



**T.C.
AMASYA ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI**

**BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLERİNİN KAYNAŞTIRMA
EĞİTİMİNE YÖNELİK TUTUMLARI VE YETERLİLİKLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SEFA ÇAĞLAR YURTYERİ

**TEZ DANIŞMANI
DOÇ. DR. KURTULUŞ ÖZLÜ**

**AMASYA
HAZİRAN2024**

T.C.
AMASYA ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI

**BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLERİNİN
KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİNE YÖNELİK TUTUMLARI VE
YETERLİLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Sefa Çağlar YURTYERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Tez Danışmanı
Doç. Dr. Kurtuluş ÖZLÜ**

AMASYA HAZİRAN 2024

SEFA ÇAĞLAR YURTYERİ tarafından hazırlanan “**BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLERİNİN KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİNE YÖNELİK TUTUMLARI VE YETERLİLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından OY BİRLİĞİ ile Amasya Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü **Beden Eğitimi ve Spor** Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Kurtuluş ÖZLÜ
Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Amasya Üniversitesi

Bu tezin, kapsam ve kalite olarak Yüksek Lisans Tezi olduğunu onaylıyorum.

Başkan:
Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, ... Üniversitesi

Bu tezin, kapsam ve kalite olarak Yüksek Lisans Tezi olduğunu onaylıyorum.

Üye:
Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, ... Üniversitesi

Bu tezin, kapsam ve kalite olarak Yüksek Lisans Tezi olduğunu onaylıyorum.

Tez Savunma Tarihi:/..../2024

Jüri tarafından kabul edilen bu tezin Yüksek Lisans Tezi olması için gerekli şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

.....
Doç. Dr. Neşe YAKŞI ŞAHİN
Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK BEYAN

Amasya Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu, bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

Sefa Çağlar YURTYERİ

....../....../.....

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimim süresince her aşamada bilgi, görüş ve tecrübeleriyle bana yol gösteren, zaman ayırarak sabırla anlayış gösteren değerli hocam danışmanım Doç. Dr. Kurtuluş ÖZLÜ' ye en içten teşekkürlerimi sunarım.

Bu süreçte manevi desteklerini eksik etmeyen aileme, arkadaşlarıma ve çalışma arkadaşlarıma da minnettarım. Ayrıca bu çalışmanın tamamlanmasında katkısı olan herkese ve çalışmaya katılan kıymetli meslektaşlarıma teşekkür ederim.



İÇİNDEKİLER

1. GİRİŞ	1
1.1. Problem	3
1.1.1. Problem cümlesi	4
1.1.2. Alt problemler.....	4
1.2. Araştırmanın Amacı	6
1.3. Araştırmanın önemi.....	6
1.4. Sayıtlılar	7
1.5. Sınırlılıklar	7
2. GENEL BİLGİLER.....	8
2.1. Beden eğitimi	8
2.2. Öğretmen.....	8
2.3. Öğretmenlik mesleğinin önemi	9
2.4. Beden eğitimi ve spor öğretmenliği	9
2.5. Beden eğitimi ve spor öğretmenin özellikleri	10
2.5.1. Fiziksel özellikler	10
2.5.2. Zihinsel özellikler	11
2.5.3. Sosyal özellikler	11
2.5.4. Ruhsal özellikler	11
2.6. Beden eğitimi ve spor derslerinin genel amacı	12
2.7. Kaynaştırma eğitiminin tanımı ve önemi	14
2.8. Kaynaştırma eğitiminin temel ilkeleri.....	16
2.9. Kaynaştırma eğitiminin temel amaçları	18
2.10. Kaynaştırma eğitiminin temel ölçütleri.....	19
2.11. Kaynaştırma eğitiminin türleri	20
2.11.1. Tam zamanlı kaynaştırma uygulaması	20
2.11.2. Kaynak oda destekli kaynaştırma uygulaması.....	21
2.11.3. Yarı zamanlı kaynaştırma uygulaması	21
2.11.4. Özel sınıf.....	22
2.11.5. Gündüzlü özel eğitim okulu	22
2.11.6. Yatılı özel eğitim okulu	22
2.11.7. Ev ve hastanede eğitim	23
2.12. Kaynaştırma eğitiminde beden eğitimi ve spor.....	24
2.13. Tutum	25

2.13.1. Öğretmen tutumları.....	26
2.13.2. Empati.....	27
2.14. Yeterlilik.....	28
2.15. Öz yeterlilik.....	29
2.15.1. Öz yeterlilik süreçleri	30
2.15.2. Bilişsel süreçler.....	31
2.15.3. Motivasyon el süreç.....	31
2.15.4. Duyuş sal süreç.....	32
2.15.5. Seçimsel süreç	32
2.15.6. Öz yeterliliğin kaynakları	33
2.16. Öğretmen öz yeterliliği.....	34
2.16.1. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öz yeterliliği	36
3. YÖNTEM.....	38
3.1. Araştırmanın Modeli	38
3.2. Evren ve Örneklem.....	38
3.3. Verilerin Toplanması.....	40
3.4. Veri Toplama Araçları	40
3.5. Verilerin Analizi.....	42
4. BULGULAR.....	44
5. TARTIŞMA.....	63
6. SONUÇ.....	75
7. ÖNERİLER	77
8. KAYNAKLAR	79
EKLER.....	93
EK 1. Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Etik Kurulu Başkanlığı Etik Kurulu İzni.....	94
EK 2. Amasya Üniversitesi Araştırma, Uygulama, Ölçek Anket İzni.....	96
EK 3. Ölçek Kullanım İzinleri	98
EK 4. Araştırma Formu	100
ÖZGEÇMİŞ.....	103

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin bazı sosyodemografik değişkenlere göre betimsel istatistikleri	38
Tablo 2. Araştırmadan “Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği (KETÖÇ)” ve “Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği (KUÖYÖ)” ölçeklerine yönelik elde edilen verilerin güvenilirlik sonuçları.....	41
Tablo 3. Araştırmadan “Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği (KETÖÇ)” ve “Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği (KUÖYÖ)” ölçeklerine yönelik elde edilen verilerin normallik dağılım sonuçları	42
Tablo 4. Beden eğitimi öğretmenlerinin “Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği (KETÖÇ)” ve “Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği (KUÖYÖ)” ölçeklerine ilişkin ortalama puanları	44
Tablo 5. Beden eğitimi öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği (KETÖÇ) puanlarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması bağımsız gruplar T-testi (Independent Samples T-test) sonuçları	44
Tablo 6. Beden eğitimi öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği (KETÖÇ) puanlarının yaş değişkenine göre karşılaştırılması tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) sonuçları	45
Tablo 7. Beden eğitimi öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği (KETÖÇ) puanlarının medeni durum değişkenine göre karşılaştırılması bağımsız gruplar T-testi (Independent Samples T-test) sonuçları	46
Tablo 8. Beden eğitimi öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği (KETÖÇ) puanlarının öğrenim durumu değişkenine göre karşılaştırılması bağımsız gruplar T-testi (Independent Samples T-test) sonuçları	47
Tablo 9. Beden eğitimi öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği (KETÖÇ) puanlarının kadro durumu değişkenine göre karşılaştırılması tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) sonuçları	47
Tablo 10. Beden eğitimi öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği (KETÖÇ) puanlarının görev yapılan okul türü değişkenine göre karşılaştırılması bağımsız gruplar T-testi (Independent Samples T-test) sonuçları	48
Tablo 11. Beden eğitimi öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği (KETÖÇ) puanlarının görev süresi değişkenine göre karşılaştırılması tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) sonuçları.....	48
Tablo 12. Beden eğitimi öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği (KETÖÇ) puanlarının daha önce kaynaştırma eğitimi ile ilgili bilimsel araştırmalarda yer alma durumu değişkenine göre karşılaştırılması bağımsız gruplar T-testi (Independent Samples T-test) sonuçları	49
Tablo 13. Beden eğitimi öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği (KETÖÇ) puanlarının derse girdiği sınıflarda kaynaştırma öğrencisi olma değişkenine göre	

karşılaştırılması bağımsız gruplar T-testi (Independent Samples T-test) sonuçları .50

- Tablo 14.** Beden eğitimi öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği (KETÖÇ) puanlarının kaynaştırma eğitimi alan yakını olma değişkenine göre karşılaştırılması bağımsız gruplar T-testi (Independent Samples T-test) sonuçları.....51
- Tablo 15.** Beden eğitimi öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği (KETÖÇ) puanlarının kaynaştırma eğitime yönelik eğitim alma isteği değişkenine göre karşılaştırılması bağımsız gruplar T-testi (Independent Samples T-test) sonuçları .51
- Tablo 16.** Beden eğitimi öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği (KETÖÇ) puanlarının kaynaştırma eğitime yönelik eğitim alma durumu değişkenine göre karşılaştırılması bağımsız gruplar T-testi (Independent Samples T-test) sonuçları .52
- Tablo 17.** Beden eğitimi öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği (KETÖÇ) puanlarının kaynaştırma eğitime yönelik eğitim aldıkları yer değişkenine göre karşılaştırılması bağımsız gruplar T-testi (Independent Samples T-test) sonuçları .52
- Tablo 18.** Beden eğitimi öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği (KUÖYÖ) puanlarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması bağımsız gruplar T-testi (Independent Samples T-test) sonuçları 53
- Tablo 19.** Beden eğitimi öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği (KUÖYÖ) puanlarının yaş değişkenine göre karşılaştırılması tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) sonuçları.....54
- Tablo 20.** Beden eğitimi öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği (KUÖYÖ) puanlarının medeni durum değişkenine göre karşılaştırılması bağımsız gruplar T-testi (Independent Samples T-test) sonuçları.....54
- Tablo 21.** Beden eğitimi öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği (KUÖYÖ) puanlarının öğrenim durumu değişkenine göre karşılaştırılması bağımsız gruplar T-testi (Independent Samples T-test) sonuçları.....55
- Tablo 22.** Beden eğitimi öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği (KUÖYÖ) puanlarının kadro durumu değişkenine göre karşılaştırılması tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) sonuçları 56
- Tablo 23.** Beden eğitimi öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği (KUÖYÖ) puanlarının görev yapılan okul türü değişkenine göre karşılaştırılması bağımsız gruplar T-testi (Independent Samples T-test) sonuçları .56
- Tablo 24.** Beden eğitimi öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği (KUÖYÖ) puanlarının görev süresi değişkenine göre karşılaştırılması tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) sonuçları 57
- Tablo 25.** Beden eğitimi öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği (KUÖYÖ) puanlarının daha önce kaynaştırma eğitimi ile ilgili bilimsel araştırmalarda yer alma durumu değişkenine göre karşılaştırılması bağımsız gruplar T-testi (Independent Samples T-test) sonuçları.....57
- Tablo 26.** Beden eğitimi öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği (KUÖYÖ) puanlarının derse girdiği sınıflarda kaynaştırma öğrencisi olma değişkenine göre karşılaştırılması bağımsız gruplar T-testi (Independent Samples T-

test) sonuçları	58
Tablo 27. Beden eğitimi öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği (KUÖYÖ) puanlarının kaynaştırma eğitimi alan yakını olma değişkenine göre karşılaştırılması bağımsız gruplar T-testi (Independent Samples T-test) sonuçları .	59
Tablo 28. Beden eğitimi öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği (KUÖYÖ) puanlarının kaynaştırma eğitime yönelik eğitim alma isteği değişkenine göre karşılaştırılması bağımsız gruplar T-testi (Independent Samples T-test) sonuçları	59
Tablo 29. Beden eğitimi öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği (KUÖYÖ) puanlarının kaynaştırma eğitime yönelik eğitim alma durumu değişkenine göre karşılaştırılması bağımsız gruplar T-testi (Independent Samples T-test) sonuçları	60
Tablo 30. Beden eğitimi öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği (KUÖYÖ) puanlarının kaynaştırma eğitime yönelik eğitim aldıkları yer değişkenine göre karşılaştırılması bağımsız gruplar T-testi (Independent Samples T-test) sonuçları	60
Tablo 31. Beden eğitimi öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği (KETÖÇ) ve Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği (KUÖYÖ) puanları arasındaki ilişkiyi tespit etmeye yönelik Pearson korelasyon testi sonuçları.....	61
Tablo 32. Beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarındaki yeterliliklerinin kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarını yordamasına ilişkin basit doğrusal regresyon analizi sonuçları.....	62

SİMGELER ve KISALTMALAR DİZİNİ

Bu çalışmada kullanılmış bazı simgeler ve kısaltmalar, açıklamaları ile birlikte aşağıda sunulmuştur.

Kısaltmalar

Açıklama

KETÖÇ

Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği

KUÖYÖ

Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği

MEB

Milli Eğitim Bakanlığı

NASPE

Amerikan Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Birliği

DSÖ

Dünya Sağlık Örgütü

BEP

Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı

KHK

Kanun Hükmünde Kararname

VB

Ve Benzeri

ARK

Arkadaşları

ÖZET

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLERİNİN KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİNE YÖNELİK TUTUMLARI VE YETERLİLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Sefa Çağlar YURTYERİ

Amasya Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü
Beden Eğitimi ve Spor Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans, Haziran/2024
Danışman: Doç. Dr. Kurtuluş ÖZLÜ

Bu araştırmanın amacı, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik tutumları ve yeterliliklerini farklı değişkenlere göre inceleyerek, kaynaştırma eğitime yönelik tutumları ve yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı bu çalışmada; araştırmanın evrenini 2023-2024 eğitim öğretim yılında Sivas ilinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan beden eğitimi öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise basit rastgele örnekleme yöntemi ile belirlenen 319 (Kadın=87, Erkek=232) beden eğitimi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma veri toplamak amacıyla üç bölümden oluşan araştırma formu kullanılmıştır. Araştırma formunun ilk bölümünde araştırmacı tarafından hazırlanan ve beden eğitimi öğretmenlerinin sosyodemografik bilgilerini içeren sorular yer alırken, ikinci bölümünde kaynaştırma eğitimi süreci yürüten öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarını belirleyebilmek amacıyla Laçın ve Taşlıbeyaz (2020) tarafından geliştirilen Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği (KETÖÇ), üçüncü bölümünde ise kaynaştırma eğitiminde öğretmen yeterliliklerini belirlemek amacı ile Sharma, Loreman ve Forlin (2011) tarafından geliştirilen ve Bayar (2015) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği (KUÖYÖ) yer almaktadır. Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde SPSS 22 paket programı kullanılmıştır. Veri analizinden önce verilerin dağılım normalliği incelemek için Kolmogorov-Smirnova ve Shapiro Wilks testleri uygulanmış verilerin normal dağılımdan geldiği görülmüştür. Bu nedenle verilerin analizinde parametrik testlerden bağımsız gruplar T-Testi, tek yönlü varyans analizi, ölçek puanları arasındaki ilişkinin belirlenebilmesi için Pearson korelasyon testi ve ölçek puanları arasındaki etkinin belirlenebilmesi için basit doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarında cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim durumu, kadro türü, görev yapılan okul türü, görev süresi, kaynaştırma öğrencisi olma, kaynaştırma eğitime yönelik eğitim almış olma durumu, değişkenleri anlamlı farklılığa neden olmazken, kaynaştırma eğitime yönelik bilimsel araştırmalarda yer alma durumu, kaynaştırma eğitimi alan yakını olma durumu, kaynaştırma eğitime yönelik eğitim alma isteği, kaynaştırma eğitime yönelik eğitim alınan yer değişkenleri anlamlı farklılığa neden olmaktadır. Beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik yeterliliklerinde cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim durumu, kadro türü, görev yapılan okul türü, görev süresi, kaynaştırma eğitime yönelik bilimsel araştırmalarda yer alma durumu, kaynaştırma öğrencisi olma, kaynaştırma eğitimi alan yakını olma, kaynaştırma eğitime yönelik eğitim alma isteği, kaynaştırma eğitime yönelik eğitim alınan yer değişkenleri anlamlı farklılığa neden olmazken, kaynaştırma eğitime yönelik eğitim almış olma durumu değişkeni anlamlı farklılığa neden olmaktadır. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik tutum ve yeterlikleri arasında pozitif yönlü ve orta düzey bir ilişki tespit edilirken; kaynaştırma eğitimi yeterliliklerini, kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarının anlamlı şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Beden eğitimi, Öğretmen, Kaynaştırma eğitimi, Tutum, Yeterlik.

ABSTRACT

EXAMINING THE RELATIONSHIP BETWEEN PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS TEACHERS' ATTITUDES AND COMPETENCIES TOWARDS INCLUSIVE EDUCATION

Sefa Çağlar YURTYERİ

Amasya University, Institute of Health Sciences
Physical Education and Sports Department, Master's Degree, June/2024
Advisor: Assoc. Prof. Kurtuluş ÖZLÜ

The aim of this research is to examine the attitudes and competencies of physical education and sports teachers towards inclusive education based on various variables, and to investigate the relationship between their attitudes and competencies towards inclusive education. In this research, which uses the correlational survey model, one of the quantitative research methods, the population consists of physical education teachers working in schools affiliated with the Ministry of National Education in Sivas province during the 2023-2024 academic year. The sample of the research consists of 319 (Female=87, Male=232) physical education teachers determined by the simple random sampling method. A research form consisting of three sections was used to collect data for the study. In the first section of the research form, prepared by the researcher, there are questions containing the sociodemographic information of the physical education teachers, while the second section includes the Attitudes Towards Inclusive Education Scale (ATIES) developed by Laçın and Taşlıbeyaz (2020) to determine the attitudes of teachers who conduct the inclusive education process towards inclusive education. In the third section, the Teacher Competence in Inclusive Practices Scale (TCIPS), developed by Sharma, Loreman, and Forlin (2011) and adapted into Turkish by Bayar (2015), was used to determine the competencies of teachers in inclusive education. The data obtained from the research were analyzed using the SPSS 22 package program. Before data analysis, Kolmogorov-Smirnov and Shapiro-Wilk tests were applied to examine the normality of data distribution, and it was found that the data were normally distributed. Therefore, independent groups T-Test, one-way variance analysis, Pearson correlation test to determine the relationship between scale scores, and simple linear regression analysis to determine the effect between scale scores were used in the analysis of the data. According to the results of the research, variables such as gender, age, marital status, educational status, type of staff, type of school where the teacher works, duration of employment, being an inclusive student, and having received education on inclusive education did not cause a significant difference in the attitudes of physical education teachers towards inclusive education. However, variables such as participation in scientific research on inclusive education, having a relative receiving inclusive education, the desire to receive education on inclusive education, and the place where inclusive education was received caused significant differences. In terms of the competencies of physical education teachers towards inclusive education, variables such as gender, age, marital status, educational status, type of staff, type of school where the teacher works, duration of employment, participation in scientific research on inclusive education, being an inclusive student, having a relative receiving inclusive education, the desire to receive education on inclusive education, and the place where inclusive education was received did not cause significant differences, whereas the variable of having received education on inclusive education caused a significant difference. While a positive and moderate relationship was detected between teachers' attitudes and competencies towards inclusive education, it was concluded that their competencies in inclusive education significantly predicted their attitudes towards inclusive education.

Keywords: Physical Education, Teacher, Inclusive Education, Attitude, Competence.

1. GİRİŞ

Beden eğitimi, insan vücudunu oluşturan fiziksel, ruhsal ve zihinsel özellikleri en verimli seviyeye ulaştırmak amacıyla oyun ve aktiviteler yoluyla gerçekleştirilen faaliyetlerin tümünü kapsamaktadır (Şahin, 2004).

Beden eğitimi ve spor öğretmenleri, öğrencilere fiziksel aktiviteleri düzenli olarak yapmayı ve sağlıklı bir yaşam tarzını benimsemeyi öğretmeyi amaçlar. Aynı zamanda spor bilgisi, teknikleri ve stratejilerini öğretirken takım çalışması, liderlik becerileri, problem çözme yetenekleri gibi sosyal becerilerin gelişimine de katkıda bulunurlar. Bunun yanında beden eğitimi derslerinde fiziksel yeteneklerin geliştirilmesine yönelik çeşitli egzersizler yapılırken aynı zamanda kişisel güvenin artırılması, öz disiplin kazandırılması gibi hedeflere de odaklanır (Arslan ve Bayrakçı, 2006). Beden eğitimi ve spor öğretmenleri öğrencilerin yeteneklerinin farkına varmalarını, iletişimlerinin gelişmelerini ve sosyalleşmesini sağlayan, öğrencileri ile rahat iletişim kuran, hoşgörülü, güler yüzlü özellikleri ile öğrencilerin güvenliğini kazanan ve öğrencilerine model olan öğretmenlerdir (Kuleli, 2021).

Bir ülkedeki her kademe ve meslek grubundaki insanları yetiştirenlerin öğretmenler olduğu unutulmamalıdır (Çelikkaya, 2010). İnsanları yetiştirme mesleği olarak öğretmenlik ön plana çıkmaktadır. Ataüenal'a (2003) göre öğretmenlerin görev ve sorumluluklarını yerine getirerek gelecek nesilleri iyi bir eğitimle yetiştirmeleri oldukça önemlidir. Öğretmenlerin rolü sadece akademik bilgi aktarmaktan çok daha geniştir. Öğretmenler, öğrencilerin kişisel ve sosyal gelişimine de önemli katkılarda bulunurlar (Ataüenal,2003).

Her birey farklı kişilik özelliklere sahip olmasının yanı sıra fiziki ve zihinsel olarak da farklılık gösterebilmektedir. Bu bireylerinde bazı alanlarda kendilerini geliştirmesine yardımcı olunması gerekmektedir (Battal, 2007).

Kaynaştırma eğitimi, özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin genel eğitim sınıflarında akranlarıyla birlikte eğitilmesini ifade eder ve bu bireyin sosyal yaşamla erken yaşlarda bütünleşmesinin ilk aşamasıdır. Geçmişte kaynaştırma eğitimi yerine entegrasyon ve sosyal bütünleşme terimleri kullanılmıştır. Her iki terimde kişinin toplum ile uyum sağlaması ve sosyal ilişkiler kurarak toplumun bir parçası olması sürecini ifade eder (Özgür, 2015).

Kaynaştırma eğitiminin temel amacı, özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin topluma uyum becerilerini ve genel gelişimlerini desteklemektir. Ayrıca bu eğitim modeli, özel eğitim öğrencilerinin akranları arasında kabul görmelerini sağlamayı hedefler (Metin, 2018).

Kaynaştırma eğitimi, öğrencilerin sadece akademik becerilerini değil, ayrıca tüm gelişim alanlarında beceriler kazanmalarını amaçlar. Bu eğitim modeli, özel eğitim öğrencilerinin duygusal, sosyal ve fiziksel yönden gelişim göstermelerini de destekler (MEB, 2010).

Kaynaştırma eğitimi birçok ülkede kabul görmüş ve 1960'lı yıllarda uygulanmaya başlanmıştır (Cook ve Friend,2010).

Ülkemizdeki kaynaştırma uygulamaları iki ana kategoriye ayrılmaktadır; yarı zamanlı ve tam zamanlı kaynaştırma uygulamalarıdır. Bu kategoriler, özel eğitim öğrencilerinin öğrencilerin eğitim süreçlerine ne kadar süreyle ve nasıl dâhil edildiklerini belirler. Tam zamanlı kaynaştırma, özel eğitime muhtaç bireylerin okuldaki tüm eğitim sürecini akranlarıyla birlikte geçirmesini içerir. Amaç özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin sadece akademik başarılarını değil, sosyal entegrasyonlarını da sağlamaktır. Ayrıca bu modelle öğrencilerin toplumsal hayatın içinde daha etkin bir şekilde yer almaları hedeflenir (Atıcı, 2014). Yarı zamanlı kaynaştırmada ise özel eğitime ihtiyacı olan bireyler belirli sürelerde genel eğitime katılırken kalan zamanda ise kendilerine özgü ihtiyaçlarına göre düzenlenmiş özel programlarda yer alırlar. Bu model, hem akademik gelişimi hem de sosyal etkileşimi dengelemeyi amaçlar; böylece çocuğın ihtiyaç duyduğu ek desteği alırken sosyal becerilerini geliştirmesi sağlanır (MEB, 2010).

Kesinlikle, kaynaştırma eğitiminden olumlu yönde sonuç alınabilmesindeki birincil öğelerden biri öğretmenlerdir. Öğretmenlerin yeterli bilinç ve donanımda olmaları, kaynaştırma eğitiminin etkili bir şekilde yürütölmesinde kritik bir rol oynar (Batu, 2000).

Kaynaştırma eğitiminde öğretmenlerimizin duygu, tutum ve kaygıları bunun yanında verilecek eğitim hakkındaki yeterlilikleri de kaynaştırma eğitimi kadar önemlidir. Tutum bir durum veya cisme karşı hissedilen önyargıların, değerlendirmelerin ve yaklaşımların bilinçli veya bilinçsiz bir şekilde duyuşsal, bilişsel ve davranışsal olarak ifade edilme biçimidir (Eagly,2007).

Sınıflarında kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenler özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilere yönelik olumlu veya olumsuz düşüncelere sahip olabilmektedir. Öğretmenlerin öz-yeterlilik algıları bu yönde önemlidir. Öz-yeterlilik insanların istenen davranışı gerçekleştirebileceğine dair kendilerine ve yeteneklerine duyduğu güvendir (Bandura,1997).

Daha önceki yıllarda yapılan araştırma sonuçlarına bakıldığında engelli bireylerin alacakları eğitimlerde öğretmen tutumları ve öz yeterlilik becerilerinin bu alandaki uygulamalarda alınacak başarı için önemli etken olduğu ortaya koyulmuştur.

Öğretmenlerin, özellikle beden eğitimi öğretmenlerinin, engelli bireylerin bulunduğu sınıflarda güvenlik ve kontrol sorunlarına karşı kendilerini yetersiz hissetmeleri oldukça yaygın bir konudur. Kaynaştırma eğitimi öğretmenlerimiz ve öğrencilerimiz için çeşitli zorlukları beraberinde getirebilir (Morley, Bailey, Tan ve Cooke,2005). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin engelli öğrencilerin derse katılımlarında zorluk yaşamaları yaygın bir durumdur. Engelli öğrencilerin fiziksel, duyuşsal veya entelektüel engelleri nedeniyle beden eğitimi derslerinde tam anlamıyla yer almalarını sağlamak bazı özel çabalar gerektirir. Bu zorlukları aşmak, kapsayıcı ve herkesin katılabileceği bir öğrenme ortamı oluşturmak adına önemlidir. Bu konu, öğretmenlerimiz ve öğrencilerimiz için çeşitli zorlukları beraberinde getirebilir (Hutzler ve Daniel-Shama,2017).

Kaynaştırma eğitiminde olumlu ve olumsuz birçok etken bulunmaktadır. Kaynaştırma eğitiminin en önemli parçalarından bir tanesi öğretmen olduğu gibi kaynaştırma eğitimi de olumlu ve olumsuz yönde etkilemektedir. Bu araştırmada, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik tutumları ile öz-yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi incelemek oldukça önemli bir adım olacaktır. Bu tür bir çalışma, öğretmenlerin engelli öğrencilerle çalışırken karşılaştıkları zorlukları ve bu zorlukların üstesinden gelme kapasitelerini daha iyi anlamayı sağlar.

1.1. Problem

Her bireyin fiziksel ve zihinsel farklılıkları dikkate alındığında, özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin belirli alanlarda kendilerini geliştirmeleri için çeşitli destek mekanizmalarının oluşturulması gerekmektedir. Özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin potansiyellerini en üst düzeye çıkarmak için çeşitli stratejiler ve yöntemler uygulanabilir (Battal, 2007).

Beden eğitimi ve spor etkinlikleri, özel eğitime ihtiyacı olan bireyler için çok yönlü faydalar sağlayan önemli araçlardır. Bu faaliyetler artık sadece rehabilitasyon amacıyla değil, aynı zamanda bireylerin fiziksel, zihinsel, sosyal ve psikolojik gelişimine katkı sağlayarak toplumsal uyumlarını destekleyen bir anahtar rol oynamaktadır (Gür, 2001). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerimizde okullardaki kaynaştırma eğitiminde öğrencilerimizin gelişimlerinde önemli yer tutmaktadır.

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik tutumları ve yeterlilikleri arasındaki ilişki, oldukça önemli bir araştırma konusudur. Bu çalışma,

öğretmenlerin engelli öğrencilere yönelik algıları, bu öğrencilere nasıl yaklaştıkları ve sahip oldukları mesleki becerilerin kaynaştırma eğitiminde ne derece etkili olduğunu incelemeyi amaçlar.

1.1.1. Problem cümlesi

Beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları ve yeterlikleri farklı sosyodemografik değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır? Beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları ve yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? Beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi yeterlilikleri kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarını yordamakta mıdır?

1.1.2. Alt problemler

- Beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- Beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları yaş değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- Beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları medeni durum değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- Beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları eğitim durumu değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- Beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları kadro türü değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- Beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları okul türü değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- Beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları görev süresi değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- Beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları kaynaştırma eğitime yönelik araştırmalarda yer alma durumu değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- Beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları kaynaştırma öğrencisine sahip olma durum değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

- Beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları kaynaştırma eğitimi alan öğrenci yakını olma durumu değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- Beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları kaynaştırma eğitimine yönelik eğitim alma isteği değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- Beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları kaynaştırma eğitimine yönelik eğitim alma durumu değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- Beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları kaynaştırma eğitimine yönelik eğitimin alındığı yer değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- Beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik yeterlilikleri cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- Beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik yeterlilikleri yaş değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- Beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik yeterlilikleri medeni durum değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- Beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik yeterlilikleri eğitim durumu değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- Beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik yeterlilikleri kadro türü değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- Beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik yeterlilikleri okul türü değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- Beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik yeterlilikleri görev süresi değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- Beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik yeterlilikleri kaynaştırma eğitimine yönelik araştırmalarda yer alma durumu değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- Beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik yeterlilikleri kaynaştırma öğrencisine sahip olma durum değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- Beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik yeterlilikleri kaynaştırma eğitimi alan öğrenci yakını olma durumu değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- Beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik yeterlilikleri kaynaştırma eğitimine yönelik eğitim alma isteği değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

mıdır?

- Beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik yeterlilikleri kaynaştırma eğitime yönelik eğitim alma durumu değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- Beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik yeterlilikleri kaynaştırma eğitime yönelik eğitimin alındığı yer değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- Beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik tutumları ve kaynaştırma eğitime yönelik yeterlikleri arasında ilişki var mıdır?
- Beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi yeterlilikleri kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarını yordamakta mıdır?

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmada beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik tutumları ile yeterliklerini farklı değişkenlere göre inceleyerek, kaynaştırma eğitime yönelik tutumları ve yeterlikleri arasındaki ilişkiyi tespit etmektir.

1.3. Araştırmanın önemi

Özel eğitim öğrencileri için uygulanan günümüzde en önemli eğitim sistemi yaşatları ile aynı ortamlarda eğitim aldıkları kaynaştırma eğitimidir. Kaynaştırma eğitiminin en önemli unsuru öğretmenlerdir. Evet, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi alan öğrencilere karşı kabul edici ve destekleyici bir tutum içinde olmaları son derece önemlidir. Bu tutum, sadece engelli öğrencilerin eğitim yaşamlarını olumlu yönde etkilemekle kalmaz; aynı zamanda diğer öğrenciler ve veliler üzerinde de büyük bir etkisi vardır. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerimiz de yaptıkları sportif faaliyetler ile öğrencilerimizin fiziksel, zihinsel, sosyal ve psikolojik olarak gelişmelerini sağladıkları için kaynaştırma eğitiminde önemli yer tutmaktadırlar. Kesinlikle, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime karşı tutumları ve yeterlilikleri, bu süreçte kritik bir rol oynamaktadır. Bu bilgiler gerek öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerini desteklemek gerekse okul topluluğu içinde kapsayıcı bir ortam yaratmak açısından büyük önem taşır.

Bu araştırma beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik

tutumları ve yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi açısından önemlidir.

1.4. Sayıltılar

- Araştırmada kullanılan Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği (KETÖÇ) ve Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeğinin (KUÖYÖ) hedeflenen özellikleri ölçtüğü varsayılmıştır.
- Araştırmada kullanılan Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği (KETÖÇ) ve Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeğinin (KUÖYÖ) geçerli ve güvenilir birer ölçme aracı olduğu varsayılmıştır.
- Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin araştırmaya gönüllülük esasına göre katıldıkları ve kullanılan araştırma formunda yer alan maddeleri doğru ve samimi olarak cevapladıkları varsayılmıştır.
- Araştırma konusu ile ilgili literatür de ulaşılabilen kaynaklardan elde edilen sonuçların objektif olduğu varsayılmıştır.
- Araştırma kapsamında belirlenen örneklemin, evreni temsil ettiği varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

- Araştırma sonuçları 2023-2024 eğitim öğretim yılında Sivas ilinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin görüşleri ile sınırlıdır.
- Araştırma sonuçları veri toplama araçlarında yer alan sorularla sınırlıdır.
- Araştırma, konu ile ilgili ulaşılabilen kaynakların sağladığı veriler ile sınırlıdır.
- Araştırma, katılan örneklem grubunun verdiği doğru ve yansız cevapları ile sınırlıdır.

2. GENEL BİLGİLER

2.1. Beden eğitimi

Beden eğitimi, insanların psikolojik ve fiziksel sağlığını korumak, becerilerini geliştirmek ve toplumsal çevrenin şartlarına uygun farklılık gösteren etkinlikleri kapsayan bir alandır. Bu kapsamda jimnastik, oyun ve diğer spor dallarını içeren çalışmalar yer alır. Beden eğitimi sadece fiziksel yeteneklerin değil aynı zamanda sosyal ve duygusal gelişimin de desteklenmesine katkıda bulunur. Birçok disiplini içinde barındırarak bireylerin genel sağlığını iyileştirmeyi amaçlar (İnal, 2003).

Farklı bir ifadeyle: Beden eğitimi, kişilerin fiziksel aktivitelere katılarak fiziksel, ruhsal, duygusal, sosyal ve bilişsel alanlarda gelişim göstermeleri sürecidir. Bu süreçte bireyler, sağlıklı bir yaşam tarzı benimsemeyi öğrenirken aynı zamanda kişisel yeteneklerini de keşfederler. Beden eğitiminin temel amacı; sadece kas gücü ve esnekliği artırmak değil, aynı zamanda psikolojik rahatlama sağlamak, özgüven geliştirmek ve sosyal becerileri artırmaktır (Tamer ve Pulur, 2001).

Gençlerimizin ve çocuklarımızın eğlenceli vakit geçirdikleri oyunlar, hareketler, beden eğitimi ve spor etkinlikleri değerler eğitiminde önemli bir yer edinmektedir. Bu etkinlikler eğlenceli vakit geçirmenin yanı sıra değerler eğitimine de katkı sağlayıp öğrenmelerini gerçekleştirebilir. Bunların yanı sıra beraber hareket edebilme yeteneklerini, yardımlaşmalarını, ortak iş yapmalarını, belli kurallar dâhilinde organize olabilmelerini, teşekkür edebilme ve takdir duygularını, hatalarını kabul etme olgunluklarını, sabırlı ve hoşgörülü olmalarını ve çaba sarf ederek başarıma duyguları kazanma konusunda sportif etkinliklerin önemli bileşenleridir (Kuter ve Kuter,2012).

Beden eğitimi, gençlerin ve çocukların fiziksel ve zihinsel gelişimlerinde önemli bir rol oynar. Bu nedenle, beden eğitimi derslerinin ilköğretim kademelerinin ilk sınıflarından itibaren sistematik bir şekilde müfredata dahil edilmesi büyük önem taşır. Bu sayede öğrenciler, erken yaşlardan itibaren sağlıklı yaşam alışkanlıkları geliştirebilirler ve bu alışkanlıklar tüm yaşamları boyunca devam eder (Ünlü ve Aydos, 2007).

2.2. Öğretmen

Öğrenilecek ve öğretilecek teorik bilgilerin üzerinde çalışarak, bireylerin ve toplumun daha sağlam bir yapıya kavuşması için insanlarda davranış değişiklikleri oluşturulmasına yardımcı olan kişiye "eğitimci" denir. Eğitimciler, geniş bilgi birikimleri ve pedagojik

yöntemlerle öğrencilere çeşitli konularda bilgi aktarır ve onların zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimlerini destekler (Şahin, 2003).

Öğretmenlik mesleği, öğrenme ve öğretme süreçlerinin başarılı ve olumlu olabilmesi için teorik bilgilerin yanı sıra kişisel yeteneklerin, duyguların ve deneyimlerin harmanlanmasını gerektirir. Öğretmenler, eğitim alanında kazandıkları bilgileri kendi kişilikleriyle birleştirerek öğrencilere aktarmalıdır. Bu şekilde hem öğrenci anlayışını kolaylaştırır hem de onları motive ederler (Şahin, 2003).

2.3. Öğretmenlik mesleğinin önemi

Gelecek nesillerin iyi bir eğitim alıp kendilerini geliştirmeleri, ileriki yıllara daha güvenle hazırlanmaları için öğretmenlik mesleğinin görev ve sorumluluklarını bilinçli bir şekilde yerine getiren öğretmenler tarafından yetiştirilmeleri oldukça önemlidir. Bilinçli öğretmenler, öğrencilerin akademik başarılarının yanı sıra kişisel ve sosyal gelişimlerine de katkıda bulunurlar (Ataünal,2003).

Bir ülkenin üst kademelerinden alt kademelerine kadar tüm yönetici, idareci, bürokrat, doktor ve hâkim gibi önemli meslek gruplarında yer alan insanların yetiştirilmesinde öğretmenlerin rolü büyüktür. Bu kişiler toplumun yapı taşlarını oluşturan kritik pozisyonlarda görev aldıkları için onların eğitiminde etkili olan öğretmenler, aslında dolaylı yoldan toplumun geleceğini şekillendirirler (Çelikkaya, 2010).

Öğretmenlik mesleği, en çok insan yetiştirme sorumluluğunu taşıyan ve bu yönüyle toplumsal yapı üzerinde büyük bir etkiye sahip olan bir meslektir. Bilgi aktarmanın ötesinde, öğretmenler öğrencilerine ilim, ahlak ve din gibi manevi değerleri kazandırarak onların bütüncül gelişimlerine katkıda bulunurlar. Bu nedenle öğretmenlik, sadece akademik başarıya odaklanmanın ötesinde bireylerin karakterini şekillendiren ve toplumun geleceğini inşa eden bir meslek olarak da önem taşır (Çelikkaya, 2010).

Bu sebepten dolayı öğretmenlik mesleği ‘kutsal meslek’ olarak bilinmektedir. Çünkü bütün insanları yetiştiren kişiler öğretmenlerdir ve bu yüzden insanlar bir nevi öğretmenlerinin eserleridir (Çelikkaya, 2010).

2.4. Beden eğitimi ve spor öğretmenliği

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği, fiziksel gelişim, sağlık bilgisi ve spor becerilerini öğrencilere kazandırmayı amaçlayan önemli bir uzmanlık alanıdır. Bu öğretmenler, okul öncesi eğitimden lise seviyesine kadar geniş bir yaş grubuna hitap ederler

ve öğrencilerin hem fiziksel hem de zihinsel gelişiminde kritik bir rol oynarlar (Tunç, 1999).

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği mesleği, sadece fiziksel eğitim ve spor becerilerinin kazandırılmasıyla sınırlı olmayıp, aynı zamanda etik değerlerin, doğru davranışların ve milli eğitim sistemine uygun tutumların kazandırılmasında da büyük bir role sahiptir (Turner, Selery ve Smith,1971).

Beden eğitimi ve spor öğretmenleri, öğrencilerin fiziksel gelişimlerinin yanı sıra psikolojik, bilişsel ve sosyal gelişimlerine de katkıda bulunurlar. Bu nedenle etkili bir beden eğitimi dersi, öğrencilerin genel sağlığına ve yaşam kalitesine olumlu etki yapar (Yetim, 1999).

Beden eğitimi ve spor öğretmenleri çevrenin ve öğrencilerin şartlarını göz önünde bulundurarak insanların fiziksel ve zihinsel becerilerini geliştirmek, beden eğitimi ve spor faaliyetlerinin öğretim yapılacak kurumlarda yapılmasını sağlamakla görevlidir (Demirhan, 2003).

Beden eğitimi ve spor öğretmenleri öğrencilerin fiziksel aktivitelere katılmalarına ve oyun oynamalarına yardımcı olur. Bunun yanı sıra Kondisyon ve becerilerini geliştirmek için zaman ve fırsat sunmaktadırlar. Beden eğitimi ve spor müfredatı hakkında bilgi verirler. Öğrencilerin oyun ve aktivitelere katılım istekleri, enerji harcamaları dersin içeriğine, derslerin nerede yapıldığına ve dersleri kimlerin verdiği göre farklılık gösterebilir. Bu ders ve aktiviteleri beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin vermesi sınıf öğretmenlerine göre daha olumlu sonuçlar vermektedir. Örneğin öğrencilerin fiziksel aktiviteleri ve motor becerileri gelişimlerinde daha gözle görülür gelişmeler olduğunu görebiliriz (McKenzie vd. 2001).

2.5. Beden eğitimi ve spor öğretmenin özellikleri

Beden eğitimi ve spor öğretmenleri, görev yaptıkları yerlerde genellikle spor kıyafetleri ile bulunmaları nedeniyle dikkat çekerler ve kolayca tanınırlar. Bu durum, onların öğrenciler üzerinde daha fazla etki yaratmalarına olanak tanır. Dolayısıyla beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin örnek teşkil eden bir davranış sergilemeleri büyük önem taşır (Aracı, 2014).

2.5.1. Fiziksel özellikler

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öğrencilerle olan etkileşimlerinde sergiledikleri tutumlar ve davranışların önemli olduğunu vurgulayan bu açıklama, eğitim sürecinin başarısını doğrudan etkileyen bir gerçektir. Aracı'nın (2014) belirttiği gibi öğretmenlerin

çeşitli becerilere sahip olmaları ve bu becerileri etkin bir şekilde kullanabilmeleri büyük öneme sahiptir. Öğretmenler fiziksel görünüş olarak öğrencilere rol model olmalıdır. Fiziklerini güzel kullanabilmeli farklı yeteneklere ait olmalı ve spor sal çalışmalarda başarılı olmalıdır. Bilgilerini öğrencilere aktarma açısından da donanımlı olmalıdır (Aracı, 2014).

2.5.2. Zihinsel özellikler

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öğrencilere fikirlerini aktarırken özgüvenli olması ve yarar sağlamayı benimsemesi büyük önem taşır. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öğrencilere konuları aktarma sürecinde öğrencilerin zihinsel, fiziksel ve duygusal alanlarını göz önünde bulundurması, eğitim sürecinin bütüncül bir şekilde ele alınmasını sağlar. Beden eğitimi ve spor dersleri, öğrencilerin fiziksel zekâlarını geliştirmeleri için harika bir fırsat sunar. Öğretmenin sadece öğretmenliğinden dolayı değil, aynı zamanda özel bir karakter olduğu için saygı görmesi gerekir (Aracı, 2014).

2.5.3. Sosyal özellikler

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin, eğitim-öğretim ortamında başarılı olabilmeleri için etkili iletişim becerileri geliştirmeleri ve esneklik göstermeleri son derece önemlidir. Bu sayede iyi bir model olarak öğrenciler ve diğer kişilerden değer görür. Öğrencilere baskı kurmadan kendisinin onların üzerinde olduğunu hissettirmeden çalışmamalı ve rehber olmalıdır. Bir öğretmenin başarılı olabilmesi için sadece bilgi ve beceri sahibi olması yeterli değildir. Aynı zamanda, öğrencileri motive edebilen, sağlıklı ilişkiler kurabilen ve bunları yaparken de disiplinden ödün vermeyen bir karaktere sahip olması gerekmektedir (Aracı, 2014).

2.5.4. Ruhsal özellikler

Aracı'nın (2014) belirttiği gibi, öğretmenlik mesleğini icra edenlerin bazı temel özelliklere sahip olmaları, etkili ve sağlıklı bir eğitim-öğretim ortamının oluşturulmasında kritik bir rol oynar. İşte bu bağlamda öğretmenlerde bulunması gereken bazı önemli özellikler: Kararlarında tutarlı olmak ve öğrencilere net sınırlar koymak, Zorluklarla karşılaşıldığında pes etmemek ve çözüm odaklı olmak, Öğrencilerle olan ilişkilerde gereksiz sertlikten kaçınarak, gerektiğinde esneklik göstermek, Duygusal tepkilerini kontrol altında tutarak profesyonelce davranmak, Her öğrenciyi eşit görmek ve adil davranmak, Farklılıkları kabul etmek ve her öğrenciye eşit öğrenme fırsatları sunmak, Öğrencilerin cinsiyet, ırk, dini

inançlar veya sosyo-ekonomik durumlarına bakmaksızın herkese aynı şekilde yaklaşmaktır (Aracı, 2014).

2.6. Beden eğitimi ve spor derslerinin genel amacı

Beden eğitimin genel amaçları MEB e bağlı bütün kurum ve kuruluşlarda şu şekildedir: Millî Eğitim Temel Kanunu, Atatürk ilke ve inkılapları, Türk milli Eğitiminin Temel amaçları ve anayasası doğrultusunda; Öğrencilerin fiziksel ve zihinsel gelişimlerini sağlamak, sağlıklı, mutlu, olumlu düşünen, ahlaklı, yaratan veya üreten kişiler olmaları, ülkelerinin kültürel değerlerine bağlı, kişisel ve sosyal yönden gelişmiş, demokratik yaşamın temel ilkelerini benimsemiş bireyler yetiştirmek beden eğitimi ve spor dersinin en temel hedefidir. Bu genel amaçlar şunlardır (MEB, 2000).

- Mustafa Kemal Atatürk'ün ve düşünürlerin sporla ilgili sözlerini anlayıp yorumlayabilme becerisi
- Vücut organlarımızı seviyesine göre güçlendirme ve geliştirme becerisi
- Vücudumuzdaki eklemlerin kasların ve sinir sistemlerinin koordinasyonunu sağlayabilme becerisi
- Fizyolojik olarak vücudumuzun doğru pozisyonlarda durmasını sağlayarak duruş alışkanlığı geliştirebilme
- Spor ve Fiziksel aktivite ile ilgili davranışsal becerileri kazanma becerisi edinebilme
- Müzik ve müzikle beraber ritme eşlik edebilme
- Halk oyunları hakkında bilgi edinme, halk oyunlarının becerilerini kazanma ve oyunları uygulamaya istekli, cesaretli olma
- Ulusal günlerimizi öğrenerek bu günlerimizin anlam ve önemini kavraya bilme ve törenlere katılmaya istekli olma
- Spor ve fiziksel aktivitelerin sağlığımıza olan faydalarını öğrenme, boş zamanlarımızı fiziksel aktivitelere ayırarak aktivitelere katılımlara istekli olma
- Sağlık kuralları ve ilk yardımla ilgili gerekli bilgileri öğrenerek bu konulara hakkında istendik davranış değişikliklerini kazanma
- Doğanın sunduğu imkânları bilerek, bunlardan faydalı bir şekilde yararlanabilme
- Farklı bireyler ile bir araya gelerek grup çalışması yapabilme
- Katıldığı grupların kurallarına uyum sağlama, verilen görevleri üstlenme,

sorumluluk alabilmek ve liderlik yapabilme özelliğine sahip olabilmek

- Karar alacağı zaman bu kararları güvenle ve zamanında alabilme
- Fair-play ruhuna sahip olabilme
- Spor yaparken veya spor müsabakalarında kullanılan Ekipmanları ve sporcu malzemelerini tanıma, spor yapılan sahaları, salonları vb. mekânları öğrenerek buralar hakkında bilgi edinmek ve tüm buralardan yetkin bir biçimde faydalanabilme
- Fiziksel aktivite dönemleri sırasında ve sosyal hayatında demokratik ve adaletli olabilme
- Toplum yararına kullanılan hizmet alanlarını ve Ekipmanların korunmasını sağlayabilme ve doğru kullanabilme şeklinde ifade edilmektedir.

Bu amaçları iki farklı yaklaşımla da değerlendirmek mümkündür (Bucher,1987).

Bu yaklaşımlar:

- Bedeni öğretmek ya da fiziksel aktiviteyi öğrenmek: Bu yaklaşımda beden eğitiminin amaçlarının, bedeni ve yetenekleri geliştirmek olduğunu ifade etmektedir. Buradan yola çıkarak; bireylerin veya kişilerin, mücadeleye hazırlıklı olma, sağlıklı olma vb. farklı hedefler için beden eğitimi aldığını söylemek yanlış olmaz.
- Fiziksel aktivite yoluyla eğitim: Burada fiziksel gelişimin sağlanması ve psiko-motor davranışların kazanılması ile birlikte gelişmenin diğer boyutlarında istendik davranış değişikliğinin sağlanması hedeflenmektedir. Bu bilgilerle beraber beden eğitiminin aktif hareketli ve eğlenceli bir yaşam sürmeyi öğreten bir kavram olduğu ifade edilebilir.

Beden eğitimi ve spor dersleri, bireylerin fiziksel ve zihinsel gelişmelerine katkı sağlar. Fiziksel ve zihinsel gelişmelerle uyumlu olmasına yardımcı olur. Böylelikle bireylerin mutlu ve daha sağlıklı olmalarına sebep olur. Toplumda ki kişilerin beden eğitim organizelerine katıldıklarında kazanacakları başarılarla kendi kişiliklerini tanıtmaya ve ülkelerine hizmet vermiş olma süreçleri unutulmamalı, bunun önemi bilinmelidir (İnal,2003). Beden eğitim derslerinin öğrencilerin stres yönetimi, sınav kaygılarını azaltıcı, öğrenme hızlarını artırıcı rolü olduğu da unutulmamalıdır (Bozkurt, 2003). Beden eğitimi ve sporun derslerinin önemine ve faydalarına dikkat çekilirken genel eğitiminde bireylerin gelişimine etkileri göz ardı edilmemelidir. Genel eğitimi de bireylerin sağlıklı fiziksel gelişimlerine, zihinsel ve psikolojik gelişimlerine, sosyal iletişim becerilerine son derece önemli faydaları olduğu ifade edilmiştir (Harmandar,2004). Yapılan diğer bir çalışmada beden eğitiminin önemini şu şekilde anlatılmıştır. Vücudun bedensel özelliklerinin ve içe vuruk olmasının iyileştirilmesi, ölçülü bir gelişim için kontrolün kas ve eklemler üzerinde

de olması, dengeli bir gelişimin sağlanması, okul dışında da fizik gücünün ekonomik kullanılabilmesi, beden eğitimi ve sporun önemini ortaya çıkarmaktadır (Haywood,2020). Dünya genelinde ortaya çıkan olaylar, ailelerin çocuklarına bakış açılarında değişikliğe neden olmuştur. Bu değişimlerde çocukların istekleri, bilişsel, duyuş sal ve psiko-motor becerileri, gelişim dönemleri önem taşımaktadır (Dağdelen ve Kösterelioğlu,2015). DSÖ de bu konuda sağlık için fiziksel aktiviteler önermektedir. Önerilen bu tavsiyeler öncülüğünde; 5-17 yaş arasındaki çocukların fiziksel gelişimlerinin olumlu yönde olması için her gün 1 saat, hafta da üç kez spor yapmaları önerilmektedir (WHO, 2007).

2.7. Kaynaştırma eğitiminin tanımı ve önemi

Özel gereksinime ihtiyacı olan öğrencilerin bulunduğu genel eğitim sınıfları, öğrenci özellikleri açısından oldukça heterojendir. Bu sınıflarda çalışan öğretmenlerin, öğrencilerin farklı gereksinimlerine duyarlı olmaları gerekmektedir. Kaynaştırma ya da bütünleştirme olarak adlandırılabilen bu uygulamaların başarısı bazı faktörlere bağlı olarak azalabilir veya artabilir. Bu faktörler şunlardır; Engelli öğrencilerin sınıf arkadaşları tarafından kabul görmesi ve sosyal etkileşimlerde yer alabilmesi, Engelli öğrencilere yönelik bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanması ve uygulanması, Engelli öğrencilere yönelik bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanması ve uygulanması gerekir, tüm öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını sağlar ve olumsuz davranışları en aza indirir, Öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak öğretim yöntemlerini uyarlamak gerekir, Spesifik durumlarda ekstra rehberlik sağlayabilecek danışmanlardan yardım alınabilir, bu unsurlar birlikte ele alındığında, genel eğitim sınıflarında hem engelli hem de engeli olmayan öğrenciler için daha verimli ve kapsayıcı bir öğrenme ortamı oluşturulabilir. Bu faktörlere dikkat edilmediği takdirde ise her iki grup öğrenci de beklenen akademik ve sosyal gelişimleri yakalayamayabilirler (Sucuoğlu, 2016). Dolayısıyla öğretmenlerin sürekli kendilerini geliştirmeleri ve profesyonel desteğe açık olmaları son derece önemlidir.

Evet, kaynaştırma eğitimi, 1997 yılında yürürlüğe giren 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname'nin 12. maddesinde açıklanmıştır. Bu maddeye göre: "Özel eğitim gerektiren bireylerin eğitimleri, hazırlanan bireysel eğitim planları doğrultusunda akranları ile birlikte her tür ve kademedeki okul ve kurumlarda uygun yöntem ve teknikler kullanılarak sürdürülür" (MEB,2012).

2008 yılında yayımlanan 3601 sayılı ve 2008/60 numaralı Genelge, kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamaları konusunda detaylı bir çerçeve sunmuştur. Bu genelgede

belirtildiği üzere, kaynaştırma eğitimi özel eğitim gereksinimi olan bireylerin, çeşitli destek hizmetleri ile birlikte yetersizliği olmayan akranları ile aynı ortamda eğitim almalarını öngören bir uygulamadır. Bu çerçevede, özel eğitim alacak kişiler iki farklı biçimde eğitimi alabilirler: Tam Zamanlı Kaynaştırma Eğitimi: özel eğitim öğrencileri, yetersizliği olmayan akranları ile aynı sınıfta tam zamanlı olarak eğitimlerini sürdürebilirler. Yarı Zamanlı Kaynaştırma Eğitimi: Öğrencilerimiz derslerine ve ders dışında yapılan etkinliklere yaşlıları ile beraber katılır; diğer zamanlarda ise özel sınıflarda veya özel programlarla desteklenebilirler. Bu genelgeyle birlikte kaynaştırma eğitiminde amaçlanan; bütün öğrencilerin eşit fırsatlar ve olanaklarla eğitim görmesini sağlamak, özel eğitim öğrencilerinin sosyal ve akademik gelişimini desteklemek ve kapsayıcı bir eğitim ortamı oluşturmaktır (MEB, 2008).

Kırcaali-İftar (1992) kaynaştırma eğitimi "Gerektiğinde özel gereksinime ihtiyacı olan öğrenciye ve/veya sınıf öğretmenine destek olarak özel eğitim hizmetleri sağlanması koşulu ile özel gereksinim ihtiyacı olan öğrencinin normal eğitim ortamında eğitilmesi" şeklinde tanımlamaktadır (Batu, 2000).

Kaynaştırma eğitimi sadece akademik bir uygulama olmanın ötesinde, bireylerin sosyal entegrasyonunu ve toplumsal katılımını da hedefleyen önemli bir süreçtir. Özer (2013) tarafından belirtildiği üzere, bu süreç aynı fiziksel ortamda yetersizliği olan ve olmayan bireyleri bir araya getirerek anlamlı sosyal etkileşimlerin geliştirilmesini sağlar. (Özer, 2013).

Doğru bir şekilde ifade ettiğiniz gibi kaynaştırma eğitimi yetersizlikten etkilenmiş öğrenciler için birçok önemli avantaj sunar. Bu model, onların sosyal yaşam ve eğitim süreçlerinde yaşlılarıyla birlikte olabilme fırsatını elde etmelerine olanak tanır. Bu birliktelik, öğrencilerin çeşitli becerilerde gelişim göstermesine yardımcı olur. Kaynaştırma eğitimi sadece yetersizlikten etkilenmiş öğrencilere değil, tüm öğrencilere pozitif yönde etki eder; toplumsal uyumun artmasına katkıda bulunur ve herkesin birbirine destek olduğu kapsayıcı bir eğitim ortamı yaratır.

Sosyal bir çevre içinde diğer çocuklarla paylaşılan yaşantılar, yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin daha sonraki yaşamlarında toplumsal beklentilere nasıl yanıt vermeleri gerektiğini öğrenmelerine katkıda bulunur. Saylan ve Pekçağlıyan'ın (2002) da vurguladığı gibi, bu süreç öğrencilerin topluma uyum sağlamalarında ve toplumun beklentilerini karşılayabilen bireyler olarak gelişmelerinde önemli bir rol oynar (Saylan ve Pekçağlıyan,2002).

Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2014'te yayınladığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği'nde belirtilen kaynaştırma uygulamaları, özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitim süreçlerini en üst düzeyde gerçekleştirmeleri ve akranlarıyla karşılıklı etkileşim içinde bulunmaları yönünde önemli bir vurgu yapmaktadır. Gümüş ve Tan'ın (2015) da belirttiği gibi, bu yönetmelik engelli bireylerin hem akranlarıyla bütünleşmesine hem de normal gelişim gösteren öğrencilerin faydalandığı tüm eğitim imkânlarından yararlanmalarına dikkat çeker. (Gümüş ve Tan 2015).

Kaynaştırma eğitimi, engelli ve normal gelişim gösteren çocukların eğitsel ve sosyal yönden bütünleşmelerini sağlayan bir süreçtir. Bu uygulama, engelli çocukların toplumdaki diğer bireyler gibi sosyal ilişkiler kurma, sevgi ve değer görme, takdir edilme ve bağımsız yaşama haklarını destekler. Aynı zamanda toplumsal bütünlük ve kalkınmanın da temel unsurlarından biridir. (Göksu ve Çevik 2004).

2.8. Kaynaştırma eğitiminin temel ilkeleri

Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı, Ocak 2000'de yürürlüğe koyduğu Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin Yedinci Kısım, Madde 68'inde kaynaştırma eğitiminin uygulama ilkelerine yer vermiştir. Bu ilkeler şu şekildedir (MEB, 2004):

- Özel eğitim gerektiren her bireyin akranları ile birlikte aynı kurumda eğitim görme hakkı vardır. Bu ilke, tüm öğrencilerin eşit eğitim fırsatlarına sahip olmalarını sağlar ve engelli çocukların sosyal bütünleşmesini destekler.
- Hizmetler bireylerin yetersizliklerine göre değil, bireylerin eğitim gereksinimlerine göre planlanır. Bireyselleştirilmiş eğitim programları (BEP) bu planlamanın temelini oluşturur ve her öğrencinin özel ihtiyaçlarına yönelik çözümler sunar.
- Hizmetler okul merkezli olur; yani öğrencilere yönelik destek ve kaynaklar okul ortamında sağlanır. Bu yaklaşım, öğrencilere daha entegre ve sürekli bir destek sunmayı amaçlar.
- Karar verme süreci aile-okul-eğitsel tanılama, izleme ve değerlendirme ekibi dayanışmasına dayalı olarak gerçekleşir. Ailenin sürece katılımı önemlidir çünkü ebeveynler çocuklarının en iyi savunucularıdır ve onların ihtiyaçlarını en iyi bilen kişilerdir.
- Bütün bireyler öğrenebilir ve öğretilebilir inancı üzerine kuruludur. Her çocuğun potansiyelini gerçekleştirebileceği düşünülür; bu da onları motive eden bir öğrenim ortamı yaratır.

- Kaynaştırma eğitimi, belirlenmiş bir program içinde verilen özel bir eğitim uygulamasıdır; yani müfredat dâhil normal sınıf düzenlemeleri içinde uygulanmakla birlikte özel desteğe ihtiyaç duyan öğrencilere gerektiğinde ek destek sağlanır.

İlkeleri incelediğimizde ilkelerin özel gereksinime ihtiyacı olan bireyleri merkezde olduğu ve iş birlik içinde ekip çalışmasının uygulanmaya çalışıldığı görülmektedir (Batu, 2016).

Sucuoğlu ve Kargın (2006), kaynaştırma eğitiminin yalnızca özel gereksinime sahip çocukların sınıflara yerleştirilmesinden ibaret olmadığını, daha geniş ve derin bir anlam taşıdığını vurgulamaktadır. Başarılı kaynaştırma eğitimi için uyulması gereken bazı ilkeleri şu şekilde sıralamışlardır (MEB, 2013):

- Başta okul müdürü olmak üzere tüm okul çalışanlarının özel gereksinime ihtiyacı olan çocuklara karşı kabul edici ve destekleyici bir tutum sergilemeleri gerekir. Bu, öğrencilerin kendilerini değerli hissetmelerini sağlar ve öğrenme sürecine olumlu katkıda bulunur.
- Sınıf öğretmenin tutumu ve davranışları kaynaştırma için kritik öneme sahiptir. Öğretmenin pozitif yaklaşımı, hem engelli öğrenciyi hem de diğer öğrencileri olumlu yönde etkiler.
- Kaynaştırma öğrencisinin alınacağı sınıf, tüm öğrencilerin gereksinimlerini karşılayacak biçimde düzenlenmelidir. Fiziksel ortamın uygunluğu kadar kullanılan eğitim materyallerinin çeşitliliği de önemlidir.
- Genel eğitim sınıflarında tüm öğrenciler birbirleriyle oynama, öğrenme, eğitim ve sosyal etkinliklere katılma imkânına sahip olmalıdırlar. Bu tür etkileşimler sosyal becerilerin gelişmesine katkı sağlar.
- Kaynaştırma öğrencisinin yerleştirildiği sınıftaki normal gelişim gösteren öğrencilere özel gereksinime ihtiyacı olan öğrenci hakkında bilgi verilmelidir. Bu bilgilendirme yanlış anlaşılmalara önler ve empati geliştirilmesini sağlar.
- Özel gereksinime ihtiyacı olan öğrenciye ve öğretmene destekleyici özel eğitim hizmetleri sağlanmalıdır. Bu hizmetler arasında rehberlik desteği, bireyselleştirilmiş eğitim planları (BEP) gibi uygulamalar yer alabilir.
- Sınıftaki tüm öğrenci velileriyle iş birliği sağlanmalıdır. Ailelerin sürece dâhil edilmesi; bilinçli farkındalık yaratır, evde devam eden destek süreçlerini güçlendirir ve genel olarak olumlu sonuçlar doğurur.

Kaynaştırma eğitimi uygulamalarının başarıya ulaşması için özel gereksinime ihtiyacı

olan öğrencilerin özelliklerinin bilinmesi ve tüm kaynaştırmaya dâhil olan bileşenlerin uygun hazırlıklarının yapılması gereklidir.

2.9. Kaynaştırma eğitiminin temel amaçları

Kaynaştırma eğitimi amaç olarak özel gereksinimi olan çocukların yaşadıkları topluma uyum sağlayacak beceriler kazanmaları, normal gelişen çocukların ise özel gereksinime ihtiyacı olan çocuklara karşı olumlu tutum sergilemeleri ve farklılıklara saygı göstermeyi öğrenmelerini hedeflemektedir (Metin, 2013).

Kaynaştırma eğitimi, engelli çocukların normal ve özel eğitim personel sorumluluğu altında, eğitimsel ve sosyal alanda yaşlıları ile bütünleştirilmesi olarak tanımlanmaktadır. Bu yaklaşımın temel amacı, özel gereksinime ihtiyacı olan çocukların toplumun bir parçası haline gelerek sosyal becerilerini geliştirmeleri ve akademik başarılarını artırmalarıdır. Özdemir (2010), kaynaştırma eğitiminin zamanla özel gereksinimi olan çocukların normal gelişim gösteren yaşlılarıyla olan iletişim becerilerini geliştirdiğini vurgulamaktadır (Özdemir, 2010).

Kaynaştırma eğitiminin temel amacı, yetersizliği olan bireylerin ve yetersizliği olmayan bireylerin aynı eğitim-öğretim ortamlarından yararlanarak sosyalleşmelerine katkıda bulunmaktır. Bu yaklaşım, her iki grup arasında empati, anlayış ve kabul geliştirmeyi hedefler. Kaynaştırma eğitiminin ikinci önemli amacını da vurgular: yetersizliği olan bireyleri yaşlılarından ayırmadan aynı eğitim ortamında eşit eğitim haklarını korumak. (Özdemir, 2010).

Kaynaştırma eğitiminin hedefi, özel eğitime ihtiyacı olan bireyleri "normal" hale getirmek değil, onların potansiyellerini en iyi şekilde kullanmalarını ve toplum içinde bağımsız bir yaşam sürdürebilmelerini sağlamaktır. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2013) tarafından kaynaştırma eğitiminin amaçları şu şekilde belirlenmiştir (MEB, 2013);

- Özel gereksinime sahip çocukların kendi gerçekliklerini kabul etmelerini sağlamak önemlidir; bu durum kendilerini daha iyi tanımalarına yardımcı olur.
- Çocukların ilgi alanlarını ve yeteneklerini en verimli şekilde kullanmaları teşvik edilir; böylece hem kişisel gelişimleri desteklenir hem de topluma faydalı bireyler haline gelirler.
- Öğrencilere okul düzenini ve okuldaki uygun davranış biçimlerini öğretmek; bu sayede kurallara uyum sağlayarak eğitim ortamında daha rahat hareket edebilirler.
- Normal gelişim gösteren diğer çocuklarla nasıl iletişim kurabileceklerini öğrenmeleri

sağlanır. Bu doğrultuda sosyal uyumu artırarak yaşatlarına uyum sağlayabilmeleri hedeflenir.

- Normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimi olan akranlarına karşı daha olumlu tutumlar geliştirmelerine yardımcı olunması önemlidir.
- Anne-babaların diğer çocuklar arasında kendi çocuklarının başarılı yönlerini fark etmelerine imkân tanır. Ailelere, çocuklarının sınırlı yeteneklerini daha gerçekçi bir bakış açısıyla değerlendirmeleri konusunda rehberlik edilir; böylelikle ailelerin tavırları da çocuğun ihtiyaçlarına göre şekillenebilir.

Kaynaştırma eğitiminin hedeflerine ulaşabilmesi ve özel gereksinime ihtiyacı olan bireyler üzerinde olumlu etkilerinin görülebilmesi için, yetersizliği olan bireylerin var olan ve geliştirilmesi hedeflenen yeteneklerine odaklanılmalıdır. Bu süreçte ailelerin, öğretmenlerin ve yöneticilerin birlikte iletişim halinde hareket etmeleri kritik öneme sahiptir. Bu iş birliği, tüm gerekli önlemlerin eksiksiz olarak alınmasını sağlayarak kaynaştırma eğitiminin amacına ulaşmasına katkıda bulunur.

2.10. Kaynaştırma eğitiminin temel ölçütleri

Kaynaştırma eğitimi, belirli kural ve ölçütlere göre uygulandığında amacına ulaşabilir. Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Ocak 2000'de yürürlüğe konulan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin Yedinci Kısım, Madde 69'da kaynaştırma eğitiminin uygulama ölçütlerine yer verilmiştir. Ayrıca, MEB'in 2004 yılındaki düzenlemelerinde de kaynaştırma yoluyla eğitim uygulama ölçütleri belirtilmiştir.

Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Uygulama Ölçütleri (MEB, 2004);

- Kaynaştırma uygulamaları yapılan kurumlarda özel eğitim gerektiren öğrencilerin ihtiyaçlarına göre fiziksel, sosyal ve psikolojik ortamların yanı sıra eğitim programlarında da destek hizmetler sağlanmalıdır. Bu kapsamda kaynak oda, rehberlik ve psikolojik danışmanlık servisi gibi birimlerin kurulması; rampalar, ses yalıtımı ve ışık düzenine dikkat edilmesi gibi fiziksel düzenlemeler yapılmalıdır.
- Kaynaştırma uygulamalarına katılacak öğrencilerin birden fazla yetersizliği olmamalıdır. Öğrenciler erken yaşta tanımlanmış olmalı ve ailelerinin iş birliğine açık olması gerekmektedir. Cihaz kullanması gereken öğrencilerin mutlaka gerekli cihazları temin etmeleri sağlanmalıdır. Zihinsel öğrenme yetersizliği olan öğrenciler hafif veya orta düzeyde zihinsel yetersizlik kategorisinde olmalıdır.
- Kaynaştırma uygulamaları yapılan kurumlarda tüm personel, öğrenciler, aileler ve

yakın çevre özel eğitim gerektiren öğrencilerin bireysel gelişim özellikleri hakkında bilgilendirilmelidir.

- Kaynaştırmada öğretim programları bireye uyarlanarak uygulanmalı; BEP ile desteklenmelidir. Programın amaçları her öğrenciye özgü olarak uyarlanır.

2.11. Kaynaştırma eğitiminin türleri

Özel gereksinime ihtiyaç duyan bireylerin eğitim ortamları, en az kısıtlayıcıdan en çok kısıtlayıcıya doğru sıralanabilir. Batu ve Kırcaali (2005) tarafından yapılan bu sıralama, bu bireylerin ihtiyaçlarına uygun eğitim ortamlarının belirlenmesine yardımcı olur. İşte bu sıralama (Batu ve Kırcaali, 2005):

- Tam Zamanlı Kaynaştırma
- Kaynak Oda Destekli Kaynaştırma
- Yarı Zamanlı Kaynaştırma
- Özel Sınıf
- Gündüzlü Özel Eğitim Okulu
- Yatılı Özel Eğitim Okulu (Batu ve Kırcaali, 2005).

2.11.1. Tam zamanlı kaynaştırma uygulaması

Kaynaştırma eğitimi sayesinde özel eğitime ihtiyacı olan bireyler, eğitimlerine

Akranları ile birlikte aynı sınıf ortamında tam zamanlı olmak üzere ya da özel yarı zamanlı olarak devam edebilirler. Kaynaştırma öğrencilerinin eğitim aldıkları tam zamanlı kaynaştırma eğitiminde öğrencilerinin devam ettiği okulda uygulanan eğitim programı geçerlidir. Tam zamanlı kaynaştırma eğitimi veren okullarımızda özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerimizin ihtiyaçları doğrultusunda eğitim imkânı ve ortamları düzenlenir, destek eğitim odaları açılır ve bu öğrencilerle ilgili bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlanır. Bu BEP planlarına göre öğrencilerin akademik başarıları planlanır. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin 23. Maddesinde "Okul ve kurumlarda, kaynaştırma yoluyla eğitim alacak öğrenciler, gelişim özelliklerine bakılarak her bir sınıfa en fazla iki birey olacak şekilde eşit olarak dağıtılır. Kaynaştırma yoluyla eğitim alan öğrencilerin bulunduğu sınıfların mevcudu; özel eğitim okullarında 5, okul öncesi eğitim kurumlarında en fazla 14, diğer kademelerde ise 15 öğrenci olarak düzenlenir" (ÖEHY, 2018).

2.11.2. Kaynak oda destekli kaynaştırma uygulaması

Kaynak oda destekli kaynaştırma eğitimi, özel eğitime ihtiyacı öğrencilerin genel eğitim sınıflarında eğitim alırken belirli derslerde veya konularda ihtiyaç duydukları destek hizmetlerini kaynak odalarda almalarını sağlayan bir modeldir. Bu modelin amacı, öğrencinin eksik olduğu konularda bireysel veya küçük grup halinde özel eğitim öğretmenlerinden destek alarak bu eksiklikleri gidermektir. Böylece öğrencinin genel sınıfta karşılaşılabileceği başarı sorunlarına önceden müdahale edilmiş olur.

Kaynak Oda Destekli Kaynaştırma Eğitiminin Temel Özellikleri;

- Öğrenciler, ihtiyaç duydukları dersler veya konular için kaynak odalara yönlendirilir. Burada özel eğitim öğretmenleri tarafından bireyselleştirilmiş destek eğitimi verilir.
- Öğrenciler, normal sınıfta takip edemedikleri veya eksik kaldıkları konuları kaynak odada öğrenme fırsatı bulurlar. Bu sayede akademik başarılarının olumsuz etkilenmesi önlenir.
- Kaynak oda modeliyle öğrenciler çoğunlukla genel eğitim ortamında bulunur ve sadece belirli zaman dilimlerinde ek desteğe ihtiyaç duyduklarında bu ortamlardan yararlanırlar.
- Kaynak odaları, Kanun Hükmünde Kararname (KHK) /573'te kaynaştırma uygulamalarında devam eden öğrenciler ile üstün yetenekli öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda düzenlenmiş alanlar olarak tanımlanır.
- Genel eğitim sınıfındaki öğrenme sürecine paralel olarak yürütülür. Öğrencinin ana akım sınıftaki eğitimin kesintiye uğramadan devam etmesini sağlar.
- Özel eğitim öğretmenleri tarafından verilen bireyselleştirilmiş eğitimin yanı sıra rehberlik hizmeti de sunulur.

Bu tür bir destek sistemiyle hem öğrenci hem de okul personeli avantaj sağlamış olur; çünkü öğrenci gerekli desteği alırken sosyal entegrasyon süreçlerinden kopmaz ve sürekli gelişim gösterir durumda kalır. Eğitimcilerin tüm bu süreçte düzenli işbirliği içinde olması önem arz ederken ailelerin de bilgilendirilmesi ve sürece dâhil edilmesi büyük önem taşır (Batu ve Kırcaali, 2005).

2.11.3. Yarı zamanlı kaynaştırma uygulaması

Özel gereksinime ihtiyaç duyan öğrencilerin, hem özel eğitim sınıflarında hem de kaynaştırma eğitimi yapılan normal sınıflarda eğitim alabilmeleri, yarı zamanlı kaynaştırma olarak bilinen bir modeldir. Bu modelde öğrenciler, eğitimlerinin bir kısmını özel eğitim

sınıflarında sürdürürken, diğer kısmını genel eğitim sınıflarında akranlarıyla birlikte geçirirler. Yarı zamanlı kaynaştırmanın hedefi, öğrencilere daha fazla destek sağlarken aynı zamanda sosyal entegrasyonlarını ve akranlarıyla etkileşimlerini artırmaktır (Allen ve Cowdery,2005).

2.11.4. Özel sınıf

Okullarda bulunan hafif düzeyde zihinsel yetersizliğe sahip öğrenciler için uyarlanmış bölümlere özel sınıf denir. Özel alt sınıf ise; üstün zekâlılar ve üstün yetenekliler için hazırlanmış sınıflardır (Özgür, 2013). Bu özel sınıf uygulamaları aynı zamanda çekip-çıkarma yöntemi olarak da adlandırılır. Özel eğitim ihtiyacı olan öğrencinin özel eğitim hizmeti almaları için bir süre normal eğitim sınıflarından alınıp farklı eğitim ortamına uyum sağlaması olarak ifade edilmektedir. Sınıf içindeki eğitimlerinin bütünü veya önemli bir kısmını özel eğitim öğretmenleri aracılığıyla almalarıdır. Bunların dışında görsel sanatlar, oyun ve fiziki etkinlikler, müzik gibi derslerde ders öğretmenleriyle ders yapma ve dinlenme zamanlarında herhangi bir engeli olmayan akranlarıyla etkileşim oluşturma bilme imkânına sahiptirler (Mastropieri ve Scruggs,2016).

2.11.5. Gündüzlü özel eğitim okulu

Okuldaki geçen sürelerinin büyük bir bölümünde özel eğitim ihtiyacı duyan öğrencilere yönelik devam eden bu eğitim uygulamasında özel gereksinime ihtiyacı olan öğrenciler gündüz özel eğitim ve destek eğitim hizmetleri veren özel eğitim kurumlarında eğitimlerini almaktadırlar. Bu özel eğitim uygulamasının ve kurumlarının olumsuz bir yönü vardır. Özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler ile normal gelişim gösteren öğrenciler aynı eğitim ortamında bulunmamaktadırlar (Aral ve Gürsoy, 2012).

2.11.6. Yatılı özel eğitim okulu

Özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin eğitime devam ettikleri ve okul kaydının bulunduğu, özel eğitim uygulamalarına yer veren okullar, genellikle en kısıtlayıcı eğitim ortamları arasında değerlendirilir. Bu tür okullarda öğrenciler, kendi düzeylerinde olan akranları ile beraber eğitim alırlar ve geceleri de okulun imkânları çerçevesinde yurt olarak adlandırılan yatakhanelerde kalırlar. Bu ortamlarda sadece özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler bulunur ve bu durum onların çevreleriyle daha geniş bir sosyal entegrasyon yaşamalarını kısıtlar.

Özel eğitim okulları veya rehabilitasyon merkezleridir. Tamamen özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilere yönelik olarak düzenlenmiştir. Öğrenciler burada sadece benzer ihtiyaçlara sahip akranlarıyla bir arada bulunur.

Yarı zamanlı kaynaştırma sınıfları veya destekleyici kaynak odalar gibi ara modeller bazı durumlarda kullanılır. Öğrenci belirli sürelerde genel eğitim sınıfına dahil olabilirken, kalan süreyi özel destek sağlayan farklı bir ortamda geçirir.

Tam zamanlı kaynaştırma eğitimi modelidir. Özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler genel eğitim sınıflarında akranları ile birlikte tam gün boyunca öğrenim görürler. Destek hizmetleri (öğretmen yardımcılığı, bireysel danışmanlık vb.) gerektiğinde sağlanır ancak öğrenci genel sınıfın parçasıdır.

Eğitim sisteminin amacı, en fazla sayıda öğrencinin en az kısıtlayıcı ortamlarda öğrenim görmesini sağlamaktır. En az kısıtlayıcı ortamlar, öğrencilere maksimum düzeyde sosyal etkileşim fırsatı sunar; akademik başarılarını artırırken aynı zamanda bağımsız yaşam becerilerini geliştirir. Ancak bazı durumlarda belirli ihtiyaçlardan dolayı daha kısıtlı ortamlara yönlendirme yapılabilir; bu durumda hedeflenen bireysel gelişim amaçlarına uygun müdahale stratejileri uygulanmalıdır.

Eğitim sisteminde ideal olan tüm öğrencilerin potansiyellerini maksimum düzeyde kullanmalarını sağlayacak en uygun öğretim ortamlarının sağlanmasıdır. Her öğrenci için BEP doğrultusunda hareket edilerek onların bireysel ihtiyaçlarına göre düzenlemeler yapılmalı, böylece her öğrenciye eşit fırsatlarla kaliteli bir eğitim sunulmalıdır. Batu ve Kırcaali'nin de belirttiği gibi, doğru yapılandırılmış kaynaştırma programlarının uygulanması hem bireylerin toplumsal hayata adaptasyonunu kolaylaştırır hem de toplumsal farkındalığı artırır (Batu ve Kırcaali, 2005).

2.11.7. Ev ve hastanede eğitim

Eğitimin tüm insanların alması gereken hak olmasına karşın bazı kişiler bu haklardan mahrum kalırlar ve yetersizlikler yüzünden okul bünyesindeki eğitimlerden yararlanamazlar yetersizliklerinin seviyesine ve imkânlarına göre bireyler, örgün eğitim, özel eğitim hastane de veya evde eğitim hizmetlerini kullanabilirler. Evde eğitim, kişilerin yaşamlarını sürdürdüğü evin okul ortamına benzer şekilde kullandığı, yapılacak sınavlarını evlerinde gerçekleştirdiği eğitim modelleridir (Arslan, 2015). Hastane ortamlarında gerçekleşen özel eğitim hizmetleri ise gezerek eğitim olarak nitelendirilen özel eğitim öğretmenleri tarafından verilir ve uygulanır (Erol, 2012).

2.12. Kaynaştırma eğitiminde beden eğitimi ve spor

Beden eğitimi, kişinin fiziksel, zihinsel ve sosyal gelişimini destekleyen planlı ve yapılandırılmış aktivitelerden oluşan bir disiplindir. Beden eğitimi sadece fiziksel yeteneklerin geliştirilmesini değil, aynı zamanda disiplin, takım çalışması, problem çözme becerileri ve özgüven gibi önemli kişisel özelliklerin de kazanılmasını hedefler (Uğraş, 2013). Beden eğitimi, bireylerin fiziksel ve zihinsel ihtiyaçlarına göre yapılandırılmış aktiviteleri içeren bir disiplindir. Bu tür eğitim, bireylere birçok fayda sağlar; bunlar arasında fiziksel performansın geliştirilmesi, sağlıklı yaşam alışkanlıklarının kazandırılması ve duygusal denge yer alır. Bireylerin mevcut durumlarına uygun olarak planlanan beden eğitimi programları, onların genel sağlık durumuna olumlu katkılarda bulunur. Bu sayede öğrenciler kişisel gelişim sağlarken, toplum içinde daha etkin üretken mutlu bireyler olarak yerlerini alırlar. Bu kazanımlar nedeniyle beden eğitimi eğitim sisteminin en önemli unsurlarından biridir (Kuter ve Kuter,2012).

Beden eğitimi; İnsanların fiziksel ve ruhsal iyilik halini korumak, fiziksel yeteneklerini geliştirmek, egzersiz yapmak, oyun oynamak... Kişilerin tüm özelliklerine uygun ve toplumsal yaşam şartlarına göre farklılık gösteren, sporla ilgili bütün faaliyetleri kapsayan etkinlikler olarak tanımlanmaktadır (İnal,2003). Diğer bir söylemle beden eğitimi, beden eğitiminin amaçlarının zorunluluğu olan fiziksel, duygusal, sosyal ve bilişsel değişim ve gelişim sürecidir ve fiziksel aktivitelere katılım ile gerçekleşir (Tamer, 2001).

Bireyler fiziksel ve zihinsel sağlıklarını iyi bir hale getirebilmek için beden eğitimi ve spor faaliyetlerine katılırlar. Kişilerin gelişim gösterecekleri dönemlerde beden eğitimi ve sporun faydası oldukça fazla ve önemlidir. Beden eğitimi ve spor etkinlikleri büyüme ve gelişme döneminde çocuklara, bedensel sağlık ve iyilik hali sağlar. Bunun yanında çocuğun kişiliğinin olgunlaşmasına yardımcı olur, ruh sağlığının dengeli bir biçimde gelişmesine olumlu katkı sağlar (Usta, 2010).

Engelliler açısından Beden eğitimi ve Spor etkinlikleri değerlendirildiğinde, önceki zamanlarda sportif faaliyetler engelliler için Rehabilitasyon amacıyla uygulanırken, Günümüze bakıldığında; Beden eğitimi ve spor etkinliklerinin engelli bireyler için sadece rehabilitasyon amacıyla değil, bunu yanında fiziksel, zihinsel, sosyal ve psikolojik gelişimlerine de katkı sağlayan ve toplumsal ve sosyal yaşama uyum sağlamalarını sağlayan faaliyetler olarak görülmüştür (Gür, 2001).

Beden eğitimi ve spor etkinliklerinin özellikle engelli bireylerin psiko-motor (denge,

kuvvet, sürat, esneklik, fiziksel uygunluk) becerilerini istenilen düzeyde geliştirdiği, bu bireylerin daha olumlu, yapıcı ve yaratıcı olmasına katkı sağladığı söylenebilir (Aracı, 2001).

Beden eğitimi ve spor kişiye;

- Planlı ve programlı çalışmayı,
- Yapılan çalışmayı aynı istek, heves ve inançla sürdürmeyi,
- Arkadaşlığı, dostluğu, saygıyı, sevgiyi, liderlik etmeyi, takdir etmeyi,
- Topluma ve çevresindeki kişilere güven aşlamayı,
- Sorumluluk duygusu kazanmayı ve aynı amaçlar doğrultusunda birlikte hareket etme sorumluluğunu kazandırmaktadır (Arıcı, 2000).

2.13. Tutum

Bir insanın olumsuz, istenmeyen davranışlarını istendik yönde düzeltmek için eğitim veren öğretmenler, kendi kişilikleri, davranışları ve duruşlarıyla bu kişilere rol model olmak zorundadırlar (Aslan ve Yalçın, 2013). Yapılan bu tutumlar ve davranışlar öğrencilerin düşüncelerine önemli bir şekilde etki edebilmektedir (Küçükahmet,2003).

Tutum, genellikle kişilerin çevresindeki herhangi bir olay, birey ya da nesnelerle ilgili olan tepki şeklini ifade etmektedir. Diğer bir söyleyişle kişilerin olay ve ya oluşan bir durum karşısında yapması beklenen olası davranış durumudur (Uysal, 1999). Tutum soyut bir kavramdır. Bundan dolayı kişilerin hareketlerinden ve davranışlarından belirlenmeye çalışılır. Tutumun ön eğilim olduğu bildirildiğinde kişilerin ne gibi davranışlar göstereceği de önemlidir. (İnceoğlu,2010). Literatürde geçem çalışmalarda ve tanımlara göre tutumlarla ilgili şu ifadeler söylenebilir (Ülgen, 1995).

Tutumlar;

- Doğuştan meydana gelmez, yaşantılarla ortaya çıkar.
- Olumlu ya da olumsuz davranışlara neden olabilir.
- Bir tepkiden dışında, tepkide bulunmayla alakalı bir eğilimdir.
- Yalnızca bireysel değildir, aynı zamanda toplumsal da olabilir.
- Geçici değildir, kişinin yaşantısının bir bölümünde ya da tamamında yer alır.
- Bireylerin nesnelere ya da oluşan olaylara karşı taraf tutmasına neden olur.

Başka bir ifadeyle kişinin herhangi bir duruma karşı tutumu oluşmuşsa, onlara karşı tarafsız kalması mümkün olmaz.

- Bir kişinin bir olaya karşı düşüncelerinden bahsetmek için başka bir olaya

karşı oluşan tutumunun karşılaştırılması gerekir böylece olumlumu olumuz mu tutumda olduğu anlaşılır (Tavcancıl,2002)

2.13.1. Öğretmen tutumları

Öğretmenleri belirli bir görev ve sorumlukları vardır bunlardan en önemlilerinden bir tanesi de eğitim verdikleri öğrencilere her zaman önderlik yaparak öğrencileri doğru yönlendirmeleridir. Öğretmen tutum ve davranışları devamlı sorgulayan, araştıran, üreten, farklı kişilerin düşüncelerini sorgusuz kabullenmeyen, sanata ve bilime değer veren, gelişime ve ilerlemeye açık olan bireylerin yetiştirilmesinde yönlendirme açısından çok önemli ve değerlidir (Özkan, 2004). Öğretmen başarılarında; öğretmenlerin davranışları, tutumları ve hareketleri oldukça önemlidir. Bu öğretmenlerin kalitesini ortaya koyar ve başarısıyla doğrudan bağlantılıdır. Kısacası öğretmenler, her yönleriyle toplumun örnek aldığı kişiler olmalıdır (Ataüinal,2003).

Öğretmen tutumları, öğrencilerin eğitim deneyimlerini ve öğrenme süreçlerini doğrudan etkileyen önemli bir faktördür. Özellikle özel ihtiyacı olan öğrenciler söz konusu olduğunda, öğretmenlerin tutumlarının ne kadar kritik olduğunu göstermektedir. Rizzo ve Vispoel'in (1991) araştırmaları, öğretmen tutumlarının engel seviyesi ve türüne bağlı olarak değiştiğini ortaya koymuştur (Rizzo ve Vispoel,1991).

Rizzo ve Vispoel'in (1991) araştırmaları, öğrenme güçlüğü olan öğrencilere karşı öğretmen tutumlarının, duygusal ve davranış bozuklukları olan öğrencilere kıyasla daha olumlu olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgu, eğitimdeki farklı özel gereksinim türlerine yönelik öğretmen yaklaşımlarının nasıl çeşitlilik gösterdiğini anlamak açısından önemlidir (Rizzo ve Vispoel,1991).

Avramidis ve Norwich'in (2002) araştırmaları, öğretmen tutumlarının öğrencilere yönelik olarak daha çok öğretmenin kendi demografik ve mesleki özelliklerinden etkilendiğini ortaya koymaktadır. Bu bulgu, eğitimde kişisel faktörlerin ne kadar önemli olduğunu vurgulamakta ve eğitim politikaları ile profesyonel gelişim programlarının tasarımı dikkate alınması gereken noktaları göstermektedir (Avramidis ve Norwich,2002). Sınıfında veya ailesinde özel eğitim öğrencisi olan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin, özel eğitim gereksinimi olan öğrencilere yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu ortaya konulmaktadır. Bu durum, kişisel deneyimlerin öğretmen tutumlarını nasıl şekillendirdiğini anlamak açısından önemli bir bulgudur (Rizzo ve Vispoel,1991).

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öğrencilere karşı olan tutumları, beden eğitimi

ve spor derslerinin başarıyla uygulanmasında önemli bir etken olarak öne çıkmaktadır. Bu bulgu, öğretmenlerin tutumlarının öğrencilerin motivasyonunu, katılımını ve genel öğrenme deneyimini nasıl şekillendirdiğini anlamak açısından kritik bir öneme sahiptir (Stewart,1988). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin fiziksel ve zihinsel yetersizliği olan öğrencilere yönelik tutumlarının, bu öğrencilerin ders başarısını doğrudan etkileyebileceği sonucuna varmaktadır. Öğretmenlerin tutumlarının yalnızca genel öğrenci kitlesi üzerinde değil, aynı zamanda özel eğitim gereksinimi olan öğrenciler üzerinde de büyük bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Ergin, 2021).

Öğretmenlik mesleğindeki başarıyı, güven ve memnuniyeti artırabilmek için, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlar ile ilgili bilgi sahibi olmak gerekir. (Erkuş, Şanlı, Bağlı ve Güven, 2000). Buna bağlı olarak öğretmen eğitimi veren ve yetiştiren yükseköğretimler de akademik olarak bilgi ve beceri öğretilmenin yanı sıra öğretmenlik mesleği ile ilgili tutumların da kazandırılması önemlidir (Oktay, 1991).

2.13.2. Empati

Empati kavramı, çeşitli disiplinlerde farklı şekillerde tanımlanmış ve incelenmiştir. Katz (1963) empatiyi sosyolojik açıdan ele alarak, başka bir kişinin rolüne bürünme, görünüşte samimi hissetme ve psikanalizde tanımlama uğraşı olarak belirtmiştir (Katz,1963). Empati kavramı genellikle karşımızdaki bireyin duygularını anlamaya çalışmak olarak tanımlanır. Stotland (1971) bu perspektifi destekleyerek empatiyi, başka bir kişinin duygusal durumunu anlama ve paylaşma süreci olarak tanımlar. Bu tanım, empatinin özünde başkalarının deneyimlerine karşı duyarlılık ve anlayış geliştirme çabasını vurgular (Stotland,1971). Eisenberg (2005) de empatiyi kişinin farklı bir bireyin hislerini içselleştirebilme ve bu duyguları karşısındaki kişiyle paylaşabilme becerisi olarak tanımlar (Eisenberg,2005).

Empati bilişsel ve duygusal bileşenler açısından incelenebilir. Bilişsel empati, sosyal zekâyı artırarak kişiler arası ilişkilerde daha iyi anlaşmayı sağlar. Duygusal empati ise insanın başkalarının acılarına ya da mutluluklarına ortak olmasını sağlayarak daha derin sosyal bağlar kurmasına yardımcı olur. Her iki empatinin de belirli durumlarda avantajları olabilir; örneğin profesyonel ortamlarda bilişsel empati kritik analiz yapmayı sağlarken, aile veya arkadaş ilişkilerinde duygusal empati daha sıcak ve samimi ilişkiler kurulmasına katkıda bulunur. Bu nedenle etkili empatinin her iki boyutu da dengeli bir şekilde kullanılması gereken önemli becerilerdir (Guttman,2001).

İnsanlar, hayatlarının tüm dönemlerinde başarılı ve olumlu ilişkiler kurmak zorundadırlar. Kurdukları ilişkilerde başarılı olabilmek için başkalarını ve kendilerini anlayabilmeleri için Empati kurabilmeli ve kabul edebilmelidir. Dökmen (1995) eserlerinde iletişim becerinin geliştirilmesinin bireylerin ve toplumun genel refahı üzerindeki önemini vurgulamaktadır. Bu bağlamda, farklı insanların fikirlerine ve düşüncelerine saygı göstermenin ve hoşgörülü olmanın demokratik bir toplum oluşturmak için kaçınılmaz olduğunu belirtir. Empatiye dayalı iletişim becerilerini geliştirmek sadece kişisel yaşamları değil aynı zamanda toplumsal yapıyı da olumlu yönde etkileyebilir. Bu nedenle empatiyi teşvik eden eğitim programlarının ortaya konması hem bireysel hem de kolektif düzeyde önemli katkılar sağlayabilir (Dökmen, 1995).

Empati becerisi sosyal yaşamımızın genel olarak tüm zamanlarında insanları birbirine yakınlaştıran, insanlar arasındaki etkileşimi kolaylaştırıcı güce sahiptir. Bireyler başka insanları kendileriyle ilgili Empati kurarak anlamaya çalışmasını gördüğünde kendilerini özel hisseder ve önemsendiklerini düşünürler. Farklı insanlar tarafından anlaşılabilirlik ve önemsenmek bireylerin rahatlamasını sağlamakta ve kendilerini iyi hissetmelerini sağlamaktadır. Doğru bir şekilde ifade ettiğiniz gibi empati kurma yeteneği kişisel ilişkilerde büyük bir etkiye sahip olabilir. Empati kuran bireyin tutumları zamanla çevresindeki insanlara da yansır ve bu, bir tür domino etkisi yaratabilir. Özellikle yakın ilişkilerde empatinin yayılması oldukça önemlidir. Bakıldığında Empati kurabilen insanlar arasında daha olumlu ilişkiler kurulur bu nedenle de Empati bu konuda önemli bir yere sahiptir. Yapılan çalışmalarda bireylerin Empati yeteneklerinin düşük ve ya yüksek olduğuna dair çalışma bulguları mevcuttur bu bulgulara bakıldığında empati kurma becerisi yüksek olan kişilerin genellikle olumlu kişilik özelliklerine sahip oldukları gözlemlenmektedir. Empati, kişinin başkalarının duygularını ve düşüncelerini anlama ve onlara duyarlı bir şekilde tepki verme yeteneğidir. Bu yetenek, birçok olumlu kişilik özelliğiyle ilişkilidir. Empati kurabilen insanların daha hoşgörülü, kendi ile barışık, sevecen kişiliklere sahip oldukları anlaşılmıştır. Evet, bu önemli bir noktadır. Kalliopuska'nın (1992) araştırması, empati kurabilen bireylerin olumlu psikolojik özelliklere sahip olduğunu ve özsaygılarının daha yüksek olduğunu belirtmektedir. Bu bulgu, empatinin sadece sosyal ilişkileri değil, bireyin kendi iç dünyasını da olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (Kalliopuska,1992).

2.14. Yeterlilik

Yeterlilik kelimesi birçok anlam da ifade edilebilmektedir. Yeterlilik, kişinin bir

durumu ve beceriyi herhangi bir yerde veya zaman diliminde yerine getirip tamamlayabilmesidir. Yeterlilik alanları kişinin bir mesleğin ya da görevin gereksinimlerini uygulamaya koyabilmesi için bulunması gereken kapasiteyi içerir (Altaş, 2002). Türk Dil Kurumu (TDK), yeterliliği, bireyin herhangi bir meslek dalında, o işi yapabilme becerisi açısından istenilen düzeye ulaşması olarak tanımlar (TDK, 2005). Yeterlilik, verilen görevlerde kişinin üzerine düşen görevin olumlu bir şekilde yapılabilmesi için gerekli bütün olguları içermektedir (Akar, 2007).

Bursalıoğlu'nun (1981) ifadelerine göre, yeterlilik genel bir ifadeyle bireyin yapacağı görevini işyerinin çalışma planlarına ve prensiplerine uygun bir şekilde gerçekleştirmesi için gerekli deneyime ve tecrübeye sahip olmasına denir. Bu tanım, yeterliliğin sadece teknik bilgi veya beceri değil, aynı zamanda işyeri kültürüne uyum sağlama yeteneğini de içerdiğini vurgular (Bursalıoğlu,1981).

Bireyler sorumlu oldukları meslek gruplarında ne kadar uzmanlaşırsa iş verimleri de o kadar artar ve iş devamlılıkları sağlanmış olur. Meslekte uzmanlaşmalarını yeterlilik olarak kabul edersek, eğitimin uzmanlaşma ve yeterlilik adına ne kadar önemli bir etken olduğu ortaya çıkmaktadır (Ayhan, 1997).

2.15. Öz yeterlilik

Öz-yeterlik terimi ilk olarak Albert Bandura tarafından ortaya konulmuştur. Öz-yeterlilik terimini ilk kez Bandura 1977'de "Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change" adlı çalışmasında kullanmıştır (Bandura,1977). Bu terimi 1986 senesinde "sosyo-bilişsel teori'sinin içinde ifade etmiştir.1997'de "Self-efficacy The Exercises of Control" isimli eserinde, öz-yeterliliğin bireyin başarılarını kapsayan sosyo-bilişsel etmenlerin belirli düzende çalıştığı "kişisel ve kolektif merkez teorisi" içinde olduğunu ortaya koymuştur (Pajares,1997). Öz-yeterlik, kişinin belli bir seviyede performans sergilemesi için gerekli faaliyetleri düzenleyip bu faaliyetlerde başarılı olma seviyelerine ve kapasitelerine duydukları inanç olarak açıklanmaktadır (Bandura,1994).

Literatürde Bandura'nın "self-efficacy" yani "öz yeterlik" kavramı üzerine yapılan çalışmaların çeşitli adlandırmalar altında benzer veya farklı kavramsallaştırmalarda bulunduğu doğrudur. Ancak, çoğu araştırma Bandura'nın öz-yeterlik tanımına referans yapmaktadır. Bandura'nın "öz-yeterlik" kavramı kişisel başarıda kritik bir rol oynamaktadır ve farklı adlandırmalar veya kavramsallaştırmalar altında ele alınsa da temel prensip aynıdır: Bireyin belirli görevlerde başarılı olacağına dair güçlü bir inançla sahip olması gerektiği

vurgulanır. Bu nedenle meslekten eğitime kadar pek çok alanda bu kavramın anlaşılması ve geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır (Aksoy ve Dikmen, 2009).

Öz yeterlilik inancı, kişilerin kendilerini nasıl hissettiğini, ne düşündüğünü, olaylara motive oluş şekillerini ve davranışlarını belirlemektedir (Üredi ve Üredi, 2005). Kişilerin kazandıkları öz-yeterlilik inançları, kişilerin duygularını, düşüncelerini, eylemlerini ve kendilerini nasıl motive edeceklerini belirler. Bireylerin başarısını ve mutluluğunu güçlü öz-yeterlilik duygusu, önemli derecede etkilemekte ve geliştirmektedir (Kiremit, 2006).

Öz yeterlilik duygusu daha önceden denenmemiş becerinin kazanılmasında veya farklı bir kazanım öğrenilmesinde ve kazanımları hayata geçirme konmasında önemli bir yere sahiptir. Eğitim öğretim faaliyetleri kapsamında öz-yeterlilik algısı düşük öğrenciler bulunmaktadır. Öz-yeterlilik algısı düşük öğrenciler yeni bir kazanım öğrenme durumunda hiçbir harekette bulunmazlar. Bu durumun sebebi yeteri kadar olaya motive olmamaları ve düşük öz-yeterlilikten baştan umutsuz olmaları ve vazgeçmeleridir. Öz yeterlilik algısı düşük öğrencilerimiz bu durumda genelde sorunun kendilerinde olduğunu düşünür sorunu kendinde arar ve buna nedenler üretir. Öz yeterliliği düşük olan öğrenciler içine kapanık olur ve bu tür öğrencilerin kazanılması için gerekli desteğin sağlanması gerekir. Böylece öz yeterliliğin geliştirilmesinin önemi ortaya çıkmaktadır (Kotaman,2008).

Öz yeterlilik, insanların başarılı olabilmek için verdikleri emek, sabır ve ilgiyi organize edip hakkıyla yapma kapasitesi olarak tanımlar (Eyyam, 2012). Kısacası öz yeterlilik, kişinin davranışı yerine getirebilme konusunda oluşturduğu kapasite durumudur. Bandura (1994)' ya göre, yapılan her bir hareket belirli bir yeterlilik gerektirmektedir.

Öz yeterlilik dört temel unsurdan meydana gelmektedir:

- Kişilerin doğrudan kendi yaptıkları hareketlerin sonucunda kazandığı bilgiler,
- Dolaylı yaşantılar (gözlemciye benzeyen modellerin yaşantıları),
- Sözel ikna yetenekleri (telkin, teşvik, nasihat, öğüt),
- Psikolojik durumları (beceri, inanç, stres, kaygı) (Bandura,1994).

2.15.1. Öz yeterlilik süreçleri

Albert Bandura'nın öz yeterlilik (self-efficacy) kavramı kişilerin sahip oldukları becerilerine ilişkin inançlarını ifade eder ve bu inanç, bireylerin belirli bir olaya nasıl hazırlandıklarını, kendilerini nasıl motive ettiklerini ve nasıl harekete geçmeleri gerektiğini belirler. Bandura (1994), öz yeterlilik algısının dört temel süreçten oluştuğunu belirtir. Bu

dört temel süreç şunlardır: Bilişsel Süreçler, Motivasyonel Süreçler, Duygusal Süreçler, Seçimsel Süreç (Bandura,1994).

2.15.2. Bilişsel süreçler

Bilişsel süreç sayesinde öz yeterlilik terimi etkilerini farklı şekillerde gerçekleştirir. Bireyler birçok davranışlarını kendi hedeflerini göz önünde bulundurarak gerçekleştirir. Gerçekleştirdikleri bu davranışlarını kendi ilgi ve isteklerine göre düzenler. Bireyler, gerçekleştirmek istedikleri davranışların değerlerini ve önemini kendi öz yeterlilik kapasitelerine biçtikleri değerden belirlerler. Öz yeterlilik, bireylerin belirli bir görevi ya da eylemi başarıyla gerçekleştirme yeteneklerine olan inançlarını ifade eder. Bu inanç düzeyi, kişinin hangi hedefleri seçeceğini, bu hedeflere ulaşmak için ne kadar çaba sarf edeceğini ve karşılaştığı zorluklar karşısında ne kadar ısrarcı olacağını etkiler. Öz yeterlilik kavramı gerçekten de kişinin duygu ve düşünce süreçlerini etkileyerek, hedeflediği davranışlara yönelik ortaya koyduğu performansı yükseltebilir veya düşürebilir. Albert Bandura'nın (1997) öz yeterlilik teorisi tam da bu noktaya vurgu yapar. Bandura'ya göre, kişinin kendi yeteneklerine olan inancı, yani öz yeterliliği arttıkça daha büyük ve mücadeleci hedefler koyma eğiliminde olur. Bu kişiler belirledikleri hedeflere ulaşmak için daha fazla çaba gösterir ve karşılaştıkları zorluklarla başa çıkma konusunda daha ısrarcı olurlar (Bandura,1997).

Öz yeterlilik kavramı bilişsel süreçleri dört farklı şekilde etkileyebilir ve bu etkiler kişinin performansını ve başarılarını doğrudan belirleyebilir. Çınar'ın (2018) belirttiği gibi, bu dört ana etki şu şekillerde özetlenebilir: Hedef Belirleme, Planlama ve Strateji Geliştirme, Kuralların Geliştirilmesi, Problem Çözme Becerisi

Öz-yeterlilik derecesi insanın zihinsel süreçlerini değişik yollarda olumlu /olumsuz yönde şekillendirip kişinin etkililiğini doğrudan geliştirmekte ya da sınırlamaktadır (Çınar, 2018).

2.15.3. Motivasyon el süreç

Öz yeterlilik kavramı kişilerin Motivasyonlarının artmasında ve düzenlenmesinde önemli yer tutmaktadır. Kişiler kendilerini bilişsel olarak motive etmektedirler. Geleceğe yönelik hedef belirleme ve planlama, bireylerin öz yeterlilik inançlarının bir uzantısı olarak bilişsel güdüler alanına girer. Neden sel durumlar öz-yeterlik değerlerini etkiler. Öz yeterlilik inancı güçlü olan bireyler, başarısız olduklarında bunu yetersiz olmalarına ve zayıf öz

yeterlilik algısına sahip olduklarına bağlamaktadırlar. Albert Bandura'nın (1997) öz yeterlilik teorisi, motivasyonel süreçler ve sebep-sonuç ilişkilerinin performans ve etkililik üzerindeki etkilerini açıklamada merkezi bir rol oynar. Bandura'nın çalışmalarına göre, öz yeterlilik inançları bireylerin motivasyon düzeylerini ve performanslarını önemli ölçüde şekillendirir (Bandura,1997).

Bireylerin güdülenmesi ve uyarılması bilişsel bir süreci kapsamaktadır. İnsanların kendileri için harcanan emeklerin ve başarısızlıklarının değerlendirilmesine öz yeterlilik inançları etki etmektedir. Gelecekte gerçeklemesi mümkün olan hedefleri öz yeterlilik becerisi yüksek olan bireyler rahatlıkla belirleyebilmektedirler (Çubulcu ve Girmen, 2007).

2.15.4. Duyuş sal süreç

Duygusal bağlılık süreci; Kişilerin örgütsel nesnelere sarılması ve bu nesneleri sahiplenip bütünleşmesi olarak belirtilir (Meyer ve Allen,1997). Herhangi bir kurum da çalışanların çalıştıkları kurumlarına duygusal bağlılığı, kurumla bütünleşmesini sağlamaktadır. Farklı bir söylemle ise duygusal bağlılık bir kurumun hedefleri ve amaçları doğrultusunda çalışanların değerleri içselleştirmesini ve kurumlarının faydasına ellerinden gelenin daha fazlasını yapmak istekleridir (McGee ve Ford, 1987). Bu tür bağlılıklar tutum sal kökenlidir ve bağlılık atfının neticesinden ortaya çıkmaktadır. Duygusal bağlılığa etki eden faktörler olabilir. Bireylerin motivasyonel süreçleri ve performansları farklı kategorilerdeki faktörlere dayanarak sınırlandırılabilir (Allen ve Meyer,1996).

İnsan davranışlarını öz yeterlilik inançları farklı şekillerde etkileyebilir (Pajares,1997). İlk olarak bireylerin herhangi bir konuda yapacakları tercihleri ve bu konularda sergileyecekleri davranış şekillerini etkiler. İnsanlar alacakları görevlerde genelde öz yeterliliklerinin yüksek olduğu görevleri seçtiği görülmüş bu algılarının düşük olduğu görevlerden kaçtıkları tespit edilmiştir. Öz yeterlilik inançları, duyuşsal süreçler ve bireylerin performanslarını doğrudan etkileyen kritik faktörlerden biridir. Güneş'in (2016) belirttiği gibi, öz yeterlilik inançları bireylerin çeşitli faaliyetlere harcadıkları emek, dayanıklılık ve karşı koyma tepkileri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Öz-yeterlik yalnızca kişisel değil aynı zamanda profesyonel yaşamın her noktasına nüfuz eden çok yönlü etkilere sahiptir. Bu nedenle özellikle eğitimden iş hayatına uzanan yelpazede gelişimin desteklenmesi adına büyük önem taşımaktadır (Güneş, 2016).

2.15.5. Seçimsel süreç

İnsanlar yaşadıkların çevrelerin üreticisi oldukları gibi aynı zamanda da ürünleridirler. İnsanların kendi yaşamak için seçtikleri sosyal çevreleri bu sosyal hayattaki gelişimlerine yardımcı olur. Öz yeterlilik becerisi bu zaman diliminde insanlara rehberlik yapar. Bun yargılardan dolayı öz yeterlilik insanların geleceklerine doğrudan etki etmektedir. İnsanlar üstesinden gelemeyeceklerinin düşündükleri işlerden ve olaylardan kapasitelerini aştıkları gerekçesiyle uzak durmayı tercih ederler. Kapasitelerini yeterli gördükleri işleri ise kendileri belirler ve tercih ederler. Bazı zamanlarda ise zor olduğunu düşündükleri faaliyetlerde bile coşkuları, heyecanları sayesinde faaliyetlere katılmaktan çekinmezler. Öz yeterlilik inançları bireylerin seçimlerini ve bu seçimlerin sonucunda oluşan sosyal ağlarını, ilgi alanlarını ve yaşam deneyimlerini büyük ölçüde etkiler. Akademik bağlamda kazanılmış beceri seti; iş hayatına kişisel gelişime hatta toplumsal rollerimize kadar birçok noktada belirleyici olabilmektedir. Bu sebeple eğitim kurumlarında sağlıklı psikososyal ortamların yaratılmasına yönelik çabalar yalnızca bilgi aktarımı sürecinde değil aynı zamanda kişilik gelişimine de hizmet eder nitelikte olmalıdır. Bu doğrultuda Bandura'nın teorileri ışığında; eğitim politikalarının iş yeri kültürlerinin hatta aile içi iletişim dinamiklerinin yeniden yapılandırılması yoluyla bireysel potansiyelin maksimum düzeye taşınabileceği görülmektedir (Bandura,1994).

İnsanlar yaşam alanlarını, çevrelerini, kısacası çevrelerindeki insanları kendileri düzenler ve belirler. Karar verdikleri ve yaşadıkları bu yaşam alanı içinde de aynı şekilde yapacakları etkinlikleri de kendileri seçer, ders çalışma şekillerini, sürelerini vb. düzenlemeleri kendi isteklerine göre düzenlerler. Yaptıkları seçimler yoluyla ise doğrudan veya dolaylı olarak insan davranışları, kişilik gelişimi ve öz yeterliliği etkilenmiş olur (Savi-Çakar, 2016).

2.15.6. Öz yeterliliğin kaynakları

Öz-yeterlik kaynaklarını etkileyen etmenler 4 başlıkta belirtilmektedir. Bunlar;

- Yaşantı: İnsanların özellikle kendi yaptıkları, elde ettikleri başarılar ve aktiviteler sonucunda kazandıkları deneyim ve tecrübeler öz yeterlilik algılarını etkilemektedir.
- Dolaylı yaşantılar: Her insan yaşadığı çevresinde bulunun farklı insanların yaptıkları işlerle alakalı başarı durumlarını takip edebilir ve zamanla bu insanların yaptıkları işlerde veya başka işlerde kendilerinin başarılı olup olamayacağı ihtimalini düşünürler. Buna bağlı olarak başarı durumuna göre yargılar daha da kuvvetlenir.

- Sözel ikna: insanların yapacakları veya yaptıkları işlerde başarı durumlarına göre desteklendiklerinde ya da nasihatler aldıklarında öz-yeterlilik seviyeleri etkilemektedir.
- Psikolojik durum: Kişilerin yapacakların etkinliklerin sonucuna göre kişinin öz-yeterlilik algısı ruhsal olarak etkilenmektedir (Senemoğlu, 2009).

2.16. Öğretmen öz yeterliliği

Öğretmen öz yeterliliği konusu eğitim literatüründe önemli bir yere sahiptir ve Skaalvik ve Skaalvik'in (2010) bu konudaki tanımlamaları oldukça etkilidir. Öğretmenlerin öz yeterlilikleri, eğitim süreçlerinin etkinliği ve verimliliği üzerinde doğrudan etkisi olan kritik bir faktördür. Öğretmen öz yeterliliği, öğretmenin hedeflenen eğitim amaçları doğrultusunda çeşitli görevleri organize etme, yürütme ve aktarma konusundaki inancını ifade eder (Skaalvik ve Skaalvik,2010). Tschannen-Moran ve Hoy'un (2007) çalışmaları öğretmen öz yeterliliğinin öğrenci başarısı, motivasyonu ve inancını olumlu yönde etkilediğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin sahip oldukları yetenekler farklı alanlarda ortaya çıkar ve eğitim sürecinin birçok yönünü etkiler (Tschannen-Moran ve Hoy, 2007).

Eğitim en değerli öğelerinden biri olan öğretmenlerin geliştirilmesi, niteliklerinin artırılması, eğitimi oluşturan tüm unsurların geliştirilmesi ve öğrencilerin daha aktif bir hale gelmesi gerekmektedir. Bu gelişimleri sağlamak ve eğitimi verimli bir hale getirebilmek için nitelikli eğitimcilere, destekleyici ortam ve programlara, yetkin yönetim organlarına ve hazır bulunuş düzeyi yüksek bireylere ihtiyaç vardır. Eğitim sisteminin içerisinde yer alan tüm öğeler eğitimin süreçlerini ve de sonuçlarına etki eder. Eğitimin içerisinde bulunan bir parçanın eksik olması eğitimin verimliliğinde düşüşe yol açabileceğinden eğitim sistemini geliştirme çalışmaları geniş çaplı ele alınmalıdır. Özellikle eğitimcilerin geliştirilmesi ve niteliklerinin artırılmasına yönelik yapılan çalışmalarda eğitimcilerin bu çalışmalara istekli katılmaları ve konuya gönülden inanmaları gerekmektedir (İlhan, 2004).

Toplum ve dünya düzeninin değişmesi ve gelişmesi ile birlikte öğretmenlere düşen görev ve sorumluluklarda değişerek artmaktadır. Gelişen ve değişen eğitim anlayışında öğretmenlerin rolü ve sorumlulukları oldukça genişlemiştir. Öğretmenler artık sadece bilgi aktaran kişiler değil, aynı zamanda öğrencilerin kişisel ve sosyal gelişimlerini destekleyen rehberlerdir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın hazırladığı "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri Taslağı," iyi bir öğretmende bulunması gereken özellikleri altı başlık altında toplamıştır (Varol, 2007).

Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, öğretmenlerde bulunması gereken yeterlikleri altı ana boyut ve 31 alt boyutta kapsamlı bir şekilde belirlemiştir. Bu yeterlikler, öğretmenlerin hem kişisel hem de mesleki gelişimlerini desteklemek amacıyla oluşturulmuştur. İşte bu altı ana boyut ve her birine ait alt boyutlar:

Kişisel ve Mesleki Değerler – Mesleki Gelişim: Öğrencilere değer verme, Öğrencileri anlama, Öğrencilere saygı gösterme, Öğrencilerin öğreneceğine, başaracağına olan inancı koruma, Ulusal ve evrensel değerlere sahip çıkma, Öz değerlendirme yapma, Kişisel gelişime önem verme, Mesleki gelişmeleri takip etme, Okulun iyileştirilmesine katkıda bulunma, Mesleki yasaları izleme,

Öğrenciyi Tanıma: Gelişim özelliklerini bilme, İstek ve ihtiyaçları dikkate alma, Yetenekleri doğrultusunda rehberlik sağlama, Sosyal çevre ile etkili iletişim kurabilmek

Öğretme ve öğrenme süreci: Ders Planlama; kurumsal çerçevede amaç belirleyip ona uygun yol haritasını ortaya koymak, Materyal Hazırlama Etkili kaynaklar/araç gereçler temin etmek /tasarlamak, Etkin öğrenci katılımını sağlayacak ortam oluşturmak, Ders dışındaki aktiviteler /projeler düzenlemek (Geziler, gönüllülük faaliyetleri, yaratıcı drama vb.), Zaman yönetimi konusunda hassasiyet göstermek

Öğrenci gelişimi ve izleme Değerlendirmesi: Ölçme ve Değerlendirme yöntem Tekniklerini Bilmek: Hangi metodların kullanılacağını bilerek süreci daha etkin kılabilme. Farklı ölçüm tekniklerinden yararlanarak öğrenci performanslarını analiz edebilmek. Geri bildirim sağlayarak sürekli gelişimi teşvik etmek; sonuç odaklı yaklaşımlarla daha başarılı olmasını sağlamak.

Okul aile toplum ilişkileri: Çevresel faktörlere hâkim olmak: Okulun yer aldığı bölgenin sosyal, kültürel, dolayısıyla ekonomik dinamiklerine vakıf bir şekilde hareket edebilir olmak. Aile Katılımının Sağlanması Surecine Onculuk Etmek; Onlarla iyi diyalog kurup karşılıklı işbirliği içinde çalışabilmek

Programa İçerik Bilgisi; Türk Millî Eğitim Sistemini Temel Değer ilkeleri içinde Bilerek Hareket Etmektir; tanımlanan hedeflerine ulaşılması yönünde aktif rol almaktır. Uzmanlık Alanlarına Göre Müfredat Programlarının Uygulanmasında Birebirden Sorumlu Olacak şekilde bu programların detaylarına hâkimdir (Oyegm,2012).

Bir öğretmenin yaklaşım ve davranışları öğrencilerin eğitilmesi ve akademik bir başarı elde etmesi için önemlidir. Olumlu yöndeki öğretmen yaklaşımlarının öğrencilerin yetiştirilmesinde olumlu bir yönde etki bıraktığı söylenebilmektedir (Taşkın, 2005). OECD (İktisadi İşbirliği ve Gelişme Teşkilatı), öğretmenlik mesleğinin geliştirilmesi için bir dizi

koşul ve strateji önermektedir. Bu koşullar ve stratejiler, öğretmenlerin daha etkili olmalarını sağlamak, öğrenci başarısını artırmak ve genel eğitim kalitesini yükseltmek amacıyla belirlenmiştir. İşte OECD raporunda öğretmenlik mesleğinin geliştirilebilmesi için sağlanması gereken bazı temel koşullar:

- Öğretmenler kendi kurumlarında ve yönetimde çeşitli şekillerde desteğe ihtiyaç duyarlar.
- Eğitim kendi başına büyük ve karmaşık bir görevdir. Öğretmenlerin bu zorlu görevi başarıyla yerine getirebilmeleri için çeşitli desteklere ihtiyaçları vardır. Ancak, bu desteklerin sağlanması sürecinde öğretmenlerin aşırı stres yaşamalarının önüne geçilmelidir.
- Öğretmenlerin esneklik ve özerklik ihtiyacı oldukça önemlidir. Bu özellikler, öğretmenlerin daha etkili, yenilikçi ve motive bir şekilde çalışmasını sağlar.
- Öğretmenlerin meslektaşlarıyla iletişim halinde olmaları, işbirliği yapmaları ve ortak karar almaları, eğitim süreçlerinin daha etkili ve verimli olmasını sağlar. Bu tür bir işbirliği öğrencilerin akademik başarılarını artırabilir, öğretmenlerin profesyonel gelişimini destekler ve okul kültüründe olumlu değişimlere yol açar.
- Öğretmenlerin hizmet içi eğitimler alarak yeterliliklerini geliştirmeleri, hem kişisel hem de profesyonel gelişim açısından büyük önem taşır. Sürekli değişen eğitim teknolojileri, müfredat yenilikleri ve pedagojik yaklaşımlar nedeniyle öğretmenlerin sürekli olarak kendilerini güncellemeleri gerekir.
- Öğretmenlerin çalıştıkları okul ortamlarının huzurlu olması ve meslektaşlarının olumlu tutumları sergilemesi, hem öğretmenlerin profesyonel performansı hem de öğrencilerin öğrenme deneyimi açısından büyük önem taşır. İyi bir çalışma ortamı, motivasyonu artırabilir, stresi azaltabilir ve genel olarak daha olumlu bir eğitim atmosferi yaratabilir. (MEB, 2006).

2.16.1. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öz yeterliliği

Beden eğitimi ve spor öğretmenleri öz-yeterlik inançları, öğretmenlerin öğretim görevlerini yerine getirmede olumlu veya olumsuz her koşulda etkili bir şekilde yapabilmelerine ve öğrencilerin öğrenmelerini olumlu yönde etkileyebileceğine ilişkin inançları olarak tanımlanmaktadır. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleki ihtiyaçlarını karşılayabilecek öz yeterliliğe sahip beden eğitimi öğretmenleri, beden eğitimi

ve spor derslerinin kalitesini olumlu yönde kesinlikle artıracaktır (Yıldırım, 2012).

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin kendi alanlarına yönelik öz yeterlilik algılarının yüksek olması gerekmektedir. Branşlarının gerektirdiği niteliklere sahip olmalıdırlar. Öğretmenlerin sahip olması gereken nitelikler şu şekilde tanımlanmaktadır;

- 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 (Demirhan, 2003).

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinde olması gereken özellikleri buçer;

Alan bilgisi, konuşma ve yazabilme yeteneği, fiziksel, zihinsel ve ruhsal açıdan sağlıklı olma, yeterli seviyede motor beceriye sahip olma ve işbirliği yapma yeteneği olarak ifade etmiştir. Bu gibi özelliklere sahip olan öğretmenlerin mesleklerinde başarılı olmalarını ve görevlerini olumlu şekilde yerine getirebilmelerinin mümkün olacağından bahsetmiştir (Bucher,1979).

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri NASPE' ye (Amerikan Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Birliği) göre;

İçerik bilgisi, teknolojiyi kullanma, iş birliği yapma, büyüme ve gelişme, güçlü iletişim, planlama ve öğretim becerisi, yönetim ve Motivasyon sağlayabilme, değerlendirme özelliklerine sahip olmalıdır (Yaylacı, 2012).

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, araştırma evren ve örnekleme, veri toplama araçları ve verilerin analiz süreçleri açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutum ve yeterliliklerini farklı değişkenlere göre inceleyerek, tutum ve yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacı ile yapılan bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli iki ya da daha fazla değişken arasındaki değişimi ve seviyesini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma modelidir.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2023-2024 eğitim öğretim yılında Sivas ilinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan beden eğitimi öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise basit rastgele örnekleme yöntemi ile belirlenen beden eğitimi öğretmenleri oluşturmaktadır. Basit rastgele örnekleme yöntemi, dağınık ve büyük bir evrenin olmadığı durumda kullanılan bir örnekleme yöntemidir. Basit rastgele örnekleme yönteminde evreni oluşturan her eleman örnekleme yer almak için eşit şansa sahiptir. Araştırmada örneklem seçiminde evrendeki toplam eleman sayısı bilinen durumlarda kullanılan;

$$N = \frac{N \cdot t^2 \cdot p \cdot q}{d^2 \cdot (N - 1) + t^2 \cdot p \cdot q}$$

formülü ile hesaplanan, Sivas ilinde görev yapmakta olan 319 (Kadın=87, Erkek=232) beden eğitimi öğretmeni oluşturmaktadır (Arıkan, 2005).

Tablo 1’de araştırma örnekleminde yer alan beden eğitimi öğretmenlerine ait sosyodemografik bilgiler yer almaktadır.

Tablo 1. Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin bazı sosyodemografik değişkenlere göre betimsel istatistikleri

Değişken	Grup	n	%
Cinsiyet	Kadın	87	27,3
	Erkek	232	72,7

Yaş	30 yaş ve altı	51	16,0
	31-35 yaş arası	87	27,3
	36-40 yaş arası	67	21,0
	41-45 yaş arası	58	18,2
	46 yaş ve üzeri	56	17,6
Medeni durum	Bekâr	59	18,5
	Evli	260	81,5
Eğitim durumu	Lisans	238	74,6
	Lisansüstü	81	25,4
Kadro türü	Kadrolu	284	89,0
	Sözleşmeli	21	6,6
	Ücretli	14	4,4
Okul türü	Ortaokul	195	61,1
	Lise	124	38,9
Görev süresi	1-5 yıl arası	63	19,7
	6-10 yıl arası	87	27,3
	11-15 yıl arası	69	21,6
	16-20 yıl arası	46	14,4
	20 yıl ve üzeri	54	16,9
Araştırmalarda yer aldınız mı?	Evet	88	27,6
	Hayır	231	72,4
Öğrencileriniz arasında kaynaştırma öğrencisi var mı?	Evet	172	53,9
	Hayır	147	46,1
Kaynaştırma eğitimi alan yakınınız var mı?	Evet	114	35,7
	Hayır	205	64,3
Kaynaştırma eğitimine yönelik eğitim almak ister misiniz?	Evet	243	76,2
	Hayır	76	23,8
Kaynaştırma eğitimine yönelik eğitimi aldınız mı?	Evet	65	20,4
	Hayır	254	79,6
Kaynaştırma eğitimine yönelik eğitimi nerede aldınız?	Hizmet	43	13,5
	İç/Kurs/Seminer		
	Lisans/Lisansüstü Eğitim	22	6,9

(Yaş ort.=38,15, ss=7,25)

Araştırmada yer alan beden eğitimi öğretmenlerinin %27,3'ü (87) kadın, %72,7'si (232) erkektir. Katılımcılar 38,15±7,25 yaş ortalamasında olup, %16,0'ı (51) 30 yaş ve altı, %27,3'ü (87) 31-35, %21,0'ı (67) 36-40, %18,2'si (58) 41-45 ve %17,6'sı (56) 46 yaş ve üzerinde olduğunu belirtmiştir. Beden eğitimi öğretmenlerinin %18,5'i (59) bekâr, %81,5'i (260) evli olduğunu belirtirken, 74,6'sı (238) lisans, %25,4'ü (81) lisansüstü eğitim mezunu olduğunu belirtmiştir. Beden eğitimi öğretmenlerimizin %89,0'ı (284) kadrolu, %6,6'sı (21) sözleşmeli, %4,4'ü (14) ücretli olarak %61,1'i (195) ortaokul, %38,9'u (124) lisede 19,7'si (63) 1-5 yıl arası, %27,3'ü (87) 6-10, %21,6'sı (69) 11-15, %14,4 (46) 16-20 ve %16,9'u

(54) 20 yıl ve üzerinde olmak üzere görev yapmaktadırlar. Beden eğitimi öğretmenlerinin araştırmalarda yer aldınız mı? Sorusuna %27,6'sı (88) evet, %72,4'ü (231) hayır, öğrencileriniz arasında kaynaştırma öğrencisi var mı? Sorusuna %53,9'u (172) evet, %46,1'i (147) hayır, kaynaştırma eğitimi alan yakınınız var mı? Sorusuna %35,7'si (114) evet, %64,3'ü (205) hayır, kaynaştırma eğitime yönelik eğitim almak ister misiniz? Sorusuna %76,2'si (243) evet, %23,8'i (76) hayır ve kaynaştırma eğitime yönelik eğitim aldınız mı? Sorusuna %20,4'ü (65) evet, %79,6'sı (254) hayır cevabını vermiştir. Katılımcıların %13,5'i (43) Hizmet içi/Kurs/Seminer, %6,9'u (22) Lisan/Lisansüstü eğitimde kaynaştırma eğitimi almıştır.

3.3. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri hazırlanan araştırma formu ile toplanılmıştır. Araştırma formunda araştırmaya ve amacına yönelik açıklamalara yer verilmiş, Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Etik Kurulu 14.06.2022 tarih ve E-30640013-108.01-73807 sayılı etik kurul izni, gönüllü olur formu ve Sivas Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü 18.05.2023 tarih ve E-92255297-605.01-76504239 sayılı izni katılımcılara sunulmuştur. Gönüllü olur formunu onaylayan beden eğitimi öğretmenleri araştırmaya dahil edilmiştir.

3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırma veri toplamak amacıyla üç bölümden oluşan araştırma formu kullanılmıştır. Araştırma formunun ilk bölümünde araştırmacı tarafından hazırlanan ve beden eğitimi öğretmenlerinin sosyodemografik bilgilerini (cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim durumu, kadro türü, görev yapılan okul türü, görev süresi, kaynaştırma eğitime yönelik araştırmalarda yer alma durumu, kaynaştırma öğrencisine sahip olma durumu, kaynaştırma eğitimi alan yakını olma durumu, kaynaştırma eğitime yönelik eğitim alma isteği, kaynaştırma eğitime yönelik alınan eğitimler) içeren sorular yer almaktadır.

Araştırma formunun ikinci bölümünde kaynaştırma eğitimi süreci yürüten öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarını belirleyebilmek amacıyla Laçın ve Taşlıbeyaz (2020) tarafından geliştirilen (Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği-KETÖÇ) yer alırken, formun son bölümünde ise kaynaştırma eğitiminde öğretmen yeterliliklerini belirlemek amacı ile Sharma, Loreman ve Forlin (2011) tarafından geliştirilen ve Bayar

(2015) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan (Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği) yer almaktadır. Kullanılan ölçeklerin kullanım izinleri ilgili araştırmacılardan e posta yolu ile alınmıştır.

Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği-KETÖÇ

Kaynaştırma eğitimi sürecini yöneten öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla Laçın ve Taşlıbeyaz (2020) tarafından geliştirilen Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği-KETÖÇ 12 madde ve 4 alt boyuttan (sınıf, okul, aile, başarı) oluşmaktadır. Kesinlikle katılıyorum ile kesinlikle katılmıyorum yanıt aralığında, 1-5 puan arasında puanlanan, 5’li likert tarzındaki ölçeğin olumsuz ifadeler içeren 6 maddesi ters puanlanmaktadır. Araştırmacılar tarafından ölçeğe ilişkin iç tutarlılık katsayılarını sınıf alt boyutu için $\alpha=0,86$, okul alt boyutu için $\alpha=0,72$, aile alt boyutu için $\alpha=0,76$, başarı alt boyutu için $\alpha=0,74$ ve ölçeğin tamamı için $\alpha=0,74$ olarak tespit etmişlerdir.

Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği-KUÖYÖ

Kaynaştırma eğitimi sürecindeki öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik yeterliliklerini belirlemek amacı ile Sharma, Loreman ve Forlin (2011) tarafından geliştirilen ve Bayar (2015) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği-KUÖYÖ 18 madde ve 3 alt boyuttan (öğretim yeterliği, işbirliği yeterliği, sınıf yönetimi yeterliği) oluşmaktadır. Kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, kısmen katılmıyorum, kısmen katılıyorum, katılıyorum ve kesinlikle katılıyorum yanıt aralığında 1-6 arası puanlanan 6’lı likert tipindeki ölçekte ters kodlanan madde yer almamaktadır. Araştırmacı ölçeğe ilişkin iç tutarlılık katsayılarını öğretim yeterliği alt boyutu için $\alpha=0,88$, işbirliği yeterliği alt boyutu için $\alpha=0,90$, sınıf yönetimi yeterliği alt boyutu için $\alpha=0,86$ ve ölçeğin toplamı için $\alpha=0,89$ olarak tespit etmiştir.

Araştırmadan elde edilen verilere uygulanan güvenirlik analizleri sonucunda elde edilen sonuçlar Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. Araştırmadan “Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği (KETÖÇ)” ve “Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği (KUÖYÖ)” ölçeklerine yönelik elde edilen verilerin güvenirlik sonuçları

		Madde Sayısı	Cronbach's Alpha
KETÖÇ	Sınıf	3	0,746
	Okul	4	0,718
	Aile	2	0,785
	Başarı	3	0,741
	Toplam	12	0,728
KUÖYÖ	Öğretim yeterliği	6	0,889
	İşbirliği yeterliği	6	0,851
	Sınıf yönetimi yeterliği	6	0,865
	Toplam	18	0,949

Araştırmada kullanılan ölçeklere ilişkin elde edilen iç tutarlılık katsayıları KETÖÇ sınıf alt boyutu için $\alpha=0,75$, okul alt boyutu için $\alpha=0,72$, aile alt boyutu için $\alpha=0,79$, başarı alt boyutu için $\alpha=0,74$ ve ölçeğin tamamı için $\alpha=0,73$; KUÖYÖ öğretim yeterliği alt boyutu için $\alpha=0,89$, işbirliği yeterliği alt boyutu için $\alpha=0,85$, sınıf yönetimi yeterliği alt boyutu için $\alpha=0,87$ ve ölçeğin toplamı için $\alpha=0,95$ olarak tespit edilmiştir. Araştırmalarda kullanılan ölçekler için güvenirlik katsayısının 0,70'in üzerinde olması ölçeğin yüksek güvenirlik düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu nedenle araştırmada kullanılan her iki ölçeğinde güvenilir birer ölçek olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013).

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler SPSS 22.0 paket programı ile analiz edilmiştir. Verilerin analizine başlamadan önce verilerin dağılım normallikleri Kolmogorov-Smirnov^a ve Shapiro-Wilk testleri ile test edilmiştir. Tablo 3'te KETÖÇ ve KUÖYÖ ilişkin verilerin Kolmogorov-Smirnov^a ve Shapiro-Wilk test sonuçları yer almaktadır.

Tablo 3. Araştırmadan “Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği (KETÖÇ)” ve “Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği (KUÖYÖ)” ölçeklerine yönelik elde edilen verilerin normallik dağılım sonuçları

Ölçek	Alt boyutlar	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk			Çarpıklık	Basıklık
		Değer	df	p	Değer	df	p		
KETÖÇ	Sınıf	,172	319	,000	,917	319	,000	-,016	1,141
	Okul	,149	319	,000	,881	319	,000	-,981	1,189
	Aile	,231	319	,000	,771	319	,000	-0,748	1,414
	Başarı	,182	319	,000	,936	319	,000	-,778	1,158
	Toplam	,074	319	,000	,955	319	,000	-,822	1,110

KUÖYÖ	Öğretim yeterliği	,179	319	,000	,827	319	,000	-1,032	1,287
	İşbirliği yeterliği	,160	319	,000	,847	319	,000	-0,877	0,997
	Sınıf yönetimi yeterliği	,157	319	,000	,828	319	,000	-1,026	0,732
	Toplam	,146	319	,000	,814	319	,000	-1,258	1,449

Tablo 3'e göre Kolmogorov-Smirnov^a ve Shapiro-Wilk test sonuçlarının $p < 0,05$ 'ten küçük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çarpıklık basıklık değerleri incelendiğinde KETÖÇ ve KUÖYÖ ait çarpıklık basıklık değerlerinin -1,5 ile +1,5 aralığında olduğu görülmektedir. Tabachnick ve Fidell'e (2013) göre elde edilen çarpıklık basıklık değerlerinin -1,5 ile +1,5 arasında dağılması verilerin normal dağıldığını göstermektedir. Son olarak verilere ait Histogram ve Q-Q Plots grafikleri incelenmiş ve verilerin normal dağıldığı varsayılmıştır. Bu nedenle verilerin analizinde parametrik testlerden bağımsız örneklem T-Testi, tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) ve Pearson Korelasyon testi kullanılmıştır.

4. BULGULAR

Tablo 4. Beden eğitimi öğretmenlerinin “Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği (KETÖÇ)” ve “Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği (KUÖYÖ)” ölçeklerine ilişkin ortalama puanları

Ölçek	Alt boyut	n	Min	Max	$\bar{x}$	ss
KETÖÇ	Sınıf	319	1,67	5,00	3,36	0,47
	Okul	319	1,75	5,00	4,40	0,57
	Aile	319	1,00	5,00	4,42	0,70
	Başarı	319	1,33	5,00	3,97	0,62
	Toplam	319	2,08	5,00	4,03	0,41
KUÖYÖ	Öğretim yeterliği	319	1,00	6,00	4,96	0,79
	İşbirliği yeterliği	319	1,00	6,00	4,85	0,82
	Sınıf yönetimi yeterliği	319	1,00	6,00	4,97	0,83
	Toplam	319	1,00	6,00	4,92	0,76

Beden eğitimi öğretmenleri KETÖÇ sınıf alt boyut puanlarının 1,67-5 ortalama puan aralığında ($\bar{x}$ =3,36; ss=0,47), okul alt boyut puanlarının 1,75-5 ortalama puan aralığında ($\bar{x}$ =4,40; ss=0,57), aile alt boyut puanlarının 1-5 ortalama puan aralığında ($\bar{x}$ =4,42; ss=0,70), başarı alt boyut puanlarının 1,33-5 ortalama puan aralığında ($\bar{x}$ =3,97; ss=0,62) ve ölçek toplamı puanlarının 2,08-5 ortalama puan aralığında ($\bar{x}$ =4,03; ss=0,41) dağıldığı görülmektedir. KUÖYÖ öğretim yeterliği alt boyut puanlarının 1-6 ortalama puan aralığında ($\bar{x}$ =4,96; ss=0,79), işbirliği yeterliği alt boyut puanlarının 1-6 ortalama puan aralığında ($\bar{x}$ =4,85; ss=0,82), sınıf yönetimi yeterliği alt boyut puanlarının 1-6 ortalama puan aralığında ($\bar{x}$ =4,97; ss=0,83 ve ölçek toplamı puanlarının 1-6 ortalama puan aralığında ($\bar{x}$ =4,092; ss=0,76) dağıldığı görülmektedir. Beden eğitimi öğretmenlerinin KETÖÇ ve KUÖYÖ alt boyut ve toplam puanlarının ortalamasının üzerinde olduğu ve kaynaştırma eğitimine yönelik tutum ve yeterliliklerinin yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 5. Beden eğitimi öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği (KETÖÇ) puanlarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması bağımsız gruplar T-testi (Independent Samples T-test) sonuçları

Ölçek	Alt boyut	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	ss	sd	T	p
KETÖÇ	Sınıf	Kadın	87	3,37	0,38	317	0,121	0,90
		Erkek	232	3,36	0,50			
	Okul	Kadın	87	4,44	0,53	317	0,893	0,37
		Erkek	232	4,38	0,59			
	Aile	Kadın	87	4,49	0,64	317	1,044	0,30
		Erkek	232	4,40	0,57			

	Erkek	232	4,40	0,72				
Başarı	Kadın	87	4,00	0,58	317	0,574	0,57	
	Erkek	232	3,96	0,63				
Toplam	Kadın	87	4,07	0,38	317	0,953	0,34	
	Erkek	232	4,02	0,43				

Beden eğitimi öğretmenlerinin cinsiyetleri KETÖÇ alt boyutları ve toplam puan ortalamalarında anlamlı farklılığa neden olmamaktadır ($p < 0,05$). Tablo 5 incelendiğinde sınıf alt boyutu ($\bar{x}_{Kadın}=3,37$; $\bar{x}_{Erkek}=3,36$; $t_{317}=0,121$; $p=0,90$), okul alt boyutu ($\bar{x}_{Kadın}=4,44$; $\bar{x}_{Erkek}=4,38$; $t_{317}=0,893$; $p=0,37$), aile alt boyutu ($\bar{x}_{Kadın}=4,49$; $\bar{x}_{Erkek}=4,40$; $t_{317}=1,044$; $p=0,30$), başarı alt boyutu ($\bar{x}_{Kadın}=4,00$; $\bar{x}_{Erkek}=3,96$; $t_{317}=0,574$; $p=0,57$) ve KETÖÇ toplam puan ($\bar{x}_{Kadın}=4,07$; $\bar{x}_{Erkek}=4,02$; $t_{317}=0,953$; $p=0,34$) ortalamalarında anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir.

Tablo 6. Beden eğitimi öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği (KETÖÇ) puanlarının yaş değişkenine göre karşılaştırılması tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) sonuçları

Ölçek	Alt boyut	Yaş	n	$\bar{x}$	ss	sd	F	p
KETÖÇ	Sınıf	30 yaş ve altı (1)	51	3,34	0,51	4 314 318	0,735	0,57
		31-35 yaş arası (2)	87	3,38	0,47			
		36-40 yaş arası (3)	67	3,35	0,45			
		41-45 yaş arası (4)	58	3,44	0,53			
		46 yaş ve üzeri (5)	56	3,29	0,39			
		Total	319	3,36	0,47			
	Okul	30 yaş ve altı (1)	51	4,48	0,58	4 314 318	0,495	0,74
		31-35 yaş arası (2)	87	4,37	0,54			
		36-40 yaş arası (3)	67	4,37	0,58			
		41-45 yaş arası (4)	58	4,44	0,67			
		46 yaş ve üzeri (5)	56	4,35	0,51			
		Total	319	4,40	0,57			
	Aile	30 yaş ve altı (1)	51	4,58	0,56	4 314 318	1,080	0,37
		31-35 yaş arası (2)	87	4,44	0,59			
		36-40 yaş arası (3)	67	4,41	0,83			
		41-45 yaş arası (4)	58	4,37	0,84			
		46 yaş ve üzeri (5)	56	4,31	0,64			
		Total	319	4,42	0,70			
	Başarı	30 yaş ve altı (1)	51	3,97	0,69	4 314 318	0,487	0,74
		31-35 yaş arası (2)	87	3,90	0,61			
		36-40 yaş arası (3)	67	4,03	0,62			
		41-45 yaş arası (4)	58	4,01	0,65			
		46 yaş ve üzeri (5)	56	3,95	0,52			
		Total	319	3,97	0,62			

	30 yaş ve altı (1)	51	4,08	0,49	
	31-35 yaş arası (2)	87	4,02	0,40	
	36-40 yaş arası (3)	67	4,04	0,42	4
Toplam	41-45 yaş arası (4)	58	4,07	0,46	314
	46 yaş ve üzeri (5)	56	3,98	0,32	318
	Total	319	4,03	0,41	

Beden eğitimi öğretmenlerinin KETÖÇ alt boyut ve toplam puan ortalamalarında yaş değişkeni anlamlı farklılığa neden olmamaktadır ($p < 0,05$). Tablo 6 incelendiğinde KETÖÇ sınıf alt boyutunda ($F_{4-318}=0,735$; $p=0,57$), okul alt boyutunda ($F_{4-318}=0,495$; $p=0,74$), aile alt boyutunda ($F_{4-318}=1,080$; $p=0,37$), başarı alt boyutunda ($F_{4-318}=0,487$; $p=0,74$) ve KETÖÇ toplam puan ortalamalarının ($F_{4-318}=0,558$; $p=0,69$) yaş değişkenine göre anlamlı farklılığa neden olmadığı görülmektedir.

Tablo 7. Beden eğitimi öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği (KETÖÇ) puanlarının medeni durum değişkenine göre karşılaştırılması bağımsız gruplar T-testi (Independent Samples T-test) sonuçları

Ölçek	Alt boyut	Medeni Durum	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
KETÖÇ	Sınıf	Bekâr	59	3,40	0,48	317	0,694	0,49
		Evli	260	3,35	0,47			
	Okul	Bekâr	59	4,38	0,56	317	-0,214	0,83
		Evli	260	4,40	0,58			
	Aile	Bekâr	59	4,31	0,69	317	-1,314	0,19
		Evli	260	4,45	0,70			
	Başarı	Bekâr	59	3,90	0,73	317	-0,765	0,45
		Evli	260	3,98	0,59			
	Toplam	Bekâr	59	4,01	0,47	317	-0,596	0,55
		Evli	260	4,04	0,40			

Beden eğitimi öğretmenlerinin medeni durumlarının KETÖÇ sınıf alt boyutu ($\bar{x}_{Bekar}=3,40$; $\bar{x}_{Evli}=3,35$; $t_{317}=0,694$; $p=0,49$), okul alt boyutu ($\bar{x}_{Bekar}=4,38$; $\bar{x}_{Evli}=4,40$; $t_{317}=-0,214$; $p=0,83$), aile alt boyutu ($\bar{x}_{Bekar}=4,31$; $\bar{x}_{Evli}=4,45$; $t_{317}=-1,314$; $p=0,19$), başarı alt boyutu ($\bar{x}_{Bekar}=3,90$; $\bar{x}_{Evli}=3,98$; $t_{317}=-0,765$; $p=0,45$) ve KETÖÇ toplam puan ortalamalarında ($\bar{x}_{Bekar}=4,01$; $\bar{x}_{Evli}=4,04$; $t_{317}=-0,596$; $p=0,55$) anlamlı farklılığa neden olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 8. Beden eğitimi öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği (KETÖÇ) puanlarının öğrenim durumu değişkenine göre karşılaştırılması bağımsız gruplar T-testi (Independent Samples T-test) sonuçları

Ölçek	Alt boyut	Eğitim Durumu	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
KETÖÇ	Sınıf	Lisans	238	3,37	0,43	317	0,566	0,57
		Lisansüstü	81	3,33	0,57			
	Okul	Lisans	238	4,41	0,56	317	0,686	0,49
		Lisansüstü	81	4,36	0,61			
	Aile	Lisans	238	4,40	0,73	317	-1,074	0,28
		Lisansüstü	81	4,49	0,61			
	Başarı	Lisans	238	3,97	0,59	317	0,148	0,88
		Lisansüstü	81	3,96	0,69			
	Toplam	Lisans	238	4,04	0,41	317	0,252	0,80
		Lisansüstü	81	4,02	0,42			

Beden eğitimi öğretmenlerinin öğrenim durumlarının KETÖÇ sınıf alt boyutu ($\bar{x}_{\text{Lisans}}=3,37$; $\bar{x}_{\text{Lisansüstü}}=3,33$; $t_{317}=0,566$; $p=0,57$), okul alt boyutu ($\bar{x}_{\text{Lisans}}=4,41$; $\bar{x}_{\text{Lisansüstü}}=4,36$; $t_{317}=0,686$; $p=0,49$), aile alt boyutu ($\bar{x}_{\text{Lisans}}=4,40$; $\bar{x}_{\text{Lisansüstü}}=4,49$; $t_{317}=-1,074$; $p=0,28$), başarı alt boyutu ($\bar{x}_{\text{Lisans}}=3,97$; $\bar{x}_{\text{Lisansüstü}}=3,96$; $t_{317}=0,148$; $p=0,88$) ve KETÖÇ toplam puan ($\bar{x}_{\text{Lisans}}=4,04$; $\bar{x}_{\text{Lisansüstü}}=4,02$; $t_{317}=0,252$; $p=0,80$) ortalamalarında anlamlı farklılığa neden olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 9. Beden eğitimi öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği (KETÖÇ) puanlarının kadro durumu değişkenine göre karşılaştırılması tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) sonuçları

Ölçek	Alt boyut	Kadro Türü	n	$\bar{x}$	ss	sd	F	p
KETÖÇ	Sınıf	Kadrolu (1)	284	3,37	0,47	316	0,295	0,74
		Sözleşmeli (2)	21	3,30	0,43			
		Ücretli (3)	14	3,31	0,55			
		Total	319	3,36	0,47			
	Okul	Kadrolu (1)	284	4,41	0,56	316	1,074	0,34
		Sözleşmeli (2)	21	4,38	0,64			
		Ücretli (3)	14	4,18	0,72			
		Total	319	4,40	0,57			
	Aile	Kadrolu (1)	284	4,42	0,71	316	0,029	0,97
		Sözleşmeli (2)	21	4,43	0,58			
		Ücretli (3)	14	4,46	0,63			
		Total	319	4,42	0,70			
	Başarı	Kadrolu (1)	284	3,96	0,60	316	0,123	0,88
		Sözleşmeli (2)	21	4,03	0,60			
		Ücretli (3)	14	3,95	0,89			
		Total	319	3,97	0,62			

	Kadrolu (1)	284	4,04	0,40				
	Sözleşmeli (2)	21	4,03	0,46	2			
Toplam	Ücretli (3)	14	3,95	0,62	316	0,291	0,75	
	Total	319	4,03	0,41	318			

Beden eğitimi öğretmenlerinin kadro durumlarının KETÖÇ sınıf alt boyutu ($F_{2-318}=0,295$; $p=0,74$), okul alt boyutu ($F_{2-318}=1,074$; $p=0,34$), aile alt boyutu ($F_{2-318}=0,029$; $p=0,97$), başarı alt boyutu ($F_{2-318}=0,123$; $p=0,88$) ve KETÖÇ toplam puan ortalamalarında ($F_{2-318}=0,291$; $p=0,75$) anlamlı farklılığa neden olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 10. Beden eğitimi öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği (KETÖÇ) puanlarının görev yapılan okul türü değişkenine göre karşılaştırılması bağımsız gruplar T-testi (Independent Samples T-test) sonuçları

Ölçek	Alt boyut	Görev Yapılan Okul Türü	n	$\bar{x}$	ss	sd	T	p
KETÖÇ	Sınıf	Ortaokul	195	3,38	0,47	317	0,883	0,38
		Lise	124	3,33	0,47			
	Okul	Ortaokul	195	4,44	0,51	317	1,586	0,11
		Lise	124	4,33	0,65			
	Aile	Ortaokul	195	4,44	0,65	317	0,620	0,54
		Lise	124	4,39	0,77			
	Başarı	Ortaokul	195	3,94	0,59	317	-0,934	0,35
		Lise	124	4,01	0,66			
	Toplam	Ortaokul	195	4,05	0,38	317	0,847	0,40
		Lise	124	4,01	0,46			

Beden eğitimi öğretmenlerinin görev yaptıkları okul türlerinin sınıf alt boyutu ($\bar{x}_{Ortaokul}=3,38$; $\bar{x}_{Lise}=3,33$; $t_{317}=0,883$; $p=0,38$), okul alt boyutu ($\bar{x}_{Ortaokul}=4,44$; $\bar{x}_{Lise}=4,33$; $t_{317}=1,586$; $p=0,11$), aile alt boyutu ($\bar{x}_{Ortaokul}=4,44$; $\bar{x}_{Lise}=4,39$; $t_{317}=0,620$; $p=0,54$), başarı alt boyutu ($\bar{x}_{Ortaokul}=3,94$; $\bar{x}_{Lise}=4,01$; $t_{317}=-0,934$; $p=0,35$) ve KETÖÇ toplam puan ($\bar{x}_{Ortaokul}=4,05$; $\bar{x}_{Lise}=4,01$; $t_{317}=0,847$; $p=0,40$) ortalamalarında anlamlı farklılığa neden olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 11. Beden eğitimi öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği (KETÖÇ) puanlarının görev süresi değişkenine göre karşılaştırılması tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) sonuçları

Ölçek	Alt boyut	Görev Süresi	n	$\bar{x}$	ss	sd	F	p
KETÖÇ	Sınıf	1-5 yıl arası (1)	63	3,35	0,49	314	0,577	0,68
		6-10 yıl arası (2)	87	3,38	0,39			
		11-15 yıl arası (3)	69	3,34	0,53			
		16-20 yıl arası (4)	46	3,44	0,49			

	21 yıl ve üzeri (5)	54	3,31	0,48				
	Total	319	3,36	0,47				
Okul	1-5 yıl arası (1)	63	4,48	0,54				
	6-10 yıl arası (2)	87	4,30	0,59				
	11-15 yıl arası (3)	69	4,45	0,52	4			
	16-20 yıl arası (4)	46	4,38	0,71	314	1,111	0,35	
	21 yıl ve üzeri (5)	54	4,39	0,51	318			
	Total	319	4,40	0,57				
Aile	1-5 yıl arası (1)	63	4,56	0,58				
	6-10 yıl arası (2)	87	4,33	0,80				
	11-15 yıl arası (3)	69	4,52	0,58	4			
	16-20 yıl arası (4)	46	4,39	0,78	314	1,669	0,16	
	21 yıl ve üzeri (5)	54	4,31	0,72	318			
	Total	319	4,42	0,70				
Başarı	1-5 yıl arası (1)	63	3,94	0,69				
	6-10 yıl arası (2)	87	3,91	0,59				
	11-15 yıl arası (3)	69	4,11	0,54	4			
	16-20 yıl arası (4)	46	3,91	0,76	314	1,222	0,30	
	21 yıl ve üzeri (5)	54	3,97	0,50	318			
	Total	319	3,97	0,62				
Toplam	1-5 yıl arası (1)	63	4,08	0,45				
	6-10 yıl arası (2)	87	3,98	0,41				
	11-15 yıl arası (3)	69	4,10	0,39	4			
	16-20 yıl arası (4)	46	4,03	0,51	314	1,088	0,36	
	21 yıl ve üzeri (5)	54	4,00	0,30	318			
	Total	319	4,03	0,41				

Beden eğitimi öğretmenlerinin görev sürelerinin KETÖÇ sınıf alt boyutunda ($F_{4-318}=0,577$; $p=0,68$), okul alt boyutunda ($F_{4-318}=1,111$; $p=0,35$), aile alt boyutunda ($F_{4-318}=1,669$; $p=0,16$), başarı alt boyutunda ($F_{4-318}=1,222$; $p=0,30$) ve KETÖÇ toplam puan ortalamalarında ($F_{4-318}=1,088$; $p=0,36$) anlamlı farklılığa neden olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 12. Beden eğitimi öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği (KETÖÇ) puanlarının daha önce kaynaştırma eğitimi ile ilgili bilimsel araştırmalarda yer alma durumu değişkenine göre karşılaştırılması bağımsız gruplar T-testi (Independent Samples T-test) sonuçları

Ölçek	Alt boyut	Kaynaştırma eğitime yönelik bilimsel araştırmalarda yer alma durumu		n	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
		Evet	Hayır						
KETÖÇ	Sınıf	Evet		88	3,41	0,48	317	1,175	0,24
		Hayır		231	3,34	0,47			
	Okul	Evet		88	4,52	0,60	317	2,350	0,02
		Hayır		231	4,35	0,56			
	Aile	Evet		88	4,53	0,68	317	1,685	0,09
		Hayır		231	4,35	0,56			

	Hayır	231	4,38	0,71			
Başarı	Evet	88	4,03	0,68	317	1,121	0,26
	Hayır	231	3,94	0,59			
Toplam	Evet	88	4,12	0,45	317	2,314	0,02
	Hayır	231	4,00	0,40			

Beden eğitimi öğretmenlerinin daha önce kaynaştırma eğitimi ile ilgili bilimsel araştırmalarda yer alma durumlarının KETÖÇ sınıf ($\bar{x}_{\text{Evet}}=3,41$; $\bar{x}_{\text{Hayır}}=3,34$; $t_{317}=1,175$; $p=0,24$), aile ($\bar{x}_{\text{Evet}}=4,53$; $\bar{x}_{\text{Hayır}}=4,38$; $t_{317}=1,685$; $p=0,09$), ve başarı ($\bar{x}_{\text{Evet}}=4,03$; $\bar{x}_{\text{Hayır}}=3,94$; $t_{317}=1,121$; $p=0,26$), alt boyutlarında anlamlı farklılığa neden olmadığı tespit edilirken KETÖÇ okul ($\bar{x}_{\text{Evet}}=4,52$; $\bar{x}_{\text{Hayır}}=4,35$; $t_{317}=2,350$; $p=0,02$) ve toplam puan ortalamalarında ($\bar{x}_{\text{Evet}}=4,12$; $\bar{x}_{\text{Hayır}}=4,00$; $t_{317}=2,314$; $p=0,02$) anlamlı farklılığa neden olduğu tespit edilmiştir. KETÖÇ okul alt boyutu ve KETÖÇ toplam ortalamalarında daha önce kaynaştırma eğitimi ile ilgili bilimsel araştırmalarda yer alan beden eğitimi öğretmenlerinin yer almayanlara göre daha yüksek puan ortalamasına sahip oldukları tespit edilmiştir.

Tablo 13. Beden eğitimi öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği (KETÖÇ) puanlarının derse girdiği sınıflarda kaynaştırma öğrencisi olma değişkenine göre karşılaştırılması bağımsız gruplar T-testi (Independent Samples T-test) sonuçları

Ölçek	Alt boyut	Öğrencileriniz arasında kaynaştırma öğrencisi var mı?	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	P
KETÖÇ	Sınıf	Evet	172	3,35	0,43	317	-0,562	0,57
		Hayır	147	3,38	0,52			
	Okul	Evet	172	4,41	0,56	317	0,623	0,53
		Hayır	147	4,37	0,58			
	Aile	Evet	172	4,42	0,74	317	0,077	0,94
		Hayır	147	4,42	0,65			
	Başarı	Evet	172	3,97	0,61	317	0,165	0,87
		Hayır	147	3,96	0,63			
	Toplam	Evet	172	4,04	0,40	317	0,209	0,83
		Hayır	147	4,03	0,43			

Beden eğitimi öğretmenlerinin öğrencileriniz arasında kaynaştırma öğrencisi var mı? Durumlarının KETÖÇ sınıf ($\bar{x}_{\text{Evet}}=3,35$; $\bar{x}_{\text{Hayır}}=3,38$; $t_{317}=-0,562$; $p=0,57$), okul ($\bar{x}_{\text{Evet}}=4,41$; $\bar{x}_{\text{Hayır}}=4,37$; $t_{317}=0,623$; $p=0,53$), aile ($\bar{x}_{\text{Evet}}=4,42$; $\bar{x}_{\text{Hayır}}=4,42$; $t_{317}=1,077$; $p=0,94$), başarı ($\bar{x}_{\text{Evet}}=3,97$; $\bar{x}_{\text{Hayır}}=3,96$; $t_{317}=0,165$; $p=0,87$) alt boyutların da ve toplam puan ortalamalarında ($\bar{x}_{\text{Evet}}=4,04$; $\bar{x}_{\text{Hayır}}=4,03$; $t_{317}=0,209$; $p=0,83$) anlamlı farklılığa neden olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 14. Beden eğitimi öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği (KETÖÇ) puanlarının kaynaştırma eğitimi alan yakını olma değişkenine göre karşılaştırılması bağımsız gruplar T-testi (Independent Samples T-test) sonuçları

Ölçek	Alt boyut	Kaynaştırma eğitimi alan yakını var mı?	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	P
KETÖÇ	Sınıf	Evet	114	3,37	0,48	317	0,247	0,81
		Hayır	205	3,36	0,47			
	Okul	Evet	114	4,45	0,56	317	1,201	0,23
		Hayır	205	4,37	0,58			
	Aile	Evet	114	4,54	0,55	317	2,472	0,01
		Hayır	205	4,36	0,77			
	Başarı	Evet	114	3,99	0,64	317	0,573	0,57
		Hayır	205	3,95	0,61			
	Toplam	Evet	114	4,08	0,41	317	1,469	0,14
		Hayır	205	4,01	0,42			

Beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi alan yakını var mı? Durumlarının KETÖÇ sınıf ($\bar{x}_{\text{Evet}}=3,37$; $\bar{x}_{\text{Hayır}}=3,36$; $t_{317}=0,247$; $p=0,81$), okul ($\bar{x}_{\text{Evet}}=4,45$; $\bar{x}_{\text{Hayır}}=4,37$; $t_{317}=1,201$; $p=0,23$), başarı ($\bar{x}_{\text{Evet}}=3,99$; $\bar{x}_{\text{Hayır}}=3,95$; $t_{317}=0,573$; $p=0,57$) alt boyutlarında ve toplam puan ortalamalarında ($\bar{x}_{\text{Evet}}=4,08$; $\bar{x}_{\text{Hayır}}=4,01$; $t_{317}=1,469$; $p=0,14$) anlamlı farklılığa neden olmadığı tespit edilirken KETÖÇ aile ($\bar{x}_{\text{Evet}}=4,54$; $\bar{x}_{\text{Hayır}}=4,36$; $t_{317}=2,472$; $p=0,01$) alt boyutunda anlamlı farklılığa neden olduğu tespit edilmiştir. KETÖÇ aile alt boyutunda kaynaştırma eğitimi alan yakını var mı? Sorusuna evet cevabı verenlerin hayır cevabı verenlere göre daha yüksek puan ortalamasına sahip oldukları tespit edilmiştir.

Tablo 15. Beden eğitimi öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği (KETÖÇ) puanlarının kaynaştırma eğitime yönelik eğitim alma isteği değişkenine göre karşılaştırılması bağımsız gruplar T-testi (Independent Samples T-test) sonuçları

Ölçek	Alt boyut	Kaynaştırma eğitime yönelik eğitim almak ister misiniz?	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
KETÖÇ	Sınıf	Evet	243	3,37	0,46	317	0,804	0,42
		Hayır	76	3,32	0,52			
	Okul	Evet	243	4,43	0,58	317	2,036	0,04
		Hayır	76	4,28	0,55			
	Aile	Evet	243	4,48	0,73	317	2,467	0,01
		Hayır	76	4,25	0,59			
	Başarı	Evet	243	3,99	0,62	317	1,181	0,24
		Hayır	76	3,89	0,59			
	Toplam	Evet	243	4,06	0,41	317	2,305	0,02
		Hayır	76	3,94	0,40			

Beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik eğitim almak ister misiniz? Durumlarının KETÖÇ sınıf ($\bar{x}_{\text{Evet}}=3,37$; $\bar{x}_{\text{Hayır}}=3,32$; $t_{317}=0,804$; $p=0,42$) ve başarı ($\bar{x}_{\text{Evet}}=3,99$; $\bar{x}_{\text{Hayır}}=3,89$; $t_{317}=1,181$; $p=0,24$), alt boyutlarında anlamlı farklılığa neden olmadığı tespit edilirken KETÖÇ okul ($\bar{x}_{\text{Evet}}=4,43$; $\bar{x}_{\text{Hayır}}=4,28$; $t_{317}=2,036$; $p=0,04$) aile ($\bar{x}_{\text{Evet}}=4,48$; $\bar{x}_{\text{Hayır}}=4,25$; $t_{317}=2,467$; $p=0,01$) ve toplam puan ortalamalarında ($\bar{x}_{\text{Evet}}=4,06$; $\bar{x}_{\text{Hayır}}=3,94$; $t_{317}=2,305$; $p=0,02$) anlamlı farklılığa neden olduğu tespit edilmiştir. KETÖÇ okul, aile alt boyutu ve toplam ortalamalarında kaynaştırma eğitimine yönelik eğitim almak ister misiniz? Sorusuna evet olarak cevap verenlerin hayır olarak cevap verenlere göre daha yüksek puan ortalamasına sahip oldukları tespit edilmiştir.

Tablo 16. Beden eğitimi öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği (KETÖÇ) puanlarının kaynaştırma eğitimine yönelik eğitim alma durumu değişkenine göre karşılaştırılması bağımsız gruplar T-testi (Independent Samples T-test) sonuçları

Ölçek	Alt boyut	Kaynaştırma eğitimine yönelik eğitim aldınız mı?	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
KETÖÇ	Sınıf	Evet	65	3,40	0,50	317	0,716	0,47
		Hayır	254	3,35	0,46			
	Okul	Evet	65	4,40	0,66	317	0,127	0,90
		Hayır	254	4,39	0,55			
	Aile	Evet	65	4,49	0,78	317	0,911	0,36
		Hayır	254	4,40	0,68			
	Başarı	Evet	65	3,98	0,64	317	0,249	0,80
		Hayır	254	3,96	0,61			
	Toplam	Evet	65	4,06	0,44	317	0,611	0,54
		Hayır	254	4,03	0,41			

Beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik eğitim aldınız mı? Durumlarının KETÖÇ sınıf ($\bar{x}_{\text{Evet}}=3,40$; $\bar{x}_{\text{Hayır}}=3,35$; $t_{317}=-0,716$; $p=0,47$) okul ($\bar{x}_{\text{Evet}}=4,41$; $\bar{x}_{\text{Hayır}}=4,309$; $t_{317}=0,127$; $p=0,90$) aile ($\bar{x}_{\text{Evet}}=4,49$; $\bar{x}_{\text{Hayır}}=4,40$; $t_{317}=0,911$; $p=0,36$) başarı ($\bar{x}_{\text{Evet}}=3,98$; $\bar{x}_{\text{Hayır}}=3,96$; $t_{317}=0,249$; $p=0,80$) alt boyutlarında ve toplam puan ortalamalarında ($\bar{x}_{\text{Evet}}=4,06$; $\bar{x}_{\text{Hayır}}=4,03$; $t_{317}=0,611$; $p=0,54$) anlamlı farklılığa neden olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 17. Beden eğitimi öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği (KETÖÇ) puanlarının kaynaştırma eğitimine yönelik eğitim aldıkları yer değişkenine göre karşılaştırılması bağımsız gruplar T-testi (Independent Samples T-test) sonuçları

Ölçek	Alt boyut	Kaynaştırma eğitimine yönelik Eğitim alınan yer?	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
☒ ☐ ☐	Sınıf	Hizmet içi eğitim/Kurs/Seminer	43	3,53	0,46	63	3,230	0,00

	Lisans/Lisansüstü Eğitim	22	3,14	0,50				
Okul	Hizmet içi eğitim/Kurs/Seminer	43	4,41	0,68	63	0,053	0,96	
	Lisans/Lisansüstü Eğitim	22	4,40	0,65				
Aile	Hizmet içi eğitim/Kurs/Seminer	43	4,55	0,65	63	0,783	0,44	
	Lisans/Lisansüstü Eğitim	22	4,39	0,99				
Başarı	Hizmet içi eğitim/Kurs/Seminer	43	3,90	0,72	63	-1,516	0,13	
	Lisans/Lisansüstü Eğitim	22	4,15	0,42				
Toplam	Hizmet içi eğitim/Kurs/Seminer	43	4,09	0,44	63	0,575	0,57	
	Lisans/Lisansüstü Eğitim	22	4,02	0,44				

Beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik eğitim alınan yer? Durumlarının KETÖÇ okul ($\bar{x}_{\text{Hizmetiçieğitim/Kurs/Seminer}}=4,41$; $\bar{x}_{\text{Lisans/Lisansüstü eğitim}}=4,40$; $t_{317}=0,053$; $p=0,96$) aile ($\bar{x}_{\text{Hizmetiçieğitim/Kurs/Seminer}}=4,55$; $\bar{x}_{\text{Lisans/Lisansüstü eğitim}}=4,39$; $t_{317}=0,783$; $p=0,44$) başarı ($\bar{x}_{\text{Hizmetiçieğitim/Kurs/Seminer}}=3,90$; $\bar{x}_{\text{Lisans/Lisansüstü eğitim}}=4,15$; $t_{317}=-1,516$; $p=0,13$) alt boyutlarında ve toplam puan ortalamalarında ($\bar{x}_{\text{Hizmetiçieğitim/Kurs/Seminer}}=4,09$; $\bar{x}_{\text{Lisans/Lisansüstü eğitim}}=4,02$; $t_{317}=-0,575$; $p=0,57$) anlamlı farklılığa neden olmadığı tespit edilirken sınıf ($\bar{x}_{\text{Hizmetiçieğitim/Kurs/Seminer}}=3,53$; $\bar{x}_{\text{Lisans/Lisansüstü eğitim}}=3,14$; $t_{317}=3,230$; $p=0,00$) alt boyutunda anlamlı farklılığa neden olduğu tespit edilmiştir. KETÖÇ sınıf alt boyutunda kaynaştırma eğitimine yönelik eğitim alınan yer? Durumunun da beden eğitimi öğretmenlerinin Hizmet içi/ Kurs/ Seminer de eğitim alanlar ile Lisans/Lisans üstünde eğitim alanların eşit puan ortalamasına sahip oldukları tespit edilmiştir.

Tablo 18. Beden eğitimi öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği (KUÖYÖ) puanlarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması bağımsız gruplar T-testi (Independent Samples T-test) sonuçları

Ölçek	Alt boyut	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	Ss	sd	t	p
KUÖYÖ	Öğretim yeterliği	Kadın	87	4,99	0,74	317	0,542	0,59
		Erkek	232	4,94	0,81			
	İşbirliği yeterliği	Kadın	87	4,91	0,74	317	0,844	0,40
		Erkek	232	4,82	0,84			
	Sınıf yönetimi yeterliği	Kadın	87	4,93	0,73	317	-0,427	0,67
		Erkek	232	4,98	0,86			
	Toplam	Kadın	87	4,95	0,69	317	0,333	0,74
		Erkek	232	4,91	0,79			

Beden eğitimi öğretmenlerinin cinsiyetleri KUÖYÖ alt boyutları ve toplam puan ortalamalarında anlamlı farklılığa neden olmamaktadır ($p<0,05$). Tablo 18 incelendiğinde öğretim yeterliği alt boyutu ($\bar{x}_{\text{Kadın}}=4,99$; $\bar{x}_{\text{Erkek}}=4,94$; $t_{317}=0,542$; $p=0,59$), işbirliği yeterliği alt boyutu ($\bar{x}_{\text{Kadın}}=4,91$; $\bar{x}_{\text{Erkek}}=4,82$; $t_{317}=0,844$; $p=0,40$), sınıf yönetimi yeterliği alt boyutu

($\bar{X}_{Kadın}=4,93$; $\bar{X}_{Erkek}=4,98$; $t_{317}=-0,427$; $p=0,67$) ve KUÖYÖ toplam puan ortalamalarında ($\bar{X}_{Kadın}=4,95$; $\bar{X}_{Erkek}=4,91$; $t_{317}=0,333$; $p=0,74$) anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir.

Tablo 19. Beden eğitimi öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği (KUÖYÖ) puanlarının yaş değişkenine göre karşılaştırılması tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) sonuçları

Ölçek	Alt boyut	Yaş	n	$\bar{x}$	ss	sd	F	p
KUÖYÖ	Öğretim yeterliği	30 yaş ve altı (1)	51	4,81	1,07	4 314 318	1,473	0,21
		31-35 yaş arası (2)	87	4,93	0,87			
		36-40 yaş arası (3)	67	5,14	0,53			
		41-45 yaş arası (4)	58	4,98	0,85			
		46 yaş ve üzeri (5)	56	4,88	0,47			
		Total	319	4,96	0,79			
	İşbirliği yeterliği	30 yaş ve altı (1)	51	4,78	1,12	4 314 318	0,731	0,57
		31-35 yaş arası (2)	87	4,80	0,86			
		36-40 yaş arası (3)	67	4,95	0,65			
		41-45 yaş arası (4)	58	4,94	0,86			
		46 yaş ve üzeri (5)	56	4,76	0,51			
		Total	319	4,85	0,82			
	Sınıf yönetimi yeterliği	30 yaş ve altı (1)	51	4,82	1,14	4 314 318	1,802	0,13
		31-35 yaş arası (2)	87	4,84	0,86			
		36-40 yaş arası (3)	67	5,13	0,59			
		41-45 yaş arası (4)	58	4,99	0,88			
		46 yaş ve üzeri (5)	56	5,07	0,53			
		Total	319	4,97	0,83			
	Toplam	30 yaş ve altı (1)	51	4,81	1,08	4 314 318	1,157	0,33
		31-35 yaş arası (2)	87	4,86	0,83			
		36-40 yaş arası (3)	67	5,07	0,49			
		41-45 yaş arası (4)	58	4,97	0,82			
		46 yaş ve üzeri (5)	56	4,90	0,44			
		Total	319	4,92	0,76			

Beden eğitimi öğretmenlerinin KUÖYÖ alt boyut ve toplam puan ortalamalarında yaş değişkeni anlamlı farklılığa neden olmamaktadır ($p<0,05$). Tablo 19 incelendiğinde KUÖYÖ öğretim yeterliği alt boyutunda ($F_{4-318}=1,473$; $p=0,21$), işbirliği yeterliği alt boyutunda ($F_{4-318}=0,731$; $p=0,57$), sınıf yönetimi yeterliği alt boyutunda ($F_{4-318}=1,802$; $p=0,13$) ve KUÖYÖ toplam puan ortalamalarının ($F_{4-318}=1,157$; $p=0,33$) yaş değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir.

Tablo 20. Beden eğitimi öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği (KUÖYÖ) puanlarının medeni durum değişkenine göre karşılaştırılması bağımsız

gruplar T-testi (Independent Samples T-test) sonuçları

Ölçek	Alt boyut	Medeni Durum	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
KUÖYÖ	Öğretim yeterliği	Bekâr	59	4,89	0,77	317	-0,733	0,46
		Evli	260	4,97	0,80			
	İşbirliği yeterliği	Bekâr	59	4,72	0,95	317	-1,291	0,20
		Evli	260	4,88	0,78			
	Sınıf yönetimi yeterliği	Bekâr	59	4,87	0,91	317	-1,001	0,32
		Evli	260	4,99	0,81			
	Toplam	Bekâr	59	4,83	0,81	317	-1,072	0,28
		Evli	260	4,94	0,75			

Beden eğitimi öğretmenlerinin medeni durumu KUÖYÖ alt boyutları ve toplam puan ortalamalarında anlamlı farklılığa neden olmamaktadır ($p < 0,05$). Tablo 20 incelendiğinde öğretim yeterliği alt boyutu ($\bar{x}_{\text{Bekar}}=4,89$; $\bar{x}_{\text{Evli}}=4,97$; $t_{317}=-0,799$; $p=0,46$), işbirliği yeterliği alt boyutu ($\bar{x}_{\text{Bekar}}=4,72$; $\bar{x}_{\text{Evli}}=4,88$; $t_{317}=-1,291$; $p=0,20$), sınıf yönetimi yeterliği alt boyutu ($\bar{x}_{\text{Bekar}}=4,87$; $\bar{x}_{\text{Evli}}=4,99$; $t_{317}=-1,001$; $p=0,32$) ve KUÖYÖ toplam puan ortalamalarında ($\bar{x}_{\text{Bekar}}=4,83$; $\bar{x}_{\text{Evli}}=4,94$; $t_{317}=-1,072$; $p=0,28$) anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir.

Tablo 21. Beden eğitimi öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği (KUÖYÖ) puanlarının öğrenim durumu değişkenine göre karşılaştırılması bağımsız gruplar T-testi (Independent Samples T-test) sonuçları

Ölçek	Alt boyut	Eğitim Durumu	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
KUÖYÖ	Öğretim yeterliği	Lisans	238	4,97	0,85	317	0,590	0,56
		Lisansüstü	81	4,92	0,58			
	İşbirliği yeterliği	Lisans	238	4,86	0,87	317	0,383	0,70
		Lisansüstü	81	4,82	0,63			
	Sınıf yönetimi yeterliği	Lisans	238	4,97	0,87	317	0,104	0,92
		Lisansüstü	81	4,96	0,68			
	Toplam	Lisans	238	4,93	0,82	317	0,406	0,68
		Lisansüstü	81	4,90	0,58			

Beden eğitimi öğretmenlerinin öğrenim durumu KUÖYÖ alt boyutları ve toplam puan ortalamalarında anlamlı farklılığa neden olmamaktadır ($p < 0,05$). Tablo 21 incelendiğinde öğretim yeterliği alt boyutu ($\bar{x}_{\text{Lisans}}=4,97$; $\bar{x}_{\text{Lisansüstü}}=4,92$; $t_{317}=0,590$; $p=0,56$), işbirliği yeterliği alt boyutu ($\bar{x}_{\text{Lisans}}=4,86$; $\bar{x}_{\text{Lisansüstü}}=4,82$; $t_{317}=0,383$; $p=0,70$), sınıf yönetimi yeterliği alt boyutu ($\bar{x}_{\text{Lisans}}=4,97$; $\bar{x}_{\text{Lisansüstü}}=4,96$; $t_{317}=0,104$; $p=0,92$) ve KUÖYÖ toplam puan ortalamalarında ($\bar{x}_{\text{Lisans}}=4,93$; $\bar{x}_{\text{Lisansüstü}}=4,90$; $t_{317}=0,406$; $p=0,68$) anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir.

Tablo 22. Beden eğitimi öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği (KUÖYÖ) puanlarının kadro durumu değişkenine göre karşılaştırılması tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) sonuçları

Ölçek	Alt boyut	Kadro türü	n	$\bar{x}$	ss	sd	F	p
KUÖYÖ	Öğretim yeterliği	Kadrolu (1)	284	4,94	0,78	2 316 318	0,464	0,63
		Sözleşmeli (2)	21	5,00	0,93			
		Ücretli (3)	14	5,14	0,86			
		Total	319	4,96	0,79			
	İşbirliği yeterliği	Kadrolu (1)	284	4,84	0,80	2 316 318	0,122	0,88
		Sözleşmeli (2)	21	4,85	0,96			
		Ücretli (3)	14	4,95	1,02			
		Total	319	4,85	0,82			
	Sınıf yönetimi yeterliği	Kadrolu (1)	284	4,96	0,81	2 316 318	0,157	0,86
		Sözleşmeli (2)	21	5,06	1,01			
		Ücretli (3)	14	5,01	0,89			
		Total	319	4,97	0,83			
	Toplam	Kadrolu (1)	284	4,91	0,75	2 316 318	0,207	0,81
		Sözleşmeli (2)	21	4,97	0,92			
		Ücretli (3)	14	5,04	0,85			
		Total	319	4,92	0,76			

Beden eğitimi öğretmenlerinin kadro durumlarının KUÖYÖ öğretim yeterliği alt boyutu ($F_{2-318}=0,464$; $p=0,63$), işbirliği yeterliği alt boyutu ($F_{2-318}=0,122$; $p=0,88$), sınıf yönetimi yeterliği alt boyutu ($F_{2-318}=0,157$; $p=0,86$) ve KUÖYÖ toplam puan ortalamalarında ($F_{2-318}=0,207$ $p=0,81$) anlamlı farklılığa neden olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 23. Beden eğitimi öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği (KUÖYÖ) puanlarının görev yapılan okul türü değişkenine göre karşılaştırılması bağımsız gruplar T-testi (Independent Samples T-test) sonuçları

Ölçek	Alt boyut	Görev Yapılan Okul Türü	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	P
KUÖYÖ	Öğretim yeterliği	Ortaokul	195	4,92	0,86	317	-0,956	0,34
		Lise	124	5,01	0,66			
	İşbirliği yeterliği	Ortaokul	195	4,85	0,86	317	0,002	1,00
		Lise	124	4,85	0,75			
	Sınıf yönetimi yeterliği	Ortaokul	195	4,95	0,87	317	-0,428	0,67
		Lise	124	4,99	0,74			
	Toplam	Ortaokul	195	4,91	0,82	317	-0,482	0,63
		Lise	124	4,95	0,67			

Beden eğitimi öğretmenlerinin görev yapılan okul türü KUÖYÖ öğretim yeterliği alt boyutu ($\bar{x}_{Ortaokul}=4,92$; $\bar{x}_{Lise}=5,01$; $t_{317}=-0,956$; $p=0,34$), işbirliği yeterliği alt boyutu ($\bar{x}_{Ortaokul}=4,85$; $\bar{x}_{Lise}=4,85$; $t_{317}=0,002$; $p=1,00$), sınıf yönetimi yeterliği alt boyutu

($\bar{X}_{Ortaokul}=4,95$; $\bar{X}_{Lise}=4,99$; $t_{317}=-0,428$; $p=0,67$) ve KUÖYÖ toplam puan ortalamalarında ($\bar{X}_{Ortaokul}=4,91$; $\bar{X}_{Lise}=4,95$; $t_{317}=-0,482$; $p=0,63$) anlamlı farklılığa neden olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 24. Beden eğitimi öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği (KUÖYÖ) puanlarının görev süresi değişkenine göre karşılaştırılması tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) sonuçları

Ölçek	Alt boyut	Görev Süresi	n	$\bar{x}$	ss	sd	F	p
KUÖYÖ	Öğretim yeterliği	1-5 yıl arası (1)	63	4,91	1,03	4 314 318	1,384	0,24
		6-10 yıl arası (2)	87	4,85	0,95			
		11-15 yıl arası (3)	69	5,13	0,47			
		16-20 yıl arası (4)	46	5,00	0,62			
		21 yıl ve üzeri (5)	54	4,91	0,61			
		Total	319	4,96	0,79			
	İşbirliği yeterliği	1-5 yıl arası (1)	63	4,85	1,04	4 314 318	1,489	0,21
		6-10 yıl arası (2)	87	4,71	0,95			
		11-15 yıl arası (3)	69	5,00	0,52			
		16-20 yıl arası (4)	46	4,95	0,72			
		21 yıl ve üzeri (5)	54	4,77	0,65			
		Total	319	4,85	0,82			
	Sınıf yönetimi yeterliği	1-5 yıl arası (1)	63	4,89	1,09	4 314 318	1,279	0,28
		6-10 yıl arası (2)	87	4,84	0,96			
		11-15 yıl arası (3)	69	5,07	0,53			
		16-20 yıl arası (4)	46	5,09	0,61			
		21 yıl ve üzeri (5)	54	5,02	0,67			
		Total	319	4,97	0,83			
	Toplam	1-5 yıl arası (1)	63	4,89	1,02	4 314 318	1,400	0,23
		6-10 yıl arası (2)	87	4,80	0,92			
		11-15 yıl arası (3)	69	5,07	0,43			
		16-20 yıl arası (4)	46	5,01	0,56			
		21 yıl ve üzeri (5)	54	4,90	0,60			
		Total	319	4,92	0,76			

Beden eğitimi öğretmenlerinin görev sürelerinin KUÖYÖ öğretim yeterliği alt boyutunda ($F_{4-318}=1,384$; $p=0,24$), işbirliği yeterliği alt boyutunda ($F_{4-318}=1,489$; $p=0,21$), sınıf yönetimi yeterliği alt boyutunda ($F_{4-318}=1,279$; $p=0,28$) ve KUÖYÖ toplam puan ortalamalarında ($F_{4-318}=1,400$; $p=0,23$) anlamlı farklılığa neden olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 25. Beden eğitimi öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği (KUÖYÖ) puanlarının daha önce kaynaştırma eğitimi ile ilgili bilimsel araştırmalarda yer alma durumu değişkenine göre karşılaştırılması bağımsız gruplar T-testi (Independent Samples T-test) sonuçları

Ölçek	Alt boyut	Kaynaştırma eğitimin yönelik bilimsel araştırmalarda yer alma durumu	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
KUÖYÖ	Öğretim yeterliği	Evet	88	5,06	0,85	317	1,503	0,13
		Hayır	231	4,91	0,76			
	İşbirliği yeterliği	Evet	88	5,05	0,85	317	2,735	0,01
		Hayır	231	4,77	0,79			
	Sınıf yönetimi yeterliği	Evet	88	5,06	0,87	317	1,200	0,23
		Hayır	231	4,93	0,80			
	Toplam	Evet	88	5,06	0,82	317	1,919	0,06
		Hayır	231	4,87	0,74			

Beden eğitimi öğretmenlerinin daha önce kaynaştırma eğitimi ile ilgili bilimsel araştırmalarda yer alma durumlarının KUÖYÖ öğretim yeterliği ($\bar{x}_{\text{Evet}}=5,06$; $\bar{x}_{\text{Hayır}}=4,91$; $t_{317}=1,503$; $p=0,13$), sınıf yönetimi yeterliği ($\bar{x}_{\text{Evet}}=5,06$; $\bar{x}_{\text{Hayır}}=4,93$; $t_{317}=1,200$; $p=0,23$), ve toplam puan ortalamalarında ($\bar{x}_{\text{Evet}}=5,06$; $\bar{x}_{\text{Hayır}}=4,87$; $t_{317}=1,919$; $p=0,06$) anlamlı farklılığa neden olmadığı tespit edilirken, KUÖYÖ işbirliği yeterliği ($\bar{x}_{\text{Evet}}=5,05$; $\bar{x}_{\text{Hayır}}=4,77$; $t_{317}=2,735$; $p=0,01$) alt boyutunda anlamlı farklılığa neden olduğu tespit edilmiştir. KUÖYÖ işbirliği yeterliği alt boyutu daha önce kaynaştırma eğitimi ile ilgili bilimsel araştırmalarda yer alan beden eğitimi öğretmenlerinin yer almayanlara göre daha yüksek puan ortalamasına sahip oldukları tespit edilmiştir.

Tablo 26. Beden eğitimi öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği (KUÖYÖ) puanlarının derse girdiği sınıflarda kaynaştırma öğrencisi olma değişkenine göre karşılaştırılması bağımsız gruplar T-testi (Independent Samples T-test) sonuçları

Ölçek	Alt boyut	Öğrencileriniz arasında kaynaştırma öğrencisi var mı?	N	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
KUÖYÖ	Öğretim yeterliği	Evet	172	4,92	0,89	317	-0,817	0,41
		Hayır	147	4,99	0,65			
	İşbirliği yeterliği	Evet	172	4,80	0,90	317	-1,010	0,31
		Hayır	147	4,90	0,71			
	Sınıf yönetimi yeterliği	Evet	172	4,94	0,92	317	-0,704	0,48
		Hayır	147	5,00	0,70			
	Toplam	Evet	172	4,89	0,86	317	-0,887	0,38
		Hayır	147	4,96	0,64			

Beden eğitimi öğretmenlerinin öğrencileriniz arasında kaynaştırma öğrencisi var mı? Durumlarının KUÖYÖ öğretim yeterliği alt boyutu ($\bar{x}_{\text{Evet}}=4,92$; $\bar{x}_{\text{Hayır}}=4,99$; $t_{317}=-0,817$; $p=0,41$), işbirliği yeterliği alt boyutu ($\bar{x}_{\text{Evet}}=4,80$; $\bar{x}_{\text{Hayır}}=4,90$; $t_{317}=-1,010$; $p=0,31$), sınıf yönetimi yeterliği alt boyutu ($\bar{x}_{\text{Evet}}=4,94$; $\bar{x}_{\text{Hayır}}=5,00$; $t_{317}=-0,704$; $p=0,48$) ve KUÖYÖ

toplam puan ortalamalarında ($\bar{x}_{\text{Evet}}=4,89$; $\bar{x}_{\text{Hayır}}=4,96$; $t_{317}=-0,887$; $p=0,38$) anlamlı farklılığa neden olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 27. Beden eğitimi öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği (KUÖYÖ) puanlarının kaynaştırma eğitimi alan yakını olma değişkenine göre karşılaştırılması bağımsız gruplar T-testi (Independent Samples T-test) sonuçları

Ölçek	Alt boyut	Kaynaştırma eğitimi alan yakını var mı?	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
KUÖYÖ	Öğretim yeterliği	Evet	114	5,00	0,79	317	0,807	0,42
		Hayır	205	4,93	0,79			
	İşbirliği yeterliği	Evet	114	4,92	0,82	317	1,163	0,25
		Hayır	205	4,81	0,82			
	Sınıf yönetimi yeterliği	Evet	114	4,99	0,81	317	0,389	0,70
		Hayır	205	4,95	0,83			
	Toplam	Evet	114	4,97	0,76	317	0,831	0,41
		Hayır	205	4,90	0,77			

Beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi alan yakını var mı? Durumlarının KUÖYÖ öğretim yeterliği alt boyutu ($\bar{x}_{\text{Evet}}=5,00$; $\bar{x}_{\text{Hayır}}=4,93$; $t_{317}=0,807$; $p=0,42$), işbirliği yeterliği alt boyutu ($\bar{x}_{\text{Evet}}=4,92$; $\bar{x}_{\text{Hayır}}=4,81$; $t_{317}=1,163$; $p=0,25$), sınıf yönetimi yeterliği alt boyutu ($\bar{x}_{\text{Evet}}=4,99$; $\bar{x}_{\text{Hayır}}=4,95$; $t_{317}=0,389$; $p=0,70$) ve KUÖYÖ toplam puan ortalamalarında ($\bar{x}_{\text{Kadın}}=4,97$; $\bar{x}_{\text{Erkek}}=4,90$; $t_{317}=0,831$; $p=0,41$) anlamlı farklılığa neden olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 28. Beden eğitimi öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği (KUÖYÖ) puanlarının kaynaştırma eğitime yönelik eğitim alma isteği değişkenine göre karşılaştırılması bağımsız gruplar T-testi (Independent Samples T-test) sonuçları

Ölçek	Alt boyut	Kaynaştırma eğitime yönelik eğitim almak ister misiniz?	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
KUÖYÖ	Öğretim yeterliği	Evet	243	4,95	0,83	317	-0,374	0,71
		Hayır	76	4,98	0,63			
	İşbirliği yeterliği	Evet	243	4,89	0,84	317	1,511	0,13
		Hayır	76	4,72	0,72			
	Sınıf yönetimi yeterliği	Evet	243	4,98	0,86	317	0,397	0,69
		Hayır	76	4,93	0,70			
	Toplam	Evet	243	4,94	0,81	317	0,551	0,58
		Hayır	76	4,88	0,61			

Beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik eğitim almak ister misiniz? Durumlarının KUÖYÖ öğretim yeterliği alt boyutu ($\bar{x}_{\text{Evet}}=4,95$; $\bar{x}_{\text{Hayır}}=4,98$; $t_{317}=-$

0,374; $p=0,71$), işbirliği yeterliği alt boyutu ($\bar{x}_{\text{Evet}}=4,89$; $\bar{x}_{\text{Hayır}}=4,72$; $t_{317}=1,511$; $p=0,13$), sınıf yönetimi yeterliği alt boyutu ($\bar{x}_{\text{Evet}}=4,98$; $\bar{x}_{\text{Hayır}}=4,93$; $t_{317}=-0,397$; $p=0,69$) ve KUÖYÖ toplam puan ortalamalarında ($\bar{x}_{\text{Evet}}=4,94$; $\bar{x}_{\text{Hayır}}=4,88$; $t_{317}=0,551$; $p=0,58$) anlamlı farklılığa neden olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 29. Beden eğitimi öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği (KUÖYÖ) puanlarının kaynaştırma eğitime yönelik eğitim alma durumu değişkenine göre karşılaştırılması bağımsız gruplar T-testi (Independent Samples T-test) sonuçları

Ölçek	Alt boyut	Kaynaştırma eğitime yönelik eğitim aldınız mı?	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
KUÖYÖ	Öğretim yeterliği	Evet	65	5,11	0,56	317	1,782	0,08
		Hayır	254	4,92	0,83			
	İşbirliği yeterliği	Evet	65	5,09	0,55	317	3,471	0,00
		Hayır	254	4,79	0,86			
	Sınıf yönetimi yeterliği	Evet	65	5,08	0,54	317	1,631	0,10
		Hayır	254	4,94	0,88			
	Toplam	Evet	65	5,09	0,49	317	2,011	0,04
		Hayır	254	4,88	0,82			

Beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik eğitim aldınız mı? Durumlarının KUÖYÖ öğretim yeterliği ($\bar{x}_{\text{Evet}}=5,11$; $\bar{x}_{\text{Hayır}}=4,92$; $t_{317}=1,782$; $p=0,08$) alt boyutunda anlamlı farklılığa neden olmadığı tespit edilirken, işbirliği yeterliği ($\bar{x}_{\text{Evet}}=5,09$; $\bar{x}_{\text{Hayır}}=4,79$; $t_{317}=3,471$; $p=0,00$), sınıf yönetimi yeterliği ($\bar{x}_{\text{Evet}}=5,08$ $\bar{x}_{\text{Hayır}}=4,94$; $t_{317}=1,631$; $p=0,10$) ve toplam puan ortalamalarında ($\bar{x}_{\text{Evet}}=5,09$; $\bar{x}_{\text{Hayır}}=4,88$; $t_{317}=2,011$; $p=0,04$) anlamlı farklılığa neden olduğu tespit edilmiştir. KUÖYÖ işbirliği yeterliği, sınıf yönetimi yeterliği alt boyutlarında ve toplam ortalamalarında daha önce kaynaştırma eğitime yönelik eğitim aldınız mı? sorusun da beden eğitimi öğretmenlerinin eğitim alanların eğitim almayanlara göre daha yüksek puan ortalamasına sahip oldukları tespit edilmiştir.

Tablo 30. Beden eğitimi öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği (KUÖYÖ) puanlarının kaynaştırma eğitime yönelik eğitim aldıkları yer değişkenine göre karşılaştırılması bağımsız gruplar T-testi (Independent Samples T-test) sonuçları

Ölçek	Alt boyut	Kaynaştırma eğitime yönelik Eğitim alınan yer?	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
KUÖYÖ	Öğretim yeterliği	Hizmet içi eğitim/Kurs/Seminer	43	5,11	0,52	63	-0,035	0,97
		Lisans/Lisansüstü Eğitim	22	5,11	0,64			

İşbirliği yeterliği	Hizmet içi eğitim/Kurs/Seminer	43	5,11	0,48	63	0,515	0,61
	Lisans/Lisansüstü Eğitim	22	5,04	0,67			
Sınıf yönetimi yeterliği	Hizmet içi eğitim/Kurs/Seminer	43	5,06	0,48	63	-0,365	0,72
	Lisans/Lisansüstü Eğitim	22	5,11	0,65			
Toplam	Hizmet içi eğitim/Kurs/Seminer	43	5,09	0,43	63	0,046	0,96
	Lisans/Lisansüstü Eğitim	22	5,09	0,59			

Beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik eğitim alınan yer? Durumlarının KUÖYÖ öğretim yeterliği alt boyutu ($\bar{X}_{\text{Hizmetiçieğitim/Kurs/Seminer}}=5,11$; $\bar{X}_{\text{Lisans/Lisansüstü eğitim}}=5,11$; $t_{63}=-0,035$; $p=0,97$), işbirliği yeterliği alt boyutu ($\bar{X}_{\text{Hizmetiçieğitim/Kurs/Seminer}}=5,11$; $\bar{X}_{\text{Lisans/Lisansüstü eğitim}}=5,04$; $t_{63}=0,515$; $p=0,61$), sınıf yönetimi yeterliği alt boyutu ($\bar{X}_{\text{Hizmetiçieğitim/Kurs/Seminer}}=5,06$; $\bar{X}_{\text{Lisans/Lisansüstü eğitim}}=5,11$; $t_{63}=-0,365$; $p=0,72$), ve KUÖYÖ toplam puan ortalamalarında ($\bar{X}_{\text{Hizmetiçieğitim/Kurs/Seminer}}=5,09$; $\bar{X}_{\text{Lisans/Lisansüstü eğitim}}=5,09$; $t_{63}=0,046$; $p=0,96$) anlamlı farklılığa neden olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 31. Beden eğitimi öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği (KETÖÇ) ve Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği (KUÖYÖ) puanları arasındaki ilişkiyi tespit etmeye yönelik Pearson korelasyon testi sonuçları

		KUÖYÖ			
		Öğretim yeterliği	İşbirliği yeterliği	Sınıf yönetimi yeterliği	KUÖYÖ Toplam
KETÖÇ	Sınıf	r	,132*	,216**	,124*
		p	,018	,000	,027
	Okul	r	,345**	,333**	,301**
		p	,000	,000	,000
	Aile	r	,150**	,191**	,105
		p	,007	,001	,062
	Başarı	r	,293**	,340**	,299**
		p	,000	,000	,000
	KETÖÇ Toplam	r	,348**	,395**	,314**
		p	,000	,000	,000

(n=319)

Beden eğitimi öğretmenlerinin KETÖÇ ve KUÖYÖ puan ortalamaları Pearson korelasyon analizi sonuçlarına göre KETÖÇ sınıf alt boyutu puan ortalamaları ile KUÖYÖ öğretim yeterliği ($r=0,132$; $p<0,018$), işbirliği yeterliği ($r=0,216$; $p<0,000$), sınıf yönetim yeterliği ($r=0,124$; $p<0,027$) alt boyutları ve KUÖYÖ toplam ($r=0,167$; $p<0,003$) puan

ortalamalarında pozitif yönlü ve düşük düzey anlamlı ilişki tespit edilmiştir.

KETÖÇ okul alt boyutu ile KUÖYÖ öğretim yeterliği ($r=0,345$; $p<0,000$), işbirliği yeterliği ($r=0,333$; $p<0,000$), sınıf yönetim yeterliği ($r=0,301$; $p<0,000$) alt boyutları ve KUÖYÖ toplam ($r=0,346$; $p<0,000$) puan ortalamalarında pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir.

KETÖÇ aile alt boyutu ile KUÖYÖ öğretim yeterliği ($r=0,150$; $p<0,007$), işbirliği yeterliği ($r=0,191$; $p<0,001$) alt boyutları ve KUÖYÖ toplam ($r=0,157$; $p<0,005$) puan ortalamalarında pozitif yönlü ve düşük düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir.

KETÖÇ başarı alt boyutu ile KUÖYÖ öğretim yeterliği ($r=0,293$; $p<0,000$), sınıf yönetim yeterliği ($r=0,299$; $p<0,000$) alt boyutları arasında pozitif yönlü ve düşük düzeyde, işbirliği yeterliği ($r=0,340$; $p<0,000$) alt boyutu ve KUÖYÖ toplam ($r=0,330$; $p<0,000$) puan ortalamalarında pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir.

KETÖÇ toplam puan ortalamaları ile KUÖYÖ öğretim yeterliği ($r=0,348$; $p<0,000$), işbirliği yeterliği ($r=0,395$; $p<0,000$), sınıf yönetim yeterliği ($r=0,314$; $p<0,000$) alt boyutları ve KUÖYÖ toplam ($r=0,374$; $p<0,000$) puan ortalamalarında pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir.

Tablo 32. Beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarındaki yeterliliklerinin kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarını yordamasına ilişkin basit doğrusal regresyon analizi sonuçları

	B	Std. Error	β	t	p	
KETÖÇ Constant	3,037	,141		21,570	,000	$R=,374^a$ $R^2=,140$
KUÖYÖ	,203	,028	,374	7,169	,000	$F=51,392$ $p<0,05$

Tablo 32’de görüldüğü üzere basit doğrusal regresyon analizi sonucunda beden eğitimi öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği (KUÖYÖ) puanlarının ($R=,374^a$, $R^2=,140$, $F_{1,317}=51,392$, $p<0,05$) Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği (KETÖÇ) puanlarını anlamlı bir şekilde yordadığı belirlenmiştir. Bu bulgulara göre öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi yeterlik düzeyi, kaynaştırma eğitime yönelik tutumları varyansının yüzde 14’ünü açıklamaktadır.

5. TARTIŞMA

Bu araştırma Beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları ve yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Bu çalışmanın sonuçlarına göre, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeği (KETÖÇ) ve Kaynaştırma Uygulamalarına Yönelik Öğretmen Yeterlilikleri Ölçeği (KUÖYÖ) alt boyutlarında ve toplam puanlarında ortalamanın üzerinde sonuçlar elde edilmiştir. Bu bulgular, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının ve yeterlilik düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. (Tablo 4).

Araştırmanın bulgularına göre, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin cinsiyetleri, kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları alt boyutlarında ve toplam puan ortalamalarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamaktadır. Bu sonuç, hem erkek hem de kadın öğretmenlerin kaynaştırma eğitime karşı benzer tutumlara sahip olduğunu göstermektedir. (Tablo 5). Araştırma bulgularımıza benzer olarak, Eşkil, Akbulut, Eşkil ve İlhan (2022) tarafından yapılan bir çalışma da beden eğitimi ve diğer branş öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik duygu, tutum ve kaygılarını incelemiştir. Bu çalışmada da öğretmenlerin cinsiyetlerinin kaynaştırma eğitime yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir farklılığa neden olmadığı belirlenmiştir. Akar ve Kayabaşı (2022) eğitim fakültesi öğrencilerinin kaynaştırma eğitime ilişkin tutumlarında öğrenci cinsiyetlerinin anlamlı farklılaşmaya neden olmadığını belirtmektedir. Filiz (2021) tarafından yapılan bir çalışma da sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik yeterlilikleri ile kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygu, tutum ve kaygıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu çalışmada da öğretmenlerin cinsiyetlerinin kaynaştırma eğitime yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir farklılığa neden olmadığı tespit edilmiştir. Emmers, Baeyens ve Petry'nin (2020) öğretmenler ile yaptığı kaygı, tutum, duygu ve öz-yeterliliklerini incelediği çalışmasında cinsiyetlerin anlamlı bir farklılık oluşturmadığını saptamıştır. Saloviita (2020) tarafından yapılan bir çalışma da öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarını incelemiştir. Bu çalışmada da kaynaştırma eğitime yönelik tutumların cinsiyete bağlı olarak farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bir diğer çalışma olan Bayar ve Üstün (2017) ilköğretim öğretmenlerinin cinsiyetlerinin, kaynaştırma eğitime tutumlarında anlamlı farklılaşmaya neden olmadığını belirlemişlerdir. Çalışmamızdan farklı olarak, Keskin Kılıç (2022) tarafından yapılan bir araştırma, beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencileri ile

ilgili duygu, tutum ve kaygılarının mesleki öz-yeterlilikleri açısından incelenmesini ele almıştır. Bu çalışmada öğretmen cinsiyetlerinin tutumlar boyutunda anlamlı bir fark yarattığı belirlenmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre beden eğitimi öğretmenlerinin yaşları kaynaştırma eğitime yönelik tutumları alt boyutunda ve toplam puan ortalamalarında anlamlı farklılığa neden olmamıştır (Tablo 6). Çalışma sonuçlarınıza benzer olarak, Keskin Kılıç (2022) tarafından yapılan "Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Öğrencileri ile İlgili Duygu, Tutum ve Kaygılarının Mesleki Öz-Yeterlilikleri Açısından İncelenmesi" başlıklı araştırmada da öğretmenlerin yaşlarının kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Çalışmanızın sonuçlarına benzer olarak, Özcan ve Karaoğlu (2021) tarafından yapılan çalışma da öğretmenlerin yaşlarının kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılığa neden olmadığını tespit etmiştir. Bu durum, çeşitli öğretmen gruplarındaki yaş değişkeninin kaynaştırma eğitime olan tutuma etkisiz olduğu yönündeki bulgularınızı desteklemektedir. Bayar (2017) de yaptığı çalışmada diğer çalışmalara benzer olarak yaş değişkeninde kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık bulamamıştır.

Elde edilen sonuçlara göre, beden eğitimi öğretmenlerinin medeni durumları kaynaştırma eğitime yönelik tutumları alt boyutları ve toplam puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır (Tablo 7). Çalışma sonuçlarınıza benzer olarak, Altuntaş (2018) tarafından yapılan "Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Fen Eğitiminde Öğretmen Tutum ve Öz Yeterliliği" başlıklı araştırmada da katılımcıların medeni durumlarına göre kaynaştırma öğrencilerine yönelik davranış tutumu ve toplam tutum düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Ancak, duygusal tutum ve bilişsel tutum düzeylerinin medeni durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür.

Çalışmamızda beden eğitimi öğretmenlerinin öğrenim durumu kaynaştırma eğitime yönelik tutumları alt boyutları ve toplam puan ortalamalarında anlamlı bir farklılığa neden olmamaktadır (Tablo 8). Çalışma sonuçlarınıza benzer olarak Akar ve Kayabaşı (2022) eğitim fakültesi öğrencilerinin kaynaştırma eğitime ilişkin tutumlarında öğrenim durumlarının anlamlı farklılaşmaya neden olmadığını belirtmektedir. Çalışmanızın sonuçlarını destekler nitelikte olan bir diğer çalışma da Eşkil, Akbulut, Eşkil ve İlhan (2022) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada öğretmenlerin eğitim seviyeleri değişkenine göre kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygular, tutumlar ve kaygılar karşılaştırılmıştır.

Sonuçlara göre kaynaştırma eğitimi ile ilgili tutum alt boyutlarında anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Bayar (2017) tarafından yapılan "Amasya İlinde İlkokulda Görev Yapan Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimiyle İlgili Duygu, Tutum ve Kaygılarının Değerlendirilmesi" başlıklı çalışma, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutum alt boyutlarının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark göstermediğini ortaya koymuştur. Bu bulgu, Eşkil, Akbulut, Eşkil ve İlhan (2022) çalışması ile de paralellik göstermektedir.

Çalışmamız sonucu elde edilen beden eğitimi öğretmenlerinin kadro durumu kaynaştırma eğitime yönelik tutumları toplam puan ortalamaları ve alt boyutlarında anlamlı bir farklılığa neden olmamaktadır (Tablo 9). Daha önceki yıllarda yapılan benzer çalışmalar araştırıldığında bulgularımıza benzer ve farklı çalışmalara rastlanmamıştır.

Diğer bir değişkenimiz olan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin görev yapılan okul türü kaynaştırma eğitime yönelik tutumları alt boyutları ve toplam puan ortalamalarında anlamlı farklılığa neden olmamaktadır (Tablo 10). Altuntaş (2018) tarafından yapılan "Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Fen Eğitiminde Öğretmen Tutum ve Öz Yeterliliği" başlıklı çalışma, öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre kaynaştırma öğrencilerine yönelik duygusal tutum ve bilişsel tutum düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Bununla birlikte, kaynaştırma öğrencilerine yönelik davranış tutumu ve toplam tutum düzeyleri ise görev yaptıkları okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Görev süresi değişkenine bakıldığında beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik tutumları toplam puan ortalamaları ve alt boyutlarında anlamlı farklılığa neden olmamaktadır (Tablo 11). Keskin kılıç (2022) çalışmasında araştırmaya katılan öğretmenlerin meslek yılı değişkenine göre tutumlar ve alt boyutlarında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Filiz'in 2021 yılında yaptığı çalışma, kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygu, tutum ve kaygıların deneyim süresine göre nasıl farklılaştığını incelemiştir. Çalışmada, tutum faktörünün deneyim süresine göre değerlendirildiğinde anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Altuntaş'ın 2018 yılında yaptığı çalışma ise kaynaştırma öğrencilerine yönelik fen eğitiminde öğretmen tutum ve öz yeterliliğini değerlendirmiştir. Bu çalışmada: Katılımcıların mesleki kıdemlerine göre kaynaştırma öğrencilerine yönelik davranış tutumu, duygusal tutum ve toplam tutum düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı; Ancak bilişsel tutum düzeylerinin mesleki kıdeme göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür.

Araştırmamızdan elde edilen bir sonuç olarak yine beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin daha önce kaynaştırma eğitimi ile ilgili bilimsel araştırmalarda yer alma durumu değişkenine göre kaynaştırma eğitime yönelik tutumları alt boyutlarından sınıf, aile ve başarı boyutlarında anlamlı bir farklılığa neden olmazken okul ve toplam puan ortalamalarında anlamlı farklılığa neden olmuştur (Tablo 12). Daha önceki yıllarda yapılan benzer çalışmalar araştırıldığında bulgularımıza benzer ve farklı çalışmalara rastlanmamıştır.

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öğrencileriniz arasında kaynaştırma öğrencisi var mı? Değişkenine göre de kaynaştırma eğitimi tutumları puan ortalamalarında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır (Tablo 13). Bulgularımıza benzer çalışmalar olarak Akar ve Kayabaşı (2022) eğitim fakültesi öğrencilerinin kaynaştırma eğitime ilişkin tutumları çalışmalarında öğrencileriniz arasında kaynaştırma öğrencisi var mı? Değişkenine göre öğretmen tutumlarında anlamlı bir farklılığa neden olmadığı görülmüştür. Bir diğer araştırmada ise Akbulut ve Ak üzüm (2021) sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlilik algıları ile kaynaştırma eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi çalışmalarında öğrencileriniz arasında kaynaştırma öğrencisi var mı? Değişkenine göre tutumlarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Çalışmamızdan farklı sonuçlar elde eden çalışmalarda ise Eş kil, Akbulut, Eş kil ve İlhan (2022) Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi alan öğrencisi olma durumu değişkeni açısından kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygular, tutumlar ve kaygıların karşılaştırılması çalışmalarında kaynaştırma eğitimi ile ilgili tutum alt boyutlarında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Keskin kılıç (2022) çalışmasında araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıfta kaynaştırma öğrencisi olma değişkenine göre tutumlar boyutunda anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Güney (2019) çalışmasında, sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenler ile sınıfında kaynaştırma öğrencisi olmayan öğretmenler arasında anlamlı ilişkinin olduğunu ve kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin daha olumlu tutuma sahip olduklarını ortaya koymuştur.

Çalışmamızdan elde edilen bir diğer sonuç olarak da beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi alan yakınınız var mı? Değişkeni kaynaştırma eğitime yönelik tutumları alt boyutlarından sınıf, okul, başarı ve toplam puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık neden olmazken aile alt boyutunda anlamlı farklılığa neden olmaktadır (Tablo 14). Bu sonuçtan farklı sonuçlar alan çalışmalar da ise Filiz (2021) yaptığı çalışmasında kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygu, tutum ve kaygıların yakın çevresinde engelli birey olma durumuna göre karşılaştırmasında tutum faktörünün yakın

çevresinde engelli birey olma durumuna göre değerlendirilmesinde anlamlı bir fark yoktur. Gülay, Kayışoğlu ve İlhan (2019) beden eğitimi öğretmeni adaylarının zihinsel engelli çocuklara yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi çalışmalarında öğrencilerin zihinsel engelli tanıdıkları olma durumuna göre ölçekten elde ettikleri toplam puanlar arasında anlamlı fark yoktur. Altuntaş (2018) Kaynaştırma öğrencilerine yönelik fen eğitiminde öğretmen tutum ve öz yeterliliği çalışmasında katılımcıların ailelerinde özel eğitime ihtiyaç duyan birey olması durumuna göre kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutum düzeyinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir.

Araştırmamızdan elde edilen bir diğer sonuca göre beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik eğitim alma isteği değişkenine göre kaynaştırma eğitime yönelik beden eğitimi öğretmenlerinin tutumları sınıf ve başarı alt boyutlarında anlamlı farklılığa neden olmazken, okul, aile ve toplam puan ortalamalarında anlamlı farklılığa neden olmaktadır (Tablo 15). Daha önceki yıllarda yapılan benzer çalışmalar araştırıldığında bulgularımıza benzer ve farklı çalışmalara rastlanmamıştır.

Farklı bir değişkenimiz olan kaynaştırma eğitime yönelik eğitim alma durumu sonuçlarına göre beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi tutumları alt boyutları ve toplam puan ortalamalarında anlamlı bir farklılığa neden olmamaktadır (Tablo 16). Benzer bulgular olarak ise Gülay, Kayışoğlu ve İlhan (2019) beden eğitimi öğretmeni adaylarının zihinsel engelli çocuklara yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi çalışmalarında öğretmen adaylarının özel eğitimle ilgili ders alma durumlarına göre ölçek toplam puanları arasında anlamlı fark yoktur. Farklı bulgu sonuçlarına göre ise Eşkil, Akbulut, Eşkil ve İlhan (2022) yaptıkları çalışmalarında Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili hizmet içi eğitimi alma durumu açısından kaynaştırma eğitimi ile ilgili tutum alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmuştur. Altuntaş (2018) Kaynaştırma öğrencilerine yönelik fen eğitiminde öğretmen tutum ve öz yeterliliği çalışmasında katılımcıların kaynaştırma ile ilgili kurs/seminer vb. alması durumuna göre kaynaştırma öğrencilerine yönelik bilişsel tutum düzeyinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı kaynaştırma öğrencilerine yönelik davranış tutumu, duygusal tutum ve toplam tutum düzeylerinin ise kaynaştırma ile ilgili kurs/seminer vb. alması durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Bayar (2017) Amasya ilinde ilkokulda görev yapan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimiyle ilgili duygu, tutum ve kaygılarının değerlendirilmesi çalışmasında öğretmenlerin kaynaştırma eğitime ilişkin tutumları ile eğitim değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Çalışma sonuçlarımızdan beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik eğitim aldıkları yer değişkenine göre kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları alt boyutlarından okul, başarı ve toplam puan ortalamalarında anlamlı farklılığa rastlanmazken, sınıf alt boyutunda anlamlı farklılık görülmektedir (Tablo 17). Çalışma sonucumuza benzer olarak Altuntaş (2018) Kaynaştırma öğrencilerine yönelik fen eğitiminde öğretmen tutum ve öz yeterliliği çalışmasında katılımcıların kaynaştırma ile ilgili lisans eğitiminde ders alması durumuna göre kaynaştırma öğrencilerine yönelik davranış tutumu ve toplam tutum düzeyinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı kaynaştırma öğrencilerine yönelik duygusal tutum ve bilişsel tutum düzeylerinin ise kaynaştırma ile ilgili lisans eğitiminde ders alması durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir.

Araştırmamızdan elde edilen sonuca göre beden eğitimi ve spor öğretmenlerimizin cinsiyetleri kaynaştırma uygulamalarında öğretmen yeterliği alt boyutları ve toplam puan ortalamalarında anlamlı bir farklılığa neden olmamıştır (Tablo 18). Yapılan araştırmalar incelendiğinde bulgularımıza benzer olarak Akar ve Kayabaşı (2022) Eğitim fakültesi öğrencilerinin kaynaştırmaya ilişkin öz yeterlilikleri çalışmasında öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin öz-yeterlik puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Akbulut ve Ak üzüm (2021) tarafından sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları ve öz yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmada, öğretmenlerin cinsiyetleri ve öz-yeterlilik puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Emmers, Baeyens ve Petry'nin (2020) öğretmenler ile yaptığı araştırmada kaynaştırmaya yönelik öz-yeterlik ve kaygı, tutum ve duygularını incelediği çalışmasında öğretmenlerin cinsiyetleri ile öz-yeterlilikleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Şenol ve Yaşar (2020) Okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırma uygulamalarına yönelik yeterliliklerinin incelenmesi çalışmalarına göre okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırma uygulamalarında öğretmen yeterliliklerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark yaratmadığı görülmüştür. Karasu (2019) DKAP öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi yeterlilikleri ile duygu, tutum ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişki çalışmasında öğretmen yeterlilikleri ile cinsiyetleri arasında ki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur. Alkan (2018) Beden eğitimi ve spor yüksek okulu öğrencilerinin engellilere yönelik tutumlarının öz yeterlilikleri açısından incelenmesi araştırmasında öğrencilerin cinsiyetlerinin yetersizlikten etkilenmiş kişilere yönelik öz

yeterlilik algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Çalışmamızdan farklı olarak ise Filiz (2021) sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik yeterlilikleri ile kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygu, tutum ve kaygıları arasındaki ilişki çalışmasında öz-yeterliliklerinin cinsiyete göre değerlendirilmesinde öğretim yeterliliği faktöründe anlamlı bir fark yokken iş birliği yeterliliği faktöründe anlamlı fark bulunmuştur. Şahan (2019) Rehber öğretmenlerin özel eğitime ilişkin öz yeterlilik algıları ile kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarının karşılaştırılması çalışmasında rehber öğretmenlerin özel eğitim öz-yeterliliklerinin cinsiyetlere göre değerlendirilmesinde anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Yavuz (2017) kaynaştırma uygulamalarında çalışan öğretmenlerle yaptığı çalışmasında öğretmenlerin kaynaştırma düzeyleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark bulamamıştır. Toy ve Duru'nun (2016) sınıf öğretmenlerinde mesleki öz-yeterlilik ile kaynaştırma eğitimi ile ilgili yeterlilik arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmaya göre öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik öz-yeterlilikleri ve cinsiyetleri arasında farklılaşma olduğu görülmüştür.

Bir diğer değişkenimiz olan beden eğitimi öğretmenlerimizin yaşları öğretmen yeterliği alt boyutları ve toplam puan ortalamalarında anlamlı bir farklılığa neden olmamıştır (Tablo 19). Çalışmamıza paralel olarak Özcan ve Karaoğlu (2021) okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik öğretmen yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi çalışmasında öğretmen yeterlilikleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark bulamamıştır. Öz ve Öztürk (2021) Meslek liselerinde kaynaştırma eğitimi veren branş öğretmenlerinin öz yeterlilik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi çalışmalarında yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulamamıştır. Şahan (2019) Rehber öğretmenlerin özel eğitime ilişkin öz yeterlilik algıları ile kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarının karşılaştırılması çalışmasında rehber öğretmenlerin özel eğitim öz yeterlilik ve kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma göstermediği görülmektedir. Farklı olarak ise Altuntaş (2018) Kaynaştırma öğrencilerine yönelik fen eğitiminde öğretmen tutum ve öz yeterliliği çalışmasında kaynaştırma öğrencilerine yönelik fen eğitimi öz yeterlilik düzeylerinin ise öğretmenlerin yaş gruplarına anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir.

Çalışmamızdan elde ettiğimiz sonuca göre beden eğitimi ve spor öğretmenlerimizin medeni durumu kaynaştırma uygulamalarında öğretmen yeterliği alt boyutları ve toplam puan ortalamalarında anlamlı bir farklılığa neden olmamıştır (Tablo 20). Çalışmamızı destekler çalışma olarak Altuntaş (2018) Kaynaştırma öğrencilerine yönelik fen eğitiminde öğretmen tutum ve öz yeterliliği çalışmasında katılımcıların medeni durumlarına göre

kaynaştırma öğrencilerine yönelik öz yeterlilik düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür.

Çalışma sonucumuzdan elde ettiğimiz bir diğer sonuç olarak beden eğitimi öğretmenlerinin öğrenim durumu kaynaştırma uygulamaları öğretmen yeterliği alt boyutları ve toplam puan ortalamalarında anlamlı bir farklılığa neden olmamıştır (Tablo 21). Akar ve Kayabaşı (2022) eğitim fakültesi öğrencilerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin öz-yeterliliklerinde öğrenim durumu değişkeninin anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığını belirtmişlerdir. Ev yapan (2020) okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin öz-yeterlilik algı düzeyleri ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hakkındaki görüşleri çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin öz-yeterlilik algılarının mezun oldukları okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda; öğretmenlerin ölçme değerlendirme konusundaki yeterlilikleri ve ölçeğin tamamına ait puanlarda istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Toy ve Duru (2016) araştırmalarında sınıf öğretmenlerinin öğrenim durumu değişkenine göre öğretmen öz yeterlilik inançları arasında anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Araştırma sonuçlarımıza baktığımızda beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin kaynaştırma uygulaması öğretmen yeterliği alt boyut ve toplam puan ortalamalarında kadro durumu değişkeni anlamlı bir farklılığa neden olmamaktadır (Tablo 22). Yapılan diğer çalışmalardan Altuntaş (2018) yaptığı çalışmasında katılımcıların görev yaptıkları okul türüne göre kaynaştırma öğrencilerine yönelik fen eğitiminde öz yeterlilik düzeylerinin öğretme-öğrenme süreci, fen eğitimi ve toplam öz yeterlilik düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı kaynaştırma öğrencilerine yönelik fen eğitiminde kişisel ve mesleki gelişim öz yeterlilik düzeylerinin ise katılımcıların görev yaptıkları okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir.

Beden eğitimi öğretmenlerinin görev yapılan okul türü değişkeni kaynaştırma uygulamaları öğretmen yeterliği alt boyutları ve toplam puan ortalamalarında anlamlı farklılığa neden olmamaktadır (Tablo 23). Daha önceki yıllarda yapılan benzer çalışmalar araştırıldığında bulgularımıza benzer ve farklı çalışmalara rastlanmamıştır.

Farklı bir değişkenimiz olan görev süresi beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmen yeterliği alt boyutları ve toplam puan ortalamalarında anlamlı bir farklılığa neden olmamaktadır (Tablo 24). Evyapan (2020) okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin öz-yeterlilik algı düzeyleri ve bireyselleştirilmiş eğitim programı

hakkındaki görüşleri çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin öz-yeterlilik algılarının mesleki kıdemlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda gruplar arasında anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Filiz (2021) yaptığı çalışmasında kaynaştırma uygulamalarına yönelik yeterliliğin deneyim süresine göre karşılaştırılması sonuçlarına göre öğretim yeterliliği faktörünün deneyim süresine göre değerlendirilmesinde anlamlı bir fark yoktur. Altuntaş (2018) Kaynaştırma öğrencilerine yönelik fen eğitiminde öğretmen tutum ve öz yeterliliği çalışmasında katılımcıların mesleki kıdemlerine göre kaynaştırma öğrencilerine yönelik fen eğitiminde kişisel ve mesleki gelişim öz yeterlilik düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ancak öğretme – öğrenme süreci, fen eğitimi ve toplam öz yeterlilik düzeylerinin ise katılımcıların mesleki kıdemlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir.

Beden eğitimi öğretmenlerinin daha önce kaynaştırma eğitimi ile ilgili bilimsel araştırmalarda yer alma durumları değişkeni öğretmen yeterliği alt boyutlarından öğretim yeterliği, sınıf yönetimi yeterliği ve toplam puan ortalamalarında anlamlı farklılığa neden olmazken iş birliği yeterliği alt boyutunda anlamlı farklılığa neden olmaktadır (Tablo 25). Daha önceki yıllarda yapılan benzer çalışmalar araştırıldığında bulgularımıza benzer ve farklı çalışmalara rastlanmamıştır.

Diğer bir sonucumuz incelendiğinde beden eğitimi öğretmenlerinin öğrencileriniz arasında kaynaştırma öğrencisi var mı? Değişkeni öğretmen yeterliği alt boyutları ve toplam puan ortalamalarında anlamlı farklılığa neden olmamaktadır (Tablo 26). Çalışma bulgularımıza benzer olarak Akar ve Kayabaşı (2022) yaptıkları çalışmalarında eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrencileriniz arasında kaynaştırma öğrencisi var mı? Değişkenine göre kaynaştırma eğitimine ilişkin öz-yeterlilikleri arasında anlamlı bir fark bulamamışlardır. İlgili alan yazın incelendiğinde Balbağ, Cemrek ve İnce (2021) fen bilgisi ve zihin engelliler öğretmen adayları ile yürüttüğü çalışma sonucunda ailede engelli bir bireyin olup olamamasının öğretmen yeterliliği üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı bulgusunu elde etmiştir. Akbulut ve Ak üzüm (2021) sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlilik algıları ile kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi çalışmalarında öğrencileriniz arasında kaynaştırma öğrencisi var mı? Değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Benzer şekilde Şenol ve Can Yaşar (2020) tarafından yapılan araştırmada da ailede engelli bir birey olmasının kaynaştırma uygulamalarında öğretmen yeterliliği üzerinde etkisi olmadığına yönelik bulgular elde edilmiştir. Bir diğer

araştırmada ise Aşcı (2019), sınıf öğretmenlerinin mesleki öz yeterlilik algılarının özel gereksinimli öğrencisi olup olmama durumu arasında bir ilişkinin olmadığını saptamıştır. Çiftci (2016), çalışmasında sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları ile sınıfta kaynaştırma öğrencisinin olup olmama durumları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını belirtmiştir. Çalışmamızdan farklı sonuç olarak ise Ev yapan (2020) okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin öz-yeterlilik algı düzeyleri ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hakkındaki görüşleri çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin öz-yeterlilik algılarının sınıflarında kaynaştırma öğrencisi olup olmama durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda; öğretmenlerin ölçme değerlendirme konusundaki yeterliliklerine ait puanlarda istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur.

Araştırma sonuçlarımızdan beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi alan yakınınız var mı? Değişkeni kaynaştırma uygulamaları öğretmen yeterliği alt boyutları ve toplam puan ortalamalarında anlamlı farklılığa neden olmamaktadır (Tablo 27). Filiz (2021) yaptığı çalışmasında kaynaştırma uygulamalarına yönelik yeterliliğin yakın çevresinde engelli birey olma durumuna göre karşılaştırmasında test sonuçlarına göre anlamlı bir fark bulunamamıştır. Şenol ve Yaşar (2020) okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırma uygulamalarına yönelik yeterliliklerinin incelenmesi çalışmalarında okul öncesi öğretmen adaylarının ailelerinde engelli birey olması durumuna göre Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeğinin alt boyutlarından ve toplamından aldıkları ortalama puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Altuntaş (2018) Kaynaştırma öğrencilerine yönelik fen eğitiminde öğretmen tutum ve öz yeterliliği çalışmasında katılımcıların ailelerinde özel eğitime ihtiyacı olan birey bulunması durumuna göre kaynaştırma öğrencilerine yönelik fen eğitiminde öz yeterlilik düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir.

Beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik eğitim almak ister misiniz? Değişkenimiz öğretmen yeterliği alt boyutları ve toplam puan ortalamalarında anlamlı farklılığa neden olmamaktadır (Tablo 28). Daha önceki yıllarda yapılan benzer çalışmalar araştırıldığında bulgularımıza benzer ve farklı çalışmalara rastlanmamıştır.

Araştırmamıza göre beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik eğitim aldınız mı? Değişkenine göre kaynaştırma uygulamaları öğretmen yeterliği alt boyutlarından öğretim yeterliği alt boyutunda anlamlı farklılığa neden olmazken iş birliği, sınıf yönetimi yeterliği ve toplam puan ortalamalarında anlamlı farklılığa neden olmuştur

(Tablo 29). Benzer sonuç olarak Ev yapan (2020) okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin öz-yeterlilik algı düzeyleri ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hakkındaki görüşleri çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin öz-yeterlilik algılarının lisans eğitimi sürecinde kaynaştırma eğitimi ile ilgili ders alma durumlarında anlamlı bir fark bulunmuştur. Farklı bir sonuç olarak ise Altuntaş (2018) Kaynaştırma öğrencilerine yönelik fen eğitiminde öğretmen tutum ve öz yeterliliği çalışmasında katılımcıların kaynaştırma ile ilgili kurs/seminer vb. alması durumuna göre kaynaştırma öğrencilerine yönelik fen eğitiminde yeterlilik düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir.

Beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik eğitim alınan yer? Değişeni kaynaştırma uygulamaları öğretmen yeterliği alt boyutları ve toplam puan ortalamalarında anlamlı farklılığa neden olmamaktadır (Tablo 30). Altuntaş (2018) Kaynaştırma öğrencilerine yönelik fen eğitiminde öğretmen tutum ve öz yeterliliği çalışmasında katılımcıların özel eğitim konusunda lisans dersi almış olması durumuna göre kaynaştırma öğrencilerine yönelik fen eğitiminde öz yeterlilik düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir.

Beden eğitimi öğretmenlerinin KETÖÇ sınıf alt boyutu puan ortalamaları ile KUÖYÖ öğretim yeterliği, işbirliği yeterliği, sınıf yönetim yeterliği alt boyutları ve KUÖYÖ toplam puan ortalamalarında pozitif yönlü ve düşük düzey anlamlı ilişki tespit edilmiştir. KETÖÇ okul alt boyutu ile KUÖYÖ öğretim yeterliği, işbirliği yeterliği, sınıf yönetim yeterliği alt boyutları ve KUÖYÖ toplam puan ortalamalarında pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. KETÖÇ aile alt boyutu ile KUÖYÖ öğretim, işbirliği yeterliği alt boyutları ve KUÖYÖ toplam puan ortalamalarında pozitif yönlü ve düşük düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. KETÖÇ başarı alt boyutu ile KUÖYÖ öğretim yeterliği, sınıf yönetim yeterliği alt boyutları arasında pozitif yönlü ve düşük düzeyde, işbirliği yeterliği alt boyutu ve KUÖYÖ toplam puan ortalamalarında pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. KETÖÇ toplam puan ortalamaları ile KUÖYÖ öğretim yeterliği, işbirliği yeterliği, sınıf yönetim yeterliği alt boyutları ve KUÖYÖ toplam puan ortalamalarında pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir (Tablo 31).

Araştırma sonucuna göre beden eğitimi öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği puanlarının Kaynaştırma Eğitimi tutum puanlarını anlamlı bir şekilde yordadığı belirlenmiştir (Tablo 32). (Özcan ve Karaoğlu, 2021) okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik duyguları, tutumları, kaygıları ile

öğretmen yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi çalışmalarında çalışma bulgularımıza benzer olarak kaynaştırma uygulaması içindeki öğretmen yeterlik düzeylerinin öğretmen tutumlarında anlamlı bir şekilde farklılaştığını bulmuştur. Yine benzer olarak (Akar ve Kayabaşı, 2022) eğitim fakültesi öğrencilerinin kaynaştırmaya ilişkin öz yeterlilikleri ile duygu, tutum ve kaygılarının incelenmesi çalışmasında genel öz yeterlilik ile tutumlar arasında orta düzeyde ve negatif yönlü bir ilişki olduğu görülmüştür. Çalışmamızdan farklı olarak ise (Filiz, 2021) sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik yeterlilikleri ile kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygu tutum ve kaygıları arasındaki ilişki çalışmalarında sınıf öğretmenlerini kaynaştırma uygulamalarına yönelik yeterlilik puanlarının kaynaştırma eğitimi ile ilgili tutum alt boyutu ölçeğinden alınan puanlar ile korelasyonu incelendiğinde, değişkenler arasında ilişki bulunamamıştır. Farklı bir çalışmada ise (Karasu, 2019) öğretmenlerin kaynaştırma eğitime ilişkin tutumları ile kaynaştırma eğitime yönelik öğretimsel yeterlilik ve sınıf yönetimi yeterliği arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı buna karşın kaynaştırma eğitime ilişkin iş birliği yeterliği arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu saptanmıştır.

6. SONUÇ

Sonuç olarak cinsiyet kaynaştırma eğitime yönelik öğretmen tutumları ve yeterliliklerinde anlamlı bir farklılığa sebep olmamıştır. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik tutum ve yeterlilikleri incelendiğinde yaş değişkeni açısından anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik tutumları ve yeterlilikleri medeni durum değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa sebep olmamıştır. Katılımcıların kaynaştırma eğitime yönelik tutumları ve yeterlilikleri öğrenim durumu değişkeni açısından anlamlı bir farklılığa sebep olmamıştır. Beden eğitimi öğretmenlerinin kadro durumu ve görev yaptıkları okul türü değişkenleri kaynaştırma eğitime yönelik tutum ve yeterlilik düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik tutumları ve yeterlilikleri incelendiğinde görev süresi değişkeni açısından anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. Beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik öğretmen tutumlarının daha önce kaynaştırma eğitimi ile ilgili bilimsel araştırmalarda yer alma durumu değişkenine göre incelendiğinde sınıf, aile ve başarı alt boyutlarında anlamlı farklılığa sebep olmadığı tespit edilirken okul ve toplam puan ortalamalarında anlamlı farklılığa rastlanmıştır. Okul alt boyutu ve toplam ortalamalarında daha önce kaynaştırma eğitimi ile ilgili bilimsel araştırmalarda yer alan beden eğitimi öğretmenlerinin yer almayanlara göre daha yüksek puan ortalamasına sahip oldukları tespit edilmiştir. Yine öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik yeterlilikleri daha önce kaynaştırma eğitimi ile ilgili bilimsel araştırmalarda yer alma durumu değişkenine göre incelendiğinde öğretim yeterliği, sınıf yönetimi yeterliği alt boyutları ve toplam puan ortalamalarında anlamlı farklılığa sebep olmadığı tespit edilirken iş birliği yeterliği alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. İşbirliği yeterliği alt boyutu daha önce kaynaştırma eğitimi ile ilgili bilimsel araştırmalarda yer alan beden eğitimi öğretmenlerinin yer almayanlara göre daha yüksek puan ortalamasına sahip oldukları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik tutumları ve yeterlilikleri öğrencileriniz arasında kaynaştırma öğrencisi var mı? Değişkeni açısından incelendiğinde anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. Beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik tutumları kaynaştırma eğitimi alan yakını olma değişkenine göre incelendiğinde sınıf, okul, başarı alt boyutlarında ve toplam puan ortalamalarında anlamlı bir farklılığa neden olmadığı görülürken aile alt boyutunda anlamlı farklılığa rastlanmıştır. Aile alt boyutunda kaynaştırma eğitimi alan yakınınız var mı?

Sorusuna evet cevabı verenlerin hayır cevabı verenlere göre daha yüksek puan ortalamasına sahip oldukları tespit edilmiştir. Beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi alan yakınınız var mı? Değişkenine göre öğretmen yeterliliklerine bakıldığında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Katılımcıların kaynaştırma eğitime yönelik tutumları incelendiğinde kaynaştırma eğitime yönelik eğitim almak ister misiniz? Değişkenine göre sınıf ve başarı alt boyutunda anlamlı farklılığa neden olmadığı tespit edilirken okul, aile ve toplam puan ortalamalarında anlamlı farklılığa rastlanmıştır. Okul, aile alt boyutu ve toplam ortalamalarında kaynaştırma eğitime yönelik eğitim almak ister misiniz? Sorusuna evet olarak cevap verenlerin hayır olarak cevap verenlere göre daha yüksek puan ortalamasına sahip oldukları tespit edilmiştir. Kaynaştırma eğitime yönelik eğitim almak ister misiniz? Değişkenine öğretmen yeterlilikleri açısından bakıldığında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarının kaynaştırma eğitime yönelik eğitim aldınız mı? Değişkenine göre incelendiğinde anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Öğretmen yeterliliklerinde ise kaynaştırma eğitime yönelik eğitim aldınız mı? Değişkenine göre bakıldığında öğretim yeterliği alt boyutunda anlamlı farklılığa sebep olmadığı tespit edilirken işbirliği, sınıf yönetimi yeterliği ve toplam puan ortalamalarında anlamlı farklılığa rastlanmıştır. İşbirliği yeterliği, sınıf yönetimi yeterliği alt boyutlarında ve toplam ortalamalarında daha önce kaynaştırma eğitime yönelik eğitim aldınız mı? Sorusun da beden eğitimi öğretmenlerinin eğitim alanların eğitim almayanlara göre daha yüksek puan ortalamasına sahip oldukları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik tutumları incelendiğinde öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik eğitim alınan yer? Değişkenine göre okul, aile, başarı ve toplam puan ortalamalarında anlamlı farklılığa neden olmadığı tespit edilirken sınıf alt boyutunda anlamlı farklılığa rastlanmıştır. Sınıf alt boyutunda kaynaştırma eğitime yönelik eğitim alınan yer? Durumunun da beden eğitimi öğretmenlerinin Hizmet içi/ Kurs/ Seminer de eğitim alanlar ile Lisans/ Lisans üstünde eğitim alanların eşit puan ortalamasına sahip oldukları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik yeterlilikleri incelendiğinde öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik eğitim alınan yer? Değişkenine göre anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin KETÖÇ ve KUÖYÖ alt boyut ve toplam puanlarının ortalamasının üzerinde olduğu ve kaynaştırma eğitime yönelik tutum ve yeterliliklerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Beden eğitimi öğretmenlerinin KETÖÇ sınıf alt boyutu puan ortalamaları ile KUÖYÖ öğretim yeterliği, işbirliği yeterliği, sınıf yönetim yeterliği alt boyutları ve KUÖYÖ toplam puan ortalamalarında pozitif yönlü ve düşük düzey anlamlı ilişki tespit edilmiştir.

KETÖÇ okul alt boyutu ile KUÖYÖ öğretim yeterliği, işbirliği yeterliği, sınıf yönetim yeterliği alt boyutları ve KUÖYÖ toplam puan ortalamalarında pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir.

KETÖÇ aile alt boyutu ile KUÖYÖ öğretim, işbirliği yeterliği alt boyutları ve KUÖYÖ toplam puan ortalamalarında pozitif yönlü ve düşük düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir.

KETÖÇ başarı alt boyutu ile KUÖYÖ öğretim yeterliği, sınıf yönetim yeterliği alt boyutları arasında pozitif yönlü ve düşük düzeyde, işbirliği yeterliği alt boyutu ve KUÖYÖ toplam puan ortalamalarında pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir.

KETÖÇ toplam puan ortalamaları ile KUÖYÖ öğretim yeterliği, işbirliği yeterliği, sınıf yönetim yeterliği alt boyutları ve KUÖYÖ toplam puan ortalamalarında pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir.

7. ÖNERİLER

- Beden eğitimi ve spor öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutum düzeyleri okul alt boyutu ve toplam ortalamalarında daha önce kaynaştırma eğitimi ile ilgili bilimsel araştırmalarda yer alan beden eğitimi öğretmenlerinin yer almayanlara göre daha yüksek puan ortalamasına sahip oldukları tespit edilmiştir.. Öğretmenlerin tutum düzeylerine etki ettiği için öğretmenlerimiz daha fazla kaynaştırma eğitimi ile ilgili bilimsel araştırmalarda yer alabilirler.
- Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik yeterlilikleri işbirliği yeterliği alt boyutu daha önce kaynaştırma eğitimi ile ilgili bilimsel araştırmalarda yer alan beden eğitimi öğretmenlerinin yer almayanlara göre daha yüksek puan ortalamasına sahip oldukları tespit edilmiştir. Buna göre yeterlilik düzeylerini artırmak için öğretmenlerimiz daha çok bilimsel araştırmalarda yer alabilirler.
- Beden eğitimi ve spor öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutum düzeyleri incelendiğinde okul, aile alt boyutu ve toplam ortalamalarında kaynaştırma eğitimine yönelik eğitim almak ister misiniz? Sorusuna evet

olarak cevap verenlerin hayır olarak cevap verenlere göre daha yüksek puan ortalamasına sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu sonuca göre kaynaştırma eğitiminde faydalı olabilmek için öğretmenlerimizin bu konuda daha istekli olmaları ve eğitim alma konularında istekli olmaları gerekmektedir.

- Beden eğitimi ve spor öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik öğretmen yeterliliklerinde ise kaynaştırma eğitimine yönelik eğitim aldınız mı? Değişkenine göre beden eğitimi öğretmenlerinin eğitim alanların eğitim almayanlara göre daha yüksek puan ortalamasına sahip oldukları tespit edilmiştir. Buna göre öğretmenlerimizin kaynaştırma eğitimine yönelik daha fazla eğitimlere katılmalarını ve bu konuda kendilerini eğitmelerini söyleyebiliriz.
- Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları incelendiğinde öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik eğitim alınan yer? Değişkenine göre sınıf alt boyutunda anlamlı farklılığa rastlanmıştır. Sınıf alt boyutunda kaynaştırma eğitimine yönelik eğitim alınan yer? Durumunun da beden eğitimi öğretmenlerinin Hizmet içi/ Kurs/ Seminer de eğitim alanlar ile Lisans/ Lisans üstünde eğitim alanların eşit puan ortalamasına sahip oldukları tespit edilmiştir. Öğretmenlerimiz kendilerini daha fazla geliştirecekleri yerleri tespit ederek oralarda eğitim alabilirler.

8. KAYNAKLAR

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

Arslan, M. M. (2006). *Metaforik düşünme ve öğrenme yaklaşımının eğitim-öğretim açısından incelenmesi*. *Milli Eğitim*, 35 (171), 100-108.

Akar, E. ve Kayabaşı K.Z.E. (2022). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin kaynaştırmaya ilişkin öz yeterlikleri ile duygu, tutum ve kaygılarının incelenmesi*. Nayır Funda, Poyrazlı Şenel, (Ed.) *Eğitim Bilimlerinde Güncel Araştırmalar-3 Basım* (157 -174). Anı Yayıncılık.

Ak üzüm, C., ve Akbulut, E. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları ile kaynaştırma Eğitimine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi*. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (39), 74-91.

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.

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.

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*.

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

Altundaş, M. *Kaynaştırma öğrencilerine yönelik fen eğitiminde öğretmen tutum ve öz yeterliliği* (Master's thesis, Fen Bilimleri Enstitüsü).

Aracı H, Aracı Ş. *Spor Bilimleri Öğretimi*. 3. Baskı. Ankara, Grafiker Matbaacılık Reklamcılık, 2014. 26.

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,

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

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

Arslan, Y. (2015). *Türkiye’de Kitlese Bir Eğitim Topluluğu Gezerek Özel Eğitim Hizmeti Veren Öğretmenler ve Sorunları (Batman Örneği)*. Edebiyat Fakültesi.

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

Atici, R. (2014). KAYNAŞTIRMA ÖĞRENCİLERİNİN OKUL HAYATINDA YAŞADIĞI ZORLUKLAR. *Electronic Turkish Studies*, 9(5). Bandura, A. (1997). Self-efficacy the exercise of control. New York: H. Freeman & Co. *Student Success*, 333, 48461.

Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European journal of special needs education*, 17(2), 129-147.

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

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

Bandura, A. (1994). *Self-efficacy. In. VS Ramachaudran. Encyclopedia of human behavior, 4(4), 71-81.* Bandura, A. (1997). *Self Efficacy The Exercise of Control*. W. H. Freeman and Company. New York.

Battal, İ. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterliliklerinin değerlendirilmesi (Uşak ili örneği)* (Master's thesis, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).

BATU, E. S. (2000). Kaynaştırma, destek hizmetler ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(04).

Batu, E.S. (2000). *Kaynaştırma, destek hizmetler ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri*. Özel Eğitim Dergisi, 2(4), 35-45.

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

Batu, E, S. (2016). *Kaynaştırma ve Destek Özel Eğitim Hizmetleri*. Diken.İ.H. (Ed.), Özel Eğitim Gereksinimli Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim (89-107). Pegem Akademi. Ankara.

Bayar, M., ve Üstün, A. (2017). *İlkokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin duygu, tutum ve kaygılarının değerlendirilmesi*. *Electronic TurkishStudies*, 12(17), 73-88.

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.

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

Bozkurt, N. (2003). *Üniversite Giriş Sınavı: Sınav Kaygısı ile Başa Çıkma Yöntemleri ve Başa Çıkma Ana-Babanın Rolü. Çağdaş Eğitim*, 296, 13-18.

Bucher C. A. (1987) *Management of Physical Education and Athletic Programs*. St. Louis:Times Mirror/Mosby College Publications.

Cook, L., & Friend, M. (2010). The state of the art of collaboration on behalf of students with disabilities. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 1-8.

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*.

Çelikkaya, H. (2010). *Eğitim bilimlerine giriş:(eğitimcilik ve öğretmenlik)*. Nobel Yayın Dağıtım.

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

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.

Dağdelen, O., & Kösterelioğlu, İ. (2015). *İlkokullardaki Oyun ve Fiziki Etkinlikler Dersinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 97-128.

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. *Dünyada beden eğitimi öğretmeni yetiştirme*. Çağdaş Eğitim Dergisi 2003, 28(300): 13-22.

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

Eagly, A. H., & Chaiken, S. (2007). The advantages of an inclusive definition of attitude. *Social cognition*, 25(5), 582-602.

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

Emmers, E., Baeyens, D. & Petry, K. (2020). Attitudes and self-efficacy of teachers towards inclusion in higher education, *European Journal of Special Needs Education*, 35(2), 139-153.

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.

Erkuş, A., Sanlı, N., Bağlı, M. T., Güven, K. (2000). *Öğretmenliğe ilişkin tutum ölçeği geliştirilmesi*. Eğitim ve Bilim, 25 (116), 27-33.

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

Eş kil, R., Akbulut, M. K., Gülşen Eş kil, K., & İlhan, E. L. (2022). *Beden Eğitimi ve diğer branş öğretmenlerinin kaynaştırma-bütünleştirme eğitimine yönelik duygu, tutum ve*

kaygılarının incelenmesi. *Aksaray University Journal of Sport and Health Researches*. 3(1), 13-30.

Evyapan, G. (2020). *Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin öz-yeterlilik algı düzeyleri ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hakkındaki görüşleri* (Master's thesis, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Filiz, İ. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik yeterlilikleri ile kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygu tutum ve kaygıları arasındaki ilişki* (Master's thesis, Biruni Üniversitesi).

Gülünay, Y., İ., Kayışoğlu, B., N. ve İlhan, E., L. (2019). *Beden Eğitimi öğretmeni adaylarının zihinsel engelli çocuklara yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Karabük Üniversitesi / Cilt:9, Sayı:2, Yıl: 2009.

Gür, A. (2001). *Özürlülerin sosyal yaşama uyum süreçlerinde sportif etkinliklerin rolü*. TC Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı.

Göksu, İ., & Çevik, T. (2004). *“Özel Eğitime Giriş”*. Kaynaştırma Eğitimi. Adana. <https://www.zicev.org.tr/ozel-egitime-giris-kaynastirma-egitimi> . Erişim: 30-04-2019.

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.

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

Gümüş, M. & Tan, Ç. (2015). *İlkokul ve Ortaokul Çağında Kaynaştırma Eğitimi Gören Öğrencilere Karşı Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Tutumlarının İncelenmesi*. Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. Sayı: 4, 90- 110.

Gür, A. (2001). *Özürlülerin Sosyal Yaşama Uyum Süreçlerinde Sportif Etkinliklerin*

Rolü, Ankara T.C. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı Yayınları.Gazi Üniversitesi EBS.

Harmandar, İ. H. (2004). *Beden Eğitimi ve Sporda Özel Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Haywood, K. M., & Getchell, N. (2020). *Life Span Motor Development*. USA: Human Kinetics.

Hutzler, Y., & Daniel-Shama, E. (2017). Attitudes and self-efficacy of Arabic-speaking physical education teachers in Israel toward including children with disabilities. *Int'l J. Soc. Sci. Stud.*, 5, 28.

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

İnal A. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimi*, 3. Baskı. Ankara, Nobel Yayın Dağıtım, 2003.

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

Kuleli, H. (2021). *Lise öğrencilerinin beden eğitimi ve spor öğretmenlerine ve beden eğitimi ve spor derslerine yönelik algılarının metaforik analizi*. Fırat Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi.

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

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.

Keskin kılıç, K. *Beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencileri ile ilgili duygu tutum ve kaygılarının mesleki öz yeterlilikleri açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi (Malatya ili örneği). Muş Alparslan Üniversitesi. SBE (2022).

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

Kuter, F. Ö., & Kuter, M. (2012). *Beden eğitimi ve spor yoluyla değerler eğitimi*. Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama, (6), 75-94.

Küçük Ahmet, . (2003). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara Nobel Yayınları.

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

MEB. *İlköğretim okullarındaki kaynaştırma uygulamalarının değerlendirilmesi*. 2010.

Metin, N. (2018). Okul öncesi kaynaştırma sınıfında öğretmen. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 428-439.

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

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*.

McKenzie, T. L., Stone, E. J., Feldman, H. A., Epping, J. N., Yang, M., Strikmiller, P. K., ve Parcel, G. S. (2001). Effects of the CATCH physical education intervention teacher type and lesson location. *American journal of preventive medicine*, 21(2), 101-109.

MEB. (2000). *Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Ders İçi ve Ders Dışı Çalışmaları Rehberi*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.

MEB. (2004). *Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/66.html> . Erişim: 06-03-2019.

MEB. (2004). *Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*.

<http://mevzuat.meb.gov.tr/html/66.html> . Erişim: 06-03-2019.

MEB (2008). *Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü*.
http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_10/08101631_kaynatrmayoluyla_eitimuygulamasgenelgesi.pdf . Erişim: 30-04-2019.

MEB. (2012). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeli*.
https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111226_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeli_gon.pdf . Erişim: 06-03-2019.

MEB (2013). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi. Kaynaştırma Eğitimi*.
http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/Kayna%C5%9Ft%C4%B1rma%20E%C4%9Fitimi.pdf . Erişim: 06-03-2019.

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

Metin, ř. (2013). *Türkiye’de Okul Öncesinde Kaynaştırmaya İlişkin Yapılan Çalışmaların İncelenmesi*. Bayburt Üniveristesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. 8 (1), 159-185.

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

Morley, D., Bailey, R., Tan, J., & Cooke, B. (2005). Inclusive physical education: Teachers’ views of including pupils with special educational needs and/or disabilities in physical education. *European physical education review*, 11(1), 84-107.

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.

Oyegm, Meb.Gov.Tr. (2012/a). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. Web Site

Özgür, İ. (2015). *İlk ve ortaöğretimde kaynaştırma uygulamaları*. Adana: karahan.

Özcan, İ., & KARAOĞLU, İ. B. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik duyguları, tutumları, kaygıları ile öğretmen yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(4), 1366-1385.

[Http://otmg.meb.gov.tr/yetgenel.html](http://otmg.meb.gov.tr/yetgenel.html) Adresinden erişilmiştir. (Erişim Tarihi: 9 Ekim 2021).

Öehy, (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği). (2018). T.C. Resmî Gazete, 30471, 7 Temmuz 2018.

Özdemir, H. (2010). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamasına ilişkin Görüşlerinin İncelenmesi*. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi. Edirne.

Özcan, İ. ve Karaoğlu. İ. B. (2021). *Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik duyguları, tutumları, kaygıları ile öğretmen yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi / Cilt:23, Sayı: 4, Aralık 2021, 1366-1385*

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. (2013). *Engelliler İçin Beden Eğitimi ve Spor*. Nobel Akademik Yayıncılık. Ankara

Özer, D., S. Nalbant vd. (2013). Physical Education Teachers' Attitudes Towards

Children with Intellectual Disability The Impact of Time in Service, Gender, and Previous Acquaintance, Journal of Intellectual Disability Research.

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.

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

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

Saloviita, T. (2020). Attitudes of teachers towards inclusive education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(2), 270-282.

Saylan, G. ve Pekçağlıyan, N. (2002). *Sınıf ve okul ortamına uygun olmayan davranışların azaltılmasında sınıf öğretmeni ve akranlara uyumayan davranışların ayrımlı pekiştirilmesi işlem sürecinin öğretimine yönelik kaynaştırma destek eğitim programı uygulama örneği*. XII. Ulusal Özel Eğitim Kongresi. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları. 289-298.

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).

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. & Kargın, T. (2006). *İlköğretimde Kaynaştırma Uygulamaları: Yaklaşımlar Yöntemler Teknikler*. Ankara: Morpa Yayıncılık.

Sucuoğlu, B. (2016). *Zihinsel Engellilerin Eğitimi*. 201-238. Zihinsel Engelliler ve Eğitimleri (Ed. B.Sucuoğlu). Kök Yayıncılık. Ankara.

Şahin, H. M. (2004). *Beden Eğitimi ve Sporda Temel Kavramlar Sözlüğü*. Nobel Yayın Dağıtım. Ankara.

Şahan, S. (2019). *Rehber öğretmenlerin özel eğitime ilişkin öz yeterlik algıları ile kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarının karşılaştırılması* (Master's thesis, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

Başer, A. (2019). *İlköğretim öğrencilerinin algılarına göre beden eğitimi öğretmenlerinin etik değer anlayışlarının incelenmesi* (Master's thesis, Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).

ŞENOL, F. B., & Münevver, C. A. N. (2020). *Okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırma uygulamalarına yönelik yeterliklerinin incelenmesi*. Çocuk ve Gelişim Dergisi, 3(6), 1-12. Karasu, T. (2019). DKAB öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi yeterlilikleri ile duygu, tutum ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişki. Bilim name XXXVIII, 2019/2 501-522

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

Tamer, K., Pulur, A., *Beden Eğitimi ve Sporda Öğretim Yöntemleri*. Ankara, Ada Matbaacılık, 2001. 18.

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.

Toy, S. N. ve Duru, S. (2016). *Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen öz yeterlikleri ile*

kaynaştırma eğitime ilişkin yeterlik inançlarının karşılaştırılması. Ege Eğitim Dergisi, 17(1), 146- 173.

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

Tunç, A. (1999). *Beden eğitimi ve spor bilimine giriş. Niğde: Ders Notları.*

Turner CE, Selery CM, Smith SL. Yusuf Tunca (Çeviren). *Okul Sağlığı ve Sağlık Eğitimi*, 1. Baskı. İstanbul, Milli Eğitim Basımevi, 1971: 268.

Uğraş, S. (2013). *Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümlerinin yeterliliği hakkında öğretmen görüşlerinin incelenmesi* (Master's thesis, İnönü Üniversitesi).

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.*

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

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.*

Ünlü, H., & Aydos, L. (2007). *Öğretmen Görüşlerine Göre; Beden Eğitimi Derslerinde Öğretmenlerin ve Öğrencilerin Tercih Ettikleri Öğretim Yöntemleri. Ahi Evran Üniversitesi. Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 8(2), 71-81.*

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

Üniversitesi SBE.

Yavuz, M. (2017). *Kaynaştırma uygulamalarında çalışan öğretmenlerin kaynaştırma yeterlilik düzeylerini bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, (11), 401-415.

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

Yetim, A. (1999). Öğretmenlik mesleği ve beden eğitimi öğretmenin sosyal görevleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(3), 222-234..

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

World Health Organization (WHO). (2007). A Guide for Population-Based Approaches to Increasing Levels of Physical Activity: Implementation of the Who Global Strategy on Diet, Physical Activity and Health. https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/43612/9789241595179_eng.pdf (Erişim Tarihi: 24.04.2022)

EKLER



EK 1. Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Etik Kurulu Başkanlığı Etik Kurulu İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 14.06.2022-73807



T.C.
AMASYA ÜNİVERSİTESİ
Bilim Etik Kurulu
Sosyal Bilimler Etik Kurulu

Sayı : E-30640013-108.01-73807
Konu : etik kurul başvurusu

14.06.2022

REKTÖRLÜK MAKAMINA
Sayın Dr. Öğr. Üyesi Kurtuluş ÖZLÜ
Dr. Öğretim Üyesi

İlgi : 26.05.2022 tarihli ve 1511 sayılı yazı.

"Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutumları ve Yeterlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adlı araştırmanız Sosyal Bilimler Etik Kurulu tarafından bilimsel araştırma etiği yönünden incelendi ve değerlendirildi. Konu ile ilgili kurul görüşü ektedir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Doç.Dr. Songül KEÇECİ KURT
Etik Kurul Başkanı

Ek:

- 1- Başvuru Değerlendirme (1 Sayfa)
- 2- Etik Kurul Başvurusu (46 Sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BSUBD8KLTC Pin Kodu :00682

Belge Takip Adresi :

<https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5544&eD=BSUBD8KLTC&eS=73807>

Adres:Akbilek Mah. Muhsin Yazıcıoğlu Cad. No:7 Merkez/Amasya

Telefon:2600060 Faks:2600059

e-Posta:genelsekreterlik@amasya.edu.tr Web:http://www.amasya.edu.tr/idari/etik-kurul/bilim-etik-kurulu.aspx

Kep Adresi:amasyauniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için: Fatih CAN

Unvanı: Etik Kurul Üyesi

Tel No: 5425299839



Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

	AMASYA ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ETİK KURUL DEĞERLENDİRME FORMU

Ek-1

Araştırmanın Başlığı : “Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutumları ve Yeterlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”	
Başvuru Formunun Etik Kurula geldiği tarih	26.05.2022
Başvuru Formunun Etik Kurulda incelendiği tarih	02.06.2022
Karar tarihi	02.06.2022

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)
Doç. Dr. Songül KEÇECİ
KURT

(Üye-Bşk Yardımcısı)
Doç. Dr. Fatih CAN

(Üye- Raportör)
Doç. Dr. Melike BAŞ

(Üye)
Doç. Dr. Kürşat EFE

(Üye)
Doç. Dr. Davut AĞBAL

(Üye)
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa YILDIZ

KYT-FRM-126/00

Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK 2. Amasya Üniversitesi Araştırma, Uygulama, Ölçek Anket İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 23.05.2023-131263



T.C.
AMASYA ÜNİVERSİTESİ
Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : E-67105344-100-131263
Konu : Araştırma İzni (Sefa Çağlar
YURTYERİ)

23.05.2023

DAĞITIM YERLERİNE

Enstitümüz Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans programı öğrencisi 217901015 numaralı Sefa Çağlar YURTYERİ' nin, "Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutumları ve Yeterlilikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tez çalışması kapsamında Sivas ilinde yapmayı planladığı araştırma izin talebi ile ilgili Sivas İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden gelen 22.05.2023 tarih ve 131203 sayılı yazı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. Ayşe ŞAHİN YAĞLIOĞLU
Enstitü Müdürü V.

Ek:Araştırma İzni (Sefa Çağlar YURTYERİ) (1 Sayfa)

Dağıtım:
Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı
Başkanlığına
Doç. Dr. Kurtuluş ÖZLÜ

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BSEBUP44FS Pin Kodu :22572

Belge Takip Adresi :
<https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5544&eD=BSEBUP44FS&eS=131263>

Adres:Akbilek Mah. Muhsin Yazıcıoğlu Cad. No:7 P.K. 05100 Merkez/Amasya
Telefon:0 (358) 260 00 47 Faks:0 (358) 260 00 48
e-Posta:saglikbilimleri@amasya.edu.tr Web:http://www.amasya.edu.tr/
Kep Adresi:amasyauniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için: Adil HOMBAÇ
Unvanı: Tekniker
Tel No: 2141



Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Amasya Üni Gelen Evrak Tarih ve Sayısı: 22.05.2023-131203



T.C.
SİVAS VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-92255297-605.01-76504239
Konu : Araştırma İzni (Sefa Çağlar YURTYERİ)

18.05.2023

DAĞITIM YERLERİNE

- İlgi : a) Amasya Üniversitesi Rektörlüğünün (Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı) 09.05.2023 tarihli ve E-47526769-302.08.01-128730 sayılı yazısı.
b) Valilik Makamının 18.05.2023 tarihli ve E-92255297-605.01-76457290 sayılı onayı.
c) Millî Eğitim Bakanlığının (Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü) 21.01.2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890 sayılı 2020/2 no'lu genelgesi.

Amasya Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Ana Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Sefa Çağlar YURTYERİ'nin, "Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutumları ve Yeterlilikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu çalışması kapsamında, onaylı bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen veri toplama araçlarının, gönüllülük esas olmak kaydıyla ilimiz genelinde bulunan resmi-özel ortaokul, lise ve özel eğitim okullarında uygulanması valilik makamının ilgi (b) onayı ile uygun görülmüş olup onay örneği yazımız ekinde gönderilmiştir.

Söz konusu araştırma çalışmasının bitiminde, araştırma yapan kişi tarafından sonuç raporunun bir örneğinin CD ortamında müdürlüğümüze gönderilmesi hususunda;
Gereğini bilgilerinize arz ve rica ederim.

Dursun YILDIRIM
Millî Eğitim Müdür V.

Ek:
1-İlgi (b) Onay Örneği (1 Sayfa)
2-Veri Toplama Araçları (14 sayfa)

Dağıtım:
Gereği:
-Amasya Üniversitesi Rektörlüğüne
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

Bilgi:
-16 İlçe Millî Eğitim Müd.
-Mrk. Resmi-Özel Ortaokul, Lise Müd.
-Mrk. Özel Eğitim Okul Müd.

Adres : Muhsin Yazıcıoğlu Bulvarı No:17 SİVAS
Telefon No : 0 (346) 280 58 00
E-Posta: arge58@meb.gov.tr; istatistik58@meb.gov.tr
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: L.DENİZ
Unvan : Şef
İnternet Adresi: <http://sivas.meb.gov.tr> Faks:3462805948

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 9b06-7d7d-3ab0-8877-04a7 kodu ile teyit edilebilir.

Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK 3. Ölçek Kullanım İzinleri



Adem Bayar
sefa çağlar

15:58
⋮



Öğretmen Yeterliliği Ölçeği_Ade...
DOC - 388 KB

⋮



📎 2 ek (760 KB)

Merhabalar,
Ekte istemiş olduğunuz ölçeği gönderiyorum.
Kolaylıklar dilerim.
Doç. Dr. Adem Bayar

sefa çağlar <sefa-08@hotmail.com>, 26 May
2022 Per, 15:56 tarihinde şunu yazdı:

Android için [Outlook](#) edinin

...

Teşekkür ederim.

Aldım, teşekkür ederim.



sefa çağlar
Emre LAÇİN

Dün
⋮

Merhabalar Emre hocam Amasya Üniversitesi
Yüksek Lisans Öğrencisiyim adım soyadım
Sefa Çağlar YURTYERİ yapacağım tez
çalışması için araştırmalarımda sizde uygun
görürseniz size ait olan kaynaştırma eğitimi
tutum ölçeğini kullanabilir miyim
geliştirdiğiniz ölçeği bana gönderebilirmisiniz



Emre LAÇİN
sefa çağlar

Dün
⋮



kaynaştırma ölçeği.docx
DOCX - 16 KB



Merhaba Sefa, Tez
çalışmanda Kaynaştırma Eğitimi
Tutum Ölçeğini Kullanabilirsin.
Çalışmanızda başarılar dilerim.
Eklerde ölçeği ve gerekli bilgileri
gönderiyorum.

EK 4. Araştırma Formu

Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliliği Ölçeği

Ön bilgi ve son bilginin takip edilebilmesi için lütfen öğrenci numaranızı yazınız. Bu, kişilerin kimliğini saptama amacıyla kullanılmayacaktır.

Lütfen uygun olan yere ✓ işareti koyunuz.

A. Öğretmenlik yapmaktayım/ eğitimi almaktayım:

- | | |
|----------------------|----------------------|
| 1. Okul Öncesi _____ | 3. Ortaöğretim _____ |
| 2. İlköğretim _____ | 4. Özel Eğitim _____ |

B. Cinsiyet: 1. Erkek _____ 2. Kadın _____

C. Yaşınız kaç?

- | | |
|--------------------------|--------------------------|
| 1. 25 yaş ve altı _____ | 3. 36-45 yaş arası _____ |
| 2. 26-35 yaş arası _____ | 4. 46 yaş ve üstü _____ |

D. Öğrenim durumunuz:

- | | |
|-------------------------------------|------------------------|
| 1. Lise mezunu ve dengi _____ | 3. Yüksek lisans _____ |
| 2. Üniversite mezunu ve dengi _____ | 4. Diğer _____ |

E. Özel eğitime ihtiyaç duyan bir birey ile anlamlı/kayda değer etkileşimim olmuştur:

1. Evet _____ 2. Hayır _____

F. Özel eğitim ile ilgili aşağıda belirtilen düzeyde eğitim aldım:

1. Hiç _____ 2. Biraz _____ 3. Üst (en az 40 saat) _____

G. Özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklarla ilgili yerel mevzuat ve politikalara dair bilgim:

1. Hiç _____ 2. Zayıf _____ 3. Orta _____ 4. İyi _____ 5. Çok iyi _____

H. Özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilere eğitim verme konusundaki öz güvenim:

1. Çok düşük _____ 2. Düşük _____ 3. Orta _____ 4. Yüksek _____ 5. Çok yüksek _____

I. Özel eğitime ihtiyaç duyan bir öğrenciye eğitim verme tecrübem:

1. Hiç _____ 2. Biraz _____ 3. Üst (en az 30 tam gün) _____

Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliliği Ölçeği

Bu anket, kaynaştırma sınıf ortamı yaratmada rutin sınıf aktivitelerinin başarısını etkileyen faktörlerin doğasını anlamaya yardımcı olmak için tasarlanmıştır.

Lütfen her bir ifade hakkındaki fikrinizi en iyi temsil eden numarayı daire içine alınız.

1	2	3	4	5	6
Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Kısmen Katlıyorum	Katlıyorum	Kesinlikle Katlıyorum

1	Öğrencilere, davranışları hakkındaki beklentilerimi açıkça ifade ederim.	1	2	3	4	5	6
2	Rahatsız edici ya da gürültü yapan bir öğrenciye karşı soğukkanlı/sakin davranabilirim.	1	2	3	4	5	6
3	Velilerin, okula gelmeleri konusunda rahat hissetmelerini sağlarım.	1	2	3	4	5	6
4	Ailelere, çocuklarının okul başarılarına yardım etmeleri konusunda destek veririm.	1	2	3	4	5	6
5	Öğrettiğim konu hakkında öğrenci yeterliliklerini ölçebilirim.	1	2	3	4	5	6
6	Yetenekli öğrencilere uygun koşulları sağlayabilirim.	1	2	3	4	5	6
7	Sınıf ortamında oluşabilecek istenmeyen davranışları engelleme konusunda kendime güvenirim.	1	2	3	4	5	6
8	Sınıftaki istenmeyen davranışları kontrol ederim.	1	2	3	4	5	6
9	Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin ebeveynlerinin okul aktivitelerine katılımlarını sağlamada kendime güveniyorum.	1	2	3	4	5	6
10	Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına uygun etkinlikleri tasarlamada kendime güveniyorum.	1	2	3	4	5	6
11	Çocukların sınıf kurallarına uymasını sağlarım.	1	2	3	4	5	6
12	Özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler için eğitsel planları düzenlemede diğer kişilerle (konuşma terapisti, diğer öğretmenler vb.) işbirliği yapabilirim.	1	2	3	4	5	6
13	Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin eğitimi için diğer profesyonellerle ve ilgili personellerle (sosyal hizmet çalışanı, diğer öğretmenler vb.) ortaklaşa çalışabilirim.	1	2	3	4	5	6
14	Öğrencilerin ikiyeşerli veya gruplar halinde çalışmalarını sağlama konusunda kendime güvenirim.	1	2	3	4	5	6
15	Çeşitli değerlendirme stratejilerini (portfolyo değerlendirmesi, performansa dayalı değerlendirme vb.) kullanırım.	1	2	3	4	5	6
16	Kaynaştırma eğitimi ile ilgili yasa ve politikalar hakkında insanları bilgilendirmede kendime güveniyorum.	1	2	3	4	5	6
17	Saldırgan öğrencilerle başa çıkma konusunda kendime güvenirim.	1	2	3	4	5	6
18	Öğrencilerin kafası karışığında alternatif açıklamalar sunar ve örnekler veririm.	1	2	3	4	5	6

Madde No	Maddeler	Kesinlikle katılıyorum (5)	Katılıyorum (4)	Emin Değilim (3)	Katılmıyorum (2)	Kesinlikle Katılmıyorum (1)
1	Kaynaştırma öğrencisinin sınıfta olmasını istemem.					
2	Kaynaştırma öğrencileri sınıf düzenini bozar.					
3	Kaynaştırma öğrencileri diğer öğrencilere zarar verir.					
4	Kaynaştırma öğrencisi ile sınıf içinde daha çok çalışırım.					
5	Kaynaştırma öğrencilerinin eğitim kalitesi için okul-veli işbirliğine inanırım.					
6	Kaynaştırma öğrencilerinin problem davranışlarından dolayı onlara ceza veririm.					
7	Kaynaştırma eğitiminde velinin desteğine ihtiyaç duyarım.					
8	Kaynaştırma eğitiminde ailenin görüşlerini önemserim.					
9	Kaynaştırma eğitiminde okul yönetiminin önceden gerekli uyarlamaları yapması gerektiğine inanırım.					
10	Kaynaştırma eğitiminde okul yönetiminin etkisi yoktur.					
11	Okul yönetiminin kaynaştırma öğrencilerine karşı sergilediği tutumların önemi yoktur.					
12	Kaynaştırma öğrencilerinin okulu bitirdikten sonra bir şeyler yapabileceğine inanırım.					

Ölçeğin puanlaması 1-5 arasındadır. 2,3,6,10 ve 11 . maddeler ters puanlanmaktadır. 1,2 ve 3'üncü maddeler “*Sınıf*” boyutunu, 8,9,10 ve 11. Maddeler “*okul*” boyutunu, 5 ve 7'incimaddeler “*aile*” boyutunu, 4,6 ve 12' inci maddeler ise “*başarı*” boyutunu oluşturmaktadır. Ölçekten tüm alt boyutlar toplanarak toplam puan alınabilmektedir.

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı: Sefa Çağlar YURTYERİ

Doğum Yeri:

Doğum Tarihi:

EĞİTİM DURUMU

Lisans Öğrenimi: Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu

Yüksek Lisans Öğrenimi: Amasya Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi
Ve Spor Ana bilim dalı, Tezli Yüksek Lisans

BİLİMSEL FAALİYETLER

- Bildiriler: Investigation Of The Relationship Between Physical Education Teacher' Candidates' Emotions, Attitudes And Concerns And Their Self-Efficiency Towards Inclusive Education

İŞ DENEYİM

Milli Eğitim Bakanlığında Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni olarak görev yapmaktayım.

İLETİŞİM BİLGİLERİ

Evrak Tarih ve Sayısı: 14.06.2022-73807



T.C.
AMASYA ÜNİVERSİTESİ
Bilim Etik Kurulu
Sosyal Bilimler Etik Kurulu

Sayı : E-30640013-108.01-73807
Konu : etik kurul başvurusu

14.06.2022

REKTÖRLÜK MAKAMINA
Sayın Dr. Öğr. Üyesi Kurtuluş ÖZLÜ
Dr. Öğretim Üyesi

İlgi : 26.05.2022 tarihli ve 1511 sayılı yazı.

"Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutumları ve Yeterlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adlı araştırmanız Sosyal Bilimler Etik Kurulu tarafından bilimsel araştırma etiği yönünden incelendi ve değerlendirildi. Konu ile ilgili kurul görüşü ektedir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Doç.Dr. Songül KEÇECİ KURT
Etik Kurul Başkanı

Ek:

- 1- Başvuru Değerlendirme (1 Sayfa)
- 2- Etik Kurul Başvurusu (46 Sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BSUBD8KLTC Pin Kodu :00682

Belge Takip Adresi :
<https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5544&eD=BSUBD8KLTC&eS=73807>

Adres:Akbilek Mah. Muhsin Yazıcıoğlu Cad. No:7 Merkez/Amasya

Telefon:2600060 Faks:2600059

e-Posta:genelsekreterlik@amasya.edu.tr Web:http://www.amasya.edu.tr/idari/etik-kurul/bilim-etik-kurulu.aspx

Kep Adresi:amasyauniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için: Fatih CAN

Unvanı: Etik Kurul Üyesi

Tel No: 5425299839



Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.



**T.C.
AMASYA ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI**

**BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLERİNİN KAYNAŞTIRMA
EĞİTİMİNE YÖNELİK TUTUMLARI VE YETERLİLİKLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SEFA ÇAĞLAR YURTYERİ

**TEZ DANIŞMANI
DOÇ. DR. KURTULUŞ ÖZLÜ**

**AMASYA
HAZİRAN2024**

T.C.
AMASYA ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI

**BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLERİNİN
KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİNE YÖNELİK TUTUMLARI VE
YETERLİLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Sefa Çağlar YURTYERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Tez Danışmanı
Doç. Dr. Kurtuluş ÖZLÜ**

AMASYA HAZİRAN 2024

SEFA ÇAĞLAR YURTYERİ tarafından hazırlanan “**BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLERİNİN KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİNE YÖNELİK TUTUMLARI VE YETERLİLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından OY BİRLİĞİ ile Amasya Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü **Beden Eğitimi ve Spor** Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Kurtuluş ÖZLÜ
Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Amasya Üniversitesi

Bu tezin, kapsam ve kalite olarak Yüksek Lisans Tezi olduğunu onaylıyorum.

Başkan:
Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, ... Üniversitesi

Bu tezin, kapsam ve kalite olarak Yüksek Lisans Tezi olduğunu onaylıyorum.

Üye:
Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, ... Üniversitesi

Bu tezin, kapsam ve kalite olarak Yüksek Lisans Tezi olduğunu onaylıyorum.

Tez Savunma Tarihi:/..../2024

Jüri tarafından kabul edilen bu tezin Yüksek Lisans Tezi olması için gerekli şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

.....
Doç. Dr. Neşe YAKŞI ŞAHİN
Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK BEYAN

Amasya Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu, bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

Sefa Çağlar YURTYERİ

.../.../.....

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimim süresince her aşamada bilgi, görüş ve tecrübeleriyle bana yol gösteren, zaman ayırarak sabırla anlayış gösteren değerli hocam danışmanım Doç. Dr. Kurtuluş ÖZLÜ' ye en içten teşekkürlerimi sunarım.

Bu süreçte manevi desteklerini eksik etmeyen aileme, arkadaşlarıma ve çalışma arkadaşlarıma da minnettarım. Ayrıca bu çalışmanın tamamlanmasında katkısı olan herkese ve çalışmaya katılan kıymetli meslektaşlarıma teşekkür ederim.



İÇİNDEKİLER

1. GİRİŞ	1
1.1. Problem	3
1.1.1. Problem cümlesi	4
1.1.2. Alt problemler	4
1.2. Araştırmanın Amacı	6
1.3. Araştırmanın önemi	6
1.4. Sayıtlılar	7
1.5. Sınırlılıklar	7
2. GENEL BİLGİLER.....	8
2.1. Beden eğitimi	8
2.2. Öğretmen	8
2.3. Öğretmenlik mesleğinin önemi	9
2.4. Beden eğitimi ve spor öğretmenliği	9
2.5. Beden eğitimi ve spor öğretmenin özellikleri	10
2.5.1. Fiziksel özellikler	10
2.5.2. Zihinsel özellikler	11
2.5.3. Sosyal özellikler	11
2.5.4. Ruhsal özellikler	11
2.6. Beden eğitimi ve spor derslerinin genel amacı	12
2.7. Kaynaştırma eğitiminin tanımı ve önemi	14
2.8. Kaynaştırma eğitiminin temel ilkeleri	16
2.9. Kaynaştırma eğitiminin temel amaçları	18
2.10. Kaynaştırma eğitiminin temel ölçütleri	19
2.11. Kaynaştırma eğitiminin türleri	20
2.11.1. Tam zamanlı kaynaştırma uygulaması	20
2.11.2. Kaynak oda destekli kaynaştırma uygulaması	21
2.11.3. Yarı zamanlı kaynaştırma uygulaması	21
2.11.4. Özel sınıf	22
2.11.5. Gündüzlü özel eğitim okulu	22
2.11.6. Yatılı özel eğitim okulu	22
2.11.7. Ev ve hastanede eğitim	23
2.12. Kaynaştırma eğitiminde beden eğitimi ve spor	24
2.13. Tutum	25

2.13.1. Öğretmen tutumları.....	26
2.13.2. Empati.....	27
2.14. Yeterlilik.....	28
2.15. Öz yeterlilik.....	29
2.15.1. Öz yeterlilik süreçleri	30
2.15.2. Bilişsel süreçler.....	31
2.15.3. Motivasyon el süreç.....	31
2.15.4. Duyuş sal süreç.....	32
2.15.5. Seçimsel süreç.....	32
2.15.6. Öz yeterliliğin kaynakları	33
2.16. Öğretmen öz yeterliliği.....	34
2.16.1. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öz yeterliliği	36
3. YÖNTEM.....	38
3.1. Araştırmanın Modeli	38
3.2. Evren ve Örneklem.....	38
3.3. Verilerin Toplanması.....	40
3.4. Veri Toplama Araçları.....	40
3.5. Verilerin Analizi.....	42
4. BULGULAR.....	44
5. TARTIŞMA	63
6. SONUÇ.....	75
7. ÖNERİLER	77
8. KAYNAKLAR	79
EKLER.....	93
EK 1. Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Etik Kurulu Başkanlığı Etik Kurulu İzni	94
EK 2. Amasya Üniversitesi Araştırma, Uygulama, Ölçek Anket İzni	96
EK 3. Ölçek Kullanım İzinleri	98
EK 4. Araştırma Formu	100
ÖZGEÇMİŞ.....	103

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin bazı sosyodemografik değişkenlere göre betimsel istatistikleri.....	38
Tablo 2. Araştırmadan “Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği (KETÖÇ)” ve “Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği (KUÖYÖ)” ölçeklerine yönelik elde edilen verilerin güvenilirlik sonuçları.....	41
Tablo 3. Araştırmadan “Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği (KETÖÇ)” ve “Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği (KUÖYÖ)” ölçeklerine yönelik elde edilen verilerin normallik dağılım sonuçları	42
Tablo 4. Beden eğitimi öğretmenlerinin “Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği (KETÖÇ)” ve “Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği (KUÖYÖ)” ölçeklerine ilişkin ortalama puanları	44
Tablo 5. Beden eğitimi öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği (KETÖÇ) puanlarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması bağımsız gruplar T-testi (Independent Samples T-test) sonuçları	44
Tablo 6. Beden eğitimi öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği (KETÖÇ) puanlarının yaş değişkenine göre karşılaştırılması tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) sonuçları	45
Tablo 7. Beden eğitimi öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği (KETÖÇ) puanlarının medeni durum değişkenine göre karşılaştırılması bağımsız gruplar T-testi (Independent Samples T-test) sonuçları	46
Tablo 8. Beden eğitimi öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği (KETÖÇ) puanlarının öğrenim durumu değişkenine göre karşılaştırılması bağımsız gruplar T-testi (Independent Samples T-test) sonuçları	47
Tablo 9. Beden eğitimi öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği (KETÖÇ) puanlarının kadro durumu değişkenine göre karşılaştırılması tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) sonuçları	47
Tablo 10. Beden eğitimi öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği (KETÖÇ) puanlarının görev yapılan okul türü değişkenine göre karşılaştırılması bağımsız gruplar T-testi (Independent Samples T-test) sonuçları	48
Tablo 11. Beden eğitimi öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği (KETÖÇ) puanlarının görev süresi değişkenine göre karşılaştırılması tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) sonuçları.....	48
Tablo 12. Beden eğitimi öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği (KETÖÇ) puanlarının daha önce kaynaştırma eğitimi ile ilgili bilimsel araştırmalarda yer alma durumu değişkenine göre karşılaştırılması bağımsız gruplar T-testi (Independent Samples T-test) sonuçları	49
Tablo 13. Beden eğitimi öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği (KETÖÇ) puanlarının derse girdiği sınıflarda kaynaştırma öğrencisi olma değişkenine göre	

karşılaştırılması bağımsız gruplar T-testi (Independent Samples T-test) sonuçları .50

- Tablo 14.** Beden eğitimi öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği (KETÖÇ) puanlarının kaynaştırma eğitimi alan yakını olma değişkenine göre karşılaştırılması bağımsız gruplar T-testi (Independent Samples T-test) sonuçları.....51
- Tablo 15.** Beden eğitimi öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği (KETÖÇ) puanlarının kaynaştırma eğitime yönelik eğitim alma isteği değişkenine göre karşılaştırılması bağımsız gruplar T-testi (Independent Samples T-test) sonuçları .51
- Tablo 16.** Beden eğitimi öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği (KETÖÇ) puanlarının kaynaştırma eğitime yönelik eğitim alma durumu değişkenine göre karşılaştırılması bağımsız gruplar T-testi (Independent Samples T-test) sonuçları .52
- Tablo 17.** Beden eğitimi öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği (KETÖÇ) puanlarının kaynaştırma eğitime yönelik eğitim aldıkları yer değişkenine göre karşılaştırılması bağımsız gruplar T-testi (Independent Samples T-test) sonuçları .52
- Tablo 18.** Beden eğitimi öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği (KUÖYÖ) puanlarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması bağımsız gruplar T-testi (Independent Samples T-test) sonuçları 53
- Tablo 19.** Beden eğitimi öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği (KUÖYÖ) puanlarının yaş değişkenine göre karşılaştırılması tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) sonuçları.....54
- Tablo 20.** Beden eğitimi öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği (KUÖYÖ) puanlarının medeni durum değişkenine göre karşılaştırılması bağımsız gruplar T-testi (Independent Samples T-test) sonuçları.....54
- Tablo 21.** Beden eğitimi öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği (KUÖYÖ) puanlarının öğrenim durumu değişkenine göre karşılaştırılması bağımsız gruplar T-testi (Independent Samples T-test) sonuçları.....55
- Tablo 22.** Beden eğitimi öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği (KUÖYÖ) puanlarının kadro durumu değişkenine göre karşılaştırılması tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) sonuçları.....56
- Tablo 23.** Beden eğitimi öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği (KUÖYÖ) puanlarının görev yapılan okul türü değişkenine göre karşılaştırılması bağımsız gruplar T-testi (Independent Samples T-test) sonuçları .56
- Tablo 24.** Beden eğitimi öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği (KUÖYÖ) puanlarının görev süresi değişkenine göre karşılaştırılması tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) sonuçları.....57
- Tablo 25.** Beden eğitimi öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği (KUÖYÖ) puanlarının daha önce kaynaştırma eğitimi ile ilgili bilimsel araştırmalarda yer alma durumu değişkenine göre karşılaştırılması bağımsız gruplar T-testi (Independent Samples T-test) sonuçları.....57
- Tablo 26.** Beden eğitimi öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği (KUÖYÖ) puanlarının derse girdiği sınıflarda kaynaştırma öğrencisi olma değişkenine göre karşılaştırılması bağımsız gruplar T-testi (Independent Samples T-

test) sonuçları.....	58
Tablo 27. Beden eğitimi öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği (KUÖYÖ) puanlarının kaynaştırma eğitimi alan yakını olma değişkenine göre karşılaştırılması bağımsız gruplar T-testi (Independent Samples T-test) sonuçları .	59
Tablo 28. Beden eğitimi öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği (KUÖYÖ) puanlarının kaynaştırma eğitime yönelik eğitim alma isteği değişkenine göre karşılaştırılması bağımsız gruplar T-testi (Independent Samples T-test) sonuçları.....	59
Tablo 29. Beden eğitimi öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği (KUÖYÖ) puanlarının kaynaştırma eğitime yönelik eğitim alma durumu değişkenine göre karşılaştırılması bağımsız gruplar T-testi (Independent Samples T-test) sonuçları.....	60
Tablo 30. Beden eğitimi öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği (KUÖYÖ) puanlarının kaynaştırma eğitime yönelik eğitim aldıkları yer değişkenine göre karşılaştırılması bağımsız gruplar T-testi (Independent Samples T-test) sonuçları.....	60
Tablo 31. Beden eğitimi öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği (KETÖÇ) ve Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği (KUÖYÖ) puanları arasındaki ilişkiyi tespit etmeye yönelik Pearson korelasyon testi sonuçları.....	61
Tablo 32. Beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarındaki yeterliliklerinin kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarını yordamasına ilişkin basit doğrusal regresyon analizi sonuçları	62

SİMGELER ve KISALTMALAR DİZİNİ

Bu çalışmada kullanılmış bazı simgeler ve kısaltmalar, açıklamaları ile birlikte aşağıda sunulmuştur.

Kısaltmalar	Açıklama
KETÖÇ	Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği
KUÖYÖ	Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
NASPE	Amerikan Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Birliği
DSÖ	Dünya Sağlık Örgütü
BEP	Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı
KHK	Kanun Hükmünde Kararname
VB	Ve Benzeri
ARK	Arkadaşları

ÖZET

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLERİNİN KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİNE YÖNELİK TUTUMLARI VE YETERLİLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Sefa Çağlar YURTYERİ

Amasya Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü
Beden Eğitimi ve Spor Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans, Haziran/2024
Danışman: Doç. Dr. Kurtuluş ÖZLÜ

Bu araştırmanın amacı, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik tutumları ve yeterliliklerini farklı değişkenlere göre inceleyerek, kaynaştırma eğitime yönelik tutumları ve yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı bu çalışmada; araştırmanın evrenini 2023-2024 eğitim öğretim yılında Sivas ilinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan beden eğitimi öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise basit rastgele örnekleme yöntemi ile belirlenen 319 (Kadın=87, Erkek=232) beden eğitimi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma veri toplamak amacıyla üç bölümden oluşan araştırma formu kullanılmıştır. Araştırma formunun ilk bölümünde araştırmacı tarafından hazırlanan ve beden eğitimi öğretmenlerinin sosyodemografik bilgilerini içeren sorular yer alırken, ikinci bölümünde kaynaştırma eğitimi süreci yürüten öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarını belirleyebilmek amacıyla Laçın ve Taşlıbeyaz (2020) tarafından geliştirilen Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği (KETÖÇ), üçüncü bölümünde ise kaynaştırma eğitiminde öğretmen yeterliliklerini belirlemek amacı ile Sharma, Loreman ve Forlin (2011) tarafından geliştirilen ve Bayar (2015) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği (KUÖYÖ) yer almaktadır. Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde SPSS 22 paket programı kullanılmıştır. Veri analizinden önce verilerin dağılım normalliği incelemek için Kolmogorov-Smirnova ve Shapiro Wilks testleri uygulanmış verilerin normal dağılımdan geldiği görülmüştür. Bu nedenle verilerin analizinde parametrik testlerden bağımsız gruplar T-Testi, tek yönlü varyans analizi, ölçek puanları arasındaki ilişkinin belirlenebilmesi için Pearson korelasyon testi ve ölçek puanları arasındaki etkinin belirlenebilmesi için basit doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarında cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim durumu, kadro türü, görev yapılan okul türü, görev süresi, kaynaştırma öğrencisi olma, kaynaştırma eğitime yönelik eğitim almış olma durumu, değişkenleri anlamlı farklılığa neden olmazken, kaynaştırma eğitime yönelik bilimsel araştırmalarda yer alma durumu, kaynaştırma eğitimi alan yakını olma durumu, kaynaştırma eğitime yönelik eğitim alma isteği, kaynaştırma eğitime yönelik eğitim alınan yer değişkenleri anlamlı farklılığa neden olmaktadır. Beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik yeterliliklerinde cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim durumu, kadro türü, görev yapılan okul türü, görev süresi, kaynaştırma eğitime yönelik bilimsel araştırmalarda yer alma durumu, kaynaştırma öğrencisi olma, kaynaştırma eğitimi alan yakını olma, kaynaştırma eğitime yönelik eğitim alma isteği, kaynaştırma eğitime yönelik eğitim alınan yer değişkenleri anlamlı farklılığa neden olmazken, kaynaştırma eğitime yönelik eğitim almış olma durumu değişkeni anlamlı farklılığa neden olmaktadır. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik tutum ve yeterlilikleri arasında pozitif yönlü ve orta düzey bir ilişki tespit edilirken; kaynaştırma eğitimi yeterliliklerini, kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarının anlamlı şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Beden eğitimi, Öğretmen, Kaynaştırma eğitimi, Tutum, Yeterlik.

ABSTRACT

EXAMINING THE RELATIONSHIP BETWEEN PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS TEACHERS' ATTITUDES AND COMPETENCIES TOWARDS INCLUSIVE EDUCATION

Sefa Çağlar YURTYERİ

Amasya University, Institute of Health Sciences
Physical Education and Sports Department, Master's Degree, June/2024
Advisor: Assoc. Prof. Kurtuluş ÖZLÜ

The aim of this research is to examine the attitudes and competencies of physical education and sports teachers towards inclusive education based on various variables, and to investigate the relationship between their attitudes and competencies towards inclusive education. In this research, which uses the correlational survey model, one of the quantitative research methods, the population consists of physical education teachers working in schools affiliated with the Ministry of National Education in Sivas province during the 2023-2024 academic year. The sample of the research consists of 319 (Female=87, Male=232) physical education teachers determined by the simple random sampling method. A research form consisting of three sections was used to collect data for the study. In the first section of the research form, prepared by the researcher, there are questions containing the sociodemographic information of the physical education teachers, while the second section includes the Attitudes Towards Inclusive Education Scale (ATIES) developed by Laçın and Taşlıbeyaz (2020) to determine the attitudes of teachers who conduct the inclusive education process towards inclusive education. In the third section, the Teacher Competence in Inclusive Practices Scale (TCIPS), developed by Sharma, Loreman, and Forlin (2011) and adapted into Turkish by Bayar (2015), was used to determine the competencies of teachers in inclusive education. The data obtained from the research were analyzed using the SPSS 22 package program. Before data analysis, Kolmogorov-Smirnov and Shapiro-Wilk tests were applied to examine the normality of data distribution, and it was found that the data were normally distributed. Therefore, independent groups T-Test, one-way variance analysis, Pearson correlation test to determine the relationship between scale scores, and simple linear regression analysis to determine the effect between scale scores were used in the analysis of the data. According to the results of the research, variables such as gender, age, marital status, educational status, type of staff, type of school where the teacher works, duration of employment, being an inclusive student, and having received education on inclusive education did not cause a significant difference in the attitudes of physical education teachers towards inclusive education. However, variables such as participation in scientific research on inclusive education, having a relative receiving inclusive education, the desire to receive education on inclusive education, and the place where inclusive education was received caused significant differences. In terms of the competencies of physical education teachers towards inclusive education, variables such as gender, age, marital status, educational status, type of staff, type of school where the teacher works, duration of employment, participation in scientific research on inclusive education, being an inclusive student, having a relative receiving inclusive education, the desire to receive education on inclusive education, and the place where inclusive education was received did not cause significant differences, whereas the variable of having received education on inclusive education caused a significant difference. While a positive and moderate relationship was detected between teachers' attitudes and competencies towards inclusive education, it was concluded that their competencies in inclusive education significantly predicted their attitudes towards inclusive education.

Keywords: Physical Education, Teacher, Inclusive Education, Attitude, Competence.

1. GİRİŞ

Beden eğitimi, insan vücudunu oluşturan fiziksel, ruhsal ve zihinsel özellikleri en verimli seviyeye ulaştırmak amacıyla oyun ve aktiviteler yoluyla gerçekleştirilen faaliyetlerin tümünü kapsamaktadır (Şahin, 2004).

Beden eğitimi ve spor öğretmenleri, öğrencilere fiziksel aktiviteleri düzenli olarak yapmayı ve sağlıklı bir yaşam tarzını benimsemeyi öğretmeyi amaçlar. Aynı zamanda spor bilgisi, teknikleri ve stratejilerini öğretirken takım çalışması, liderlik becerileri, problem çözme yetenekleri gibi sosyal becerilerin gelişimine de katkıda bulunurlar. Bunun yanında beden eğitimi derslerinde fiziksel yeteneklerin geliştirilmesine yönelik çeşitli egzersizler yapılırken aynı zamanda kişisel güvenin artırılması, öz disiplin kazandırılması gibi hedeflere de odaklanır (Arslan ve Bayrakçı, 2006). Beden eğitimi ve spor öğretmenleri öğrencilerin yeteneklerinin farkına varmalarını, iletişimlerinin gelişmelerini ve sosyalleşmesini sağlayan, öğrencileri ile rahat iletişim kuran, hoşgörülü, güler yüzlü özellikleri ile öğrencilerin güvenini kazanan ve öğrencilerine model olan öğretmenlerdir (Kuleli, 2021).

Bir ülkedeki her kademe ve meslek grubundaki insanları yetiştirenlerin öğretmenler olduğu unutulmamalıdır (Çelikkaya, 2010). İnsanları yetiştirme mesleği olarak öğretmenlik ön plana çıkmaktadır. Ataüenal'a (2003) göre öğretmenlerin görev ve sorumluluklarını yerine getirerek gelecek nesilleri iyi bir eğitimle yetiştirmeleri oldukça önemlidir. Öğretmenlerin rolü sadece akademik bilgi aktarmaktan çok daha geniştir. Öğretmenler, öğrencilerin kişisel ve sosyal gelişimine de önemli katkılarda bulunurlar (Ataüenal,2003).

Her birey farklı kişilik özelliklere sahip olmasının yanı sıra fiziki ve zihinsel olarak da farklılık gösterebilmektedir. Bu bireylerinde bazı alanlarda kendilerini geliştirmesine yardımcı olunması gerekmektedir (Battal, 2007).

Kaynaştırma eğitimi, özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin genel eğitim sınıflarında akranlarıyla birlikte eğitilmesini ifade eder ve bu bireyin sosyal yaşamla erken yaşlarda bütünleşmesinin ilk aşamasıdır. Geçmişte kaynaştırma eğitimi yerine entegrasyon ve sosyal bütünleşme terimleri kullanılmıştır. Her iki terimde kişinin toplum ile uyum sağlaması ve sosyal ilişkiler kurarak toplumun bir parçası olması sürecini ifade eder (Özgür, 2015).

Kaynaştırma eğitiminin temel amacı, özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin topluma uyum becerilerini ve genel gelişimlerini desteklemektir. Ayrıca bu eğitim modeli, özel eğitim öğrencilerinin akranları arasında kabul görmelerini sağlamayı hedefler (Metin, 2018).

Kaynaştırma eğitimi, öğrencilerin sadece akademik becerilerini değil, ayrıca tüm gelişim alanlarında beceriler kazanmalarını amaçlar. Bu eğitim modeli, özel eğitim öğrencilerinin duygusal, sosyal ve fiziksel yönden gelişim göstermelerini de destekler (MEB, 2010).

Kaynaştırma eğitimi birçok ülkede kabul görmüş ve 1960'lı yıllarda uygulanmaya başlanmıştır (Cook ve Friend,2010).

Ülkemizdeki kaynaştırma uygulamaları iki ana kategoriye ayrılmaktadır; yarı zamanlı ve tam zamanlı kaynaştırma uygulamalarıdır. Bu kategoriler, özel eğitim öğrencilerinin öğrencilerin eğitim süreçlerine ne kadar süreyle ve nasıl dâhil edildiklerini belirler. Tam zamanlı kaynaştırma, özel eğitime muhtaç bireylerin okuldaki tüm eğitim sürecini akranlarıyla birlikte geçirmesini içerir. Amaç özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin sadece akademik başarılarını değil, sosyal entegrasyonlarını da sağlamaktır. Ayrıca bu modelle öğrencilerin toplumsal hayatın içinde daha etkin bir şekilde yer almaları hedeflenir (Atıcı, 2014). Yarı zamanlı kaynaştırmada ise özel eğitime ihtiyacı olan bireyler belirli sürelerde genel eğitime katılırken kalan zamanda ise kendilerine özgü ihtiyaçlarına göre düzenlenmiş özel programlarda yer alırlar. Bu model, hem akademik gelişimi hem de sosyal etkileşimi dengelemeyi amaçlar; böylece çocuğın ihtiyaç duyduğu ek desteği alırken sosyal becerilerini geliştirmesi sağlanır (MEB, 2010).

Kesinlikle, kaynaştırma eğitiminden olumlu yönde sonuç alınabilmesindeki birincil öğelerden biri öğretmenlerdir. Öğretmenlerin yeterli bilinç ve donanımda olmaları, kaynaştırma eğitiminin etkili bir şekilde yürütölmesinde kritik bir rol oynar (Batu, 2000).

Kaynaştırma eğitiminde öğretmenlerimizin duygu, tutum ve kaygıları bunun yanında verilecek eğitim hakkındaki yeterlilikleri de kaynaştırma eğitimi kadar önemlidir. Tutum bir durum veya cisme karşı hissedilen önyargıların, değerlendirmelerin ve yaklaşımların bilinçli veya bilinçsiz bir şekilde duyuşsal, bilişsel ve davranışsal olarak ifade edilme biçimidir (Eagly,2007).

Sınıflarında kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenler özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilere yönelik olumlu veya olumsuz düşüncelere sahip olabilmektedir. Öğretmenlerin öz-yeterlilik algıları bu yönde önemlidir. Öz-yeterlilik insanların istenen davranışı gerçekleştirebileceğine dair kendilerine ve yeteneklerine duyduğu güvendir (Bandura,1997).

Daha önceki yıllarda yapılan araştırma sonuçlarına bakıldığında engelli bireylerin alacakları eğitimlerde öğretmen tutumları ve öz yeterlilik becerilerinin bu alandaki uygulamalarda alınacak başarı için önemli etken olduğu ortaya koyulmuştur.

Öğretmenlerin, özellikle beden eğitimi öğretmenlerinin, engelli bireylerin bulunduğu sınıflarda güvenlik ve kontrol sorunlarına karşı kendilerini yetersiz hissetmeleri oldukça yaygın bir konudur. Kaynaştırma eğitimi öğretmenlerimiz ve öğrencilerimiz için çeşitli zorlukları beraberinde getirebilir (Morley, Bailey, Tan ve Cooke,2005). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin engelli öğrencilerin derse katılımlarında zorluk yaşamaları yaygın bir durumdur. Engelli öğrencilerin fiziksel, duyuşsal veya entelektüel engelleri nedeniyle beden eğitimi derslerinde tam anlamıyla yer almalarını sağlamak bazı özel çabalar gerektirir. Bu zorlukları aşmak, kapsayıcı ve herkesin katılabileceği bir öğrenme ortamı oluşturmak adına önemlidir. Bu konu, öğretmenlerimiz ve öğrencilerimiz için çeşitli zorlukları beraberinde getirebilir (Hutzler ve Daniel-Shama,2017).

Kaynaştırma eğitiminde olumlu ve olumsuz birçok etken bulunmaktadır. Kaynaştırma eğitiminin en önemli parçalarından bir tanesi öğretmen olduğu gibi kaynaştırma eğitimi de olumlu ve olumsuz yönde etkilemektedir. Bu araştırmada, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik tutumları ile öz-yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi incelemek oldukça önemli bir adım olacaktır. Bu tür bir çalışma, öğretmenlerin engelli öğrencilerle çalışırken karşılaştıkları zorlukları ve bu zorlukların üstesinden gelme kapasitelerini daha iyi anlamayı sağlar.

1.1. Problem

Her bireyin fiziksel ve zihinsel farklılıkları dikkate alındığında, özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin belirli alanlarda kendilerini geliştirmeleri için çeşitli destek mekanizmalarının oluşturulması gerekmektedir. Özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin potansiyellerini en üst düzeye çıkarmak için çeşitli stratejiler ve yöntemler uygulanabilir (Battal, 2007).

Beden eğitimi ve spor etkinlikleri, özel eğitime ihtiyacı olan bireyler için çok yönlü faydalar sağlayan önemli araçlardır. Bu faaliyetler artık sadece rehabilitasyon amacıyla değil, aynı zamanda bireylerin fiziksel, zihinsel, sosyal ve psikolojik gelişimine katkı sağlayarak toplumsal uyumlarını destekleyen bir anahtar rol oynamaktadır (Gür, 2001). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerimizde okullardaki kaynaştırma eğitiminde öğrencilerimizin gelişimlerinde önemli yer tutmaktadır.

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik tutumları ve yeterlilikleri arasındaki ilişki, oldukça önemli bir araştırma konusudur. Bu çalışma,

öğretmenlerin engelli öğrencilere yönelik algıları, bu öğrencilere nasıl yaklaştıkları ve sahip oldukları mesleki becerilerin kaynaştırma eğitiminde ne derece etkili olduğunu incelemeyi amaçlar.

1.1.1. Problem cümlesi

Beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları ve yeterlikleri farklı sosyodemografik değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır? Beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları ve yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? Beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi yeterlilikleri kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarını yordamakta mıdır?

1.1.2. Alt problemler

- Beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- Beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları yaş değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- Beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları medeni durum değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- Beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları eğitim durumu değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- Beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları kadro türü değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- Beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları okul türü değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- Beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları görev süresi değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- Beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları kaynaştırma eğitime yönelik araştırmalarda yer alma durumu değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- Beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları kaynaştırma öğrencisine sahip olma durum değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

- Beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları kaynaştırma eğitimi alan öğrenci yakını olma durumu değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- Beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları kaynaştırma eğitimine yönelik eğitim alma isteği değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- Beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları kaynaştırma eğitimine yönelik eğitim alma durumu değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- Beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları kaynaştırma eğitimine yönelik eğitimin alındığı yer değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- Beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik yeterlilikleri cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- Beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik yeterlilikleri yaş değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- Beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik yeterlilikleri medeni durum değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- Beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik yeterlilikleri eğitim durumu değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- Beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik yeterlilikleri kadro türü değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- Beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik yeterlilikleri okul türü değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- Beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik yeterlilikleri görev süresi değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- Beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik yeterlilikleri kaynaştırma eğitime yönelik araştırmalarda yer alma durumu değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- Beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik yeterlilikleri kaynaştırma öğrencisine sahip olma durum değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- Beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik yeterlilikleri kaynaştırma eğitimi alan öğrenci yakını olma durumu değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- Beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik yeterlilikleri kaynaştırma eğitime yönelik eğitim alma isteği değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

mıdır?

- Beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik yeterlilikleri kaynaştırma eğitime yönelik eğitim alma durumu değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- Beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik yeterlilikleri kaynaştırma eğitime yönelik eğitimin alındığı yer değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- Beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik tutumları ve kaynaştırma eğitime yönelik yeterlikleri arasında ilişki var mıdır?
- Beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi yeterlilikleri kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarını yordamakta mıdır?

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmada beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik tutumları ile yeterliklerini farklı değişkenlere göre inceleyerek, kaynaştırma eğitime yönelik tutumları ve yeterlikleri arasındaki ilişkiyi tespit etmektir.

1.3. Araştırmanın önemi

Özel eğitim öğrencileri için uygulanan günümüzde en önemli eğitim sistemi yaşatları ile aynı ortamlarda eğitim aldıkları kaynaştırma eğitimidir. Kaynaştırma eğitiminin en önemli unsuru öğretmenlerdir. Evet, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi alan öğrencilere karşı kabul edici ve destekleyici bir tutum içinde olmaları son derece önemlidir. Bu tutum, sadece engelli öğrencilerin eğitim yaşamlarını olumlu yönde etkilemekle kalmaz; aynı zamanda diğer öğrenciler ve veliler üzerinde de büyük bir etkisi vardır. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerimiz de yaptıkları sportif faaliyetler ile öğrencilerimizin fiziksel, zihinsel, sosyal ve psikolojik olarak gelişmelerini sağladıkları için kaynaştırma eğitiminde önemli yer tutmaktadırlar. Kesinlikle, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime karşı tutumları ve yeterlilikleri, bu süreçte kritik bir rol oynamaktadır. Bu bilgiler gerek öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerini desteklemek gerekse okul topluluğu içinde kapsayıcı bir ortam yaratmak açısından büyük önem taşır.

Bu araştırma beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik

tutumları ve yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi açısından önemlidir.

1.4. Sayıtlar

- Araştırmada kullanılan Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği (KETÖÇ) ve Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeğinin (KUÖYÖ) hedeflenen özellikleri ölçtüğü varsayılmıştır.
- Araştırmada kullanılan Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği (KETÖÇ) ve Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeğinin (KUÖYÖ) geçerli ve güvenilir birer ölçme aracı olduğu varsayılmıştır.
- Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin araştırmaya gönüllülük esasına göre katıldıkları ve kullanılan araştırma formunda yer alan maddeleri doğru ve samimi olarak cevapladıkları varsayılmıştır.
- Araştırma konusu ile ilgili literatür de ulaşılabilen kaynaklardan elde edilen sonuçların objektif olduğu varsayılmıştır.
- Araştırma kapsamında belirlenen örneklemin, evreni temsil ettiği varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

- Araştırma sonuçları 2023-2024 eğitim öğretim yılında Sivas ilinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin görüşleri ile sınırlıdır.
- Araştırma sonuçları veri toplama araçlarında yer alan sorularla sınırlıdır.
- Araştırma, konu ile ilgili ulaşılabilen kaynakların sağladığı veriler ile sınırlıdır.
- Araştırma, katılan örneklem grubunun verdiği doğru ve yansız cevapları ile sınırlıdır.

2. GENEL BİLGİLER

2.1. Beden eğitimi

Beden eğitimi, insanların psikolojik ve fiziksel sağlığını korumak, becerilerini geliştirmek ve toplumsal çevrenin şartlarına uygun farklılık gösteren etkinlikleri kapsayan bir alandır. Bu kapsamda jimnastik, oyun ve diğer spor dallarını içeren çalışmalar yer alır. Beden eğitimi sadece fiziksel yeteneklerin değil aynı zamanda sosyal ve duygusal gelişimin de desteklenmesine katkıda bulunur. Birçok disiplini içinde barındırarak bireylerin genel sağlığını iyileştirmeyi amaçlar (İnal, 2003).

Farklı bir ifadeyle: Beden eğitimi, kişilerin fiziksel aktivitelere katılarak fiziksel, ruhsal, duygusal, sosyal ve bilişsel alanlarda gelişim göstermeleri sürecidir. Bu süreçte bireyler, sağlıklı bir yaşam tarzı benimsemeyi öğrenirken aynı zamanda kişisel yeteneklerini de keşfederler. Beden eğitiminin temel amacı; sadece kas gücü ve esnekliği artırmak değil, aynı zamanda psikolojik rahatlama sağlamak, özgüven geliştirmek ve sosyal becerileri artırmaktır (Tamer ve Pulur, 2001).

Gençlerimizin ve çocuklarımızın eğlenceli vakit geçirdikleri oyunlar, hareketler, beden eğitimi ve spor etkinlikleri değerler eğitiminde önemli bir yer edinmektedir. Bu etkinlikler eğlenceli vakit geçirmenin yanı sıra değerler eğitime de katkı sağlayıp öğrenmelerini gerçekleştirebilir. Bunların yanı sıra beraber hareket edebilme yeteneklerini, yardımlaşmalarını, ortak iş yapmalarını, belli kurallar dâhilinde organize olabilmelerini, teşekkür edebilme ve takdir duygularını, hatalarını kabul etme olgunluklarını, sabırlı ve hoşgörülü olmalarını ve çaba sarf ederek başarıma duyguları kazanma konusunda sportif etkinliklerin önemli bileşenleridir (Kuter ve Kuter,2012).

Beden eğitimi, gençlerin ve çocukların fiziksel ve zihinsel gelişimlerinde önemli bir rol oynar. Bu nedenle, beden eğitimi derslerinin ilköğretim kademelerinin ilk sınıflarından itibaren sistematik bir şekilde müfredata dahil edilmesi büyük önem taşır. Bu sayede öğrenciler, erken yaşlardan itibaren sağlıklı yaşam alışkanlıkları geliştirebilirler ve bu alışkanlıklar tüm yaşamları boyunca devam eder (Ünlü ve Aydos, 2007).

2.2. Öğretmen

Öğrenilecek ve öğretilecek teorik bilgilerin üzerinde çalışarak, bireylerin ve toplumun daha sağlam bir yapıya kavuşması için insanlarda davranış değişiklikleri oluşturulmasına yardımcı olan kişiye "eğitimci" denir. Eğitimciler, geniş bilgi birikimleri ve pedagojik

yöntemlerle öğrencilere çeşitli konularda bilgi aktarır ve onların zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimlerini destekler (Şahin, 2003).

Öğretmenlik mesleği, öğrenme ve öğretme süreçlerinin başarılı ve olumlu olabilmesi için teorik bilgilerin yanı sıra kişisel yeteneklerin, duyguların ve deneyimlerin harmanlanmasını gerektirir. Öğretmenler, eğitim alanında kazandıkları bilgileri kendi kişilikleriyle birleştirerek öğrencilere aktarmalıdır. Bu şekilde hem öğrenci anlayışını kolaylaştırır hem de onları motive ederler (Şahin, 2003).

2.3. Öğretmenlik mesleğinin önemi

Gelecek nesillerin iyi bir eğitim alıp kendilerini geliştirmeleri, ileriki yıllara daha güvenle hazırlanmaları için öğretmenlik mesleğinin görev ve sorumluluklarını bilinçli bir şekilde yerine getiren öğretmenler tarafından yetiştirilmeleri oldukça önemlidir. Bilinçli öğretmenler, öğrencilerin akademik başarılarının yanı sıra kişisel ve sosyal gelişimlerine de katkıda bulunurlar (Ataunal,2003).

Bir ülkenin üst kademelerinden alt kademelerine kadar tüm yönetici, idareci, bürokrat, doktor ve hâkim gibi önemli meslek gruplarında yer alan insanların yetiştirilmesinde öğretmenlerin rolü büyüktür. Bu kişiler toplumun yapı taşlarını oluşturan kritik pozisyonlarda görev aldıkları için onların eğitiminde etkili olan öğretmenler, aslında dolaylı yoldan toplumun geleceğini şekillendirirler (Çelikkaya, 2010).

Öğretmenlik mesleği, en çok insan yetiştirme sorumluluğunu taşıyan ve bu yönüyle toplumsal yapı üzerinde büyük bir etkiye sahip olan bir meslektir. Bilgi aktarmanın ötesinde, öğretmenler öğrencilerine ilim, ahlak ve din gibi manevi değerleri kazandırarak onların bütüncül gelişimlerine katkıda bulunurlar. Bu nedenle öğretmenlik, sadece akademik başarıya odaklanmanın ötesinde bireylerin karakterini şekillendiren ve toplumun geleceğini inşa eden bir meslek olarak da önem taşır (Çelikkaya, 2010).

Bu sebepten dolayı öğretmenlik mesleği ‘kutsal meslek’ olarak bilinmektedir. Çünkü bütün insanları yetiştiren kişiler öğretmenlerdir ve bu yüzden insanlar bir nevi öğretmenlerinin eserleridir (Çelikkaya, 2010).

2.4. Beden eğitimi ve spor öğretmenliği

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği, fiziksel gelişim, sağlık bilgisi ve spor becerilerini öğrencilere kazandırmayı amaçlayan önemli bir uzmanlık alanıdır. Bu öğretmenler, okul öncesi eğitimden lise seviyesine kadar geniş bir yaş grubuna hitap ederler

ve öğrencilerin hem fiziksel hem de zihinsel gelişiminde kritik bir rol oynarlar (Tunç, 1999).

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği mesleği, sadece fiziksel eğitim ve spor becerilerinin kazandırılmasıyla sınırlı olmayıp, aynı zamanda etik değerlerin, doğru davranışların ve milli eğitim sistemine uygun tutumların kazandırılmasında da büyük bir role sahiptir (Turner, Selery ve Smith,1971).

Beden eğitimi ve spor öğretmenleri, öğrencilerin fiziksel gelişimlerinin yanı sıra psikolojik, bilişsel ve sosyal gelişimlerine de katkıda bulunurlar. Bu nedenle etkili bir beden eğitimi dersi, öğrencilerin genel sağlığına ve yaşam kalitesine olumlu etki yapar (Yetim, 1999).

Beden eğitimi ve spor öğretmenleri çevrenin ve öğrencilerin şartlarını göz önünde bulundurarak insanların fiziksel ve zihinsel becerilerini geliştirmek, beden eğitimi ve spor faaliyetlerinin öğretim yapılacak kurumlarda yapılmasını sağlamakla görevlidir (Demirhan, 2003).

Beden eğitimi ve spor öğretmenleri öğrencilerin fiziksel aktivitelere katılmalarına ve oyun oynamalarına yardımcı olur. Bunun yanı sıra Kondisyon ve becerilerini geliştirmek için zaman ve fırsat sunmaktadırlar. Beden eğitimi ve spor müfredatı hakkında bilgi verirler. Öğrencilerin oyun ve aktivitelere katılım istekleri, enerji harcamaları dersin içeriğine, derslerin nerede yapıldığına ve dersleri kimlerin verdiği göre farklılık gösterebilir. Bu ders ve aktiviteleri beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin vermesi sınıf öğretmenlerine göre daha olumlu sonuçlar vermektedir. Örneğin öğrencilerin fiziksel aktiviteleri ve motor becerileri gelişimlerinde daha gözle görülür gelişmeler olduğunu görebiliriz (McKenzie vd. 2001).

2.5. Beden eğitimi ve spor öğretmenin özellikleri

Beden eğitimi ve spor öğretmenleri, görev yaptıkları yerlerde genellikle spor kıyafetleri ile bulunmaları nedeniyle dikkat çekerler ve kolayca tanınırlar. Bu durum, onların öğrenciler üzerinde daha fazla etki yaratmalarına olanak tanır. Dolayısıyla beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin örnek teşkil eden bir davranış sergilemeleri büyük önem taşır (Aracı, 2014).

2.5.1. Fiziksel özellikler

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öğrencilerle olan etkileşimlerinde sergiledikleri tutumlar ve davranışların önemli olduğunu vurgulayan bu açıklama, eğitim sürecinin başarısını doğrudan etkileyen bir gerçektir. Aracı'nın (2014) belirttiği gibi öğretmenlerin

çeşitli becerilere sahip olmaları ve bu becerileri etkin bir şekilde kullanabilmeleri büyük öneme sahiptir. Öğretmenler fiziksel görünüş olarak öğrencilere rol model olmalıdır. Fiziklerini güzel kullanabilmeli farklı yeteneklere ait olmalı ve spor sal çalışmalarda başarılı olmalıdır. Bilgilerini öğrencilere aktarma açısından da donanımlı olmalıdır (Aracı, 2014).

2.5.2. Zihinsel özellikler

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öğrencilere fikirlerini aktarırken özgüvenli olması ve yarar sağlamayı benimsemesi büyük önem taşır. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öğrencilere konuları aktarma sürecinde öğrencilerin zihinsel, fiziksel ve duygusal alanlarını göz önünde bulundurması, eğitim sürecinin bütüncül bir şekilde ele alınmasını sağlar. Beden eğitimi ve spor dersleri, öğrencilerin fiziksel zekâlarını geliştirmeleri için harika bir fırsat sunar. Öğretmenin sadece öğretmenliğinden dolayı değil, aynı zamanda özel bir karakter olduğu için saygı görmesi gerekir (Aracı, 2014).

2.5.3. Sosyal özellikler

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin, eğitim-öğretim ortamında başarılı olabilmeleri için etkili iletişim becerileri geliştirmeleri ve esneklik göstermeleri son derece önemlidir. Bu sayede iyi bir model olarak öğrenciler ve diğer kişilerden değer görür. Öğrencilere baskı kurmadan kendisinin onların üzerinde olduğunu hissettirmeden çalışmamalı ve rehber olmalıdır. Bir öğretmenin başarılı olabilmesi için sadece bilgi ve beceri sahibi olması yeterli değildir. Aynı zamanda, öğrencileri motive edebilen, sağlıklı ilişkiler kurabilen ve bunları yaparken de disiplinden ödün vermeyen bir karaktere sahip olması gerekmektedir (Aracı, 2014).

2.5.4. Ruhsal özellikler

Aracı'nın (2014) belirttiği gibi, öğretmenlik mesleğini icra edenlerin bazı temel özelliklere sahip olmaları, etkili ve sağlıklı bir eğitim-öğretim ortamının oluşturulmasında kritik bir rol oynar. İşte bu bağlamda öğretmenlerde bulunması gereken bazı önemli özellikler: Kararlarında tutarlı olmak ve öğrencilere net sınırlar koymak, Zorluklarla karşılaşıldığında pes etmemek ve çözüm odaklı olmak, Öğrencilerle olan ilişkilerde gereksiz sertlikten kaçınarak, gerektiğinde esneklik göstermek, Duygusal tepkilerini kontrol altında tutarak profesyonelce davranmak, Her öğrenciyi eşit görmek ve adil davranmak, Farklılıkları kabul etmek ve her öğrenciye eşit öğrenme fırsatları sunmak, Öğrencilerin cinsiyet, ırk, dini

inançlar veya sosyo-ekonomik durumlarına bakmaksızın herkese aynı şekilde yaklaşmaktır (Aracı, 2014).

2.6. Beden eğitimi ve spor derslerinin genel amacı

Beden eğitimin genel amaçları MEB e bağlı bütün kurum ve kuruluşlarda şu şekildedir: Millî Eğitim Temel Kanunu, Atatürk ilke ve inkılapları, Türk milli Eğitiminin Temel amaçları ve anayasası doğrultusunda; Öğrencilerin fiziksel ve zihinsel gelişimlerini sağlamak, sağlıklı, mutlu, olumlu düşünen, ahlaklı, yaratan veya üreten kişiler olmaları, ülkelerinin kültürel değerlerine bağlı, kişisel ve sosyal yönden gelişmiş, demokratik yaşamın temel ilkelerini benimsemiş bireyler yetiştirmek beden eğitimi ve spor dersinin en temel hedefidir. Bu genel amaçlar şunlardır (MEB, 2000).

- Mustafa Kemal Atatürk'ün ve düşünürlerin sporla ilgili sözlerini anlayıp yorumlayabilme becerisi
- Vücut organlarımızı seviyesine göre güçlendirme ve geliştirme becerisi
- Vücudumuzdaki eklemlerin kasların ve sinir sistemlerinin koordinasyonunu sağlayabilme becerisi
- Fizyolojik olarak vücudumuzun doğru pozisyonlarda durmasını sağlayarak duruş alışkanlığı geliştirebilme
- Spor ve Fiziksel aktivite ile ilgili davranışsal becerileri kazanma becerisi edinebilme
- Müzik ve müzikle beraber ritme eşlik edebilme
- Halk oyunları hakkında bilgi edinme, halk oyunlarının becerilerini kazanma ve oyunları uygulamaya istekli, cesaretli olma
- Ulusal günlerimizi öğrenerek bu günlerimizin anlam ve önemini kavraya bilme ve törenlere katılmaya istekli olma
- Spor ve fiziksel aktivitelerin sağlığımıza olan faydalarını öğrenme, boş zamanlarımızı fiziksel aktivitelere ayırarak aktivitelere katılımlara istekli olma
- Sağlık kuralları ve ilk yardımla ilgili gerekli bilgileri öğrenerek bu konulara hakkında istendik davranış değişikliklerini kazanma
- Doğanın sunduğu imkânları bilerek, bunlardan faydalı bir şekilde yararlanabilme
- Farklı bireyler ile bir araya gelerek grup çalışması yapabilme
- Katıldığı grupların kurallarına uyum sağlama, verilen görevleri üstlenme,

sorumluluk alabilmek ve liderlik yapabilme özelliğine sahip olabilmek

- Karar alacağı zaman bu kararları güvenle ve zamanında alabilme
- Fair-play ruhuna sahip olabilme
- Spor yaparken veya spor müsabakalarında kullanılan Ekipmanları ve sporcu malzemelerini tanıma, spor yapılan sahaları, salonları vb. mekânları öğrenerek buralar hakkında bilgi edinmek ve tüm buralardan yetkin bir biçimde faydalanabilme
- Fiziksel aktivite dönemleri sırasında ve sosyal hayatında demokratik ve adaletli olabilme
- Toplum yararına kullanılan hizmet alanlarını ve Ekipmanların korunmasını sağlayabilme ve doğru kullanabilme şeklinde ifade edilmektedir.

Bu amaçları iki farklı yaklaşımla da değerlendirmek mümkündür (Bucher,1987).

Bu yaklaşımlar:

- Bedeni öğretmek ya da fiziksel aktiviteyi öğrenmek: Bu yaklaşımda beden eğitiminin amaçlarının, bedeni ve yetenekleri geliştirmek olduğunu ifade etmektedir. Buradan yola çıkarak; bireylerin veya kişilerin, mücadeleye hazırlıklı olma, sağlıklı olma vb. farklı hedefler için beden eğitimi aldığını söylemek yanlış olmaz.
- Fiziksel aktivite yoluyla eğitim: Burada fiziksel gelişimin sağlanması ve psiko-motor davranışların kazanılması ile birlikte gelişmenin diğer boyutlarında istendik davranış değişikliğinin sağlanması hedeflenmektedir. Bu bilgilerle beraber beden eğitiminin aktif hareketli ve eğlenceli bir yaşam sürmeyi öğreten bir kavram olduğu ifade edilebilir.

Beden eğitimi ve spor dersleri, bireylerin fiziksel ve zihinsel gelişmelerine katkı sağlar. Fiziksel ve zihinsel gelişmelerle uyumlu olmasına yardımcı olur. Böylelikle bireylerin mutlu ve daha sağlıklı olmalarına sebep olur. Toplumda ki kişilerin beden eğitim organizelerine katıldıklarında kazanacakları başarılarla kendi kişiliklerini tanıtmaya ve ülkelerine hizmet vermiş olma süreçleri unutulmamalı, bunun önemi bilinmelidir (İnal,2003). Beden eğitim derslerinin öğrencilerin stres yönetimi, sınav kaygılarını azaltıcı, öğrenme hızlarını artırıcı rolü olduğu da unutulmamalıdır (Bozkurt, 2003). Beden eğitimi ve sporun derslerinin önemine ve faydalarına dikkat çekilirken genel eğitiminde bireylerin gelişimine etkileri göz ardı edilmemelidir. Genel eğitimi de bireylerin sağlıklı fiziksel gelişimlerine, zihinsel ve psikolojik gelişimlerine, sosyal iletişim becerilerine son derece önemli faydaları olduğu ifade edilmiştir (Harmandar,2004). Yapılan diğer bir çalışmada beden eğitiminin önemini şu şekilde anlatılmıştır. Vücudun bedensel özelliklerinin ve içe vuruk olmasının iyileştirilmesi, ölçülü bir gelişim için kontrolün kas ve eklemler üzerinde

de olması, dengeli bir gelişimin sağlanması, okul dışında da fizik gücünün ekonomik kullanılabilmesi, beden eğitimi ve sporun önemini ortaya çıkarmaktadır (Haywood,2020). Dünya genelinde ortaya çıkan olaylar, ailelerin çocuklarına bakış açılarında değişikliğe neden olmuştur. Bu değişimlerde çocukların istekleri, bilişsel, duyuş sal ve psiko-motor becerileri, gelişim dönemleri önem taşımaktadır (Dağdelen ve Kösterelioğlu,2015). DSÖ de bu konuda sağlık için fiziksel aktiviteler önermektedir. Önerilen bu tavsiyeler öncülüğünde; 5-17 yaş arasındaki çocukların fiziksel gelişimlerinin olumlu yönde olması için her gün 1 saat, hafta da üç kez spor yapmaları önerilmektedir (WHO, 2007).

2.7. Kaynaştırma eğitiminin tanımı ve önemi

Özel gereksinime ihtiyacı olan öğrencilerin bulunduğu genel eğitim sınıfları, öğrenci özellikleri açısından oldukça heterojendir. Bu sınıflarda çalışan öğretmenlerin, öğrencilerin farklı gereksinimlerine duyarlı olmaları gerekmektedir. Kaynaştırma ya da bütünleştirme olarak adlandırılabilen bu uygulamaların başarısı bazı faktörlere bağlı olarak azalabilir veya artabilir. Bu faktörler şunlardır; Engelli öğrencilerin sınıf arkadaşları tarafından kabul görmesi ve sosyal etkileşimlerde yer alabilmesi, Engelli öğrencilere yönelik bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanması ve uygulanması, Engelli öğrencilere yönelik bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanması ve uygulanması gerekir, tüm öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını sağlar ve olumsuz davranışları en aza indirir, Öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak öğretim yöntemlerini uyarlamak gerekir, Spesifik durumlarda ekstra rehberlik sağlayabilecek danışmanlardan yardım alınabilir, bu unsurlar birlikte ele alındığında, genel eğitim sınıflarında hem engelli hem de engeli olmayan öğrenciler için daha verimli ve kapsayıcı bir öğrenme ortamı oluşturulabilir. Bu faktörlere dikkat edilmediği takdirde ise her iki grup öğrenci de beklenen akademik ve sosyal gelişimleri yakalayamayabilirler (Sucuoğlu, 2016). Dolayısıyla öğretmenlerin sürekli kendilerini geliştirmeleri ve profesyonel desteğe açık olmaları son derece önemlidir.

Evet, kaynaştırma eğitimi, 1997 yılında yürürlüğe giren 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname'nin 12. maddesinde açıklanmıştır. Bu maddeye göre: "Özel eğitim gerektiren bireylerin eğitimleri, hazırlanan bireysel eğitim planları doğrultusunda akranları ile birlikte her tür ve kademedeki okul ve kurumlarda uygun yöntem ve teknikler kullanılarak sürdürülür" (MEB,2012).

2008 yılında yayımlanan 3601 sayılı ve 2008/60 numaralı Genelge, kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamaları konusunda detaylı bir çerçeve sunmuştur. Bu genelgede

belirtildiği üzere, kaynaştırma eğitimi özel eğitim gereksinimi olan bireylerin, çeşitli destek hizmetleri ile birlikte yetersizliği olmayan akranları ile aynı ortamda eğitim almalarını öngören bir uygulamadır. Bu çerçevede, özel eğitim alacak kişiler iki farklı biçimde eğitimi alabilirler: Tam Zamanlı Kaynaştırma Eğitimi: özel eğitim öğrencileri, yetersizliği olmayan akranları ile aynı sınıfta tam zamanlı olarak eğitimlerini sürdürebilirler. Yarı Zamanlı Kaynaştırma Eğitimi: Öğrencilerimiz derslerine ve ders dışında yapılan etkinliklere yaşitları ile beraber katılır; diğer zamanlarda ise özel sınıflarda veya özel programlarla desteklenebilirler. Bu genelgeyle birlikte kaynaştırma eğitiminde amaçlanan; bütün öğrencilerin eşit fırsatlar ve olanaklarla eğitim görmesini sağlamak, özel eğitim öğrencilerinin sosyal ve akademik gelişimini desteklemek ve kapsayıcı bir eğitim ortamı oluşturmaktır (MEB, 2008).

Kırcaali-İftar (1992) kaynaştırma eğitimi "Gerektiğinde özel gereksinime ihtiyacı olan öğrenciye ve/veya sınıf öğretmenine destek olarak özel eğitim hizmetleri sağlanması koşulu ile özel gereksinim ihtiyacı olan öğrencinin normal eğitim ortamında eğitilmesi" şeklinde tanımlamaktadır (Batu, 2000).

Kaynaştırma eğitimi sadece akademik bir uygulama olmanın ötesinde, bireylerin sosyal entegrasyonunu ve toplumsal katılımını da hedefleyen önemli bir süreçtir. Özer (2013) tarafından belirtildiği üzere, bu süreç aynı fiziksel ortamda yetersizliği olan ve olmayan bireyleri bir araya getirerek anlamlı sosyal etkileşimlerin geliştirilmesini sağlar. (Özer, 2013).

Doğru bir şekilde ifade ettiğiniz gibi kaynaştırma eğitimi yetersizlikten etkilenmiş öğrenciler için birçok önemli avantaj sunar. Bu model, onların sosyal yaşam ve eğitim süreçlerinde yaşitlarıyla birlikte olabilme fırsatını elde etmelerine olanak tanır. Bu birliktelik, öğrencilerin çeşitli becerilerde gelişim göstermesine yardımcı olur. Kaynaştırma eğitimi sadece yetersizlikten etkilenmiş öğrencilere değil, tüm öğrencilere pozitif yönde etki eder; toplumsal uyumun artmasına katkıda bulunur ve herkesin birbirine destek olduğu kapsayıcı bir eğitim ortamı yaratır.

Sosyal bir çevre içinde diğer çocuklarla paylaşılan yaşantılar, yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin daha sonraki yaşamlarında toplumsal beklentilere nasıl yanıt vermeleri gerektiğini öğrenmelerine katkıda bulunur. Saylan ve Pekçağlıyan'ın (2002) da vurguladığı gibi, bu süreç öğrencilerin topluma uyum sağlamalarında ve toplumun beklentilerini karşılayabilen bireyler olarak gelişmelerinde önemli bir rol oynar (Saylan ve Pekçağlıyan,2002).

Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2014'te yayınladığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği'nde belirtilen kaynaştırma uygulamaları, özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitim süreçlerini en üst düzeyde gerçekleştirmeleri ve akranlarıyla karşılıklı etkileşim içinde bulunmaları yönünde önemli bir vurgu yapmaktadır. Gümüş ve Tan'ın (2015) da belirttiği gibi, bu yönetmelik engelli bireylerin hem akranlarıyla bütünleşmesine hem de normal gelişim gösteren öğrencilerin faydalandığı tüm eğitim imkânlarından yararlanmalarına dikkat çeker. (Gümüş ve Tan 2015).

Kaynaştırma eğitimi, engelli ve normal gelişim gösteren çocukların eğitsel ve sosyal yönden bütünleşmelerini sağlayan bir süreçtir. Bu uygulama, engelli çocukların toplumdaki diğer bireyler gibi sosyal ilişkiler kurma, sevgi ve değer görme, takdir edilme ve bağımsız yaşama haklarını destekler. Aynı zamanda toplumsal bütünlük ve kalkınmanın da temel unsurlarından biridir. (Göksu ve Çevik 2004).

2.8. Kaynaştırma eğitiminin temel ilkeleri

Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı, Ocak 2000'de yürürlüğe koyduğu Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin Yedinci Kısım, Madde 68'inde kaynaştırma eğitiminin uygulama ilkelerine yer vermiştir. Bu ilkeler şu şekildedir (MEB, 2004):

- Özel eğitim gerektiren her bireyin akranları ile birlikte aynı kurumda eğitim görme hakkı vardır. Bu ilke, tüm öğrencilerin eşit eğitim fırsatlarına sahip olmalarını sağlar ve engelli çocukların sosyal bütünleşmesini destekler.
- Hizmetler bireylerin yetersizliklerine göre değil, bireylerin eğitim gereksinimlerine göre planlanır. Bireyselleştirilmiş eğitim programları (BEP) bu planlamanın temelini oluşturur ve her öğrencinin özel ihtiyaçlarına yönelik çözümler sunar.
- Hizmetler okul merkezli olur; yani öğrencilere yönelik destek ve kaynaklar okul ortamında sağlanır. Bu yaklaşım, öğrencilere daha entegre ve sürekli bir destek sunmayı amaçlar.
- Karar verme süreci aile-okul-eğitsel tanılama, izleme ve değerlendirme ekibi dayanışmasına dayalı olarak gerçekleşir. Ailenin sürece katılımı önemlidir çünkü ebeveynler çocuklarının en iyi savunucularıdır ve onların ihtiyaçlarını en iyi bilen kişilerdir.
- Bütün bireyler öğrenebilir ve öğretilebilir inancı üzerine kuruludur. Her çocuğun potansiyelini gerçekleştirebileceği düşünülür; bu da onları motive eden bir öğrenim ortamı yaratır.

- Kaynaştırma eğitimi, belirlenmiş bir program içinde verilen özel bir eğitim uygulamasıdır; yani müfredat dâhil normal sınıf düzenlemeleri içinde uygulanmakla birlikte özel desteğe ihtiyaç duyan öğrencilere gerektiğinde ek destek sağlanır.

İlkeleri incelediğimizde ilkelerin özel gereksinime ihtiyacı olan bireyleri merkezde olduğu ve iş birlik içinde ekip çalışmasının uygulanmaya çalışıldığı görülmektedir (Batu, 2016).

Sucuoğlu ve Kargın (2006), kaynaştırma eğitiminin yalnızca özel gereksinime sahip çocukların sınıflara yerleştirilmesinden ibaret olmadığını, daha geniş ve derin bir anlam taşıdığını vurgulamaktadır. Başarılı kaynaştırma eğitimi için uyulması gereken bazı ilkeleri şu şekilde sıralamışlardır (MEB, 2013):

- Başta okul müdürü olmak üzere tüm okul çalışanlarının özel gereksinime ihtiyacı olan çocuklara karşı kabul edici ve destekleyici bir tutum sergilemeleri gerekir. Bu, öğrencilerin kendilerini değerli hissetmelerini sağlar ve öğrenme sürecine olumlu katkıda bulunur.
- Sınıf öğretmenin tutumu ve davranışları kaynaştırma için kritik öneme sahiptir. Öğretmenin pozitif yaklaşımı, hem engelli öğrenciyi hem de diğer öğrencileri olumlu yönde etkiler.
- Kaynaştırma öğrencisinin alınacağı sınıf, tüm öğrencilerin gereksinimlerini karşılayacak biçimde düzenlenmelidir. Fiziksel ortamın uygunluğu kadar kullanılan eğitim materyallerinin çeşitliliği de önemlidir.
- Genel eğitim sınıflarında tüm öğrenciler birbirleriyle oynama, öğrenme, eğitim ve sosyal etkinliklere katılma imkânına sahip olmalıdırlar. Bu tür etkileşimler sosyal becerilerin gelişmesine katkı sağlar.
- Kaynaştırma öğrencisinin yerleştirildiği sınıftaki normal gelişim gösteren öğrencilere özel gereksinime ihtiyacı olan öğrenci hakkında bilgi verilmelidir. Bu bilgilendirme yanlış anlaşılmalara önler ve empati geliştirilmesini sağlar.
- Özel gereksinime ihtiyacı olan öğrenciye ve öğretmene destekleyici özel eğitim hizmetleri sağlanmalıdır. Bu hizmetler arasında rehberlik desteği, bireyselleştirilmiş eğitim planları (BEP) gibi uygulamalar yer alabilir.
- Sınıftaki tüm öğrenci velileriyle iş birliği sağlanmalıdır. Ailelerin sürece dâhil edilmesi; bilinçli farkındalık yaratır, evde devam eden destek süreçlerini güçlendirir ve genel olarak olumlu sonuçlar doğurur.

Kaynaştırma eğitimi uygulamalarının başarıya ulaşması için özel gereksinime ihtiyacı

olan öğrencilerin özelliklerinin bilinmesi ve tüm kaynaştırmaya dâhil olan bileşenlerin uygun hazırlıklarının yapılması gereklidir.

2.9. Kaynaştırma eğitiminin temel amaçları

Kaynaştırma eğitimi amaç olarak özel gereksinimi olan çocukların yaşadıkları topluma uyum sağlayacak beceriler kazanmaları, normal gelişen çocukların ise özel gereksinime ihtiyacı olan çocuklara karşı olumlu tutum sergilemeleri ve farklılıklara saygı göstermeyi öğrenmelerini hedeflemektedir (Metin, 2013).

Kaynaştırma eğitimi, engelli çocukların normal ve özel eğitim personel sorumluluğu altında, eğitimsel ve sosyal alanda yaşlıları ile bütünleştirilmesi olarak tanımlanmaktadır. Bu yaklaşımın temel amacı, özel gereksinime ihtiyacı olan çocukların toplumun bir parçası haline gelerek sosyal becerilerini geliştirmeleri ve akademik başarılarını artırmalarıdır. Özdemir (2010), kaynaştırma eğitiminin zamanla özel gereksinimi olan çocukların normal gelişim gösteren yaşlılarıyla olan iletişim becerilerini geliştirdiğini vurgulamaktadır (Özdemir, 2010).

Kaynaştırma eğitiminin temel amacı, yetersizliği olan bireylerin ve yetersizliği olmayan bireylerin aynı eğitim-öğretim ortamlarından yararlanarak sosyalleşmelerine katkıda bulunmaktır. Bu yaklaşım, her iki grup arasında empati, anlayış ve kabul geliştirmeyi hedefler. Kaynaştırma eğitiminin ikinci önemli amacını da vurgular: yetersizliği olan bireyleri yaşlılarından ayırmadan aynı eğitim ortamında eşit eğitim haklarını korumak. (Özdemir, 2010).

Kaynaştırma eğitiminin hedefi, özel eğitime ihtiyacı olan bireyleri "normal" hale getirmek değil, onların potansiyellerini en iyi şekilde kullanmalarını ve toplum içinde bağımsız bir yaşam sürdürebilmelerini sağlamaktır. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2013) tarafından kaynaştırma eğitiminin amaçları şu şekilde belirlenmiştir (MEB, 2013);

- Özel gereksinime sahip çocukların kendi gerçekliklerini kabul etmelerini sağlamak önemlidir; bu durum kendilerini daha iyi tanımalarına yardımcı olur.
- Çocukların ilgi alanlarını ve yeteneklerini en verimli şekilde kullanmaları teşvik edilir; böylece hem kişisel gelişimleri desteklenir hem de topluma faydalı bireyler haline gelirler.
- Öğrencilere okul düzenini ve okuldaki uygun davranış biçimlerini öğretmek; bu sayede kurallara uyum sağlayarak eğitim ortamında daha rahat hareket edebilirler.
- Normal gelişim gösteren diğer çocuklarla nasıl iletişim kurabileceklerini öğrenmeleri

sağlanır. Bu doğrultuda sosyal uyumu artırarak yaşatlarına uyum sağlayabilmeleri hedeflenir.

- Normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimi olan akranlarına karşı daha olumlu tutumlar geliştirmelerine yardımcı olunması önemlidir.
- Anne-babaların diğer çocuklar arasında kendi çocuklarının başarılı yönlerini fark etmelerine imkân tanır. Ailelere, çocuklarının sınırlı yeteneklerini daha gerçekçi bir bakış açısıyla değerlendirmeleri konusunda rehberlik edilir; böylelikle ailelerin tavırları da çocuğun ihtiyaçlarına göre şekillenebilir.

Kaynaştırma eğitiminin hedeflerine ulaşabilmesi ve özel gereksinime ihtiyacı olan bireyler üzerinde olumlu etkilerinin görülebilmesi için, yetersizliği olan bireylerin var olan ve geliştirilmesi hedeflenen yeteneklerine odaklanılmalıdır. Bu süreçte ailelerin, öğretmenlerin ve yöneticilerin birlikte iletişim halinde hareket etmeleri kritik öneme sahiptir. Bu iş birliği, tüm gerekli önlemlerin eksiksiz olarak alınmasını sağlayarak kaynaştırma eğitiminin amacına ulaşmasına katkıda bulunur.

2.10. Kaynaştırma eğitiminin temel ölçütleri

Kaynaştırma eğitimi, belirli kural ve ölçütlere göre uygulandığında amacına ulaşabilir. Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Ocak 2000'de yürürlüğe konulan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin Yedinci Kısım, Madde 69'da kaynaştırma eğitiminin uygulama ölçütlerine yer verilmiştir. Ayrıca, MEB'in 2004 yılındaki düzenlemelerinde de kaynaştırma yoluyla eğitim uygulama ölçütleri belirtilmiştir.

Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Uygulama Ölçütleri (MEB, 2004);

- Kaynaştırma uygulamaları yapılan kurumlarda özel eğitim gerektiren öğrencilerin ihtiyaçlarına göre fiziksel, sosyal ve psikolojik ortamların yanı sıra eğitim programlarında da destek hizmetler sağlanmalıdır. Bu kapsamda kaynak oda, rehberlik ve psikolojik danışmanlık servisi gibi birimlerin kurulması; rampalar, ses yalıtımı ve ışık düzenine dikkat edilmesi gibi fiziksel düzenlemeler yapılmalıdır.
- Kaynaştırma uygulamalarına katılacak öğrencilerin birden fazla yetersizliği olmamalıdır. Öğrenciler erken yaşta tanımlanmış olmalı ve ailelerinin iş birliğine açık olması gerekmektedir. Cihaz kullanması gereken öğrencilerin mutlaka gerekli cihazları temin etmeleri sağlanmalıdır. Zihinsel öğrenme yetersizliği olan öğrenciler hafif veya orta düzeyde zihinsel yetersizlik kategorisinde olmalıdır.
- Kaynaştırma uygulamaları yapılan kurumlarda tüm personel, öğrenciler, aileler ve

yakın çevre özel eğitim gerektiren öğrencilerin bireysel gelişim özellikleri hakkında bilgilendirilmelidir.

- Kaynaştırmada öğretim programları bireye uyarlanarak uygulanmalı; BEP ile desteklenmelidir. Programın amaçları her öğrenciye özgü olarak uyarlanır.

2.11. Kaynaştırma eğitiminin türleri

Özel gereksinime ihtiyaç duyan bireylerin eğitim ortamları, en az kısıtlayıcıdan en çok kısıtlayıcıya doğru sıralanabilir. Batu ve Kırcaali (2005) tarafından yapılan bu sıralama, bu bireylerin ihtiyaçlarına uygun eğitim ortamlarının belirlenmesine yardımcı olur. İşte bu sıralama (Batu ve Kırcaali, 2005):

- Tam Zamanlı Kaynaştırma
- Kaynak Oda Destekli Kaynaştırma
- Yarı Zamanlı Kaynaştırma
- Özel Sınıf
- Gündüzlü Özel Eğitim Okulu
- Yatılı Özel Eğitim Okulu (Batu ve Kırcaali, 2005).

2.11.1. Tam zamanlı kaynaştırma uygulaması

Kaynaştırma eğitimi sayesinde özel eğitime ihtiyacı olan bireyler, eğitimlerine

Akranları ile birlikte aynı sınıf ortamında tam zamanlı olmak üzere ya da özel yarı zamanlı olarak devam edebilirler. Kaynaştırma öğrencilerinin eğitim aldıkları tam zamanlı kaynaştırma eğitiminde öğrencilerinin devam ettiği okulda uygulanan eğitim programı geçerlidir. Tam zamanlı kaynaştırma eğitimi veren okullarımızda özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerimizin ihtiyaçları doğrultusunda eğitim imkânı ve ortamları düzenlenir, destek eğitim odaları açılır ve bu öğrencilerle ilgili bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlanır. Bu BEP planlarına göre öğrencilerin akademik başarıları planlanır. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin 23. Maddesinde “Okul ve kurumlarda, kaynaştırma yoluyla eğitim alacak öğrenciler, gelişim özelliklerine bakılarak her bir sınıfa en fazla iki birey olacak şekilde eşit olarak dağıtılır. Kaynaştırma yoluyla eğitim alan öğrencilerin bulunduğu sınıfların mevcudu; özel eğitim okullarında 5, okul öncesi eğitim kurumlarında en fazla 14, diğer kademelerde ise 15 öğrenci olarak düzenlenir” (ÖEHY, 2018).

2.11.2. Kaynak oda destekli kaynaştırma uygulaması

Kaynak oda destekli kaynaştırma eğitimi, özel eğitime ihtiyacı öğrencilerin genel eğitim sınıflarında eğitim alırken belirli derslerde veya konularda ihtiyaç duydukları destek hizmetlerini kaynak odalarda almalarını sağlayan bir modeldir. Bu modelin amacı, öğrencinin eksik olduğu konularda bireysel veya küçük grup halinde özel eğitim öğretmenlerinden destek alarak bu eksiklikleri gidermektir. Böylece öğrencinin genel sınıfta karşılaşılabileceği başarı sorunlarına önceden müdahale edilmiş olur.

Kaynak Oda Destekli Kaynaştırma Eğitiminin Temel Özellikleri;

- Öğrenciler, ihtiyaç duydukları dersler veya konular için kaynak odalara yönlendirilir. Burada özel eğitim öğretmenleri tarafından bireyselleştirilmiş destek eğitimi verilir.
- Öğrenciler, normal sınıfta takip edemedikleri veya eksik kaldıkları konuları kaynak odada öğrenme fırsatı bulurlar. Bu sayede akademik başarılarının olumsuz etkilenmesi önlenir.
- Kaynak oda modeliyle öğrenciler çoğunlukla genel eğitim ortamında bulunur ve sadece belirli zaman dilimlerinde ek desteğe ihtiyaç duyduklarında bu ortamlardan yararlanırlar.
- Kaynak odaları, Kanun Hükmünde Kararname (KHK) /573'te kaynaştırma uygulamalarında devam eden öğrenciler ile üstün yetenekli öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda düzenlenmiş alanlar olarak tanımlanır.
- Genel eğitim sınıfındaki öğrenme sürecine paralel olarak yürütülür. Öğrencinin ana akım sınıftaki eğitimin kesintiye uğramadan devam etmesini sağlar.
- Özel eğitim öğretmenleri tarafından verilen bireyselleştirilmiş eğitimin yanı sıra rehberlik hizmeti de sunulur.

Bu tür bir destek sistemiyle hem öğrenci hem de okul personeli avantaj sağlamış olur; çünkü öğrenci gerekli desteği alırken sosyal entegrasyon süreçlerinden kopmaz ve sürekli gelişim gösterir durumda kalır. Eğitimcilerin tüm bu süreçte düzenli işbirliği içinde olması önem arz ederken ailelerin de bilgilendirilmesi ve sürece dâhil edilmesi büyük önem taşır (Batu ve Kırcaali, 2005).

2.11.3. Yarı zamanlı kaynaştırma uygulaması

Özel gereksinime ihtiyaç duyan öğrencilerin, hem özel eğitim sınıflarında hem de kaynaştırma eğitimi yapılan normal sınıflarda eğitim alabilmeleri, yarı zamanlı kaynaştırma olarak bilinen bir modeldir. Bu modelde öğrenciler, eğitimlerinin bir kısmını özel eğitim

sınıflarında sürdürürken, diğer kısmını genel eğitim sınıflarında akranlarıyla birlikte geçirirler. Yarı zamanlı kaynaştırmanın hedefi, öğrencilere daha fazla destek sağlarken aynı zamanda sosyal entegrasyonlarını ve akranlarıyla etkileşimlerini artırmaktır (Allen ve Cowdery,2005).

2.11.4. Özel sınıf

Okullarda bulunan hafif düzeyde zihinsel yetersizliğe sahip öğrenciler için uyarlanmış bölümlere özel sınıf denir. Özel alt sınıf ise; üstün zekâlılar ve üstün yetenekliler için hazırlanmış sınıflardır (Özgür, 2013). Bu özel sınıf uygulamaları aynı zamanda çekip-çıkarma yöntemi olarak da adlandırılır. Özel eğitim ihtiyacı olan öğrencinin özel eğitim hizmeti almaları için bir süre normal eğitim sınıflarından alınıp farklı eğitim ortamına uyum sağlaması olarak ifade edilmektedir. Sınıf içindeki eğitimlerinin bütünü veya önemli bir kısmını özel eğitim öğretmenleri aracılığıyla almalarıdır. Bunların dışında görsel sanatlar, oyun ve fiziki etkinlikler, müzik gibi derslerde ders öğretmenleriyle ders yapma ve dinlenme zamanlarında herhangi bir engeli olmayan akranlarıyla etkileşim oluşturma bilme imkânına sahiptirler (Mastropieri ve Scruggs,2016).

2.11.5. Gündüzlü özel eğitim okulu

Okuldaki geçen sürelerinin büyük bir bölümünde özel eğitim ihtiyacı duyan öğrencilere yönelik devam eden bu eğitim uygulamasında özel gereksinime ihtiyacı olan öğrenciler gündüz özel eğitim ve destek eğitim hizmetleri veren özel eğitim kurumlarında eğitimlerini almaktadırlar. Bu özel eğitim uygulamasının ve kurumlarının olumsuz bir yönü vardır. Özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler ile normal gelişim gösteren öğrenciler aynı eğitim ortamında bulunmamaktadırlar (Aral ve Gürsoy, 2012).

2.11.6. Yatılı özel eğitim okulu

Özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin eğitime devam ettikleri ve okul kaydının bulunduğu, özel eğitim uygulamalarına yer veren okullar, genellikle en kısıtlayıcı eğitim ortamları arasında değerlendirilir. Bu tür okullarda öğrenciler, kendi düzeylerinde olan akranları ile beraber eğitim alırlar ve geceleri de okulun imkânları çerçevesinde yurt olarak adlandırılan yatakhanelerde kalırlar. Bu ortamlarda sadece özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler bulunur ve bu durum onların çevreleriyle daha geniş bir sosyal entegrasyon yaşamalarını kısıtlar.

Özel eğitim okulları veya rehabilitasyon merkezleridir. Tamamen özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilere yönelik olarak düzenlenmiştir. Öğrenciler burada sadece benzer ihtiyaçlara sahip akranlarıyla bir arada bulunur.

Yarı zamanlı kaynaştırma sınıfları veya destekleyici kaynak odalar gibi ara modeller bazı durumlarda kullanılır. Öğrenci belirli sürelerde genel eğitim sınıfına dahil olabilirken, kalan süreyi özel destek sağlayan farklı bir ortamda geçirir.

Tam zamanlı kaynaştırma eğitimi modelidir. Özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler genel eğitim sınıflarında akranları ile birlikte tam gün boyunca öğrenim görürler. Destek hizmetleri (öğretmen yardımcılığı, bireysel danışmanlık vb.) gerektiğinde sağlanır ancak öğrenci genel sınıfın parçasıdır.

Eğitim sisteminin amacı, en fazla sayıda öğrencinin en az kısıtlayıcı ortamlarda öğrenim görmesini sağlamaktır. En az kısıtlayıcı ortamlar, öğrencilere maksimum düzeyde sosyal etkileşim fırsatı sunar; akademik başarılarını artırırken aynı zamanda bağımsız yaşam becerilerini geliştirir. Ancak bazı durumlarda belirli ihtiyaçlardan dolayı daha kısıtlı ortamlara yönlendirme yapılabilir; bu durumda hedeflenen bireysel gelişim amaçlarına uygun müdahale stratejileri uygulanmalıdır.

Eğitim sisteminde ideal olan tüm öğrencilerin potansiyellerini maksimum düzeyde kullanmalarını sağlayacak en uygun öğretim ortamlarının sağlanmasıdır. Her öğrenci için BEP doğrultusunda hareket edilerek onların bireysel ihtiyaçlarına göre düzenlemeler yapılmalı, böylece her öğrenciye eşit fırsatlarla kaliteli bir eğitim sunulmalıdır. Batu ve Kırcaali'nin de belirttiği gibi, doğru yapılandırılmış kaynaştırma programlarının uygulanması hem bireylerin toplumsal hayata adaptasyonunu kolaylaştırır hem de toplumsal farkındalığı artırır (Batu ve Kırcaali, 2005).

2.11.7. Ev ve hastanede eğitim

Eğitimin tüm insanların alması gereken hak olmasına karşın bazı kişiler bu haklardan mahrum kalırlar ve yetersizlikler yüzünden okul bünyesindeki eğitimlerden yararlanamazlar yetersizliklerinin seviyesine ve imkânlarına göre bireyler, örgün eğitim, özel eğitim hastane de veya evde eğitim hizmetlerini kullanabilirler. Evde eğitim, kişilerin yaşamlarını sürdürdüğü evin okul ortamına benzer şekilde kullandığı, yapılacak sınavlarını evlerinde gerçekleştirdiği eğitim modelleridir (Arslan, 2015). Hastane ortamlarında gerçekleşen özel eğitim hizmetleri ise gezerek eğitim olarak nitelendirilen özel eğitim öğretmenleri tarafından verilir ve uygulanır (Erol, 2012).

2.12. Kaynaştırma eğitiminde beden eğitimi ve spor

Beden eğitimi, kişinin fiziksel, zihinsel ve sosyal gelişimini destekleyen planlı ve yapılandırılmış aktivitelerden oluşan bir disiplindir. Beden eğitimi sadece fiziksel yeteneklerin geliştirilmesini değil, aynı zamanda disiplin, takım çalışması, problem çözme becerileri ve özgüven gibi önemli kişisel özelliklerin de kazanılmasını hedefler (Uğraş, 2013). Beden eğitimi, bireylerin fiziksel ve zihinsel ihtiyaçlarına göre yapılandırılmış aktiviteleri içeren bir disiplindir. Bu tür eğitim, bireylere birçok fayda sağlar; bunlar arasında fiziksel performansın geliştirilmesi, sağlıklı yaşam alışkanlıklarının kazandırılması ve duygusal denge yer alır. Bireylerin mevcut durumlarına uygun olarak planlanan beden eğitimi programları, onların genel sağlık durumuna olumlu katkılarda bulunur. Bu sayede öğrenciler kişisel gelişim sağlarken, toplum içinde daha etkin üretken mutlu bireyler olarak yerlerini alırlar. Bu kazanımlar nedeniyle beden eğitimi eğitim sisteminin en önemli unsurlarından biridir (Kuter ve Kuter,2012).

Beden eğitimi; İnsanların fiziksel ve ruhsal iyilik halini korumak, fiziksel yeteneklerini geliştirmek, egzersiz yapmak, oyun oynamak... Kişilerin tüm özelliklerine uygun ve toplumsal yaşam şartlarına göre farklılık gösteren, sporla ilgili bütün faaliyetleri kapsayan etkinlikler olarak tanımlanmaktadır (İnal,2003). Diğer bir söylemle beden eğitimi, beden eğitiminin amaçlarının zorunluluğu olan fiziksel, duygusal, sosyal ve bilişsel değişim ve gelişim sürecidir ve fiziksel aktivitelere katılım ile gerçekleşir (Tamer, 2001).

Bireyler fiziksel ve zihinsel sağlıklarını iyi bir hale getirebilmek için beden eğitimi ve spor faaliyetlerine katılırlar. Kişilerin gelişim gösterecekleri dönemlerde beden eğitimi ve sporun faydası oldukça fazla ve önemlidir. Beden eğitimi ve spor etkinlikleri büyüme ve gelişme döneminde çocuklara, bedensel sağlık ve iyilik hali sağlar. Bunun yanında çocuğun kişiliğinin olgunlaşmasına yardımcı olur, ruh sağlığının dengeli bir biçimde gelişmesine olumlu katkı sağlar (Usta, 2010).

Engelliler açısından Beden eğitimi ve Spor etkinlikleri değerlendirildiğinde, önceki zamanlarda sportif faaliyetler engelliler için Rehabilitasyon amacıyla uygulanırken, Günümüze bakıldığında; Beden eğitimi ve spor etkinliklerinin engelli bireyler için sadece rehabilitasyon amacıyla değil, bunu yanında fiziksel, zihinsel, sosyal ve psikolojik gelişimlerine de katkı sağlayan ve toplumsal ve sosyal yaşama uyum sağlamalarını sağlayan faaliyetler olarak görülmüştür (Gür, 2001).

Beden eğitimi ve spor etkinliklerinin özellikle engelli bireylerin psiko-motor (denge,

kuvvet, sürat, esneklik, fiziksel uygunluk) becerilerini istenilen düzeyde geliştirdiği, bu bireylerin daha olumlu, yapıcı ve yaratıcı olmasına katkı sağladığı söylenebilir (Aracı, 2001).

Beden eğitimi ve spor kişiye;

- Planlı ve programlı çalışmayı,
- Yapılan çalışmayı aynı istek, heves ve inançla sürdürmeyi,
- Arkadaşlığı, dostluğu, saygıyı, sevgiyi, liderlik etmeyi, takdir etmeyi,
- Topluma ve çevresindeki kişilere güven aşlamayı,
- Sorumluluk duygusu kazanmayı ve aynı amaçlar doğrultusunda birlikte hareket etme sorumluluğunu kazandırmaktadır (Arıcı, 2000).

2.13. Tutum

Bir insanın olumsuz, istenmeyen davranışlarını istendik yönde düzeltmek için eğitim veren öğretmenler, kendi kişilikleri, davranışları ve duruşlarıyla bu kişilere rol model olmak zorundadırlar (Aslan ve Yalçın, 2013). Yapılan bu tutumlar ve davranışlar öğrencilerin düşüncelerine önemli bir şekilde etki edebilmektedir (Küçükahmet,2003).

Tutum, genellikle kişilerin çevresindeki herhangi bir olay, birey ya da nesnelerle ilgili olan tepki şeklini ifade etmektedir. Diğer bir söyleyişle kişilerin olay ve ya oluşan bir durum karşısında yapması beklenen olası davranış durumudur (Uysal, 1999). Tutum soyut bir kavramdır. Bundan dolayı kişilerin hareketlerinden ve davranışlarından belirlenmeye çalışılır. Tutumun ön eğilim olduğu bildirildiğinde kişilerin ne gibi davranışlar göstereceği de önemlidir. (İnceoğlu,2010). Literatürde geçem çalışmalarda ve tanımlara göre tutumlarla ilgili şu ifadeler söylenebilir (Ülgen, 1995).

Tutumlar;

- Doğuştan meydana gelmez, yaşantılarla ortaya çıkar.
- Olumlu ya da olumsuz davranışlara neden olabilir.
- Bir tepkiden dışında, tepkide bulunmayla alakalı bir eğilimdir.
- Yalnızca bireysel değildir, aynı zamanda toplumsal da olabilir.
- Geçici değildir, kişinin yaşantısının bir bölümünde ya da tamamında yer alır.
- Bireylerin nesnelere ya da oluşan olaylara karşı taraf tutmasına neden olur.

Başka bir ifadeyle kişinin herhangi bir duruma karşı tutumu oluşmuşsa, onlara karşı tarafsız kalması mümkün olmaz.

- Bir kişinin bir olaya karşı düşüncelerinden bahsetmek için başka bir olaya

karşı oluşan tutumunun karşılaştırılması gerekir böylece olumlumu olumuz mu tutumda olduğu anlaşılır (Tavcancıl,2002)

2.13.1. Öğretmen tutumları

Öğretmenleri belirli bir görev ve sorumlukları vardır bunlardan en önemlilerinden bir tanesi de eğitim verdikleri öğrencilere her zaman önderlik yaparak öğrencileri doğru yönlendirmeleridir. Öğretmen tutum ve davranışları devamlı sorgulayan, araştıran, üreten, farklı kişilerin düşüncelerini sorgusuz kabullenmeyen, sanata ve bilime değer veren, gelişime ve ilerlemeye açık olan bireylerin yetiştirilmesinde yönlendirme açısından çok önemli ve değerlidir (Özkan, 2004). Öğretmen başarılarında; öğretmenlerin davranışları, tutumları ve hareketleri oldukça önemlidir. Bu öğretmenlerin kalitesini ortaya koyar ve başarısıyla doğrudan bağlantılıdır. Kısacası öğretmenler, her yönleriyle toplumun örnek aldığı kişiler olmalıdır (Ataüinal,2003).

Öğretmen tutumları, öğrencilerin eğitim deneyimlerini ve öğrenme süreçlerini doğrudan etkileyen önemli bir faktördür. Özellikle özel ihtiyacı olan öğrenciler söz konusu olduğunda, öğretmenlerin tutumlarının ne kadar kritik olduğunu göstermektedir. Rizzo ve Vispoel'in (1991) araştırmaları, öğretmen tutumlarının engel seviyesi ve türüne bağlı olarak değiştiğini ortaya koymuştur (Rizzo ve Vispoel,1991).

Rizzo ve Vispoel'in (1991) araştırmaları, öğrenme güçlüğü olan öğrencilere karşı öğretmen tutumlarının, duygusal ve davranış bozuklukları olan öğrencilere kıyasla daha olumlu olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgu, eğitimdeki farklı özel gereksinim türlerine yönelik öğretmen yaklaşımlarının nasıl çeşitlilik gösterdiğini anlamak açısından önemlidir (Rizzo ve Vispoel,1991).

Avramidis ve Norwich'in (2002) araştırmaları, öğretmen tutumlarının öğrencilere yönelik olarak daha çok öğretmenin kendi demografik ve mesleki özelliklerinden etkilendiğini ortaya koymaktadır. Bu bulgu, eğitimde kişisel faktörlerin ne kadar önemli olduğunu vurgulamakta ve eğitim politikaları ile profesyonel gelişim programlarının tasarımı dikkate alınması gereken noktaları göstermektedir (Avramidis ve Norwich,2002). Sınıfında veya ailesinde özel eğitim öğrencisi olan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin, özel eğitim gereksinimi olan öğrencilere yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu ortaya konulmaktadır. Bu durum, kişisel deneyimlerin öğretmen tutumlarını nasıl şekillendirdiğini anlamak açısından önemli bir bulgudur (Rizzo ve Vispoel,1991).

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öğrencilere karşı olan tutumları, beden eğitimi

ve spor derslerinin başarıyla uygulanmasında önemli bir etken olarak öne çıkmaktadır. Bu bulgu, öğretmenlerin tutumlarının öğrencilerin motivasyonunu, katılımını ve genel öğrenme deneyimini nasıl şekillendirdiğini anlamak açısından kritik bir öneme sahiptir (Stewart,1988). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin fiziksel ve zihinsel yetersizliği olan öğrencilere yönelik tutumlarının, bu öğrencilerin ders başarısını doğrudan etkileyebileceği sonucuna varmaktadır. Öğretmenlerin tutumlarının yalnızca genel öğrenci kitlesi üzerinde değil, aynı zamanda özel eğitim gereksinimi olan öğrenciler üzerinde de büyük bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Ergin, 2021).

Öğretmenlik mesleğindeki başarıyı, güven ve memnuniyeti artırabilmek için, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlar ile ilgili bilgi sahibi olmak gerekir. (Erkuş, Şanlı, Bağlı ve Güven, 2000). Buna bağlı olarak öğretmen eğitimi veren ve yetiştiren yükseköğretimler de akademik olarak bilgi ve beceri öğretilmenin yanı sıra öğretmenlik mesleği ile ilgili tutumların da kazandırılması önemlidir (Oktay, 1991).

2.13.2. Empati

Empati kavramı, çeşitli disiplinlerde farklı şekillerde tanımlanmış ve incelenmiştir. Katz (1963) empatiyi sosyolojik açıdan ele alarak, başka bir kişinin rolüne bürünme, görünüşte samimi hissetme ve psikanalizde tanımlama uğraşı olarak belirtmiştir (Katz,1963). Empati kavramı genellikle karşımızdaki bireyin duygularını anlamaya çalışmak olarak tanımlanır. Stotland (1971) bu perspektifi destekleyerek empatiyi, başka bir kişinin duygusal durumunu anlama ve paylaşma süreci olarak tanımlar. Bu tanım, empatinin özünde başkalarının deneyimlerine karşı duyarlılık ve anlayış geliştirme çabasını vurgular (Stotland,1971). Eisenberg (2005) de empatiyi kişinin farklı bir bireyin hislerini içselleştirebilme ve bu duyguları karşısındaki kişiyle paylaşabilme becerisi olarak tanımlar (Eisenberg,2005).

Empati bilişsel ve duygusal bileşenler açısından incelenebilir. Bilişsel empati, sosyal zekâyı artırarak kişiler arası ilişkilerde daha iyi anlaşmayı sağlar. Duygusal empati ise insanın başkalarının acılarına ya da mutluluklarına ortak olmasını sağlayarak daha derin sosyal bağlar kurmasına yardımcı olur. Her iki empatinin de belirli durumlarda avantajları olabilir; örneğin profesyonel ortamlarda bilişsel empati kritik analiz yapmayı sağlarken, aile veya arkadaş ilişkilerinde duygusal empati daha sıcak ve samimi ilişkiler kurulmasına katkıda bulunur. Bu nedenle etkili empatinin her iki boyutu da dengeli bir şekilde kullanılması gereken önemli becerilerdir (Guttman,2001).

İnsanlar, hayatlarının tüm dönemlerinde başarılı ve olumlu ilişkiler kurmak zorundadırlar. Kurdukları ilişkilerde başarılı olabilmek için başkalarını ve kendilerini anlayabilmeleri için Empati kurabilmeli ve kabul edebilmelidir. Dökmen (1995) eserlerinde iletişim becerinin geliştirilmesinin bireylerin ve toplumun genel refahı üzerindeki önemini vurgulamaktadır. Bu bağlamda, farklı insanların fikirlerine ve düşüncelerine saygı göstermenin ve hoşgörülü olmanın demokratik bir toplum oluşturmak için kaçınılmaz olduğunu belirtir. Empatiye dayalı iletişim becerilerini geliştirmek sadece kişisel yaşamları değil aynı zamanda toplumsal yapıyı da olumlu yönde etkileyebilir. Bu nedenle empatiyi teşvik eden eğitim programlarının ortaya konması hem bireysel hem de kolektif düzeyde önemli katkılar sağlayabilir (Dökmen, 1995).

Empati becerisi sosyal yaşamımızın genel olarak tüm zamanlarında insanları birbirine yakınlaştıran, insanlar arasındaki etkileşimi kolaylaştırıcı güce sahiptir. Bireyler başka insanları kendileriyle ilgili Empati kurarak anlamaya çalışmasını gördüğünde kendilerini özel hisseder ve önemsendiklerini düşünürler. Farklı insanlar tarafından anlaşılabilirlik ve önemsenmek bireylerin rahatlamasını sağlamakta ve kendilerini iyi hissetmelerini sağlamaktadır. Doğru bir şekilde ifade ettiğiniz gibi empati kurma yeteneği kişisel ilişkilerde büyük bir etkiye sahip olabilir. Empati kuran bireyin tutumları zamanla çevresindeki insanlara da yansır ve bu, bir tür domino etkisi yaratabilir. Özellikle yakın ilişkilerde empatinin yayılması oldukça önemlidir. Bakıldığında Empati kurabilen insanlar arasında daha olumlu ilişkiler kurulur bu nedenle de Empati bu konuda önemli bir yere sahiptir. Yapılan çalışmalarda bireylerin Empati yeteneklerinin düşük ve ya yüksek olduğuna dair çalışma bulguları mevcuttur bu bulgulara bakıldığında empati kurma becerisi yüksek olan kişilerin genellikle olumlu kişilik özelliklerine sahip oldukları gözlemlenmektedir. Empati, kişinin başkalarının duygularını ve düşüncelerini anlama ve onlara duyarlı bir şekilde tepki verme yeteneğidir. Bu yetenek, birçok olumlu kişilik özelliğiyle ilişkilidir. Empati kurabilen insanların daha hoşgörülü, kendi ile barışık, sevecen kişiliklere sahip oldukları anlaşılmıştır. Evet, bu önemli bir noktadır. Kalliopuska'nın (1992) araştırması, empati kurabilen bireylerin olumlu psikolojik özelliklere sahip olduğunu ve özsaygılarının daha yüksek olduğunu belirtmektedir. Bu bulgu, empatinin sadece sosyal ilişkileri değil, bireyin kendi iç dünyasını da olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (Kalliopuska,1992).

2.14. Yeterlilik

Yeterlilik kelimesi birçok anlam da ifade edilebilmektedir. Yeterlilik, kişinin bir

durumu ve beceriyi herhangi bir yerde veya zaman diliminde yerine getirip tamamlayabilmesidir. Yeterlilik alanları kişinin bir mesleğin ya da görevin gereksinimlerini uygulamaya koyabilmesi için bulunması gereken kapasiteyi içerir (Altaş, 2002). Türk Dil Kurumu (TDK), yeterliliği, bireyin herhangi bir meslek dalında, o işi yapabilme becerisi açısından istenilen düzeye ulaşması olarak tanımlar (TDK, 2005). Yeterlilik, verilen görevlerde kişinin üzerine düşen görevin olumlu bir şekilde yapılabilmesi için gerekli bütün olguları içermektedir (Akar, 2007).

Bursalıoğlu'nun (1981) ifadelerine göre, yeterlilik genel bir ifadeyle bireyin yapacağı görevini işyerinin çalışma planlarına ve prensiplerine uygun bir şekilde gerçekleştirmesi için gerekli deneyime ve tecrübeye sahip olmasına denir. Bu tanım, yeterliliğin sadece teknik bilgi veya beceri değil, aynı zamanda işyeri kültürüne uyum sağlama yeteneğini de içerdiğini vurgular (Bursalıoğlu,1981).

Bireyler sorumlu oldukları meslek gruplarında ne kadar uzmanlaşırsa iş verimleri de o kadar artar ve iş devamlılıkları sağlanmış olur. Meslekte uzmanlaşmalarını yeterlilik olarak kabul edersek, eğitimin uzmanlaşma ve yeterlilik adına ne kadar önemli bir etken olduğu ortaya çıkmaktadır (Ayhan, 1997).

2.15. Öz yeterlilik

Öz-yeterlik terimi ilk olarak Albert Bandura tarafından ortaya konulmuştur. Öz-yeterlilik terimini ilk kez Bandura 1977'de "Self-efficacy: Toward aunifying theory of behavioral change" adlı çalışmasında kullanmıştır (Bandura,1977). Bu terimi 1986 senesinde "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, kişinin belli bir seviyede performans sergilemesi için gerekli faaliyetleri düzenleyip bu faaliyetlerde başarılı olma seviyelerine ve kapasitelerine duydukları inanç olarak açıklanmaktadır (Bandura,1994).

Literatürde Bandura'nın "self-efficacy" yani "öz yeterlik" kavramı üzerine yapılan çalışmaların çeşitli adlandırmalar altında benzer veya farklı kavramsallaştırmalarda bulunduğu doğrudur. Ancak, çoğu araştırma Bandura'nın öz-yeterlik tanımına referans yapmaktadır. Bandura'nın "öz-yeterlik" kavramı kişisel başarıda kritik bir rol oynamaktadır ve farklı adlandırmalar veya kavramsallaştırmalar altında ele alınsa da temel prensip aynıdır: Bireyin belirli görevlerde başarılı olacağına dair güçlü bir inanca sahip olması gerektiği

vurgulanır. Bu nedenle meslekten eğitime kadar pek çok alanda bu kavramın anlaşılması ve geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır (Aksoy ve Dikmen, 2009).

Öz yeterlilik inancı, kişilerin kendilerini nasıl hissettiğini, ne düşündüğünü, olaylara motive oluş şekillerini ve davranışlarını belirlemektedir (Üredi ve Üredi, 2005). Kişilerin kazandıkları öz-yeterlilik inançları, kişilerin duygularını, düşüncelerini, eylemlerini ve kendilerini nasıl motive edeceklerini belirler. Bireylerin başarısını ve mutluluğunu güçlü öz-yeterlilik duygusu, önemli derecede etkilemekte ve geliştirmektedir (Kiremit, 2006).

Öz yeterlilik duygusu daha önceden denenmemiş becerinin kazanılmasında veya farklı bir kazanım öğrenilmesinde ve kazanımları hayata geçirme konmasında önemli bir yere sahiptir. Eğitim öğretim faaliyetleri kapsamında öz-yeterlilik algısı düşük öğrenciler bulunmaktadır. Öz-yeterlilik algısı düşük öğrenciler yeni bir kazanım öğrenme durumunda hiçbir harekette bulunmazlar. Bu durumun sebebi yeteri kadar olaya motive olmamaları ve düşük öz-yeterlilikten baştan umutsuz olmaları ve vazgeçmeleridir. Öz yeterlilik algısı düşük öğrencilerimiz bu durumda genelde sorunun kendilerinde olduğunu düşünür sorunu kendinde arar ve buna nedenler üretir. Öz yeterliliği düşük olan öğrenciler içine kapanık olur ve bu tür öğrencilerin kazanılması için gerekli desteğin sağlanması gerekir. Böylece öz yeterliliğin geliştirilmesinin önemi ortaya çıkmaktadır (Kotaman,2008).

Öz yeterlilik, insanların başarılı olabilmek için verdikleri emek, sabır ve ilgiyi organize edip hakkıyla yapma kapasitesi olarak tanımlar (Eyyam, 2012). Kısacası öz yeterlilik, kişinin davranışı yerine getirebilme konusunda oluşturduğu kapasite durumudur. Bandura (1994)'ya göre, yapılan her bir hareket belirli bir yeterlilik gerektirmektedir.

Öz yeterlilik dört temel unsurdan meydana gelmektedir:

- Kişilerin doğrudan kendi yaptıkları hareketlerin sonucunda kazandığı bilgiler,
- Dolaylı yaşantılar (gözlemciye benzeyen modellerin yaşantıları),
- Sözel ikna yetenekleri (telkin, teşvik, nasihat, öğüt),
- Psikolojik durumları (beceri, inanç, stres, kaygı) (Bandura,1994).

2.15.1. Öz yeterlilik süreçleri

Albert Bandura'nın öz yeterlilik (self-efficacy) kavramı kişilerin sahip oldukları becerilerine ilişkin inançlarını ifade eder ve bu inanç, bireylerin belirli bir olaya nasıl hazırlandıklarını, kendilerini nasıl motive ettiklerini ve nasıl harekete geçmeleri gerektiğini belirler. Bandura (1994), öz yeterlilik algısının dört temel süreçten oluştuğunu belirtir. Bu

dört temel süreç şunlardır: Bilişsel Süreçler, Motivasyonel Süreçler, Duygusal Süreçler, Seçimsel Süreç (Bandura,1994).

2.15.2. Bilişsel süreçler

Bilişsel süreç sayesinde öz yeterlilik terimi etkilerini farklı şekillerde gerçekleştirir. Bireyler birçok davranışlarını kendi hedeflerini göz önünde bulundurarak gerçekleştirir. Gerçekleştirdikleri bu davranışlarını kendi ilgi ve isteklerine göre düzenler. Bireyler, gerçekleştirmek istedikleri davranışların değerlerini ve önemini kendi öz yeterlilik kapasitelerine biçtikleri değerden belirlerler. Öz yeterlilik, bireylerin belirli bir görevi ya da eylemi başarıyla gerçekleştirme yeteneklerine olan inançlarını ifade eder. Bu inanç düzeyi, kişinin hangi hedefleri seçeceğini, bu hedeflere ulaşmak için ne kadar çaba sarf edeceğini ve karşılaştığı zorluklar karşısında ne kadar ısrarcı olacağını etkiler. Öz yeterlilik kavramı gerçekten de kişinin duygu ve düşünce süreçlerini etkileyerek, hedeflediği davranışlara yönelik ortaya koyduğu performansı yükseltebilir veya düşürebilir. Albert Bandura'nın (1997) öz yeterlilik teorisi tam da bu noktaya vurgu yapar. Bandura'ya göre, kişinin kendi yeteneklerine olan inancı, yani öz yeterliliği arttıkça daha büyük ve mücadeleci hedefler koyma eğiliminde olur. Bu kişiler belirledikleri hedeflere ulaşmak için daha fazla çaba gösterir ve karşılaştıkları zorluklarla başa çıkma konusunda daha ısrarcı olurlar (Bandura,1997).

Öz yeterlilik kavramı bilişsel süreçleri dört farklı şekilde etkileyebilir ve bu etkiler kişinin performansını ve başarılarını doğrudan belirleyebilir. Çınar'ın (2018) belirttiği gibi, bu dört ana etki şu şekillerde özetlenebilir: Hedef Belirleme, Planlama ve Strateji Geliştirme, Kuralların Geliştirilmesi, Problem Çözme Becerisi

Öz-yeterlilik derecesi insanın zihinsel süreçlerini değişik yollarda olumlu /olumsuz yönde şekillendirip kişinin etkililiğini doğrudan geliştirmekte ya da sınırlamaktadır (Çınar, 2018).

2.15.3. Motivasyon el süreç

Öz yeterlilik kavramı kişilerin Motivasyonlarının artmasında ve düzenlenmesinde önemli yer tutmaktadır. Kişiler kendilerini bilişsel olarak motive etmektedirler. Geleceğe yönelik hedef belirleme ve planlama, bireylerin öz yeterlilik inançlarının bir uzantısı olarak bilişsel güdüler alanına girer. Neden sel durumlar öz-yeterlik değerlerini etkiler. Öz yeterlilik inancı güçlü olan bireyler, başarısız olduklarında bunu yetersiz olmalarına ve zayıf öz

yeterlilik algısına sahip olduklarına bağlamaktadırlar. Albert Bandura'nın (1997) öz yeterlilik teorisi, motivasyonel süreçler ve sebep-sonuç ilişkilerinin performans ve etkililik üzerindeki etkilerini açıklamada merkezi bir rol oynar. Bandura'nın çalışmalarına göre, öz yeterlilik inançları bireylerin motivasyon düzeylerini ve performanslarını önemli ölçüde şekillendirir (Bandura,1997).

Bireylerin güdülenmesi ve uyarılması bilişsel bir süreci kapsamaktadır. İnsanların kendileri için harcanan emeklerin ve başarısızlıklarının değerlendirilmesine öz yeterlilik inançları etki etmektedir. Gelecekte gerçeklemesi mümkün olan hedefleri öz yeterlilik becerisi yüksek olan bireyler rahatlıkla belirleyebilmektedirler (Çubulcu ve Girmen, 2007).

2.15.4. Duyuş sal süreç

Duygusal bağlılık süreci; Kişilerin örgütsel nesnelere sarılması ve bu nesneleri sahiplenip bütünleşmesi olarak belirtilir (Meyer ve Allen,1997). Herhangi bir kurum da çalışanların çalıştıkları kurumlarına duygusal bağlılığı, kurumla bütünleşmesini sağlamaktadır. Farklı bir söylemle ise duygusal bağlılık bir kurumun hedefleri ve amaçları doğrultusunda çalışanların değerleri içselleştirmesini ve kurumlarının faydasına ellerinden gelenin daha fazlasını yapmak istekleridir (McGee ve Ford, 1987). Bu tür bağlılıklar tutum sal kökenlidir ve bağlılık atfının neticesinden ortaya çıkmaktadır. Duygusal bağlılığa etki eden faktörler olabilir. Bireylerin motivasyonel süreçleri ve performansları farklı kategorilerdeki faktörlere dayanarak sınırlandırılabilir (Allen ve Meyer,1996).

İnsan davranışlarını öz yeterlilik inançları farklı şekillerde etkileyebilir (Pajares,1997). İlk olarak bireylerin herhangi bir konuda yapacakları tercihleri ve bu konularda sergileyecekleri davranış şekillerini etkiler. İnsanlar alacakları görevlerde genelde öz yeterliliklerinin yüksek olduğu görevleri seçtiği görülmüş bu algılarının düşük olduğu görevlerden kaçtıkları tespit edilmiştir. Öz yeterlilik inançları, duyuşsal süreçler ve bireylerin performanslarını doğrudan etkileyen kritik faktörlerden biridir. Güneş'in (2016) belirttiği gibi, öz yeterlilik inançları bireylerin çeşitli faaliyetlere harcadıkları emek, dayanıklılık ve karşı koyma tepkileri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Öz-yeterlik yalnızca kişisel değil aynı zamanda profesyonel yaşamın her noktasına nüfuz eden çok yönlü etkilere sahiptir. Bu nedenle özellikle eğitimden iş hayatına uzanan yelpazede gelişimin desteklenmesi adına büyük önem taşımaktadır (Güneş, 2016).

2.15.5. Seçimsel süreç

İnsanlar yaşadıkların çevrelerin üreticisi oldukları gibi aynı zamanda da ürünleridirler. İnsanların kendi yaşamak için seçtikleri sosyal çevreleri bu sosyal hayattaki gelişimlerine yardımcı olur. Öz yeterlilik becerisi bu zaman diliminde insanlara rehberlik yapar. Bun yargılardan dolayı öz yeterlilik insanların geleceklerine doğrudan etki etmektedir. İnsanlar üstesinden gelemeyeceklerinin düşündükleri işlerden ve olaylardan kapasitelerini aştıkları gerekçesiyle uzak durmayı tercih ederler. Kapasitelerini yeterli gördükleri işleri ise kendileri belirler ve tercih ederler. Bazı zamanlarda ise zor olduğunu düşündükleri faaliyetlerde bile coşkuları, heyecanları sayesinde faaliyetlere katılmaktan çekinmezler. Öz yeterlilik inançları bireylerin seçimlerini ve bu seçimlerin sonucunda oluşan sosyal ağlarını, ilgi alanlarını ve yaşam deneyimlerini büyük ölçüde etkiler. Akademik bağlamda kazanılmış beceri seti; iş hayatına kişisel gelişime hatta toplumsal rollerimize kadar birçok noktada belirleyici olabilmektedir. Bu sebeple eğitim kurumlarında sağlıklı psikososyal ortamların yaratılmasına yönelik çabalar yalnızca bilgi aktarımı sürecinde değil aynı zamanda kişilik gelişimine de hizmet eder nitelikte olmalıdır. Bu doğrultuda Bandura'nın teorileri ışığında; eğitim politikalarının iş yeri kültürlerinin hatta aile içi iletişim dinamiklerinin yeniden yapılandırılması yoluyla bireysel potansiyelin maksimum düzeye taşınabileceği görülmektedir (Bandura,1994).

İnsanlar yaşam alanlarını, çevrelerini, kısacası çevrelerindeki insanları kendileri düzenler ve belirler. Karar verdikleri ve yaşadıkları bu yaşam alanı içinde de aynı şekilde yapacakları etkinlikleri de kendileri seçer, ders çalışma şekillerini, sürelerini vb. düzenlemeleri kendi isteklerine göre düzenlerler. Yaptıkları seçimler yoluyla ise doğrudan veya dolaylı olarak insan davranışları, kişilik gelişimi ve öz yeterliliği etkilenmiş olur (Savi-Çakar, 2016).

2.15.6. Öz yeterliliğin kaynakları

Öz-yeterlik kaynaklarını etkileyen etmenler 4 başlıkta belirtilmektedir. Bunlar;

- Yaşantı: İnsanların özellikle kendi yaptıkları, elde ettikleri başarılar ve aktiviteler sonucunda kazandıkları deneyim ve tecrübeler öz yeterlilik algılarını etkilemektedir.
- Dolaylı yaşantılar: Her insan yaşadığı çevresinde bulunun farklı insanların yaptıkları işlerle alakalı başarı durumlarını takip edebilir ve zamanla bu insanların yaptıkları işlerde veya başka işlerde kendilerinin başarılı olup olamayacağı ihtimalini düşünürler. Buna bağlı olarak başarı durumuna göre yargılar daha da kuvvetlenir.

- Sözel ikna: insanların yapacakları veya yaptıkları işlerde başarı durumlarına göre desteklendiklerinde ya da nasihatler aldıklarında öz-yeterlilik seviyeleri etkilemektedir.
- Psikolojik durum: Kişilerin yapacakların etkinliklerin sonucuna göre kişinin öz-yeterlilik algısı ruhsal olarak etkilenmektedir (Senemoğlu, 2009).

2.16. Öğretmen öz yeterliliği

Öğretmen öz yeterliliği konusu eğitim literatüründe önemli bir yere sahiptir ve Skaalvik ve Skaalvik'in (2010) bu konudaki tanımlamaları oldukça etkilidir. Öğretmenlerin öz yeterlilikleri, eğitim süreçlerinin etkinliği ve verimliliği üzerinde doğrudan etkisi olan kritik bir faktördür. Öğretmen öz yeterliliği, öğretmenin hedeflenen eğitim amaçları doğrultusunda çeşitli görevleri organize etme, yürütme ve aktarma konusundaki inancını ifade eder (Skaalvik ve Skaalvik,2010). Tschannen-Moran ve Hoy'un (2007) çalışmaları öğretmen öz yeterliliğinin öğrenci başarısı, motivasyonu ve inancını olumlu yönde etkilediğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin sahip oldukları yetenekler farklı alanlarda ortaya çıkar ve eğitim sürecinin birçok yönünü etkiler (Tschannen-Moran ve Hoy, 2007).

Eğitim en değerli öğelerinden biri olan öğretmenlerin geliştirilmesi, niteliklerinin artırılması, eğitimi oluşturan tüm unsurların geliştirilmesi ve öğrencilerin daha aktif bir hale gelmesi gerekmektedir. Bu gelişimleri sağlamak ve eğitimi verimli bir hale getirebilmek için nitelikli eğitimcilere, destekleyici ortam ve programlara, yetkin yönetim organlarına ve hazır bulunuş düzeyi yüksek bireylere ihtiyaç vardır. Eğitim sisteminin içerisinde yer alan tüm öğeler eğitimin süreçlerini ve de sonuçlarına etki eder. Eğitimin içerisinde bulunan bir parçanın eksik olması eğitimin verimliliğinde düşüşe yol açabileceğinden eğitim sistemini geliştirme çalışmaları geniş çaplı ele alınmalıdır. Özellikle eğitimcilerin geliştirilmesi ve niteliklerinin artırılmasına yönelik yapılan çalışmalarda eğitimcilerin bu çalışmalara istekli katılmaları ve konuya gönülden inanmaları gerekmektedir (İlhan, 2004).

Toplum ve dünya düzeninin değişmesi ve gelişmesi ile birlikte öğretmenlere düşen görev ve sorumluluklarda değişerek artmaktadır. Gelişen ve değişen eğitim anlayışında öğretmenlerin rolü ve sorumlulukları oldukça genişlemiştir. Öğretmenler artık sadece bilgi aktaran kişiler değil, aynı zamanda öğrencilerin kişisel ve sosyal gelişimlerini destekleyen rehberlerdir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın hazırladığı "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri Taslağı," iyi bir öğretmende bulunması gereken özellikleri altı başlık altında toplamıştır (Varol, 2007).

Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, öğretmenlerde bulunması gereken yeterlikleri altı ana boyut ve 31 alt boyutta kapsamlı bir şekilde belirlemiştir. Bu yeterlikler, öğretmenlerin hem kişisel hem de mesleki gelişimlerini desteklemek amacıyla oluşturulmuştur. İşte bu altı ana boyut ve her birine ait alt boyutlar:

Kişisel ve Mesleki Değerler – Mesleki Gelişim: Öğrencilere değer verme, Öğrencileri anlama, Öğrencilere saygı gösterme, Öğrencilerin öğreneceğine, başaracağına olan inancı koruma, Ulusal ve evrensel değerlere sahip çıkma, Öz değerlendirme yapma, Kişisel gelişime önem verme, Mesleki gelişmeleri takip etme, Okulun iyileştirilmesine katkıda bulunma, Mesleki yasaları izleme,

Öğrenciyi Tanıma: Gelişim özelliklerini bilme, İstek ve ihtiyaçları dikkate alma, Yetenekleri doğrultusunda rehberlik sağlama, Sosyal çevre ile etkili iletişim kurabilmek

Öğretme ve öğrenme süreci: Ders Planlama; kurumsal çerçevede amaç belirleyip ona uygun yol haritasını ortaya koymak, Materyal Hazırlama Etkili kaynaklar/araç gereçler temin etmek /tasarlamak, Etkin öğrenci katılımını sağlayacak ortam oluşturmak, Ders dışındaki aktiviteler /projeler düzenlemek (Geziler, gönüllülük faaliyetleri, yaratıcı drama vb.), Zaman yönetimi konusunda hassasiyet göstermek

Öğrenci gelişimi ve izleme Değerlendirmesi: Ölçme ve Değerlendirme yöntem Tekniklerini Bilmek: Hangi metodların kullanılacağını bilerek süreci daha etkin kılabilmek. Farklı ölçüm tekniklerinden yararlanarak öğrenci performanslarını analiz edebilmek. Geri bildirim sağlayarak sürekli gelişimi teşvik etmek; sonuç odaklı yaklaşımlarla daha başarılı olmasını sağlamak.

Okul aile toplum ilişkileri: Çevresel faktörlere hâkim olmak: Okulun yer aldığı bölgenin sosyal, kültürel, dolayısıyla ekonomik dinamiklerine vakıf bir şekilde hareket edebilir olmak. Aile Katılımının Sağlanması Surecine Onculuk Etmek; Onlarla iyi diyalog kurup karşılıklı işbirliği içinde çalışabilmek

Programa İçerik Bilgisi; Türk Milli Eğitim Sistemini Temel Değer ilkeleri içinde Bilerek Hareket Etmektir; tanımlanan hedeflerine ulaşılması yönünde aktif rol almaktır. Uzmanlık Alanlarına Göre Müfredat Programlarının Uygulanmasında Birebirden Sorumlu Olacak şekilde bu programların detaylarına hâkimdir (Oyegm,2012).

Bir öğretmenin yaklaşım ve davranışları öğrencilerin eğitilmesi ve akademik bir başarı elde etmesi için önemlidir. Olumlu yöndeki öğretmen yaklaşımlarının öğrencilerin yetiştirilmesinde olumlu bir yönde etki bıraktığı söylenebilmektedir (Taşkın, 2005). OECD (İktisadi İşbirliği ve Gelişme Teşkilatı), öğretmenlik mesleğinin geliştirilmesi için bir dizi

koşul ve strateji önermektedir. Bu koşullar ve stratejiler, öğretmenlerin daha etkili olmalarını sağlamak, öğrenci başarısını artırmak ve genel eğitim kalitesini yükseltmek amacıyla belirlenmiştir. İşte OECD raporunda öğretmenlik mesleğinin geliştirilebilmesi için sağlanması gereken bazı temel koşullar:

- Öğretmenler kendi kurumlarında ve yönetimde çeşitli şekillerde desteğe ihtiyaç duyarlar.
- Eğitim kendi başına büyük ve karmaşık bir görevdir. Öğretmenlerin bu zorlu görevi başarıyla yerine getirebilmeleri için çeşitli desteklere ihtiyaçları vardır. Ancak, bu desteklerin sağlanması sürecinde öğretmenlerin aşırı stres yaşamalarının önüne geçilmelidir.
- Öğretmenlerin esneklik ve özerklik ihtiyacı oldukça önemlidir. Bu özellikler, öğretmenlerin daha etkili, yenilikçi ve motive bir şekilde çalışmasını sağlar.
- Öğretmenlerin meslektaşlarıyla iletişim halinde olmaları, işbirliği yapmaları ve ortak karar almaları, eğitim süreçlerinin daha etkili ve verimli olmasını sağlar. Bu tür bir işbirliği öğrencilerin akademik başarılarını artırabilir, öğretmenlerin profesyonel gelişimini destekler ve okul kültüründe olumlu değişimlere yol açar.
- Öğretmenlerin hizmet içi eğitimler alarak yeterliliklerini geliştirmeleri, hem kişisel hem de profesyonel gelişim açısından büyük önem taşır. Sürekli değişen eğitim teknolojileri, müfredat yenilikleri ve pedagojik yaklaşımlar nedeniyle öğretmenlerin sürekli olarak kendilerini güncellemeleri gerekir.
- Öğretmenlerin çalıştıkları okul ortamlarının huzurlu olması ve meslektaşlarının olumlu tutumları sergilemesi, hem öğretmenlerin profesyonel performansı hem de öğrencilerin öğrenme deneyimi açısından büyük önem taşır. İyi bir çalışma ortamı, motivasyonu artırabilir, stresi azaltabilir ve genel olarak daha olumlu bir eğitim atmosferi yaratabilir. (MEB, 2006).

2.16.1. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öz yeterliliği

Beden eğitimi ve spor öğretmenleri öz-yeterlik inançları, öğretmenlerin öğretim görevlerini yerine getirmede olumlu veya olumsuz her koşulda etkili bir şekilde yapabilmelerine ve öğrencilerin öğrenmelerini olumlu yönde etkileyebileceğine ilişkin inançları olarak tanımlanmaktadır. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleki ihtiyaçlarını karşılayabilecek öz yeterliliğe sahip beden eğitimi öğretmenleri, beden eğitimi

ve spor derslerinin kalitesini olumlu yönde kesinlikle artıracaktır (Yıldırım, 2012).

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin kendi alanlarına yönelik öz yeterlilik algılarının yüksek olması gerekmektedir. Branşlarının gerektirdiği niteliklere sahip olmalıdırlar. Öğretmenlerin sahip olması gereken nitelikler şu şekilde tanımlanmaktadır;

- 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 (Demirhan, 2003).

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinde olması gereken özellikleri buçer;

Alan bilgisi, konuşma ve yazabilme yeteneği, fiziksel, zihinsel ve ruhsal açıdan sağlıklı olma, yeterli seviyede motor beceriye sahip olma ve işbirliği yapma yeteneği olarak ifade etmiştir. Bu gibi özelliklere sahip olan öğretmenlerin mesleklerinde başarılı olmalarını ve görevlerini olumlu şekilde yerine getirebilmelerinin mümkün olacağından bahsetmiştir (Bucher,1979).

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri NASPE' ye (Amerikan Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Birliği) göre;

İçerik bilgisi, teknolojiyi kullanma, iş birliği yapma, büyüme ve gelişme, güçlü iletişim, planlama ve öğretim becerisi, yönetim ve Motivasyon sağlayabilme, değerlendirme özelliklerine sahip olmalıdır (Yaylacı, 2012).

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, araştırma evren ve örnekleme, veri toplama araçları ve verilerin analiz süreçleri açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutum ve yeterliliklerini farklı değişkenlere göre inceleyerek, tutum ve yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacı ile yapılan bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli iki ya da daha fazla değişken arasındaki değişimi ve seviyesini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma modelidir.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2023-2024 eğitim öğretim yılında Sivas ilinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan beden eğitimi öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise basit rastgele örnekleme yöntemi ile belirlenen beden eğitimi öğretmenleri oluşturmaktadır. Basit rastgele örnekleme yöntemi, dağınık ve büyük bir evrenin olmadığı durumda kullanılan bir örnekleme yöntemidir. Basit rastgele örnekleme yönteminde evreni oluşturan her eleman örnekleme yer almak için eşit şansa sahiptir. Araştırmada örneklem seçiminde evrendeki toplam eleman sayısı bilinen durumlarda kullanılan;

$$N = \frac{N \cdot t^2 \cdot p \cdot q}{d^2 \cdot (N - 1) + t^2 \cdot p \cdot q}$$

formülü ile hesaplanan, Sivas ilinde görev yapmakta olan 319 (Kadın=87, Erkek=232) beden eğitimi öğretmeni oluşturmaktadır (Arıkan, 2005).

Tablo 1’de araştırma örnekleminde yer alan beden eğitimi öğretmenlerine ait sosyodemografik bilgiler yer almaktadır.

Tablo 1. Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin bazı sosyodemografik değişkenlere göre betimsel istatistikleri

Değişken	Grup	n	%
Cinsiyet	Kadın	87	27,3
	Erkek	232	72,7

Yaş	30 yaş ve altı	51	16,0
	31-35 yaş arası	87	27,3
	36-40 yaş arası	67	21,0
	41-45 yaş arası	58	18,2
	46 yaş ve üzeri	56	17,6
Medeni durum	Bekâr	59	18,5
	Evli	260	81,5
Eğitim durumu	Lisans	238	74,6
	Lisansüstü	81	25,4
Kadro türü	Kadrolu	284	89,0
	Sözleşmeli	21	6,6
	Ücretli	14	4,4
Okul türü	Ortaokul	195	61,1
	Lise	124	38,9
Görev süresi	1-5 yıl arası	63	19,7
	6-10 yıl arası	87	27,3
	11-15 yıl arası	69	21,6
	16-20 yıl arası	46	14,4
	20 yıl ve üzeri	54	16,9
Araştırmalarda yer aldınız mı?	Evet	88	27,6
	Hayır	231	72,4
Öğrencileriniz arasında kaynaştırma öğrencisi var mı?	Evet	172	53,9
	Hayır	147	46,1
Kaynaştırma eğitimi alan yakınınız var mı?	Evet	114	35,7
	Hayır	205	64,3
Kaynaştırma eğitimine yönelik eğitim almak ister misiniz?	Evet	243	76,2
	Hayır	76	23,8
Kaynaştırma eğitimine yönelik eğitimi aldınız mı?	Evet	65	20,4
	Hayır	254	79,6
Kaynaştırma eğitimine yönelik eğitimi nerede aldınız?	Hizmet	43	13,5
	İç/Kurs/Seminer		
	Lisans/Lisansüstü Eğitim	22	6,9

(Yaş ort.=38,15, ss=7,25)

Araştırmada yer alan beden eğitimi öğretmenlerinin %27,3'ü (87) kadın, %72,7'si (232) erkektir. Katılımcılar 38,15±7,25 yaş ortalamasında olup, %16,0'ı (51) 30 yaş ve altı, %27,3'ü (87) 31-35, %21,0'ı (67) 36-40, %18,2'si (58) 41-45 ve %17,6'sı (56) 46 yaş ve üzerinde olduğunu belirtmiştir. Beden eğitimi öğretmenlerinin %18,5'i (59) bekâr, %81,5'i (260) evli olduğunu belirtirken, 74,6'sı (238) lisans, %25,4'ü (81) lisansüstü eğitim mezunu olduğunu belirtmiştir. Beden eğitimi öğretmenlerimizin %89,0'ı (284) kadrolu, %6,6'sı (21) sözleşmeli, %4,4'ü (14) ücretli olarak %61,1'i (195) ortaokul, %38,9'u (124) lisede 19,7'si (63) 1-5 yıl arası, %27,3'ü (87) 6-10, %21,6'sı (69) 11-15, %14,4 (46) 16-20 ve %16,9'u

(54) 20 yıl ve üzerinde olmak üzere görev yapmaktadırlar. Beden eğitimi öğretmenlerinin araştırmalarda yer aldınız mı? Sorusuna %27,6'sı (88) evet, %72,4'ü (231) hayır, öğrencileriniz arasında kaynaştırma öğrencisi var mı? Sorusuna %53,9'u (172) evet, %46,1'i (147) hayır, kaynaştırma eğitimi alan yakınınız var mı? Sorusuna %35,7'si (114) evet, %64,3'ü (205) hayır, kaynaştırma eğitime yönelik eğitim almak ister misiniz? Sorusuna %76,2'si (243) evet, %23,8'i (76) hayır ve kaynaştırma eğitime yönelik eğitim aldınız mı? Sorusuna %20,4'ü (65) evet, %79,6'sı (254) hayır cevabını vermiştir. Katılımcıların %13,5'i (43) Hizmet içi/Kurs/Seminer, %6,9'u (22) Lisan/Lisansüstü eğitimde kaynaştırma eğitimi almıştır.

3.3. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri hazırlanan araştırma formu ile toplanılmıştır. Araştırma formunda araştırmaya ve amacına yönelik açıklamalara yer verilmiş, Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Etik Kurulu 14.06.2022 tarih ve E-30640013-108.01-73807 sayılı etik kurul izni, gönüllü olur formu ve Sivas Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü 18.05.2023 tarih ve E-92255297-605.01-76504239 sayılı izni katılımcılara sunulmuştur. Gönüllü olur formunu onaylayan beden eğitimi öğretmenleri araştırmaya dahil edilmiştir.

3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırma veri toplamak amacıyla üç bölümden oluşan araştırma formu kullanılmıştır. Araştırma formunun ilk bölümünde araştırmacı tarafından hazırlanan ve beden eğitimi öğretmenlerinin sosyodemografik bilgilerini (cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim durumu, kadro türü, görev yapılan okul türü, görev süresi, kaynaştırma eğitime yönelik araştırmalarda yer alma durumu, kaynaştırma öğrencisine sahip olma durumu, kaynaştırma eğitimi alan yakını olma durumu, kaynaştırma eğitime yönelik eğitim alma isteği, kaynaştırma eğitime yönelik alınan eğitimler) içeren sorular yer almaktadır.

Araştırma formunun ikinci bölümünde kaynaştırma eğitimi süreci yürüten öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarını belirleyebilmek amacıyla Laçın ve Taşlıbeyaz (2020) tarafından geliştirilen (Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği-KETÖÇ) yer alırken, formun son bölümünde ise kaynaştırma eğitiminde öğretmen yeterliliklerini belirlemek amacı ile Sharma, Loreman ve Forlin (2011) tarafından geliştirilen ve Bayar

(2015) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan (Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği) yer almaktadır. Kullanılan ölçeklerin kullanım izinleri ilgili araştırmacılardan e posta yolu ile alınmıştır.

Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği-KETÖÇ

Kaynaştırma eğitimi sürecini yöneten öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla Laçın ve Taşlıbeyaz (2020) tarafından geliştirilen Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği-KETÖÇ 12 madde ve 4 alt boyuttan (sınıf, okul, aile, başarı) oluşmaktadır. Kesinlikle katılıyorum ile kesinlikle katılmıyorum yanıt aralığında, 1-5 puan arasında puanlanan, 5’li likert tarzındaki ölçeğin olumsuz ifadeler içeren 6 maddesi ters puanlanmaktadır. Araştırmacılar tarafından ölçeğe ilişkin iç tutarlılık katsayılarını sınıf alt boyutu için $\alpha=0,86$, okul alt boyutu için $\alpha=0,72$, aile alt boyutu için $\alpha=0,76$, başarı alt boyutu için $\alpha=0,74$ ve ölçeğin tamamı için $\alpha=0,74$ olarak tespit etmişlerdir.

Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği-KUÖYÖ

Kaynaştırma eğitimi sürecindeki öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik yeterliliklerini belirlemek amacı ile Sharma, Loreman ve Forlin (2011) tarafından geliştirilen ve Bayar (2015) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği-KUÖYÖ 18 madde ve 3 alt boyuttan (öğretim yeterliği, işbirliği yeterliği, sınıf yönetimi yeterliği) oluşmaktadır. Kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, kısmen katılmıyorum, kısmen katılıyorum, katılıyorum ve kesinlikle katılıyorum yanıt aralığında 1-6 arası puanlanan 6’lı likert tipindeki ölçekte ters kodlanan madde yer almamaktadır. Araştırmacı ölçeğe ilişkin iç tutarlılık katsayılarını öğretim yeterliği alt boyutu için $\alpha=0,88$, işbirliği yeterliği alt boyutu için $\alpha=0,90$, sınıf yönetimi yeterliği alt boyutu için $\alpha=0,86$ ve ölçeğin toplamı için $\alpha=0,89$ olarak tespit etmiştir.

Araştırmadan elde edilen verilere uygulanan güvenirlik analizleri sonucunda elde edilen sonuçlar Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. Araştırmadan “Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği (KETÖÇ)” ve “Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği (KUÖYÖ)” ölçeklerine yönelik elde edilen verilerin güvenirlik sonuçları

		Madde Sayısı	Cronbach's Alpha
KETÖÇ	Sınıf	3	0,746
	Okul	4	0,718
	Aile	2	0,785
	Başarı	3	0,741
	Toplam	12	0,728
KUÖYÖ	Öğretim yeterliği	6	0,889
	İşbirliği yeterliği	6	0,851
	Sınıf yönetimi yeterliği	6	0,865
	Toplam	18	0,949

Araştırmada kullanılan ölçeklere ilişkin elde edilen iç tutarlılık katsayıları KETÖÇ sınıf alt boyutu için $\alpha=0,75$, okul alt boyutu için $\alpha=0,72$, aile alt boyutu için $\alpha=0,79$, başarı alt boyutu için $\alpha=0,74$ ve ölçeğin tamamı için $\alpha=0,73$; KUÖYÖ öğretim yeterliği alt boyutu için $\alpha=0,89$, işbirliği yeterliği alt boyutu için $\alpha=0,85$, sınıf yönetimi yeterliği alt boyutu için $\alpha=0,87$ ve ölçeğin toplamı için $\alpha=0,95$ olarak tespit edilmiştir. Araştırmalarda kullanılan ölçekler için güvenirlik katsayısının 0,70'in üzerinde olması ölçeğin yüksek güvenirlik düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu nedenle araştırmada kullanılan her iki ölçeğinde güvenilir birer ölçek olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013).

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler SPSS 22.0 paket programı ile analiz edilmiştir. Verilerin analizine başlamadan önce verilerin dağılım normallikleri Kolmogorov-Smirnov^a ve Shapiro-Wilk testleri ile test edilmiştir. Tablo 3'te KETÖÇ ve KUÖYÖ ilişkin verilerin Kolmogorov-Smirnov^a ve Shapiro-Wilk test sonuçları yer almaktadır.

Tablo 3. Araştırmadan “Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği (KETÖÇ)” ve “Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği (KUÖYÖ)” ölçeklerine yönelik elde edilen verilerin normallik dağılım sonuçları

Ölçek	Alt boyutlar	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk			Çarpıklık	Basıklık
		Değer	df	p	Değer	df	p		
KETÖÇ	Sınıf	,172	319	,000	,917	319	,000	-,016	1,141
	Okul	,149	319	,000	,881	319	,000	-,981	1,189
	Aile	,231	319	,000	,771	319	,000	-0,748	1,414
	Başarı	,182	319	,000	,936	319	,000	-,778	1,158

	Toplam	,074	319	,000	,955	319	,000	-,822	1,110
KUÖYÖ	Öğretim yeterliği	,179	319	,000	,827	319	,000	-1,032	1,287
	İşbirliği yeterliği	,160	319	,000	,847	319	,000	-0,877	0,997
	Sınıf yönetimi yeterliği	,157	319	,000	,828	319	,000	-1,026	0,732
	Toplam	,146	319	,000	,814	319	,000	-1,258	1,449

Tablo 3'e göre Kolmogorov-Smirnov^a ve Shapiro-Wilk test sonuçlarının $p < 0,05$ 'ten küçük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çarpıklık basıklık değerleri incelendiğinde KETÖÇ ve KUÖYÖ ait çarpıklık basıklık değerlerinin -1,5 ile +1,5 aralığında olduğu görülmektedir. Tabachnick ve Fidell'e (2013) göre elde edilen çarpıklık basıklık değerlerinin -1,5 ile +1,5 arasında dağılması verilerin normal dağıldığını göstermektedir. Son olarak verilere ait Histogram ve Q-Q Plots grafikleri incelenmiş ve verilerin normal dağıldığı varsayılmıştır. Bu nedenle verilerin analizinde parametrik testlerden bağımsız örneklem T-Testi, tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) ve Pearson Korelasyon testi kullanılmıştır.

4. BULGULAR

Tablo 4. Beden eğitimi öğretmenlerinin “Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği (KETÖÇ)” ve “Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği (KUÖYÖ)” ölçeklerine ilişkin ortalama puanları

Ölçek	Alt boyut	n	Min	Max	$\bar{x}$	ss
KETÖÇ	Sınıf	319	1,67	5,00	3,36	0,47
	Okul	319	1,75	5,00	4,40	0,57
	Aile	319	1,00	5,00	4,42	0,70
	Başarı	319	1,33	5,00	3,97	0,62
	Toplam	319	2,08	5,00	4,03	0,41
KUÖYÖ	Öğretim yeterliği	319	1,00	6,00	4,96	0,79
	İşbirliği yeterliği	319	1,00	6,00	4,85	0,82
	Sınıf yönetimi yeterliği	319	1,00	6,00	4,97	0,83
	Toplam	319	1,00	6,00	4,92	0,76

Beden eğitimi öğretmenleri KETÖÇ sınıf alt boyut puanlarının 1,67-5 ortalama puan aralığında ($\bar{x}=3,36$; $ss=0,47$), okul alt boyut puanlarının 1,75-5 ortalama puan aralığında ($\bar{x}=4,40$; $ss=0,57$), aile alt boyut puanlarının 1-5 ortalama puan aralığında ($\bar{x}=4,42$; $ss=0,70$), başarı alt boyut puanlarının 1,33-5 ortalama puan aralığında ($\bar{x}=3,97$; $ss=0,62$) ve ölçek toplamı puanlarının 2,08-5 ortalama puan aralığında ($\bar{x}=4,03$; $ss=0,41$) dağıldığı görülmektedir. KUÖYÖ öğretim yeterliği alt boyut puanlarının 1-6 ortalama puan aralığında ($\bar{x}=4,96$; $ss=0,79$), işbirliği yeterliği alt boyut puanlarının 1-6 ortalama puan aralığında ($\bar{x}=4,85$; $ss=0,82$), sınıf yönetimi yeterliği alt boyut puanlarının 1-6 ortalama puan aralığında ($\bar{x}=4,97$; $ss=0,83$ ve ölçek toplamı puanlarının 1-6 ortalama puan aralığında ($\bar{x}=4,092$; $ss=0,76$) dağıldığı görülmektedir. Beden eğitimi öğretmenlerinin KETÖÇ ve KUÖYÖ alt boyut ve toplam puanlarının ortalamasının üzerinde olduğu ve kaynaştırma eğitimine yönelik tutum ve yeterliliklerinin yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 5. Beden eğitimi öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği (KETÖÇ) puanlarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması bağımsız gruplar T-testi (Independent Samples T-test) sonuçları

Ölçek	Alt boyut	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	ss	sd	T	p
KETÖÇ	Sınıf	Kadın	87	3,37	0,38	317	0,121	0,90
		Erkek	232	3,36	0,50			
	Okul	Kadın	87	4,44	0,53	317	0,893	0,37
		Erkek	232	4,38	0,59			
	Aile	Kadın	87	4,49	0,64	317	1,044	0,30
		Erkek	232	4,42	0,70			

	Erkek	232	4,40	0,72			
Başarı	Kadın	87	4,00	0,58	317	0,574	0,57
	Erkek	232	3,96	0,63			
Toplam	Kadın	87	4,07	0,38	317	0,953	0,34
	Erkek	232	4,02	0,43			

Beden eğitimi öğretmenlerinin cinsiyetleri KETÖÇ alt boyutları ve toplam puan ortalamalarında anlamlı farklılığa neden olmamaktadır ($p < 0,05$). Tablo 5 incelendiğinde sınıf alt boyutu ($\bar{x}_{\text{Kadın}}=3,37$; $\bar{x}_{\text{Erkek}}=3,36$; $t_{317}=0,121$; $p=0,90$), okul alt boyutu ($\bar{x}_{\text{Kadın}}=4,44$; $\bar{x}_{\text{Erkek}}=4,38$; $t_{317}=0,893$; $p=0,37$), aile alt boyutu ($\bar{x}_{\text{Kadın}}=4,49$; $\bar{x}_{\text{Erkek}}=4,40$; $t_{317}=1,044$; $p=0,30$), başarı alt boyutu ($\bar{x}_{\text{Kadın}}=4,00$; $\bar{x}_{\text{Erkek}}=3,96$; $t_{317}=0,574$; $p=0,57$) ve KETÖÇ toplam puan ($\bar{x}_{\text{Kadın}}=4,07$; $\bar{x}_{\text{Erkek}}=4,02$; $t_{317}=0,953$; $p=0,34$) ortalamalarında anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir.

Tablo 6. Beden eğitimi öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği (KETÖÇ) puanlarının yaş değişkenine göre karşılaştırılması tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) sonuçları

Ölçek	Alt boyut	Yaş	n	$\bar{x}$	ss	sd	F	p
KETÖÇ	Sınıf	30 yaş ve altı (1)	51	3,34	0,51	4 314 318	0,735	0,57
		31-35 yaş arası (2)	87	3,38	0,47			
		36-40 yaş arası (3)	67	3,35	0,45			
		41-45 yaş arası (4)	58	3,44	0,53			
		46 yaş ve üzeri (5)	56	3,29	0,39			
		Total	319	3,36	0,47			
	Okul	30 yaş ve altı (1)	51	4,48	0,58	4 314 318	0,495	0,74
		31-35 yaş arası (2)	87	4,37	0,54			
		36-40 yaş arası (3)	67	4,37	0,58			
		41-45 yaş arası (4)	58	4,44	0,67			
		46 yaş ve üzeri (5)	56	4,35	0,51			
		Total	319	4,40	0,57			
	Aile	30 yaş ve altı (1)	51	4,58	0,56	4 314 318	1,080	0,37
		31-35 yaş arası (2)	87	4,44	0,59			
		36-40 yaş arası (3)	67	4,41	0,83			
		41-45 yaş arası (4)	58	4,37	0,84			
		46 yaş ve üzeri (5)	56	4,31	0,64			
		Total	319	4,42	0,70			
	Başarı	30 yaş ve altı (1)	51	3,97	0,69	4 314 318	0,487	0,74
		31-35 yaş arası (2)	87	3,90	0,61			
		36-40 yaş arası (3)	67	4,03	0,62			
		41-45 yaş arası (4)	58	4,01	0,65			
		46 yaş ve üzeri (5)	56	3,95	0,52			
		Total	319	3,97	0,62			

	30 yaş ve altı (1)	51	4,08	0,49	
	31-35 yaş arası (2)	87	4,02	0,40	
	36-40 yaş arası (3)	67	4,04	0,42	4
Toplam	41-45 yaş arası (4)	58	4,07	0,46	314
	46 yaş ve üzeri (5)	56	3,98	0,32	318
	Total	319	4,03	0,41	

Beden eğitimi öğretmenlerinin KETÖÇ alt boyut ve toplam puan ortalamalarında yaş değişkeni anlamlı farklılığa neden olmamaktadır ($p < 0,05$). Tablo 6 incelendiğinde KETÖÇ sınıf alt boyutunda ($F_{4-318}=0,735$; $p=0,57$), okul alt boyutunda ($F_{4-318}=0,495$; $p=0,74$), aile alt boyutunda ($F_{4-318}=1,080$; $p=0,37$), başarı alt boyutunda ($F_{4-318}=0,487$; $p=0,74$) ve KETÖÇ toplam puan ortalamalarının ($F_{4-318}=0,558$; $p=0,69$) yaş değişkenine göre anlamlı farklılığa neden olmadığı görülmektedir.

Tablo 7. Beden eğitimi öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği (KETÖÇ) puanlarının medeni durum değişkenine göre karşılaştırılması bağımsız gruplar T-testi (Independent Samples T-test) sonuçları

Ölçek	Alt boyut	Medeni Durum	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
KETÖÇ	Sınıf	Bekâr	59	3,40	0,48	317	0,694	0,49
		Evli	260	3,35	0,47			
	Okul	Bekâr	59	4,38	0,56	317	-0,214	0,83
		Evli	260	4,40	0,58			
	Aile	Bekâr	59	4,31	0,69	317	-1,314	0,19
		Evli	260	4,45	0,70			
	Başarı	Bekâr	59	3,90	0,73	317	-0,765	0,45
		Evli	260	3,98	0,59			
	Toplam	Bekâr	59	4,01	0,47	317	-0,596	0,55
		Evli	260	4,04	0,40			

Beden eğitimi öğretmenlerinin medeni durumlarının KETÖÇ sınıf alt boyutu ($\bar{x}_{\text{Bekar}}=3,40$; $\bar{x}_{\text{Evli}}=3,35$; $t_{317}=0,694$; $p=0,49$), okul alt boyutu ($\bar{x}_{\text{Bekar}}=4,38$; $\bar{x}_{\text{Evli}}=4,40$; $t_{317}=-0,214$; $p=0,83$), aile alt boyutu ($\bar{x}_{\text{Bekar}}=4,31$; $\bar{x}_{\text{Evli}}=4,45$; $t_{317}=-1,314$; $p=0,19$), başarı alt boyutu ($\bar{x}_{\text{Bekar}}=3,90$; $\bar{x}_{\text{Evli}}=3,98$; $t_{317}=-0,765$; $p=0,45$) ve KETÖÇ toplam puan ortalamalarında ($\bar{x}_{\text{Bekar}}=4,01$; $\bar{x}_{\text{Evli}}=4,04$; $t_{317}=-0,596$; $p=0,55$) anlamlı farklılığa neden olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 8. Beden eğitimi öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği (KETÖÇ) puanlarının öğrenim durumu değişkenine göre karşılaştırılması bağımsız gruplar T-testi (Independent Samples T-test) sonuçları

Ölçek	Alt boyut	Eğitim Durumu	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
KETÖÇ	Sınıf	Lisans	238	3,37	0,43	317	0,566	0,57
		Lisansüstü	81	3,33	0,57			
	Okul	Lisans	238	4,41	0,56	317	0,686	0,49
		Lisansüstü	81	4,36	0,61			
	Aile	Lisans	238	4,40	0,73	317	-1,074	0,28
		Lisansüstü	81	4,49	0,61			
	Başarı	Lisans	238	3,97	0,59	317	0,148	0,88
		Lisansüstü	81	3,96	0,69			
	Toplam	Lisans	238	4,04	0,41	317	0,252	0,80
		Lisansüstü	81	4,02	0,42			

Beden eğitimi öğretmenlerinin öğrenim durumlarının KETÖÇ sınıf alt boyutu ($\bar{x}_{\text{Lisans}}=3,37$; $\bar{x}_{\text{Lisansüstü}}=3,33$; $t_{317}=0,566$; $p=0,57$), okul alt boyutu ($\bar{x}_{\text{Lisans}}=4,41$; $\bar{x}_{\text{Lisansüstü}}=4,36$; $t_{317}=0,686$; $p=0,49$), aile alt boyutu ($\bar{x}_{\text{Lisans}}=4,40$; $\bar{x}_{\text{Lisansüstü}}=4,49$; $t_{317}=-1,074$; $p=0,28$), başarı alt boyutu ($\bar{x}_{\text{Lisans}}=3,97$; $\bar{x}_{\text{Lisansüstü}}=3,96$; $t_{317}=0,148$; $p=0,88$) ve KETÖÇ toplam puan ($\bar{x}_{\text{Lisans}}=4,04$; $\bar{x}_{\text{Lisansüstü}}=4,02$; $t_{317}=0,252$; $p=0,80$) ortalamalarında anlamlı farklılığa neden olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 9. Beden eğitimi öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği (KETÖÇ) puanlarının kadro durumu değişkenine göre karşılaştırılması tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) sonuçları

Ölçek	Alt boyut	Kadro Türü	n	$\bar{x}$	ss	sd	F	p
KETÖÇ	Sınıf	Kadrolu (1)	284	3,37	0,47	2 316 318	0,295	0,74
		Sözleşmeli (2)	21	3,30	0,43			
		Ücretli (3)	14	3,31	0,55			
		Total	319	3,36	0,47			
	Okul	Kadrolu (1)	284	4,41	0,56	2 316 318	1,074	0,34
		Sözleşmeli (2)	21	4,38	0,64			
		Ücretli (3)	14	4,18	0,72			
		Total	319	4,40	0,57			
	Aile	Kadrolu (1)	284	4,42	0,71	2 316 318	0,029	0,97
		Sözleşmeli (2)	21	4,43	0,58			
		Ücretli (3)	14	4,46	0,63			
		Total	319	4,42	0,70			
	Başarı	Kadrolu (1)	284	3,96	0,60	2 316 318	0,123	0,88
		Sözleşmeli (2)	21	4,03	0,60			
		Ücretli (3)	14	3,95	0,89			
		Total	319	3,97	0,62			

Toplam	Kadrolu (1)	284	4,04	0,40	2	316	0,291	0,75
	Sözleşmeli (2)	21	4,03	0,46				
	Ücretli (3)	14	3,95	0,62	318			
	Total	319	4,03	0,41				

Beden eğitimi öğretmenlerinin kadro durumlarının KETÖÇ sınıf alt boyutu ($F_{2-318}=0,295$; $p=0,74$), okul alt boyutu ($F_{2-318}=1,074$; $p=0,34$), aile alt boyutu ($F_{2-318}=0,029$; $p=0,97$), başarı alt boyutu ($F_{2-318}=0,123$; $p=0,88$) ve KETÖÇ toplam puan ortalamalarında ($F_{2-318}=0,291$; $p=0,75$) anlamlı farklılığa neden olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 10. Beden eğitimi öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği (KETÖÇ) puanlarının görev yapılan okul türü değişkenine göre karşılaştırılması bağımsız gruplar T-testi (Independent Samples T-test) sonuçları

Ölçek	Alt boyut	Görev Yapılan Okul Türü	n	$\bar{x}$	ss	sd	T	p
KETÖÇ	Sınıf	Ortaokul	195	3,38	0,47	317	0,883	0,38
		Lise	124	3,33	0,47			
	Okul	Ortaokul	195	4,44	0,51	317	1,586	0,11
		Lise	124	4,33	0,65			
	Aile	Ortaokul	195	4,44	0,65	317	0,620	0,54
		Lise	124	4,39	0,77			
	Başarı	Ortaokul	195	3,94	0,59	317	-0,934	0,35
		Lise	124	4,01	0,66			
	Toplam	Ortaokul	195	4,05	0,38	317	0,847	0,40
		Lise	124	4,01	0,46			

Beden eğitimi öğretmenlerinin görev yaptıkları okul türlerinin sınıf alt boyutu ($\bar{x}_{Ortaokul}=3,38$; $\bar{x}_{Lise}=3,33$; $t_{317}=0,883$; $p=0,38$), okul alt boyutu ($\bar{x}_{Ortaokul}=4,44$; $\bar{x}_{Lise}=4,33$; $t_{317}=1,586$; $p=0,11$), aile alt boyutu ($\bar{x}_{Ortaokul}=4,44$; $\bar{x}_{Lise}=4,39$; $t_{317}=0,620$; $p=0,54$), başarı alt boyutu ($\bar{x}_{Ortaokul}=3,94$; $\bar{x}_{Lise}=4,01$; $t_{317}=-0,934$; $p=0,35$) ve KETÖÇ toplam puan ($\bar{x}_{Ortaokul}=4,05$; $\bar{x}_{Lise}=4,01$; $t_{317}=0,847$; $p=0,40$) ortalamalarında anlamlı farklılığa neden olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 11. Beden eğitimi öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği (KETÖÇ) puanlarının görev süresi değişkenine göre karşılaştırılması tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) sonuçları

Ölçek	Alt boyut	Görev Süresi	n	$\bar{x}$	ss	sd	F	p
KETÖÇ	Sınıf	1-5 yıl arası (1)	63	3,35	0,49	4	0,577	0,68
		6-10 yıl arası (2)	87	3,38	0,39			
		11-15 yıl arası (3)	69	3,34	0,53			
		16-20 yıl arası (4)	46	3,44	0,49			

	21 yıl ve üzeri (5)	54	3,31	0,48				
	Total	319	3,36	0,47				
Okul	1-5 yıl arası (1)	63	4,48	0,54				
	6-10 yıl arası (2)	87	4,30	0,59				
	11-15 yıl arası (3)	69	4,45	0,52	4			
	16-20 yıl arası (4)	46	4,38	0,71	314	1,111	0,35	
	21 yıl ve üzeri (5)	54	4,39	0,51	318			
	Total	319	4,40	0,57				
Aile	1-5 yıl arası (1)	63	4,56	0,58				
	6-10 yıl arası (2)	87	4,33	0,80				
	11-15 yıl arası (3)	69	4,52	0,58	4			
	16-20 yıl arası (4)	46	4,39	0,78	314	1,669	0,16	
	21 yıl ve üzeri (5)	54	4,31	0,72	318			
	Total	319	4,42	0,70				
Başarı	1-5 yıl arası (1)	63	3,94	0,69				
	6-10 yıl arası (2)	87	3,91	0,59				
	11-15 yıl arası (3)	69	4,11	0,54	4			
	16-20 yıl arası (4)	46	3,91	0,76	314	1,222	0,30	
	21 yıl ve üzeri (5)	54	3,97	0,50	318			
	Total	319	3,97	0,62				
Toplam	1-5 yıl arası (1)	63	4,08	0,45				
	6-10 yıl arası (2)	87	3,98	0,41				
	11-15 yıl arası (3)	69	4,10	0,39	4			
	16-20 yıl arası (4)	46	4,03	0,51	314	1,088	0,36	
	21 yıl ve üzeri (5)	54	4,00	0,30	318			
	Total	319	4,03	0,41				

Beden eğitimi öğretmenlerinin görev sürelerinin KETÖÇ sınıf alt boyutunda ($F_{4-318}=0,577$; $p=0,68$), okul alt boyutunda ($F_{4-318}=1,111$; $p=0,35$), aile alt boyutunda ($F_{4-318}=1,669$; $p=0,16$), başarı alt boyutunda ($F_{4-318}=1,222$; $p=0,30$) ve KETÖÇ toplam puan ortalamalarında ($F_{4-318}=1,088$; $p=0,36$) anlamlı farklılığa neden olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 12. Beden eğitimi öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği (KETÖÇ) puanlarının daha önce kaynaştırma eğitimi ile ilgili bilimsel araştırmalarda yer alma durumu değişkenine göre karşılaştırılması bağımsız gruplar T-testi (Independent Samples T-test) sonuçları

Ölçek	Alt boyut	Kaynaştırma eğitime yönelik bilimsel araştırmalarda yer alma durumu		n	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
		Evet	Hayır						
KETÖÇ	Sınıf	Evet		88	3,41	0,48	317	1,175	0,24
		Hayır		231	3,34	0,47			
	Okul	Evet		88	4,52	0,60	317	2,350	0,02
		Hayır		231	4,35	0,56			
	Aile	Evet		88	4,53	0,68	317	1,685	0,09
		Hayır		231	4,39	0,78			

	Hayır	231	4,38	0,71			
Başarı	Evet	88	4,03	0,68	317	1,121	0,26
	Hayır	231	3,94	0,59			
Toplam	Evet	88	4,12	0,45	317	2,314	0,02
	Hayır	231	4,00	0,40			

Beden eğitimi öğretmenlerinin daha önce kaynaştırma eğitimi ile ilgili bilimsel araştırmalarda yer alma durumlarının KETÖÇ sınıf ($\bar{x}_{\text{Evet}}=3,41$; $\bar{x}_{\text{Hayır}}=3,34$; $t_{317}=1,175$; $p=0,24$), aile ($\bar{x}_{\text{Evet}}=4,53$; $\bar{x}_{\text{Hayır}}=4,38$; $t_{317}=1,685$; $p=0,09$), ve başarı ($\bar{x}_{\text{Evet}}=4,03$; $\bar{x}_{\text{Hayır}}=3,94$; $t_{317}=1,121$; $p=0,26$), alt boyutlarında anlamlı farklılığa neden olmadığı tespit edilirken KETÖÇ okul ($\bar{x}_{\text{Evet}}=4,52$; $\bar{x}_{\text{Hayır}}=4,35$; $t_{317}=2,350$; $p=0,02$) ve toplam puan ortalamalarında ($\bar{x}_{\text{Evet}}=4,12$; $\bar{x}_{\text{Hayır}}=4,00$; $t_{317}=2,314$; $p=0,02$) anlamlı farklılığa neden olduğu tespit edilmiştir. KETÖÇ okul alt boyutu ve KETÖÇ toplam ortalamalarında daha önce kaynaştırma eğitimi ile ilgili bilimsel araştırmalarda yer alan beden eğitimi öğretmenlerinin yer almayanlara göre daha yüksek puan ortalamasına sahip oldukları tespit edilmiştir.

Tablo 13. Beden eğitimi öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği (KETÖÇ) puanlarının derse girdiği sınıflarda kaynaştırma öğrencisi olma değişkenine göre karşılaştırılması bağımsız gruplar T-testi (Independent Samples T-test) sonuçları

Ölçek	Alt boyut	Öğrencileriniz arasında kaynaştırma öğrencisi var mı?	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	P
KETÖÇ	Sınıf	Evet	172	3,35	0,43	317	-0,562	0,57
		Hayır	147	3,38	0,52			
	Okul	Evet	172	4,41	0,56	317	0,623	0,53
		Hayır	147	4,37	0,58			
	Aile	Evet	172	4,42	0,74	317	0,077	0,94
		Hayır	147	4,42	0,65			
	Başarı	Evet	172	3,97	0,61	317	0,165	0,87
		Hayır	147	3,96	0,63			
	Toplam	Evet	172	4,04	0,40	317	0,209	0,83
		Hayır	147	4,03	0,43			

Beden eğitimi öğretmenlerinin öğrencileriniz arasında kaynaştırma öğrencisi var mı? Durumlarının KETÖÇ sınıf ($\bar{x}_{\text{Evet}}=3,35$; $\bar{x}_{\text{Hayır}}=3,38$; $t_{317}=-0,562$; $p=0,57$), okul ($\bar{x}_{\text{Evet}}=4,41$; $\bar{x}_{\text{Hayır}}=4,37$; $t_{317}=0,623$; $p=0,53$), aile ($\bar{x}_{\text{Evet}}=4,42$; $\bar{x}_{\text{Hayır}}=4,42$; $t_{317}=1,077$; $p=0,94$), başarı ($\bar{x}_{\text{Evet}}=3,97$; $\bar{x}_{\text{Hayır}}=3,96$; $t_{317}=0,165$; $p=0,87$) alt boyutların da ve toplam puan ortalamalarında ($\bar{x}_{\text{Evet}}=4,04$; $\bar{x}_{\text{Hayır}}=4,03$; $t_{317}=0,209$; $p=0,83$) anlamlı farklılığa neden olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 14. Beden eğitimi öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği (KETÖÇ) puanlarının kaynaştırma eğitimi alan yakını olma değişkenine göre karşılaştırılması bağımsız gruplar T-testi (Independent Samples T-test) sonuçları

Ölçek	Alt boyut	Kaynaştırma eğitimi alan yakını var mı?	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	P
KETÖÇ	Sınıf	Evet	114	3,37	0,48	317	0,247	0,81
		Hayır	205	3,36	0,47			
	Okul	Evet	114	4,45	0,56	317	1,201	0,23
		Hayır	205	4,37	0,58			
	Aile	Evet	114	4,54	0,55	317	2,472	0,01
		Hayır	205	4,36	0,77			
	Başarı	Evet	114	3,99	0,64	317	0,573	0,57
		Hayır	205	3,95	0,61			
	Toplam	Evet	114	4,08	0,41	317	1,469	0,14
		Hayır	205	4,01	0,42			

Beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi alan yakını var mı? Durumlarının KETÖÇ sınıf ($\bar{x}_{\text{Evet}}=3,37$; $\bar{x}_{\text{Hayır}}=3,36$; $t_{317}=0,247$; $p=0,81$), okul ($\bar{x}_{\text{Evet}}=4,45$; $\bar{x}_{\text{Hayır}}=4,37$; $t_{317}=1,201$; $p=0,23$), başarı ($\bar{x}_{\text{Evet}}=3,99$; $\bar{x}_{\text{Hayır}}=3,95$; $t_{317}=0,573$; $p=0,57$) alt boyutlarında ve toplam puan ortalamalarında ($\bar{x}_{\text{Evet}}=4,08$; $\bar{x}_{\text{Hayır}}=4,01$; $t_{317}=1,469$; $p=0,14$) anlamlı farklılığa neden olmadığı tespit edilirken KETÖÇ aile ($\bar{x}_{\text{Evet}}=4,54$; $\bar{x}_{\text{Hayır}}=4,36$; $t_{317}=2,472$; $p=0,01$) alt boyutunda anlamlı farklılığa neden olduğu tespit edilmiştir. KETÖÇ aile alt boyutunda kaynaştırma eğitimi alan yakını var mı? Sorusuna evet cevabı verenlerin hayır cevabı verenlere göre daha yüksek puan ortalamasına sahip oldukları tespit edilmiştir.

Tablo 15. Beden eğitimi öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği (KETÖÇ) puanlarının kaynaştırma eğitime yönelik eğitim alma isteği değişkenine göre karşılaştırılması bağımsız gruplar T-testi (Independent Samples T-test) sonuçları

Ölçek	Alt boyut	Kaynaştırma eğitime yönelik eğitim almak ister misiniz?	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
KETÖÇ	Sınıf	Evet	243	3,37	0,46	317	0,804	0,42
		Hayır	76	3,32	0,52			
	Okul	Evet	243	4,43	0,58	317	2,036	0,04
		Hayır	76	4,28	0,55			
	Aile	Evet	243	4,48	0,73	317	2,467	0,01
		Hayır	76	4,25	0,59			
	Başarı	Evet	243	3,99	0,62	317	1,181	0,24
		Hayır	76	3,89	0,59			
	Toplam	Evet	243	4,06	0,41	317	2,305	0,02
		Hayır	76	3,94	0,40			

Beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik eğitim almak ister misiniz? Durumlarının KETÖÇ sınıf ($\bar{x}_{\text{Evet}}=3,37$; $\bar{x}_{\text{Hayır}}=3,32$; $t_{317}=0,804$; $p=0,42$) ve başarı ($\bar{x}_{\text{Evet}}=3,99$; $\bar{x}_{\text{Hayır}}=3,89$; $t_{317}=1,181$; $p=0,24$), alt boyutlarında anlamlı farklılığa neden olmadığı tespit edilirken KETÖÇ okul ($\bar{x}_{\text{Evet}}=4,43$; $\bar{x}_{\text{Hayır}}=4,28$; $t_{317}=2,036$; $p=0,04$) aile ($\bar{x}_{\text{Evet}}=4,48$; $\bar{x}_{\text{Hayır}}=4,25$; $t_{317}=2,467$; $p=0,01$) ve toplam puan ortalamalarında ($\bar{x}_{\text{Evet}}=4,06$; $\bar{x}_{\text{Hayır}}=3,94$; $t_{317}=2,305$; $p=0,02$) anlamlı farklılığa neden olduğu tespit edilmiştir. KETÖÇ okul, aile alt boyutu ve toplam ortalamalarında kaynaştırma eğitimine yönelik eğitim almak ister misiniz? Sorusuna evet olarak cevap verenlerin hayır olarak cevap verenlere göre daha yüksek puan ortalamasına sahip oldukları tespit edilmiştir.

Tablo 16. Beden eğitimi öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği (KETÖÇ) puanlarının kaynaştırma eğitimine yönelik eğitim alma durumu değişkenine göre karşılaştırılması bağımsız gruplar T-testi (Independent Samples T-test) sonuçları

Ölçek	Alt boyut	Kaynaştırma eğitimine yönelik eğitim aldınız mı?	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
KETÖÇ	Sınıf	Evet	65	3,40	0,50	317	0,716	0,47
		Hayır	254	3,35	0,46			
	Okul	Evet	65	4,40	0,66	317	0,127	0,90
		Hayır	254	4,39	0,55			
	Aile	Evet	65	4,49	0,78	317	0,911	0,36
		Hayır	254	4,40	0,68			
	Başarı	Evet	65	3,98	0,64	317	0,249	0,80
		Hayır	254	3,96	0,61			
	Toplam	Evet	65	4,06	0,44	317	0,611	0,54
		Hayır	254	4,03	0,41			

Beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik eğitim aldınız mı? Durumlarının KETÖÇ sınıf ($\bar{x}_{\text{Evet}}=3,40$; $\bar{x}_{\text{Hayır}}=3,35$; $t_{317}=-0,716$; $p=0,47$) okul ($\bar{x}_{\text{Evet}}=4,41$; $\bar{x}_{\text{Hayır}}=4,309$; $t_{317}=0,127$; $p=0,90$) aile ($\bar{x}_{\text{Evet}}=4,49$; $\bar{x}_{\text{Hayır}}=4,40$; $t_{317}=0,911$; $p=0,36$) başarı ($\bar{x}_{\text{Evet}}=3,98$; $\bar{x}_{\text{Hayır}}=3,96$; $t_{317}=0,249$; $p=0,80$) alt boyutlarında ve toplam puan ortalamalarında ($\bar{x}_{\text{Evet}}=4,06$; $\bar{x}_{\text{Hayır}}=4,03$; $t_{317}=0,611$; $p=0,54$) anlamlı farklılığa neden olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 17. Beden eğitimi öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği (KETÖÇ) puanlarının kaynaştırma eğitimine yönelik eğitim aldıkları yer değişkenine göre karşılaştırılması bağımsız gruplar T-testi (Independent Samples T-test) sonuçları

Ölçek	Alt boyut	Kaynaştırma eğitimine yönelik Eğitim alınan yer?	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
✓ ☐ ☐	Sınıf	Hizmet içi eğitim/Kurs/Seminer	43	3,53	0,46	63	3,230	0,00

	Lisans/Lisansüstü Eğitim	22	3,14	0,50				
Okul	Hizmet içi eğitim/Kurs/Seminer	43	4,41	0,68	63	0,053	0,96	
	Lisans/Lisansüstü Eğitim	22	4,40	0,65				
Aile	Hizmet içi eğitim/Kurs/Seminer	43	4,55	0,65	63	0,783	0,44	
	Lisans/Lisansüstü Eğitim	22	4,39	0,99				
Başarı	Hizmet içi eğitim/Kurs/Seminer	43	3,90	0,72	63	-1,516	0,13	
	Lisans/Lisansüstü Eğitim	22	4,15	0,42				
Toplam	Hizmet içi eğitim/Kurs/Seminer	43	4,09	0,44	63	0,575	0,57	
	Lisans/Lisansüstü Eğitim	22	4,02	0,44				

Beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik eğitim alınan yer? Durumlarının KETÖÇ okul ($\bar{x}_{\text{Hizmetiçieğitim/Kurs/Seminer}}=4,41$; $\bar{x}_{\text{Lisans/Lisansüstüegitim}}=4,40$; $t_{317}=0,053$; $p=0,96$) aile ($\bar{x}_{\text{Hizmetiçieğitim/Kurs/Seminer}}=4,55$; $\bar{x}_{\text{Lisans/Lisansüstüegitim}}=4,39$; $t_{317}=0,783$; $p=0,44$) başarı ($\bar{x}_{\text{Hizmetiçieğitim/Kurs/Seminer}}=3,90$; $\bar{x}_{\text{Lisans/Lisansüstüegitim}}=4,15$; $t_{317}=-1,516$; $p=0,13$) alt boyutlarında ve toplam puan ortalamalarında ($\bar{x}_{\text{Hizmetiçieğitim/Kurs/Seminer}}=4,09$; $\bar{x}_{\text{Lisans/Lisansüstüegitim}}=4,02$; $t_{317}=-0,575$; $p=0,57$) anlamlı farklılığa neden olmadığı tespit edilirken sınıf ($\bar{x}_{\text{Hizmetiçieğitim/Kurs/Seminer}}=3,53$; $\bar{x}_{\text{Lisans/Lisansüstüegitim}}=3,14$; $t_{317}=3,230$; $p=0,00$) alt boyutunda anlamlı farklılığa neden olduğu tespit edilmiştir. KETÖÇ sınıf alt boyutunda kaynaştırma eğitimine yönelik eğitim alınan yer? Durumunun da beden eğitimi öğretmenlerinin Hizmet içi/ Kurs/ Seminer de eğitim alanlar ile Lisans/Lisans üstünde eğitim alanların eşit puan ortalamasına sahip oldukları tespit edilmiştir.

Tablo 18. Beden eğitimi öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği (KUÖYÖ) puanlarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması bağımsız gruplar T-testi (Independent Samples T-test) sonuçları

Ölçek	Alt boyut	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	Ss	sd	t	p
KUÖYÖ	Öğretim yeterliği	Kadın	87	4,99	0,74	317	0,542	0,59
		Erkek	232	4,94	0,81			
	İşbirliği yeterliği	Kadın	87	4,91	0,74	317	0,844	0,40
		Erkek	232	4,82	0,84			
	Sınıf yönetimi yeterliği	Kadın	87	4,93	0,73	317	-0,427	0,67
		Erkek	232	4,98	0,86			
	Toplam	Kadın	87	4,95	0,69	317	0,333	0,74
		Erkek	232	4,91	0,79			

Beden eğitimi öğretmenlerinin cinsiyetleri KUÖYÖ alt boyutları ve toplam puan ortalamalarında anlamlı farklılığa neden olmamaktadır ($p<0,05$). Tablo 18 incelendiğinde öğretim yeterliği alt boyutu ($\bar{x}_{\text{Kadın}}=4,99$; $\bar{x}_{\text{Erkek}}=4,94$; $t_{317}=0,542$; $p=0,59$), işbirliği yeterliği alt boyutu ($\bar{x}_{\text{Kadın}}=4,91$; $\bar{x}_{\text{Erkek}}=4,82$; $t_{317}=0,844$; $p=0,40$), sınıf yönetimi yeterliği alt boyutu

($\bar{x}_{Kadın}=4,93$; $\bar{x}_{Erkek}=4,98$; $t_{317}=-0,427$; $p=0,67$) ve KUÖYÖ toplam puan ortalamalarında ($\bar{x}_{Kadın}=4,95$; $\bar{x}_{Erkek}=4,91$; $t_{317}=0,333$; $p=0,74$) anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir.

Tablo 19. Beden eğitimi öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği (KUÖYÖ) puanlarının yaş değişkenine göre karşılaştırılması tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) sonuçları

Ölçek	Alt boyut	Yaş	n	$\bar{x}$	ss	sd	F	p
KUÖYÖ	Öğretim yeterliği	30 yaş ve altı (1)	51	4,81	1,07	4 314 318	1,473	0,21
		31-35 yaş arası (2)	87	4,93	0,87			
		36-40 yaş arası (3)	67	5,14	0,53			
		41-45 yaş arası (4)	58	4,98	0,85			
		46 yaş ve üzeri (5)	56	4,88	0,47			
		Total	319	4,96	0,79			
	İşbirliği yeterliği	30 yaş ve altı (1)	51	4,78	1,12	4 314 318	0,731	0,57
		31-35 yaş arası (2)	87	4,80	0,86			
		36-40 yaş arası (3)	67	4,95	0,65			
		41-45 yaş arası (4)	58	4,94	0,86			
		46 yaş ve üzeri (5)	56	4,76	0,51			
		Total	319	4,85	0,82			
	Sınıf yönetimi yeterliği	30 yaş ve altı (1)	51	4,82	1,14	4 314 318	1,802	0,13
		31-35 yaş arası (2)	87	4,84	0,86			
		36-40 yaş arası (3)	67	5,13	0,59			
		41-45 yaş arası (4)	58	4,99	0,88			
		46 yaş ve üzeri (5)	56	5,07	0,53			
		Total	319	4,97	0,83			
	Toplam	30 yaş ve altı (1)	51	4,81	1,08	4 314 318	1,157	0,33
		31-35 yaş arası (2)	87	4,86	0,83			
		36-40 yaş arası (3)	67	5,07	0,49			
		41-45 yaş arası (4)	58	4,97	0,82			
		46 yaş ve üzeri (5)	56	4,90	0,44			
		Total	319	4,92	0,76			

Beden eğitimi öğretmenlerinin KUÖYÖ alt boyut ve toplam puan ortalamalarında yaş değişkeni anlamlı farklılığa neden olmamaktadır ($p<0,05$). Tablo 19 incelendiğinde KUÖYÖ öğretim yeterliği alt boyutunda ($F_{4-318}=1,473$; $p=0,21$), işbirliği yeterliği alt boyutunda ($F_{4-318}=0,731$; $p=0,57$), sınıf yönetimi yeterliği alt boyutunda ($F_{4-318}=1,802$; $p=0,13$) ve KUÖYÖ toplam puan ortalamalarının ($F_{4-318}=1,157$; $p=0,33$) yaş değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir.

Tablo 20. Beden eğitimi öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği (KUÖYÖ) puanlarının medeni durum değişkenine göre karşılaştırılması bağımsız

gruplar T-testi (Independent Samples T-test) sonuçları

Ölçek	Alt boyut	Medeni Durum	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
KUÖYÖ	Öğretim yeterliği	Bekâr	59	4,89	0,77	317	-0,733	0,46
		Evli	260	4,97	0,80			
	İşbirliği yeterliği	Bekâr	59	4,72	0,95	317	-1,291	0,20
		Evli	260	4,88	0,78			
	Sınıf yönetimi yeterliği	Bekâr	59	4,87	0,91	317	-1,001	0,32
		Evli	260	4,99	0,81			
	Toplam	Bekâr	59	4,83	0,81	317	-1,072	0,28
		Evli	260	4,94	0,75			

Beden eğitimi öğretmenlerinin medeni durumu KUÖYÖ alt boyutları ve toplam puan ortalamalarında anlamlı farklılığa neden olmamaktadır ($p < 0,05$). Tablo 20 incelendiğinde öğretim yeterliği alt boyutu ($\bar{x}_{\text{Bekar}}=4,89$; $\bar{x}_{\text{Evli}}=4,97$; $t_{317}=-0,799$; $p=0,46$), işbirliği yeterliği alt boyutu ($\bar{x}_{\text{Bekar}}=4,72$; $\bar{x}_{\text{Evli}}=4,88$; $t_{317}=-1,291$; $p=0,20$), sınıf yönetimi yeterliği alt boyutu ($\bar{x}_{\text{Bekar}}=4,87$; $\bar{x}_{\text{Evli}}=4,99$; $t_{317}=-1,001$; $p=0,32$) ve KUÖYÖ toplam puan ortalamalarında ($\bar{x}_{\text{Bekar}}=4,83$; $\bar{x}_{\text{Evli}}=4,94$; $t_{317}=-1,072$; $p=0,28$) anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir.

Tablo 21. Beden eğitimi öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği (KUÖYÖ) puanlarının öğrenim durumu değişkenine göre karşılaştırılması bağımsız gruplar T-testi (Independent Samples T-test) sonuçları

Ölçek	Alt boyut	Eğitim Durumu	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
KUÖYÖ	Öğretim yeterliği	Lisans	238	4,97	0,85	317	0,590	0,56
		Lisansüstü	81	4,92	0,58			
	İşbirliği yeterliği	Lisans	238	4,86	0,87	317	0,383	0,70
		Lisansüstü	81	4,82	0,63			
	Sınıf yönetimi yeterliği	Lisans	238	4,97	0,87	317	0,104	0,92
		Lisansüstü	81	4,96	0,68			
	Toplam	Lisans	238	4,93	0,82	317	0,406	0,68
		Lisansüstü	81	4,90	0,58			

Beden eğitimi öğretmenlerinin öğrenim durumu KUÖYÖ alt boyutları ve toplam puan ortalamalarında anlamlı farklılığa neden olmamaktadır ($p < 0,05$). Tablo 21 incelendiğinde öğretim yeterliği alt boyutu ($\bar{x}_{\text{Lisans}}=4,97$; $\bar{x}_{\text{Lisansüstü}}=4,92$; $t_{317}=0,590$; $p=0,56$), işbirliği yeterliği alt boyutu ($\bar{x}_{\text{Lisans}}=4,86$; $\bar{x}_{\text{Lisansüstü}}=4,82$; $t_{317}=0,383$; $p=0,70$), sınıf yönetimi yeterliği alt boyutu ($\bar{x}_{\text{Lisans}}=4,97$; $\bar{x}_{\text{Lisansüstü}}=4,96$; $t_{317}=0,104$; $p=0,92$) ve KUÖYÖ toplam puan ortalamalarında ($\bar{x}_{\text{Lisans}}=4,93$; $\bar{x}_{\text{Lisansüstü}}=4,90$; $t_{317}=0,406$; $p=0,68$) anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir.

Tablo 22. Beden eğitimi öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği (KUÖYÖ) puanlarının kadro durumu değişkenine göre karşılaştırılması tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) sonuçları

Ölçek	Alt boyut	Kadro türü	n	$\bar{x}$	ss	sd	F	p
KUÖYÖ	Öğretim yeterliği	Kadrolu (1)	284	4,94	0,78	2 316 318	0,464	0,63
		Sözleşmeli (2)	21	5,00	0,93			
		Ücretli (3)	14	5,14	0,86			
		Total	319	4,96	0,79			
	İşbirliği yeterliği	Kadrolu (1)	284	4,84	0,80	2 316 318	0,122	0,88
		Sözleşmeli (2)	21	4,85	0,96			
		Ücretli (3)	14	4,95	1,02			
		Total	319	4,85	0,82			
	Sınıf yönetimi yeterliği	Kadrolu (1)	284	4,96	0,81	2 316 318	0,157	0,86
		Sözleşmeli (2)	21	5,06	1,01			
		Ücretli (3)	14	5,01	0,89			
		Total	319	4,97	0,83			
	Toplam	Kadrolu (1)	284	4,91	0,75	2 316 318	0,207	0,81
		Sözleşmeli (2)	21	4,97	0,92			
		Ücretli (3)	14	5,04	0,85			
		Total	319	4,92	0,76			

Beden eğitimi öğretmenlerinin kadro durumlarının KUÖYÖ öğretim yeterliği alt boyutu ($F_{2-318}=0,464$; $p=0,63$), işbirliği yeterliği alt boyutu ($F_{2-318}=0,122$; $p=0,88$), sınıf yönetimi yeterliği alt boyutu ($F_{2-318}=0,157$; $p=0,86$) ve KUÖYÖ toplam puan ortalamalarında ($F_{2-318}=0,207$ $p=0,81$) anlamlı farklılığa neden olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 23. Beden eğitimi öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği (KUÖYÖ) puanlarının görev yapılan okul türü değişkenine göre karşılaştırılması bağımsız gruplar T-testi (Independent Samples T-test) sonuçları

Ölçek	Alt boyut	Görev Yapılan Okul Türü	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	P
KUÖYÖ	Öğretim yeterliği	Ortaokul	195	4,92	0,86	317	-0,956	0,34
		Lise	124	5,01	0,66			
	İşbirliği yeterliği	Ortaokul	195	4,85	0,86	317	0,002	1,00
		Lise	124	4,85	0,75			
	Sınıf yönetimi yeterliği	Ortaokul	195	4,95	0,87	317	-0,428	0,67
		Lise	124	4,99	0,74			
	Toplam	Ortaokul	195	4,91	0,82	317	-0,482	0,63
		Lise	124	4,95	0,67			

Beden eğitimi öğretmenlerinin görev yapılan okul türü KUÖYÖ öğretim yeterliği alt boyutu ($\bar{x}_{Ortaokul}=4,92$; $\bar{x}_{Lise}=5,01$; $t_{317}=-0,956$; $p=0,34$), işbirliği yeterliği alt boyutu ($\bar{x}_{Ortaokul}=4,85$; $\bar{x}_{Lise}=4,85$; $t_{317}=0,002$; $p=1,00$), sınıf yönetimi yeterliği alt boyutu

($\bar{x}_{\text{Ortaokul}}=4,95$; $\bar{x}_{\text{Lise}}=4,99$; $t_{317}=-0,428$; $p=0,67$) ve KUÖYÖ toplam puan ortalamalarında ($\bar{x}_{\text{Ortaokul}}=4,91$; $\bar{x}_{\text{Lise}}=4,95$; $t_{317}=-0,482$; $p=0,63$) anlamlı farklılığa neden olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 24. Beden eğitimi öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği (KUÖYÖ) puanlarının görev süresi değişkenine göre karşılaştırılması tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) sonuçları

Ölçek	Alt boyut	Görev Süresi	n	$\bar{x}$	ss	sd	F	p
KUÖYÖ	Öğretim yeterliği	1-5 yıl arası (1)	63	4,91	1,03	4 314 318	1,384	0,24
		6-10 yıl arası (2)	87	4,85	0,95			
		11-15 yıl arası (3)	69	5,13	0,47			
		16-20 yıl arası (4)	46	5,00	0,62			
		21 yıl ve üzeri (5)	54	4,91	0,61			
		Total	319	4,96	0,79			
	İşbirliği yeterliği	1-5 yıl arası (1)	63	4,85	1,04	4 314 318	1,489	0,21
		6-10 yıl arası (2)	87	4,71	0,95			
		11-15 yıl arası (3)	69	5,00	0,52			
		16-20 yıl arası (4)	46	4,95	0,72			
		21 yıl ve üzeri (5)	54	4,77	0,65			
		Total	319	4,85	0,82			
	Sınıf yönetimi yeterliği	1-5 yıl arası (1)	63	4,89	1,09	4 314 318	1,279	0,28
		6-10 yıl arası (2)	87	4,84	0,96			
		11-15 yıl arası (3)	69	5,07	0,53			
		16-20 yıl arası (4)	46	5,09	0,61			
		21 yıl ve üzeri (5)	54	5,02	0,67			
		Total	319	4,97	0,83			
	Toplam	1-5 yıl arası (1)	63	4,89	1,02	4 314 318	1,400	0,23
		6-10 yıl arası (2)	87	4,80	0,92			
		11-15 yıl arası (3)	69	5,07	0,43			
		16-20 yıl arası (4)	46	5,01	0,56			
		21 yıl ve üzeri (5)	54	4,90	0,60			
		Total	319	4,92	0,76			

Beden eğitimi öğretmenlerinin görev sürelerinin KUÖYÖ öğretim yeterliği alt boyutunda ($F_{4-318}=1,384$; $p=0,24$), işbirliği yeterliği alt boyutunda ($F_{4-318}=1,489$; $p=0,21$), sınıf yönetimi yeterliği alt boyutunda ($F_{4-318}=1,279$; $p=0,28$) ve KUÖYÖ toplam puan ortalamalarında ($F_{4-318}=1,400$; $p=0,23$) anlamlı farklılığa neden olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 25. Beden eğitimi öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği (KUÖYÖ) puanlarının daha önce kaynaştırma eğitimi ile ilgili bilimsel araştırmalarda yer alma durumu değişkenine göre karşılaştırılması bağımsız gruplar T-testi (Independent Samples T-test) sonuçları

Ölçek	Alt boyut	Kaynaştırma eğitimin yönelik bilimsel araştırmalarda yer alma durumu	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
KUÖYÖ	Öğretim yeterliği	Evet	88	5,06	0,85	317	1,503	0,13
		Hayır	231	4,91	0,76			
	İşbirliği yeterliği	Evet	88	5,05	0,85	317	2,735	0,01
		Hayır	231	4,77	0,79			
	Sınıf yönetimi yeterliği	Evet	88	5,06	0,87	317	1,200	0,23
		Hayır	231	4,93	0,80			
	Toplam	Evet	88	5,06	0,82	317	1,919	0,06
		Hayır	231	4,87	0,74			

Beden eğitimi öğretmenlerinin daha önce kaynaştırma eğitimi ile ilgili bilimsel araştırmalarda yer alma durumlarının KUÖYÖ öğretim yeterliği ($\bar{x}_{\text{Evet}}=5,06$; $\bar{x}_{\text{Hayır}}=4,91$; $t_{317}=1,503$; $p=0,13$), sınıf yönetimi yeterliği ($\bar{x}_{\text{Evet}}=5,06$; $\bar{x}_{\text{Hayır}}=4,93$; $t_{317}=1,200$; $p=0,23$), ve toplam puan ortalamalarında ($\bar{x}_{\text{Evet}}=5,06$; $\bar{x}_{\text{Hayır}}=4,87$; $t_{317}=1,919$; $p=0,06$) anlamlı farklılığa neden olmadığı tespit edilirken, KUÖYÖ işbirliği yeterliği ($\bar{x}_{\text{Evet}}=5,05$; $\bar{x}_{\text{Hayır}}=4,77$; $t_{317}=2,735$; $p=0,01$) alt boyutunda anlamlı farklılığa neden olduğu tespit edilmiştir. KUÖYÖ işbirliği yeterliği alt boyutu daha önce kaynaştırma eğitimi ile ilgili bilimsel araştırmalarda yer alan beden eğitimi öğretmenlerinin yer almayanlara göre daha yüksek puan ortalamasına sahip oldukları tespit edilmiştir.

Tablo 26. Beden eğitimi öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği (KUÖYÖ) puanlarının derse girdiği sınıflarda kaynaştırma öğrencisi olma değişkenine göre karşılaştırılması bağımsız gruplar T-testi (Independent Samples T-test) sonuçları

Ölçek	Alt boyut	Öğrencileriniz arasında kaynaştırma öğrencisi var mı?	N	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
KUÖYÖ	Öğretim yeterliği	Evet	172	4,92	0,89	317	-0,817	0,41
		Hayır	147	4,99	0,65			
	İşbirliği yeterliği	Evet	172	4,80	0,90	317	-1,010	0,31
		Hayır	147	4,90	0,71			
	Sınıf yönetimi yeterliği	Evet	172	4,94	0,92	317	-0,704	0,48
		Hayır	147	5,00	0,70			
	Toplam	Evet	172	4,89	0,86	317	-0,887	0,38
		Hayır	147	4,96	0,64			

Beden eğitimi öğretmenlerinin öğrencileriniz arasında kaynaştırma öğrencisi var mı? Durumlarının KUÖYÖ öğretim yeterliği alt boyutu ($\bar{x}_{\text{Evet}}=4,92$; $\bar{x}_{\text{Hayır}}=4,99$; $t_{317}=-0,817$; $p=0,41$), işbirliği yeterliği alt boyutu ($\bar{x}_{\text{Evet}}=4,80$; $\bar{x}_{\text{Hayır}}=4,90$; $t_{317}=-1,010$; $p=0,31$), sınıf yönetimi yeterliği alt boyutu ($\bar{x}_{\text{Evet}}=4,94$; $\bar{x}_{\text{Hayır}}=5,00$; $t_{317}=-0,704$; $p=0,48$) ve KUÖYÖ

toplam puan ortalamalarında ($\bar{x}_{\text{Evet}}=4,89$; $\bar{x}_{\text{Hayır}}=4,96$; $t_{317}=-0,887$; $p=0,38$) anlamlı farklılığa neden olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 27. Beden eğitimi öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği (KUÖYÖ) puanlarının kaynaştırma eğitimi alan yakını olma değişkenine göre karşılaştırılması bağımsız gruplar T-testi (Independent Samples T-test) sonuçları

Ölçek	Alt boyut	Kaynaştırma eğitimi alan yakını var mı?	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
KUÖYÖ	Öğretim yeterliği	Evet	114	5,00	0,79	317	0,807	0,42
		Hayır	205	4,93	0,79			
	İşbirliği yeterliği	Evet	114	4,92	0,82	317	1,163	0,25
		Hayır	205	4,81	0,82			
	Sınıf yönetimi yeterliği	Evet	114	4,99	0,81	317	0,389	0,70
		Hayır	205	4,95	0,83			
	Toplam	Evet	114	4,97	0,76	317	0,831	0,41
		Hayır	205	4,90	0,77			

Beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi alan yakını var mı? Durumlarının KUÖYÖ öğretim yeterliği alt boyutu ($\bar{x}_{\text{Evet}}=5,00$; $\bar{x}_{\text{Hayır}}=4,93$; $t_{317}=0,807$; $p=0,42$), işbirliği yeterliği alt boyutu ($\bar{x}_{\text{Evet}}=4,92$; $\bar{x}_{\text{Hayır}}=4,81$; $t_{317}=1,163$; $p=0,25$), sınıf yönetimi yeterliği alt boyutu ($\bar{x}_{\text{Evet}}=4,99$; $\bar{x}_{\text{Hayır}}=4,95$; $t_{317}=0,389$; $p=0,70$) ve KUÖYÖ toplam puan ortalamalarında ($\bar{x}_{\text{Kadın}}=4,97$; $\bar{x}_{\text{Erkek}}=4,90$; $t_{317}=0,831$; $p=0,41$) anlamlı farklılığa neden olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 28. Beden eğitimi öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği (KUÖYÖ) puanlarının kaynaştırma eğitime yönelik eğitim alma isteği değişkenine göre karşılaştırılması bağımsız gruplar T-testi (Independent Samples T-test) sonuçları

Ölçek	Alt boyut	Kaynaştırma eğitime yönelik eğitim almak ister misiniz?	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
KUÖYÖ	Öğretim yeterliği	Evet	243	4,95	0,83	317	-0,374	0,71
		Hayır	76	4,98	0,63			
	İşbirliği yeterliği	Evet	243	4,89	0,84	317	1,511	0,13
		Hayır	76	4,72	0,72			
	Sınıf yönetimi yeterliği	Evet	243	4,98	0,86	317	0,397	0,69
		Hayır	76	4,93	0,70			
	Toplam	Evet	243	4,94	0,81	317	0,551	0,58
		Hayır	76	4,88	0,61			

Beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik eğitim almak ister misiniz? Durumlarının KUÖYÖ öğretim yeterliği alt boyutu ($\bar{x}_{\text{Evet}}=4,95$; $\bar{x}_{\text{Hayır}}=4,98$; $t_{317}=-$

0,374; $p=0,71$), işbirliği yeterliği alt boyutu ($\bar{x}_{\text{Evet}}=4,89$; $\bar{x}_{\text{Hayır}}=4,72$; $t_{317}=1,511$; $p=0,13$), sınıf yönetimi yeterliği alt boyutu ($\bar{x}_{\text{Evet}}=4,98$; $\bar{x}_{\text{Hayır}}=4,93$; $t_{317}=-0,397$; $p=0,69$) ve KUÖYÖ toplam puan ortalamalarında ($\bar{x}_{\text{Evet}}=4,94$; $\bar{x}_{\text{Hayır}}=4,88$; $t_{317}=0,551$; $p=0,58$) anlamlı farklılığa neden olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 29. Beden eğitimi öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği (KUÖYÖ) puanlarının kaynaştırma eğitime yönelik eğitim alma durumu değişkenine göre karşılaştırılması bağımsız gruplar T-testi (Independent Samples T-test) sonuçları

Ölçek	Alt boyut	Kaynaştırma eğitime yönelik eğitim aldınız mı?	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
KUÖYÖ	Öğretim yeterliği	Evet	65	5,11	0,56	317	1,782	0,08
		Hayır	254	4,92	0,83			
	İşbirliği yeterliği	Evet	65	5,09	0,55	317	3,471	0,00
		Hayır	254	4,79	0,86			
	Sınıf yönetimi yeterliği	Evet	65	5,08	0,54	317	1,631	0,10
		Hayır	254	4,94	0,88			
	Toplam	Evet	65	5,09	0,49	317	2,011	0,04
		Hayır	254	4,88	0,82			

Beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik eğitim aldınız mı? Durumlarının KUÖYÖ öğretim yeterliği ($\bar{x}_{\text{Evet}}=5,11$; $\bar{x}_{\text{Hayır}}=4,92$; $t_{317}=1,782$; $p=0,08$) alt boyutunda anlamlı farklılığa neden olmadığı tespit edilirken, işbirliği yeterliği ($\bar{x}_{\text{Evet}}=5,09$; $\bar{x}_{\text{Hayır}}=4,79$; $t_{317}=3,471$; $p=0,00$), sınıf yönetimi yeterliği ($\bar{x}_{\text{Evet}}=5,08$ $\bar{x}_{\text{Hayır}}=4,94$; $t_{317}=1,631$; $p=0,10$) ve toplam puan ortalamalarında ($\bar{x}_{\text{Evet}}=5,09$; $\bar{x}_{\text{Hayır}}=4,88$; $t_{317}=2,011$; $p=0,04$) anlamlı farklılığa neden olduğu tespit edilmiştir. KUÖYÖ işbirliği yeterliği, sınıf yönetimi yeterliği alt boyutlarında ve toplam ortalamalarında daha önce kaynaştırma eğitime yönelik eğitim aldınız mı? sorusun da beden eğitimi öğretmenlerinin eğitim alanların eğitim almayanlara göre daha yüksek puan ortalamasına sahip oldukları tespit edilmiştir.

Tablo 30. Beden eğitimi öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği (KUÖYÖ) puanlarının kaynaştırma eğitime yönelik eğitim aldıkları yer değişkenine göre karşılaştırılması bağımsız gruplar T-testi (Independent Samples T-test) sonuçları

Ölçek	Alt boyut	Kaynaştırma eğitime yönelik Eğitim alınan yer?	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
KUÖYÖ	Öğretim yeterliği	Hizmet içi eğitim/Kurs/Seminer	43	5,11	0,52	63	-0,035	0,97
		Lisans/Lisansüstü Eğitim	22	5,11	0,64			

İşbirliği yeterliği	Hizmet içi eğitim/Kurs/Seminer	43	5,11	0,48	63	0,515	0,61
	Lisans/Lisansüstü Eğitim	22	5,04	0,67			
Sınıf yönetimi yeterliği	Hizmet içi eğitim/Kurs/Seminer	43	5,06	0,48	63	-0,365	0,72
	Lisans/Lisansüstü Eğitim	22	5,11	0,65			
Toplam	Hizmet içi eğitim/Kurs/Seminer	43	5,09	0,43	63	0,046	0,96
	Lisans/Lisansüstü Eğitim	22	5,09	0,59			

Beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik eğitim alınan yer? Durumlarının KUÖYÖ öğretim yeterliği alt boyutu ($\bar{x}_{\text{Hizmetiçieğitim/Kurs/Seminer}}=5,11$; $\bar{x}_{\text{Lisans/Lisansüstü eğitim}}=5,11$; $t_{63}=-0,035$; $p=0,97$), işbirliği yeterliği alt boyutu ($\bar{x}_{\text{Hizmetiçieğitim/Kurs/Seminer}}=5,11$; $\bar{x}_{\text{Lisans/Lisansüstü eğitim}}=5,04$; $t_{63}=0,515$; $p=0,61$), sınıf yönetimi yeterliği alt boyutu ($\bar{x}_{\text{Hizmetiçieğitim/Kurs/Seminer}}=5,06$; $\bar{x}_{\text{Lisans/Lisansüstü eğitim}}=5,11$; $t_{63}=-0,365$; $p=0,72$), ve KUÖYÖ toplam puan ortalamalarında ($\bar{x}_{\text{Hizmetiçieğitim/Kurs/Seminer}}=5,09$; $\bar{x}_{\text{Lisans/Lisansüstü eğitim}}=5,09$; $t_{63}=0,046$; $p=0,96$) anlamlı farklılığa neden olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 31. Beden eğitimi öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği (KETÖÇ) ve Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği (KUÖYÖ) puanları arasındaki ilişkiyi tespit etmeye yönelik Pearson korelasyon testi sonuçları

		KUÖYÖ			
		Öğretim yeterliği	İşbirliği yeterliği	Sınıf yönetimi yeterliği	KUÖYÖ Toplam
KETÖÇ	Sınıf	r	,132*	,216**	,124*
		p	,018	,000	,027
	Okul	r	,345**	,333**	,301**
		p	,000	,000	,000
	Aile	r	,150**	,191**	,105
		p	,007	,001	,062
	Başarı	r	,293**	,340**	,299**
		p	,000	,000	,000
	KETÖÇ Toplam	r	,348**	,395**	,314**
		p	,000	,000	,000

(n=319)

Beden eğitimi öğretmenlerinin KETÖÇ ve KUÖYÖ puan ortalamaları Pearson korelasyon analizi sonuçlarına göre KETÖÇ sınıf alt boyutu puan ortalamaları ile KUÖYÖ öğretim yeterliği ($r=0,132$; $p<0,018$), işbirliği yeterliği ($r=0,216$; $p<0,000$), sınıf yönetim yeterliği ($r=0,124$; $p<0,027$) alt boyutları ve KUÖYÖ toplam ($r=0,167$; $p<0,003$) puan

ortalamalarında pozitif yönlü ve düşük düzey anlamlı ilişki tespit edilmiştir.

KETÖÇ okul alt boyutu ile KUÖYÖ öğretim yeterliği ($r=0,345$; $p<0,000$), işbirliği yeterliği ($r=0,333$; $p<0,000$), sınıf yönetim yeterliği ($r=0,301$; $p<0,000$) alt boyutları ve KUÖYÖ toplam ($r=0,346$; $p<0,000$) puan ortalamalarında pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir.

KETÖÇ aile alt boyutu ile KUÖYÖ öğretim yeterliği ($r=0,150$; $p<0,007$), işbirliği yeterliği ($r=0,191$; $p<0,001$) alt boyutları ve KUÖYÖ toplam ($r=0,157$; $p<0,005$) puan ortalamalarında pozitif yönlü ve düşük düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir.

KETÖÇ başarı alt boyutu ile KUÖYÖ öğretim yeterliği ($r=0,293$; $p<0,000$), sınıf yönetim yeterliği ($r=0,299$; $p<0,000$) alt boyutları arasında pozitif yönlü ve düşük düzeyde, işbirliği yeterliği ($r=0,340$; $p<0,000$) alt boyutu ve KUÖYÖ toplam ($r=0,330$; $p<0,000$) puan ortalamalarında pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir.

KETÖÇ toplam puan ortalamaları ile KUÖYÖ öğretim yeterliği ($r=0,348$; $p<0,000$), işbirliği yeterliği ($r=0,395$; $p<0,000$), sınıf yönetim yeterliği ($r=0,314$; $p<0,000$) alt boyutları ve KUÖYÖ toplam ($r=0,374$; $p<0,000$) puan ortalamalarında pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir.

Tablo 32. Beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarındaki yeterliliklerinin kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarını yordamasına ilişkin basit doğrusal regresyon analizi sonuçları

	B	Std. Error	β	t	p	
KETÖÇ Constant	3,037	,141		21,570	,000	$R=,374^a$ $R^2=,140$
KUÖYÖ	,203	,028	,374	7,169	,000	$F=51,392$ $p<0,05$

Tablo 32’de görüldüğü üzere basit doğrusal regresyon analizi sonucunda beden eğitimi öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği (KUÖYÖ) puanlarının ($R=,374^a$, $R^2=,140$, $F_{1,317}=51,392$, $p<0,05$) Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği (KETÖÇ) puanlarını anlamlı bir şekilde yordadığı belirlenmiştir. Bu bulgulara göre öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi yeterlik düzeyi, kaynaştırma eğitime yönelik tutumları varyansının yüzde 14’ünü açıklamaktadır.

5. TARTIŞMA

Bu araştırma Beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları ve yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Bu çalışmanın sonuçlarına göre, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeği (KETÖÇ) ve Kaynaştırma Uygulamalarına Yönelik Öğretmen Yeterlilikleri Ölçeği (KUÖYÖ) alt boyutlarında ve toplam puanlarında ortalamanın üzerinde sonuçlar elde edilmiştir. Bu bulgular, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının ve yeterlilik düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. (Tablo 4).

Araştırmanın bulgularına göre, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin cinsiyetleri, kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları alt boyutlarında ve toplam puan ortalamalarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamaktadır. Bu sonuç, hem erkek hem de kadın öğretmenlerin kaynaştırma eğitime karşı benzer tutumlara sahip olduğunu göstermektedir. (Tablo 5). Araştırma bulgularımıza benzer olarak, Eşkil, Akbulut, Eşkil ve İlhan (2022) tarafından yapılan bir çalışma da beden eğitimi ve diğer branş öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik duygu, tutum ve kaygılarını incelemiştir. Bu çalışmada da öğretmenlerin cinsiyetlerinin kaynaştırma eğitime yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir farklılığa neden olmadığı belirlenmiştir. Akar ve Kayabaşı (2022) eğitim fakültesi öğrencilerinin kaynaştırma eğitime ilişkin tutumlarında öğrenci cinsiyetlerinin anlamlı farklılaşmaya neden olmadığını belirtmektedir. Filiz (2021) tarafından yapılan bir çalışma da sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik yeterlilikleri ile kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygu, tutum ve kaygıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu çalışmada da öğretmenlerin cinsiyetlerinin kaynaştırma eğitime yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir farklılığa neden olmadığı tespit edilmiştir. Emmers, Baeyens ve Petry'nin (2020) öğretmenler ile yaptığı kaygı, tutum, duygu ve öz-yeterliliklerini incelediği çalışmasında cinsiyetlerin anlamlı bir farklılık oluşturmadığını saptamıştır. Saloviita (2020) tarafından yapılan bir çalışma da öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarını incelemiştir. Bu çalışmada da kaynaştırma eğitime yönelik tutumların cinsiyete bağlı olarak farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bir diğer çalışma olan Bayar ve Üstün (2017) ilköğretim öğretmenlerinin cinsiyetlerinin, kaynaştırma eğitime tutumlarında anlamlı farklılaşmaya neden olmadığını belirlemişlerdir. Çalışmamızdan farklı olarak, Keskin Kılıç (2022) tarafından yapılan bir araştırma, beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencileri ile

ilgili duygu, tutum ve kaygılarının mesleki öz-yeterlilikleri açısından incelenmesini ele almıştır. Bu çalışmada öğretmen cinsiyetlerinin tutumlar boyutunda anlamlı bir fark yarattığı belirlenmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre beden eğitimi öğretmenlerinin yaşları kaynaştırma eğitime yönelik tutumları alt boyutunda ve toplam puan ortalamalarında anlamlı farklılığa neden olmamıştır (Tablo 6). Çalışma sonuçlarınıza benzer olarak, Keskin Kılıç (2022) tarafından yapılan "Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Öğrencileri ile İlgili Duygu, Tutum ve Kaygılarının Mesleki Öz-Yeterlilikleri Açısından İncelenmesi" başlıklı araştırmada da öğretmenlerin yaşlarının kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Çalışmanızın sonuçlarına benzer olarak, Özcan ve Karaoğlu (2021) tarafından yapılan çalışma da öğretmenlerin yaşlarının kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılığa neden olmadığını tespit etmiştir. Bu durum, çeşitli öğretmen gruplarındaki yaş değişkeninin kaynaştırma eğitime olan tutuma etkisiz olduğu yönündeki bulgularınızı desteklemektedir. Bayar (2017) de yaptığı çalışmada diğer çalışmalara benzer olarak yaş değişkeninde kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık bulamamıştır.

Elde edilen sonuçlara göre, beden eğitimi öğretmenlerinin medeni durumları kaynaştırma eğitime yönelik tutumları alt boyutları ve toplam puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır (Tablo 7). Çalışma sonuçlarınıza benzer olarak, Altuntaş (2018) tarafından yapılan "Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Fen Eğitiminde Öğretmen Tutum ve Öz Yeterliliği" başlıklı araştırmada da katılımcıların medeni durumlarına göre kaynaştırma öğrencilerine yönelik davranış tutumu ve toplam tutum düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Ancak, duygusal tutum ve bilişsel tutum düzeylerinin medeni durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür.

Çalışmamızda beden eğitimi öğretmenlerinin öğrenim durumu kaynaştırma eğitime yönelik tutumları alt boyutları ve toplam puan ortalamalarında anlamlı bir farklılığa neden olmamaktadır (Tablo 8). Çalışma sonuçlarınıza benzer olarak Akar ve Kayabaşı (2022) eğitim fakültesi öğrencilerinin kaynaştırma eğitime ilişkin tutumlarında öğrenim durumlarının anlamlı farklılaşmaya neden olmadığını belirtmektedir. Çalışmanızın sonuçlarını destekler nitelikte olan bir diğer çalışma da Eşkil, Akbulut, Eşkil ve İlhan (2022) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada öğretmenlerin eğitim seviyeleri değişkenine göre kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygular, tutumlar ve kaygılar karşılaştırılmıştır.

Sonuçlara göre kaynaştırma eğitimi ile ilgili tutum alt boyutlarında anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Bayar (2017) tarafından yapılan "Amasya İlinde İlkokulda Görev Yapan Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimiyle İlgili Duygu, Tutum ve Kaygılarının Değerlendirilmesi" başlıklı çalışma, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutum alt boyutlarının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark göstermediğini ortaya koymuştur. Bu bulgu, Eşkil, Akbulut, Eşkil ve İlhan (2022) çalışması ile de paralellik göstermektedir.

Çalışmamız sonucu elde edilen beden eğitimi öğretmenlerinin kadro durumu kaynaştırma eğitime yönelik tutumları toplam puan ortalamaları ve alt boyutlarında anlamlı bir farklılığa neden olmamaktadır (Tablo 9). Daha önceki yıllarda yapılan benzer çalışmalar araştırıldığında bulgularımıza benzer ve farklı çalışmalara rastlanmamıştır.

Diğer bir değişkenimiz olan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin görev yapılan okul türü kaynaştırma eğitime yönelik tutumları alt boyutları ve toplam puan ortalamalarında anlamlı farklılığa neden olmamaktadır (Tablo 10). Altuntaş (2018) tarafından yapılan "Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Fen Eğitiminde Öğretmen Tutum ve Öz Yeterliliği" başlıklı çalışma, öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre kaynaştırma öğrencilerine yönelik duygusal tutum ve bilişsel tutum düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Bununla birlikte, kaynaştırma öğrencilerine yönelik davranış tutumu ve toplam tutum düzeyleri ise görev yaptıkları okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Görev süresi değişkenine bakıldığında beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik tutumları toplam puan ortalamaları ve alt boyutlarında anlamlı farklılığa neden olmamaktadır (Tablo 11). Keskin kılıç (2022) çalışmasında araştırmaya katılan öğretmenlerin meslek yılı değişkenine göre tutumlar ve alt boyutlarında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Filiz'in 2021 yılında yaptığı çalışma, kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygu, tutum ve kaygıların deneyim süresine göre nasıl farklılaştığını incelemiştir. Çalışmada, tutum faktörünün deneyim süresine göre değerlendirildiğinde anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Altuntaş'ın 2018 yılında yaptığı çalışma ise kaynaştırma öğrencilerine yönelik fen eğitiminde öğretmen tutum ve öz yeterliliğini değerlendirmiştir. Bu çalışmada: Katılımcıların mesleki kıdemlerine göre kaynaştırma öğrencilerine yönelik davranış tutumu, duygusal tutum ve toplam tutum düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı; Ancak bilişsel tutum düzeylerinin mesleki kıdeme göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür.

Araştırmamızdan elde edilen bir sonuç olarak yine beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin daha önce kaynaştırma eğitimi ile ilgili bilimsel araştırmalarda yer alma durumu değişkenine göre kaynaştırma eğitime yönelik tutumları alt boyutlarından sınıf, aile ve başarı boyutlarında anlamlı bir farklılığa neden olmazken okul ve toplam puan ortalamalarında anlamlı farklılığa neden olmuştur (Tablo 12). Daha önceki yıllarda yapılan benzer çalışmalar araştırıldığında bulgularımıza benzer ve farklı çalışmalara rastlanmamıştır.

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öğrencileriniz arasında kaynaştırma öğrencisi var mı? Değişkenine göre de kaynaştırma eğitimi tutumları puan ortalamalarında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır (Tablo 13). Bulgularımıza benzer çalışmalar olarak Akar ve Kayabaşı (2022) eğitim fakültesi öğrencilerinin kaynaştırma eğitime ilişkin tutumları çalışmalarında öğrencileriniz arasında kaynaştırma öğrencisi var mı? Değişkenine göre öğretmen tutumlarında anlamlı bir farklılığa neden olmadığı görülmüştür. Bir diğer araştırmada ise Akbulut ve Aküzüm (2021) sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlilik algıları ile kaynaştırma eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi çalışmalarında öğrencileriniz arasında kaynaştırma öğrencisi var mı? Değişkenine göre tutumlarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Çalışmamızdan farklı sonuçlar elde eden çalışmalarda ise Eşkil, Akbulut, Eşkil ve İlhan (2022) Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi alan öğrencisi olma durumu değişkeni açısından kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygular, tutumlar ve kaygıların karşılaştırılması çalışmalarında kaynaştırma eğitimi ile ilgili tutum alt boyutlarında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Keskin kılıç (2022) çalışmasında araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıfta kaynaştırma öğrencisi olma değişkenine göre tutumlar boyutunda anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Güney (2019) çalışmasında, sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenler ile sınıfında kaynaştırma öğrencisi olmayan öğretmenler arasında anlamlı ilişkinin olduğunu ve kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin daha olumlu tutuma sahip olduklarını ortaya koymuştur.

Çalışmamızdan elde edilen bir diğer sonuç olarak da beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi alan yakınınız var mı? Değişkeni kaynaştırma eğitime yönelik tutumları alt boyutlarından sınıf, okul, başarı ve toplam puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık neden olmazken aile alt boyutunda anlamlı farklılığa neden olmaktadır (Tablo 14). Bu sonuçtan farklı sonuçlar alan çalışmalar da ise Filiz (2021) yaptığı çalışmasında kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygu, tutum ve kaygıların yakın çevresinde engelli birey olma durumuna göre karşılaştırmasında tutum faktörünün yakın

çevresinde engelli birey olma durumuna göre değerlendirilmesinde anlamlı bir fark yoktur. Gülay, Kayışoğlu ve İlhan (2019) beden eğitimi öğretmenleri adaylarının zihinsel engelli çocuklara yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi çalışmalarında öğrencilerin zihinsel engelli tanıdıkları olma durumuna göre ölçekten elde ettikleri toplam puanlar arasında anlamlı fark yoktur. Altuntaş (2018) Kaynaştırma öğrencilerine yönelik fen eğitiminde öğretmen tutum ve öz yeterliliği çalışmasında katılımcıların ailelerinde özel eğitime ihtiyaç duyan birey olması durumuna göre kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutum düzeyinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir.

Araştırmamızdan elde edilen bir diğer sonuca göre beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik eğitim alma isteği değişkenine göre kaynaştırma eğitime yönelik beden eğitimi öğretmenlerinin tutumları sınıf ve başarı alt boyutlarında anlamlı farklılığa neden olmazken, okul, aile ve toplam puan ortalamalarında anlamlı farklılığa neden olmaktadır (Tablo 15). Daha önceki yıllarda yapılan benzer çalışmalar araştırıldığında bulgularımıza benzer ve farklı çalışmalara rastlanmamıştır.

Farklı bir değişkenimiz olan kaynaştırma eğitime yönelik eğitim alma durumu sonuçlarına göre beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi tutumları alt boyutları ve toplam puan ortalamalarında anlamlı bir farklılığa neden olmamaktadır (Tablo 16). Benzer bulgular olarak ise Gülay, Kayışoğlu ve İlhan (2019) beden eğitimi öğretmenleri adaylarının zihinsel engelli çocuklara yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi çalışmalarında öğretmen adaylarının özel eğitimle ilgili ders alma durumlarına göre ölçek toplam puanları arasında anlamlı fark yoktur. Farklı bulgu sonuçlarına göre ise Eşkil, Akbulut, Eşkil ve İlhan (2022) yaptıkları çalışmalarında Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili hizmet içi eğitimi alma durumu açısından kaynaştırma eğitimi ile ilgili tutum alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmuştur. Altuntaş (2018) Kaynaştırma öğrencilerine yönelik fen eğitiminde öğretmen tutum ve öz yeterliliği çalışmasında katılımcıların kaynaştırma ile ilgili kurs/seminer vb. alması durumuna göre kaynaştırma öğrencilerine yönelik bilişsel tutum düzeyinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı kaynaştırma öğrencilerine yönelik davranış tutumu, duygusal tutum ve toplam tutum düzeylerinin ise kaynaştırma ile ilgili kurs/seminer vb. alması durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Bayar (2017) Amasya ilinde ilkokulda görev yapan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimiyle ilgili duygu, tutum ve kaygılarının değerlendirilmesi çalışmasında öğretmenlerin kaynaştırma eğitime ilişkin tutumları ile eğitim değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Çalışma sonuçlarımızdan beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik eğitim aldıkları yer değişkenine göre kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları alt boyutlarından okul, başarı ve toplam puan ortalamalarında anlamlı farklılığa rastlanmazken, sınıf alt boyutunda anlamlı farklılık görülmektedir (Tablo 17). Çalışma sonucumuza benzer olarak Altuntaş (2018) Kaynaştırma öğrencilerine yönelik fen eğitiminde öğretmen tutum ve öz yeterliliği çalışmasında katılımcıların kaynaştırma ile ilgili lisans eğitiminde ders alması durumuna göre kaynaştırma öğrencilerine yönelik davranış tutumu ve toplam tutum düzeyinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı kaynaştırma öğrencilerine yönelik duygusal tutum ve bilişsel tutum düzeylerinin ise kaynaştırma ile ilgili lisans eğitiminde ders alması durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir.

Araştırmamızdan elde edilen sonuca göre beden eğitimi ve spor öğretmenlerimizin cinsiyetleri kaynaştırma uygulamalarında öğretmen yeterliği alt boyutları ve toplam puan ortalamalarında anlamlı bir farklılığa neden olmamıştır (Tablo 18). Yapılan araştırmalar incelendiğinde bulgularımıza benzer olarak Akar ve Kayabaşı (2022) Eğitim fakültesi öğrencilerinin kaynaştırmaya ilişkin öz yeterlilikleri çalışmasında öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin öz-yeterlik puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Akbulut ve Ak üzüm (2021) tarafından sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları ve öz yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmada, öğretmenlerin cinsiyetleri ve öz-yeterlilik puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Emmers, Baeyens ve Petry'nin (2020) öğretmenler ile yaptığı araştırmada kaynaştırmaya yönelik öz-yeterlik ve kaygı, tutum ve duygularını incelediği çalışmasında öğretmenlerin cinsiyetleri ile öz-yeterlilikleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Şenol ve Yaşar (2020) Okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırma uygulamalarına yönelik yeterliliklerinin incelenmesi çalışmalarına göre okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırma uygulamalarında öğretmen yeterliliklerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark yaratmadığı görülmüştür. Karasu (2019) DKAP öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi yeterlilikleri ile duygu, tutum ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişki çalışmasında öğretmen yeterlilikleri ile cinsiyetleri arasında ki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur. Alkan (2018) Beden eğitimi ve spor yüksek okulu öğrencilerinin engellilere yönelik tutumlarının öz yeterlilikleri açısından incelenmesi araştırmasında öğrencilerin cinsiyetlerinin yetersizlikten etkilenmiş kişilere yönelik öz

yeterlilik algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Çalışmamızdan farklı olarak ise Filiz (2021) sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik yeterlilikleri ile kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygu, tutum ve kaygıları arasındaki ilişki çalışmasında öz-yeterliliklerinin cinsiyete göre değerlendirilmesinde öğretim yeterliliği faktöründe anlamlı bir fark yokken iş birliği yeterliliği faktöründe anlamlı fark bulunmuştur. Şahan (2019) Rehber öğretmenlerin özel eğitime ilişkin öz yeterlilik algıları ile kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarının karşılaştırılması çalışmasında rehber öğretmenlerin özel eğitim öz-yeterliliklerinin cinsiyetlere göre değerlendirilmesinde anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Yavuz (2017) kaynaştırma uygulamalarında çalışan öğretmenlerle yaptığı çalışmasında öğretmenlerin kaynaştırma düzeyleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark bulamamıştır. Toy ve Duru'nun (2016) sınıf öğretmenlerinde mesleki öz-yeterlilik ile kaynaştırma eğitimi ile ilgili yeterlilik arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmaya göre öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik öz-yeterlilikleri ve cinsiyetleri arasında farklılaşma olduğu görülmüştür.

Bir diğer değişkenimiz olan beden eğitimi öğretmenlerimizin yaşları öğretmen yeterliği alt boyutları ve toplam puan ortalamalarında anlamlı bir farklılığa neden olmamıştır (Tablo 19). Çalışmamıza paralel olarak Özcan ve Karaoğlu (2021) okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik öğretmen yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi çalışmasında öğretmen yeterlilikleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark bulamamıştır. Öz ve Öztürk (2021) Meslek liselerinde kaynaştırma eğitimi veren branş öğretmenlerinin öz yeterlilik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi çalışmalarında yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulamamıştır. Şahan (2019) Rehber öğretmenlerin özel eğitime ilişkin öz yeterlilik algıları ile kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarının karşılaştırılması çalışmasında rehber öğretmenlerin özel eğitim öz yeterlilik ve kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma göstermediği görülmektedir. Farklı olarak ise Altuntaş (2018) Kaynaştırma öğrencilerine yönelik fen eğitiminde öğretmen tutum ve öz yeterliliği çalışmasında kaynaştırma öğrencilerine yönelik fen eğitimi öz yeterlilik düzeylerinin ise öğretmenlerin yaş gruplarına anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir.

Çalışmamızdan elde ettiğimiz sonuca göre beden eğitimi ve spor öğretmenlerimizin medeni durumu kaynaştırma uygulamalarında öğretmen yeterliği alt boyutları ve toplam puan ortalamalarında anlamlı bir farklılığa neden olmamıştır (Tablo 20). Çalışmamızı destekler çalışma olarak Altuntaş (2018) Kaynaştırma öğrencilerine yönelik fen eğitiminde öğretmen tutum ve öz yeterliliği çalışmasında katılımcıların medeni durumlarına göre

kaynaştırma öğrencilerine yönelik öz yeterlilik düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür.

Çalışma sonucumuzdan elde ettiğimiz bir diğer sonuç olarak beden eğitimi öğretmenlerinin öğrenim durumu kaynaştırma uygulamaları öğretmen yeterliği alt boyutları ve toplam puan ortalamalarında anlamlı bir farklılığa neden olmamıştır (Tablo 21). Akar ve Kayabaşı (2022) eğitim fakültesi öğrencilerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin öz-yeterliliklerinde öğrenim durumu değişkeninin anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığını belirtmişlerdir. Ev yapan (2020) okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin öz-yeterlilik algı düzeyleri ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hakkındaki görüşleri çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin öz-yeterlilik algılarının mezun oldukları okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda; öğretmenlerin ölçme değerlendirme konusundaki yeterlilikleri ve ölçeğin tamamına ait puanlarda istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Toy ve Duru (2016) araştırmalarında sınıf öğretmenlerinin öğrenim durumu değişkenine göre öğretmen öz yeterlilik inançları arasında anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Araştırma sonuçlarımıza baktığımızda beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin kaynaştırma uygulaması öğretmen yeterliği alt boyut ve toplam puan ortalamalarında kadro durumu değişkeni anlamlı bir farklılığa neden olmamaktadır (Tablo 22). Yapılan diğer çalışmalardan Altuntaş (2018) yaptığı çalışmasında katılımcıların görev yaptıkları okul türüne göre kaynaştırma öğrencilerine yönelik fen eğitiminde öz yeterlilik düzeylerinin öğretme-öğrenme süreci, fen eğitimi ve toplam öz yeterlilik düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı kaynaştırma öğrencilerine yönelik fen eğitiminde kişisel ve mesleki gelişim öz yeterlilik düzeylerinin ise katılımcıların görev yaptıkları okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir.

Beden eğitimi öğretmenlerinin görev yapılan okul türü değişkeni kaynaştırma uygulamaları öğretmen yeterliği alt boyutları ve toplam puan ortalamalarında anlamlı farklılığa neden olmamaktadır (Tablo 23). Daha önceki yıllarda yapılan benzer çalışmalar araştırıldığında bulgularımıza benzer ve farklı çalışmalara rastlanmamıştır.

Farklı bir değişkenimiz olan görev süresi beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmen yeterliği alt boyutları ve toplam puan ortalamalarında anlamlı bir farklılığa neden olmamaktadır (Tablo 24). Evyapan (2020) okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin öz-yeterlilik algı düzeyleri ve bireyselleştirilmiş eğitim programı

hakkındaki görüşleri çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin öz-yeterlilik algılarının mesleki kıdemlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda gruplar arasında anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Filiz (2021) yaptığı çalışmasında kaynaştırma uygulamalarına yönelik yeterliliğin deneyim süresine göre karşılaştırılması sonuçlarına göre öğretim yeterliliği faktörünün deneyim süresine göre değerlendirilmesinde anlamlı bir fark yoktur. Altuntaş (2018) Kaynaştırma öğrencilerine yönelik fen eğitiminde öğretmen tutum ve öz yeterliliği çalışmasında katılımcıların mesleki kıdemlerine göre kaynaştırma öğrencilerine yönelik fen eğitiminde kişisel ve mesleki gelişim öz yeterlilik düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ancak öğretme – öğrenme süreci, fen eğitimi ve toplam öz yeterlilik düzeylerinin ise katılımcıların mesleki kıdemlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir.

Beden eğitimi öğretmenlerinin daha önce kaynaştırma eğitimi ile ilgili bilimsel araştırmalarda yer alma durumları değişkeni öğretmen yeterliği alt boyutlarından öğretim yeterliği, sınıf yönetimi yeterliği ve toplam puan ortalamalarında anlamlı farklılığa neden olmazken iş birliği yeterliği alt boyutunda anlamlı farklılığa neden olmaktadır (Tablo 25). Daha önceki yıllarda yapılan benzer çalışmalar araştırıldığında bulgularımıza benzer ve farklı çalışmalara rastlanmamıştır.

Diğer bir sonucumuz incelendiğinde beden eğitimi öğretmenlerinin öğrencileriniz arasında kaynaştırma öğrencisi var mı? Değişkeni öğretmen yeterliği alt boyutları ve toplam puan ortalamalarında anlamlı farklılığa neden olmamaktadır (Tablo 26). Çalışma bulgularımıza benzer olarak Akar ve Kayabaşı (2022) yaptıkları çalışmalarında eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrencileriniz arasında kaynaştırma öğrencisi var mı? Değişkenine göre kaynaştırma eğitimine ilişkin öz-yeterlilikleri arasında anlamlı bir fark bulamamışlardır. İlgili alan yazın incelendiğinde Balbağ, Cemrek ve İnce (2021) fen bilgisi ve zihin engelliler öğretmen adayları ile yürüttüğü çalışma sonucunda ailede engelli bir bireyin olup olamamasının öğretmen yeterliliği üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı bulgusunu elde etmiştir. Akbulut ve Ak üzüm (2021) sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlilik algıları ile kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi çalışmalarında öğrencileriniz arasında kaynaştırma öğrencisi var mı? Değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Benzer şekilde Şenol ve Can Yaşar (2020) tarafından yapılan araştırmada da ailede engelli bir birey olmasının kaynaştırma uygulamalarında öğretmen yeterliliği üzerinde etkisi olmadığına yönelik bulgular elde edilmiştir. Bir diğer

araştırmada ise Aşcı (2019), sınıf öğretmenlerinin mesleki öz yeterlilik algılarının özel gereksinimli öğrencisi olup olmama durumu arasında bir ilişkinin olmadığını saptamıştır. Çiftci (2016), çalışmasında sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları ile sınıfta kaynaştırma öğrencisinin olup olmama durumları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını belirtmiştir. Çalışmamızdan farklı sonuç olarak ise Ev yapan (2020) okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin öz-yeterlilik algı düzeyleri ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hakkındaki görüşleri çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin öz-yeterlilik algılarının sınıflarında kaynaştırma öğrencisi olup olmama durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda; öğretmenlerin ölçme değerlendirme konusundaki yeterliliklerine ait puanlarda istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur.

Araştırma sonuçlarımızdan beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi alan yakınınız var mı? Değişkeni kaynaştırma uygulamaları öğretmen yeterliği alt boyutları ve toplam puan ortalamalarında anlamlı farklılığa neden olmamaktadır (Tablo 27). Filiz (2021) yaptığı çalışmasında kaynaştırma uygulamalarına yönelik yeterliliğin yakın çevresinde engelli birey olma durumuna göre karşılaştırmasında test sonuçlarına göre anlamlı bir fark bulunamamıştır. Şenol ve Yaşar (2020) okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırma uygulamalarına yönelik yeterliliklerinin incelenmesi çalışmalarında okul öncesi öğretmen adaylarının ailelerinde engelli birey olması durumuna göre Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeğinin alt boyutlarından ve toplamından aldıkları ortalama puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Altuntaş (2018) Kaynaştırma öğrencilerine yönelik fen eğitiminde öğretmen tutum ve öz yeterliliği çalışmasında katılımcıların ailelerinde özel eğitime ihtiyacı olan birey bulunması durumuna göre kaynaştırma öğrencilerine yönelik fen eğitiminde öz yeterlilik düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir.

Beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik eğitim almak ister misiniz? Değişkenimiz öğretmen yeterliği alt boyutları ve toplam puan ortalamalarında anlamlı farklılığa neden olmamaktadır (Tablo 28). Daha önceki yıllarda yapılan benzer çalışmalar araştırıldığında bulgularımıza benzer ve farklı çalışmalara rastlanmamıştır.

Araştırmamıza göre beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik eğitim aldınız mı? Değişkenine göre kaynaştırma uygulamaları öğretmen yeterliği alt boyutlarından öğretim yeterliği alt boyutunda anlamlı farklılığa neden olmazken iş birliği, sınıf yönetimi yeterliği ve toplam puan ortalamalarında anlamlı farklılığa neden olmuştur

(Tablo 29). Benzer sonuç olarak Ev yapan (2020) okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin öz-yeterlilik algı düzeyleri ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hakkındaki görüşleri çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin öz-yeterlilik algılarının lisans eğitimi sürecinde kaynaştırma eğitimi ile ilgili ders alma durumlarında anlamlı bir fark bulunmuştur. Farklı bir sonuç olarak ise Altuntaş (2018) Kaynaştırma öğrencilerine yönelik fen eğitiminde öğretmen tutum ve öz yeterliliği çalışmasında katılımcıların kaynaştırma ile ilgili kurs/seminer vb. alması durumuna göre kaynaştırma öğrencilerine yönelik fen eğitiminde yeterlilik düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir.

Beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik eğitim alınan yer? Değişeni kaynaştırma uygulamaları öğretmen yeterliği alt boyutları ve toplam puan ortalamalarında anlamlı farklılığa neden olmamaktadır (Tablo 30). Altuntaş (2018) Kaynaştırma öğrencilerine yönelik fen eğitiminde öğretmen tutum ve öz yeterliliği çalışmasında katılımcıların özel eğitim konusunda lisans dersi almış olması durumuna göre kaynaştırma öğrencilerine yönelik fen eğitiminde öz yeterlilik düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir.

Beden eğitimi öğretmenlerinin KETÖÇ sınıf alt boyutu puan ortalamaları ile KUÖYÖ öğretim yeterliği, işbirliği yeterliği, sınıf yönetim yeterliği alt boyutları ve KUÖYÖ toplam puan ortalamalarında pozitif yönlü ve düşük düzey anlamlı ilişki tespit edilmiştir. KETÖÇ okul alt boyutu ile KUÖYÖ öğretim yeterliği, işbirliği yeterliği, sınıf yönetim yeterliği alt boyutları ve KUÖYÖ toplam puan ortalamalarında pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. KETÖÇ aile alt boyutu ile KUÖYÖ öğretim, işbirliği yeterliği alt boyutları ve KUÖYÖ toplam puan ortalamalarında pozitif yönlü ve düşük düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. KETÖÇ başarı alt boyutu ile KUÖYÖ öğretim yeterliği, sınıf yönetim yeterliği alt boyutları arasında pozitif yönlü ve düşük düzeyde, işbirliği yeterliği alt boyutu ve KUÖYÖ toplam puan ortalamalarında pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. KETÖÇ toplam puan ortalamaları ile KUÖYÖ öğretim yeterliği, işbirliği yeterliği, sınıf yönetim yeterliği alt boyutları ve KUÖYÖ toplam puan ortalamalarında pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir (Tablo 31).

Araştırma sonucuna göre beden eğitimi öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği puanlarının Kaynaştırma Eğitimi tutum puanlarını anlamlı bir şekilde yordadığı belirlenmiştir (Tablo 32). (Özcan ve Karaoğlu, 2021) okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik duyguları, tutumları, kaygıları ile

öğretmen yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi çalışmalarında çalışma bulgularımıza benzer olarak kaynaştırma uygulaması içindeki öğretmen yeterlik düzeylerinin öğretmen tutumlarında anlamlı bir şekilde farklılaştığını bulmuştur. Yine benzer olarak (Akar ve Kayabaşı, 2022) eğitim fakültesi öğrencilerinin kaynaştırmaya ilişkin öz yeterlilikleri ile duygu, tutum ve kaygılarının incelenmesi çalışmasında genel öz yeterlilik ile tutumlar arasında orta düzeyde ve negatif yönlü bir ilişki olduğu görülmüştür. Çalışmamız dan farklı olarak ise (Filiz, 2021) sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik yeterlilikleri ile kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygu tutum ve kaygıları arasındaki ilişki çalışmalarında sınıf öğretmenlerini kaynaştırma uygulamalarına yönelik yeterlilik puanlarının kaynaştırma eğitimi ile ilgili tutum alt boyutu ölçeğinden alınan puanlar ile korelasyonu incelendiğinde, değişkenler arasında ilişki bulunamamıştır. Farklı bir çalışmada ise (Karasu, 2019) öğretmenlerin kaynaştırma eğitime ilişkin tutumları ile kaynaştırma eğitime yönelik öğretimsel yeterlilik ve sınıf yönetimi yeterliği arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı buna karşın kaynaştırma eğitime ilişkin iş birliği yeterliği arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu saptanmıştır.

6. SONUÇ

Sonuç olarak cinsiyet kaynaştırma eğitime yönelik öğretmen tutumları ve yeterliliklerinde anlamlı bir farklılığa sebep olmamıştır. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik tutum ve yeterlilikleri incelendiğinde yaş değişkeni açısından anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik tutumları ve yeterlilikleri medeni durum değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa sebep olmamıştır. Katılımcıların kaynaştırma eğitime yönelik tutumları ve yeterlilikleri öğrenim durumu değişkeni açısından anlamlı bir farklılığa sebep olmamıştır. Beden eğitimi öğretmenlerinin kadro durumu ve görev yaptıkları okul türü değişkenleri kaynaştırma eğitime yönelik tutum ve yeterlilik düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik tutumları ve yeterlilikleri incelendiğinde görev süresi değişkeni açısından anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. Beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik öğretmen tutumlarının daha önce kaynaştırma eğitimi ile ilgili bilimsel araştırmalarda yer alma durumu değişkenine göre incelendiğinde sınıf, aile ve başarı alt boyutlarında anlamlı farklılığa sebep olmadığı tespit edilirken okul ve toplam puan ortalamalarında anlamlı farklılığa rastlanmıştır. Okul alt boyutu ve toplam ortalamalarında daha önce kaynaştırma eğitimi ile ilgili bilimsel araştırmalarda yer alan beden eğitimi öğretmenlerinin yer almayanlara göre daha yüksek puan ortalamasına sahip oldukları tespit edilmiştir. Yine öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik yeterlilikleri daha önce kaynaştırma eğitimi ile ilgili bilimsel araştırmalarda yer alma durumu değişkenine göre incelendiğinde öğretim yeterliği, sınıf yönetimi yeterliği alt boyutları ve toplam puan ortalamalarında anlamlı farklılığa sebep olmadığı tespit edilirken iş birliği yeterliği alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. İşbirliği yeterliği alt boyutu daha önce kaynaştırma eğitimi ile ilgili bilimsel araştırmalarda yer alan beden eğitimi öğretmenlerinin yer almayanlara göre daha yüksek puan ortalamasına sahip oldukları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik tutumları ve yeterlilikleri öğrencileriniz arasında kaynaştırma öğrencisi var mı? Değişkeni açısından incelendiğinde anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. Beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik tutumları kaynaştırma eğitimi alan yakını olma değişkenine göre incelendiğinde sınıf, okul, başarı alt boyutlarında ve toplam puan ortalamalarında anlamlı bir farklılığa neden olmadığı görülürken aile alt boyutunda anlamlı farklılığa rastlanmıştır. Aile alt boyutunda kaynaştırma eğitimi alan yakınınız var mı?

Sorusuna evet cevabı verenlerin hayır cevabı verenlere göre daha yüksek puan ortalamasına sahip oldukları tespit edilmiştir. Beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi alan yakınınız var mı? Değişkenine göre öğretmen yeterliliklerine bakıldığında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Katılımcıların kaynaştırma eğitime yönelik tutumları incelendiğinde kaynaştırma eğitime yönelik eğitim almak ister misiniz? Değişkenine göre sınıf ve başarı alt boyutunda anlamlı farklılığa neden olmadığı tespit edilirken okul, aile ve toplam puan ortalamalarında anlamlı farklılığa rastlanmıştır. Okul, aile alt boyutu ve toplam ortalamalarında kaynaştırma eğitime yönelik eğitim almak ister misiniz? Sorusuna evet olarak cevap verenlerin hayır olarak cevap verenlere göre daha yüksek puan ortalamasına sahip oldukları tespit edilmiştir. Kaynaştırma eğitime yönelik eğitim almak ister misiniz? Değişkenine öğretmen yeterlilikleri açısından bakıldığında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarının kaynaştırma eğitime yönelik eğitim aldınız mı? Değişkenine göre incelendiğinde anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Öğretmen yeterliliklerinde ise kaynaştırma eğitime yönelik eğitim aldınız mı? Değişkenine göre bakıldığında öğretim yeterliği alt boyutunda anlamlı farklılığa sebep olmadığı tespit edilirken işbirliği, sınıf yönetimi yeterliği ve toplam puan ortalamalarında anlamlı farklılığa rastlanmıştır. İşbirliği yeterliği, sınıf yönetimi yeterliği alt boyutlarında ve toplam ortalamalarında daha önce kaynaştırma eğitime yönelik eğitim aldınız mı? Sorusun da beden eğitimi öğretmenlerinin eğitim alanların eğitim almayanlara göre daha yüksek puan ortalamasına sahip oldukları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik tutumları incelendiğinde öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik eğitim alınan yer? Değişkenine göre okul, aile, başarı ve toplam puan ortalamalarında anlamlı farklılığa neden olmadığı tespit edilirken sınıf alt boyutunda anlamlı farklılığa rastlanmıştır. Sınıf alt boyutunda kaynaştırma eğitime yönelik eğitim alınan yer? Durumunun da beden eğitimi öğretmenlerinin Hizmet içi/ Kurs/ Seminer de eğitim alanlar ile Lisans/ Lisans üstünde eğitim alanların eşit puan ortalamasına sahip oldukları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik yeterlilikleri incelendiğinde öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik eğitim alınan yer? Değişkenine göre anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin KETÖÇ ve KUÖYÖ alt boyut ve toplam puanlarının ortalamasının üzerinde olduğu ve kaynaştırma eğitime yönelik tutum ve yeterliliklerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Beden eğitimi öğretmenlerinin KETÖÇ sınıf alt boyutu puan ortalamaları ile KUÖYÖ öğretim yeterliği, işbirliği yeterliği, sınıf yönetim yeterliği alt boyutları ve KUÖYÖ toplam puan ortalamalarında pozitif yönlü ve düşük düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir.

KETÖÇ okul alt boyutu ile KUÖYÖ öğretim yeterliği, işbirliği yeterliği, sınıf yönetim yeterliği alt boyutları ve KUÖYÖ toplam puan ortalamalarında pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir.

KETÖÇ aile alt boyutu ile KUÖYÖ öğretim, işbirliği yeterliği alt boyutları ve KUÖYÖ toplam puan ortalamalarında pozitif yönlü ve düşük düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir.

KETÖÇ başarı alt boyutu ile KUÖYÖ öğretim yeterliği, sınıf yönetim yeterliği alt boyutları arasında pozitif yönlü ve düşük düzeyde, işbirliği yeterliği alt boyutu ve KUÖYÖ toplam puan ortalamalarında pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir.

KETÖÇ toplam puan ortalamaları ile KUÖYÖ öğretim yeterliği, işbirliği yeterliği, sınıf yönetim yeterliği alt boyutları ve KUÖYÖ toplam puan ortalamalarında pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir.

7. ÖNERİLER

- Beden eğitimi ve spor öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutum düzeyleri okul alt boyutu ve toplam ortalamalarında daha önce kaynaştırma eğitimi ile ilgili bilimsel araştırmalarda yer alan beden eğitimi öğretmenlerinin yer almayanlara göre daha yüksek puan ortalamasına sahip oldukları tespit edilmiştir.. Öğretmenlerin tutum düzeylerine etki ettiği için öğretmenlerimiz daha fazla kaynaştırma eğitimi ile ilgili bilimsel araştırmalarda yer alabilirler.
- Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik yeterlilikleri işbirliği yeterliği alt boyutu daha önce kaynaştırma eğitimi ile ilgili bilimsel araştırmalarda yer alan beden eğitimi öğretmenlerinin yer almayanlara göre daha yüksek puan ortalamasına sahip oldukları tespit edilmiştir. Buna göre yeterlilik düzeylerini artırmak için öğretmenlerimiz daha çok bilimsel araştırmalarda yer alabilirler.
- Beden eğitimi ve spor öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutum düzeyleri incelendiğinde okul, aile alt boyutu ve toplam ortalamalarında kaynaştırma eğitime yönelik eğitim almak ister misiniz? Sorusuna evet

olarak cevap verenlerin hayır olarak cevap verenlere göre daha yüksek puan ortalamasına sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu sonuca göre kaynaştırma eğitiminde faydalı olabilmek için öğretmenlerimizin bu konuda daha istekli olmaları ve eğitim alma konularında istekli olmaları gerekmektedir.

- Beden eğitimi ve spor öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik öğretmen yeterliliklerinde ise kaynaştırma eğitimine yönelik eğitim aldınız mı? Değişkenine göre beden eğitimi öğretmenlerinin eğitim alanların eğitim almayanlara göre daha yüksek puan ortalamasına sahip oldukları tespit edilmiştir. Buna göre öğretmenlerimizin kaynaştırma eğitimine yönelik daha fazla eğitimlere katılmalarını ve bu konuda kendilerini eğitmelerini söyleyebiliriz.
- Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları incelendiğinde öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik eğitim alınan yer? Değişkenine göre sınıf alt boyutunda anlamlı farklılığa rastlanmıştır. Sınıf alt boyutunda kaynaştırma eğitimine yönelik eğitim alınan yer? Durumunun da beden eğitimi öğretmenlerinin Hizmet içi/ Kurs/ Seminer de eğitim alanlar ile Lisans/ Lisans üstünde eğitim alanların eşit puan ortalamasına sahip oldukları tespit edilmiştir. Öğretmenlerimiz kendilerini daha fazla geliştirecekleri yerleri tespit ederek oralarda eğitim alabilirler.

8. KAYNAKLAR

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

Arslan, M. M. (2006). *Metaforik düşünme ve öğrenme yaklaşımının eğitim-öğretim açısından incelenmesi*. *Milli Eğitim*, 35 (171), 100-108.

Akar, E. ve Kayabaşı K.Z.E. (2022). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin kaynaştırmaya ilişkin öz yeterlikleri ile duygu, tutum ve kaygılarının incelenmesi*. Nayır Funda, Poyrazlı Şenel, (Ed.) *Eğitim Bilimlerinde Güncel Araştırmalar-3 Basım* (157 -174). Anı Yayıncılık.

Ak üzüm, C., ve Akbulut, E. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları ile kaynaştırma Eğitimine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi*. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (39), 74-91.

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

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.

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*.

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

Altundaş, M. *Kaynaştırma öğrencilerine yönelik fen eğitiminde öğretmen tutum ve öz yeterliliği* (Master's thesis, Fen Bilimleri Enstitüsü).

Aracı H, Aracı Ş. *Spor Bilimleri Öğretimi*. 3. Baskı. Ankara, Grafiker Matbaacılık Reklamcılık, 2014. 26.

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,

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

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

Arslan, Y. (2015). *Türkiye’de Kitlese Bir Eğitim Topluluğu Gezerek Özel Eğitim Hizmeti Veren Öğretmenler ve Sorunları (Batman Örneği)*. Edebiyat Fakültesi.

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

Atici, R. (2014). KAYNAŞTIRMA ÖĞRENCİLERİNİN OKUL HAYATINDA YAŞADIĞI ZORLUKLAR. *Electronic Turkish Studies*, 9(5). Bandura, A. (1997). Self-efficacy the exercise of control. New York: H. Freeman & Co. *Student Success*, 333, 48461.

Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European journal of special needs education*, 17(2), 129-147.

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

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

Bandura, A. (1994). *Self-efficacy*. In. VS Ramachaudran. *Encyclopedia of human behavior*, 4(4), 71-81. Bandura, A. (1997). *Self Efficacy The Exercise of Control*. W. H. Freeman and Company. New York.

Battal, İ. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterliliklerinin değerlendirilmesi (Uşak ili örneği)* (Master's thesis, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).

BATU, E. S. (2000). Kaynaştırma, destek hizmetler ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(04).

Batu, E.S. (2000). *Kaynaştırma, destek hizmetler ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri*. Özel Eğitim Dergisi, 2(4), 35-45.

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

Batu, E, S. (2016). *Kaynaştırma ve Destek Özel Eğitim Hizmetleri*. Diken.İ.H. (Ed.), Özel Eğitim Gereksinimli Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim (89-107). Pegem Akademi. Ankara.

Bayar, M., ve Üstün, A. (2017). *İlkokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin duygu, tutum ve kaygılarının değerlendirilmesi*. *Electronic TurkishStudies*, 12(17), 73-88.

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.

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

Bozkurt, N. (2003). *Üniversite Giriş Sınavı: Sınav Kaygısı ile Başa Çıkma Yöntemleri ve Başa Çıkma Ana-Babanın Rolü. Çağdaş Eğitim*, 296, 13-18.

Bucher C. A. (1987) *Management of Physical Education and Athletic Programs*. St. Louis:Times Mirror/Mosby College Publications.

Cook, L., & Friend, M. (2010). The state of the art of collaboration on behalf of students with disabilities. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 1-8.

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*.

Çelikkaya, H. (2010). *Eğitim bilimlerine giriş:(eğitimcilik ve öğretmenlik)*. Nobel Yayın Dağıtım.

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

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.

Dağdelen, O., & Kösterelioğlu, İ. (2015). *İlkokullardaki Oyun ve Fiziki Etkinlikler Dersinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 97-128.

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. *Dünyada beden eğitimi öğretmeni yetiştirme*. Çağdaş Eğitim Dergisi 2003, 28(300): 13-22.

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

Eagly, A. H., & Chaiken, S. (2007). The advantages of an inclusive definition of attitude. *Social cognition*, 25(5), 582-602.

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

Emmers, E., Baeyens, D. & Petry, K. (2020). Attitudes and self-efficacy of teachers towards inclusion in higher education, *European Journal of Special Needs Education*, 35(2), 139-153.

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.

Erkuş, A., Sanlı, N., Bağlı, M. T., Güven, K. (2000). *Öğretmenliğe ilişkin tutum ölçeği geliştirilmesi*. Eğitim ve Bilim, 25 (116), 27-33.

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

Eş kil, R., Akbulut, M. K., Gülşen Eş kil, K., & İlhan, E. L. (2022). *Beden Eğitimi ve diğer branş öğretmenlerinin kaynaştırma-bütünleştirme eğitimine yönelik duygu, tutum ve*

kaygılarının incelenmesi. *Aksaray University Journal of Sportand HealthResearches*. 3(1), 13-30.

Evyapan, G. (2020). *Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin öz-yeterlilik algı düzeyleri ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hakkındaki görüşleri* (Master's thesis, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Filiz, İ. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik yeterlilikleri ile kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygu tutum ve kaygıları arasındaki ilişki* (Master's thesis, Biruni Üniversitesi).

Gülünay, Y., İ., Kayışoğlu, B., N. ve İlhan, E., L. (2019). *Beden Eğitimi öğretmeni adaylarının zihinsel engelli çocuklara yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Karabük Üniversitesi / Cilt:9, Sayı:2, Yıl: 2009.

Gür, A. (2001). *Özürlülerin sosyal yaşama uyum süreçlerinde sportif etkinliklerin rolü*. TC Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı.

Göksu,İ.,&Çevik,T.(2004). ‘‘ÖzelEğitimeGiriş’’.*KaynaştırmaEğitimi*.Adana.<https://www.zicev.org.tr/ozel-egitime-giris-kaynastirma-egitimi> . Erişim: 30-04-2019.

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.

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

Gümüş, M. & Tan, Ç. (2015). *İlkokul ve Ortaokul Çağında Kaynaştırma Eğitimi Gören Öğrencilere Karşı Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Tutumlarının İncelenmesi*. Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. Sayı: 4, 90- 110.

Gür, A. (2001). *Özürlülerin Sosyal Yaşama Uyum Süreçlerinde Sportif Etkinliklerin*

Rolü, Ankara T.C. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı Yayınları.Gazi Üniversitesi EBS.

Harmandar, İ. H. (2004). *Beden Eğitimi ve Sporda Özel Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Haywood, K. M., & Getchell, N. (2020). *Life Span Motor Development*. USA: Human Kinetics.

Hutzler, Y., & Daniel-Shama, E. (2017). Attitudes and self-efficacy of Arabic-speaking physical education teachers in Israel toward including children with disabilities. *Int'l J. Soc. Sci. Stud.*, 5, 28.

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

İnal A. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimi*, 3. Baskı. Ankara, Nobel Yayın Dağıtım, 2003.

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

Kuleli, H. (2021). *Lise öğrencilerinin beden eğitimi ve spor öğretmenlerine ve beden eğitimi ve spor derslerine yönelik algılarının metaforik analizi*. Fırat Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi.

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

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.

Keskin kılıç, K. *Beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencileri ile ilgili duygu tutum ve kaygılarının mesleki öz yeterlilikleri açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi (Malatya ili örneği). Muş Alparslan Üniversitesi. SBE (2022).

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

Kuter, F. Ö., & Kuter, M. (2012). *Beden eğitimi ve spor yoluyla değerler eğitimi*. Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama, (6), 75-94.

Küçük Ahmet, . (2003). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara Nobel Yayınları.

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

MEB. *İlköğretim okullarındaki kaynaştırma uygulamalarının değerlendirilmesi*. 2010.

Metin, N. (2018). Okul öncesi kaynaştırma sınıfında öğretmen. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 428-439.

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

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*.

McKenzie, T. L., Stone, E. J., Feldman, H. A., Epping, J. N., Yang, M., Strickmiller, P. K., ve Parcel, G. S. (2001). Effects of the CATCH physical education intervention teacher type and lesson location. *American journal of preventive medicine*, 21(2), 101-109.

MEB. (2000). *Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Ders İçi ve Ders Dışı Çalışmaları Rehberi*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.

MEB. (2004). *Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/66.html> . Erişim: 06-03-2019.

MEB. (2004). *Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*.

<http://mevzuat.meb.gov.tr/html/66.html> . Erişim: 06-03-2019.

MEB (2008). *Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü*.
http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_10/08101631_kaynatrmayoluyla_eitimuygulamasgenelgesi.pdf . Erişim: 30-04-2019.

MEB. (2012). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeli*.
https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111226_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeli_gon.pdf . Erişim: 06-03-2019.

MEB (2013). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi. Kaynaştırma Eğitimi*.
http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/Kayna%C5%9Ft%C4%B1rma%20E%C4%9Fitimi.pdf . Erişim: 06-03-2019.

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

Metin, ř. (2013). *Türkiye’de Okul Öncesinde Kaynaştırmaya İlişkin Yapılan Çalışmaların İncelenmesi*. Bayburt Üniveristesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. 8 (1), 159-185.

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

Morley, D., Bailey, R., Tan, J., & Cooke, B. (2005). Inclusive physical education: Teachers’ views of including pupils with special educational needs and/or disabilities in physical education. *European physical education review*, 11(1), 84-107.

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.

Oyegm, Meb.Gov.Tr. (2012/a). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. Web Site

Özgür, İ. (2015). *İlk ve ortaöğretimde kaynaştırma uygulamaları*. Adana: karahan.

Özcan, İ., & KARAOĞLU, İ. B. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik duyguları, tutumları, kaygıları ile öğretmen yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(4), 1366-1385.

[Http://otmg.meb.gov.tr/yetgenel.html](http://otmg.meb.gov.tr/yetgenel.html) Adresinden erişilmiştir. (Erişim Tarihi: 9 Ekim 2021).

Öehy, (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği). (2018). T.C. Resmî Gazete, 30471, 7 Temmuz 2018.

Özdemir, H. (2010). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamasına ilişkin Görüşlerinin İncelenmesi*. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi. Edirne.

Özcan, İ. ve Karaoğlu. İ. B. (2021). *Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik duyguları, tutumları, kaygıları ile öğretmen yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi / Cilt:23, Sayı: 4, Aralık 2021, 1366-1385*

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. (2013). *Engelliler İçin Beden Eğitimi ve Spor*. Nobel Akademik Yayıncılık. Ankara

Özer, D., S. Nalbant vd. (2013). Physical Education Teachers' Attitudes Towards

Children with Intellectual Disability The Impact of Time in Service, Gender, and Previous Acquaintance, Journal of Intellectual Disability Research.

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.

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

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

Saloviita, T. (2020). Attitudes of teachers towards inclusive education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(2), 270-282.

Saylan, G. ve Pekçağlıyan, N. (2002). *Sınıf ve okul ortamına uygun olmayan davranışların azaltılmasında sınıf öğretmeni ve akranlara uyumayan davranışların ayrımlı pekiştirilmesi işlem sürecinin öğretimine yönelik kaynaştırma destek eğitim programı uygulama örneği*. XII. Ulusal Özel Eğitim Kongresi. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları. 289-298.

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).

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. & Kargın, T. (2006). *İlköğretimde Kaynaştırma Uygulamaları: Yaklaşımlar Yöntemler Teknikler*. Ankara: Morpa Yayıncılık.

Sucuoğlu, B. (2016). *Zihinsel Engellilerin Eğitimi*. 201-238. Zihinsel Engelliler ve Eğitimleri (Ed. B.Sucuoğlu). Kök Yayıncılık. Ankara.

Şahin, H. M. (2004). *Beden Eğitimi ve Sporda Temel Kavramlar Sözlüğü*. Nobel Yayın Dağıtım. Ankara.

Şahan, S. (2019). *Rehber öğretmenlerin özel eğitime ilişkin öz yeterlik algıları ile kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarının karşılaştırılması* (Master's thesis, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

Başer, A. (2019). *İlköğretim öğrencilerinin algılarına göre beden eğitimi öğretmenlerinin etik değer anlayışlarının incelenmesi* (Master's thesis, Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).

ŞENOL, F. B., & Münevver, C. A. N. (2020). *Okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırma uygulamalarına yönelik yeterliklerinin incelenmesi*. Çocuk ve Gelişim Dergisi, 3(6), 1-12. Karasu, T. (2019). DKAB öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi yeterlilikleri ile duygu, tutum ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişki. Bilim name XXXVIII, 2019/2 501-522

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

Tamer, K., Pulur, A., *Beden Eğitimi ve Sporda Öğretim Yöntemleri*. Ankara, Ada Matbaacılık, 2001. 18.

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.

Toy, S. N. ve Duru, S. (2016). *Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen öz yeterlikleri ile*

kaynaştırma eğitime ilişkin yeterlik inançlarının karşılaştırılması. Ege Eğitim Dergisi, 17(1), 146- 173.

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

Tunç, A. (1999). *Beden eğitimi ve spor bilimine giriş. Niğde: Ders Notları.*

Turner CE, Selery CM, Smith SL. Yusuf Tunca (Çeviren). *Okul Sağlığı ve Sağlık Eğitimi*, 1. Baskı. İstanbul, Milli Eğitim Basımevi, 1971: 268.

Uğraş, S. (2013). *Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümlerinin yeterliliği hakkında öğretmen görüşlerinin incelenmesi* (Master's thesis, İnönü Üniversitesi).

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.*

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

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.*

Ünlü, H., & Aydos, L. (2007). *Öğretmen Görüşlerine Göre; Beden Eğitimi Derslerinde Öğretmenlerin ve Öğrencilerin Tercih Ettikleri Öğretim Yöntemleri. Ahi Evran Üniversitesi. Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 8(2), 71-81.*

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

Üniversitesi SBE.

Yavuz, M. (2017). *Kaynaştırma uygulamalarında çalışan öğretmenlerin kaynaştırma yeterlilik düzeylerini bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, (11), 401-415.

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

Yetim, A. (1999). Öğretmenlik mesleği ve beden eğitimi öğretmenin sosyal görevleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(3), 222-234..

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

World Health Organization (WHO). (2007). A Guide for Population-Based Approaches to Increasing Levels of Physical Activity: Implementation of the Who Global Strategy on Diet, Physical Activity and Health. https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/43612/9789241595179_eng.pdf (Erişim Tarihi: 24.04.2022)

EKLER



EK 1. Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Etik Kurulu Başkanlığı Etik Kurulu İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 14.06.2022-73807



T.C.
AMASYA ÜNİVERSİTESİ
Bilim Etik Kurulu
Sosyal Bilimler Etik Kurulu

Sayı : E-30640013-108.01-73807
Konu : etik kurul başvurusu

14.06.2022

REKTÖRLÜK MAKAMINA
Sayın Dr. Öğr. Üyesi Kurtuluş ÖZLÜ
Dr. Öğretim Üyesi

İlgi : 26.05.2022 tarihli ve 1511 sayılı yazı.

"Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutumları ve Yeterlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adlı araştırmanız Sosyal Bilimler Etik Kurulu tarafından bilimsel araştırma etiği yönünden incelendi ve değerlendirildi. Konu ile ilgili kurul görüşü ektedir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Doç.Dr. Songül KEÇECİ KURT
Etik Kurul Başkanı

Ek:

- 1- Başvuru Değerlendirme (1 Sayfa)
- 2- Etik Kurul Başvurusu (46 Sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BSUBD8KLTC Pin Kodu :00682

Belge Takip Adresi :
<https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5544&eD=BSUBD8KLTC&eS=73807>

Adres:Akbilek Mah. Muhsin Yazıcıoğlu Cad. No:7 Merkez/Amasya

Telefon:2600060 Faks:2600059

e-Posta:genelsekreterlik@amasya.edu.tr Web:http://www.amasya.edu.tr/idari/etik-kurul/bilim-etik-kurulu.aspx

Kep Adresi:amasyauniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için: Fatih CAN

Unvanı: Etik Kurul Üyesi

Tel No: 5425299839



Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

	AMASYA ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ETİK KURUL DEĞERLENDİRME FORMU

Ek-1

Araştırmanın Başlığı : “Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutumları ve Yeterlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”	
Başvuru Formunun Etik Kurula geldiği tarih	26.05.2022
Başvuru Formunun Etik Kurulda incelendiği tarih	02.06.2022
Karar tarihi	02.06.2022

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)
Doç. Dr. Songül KEÇECİ
KURT

(Üye-Bşk Yardımcısı)
Doç. Dr. Fatih CAN

(Üye- Raportör)
Doç. Dr. Melike BAŞ

(Üye)
Doç. Dr. Kürşat EFE

(Üye)
Doç. Dr. Davut AĞBAL

(Üye)
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa YILDIZ

KYT-FRM-126/00

Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK 2. Amasya Üniversitesi Araştırma, Uygulama, Ölçek Anket İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 23.05.2023-131263



T.C.
AMASYA ÜNİVERSİTESİ
Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : E-67105344-100-131263
Konu : Araştırma İzni (Sefa Çağlar
YURTYERİ)

23.05.2023

DAĞITIM YERLERİNE

Enstitümüz Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans programı öğrencisi 217901015 numaralı Sefa Çağlar YURTYERİ' nin, "Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutumları ve Yeterlilikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tez çalışması kapsamında Sivas ilinde yapmayı planladığı araştırma izin talebi ile ilgili Sivas İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden gelen 22.05.2023 tarih ve 131203 sayılı yazı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. Ayşe ŞAHİN YAĞLIOĞLU
Enstitü Müdürü V.

Ek:Araştırma İzni (Sefa Çağlar YURTYERİ) (1 Sayfa)

Dağıtım:
Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı
Başkanlığına
Doç. Dr. Kurtuluş ÖZLÜ

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BSEBUP44FS Pin Kodu :22572

Belge Takip Adresi :
<https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5544&eD=BSEBUP44FS&eS=131263>

Adres:Akbilek Mah. Muhsin Yazıcıoğlu Cad. No:7 P.K. 05100 Merkez/Amasya
Telefon:0 (358) 260 00 47 Faks:0 (358) 260 00 48
e-Posta:saglikbilimleri@amasya.edu.tr Web:http://www.amasya.edu.tr/
Kep Adresi:amasyauniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için: Adil HOMBAC
Unvanı: Tekniker
Tel No: 2141



Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Amasya Üni Gelen Evrak Tarih ve Sayısı: 22.05.2023-131203



T.C.
SİVAS VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-92255297-605.01-76504239
Konu : Araştırma İzni (Sefa Çağlar YURTYERİ)

18.05.2023

DAĞITIM YERLERİNE

- İlgi : a) Amasya Üniversitesi Rektörlüğünün (Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı) 09.05.2023 tarihli ve E-47526769-302.08.01-128730 sayılı yazısı.
b) Valilik Makamının 18.05.2023 tarihli ve E-92255297-605.01-76457290 sayılı onayı.
c) Millî Eğitim Bakanlığının (Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü) 21.01.2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890 sayılı 2020/2 no'lu genelgesi.

Amasya Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Ana Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Sefa Çağlar YURTYERİ'nin, "Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutumları ve Yeterlilikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu çalışması kapsamında, onaylı bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen veri toplama araçlarının, gönüllülük esas olmak kaydıyla ilimiz genelinde bulunan resmi-özel ortaokul, lise ve özel eğitim okullarında uygulanması valilik makamının ilgi (b) onayı ile uygun görülmüş olup onay örneği yazımız ekinde gönderilmiştir.

Söz konusu araştırma çalışmasının bitiminde, araştırma yapan kişi tarafından sonuç raporunun bir örneğinin CD ortamında müdürlüğümüze gönderilmesi hususunda;
Gereğini bilgilerinize arz ve rica ederim.

Dursun YILDIRIM
Millî Eğitim Müdür V.

Ek:
1-İlgi (b) Onay Örneği (1 Sayfa)
2-Veri Toplama Araçları (14 sayfa)

Dağıtım:
Gereği:
-Amasya Üniversitesi Rektörlüğüne
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

Bilgi:
-16 İlçe Millî Eğitim Müd.
-Mrk. Resmi-Özel Ortaokul, Lise Müd.
-Mrk. Özel Eğitim Okul Müd.

Adres : Muhsin Yazıcıoğlu Bulvarı No:17 SİVAS
Telefon No : 0 (346) 280 58 00
E-Posta: arge58@meb.gov.tr; istatistik58@meb.gov.tr
Kep Adresi : mebh@hs01.kep.tr

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Bilgi için: L.DENİZ
Unvan : Şef
İnternet Adresi: <http://sivas.meb.gov.tr> Faks:3462805948

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 9b06-7d7d-3ab0-8877-04a7 kodu ile teyit edilebilir.

Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK 3. Ölçek Kullanım İzinleri



sefa çağlar
Emre LAÇİN

Dün
⋮

Merhabalar Emre hocam Amasya Üniversitesi
Yüksek Lisans Öğrencisiyim adım soyadım
Sefa Çağlar YURTYERİ yapacağım tez
çalışması için araştırmalarımda sizde uygun
görürseniz size ait olan kaynaştırma eğitimi
tutum ölçeğini kullanabilir miyim
geliştirdiğiniz ölçeği bana gönderebilirmisiniz



Emre LAÇİN
sefa çağlar

Dün
⋮



kaynaştırma ölçeği.docx
DOCX - 16 KB



Merhaba Sefa, Tez
çalışmanda Kaynaştırma Eğitimi
Tutum Ölçeğini Kullanabilirsin.
Çalışmanızda başarılar dilerim.
Eklerde ölçeği ve gerekli bilgileri
gönderiyorum.

EK 4. Araştırma Formu

Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliliği Ölçeği

Ön bilgi ve son bilginin takip edilebilmesi için lütfen öğrenci numaranızı yazınız. Bu, kişilerin kimliğini saptama amacıyla kullanılmayacaktır.

Lütfen uygun olan yere ✓ işareti koyunuz.

A. Öğretmenlik yapmaktayım/ eğitimi almaktayım:

- | | |
|----------------------|----------------------|
| 1. Okul Öncesi _____ | 3. Ortaöğretim _____ |
| 2. İlköğretim _____ | 4. Özel Eğitim _____ |

B. Cinsiyet: 1. Erkek _____ 2. Kadın _____

C. Yaşınız kaç?

- | | |
|--------------------------|--------------------------|
| 1. 25 yaş ve altı _____ | 3. 36-45 yaş arası _____ |
| 2. 26-35 yaş arası _____ | 4. 46 yaş ve üstü _____ |

D. Öğrenim durumunuz:

- | | |
|-------------------------------------|------------------------|
| 1. Lise mezunu ve dengi _____ | 3. Yüksek lisans _____ |
| 2. Üniversite mezunu ve dengi _____ | 4. Diğer _____ |

E. Özel eğitime ihtiyaç duyan bir birey ile anlamlı/kayda değer etkileşimim olmuştur:

1. Evet _____ 2. Hayır _____

F. Özel eğitim ile ilgili aşağıda belirtilen düzeyde eğitim aldım:

1. Hiç _____ 2. Biraz _____ 3. Üst (en az 40 saat) _____

G. Özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklarla ilgili yerel mevzuat ve politikalara dair bilgim:

1. Hiç _____ 2. Zayıf _____ 3. Orta _____ 4. İyi _____ 5. Çok iyi _____

H. Özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilere eğitim verme konusundaki öz güvenim:

1. Çok düşük _____ 2. Düşük _____ 3. Orta _____ 4. Yüksek _____ 5. Çok yüksek _____

I. Özel eğitime ihtiyaç duyan bir öğrenciye eğitim verme tecrübem:

1. Hiç _____ 2. Biraz _____ 3. Üst (en az 30 tam gün) _____

Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliliği Ölçeği

Bu anket, kaynaştırma sınıf ortamı yaratmada rutin sınıf aktivitelerinin başarısını etkileyen faktörlerin doğasını anlamaya yardımcı olmak için tasarlanmıştır.

Lütfen her bir ifade hakkındaki fikrinizi en iyi temsil eden numarayı daire içine alınız.

1	2	3	4	5	6
Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Kısmen Katlıyorum	Katlıyorum	Kesinlikle Katlıyorum

1	Öğrencilere, davranışları hakkındaki beklentilerimi açıkça ifade ederim.	1	2	3	4	5	6
2	Rahatsız edici ya da gürültü yapan bir öğrenciye karşı soğukkanlı/sakin davranabilirim.	1	2	3	4	5	6
3	Velilerin, okula gelmeleri konusunda rahat hissetmelerini sağlarım.	1	2	3	4	5	6
4	Ailelere, çocuklarının okul başarılarına yardım etmeleri konusunda destek veririm.	1	2	3	4	5	6
5	Öğrettiğim konu hakkında öğrenci yeterliliklerini ölçebilirim.	1	2	3	4	5	6
6	Yetenekli öğrencilere uygun koşulları sağlayabilirim.	1	2	3	4	5	6
7	Sınıf ortamında oluşabilecek istenmeyen davranışları engelleme konusunda kendime güvenirim.	1	2	3	4	5	6
8	Sınıftaki istenmeyen davranışları kontrol ederim.	1	2	3	4	5	6
9	Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin ebeveynlerinin okul aktivitelerine katılımlarını sağlamada kendime güveniyorum.	1	2	3	4	5	6
10	Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına uygun etkinlikleri tasarlamada kendime güveniyorum.	1	2	3	4	5	6
11	Çocukların sınıf kurallarına uymasını sağlarım.	1	2	3	4	5	6
12	Özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler için eğitsel planları düzenlemede diğer kişilerle (konuşma terapisti, diğer öğretmenler vb.) işbirliği yapabilirim.	1	2	3	4	5	6
13	Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin eğitimi için diğer profesyonellerle ve ilgili personellerle (sosyal hizmet çalışanı, diğer öğretmenler vb.) ortaklaşa çalışabilirim.	1	2	3	4	5	6
14	Öğrencilerin ikiyeşerli veya gruplar halinde çalışmalarını sağlama konusunda kendime güvenirim.	1	2	3	4	5	6
15	Çeşitli değerlendirme stratejilerini (portfolyo değerlendirmesi, performansa dayalı değerlendirme vb.) kullanırım.	1	2	3	4	5	6
16	Kaynaştırma eğitimi ile ilgili yasa ve politikalar hakkında insanları bilgilendirmede kendime güveniyorum.	1	2	3	4	5	6
17	Saldırgan öğrencilerle başa çıkma konusunda kendime güvenirim.	1	2	3	4	5	6
18	Öğrencilerin kafası karışığında alternatif açıklamalar sunar ve örnekler veririm.	1	2	3	4	5	6

Madde No	Maddeler	Kesinlikle katılıyorum (5)	Katılıyorum (4)	Emin Değilim (3)	Katılmıyorum (2)	Kesinlikle Katılmıyorum (1)
1	Kaynaştırma öğrencisinin sınıfta olmasını istemem.					
2	Kaynaştırma öğrencileri sınıf düzenini bozar.					
3	Kaynaştırma öğrencileri diğer öğrencilere zarar verir.					
4	Kaynaştırma öğrencisi ile sınıf içinde daha çok çalışırım.					
5	Kaynaştırma öğrencilerinin eğitim kalitesi için okul-veli işbirliğine inanırım.					
6	Kaynaştırma öğrencilerinin problem davranışlarından dolayı onlara ceza veririm.					
7	Kaynaştırma eğitiminde velinin desteğine ihtiyaç duyarım.					
8	Kaynaştırma eğitiminde ailenin görüşlerini önemserim.					
9	Kaynaştırma eğitiminde okul yönetiminin önceden gerekli uyarlamaları yapması gerektiğine inanırım.					
10	Kaynaştırma eğitiminde okul yönetiminin etkisi yoktur.					
11	Okul yönetiminin kaynaştırma öğrencilerine karşı sergilediği tutumların önemi yoktur.					
12	Kaynaştırma öğrencilerinin okulu bitirdikten sonra bir şeyler yapabileceğine inanırım.					

Ölçeğin puanlaması 1-5 arasındadır. 2,3,6,10 ve 11 . maddeler ters puanlanmaktadır. 1,2 ve 3'üncü maddeler “Sınıf” boyutunu, 8,9,10 ve 11. Maddeler “okul” boyutunu, 5 ve 7'incimaddeler “aile” boyutunu, 4,6 ve 12' inci maddeler ise “başarı” boyutunu oluşturmaktadır. Ölçekten tüm alt boyutlar toplanarak toplam puan alınabilmektedir.

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı: Sefa Çağlar YURTYERİ

Doğum Yeri:

Doğum Tarihi

EĞİTİM DURUMU

Lisans Öğrenimi: Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu

Yüksek Lisans Öğrenimi: Amasya Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi
Ve Spor Ana bilim dalı, Tezli Yüksek Lisans

BİLİMSEL FAALİYETLER

- Bildiriler: Investigation Of The Relationship Between Physical Education Teacher' Candidates' Emotions, Attitudes And Concerns And Their Self-Efficiency Towards Inclusive Education

İŞ DENEYİM

Milli Eğitim Bakanlığında Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni olarak görev yapmaktayım.

İLETİŞİM BİLGİLERİ

Evrak Tarih ve Sayısı: 14.06.2022-73807



T.C.
AMASYA ÜNİVERSİTESİ
Bilim Etik Kurulu
Sosyal Bilimler Etik Kurulu

Sayı : E-30640013-108.01-73807
Konu : etik kurul başvurusu

14.06.2022

REKTÖRLÜK MAKAMINA
Sayın Dr. Öğr. Üyesi Kurtuluş ÖZLÜ
Dr. Öğretim Üyesi

İlgi : 26.05.2022 tarihli ve 1511 sayılı yazı.

"Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutumları ve Yeterlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adlı araştırmanız Sosyal Bilimler Etik Kurulu tarafından bilimsel araştırma etiği yönünden incelendi ve değerlendirildi. Konu ile ilgili kurul görüşü ektedir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Doç.Dr. Songül KEÇECİ KURT
Etik Kurul Başkanı

Ek:

- 1- Başvuru Değerlendirme (1 Sayfa)
- 2- Etik Kurul Başvurusu (46 Sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BSUBD8KLTC Pin Kodu :00682

Belge Takip Adresi :
<https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5544&eD=BSUBD8KLTC&eS=73807>

Adres:Akbilek Mah. Muhsin Yazıcıoğlu Cad. No:7 Merkez/Amasya

Telefon:2600060 Faks:2600059

e-Posta:genelsekreterlik@amasya.edu.tr Web:http://www.amasya.edu.tr/idari/etik-kurul/bilim-etik-kurulu.aspx

Kep Adresi:amasyauniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için: Fatih CAN

Unvanı: Etik Kurul Üyesi

Tel No: 5425299839



Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.