T.C.

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANA BİLİM DALI

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLERİNİN KAPSAYICI EĞİTİM VE ÖZ-YETERLİK İNANCININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

(DOKTORA TEZİ)

Fatma DEMİR ZENGİN

ORCID :0000-0002-6484-7329

BURSA - 2025

T.C.

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANA BİLİM DALI

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLERİNİN KAPSAYICI EĞİTİM VE ÖZ-YETERLİK İNANCININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

(DOKTORA TEZİ)

Fatma DEMİR ZENGİN

ORCID: 0000-0002-6484-7329

Danışman:

Prof Dr. Nimet HAŞIL KORKMAZ

BURSA - 2025

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim.

Tarih: 18/06/2025

TEZ YAZIM KILAVUZU'NA UYGUNLUK ONAYI

"**Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim ve Öz-Yeterlik İnancının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi**" adlı Doktora tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan	Danışman
Fatma DEMİR ZENGİN	Prof. Dr. Nimet HAŞIL KORKMAZ

Beden Eğitimi ve Spor Ana Bilim Dalı Başkanı

Prof. Dr. Erkut TUTKUN

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS/DOKTORA BENZERLİK YAZILIM RAPORU

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANA BİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA

Tarih: 18/06/2025

Tez Başlığı / Konusu:
Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim ve Öz-Yeterlik İnancının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Yukarıda başlığı gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 189 sayfalık kısmına ilişkin, 18/06/2025 tarihinde şahsım tarafından Turnitin adlı benzerlik tespit programından (Turnitin)* aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan özgünlük raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 16'dır.

Uygulanan filtrelemeler:
1- Kaynakça hariç
2- Alıntılar hariç/dahil
3- 5 kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Özgünlük Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esaslarını inceledim ve bu Uygulama Esaslarında belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir benzerlik içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

18/06/2025

Adı Soyadı:	**Fatma DEMİR ZENGİN**
Öğrenci No:	**812110004**
Anabilim Dalı:	**Beden Eğitimi ve Spor**
Programı:	**Beden Eğitimi ve Spor**
Statüsü:	**Y.Lisans** ☐ **Doktora** ☒

Danışman
Nimet, HAŞIL KORKMAZ, 18/06/2025

T.C.
BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE,

Beden Eğitimi ve Spor Ana Bilim Dalı'nda 812110004 numara ile kayıtlı Fatma DEMİR ZENGİN'in hazırladığı "**Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim ve Öz-Yeterlik İnancının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi**" konulu Doktora çalışması ile ilgili tez savunma sınavı, 18/06/2025 günü 13:00-14:30 saatleri arasında yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin başarılı olduğuna oybirliği ile karar verilmiştir.

Sınav Komisyonu Başkanı
Prof. Dr. Ramiz Arabacı
Bursa Uludağ Üniversitesi
WoS ResearcherID: ABI-4831-2020
Scopus Author ID: 24448984800
ORCID: 0000-0001-8403-5742

Üye
Doç. Dr. Sibel Nalbant
Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi
WoS ResearcherID: ABI-4831-2020
Scopus Author ID: 24448984800
ORCID:0000-0001-8403-5742

Üye
Prof. Dr. Mehmet Ilkım
İnönü Üniversitesi
WoS ResearcherID: ABH-9438-2020
Scopus Author ID: 57206239620
ORCID:0000-0003-0033-8899

Üye (Danışman)
Prof. Dr. Nimet Haşıl Korkmaz
Bursa Uludağ Üniversitesi
WoS ResearcherID: ACC-2582-2022
Scopus Author ID: 57212906943
ORCID:0000-0001-7648-3289

Üye
Doç. Dr. Meral Taner Derman
Bursa Uludağ Üniversitesi
WoS ResearcherID: AAI-2172-2021
Scopus Author ID: 55489559200
ORCID: 0000-0001-8619-3429

ÖNSÖZ

Akademik yönden gelişme göstermemde çok büyük katkıları bulunan hem bilgi hem de tecrübeleriyle bana her daim rehberlik yapan danışman hocam Prof. Dr. Nimet HAŞIL KORKMAZ'a teşekkürü bir borç bilirim. Danışman hocam bilimsel görüş açımı genişletmeme, bu çalışmayı en iyi bir biçimde tamamlamama katkıda bulunarak akademik kariyerim boyunca bana sürekli yol göstermiştir.

Tez izleme komitemde yer alan kıymetli hocalarım Prof. Dr. Handan Asude BAŞAL, Prof. Dr. Ramiz ARABACI, Doç. Dr. Meral TANER DERMAN'a yapmış oldukları değerli katkı, rehberlik, yol gösterme ve önerileri doğrultusunda bu çalışmayı daha iyi bir şekilde yürütmemi sağladıkları için teşekkür ederim.

Bu süreçte çalışmanın yapılmasının sağlanması hususunda çalışmama katkıda bulunan bütün öğretmenlere teşekkürü bir borç bilirim.

Her zaman desteğini hissettiğim, sevgi ve destekleriyle bu süreçte yardımcı olan değerli aileme, eşim Ercüment ZENGİN'e teşekkürlerimi sunarım. Kıymetli merhum babam Enver DEMİR'e ve annem Nebahat DEMİR'e beni yetiştirlerken göstermiş oldukları sabır, anlayış ve bana olan inançlarından dolayı kendilerine sonsuz teşekkür ederim.

Doktora tezimin hazırlanmasında emeği geçen bana destek olan bütün arkadaşlarıma teşekkürlerimi sunarım.

Fatma DEMİR ZENGİN

ÖZET

Yazar Adı ve Soyadı	Fatma Demir ZENGİN
Üniversite	Bursa Uludağ Üniversitesi
Enstitü	Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Ana Bilim Dalı	Beden Eğitimi ve Spor
Tezin Niteliği	Doktora
Sayfa Sayısı	XVİİİ + 223
Mezuniyet Tarihi	18/06/2025
Tez Danışman(lar)ı	Prof. Dr. Nimet HAŞIL KORKMAZ

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLERİNİN KAPSAYICI EĞİTİM VE ÖZ-YETERLİK İNANCININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Bu çalışmanın amacı Teacher Attitudes to Inclusion Scale [TAIS-R] Ölçeği Türkçeye uyarlanarak geçerlilik ve güvenirlik çalışmasının yapılması, Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve öz-yeterlik inançları ile ilgi görüşlerinin alınmasıdır. Çalışmada araştırma yöntemi olarak karma yöntem deseni kullanılmıştır. Nicel araştırma deseni açımlayıcı sıralı desen kullanılırken nitel araştırma deseni olarak özel durum çalışması kullanılmıştır. Çalışmanın verileri 2023-2024 tarihleri arasında toplanmıştır. Ölçeğin uyarlama çalışması için Bursa ilinde ortaokul ve liselerde görev yapan farklı branşlardan 395 öğretmen katılım göstermiştir. Nicel kısma toplam 560 Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni katılırken nitel kısma bu öğretmenler içerisinden 25 kişi dahil edilmiştir. Verilerin toplanmasında "Kişisel Bilgi Fomu", Türkçe'ye uyarlaması yapılan "Öğretmen Kapsayıcı Eğitim Tutum Ölçeği", "Öğretmen Öz-Yeterlik İnancı Ölçeği" ve "Yarı Yapılandırılmış Görüşme" formundan yararlanılmıştır. Verilerin analiz edilmesinde SPSS 24, AMOS 26 ve MAXQDA 2024 programları kullanılmıştır. Verilerin analizinde Doğrulayıcı Faktör Analizi, Açımlayıcı Faktör Analizi, T-testi, ANOVA, Post Hoc Tukey, Korelasyon ve Regresyon testlerinden yararlanılmıştır. Nicel bulgulara göre Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim tutum ve öz-yeterlik inanç düzeylerinin orta düzeyde olduğu, cinsiyet, yaş, eğitim durumu, hizmet yılı, görevde bulunulan yer değişkenlerine göre tutum ve öz-yeterliklerinin anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilirken, medeni durum, okul türü, haftalık ders yükü değişkenlerine göre anlamlı bir farklılığa ulaşılmamıştır. Aylık gelir değişkeninde ise sadece öz-yeterlilik açısından anlamlı farklılığa ulaşılmıştır. Bunun yanında Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerini kapsayıcı eğitime yönelik tutum puanları ile öz-yeterlik inancı puanları arasında güçlü düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Nitel bulgulara göre Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim kavramını farklılık kavramıyla ilişkilendirdikleri, bilgilerini orta düzeyde yeterli gördükleri, kapsayıcı eğitime uygun yöntem ve teknikler kullandıkları, kapsayıcı eğitimle ilgili hizmet içi eğitimlere katılım gösterdikleri ancak yeterli görmedikleri, öğrencilerin ve paydaşların kapsayıcı eğitime dahil olan arkadaşlarına olumlu ve olumsuz davranışlar sergiledikleri belirlenmiştir. Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin öz-yeterlik kavramını inanç kavramıyla ilişkilendirdikleri, kendi bilgilerini orta düzeyde yeterli oldukları gördükleri, öz-yeterlikle ilgili hizmet içi eğitimlere katılım gösterdikleri ancak eğitimleri yeterli görmedikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Beden Eğitimi ve Spor, Beden Eğitimi ve Spor öğretmeni kapsayıcı eğitim, tutum, öz-yeterlik.

ABSTRACT

Name and Surname	Fatma DEMİR ZENGİN
University	Bursa Uludag University
Institution	Institute of Educational Sciences
Field	Physical Education And Sports
Degree Awarded	PhD
Page Number	XVİİİ + 223
Degree Date	18/06/2025
Supervisor (s)	Prof. Dr. Nimet HAŞIL KORKMAZ

INVESTIGATION OF PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS TEACHERS' INCLUSIVE EDUCATION AND SELF-EFFICACY BELIEFS IN TERMS OF VARIOUS VARIABLES

The aim of this study is to adapt the bitter Teacher Attitudes to Inclusion Scale [TAIS-R] into Turkish and to conduct a validity and reliability study, to examine the attitudes and self-efficacy beliefs of Physical Education and Sports teachers towards inclusive education in terms of various variables, and to obtain their opinions on attitudes and self-efficacy beliefs towards inclusive education. Mixed method design was used as the research method in the study. While the quantitative research design was used as an exploratory sequential design, a special case study was used as a qualitative research design. The data of the study were collected between 2023-2024. For the adaptation study of the scale, 395 teachers from different branches working in secondary and high schools in Bursa province participated. While a total of 560 Physical Education and Sports Teachers participated in the quantitative part, 25 of these teachers were included in the qualitative part. "Personal Information Form", "Teacher Inclusive Education Attitude Scale" adapted to Turkish, "Teacher Self-Efficacy Belief Scale" and "Semi-structured Interview" form were used to collect the data. SPSS 24, AMOS 26 and MAXQDA 2024 programs were used to analyse the data. Confirmatory Factor Analysis, Exploratory Factor Analysis, T-test, ANOVA, Post Hoc Tukey, Correlation and Regression tests were used to analyse the data. According to quantitative findings, it was determined that the inclusive education attitude and self-efficacy belief levels of Physical Education and Sports teachers were at a moderate level, and their attitudes and self-efficacy showed significant differences according to the variables of gender, age, education status, years of service, and place of duty, while no significant difference was found according to the variables of marital status, school type, and weekly course load. In the monthly income variable, a significant difference was found only in terms of self-efficacy.In addition, it was determined that there was a strong significant relationship between the attitude scores of Physical Education and Sports teachers towards inclusive education and their self-efficacy belief scores. According to the qualitative findings, it was determined that Physical Education and Sports teachers associated the concept of inclusive education with the concept of diversity, considered their knowledge moderately sufficient, used methods and techniques suitable for inclusive education, participated in in-service trainings related to inclusive education but did not consider them sufficient, and students and stakeholders exhibited positive and negative behaviours towards their friends who were included in inclusive education. It was concluded that Physical Education and Sports teachers associate the concept of self-efficacy with the concept of belief, see their own knowledge as moderately sufficient, participate in in-service trainings related to self-efficacy, but do not consider the trainings sufficient.

Keywords: Physical education and sports, Physical education and sports teacher, inclusive education, attitude, self-sufficiency.

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAY SAYFASI iv
ÖNSÖZ v
ÖZET….. vi
ABSTRACT vii
İÇİNDEKİLER viii
TABLOLAR LİSTESİ xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ xvii
KISALTMALAR LİSTESİ xviii

1. BÖLÜM
GİRİŞ

1.1. Araştırmanın Amacı 3
1.1.1. Teacher Attitudes to Inclusion Scale TAIS-R Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlama Çalışmasına Ait Alt Amaçlar 3
1.1.2. Nicel Bölüme Ait Alt Amaçlar 3
1.1.3. Nitel Bölüme Ait Alt Amaçlar 5
1.2. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi 5
1.3. Araştırmanın Sınırlılıkları 10
1.4. Araştırmanın Varsayımları 10
1.5. Tanımlar 10

2. BÖLÜM
KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Yapılandırmacılık 12
2.1.1. Bilişsel Yapılandırmacılık 12
2.1.2. Sosyal Yapılandırmacılık 12
2.1.3. Etkileşimci Yapılandırmacılık 13
2.1.4. Radikal Yapılandırmacılık 14
2.2. Kapsayıcı Eğitim 14
2.2.1. Kapsayıcı Eğitimin Önemi 17
2.2.2. Kapsayıcı Eğitimin Hedefleri 18
2.2.3. Kapsayıcı Eğitimin İlkeleri 20
2.2.3.1. Erişim ve Katılım Sağlanması 20
2.2.3.2. Farklılıklara Değer Verme 21

2.2.3.3. Yerele Özgü Kararların Alınması ve Düzenlemelerin Yapılması 21
2.2.3.4. Kaynakların Ulaştırılması İçin Sistem Düzenlenmesi 21
2.2.3.5. Öğrencilerin İhtiyaçlarını Dikkate Alan Pedagoji 21
2.2.3.6. Esnek Programlar ve Uygulamalar 22
2.2.3.7. En İyi Eğitim Çıktıları İçin İş Birliği 22
2.2.4. Kapsayıcı Eğitimin Ortaya Çıkışı ve Tarihsel Gelişimi 23
2.2.5. Kapsayıcı Eğitimin Gerekçeleri 27
2.2.5.1. Eğitimsel Gerekçe 27
2.2.5.2. Sosyal Gerekçe 27
2.2.5.3. Ekonomik Gerekçe 28
2.2.5.4. Hukuksal Gerekçe 28
2.2.6. Kapsayıcı Eğitimin Yasal Düzenlemeleri 29
2.2.6.1. Kapsayıcı Eğitimin Uluslararası Yasal Düzenlemeleri 29
2.2.6.2. Kapsayıcı Eğitimin Ulusal Yasal Düzenlemeleri 31
2.2.7. Ayrımcılık ve Türleri 32
2.2.8. Kapsayıcı Eğitim İçerisinde Yer Alan Dezavantajlı Gruplar 33
2.2.8.1. Özel Gereksinimli Çocuklar 34
2.2.8.2. İşçi/Çalışan Çocuklar 35
2.2.8.3. Yoksul Çocuklar 36
2.2.8.4. Yerinden Edinilmiş Çocuklar 37
2.2.8.5. Kız Çocukları 37
2.2.8.6. Parçalanmış Aile Çocukları 38
2.2.8.7. Roman Çocuklar 39
2.2.8.8. Farklı Etnik, Dini-Mezhepsel, Dilsel Kökene Sahip Çocuklar 39
2.2.8.9. Afetten Etkilenmiş Çocuklar 40
2.2.9. Kapsayıcı Eğitim ve Öğretmen İlişkisi 41
2.2.9.1. Kapsayıcı Eğitimde Öğretmenin Rolü 42
2.2.9.2. Kapsayıcı Eğitim ve Öğretmen Tutumları 42
2.2.10. Kaynaştırma-Bütünleştirme Eğitimi 44
2.3. Tutum 47
2.3.1. Tutumun Tanımı ve Özellikleri 47
2.3.2. Tutumu Oluşturan Ögeler 48
2.3.2.1. Bilişsel Ögeler 48
2.3.2.2. Duyuşsal Ögeler 48

2.3.2.3. Davranışsal Ögeler 49
2.4. Tutumun Fonksiyonları 49
2.5. Öz-Yeterlik 50
2.5.1. Öz-Yeterlik Kavramı 51
2.5.2. Öz-Yeterlik İnancını Meydana Getiren Bileşenler: 51
2.5.2.1. Bireyin Yaşantıları 52
2.5.2.2. Bireyin Çevresinden Edindiği Yaşantılar 53
2.5.2.3. Sözel İkna 53
2.5.2.4. Bireyin Fizyolojik ve Duygusal Durumu 54
2.5.3. Öz-Yeterlik Algısını Oluşturan Aşamalar 54
2.5.3.1. Bilişsel Aşama 54
2.5.3.2. Duyuşsal Aşama 55
2.5.3.3. Motivasyonel Aşama 55
2.5.3.4. Karar Verme Aşaması 55
2.6. Öz-Yeterlik Kapsamında Genellenebilirlik Düzeyine Göre Öz-Yeterlik İnançları 55
2.6.1. Göreve Özgü Yeterlik İnancı 56
2.6.2. Alana Özgü Yeterlik İnancı 56
2.6.3. Genel Yeterlik İnancı 56
2.7. Öz-Yeterlik İnancı Yüksek Olan Kişilerin Temel Özellikleri 56
2.8. Öz-Yeterlik İnancı Düşük Olan Kişilerin Temel Özellikleri 57
2.9. Beden Eğitimi ve Spor Dersi 57
2.9.1. Beden Eğitimi ve Spor Dersinin Tanımı 58
2.9.2. Beden Eğitimi ve Spor Dersinin Amaçları 59
2.9.3. Beden Eğitimi ve Spor Dersi Ders Programları 60
2.9.4. Beden Eğitimi ve Spor Dersinin İçeriği 60
2.9.5. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni 61
2.9.6. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinde Bulunması Gereken Nitelikler 63
2.9.7. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Mesleki Görevleri 64
2.10. İlgili Araştırmalar 64
2.10.1. Kapsayıcı Eğitim Alanında Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar 64
2.10.2. Kapsayıcı Eğitim Alanında Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar 70
2.10.3. Öz-Yeterlik Alanında Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar 74
2.10.4. Öz-Yeterlik Alanında Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar 78

3. BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli 83
3.2. Evren ve Örneklem Grubu 86
3.2.1. Teacher Attitudes to Inclusion Scale TAIS-R Ölçeğinin Türkçe 'ye Uyarlama Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmasına İlişkin Örneklem Grubu 86
3.2.2. Nicel Bölümü Oluşturan Örneklem Grubu 87
3.2.3. Nitel Bölümü Oluşturan Örneklem Grubu 91
3.3. Verilerin Toplanması ve Veri Toplama Araçları 98
3.3.1. General Attitude to wards Inclusion (GAI) ve Training and Perceived Competence (TAPC)= Teacher Attitudes to Inclusion Scale [TAIS-R] Ölçeği 99
3.3.2. Testin Türkçe'ye Çevrilme Süreci 101
3.3.3. Açımlayıcı Faktör Analizi 104
3.3.4. Güvenirlik Analizi 108
3.3.5. Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları 109
3.3.6. Kişisel Bilgi Formu 110
3.3.7. Öğretmen Özyeterlik İnancı Ölçeği 111
3.3.8. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu 111
3.3.8.1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması…. 111
3.4. Verilerin Analizi 112

4. BÖLÜM

BULGULAR

4.1. Araştırmanın Nicel Kısmı İle İlgili Olarak Ulaşılan Bulgular 114
4.2. Araştırmanın Nitel Kısmı İle İlgili Olarak Ulaşılan Bulgular 158

5. BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Araştırmanın Nicel Bulgularına İlişkin Sonuçlar 176
5.2. Araştırmanın Nitel Bulgularına İlişkin Sonuçlar 178
5.3. Araştırmanın Nicel ve Nitel Sonuçlarına İlişkin Tartışma ve Yorum 180
5.4.Öneriler 184
KAYNAKÇA 187
EK 1: Enstitü Yönetim Kurulu İzni 210
EK 2: Milli Eğitim Bakanlığı İzni 211

EK 3: Kişisel Bilgi Formu 215
EK 4: Öğretmen Tutum Ölçeği Formu 216
EK 5: Öğretmen Özyeterlik İnanç Ölçeği Formu 217
EK 6: Öğretmen Özyeterlik İnanç Ölçeği İzni 218
EK 7: Öğretmen Tutum Ölçeği Formu İzni 219
EK 8: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu 222
ÖZGEÇMİŞ 220

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo		Sayfa
1	Kapsayıcı Eğitime Temel Teşkil Eden Uluslararası Yasal Düzenlemeler	29
2	Kapsayıcı Eğitime Temel Teşkil Eden Ulusal Yasal Düzenlemeler Listesi	31
3	Teacher Attitudes To Inclusion Scale TAIS-R Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanmasına İlşkin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmasına Katılan Öğretmenlere Ait Demografik Bilgiler	87
4	Katılımcıların Cinsiyete Göre Dağılımları	87
5	Katılımcıların Yaşlarına Göre Dağılımları	88
6	Katılımcıların Medeni Durumlarına Göre Dağılımları	88
7	Katılımcıların Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımları	88
8	Katılımcıların Okul Türlerine Göre Dağılımları	88
9	Katılımcıların Görev Yaptıkları İllere Göre Dağılımları	89
10	Katılımcıların Görev Yaptıkları Yerlere Göre Dağılımları	89
11	Katılımcıların Aylık Gelirlerine Göre Dağılımları	89
12	Katılımcıların Hizmet Yıllarına Göre Dağılımları	90
13	Katılımcıların Ders Yüküne Göre Dağılımları	90
14	Katılımcıların Ailesinde ve Yakın Çevresinde Kaynaştırma ve Kapsayıcı Eğitim Öğrencisi Olma Durumu	90
15	Katılımcıların Görev Yaptıkları Okulda ve Ders Verdikleri Sınıfta Kaynaştırma ve Kapsayıcı Eğitim Öğrencisi Olma Durumu	91
16	Katılımcıların Cinsiyete Göre Dağılımları	92
17	Katılımcıların Yaşlarına Göre Dağılımları	92
18	Katılımcıların Medeni Durumlarına Göre Dağılımları	93
19	Katılımcıların Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımları	94
20	Katılımcıların Okul Türlerine Göre Dağılımları	94
21	Katılımcıların Görev Yaptıkları İllere Göre Dağılımları	95
22	Katılımcıların Görev Yaptıkları Yerlere Göre Dağılımları	95
23	Katılımcıların Aylık Gelirlerine Göre Dağılımları	96
24	Katılımcıların Hizmet Yıllarına Göre Dağılımları	96
25	Katılımcıların Ders Yüküne Göre Dağılımları	97
26	Katılımcıların Ailesinde ve Yakın Çevresinde Kaynaştırma ve Kapsayıcı Eğitim Öğrencisi Olma Durumu	97
27	Katılımcıların Görev Yaptıkları Okulda ve Ders Verdikleri Sınıfta Kaynaştırma ve Kapsayıcı Eğitim Öğrencisi Olma Durumu	98
28	Katılımcılarla Yapılan Görüşme Bilgileri	102
29	Açımlayıcı Faktör Analizi Sonucu	104
30	Ölçeğin Son Şekline İlişkin Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları	106
31	Ölçeğe İlişkin Örneklem Yeterliği Analiz Sonuçları	107
32	Ölçeğe İlişkin Faktörlerin Açıklanan Varyans Değerleri	108
33	Ölçeğin Güvenirlik Analizine İlişkin Bulgular	108
34	Ölçeğin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları	109
35	Katılımcıların Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler	110
36	Katılımcılarla Yapılan Görüşme Bilgileri	112
37	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Tutumları ve Öz-Yeterlik İnanç Düzeylerine İlişkin Normallik Dağılımları	114
38	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Tutum Düzeyleri	114
39	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri	115

40 Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Tutumlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırması 115
41 Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik İnancı Düzeylerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırması 116
42 Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Tutumlarının Yaşa Göre Karşılaştırması 117
43 Kapsamaya Yönelik Genel Tutum Alt Boyut Puanlarının Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc "Tukey" Testi Sonuçları..... 118
44 Eğitim ve Algılanan Yetkinlik Alt Boyut Puanlarının Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc "Tukey" Testi Sonuçları..... 119
45 Kapsayıcı Eğitim Tutumları Puanlarının Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc "Tukey" Testi Sonuçları 120
46 Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik İnancı Düzeylerinin Yaş Göre Karşılaştırması 122
47 Akademik Öz-Yeterlik Alt Boyut Puanlarının Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc "Tukey" Testi Sonuçları 123
48 Mesleki Öz-Yeterlik Alt Boyut Puanlarının Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc "Tukey" Testi Sonuçları 124
49 Sosyal Öz-Yeterlik Alt Boyut Puanlarının Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc "Tukey" Testi Sonuçları 125
50 Entelektüel Öz-Yeterlik Alt Boyut Puanlarının Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc "Tukey" Testi Sonuçları 127
51 Öz-Yeterlik İnancı Puanlarının Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc "Tukey" Testi Sonuçları 128
52 Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Tutumlarının Aylık Gelire Göre Karşılaştırması 129
53 Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik İnanç Düzeylerinin Aylık Gelire Göre Karşılaştırması 130
54 Sosyal Öz-Yeterlik Alt Boyut Puanlarının Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerin Aylık Gelir Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc "Tukey" Testi Sonuçları 131
55 Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Tutumlarının Eğitim Duruma Göre Karşılaştırması 132
56 Kapsamaya Yönelik Genel Tutum Alt Boyut Puanlarının Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc "Tukey" Testi Sonuçları 132
57 Eğitim ve Algılanan Yetkinlik Alt Boyut Puanlarının Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc "Tukey" Testi Sonuçları 133
58 Kapsayıcı Eğitim Tutumları Puanlarının Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc "Tukey" Testi Sonuçları 133

59 Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Özyeterlik İnancı Düzeylerinin Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırması 134
60 Akademik Öz-Yeterlik Alt Boyut Puanlarının Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc "Tukey" Testi Sonuçları 134
61 Mesleki Öz-Yeterlik Alt Boyut Puanlarının Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc "Tukey" Testi Sonuçları 135
62 Sosyal Öz-Yeterlik Alt Boyut Puanlarının Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc "Tukey" Testi Sonuçları 135
63 Entelektüel Öz-Yeterlik Alt Boyut Puanlarının Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc "Tukey" Testi Sonuçları 136
64 Öz-Yeterlik İnancı Puanlarının Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc "Tukey" Testi Sonuçları 136
65 Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Tutumlarının Medeni Duruma Göre Karşılaştırması 137
66 Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik İnancı Düzeylerinin Medeni Duruma Göre Karşılaştırması 137
67 Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Tutumlarının Hizmet Yılına Göre Karşılaştırması 138
68 Kapsamaya Yönelik Tutum Alt Boyut Puanlarının Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerin Hizmet Yılı Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc "Tukey" Testi Sonuçları 139
69 Eğitim ve Algılanan Yetkinlik Alt Boyut Puanlarının Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerin Hizmet Yılı Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc "Tukey" Testi Sonuçları 139
70 Kapsayıcı Eğitim Tutum Puanlarının Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerin Hizmet Yılı Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc "Tukey" Testi Sonuçları 140
71 Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik İnancı Düzeylerinin Hizmet Yılına Göre Karşılaştırması 141
72 Akademik Öz-Yeterlik Alt Boyut Puanlarının Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerin Hizmet Yılı Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc "Tukey" Testi Sonuçları 142
73 Mesleki Öz-Yeterlik Alt Boyut Puanlarının Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerin Hizmet Yılı Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc "Tukey" Testi Sonuçları 143
74 Sosyal Öz-Yeterlik Alt Boyut Puanlarının Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerin Hizmet Yılı Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc "Tukey" Testi Sonuçları 144
75 Entelektüel Öz-Yeterlik Alt Boyut Puanlarının Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerin Hizmet Yılı Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc "Tukey" Testi Sonuçları 145
76 Öz-Yeterlik İnancı Puanlarının Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerin Hizmet Yılı Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc "Tukey" Testi Sonuçları 145

77 Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Tutumlarının Okul Türüne Göre Karşılaştırması 146
78 Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik İnancı Düzeylerinin Okul Türüne Göre Karşılaştırması 147
79 Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Tutumlarının Haftalık Ders Yüküne Göre Karşılaştırması 148
80 Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik İnancı Düzeylerinin Haftalık Ders Yüküne Göre Karşılaştırması 148
81 Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Tutumlarının Görevde Bulunduğu Yere Göre Karşılaştırması 149
82 Kapsamaya Yönelik Genel Tutum Alt Boyut Puanlarının Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerin Görevde Bulunulan Yer Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc "Tukey" Testi Sonuçları 150
83 Eğitim ve Algılanan Yetkinlik Alt Boyut Puanlarının Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerin Görevde Bulunulan Yer Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc "Tukey" Testi Sonuçları 150
84 Kapsayıcı Eğitim Tutum Puanlarının Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerin Görevde Bulunulan Yer Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc "Tukey" Testi Sonuçları..... 150
85 Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik İnancı Düzeylerinin Görevde Bulunduğu Yere Göre Karşılaştırması 151
86 Akademik Öz-Yeterlik Alt Boyut Puanlarının Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerin Görevde Bulunulan Yer Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc "Tukey" Testi Sonuçları..... 152
87 Mesleki Öz-Yeterlik Alt Boyut Puanlarının Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerin Görevde Bulunulan Yer Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc "Tukey" Testi Sonuçları..... 152
88 Sosyal Öz-Yeterlik Alt Boyut Puanlarının Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerin Görevde Bulunulan Yer Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc "Tukey" Testi Sonuçları..... 152
89 Entelektüel Öz-Yeterlik Alt Boyut Puanlarının Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerin Görevde Bulunulan Yer Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc "Tukey" Testi Sonuçları..... 153
90 Öz-Yeterlik İnancı Puanlarının Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerin Görevde Bulunulan Yer Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc "Tukey" Testi Sonuçları..... 153
91 Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Tutumları ve Öz-Yeterlik İnançları Arasındaki İlişki 154
92 Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Tutumları ve Öz-Yeterlik İnançları Arasındaki Regresyon 155
93 Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik İnançları ve Kapsayıcı Eğitim Tutumları Arasındaki Regresyon..... 156

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil		Sayfa
1	Bir Süreklilik Boyunca Çeşitliliği ve Kapsayıcılığı Anlama	17
2	Kapsayıcı Eğitimin İlkeleri.	23
3	Değerlerin ve Tutumların Öğretmenlerin Çalışmaları Üzerindeki Etkisi	44
4	Yeterlilik Yapısının Hiyerarşik Modeli	51
5	Buzul Modeli	52
6	Araştırma Sürecine İlişkin Basamakları	85
7	Ölçeğin Faktör Yapısına İlişkin Nokta Grafiği	107
8	DFA Modeli	109
9	Kapsayıcı Eğitime Yönelik Düşünceler	158
10	Bilgi Yeterliliği Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli	159
11	Bilgi Yeterliliği Kod Sistemi	159
12	Uygulama Yeterliliği Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli	160
13	Uygulama Yeterliliği Kod Sistemi	161
14	Uygulama Yeterliliği Kod İlişkileri	161
15	Eğitim Yeterliliği Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli	163
16	Eğitim Yeterliliği Kod Sistemi	164
17	Eğitim Yeterliliği Kod İlişkileri	164
18	Öğrencilerin Davranışları Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli	166
19	Öğrencilerin Davranışları Kod Sistemi	166
20	Öğrencilerin Davranışları Kod İlişkileri	167
21	Öz-Yeterliğe Yönelik Düşünceler	168
22	Bilgi Öz-Yeterliliği Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli	169
23	Bilgi Öz-Yeterliliği Kod Sistemi	170
24	Eğitim Öz-Yeterliliği Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli	171
25	Eğitim Öz-Yeterliliği Kod Sistemi	171
26	Eğitim Öz-Yeterliliği Kod İlişkileri	172
27	Paydaşlara Yönelik Düşünceler Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli	173
28	Paydaşlara Yönelik Düşünceler Kod Sistemi	174
29	Paydaşlara Yönelik Düşünceler Kod İlişkileri	174

KISALTMALAR LİSTESİ

AFA: Açımlayıcı Faktör Analizi

AMOS: Analysis of Moment Structures

DFA: Doğrulayıcı Faktör Analizi

GAI: General Attitude to Wards Inclusion

LSEN: Özel Eğitime İhtiyaç Duyan Öğrenciler

UNICEF: Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu

UNESCO: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü

SPSS: Statistical Package for Social Sciences

TAIS-R: Teacher Attitudes to Inclusion Scale

TAPC: Training and Perceived Competence

1. BÖLÜM
GİRİŞ

Kapsayıcı eğitim bütün öğrencileri içine alan, bireysel farklılıkları göz önünde bulunduran ve nitelikli eğitimi hedefleyen bir süreçtir. Kapsayıcı eğitimin en temel amacı bütün çocukların nitelikli eğitimden yararlanması, fırsat eşitliğinin sağlanarak katılımlarının yükseltilmesi ve olası ayrımcılıkların azaltılmaya çalışılmasıdır (Yücesoy-Özkan ve diğerleri, 2021). Kapsayıcı eğitim tarafsız, sağlam temelli, demokratik, sosyal olarak adil bir yaklaşıma dayalı politikalar benimseyen ve uygulama geliştirmenin önündeki tüm engelleri kaldırarak kimlik farkı gözetmeksizin tüm üyelere yetki vermektedir (Yılmaz, 2021). Kapsayıcı eğitim Salamanca Bildirisi'nin onaylanmasından sonra birçok farklı ülkede eğitim felsefesi olarak yerleşmeye başlamıştır (Yılmaz ve Karataş, 2023). Kapsayıcı eğitimin eğitim felsefesi olarak yerleşmeye başlaması dünya çapında hükümetler tarafından uygulamaya geçirilme açısından zor bir hedef olarak yer almaya devam etmektedir (Yada ve Savolainen, 2017). Kapsayıcı eğitimin ne olduğu nasıl uygulanması gerektiği ve yasalaşması için kimlerin iş birliği içinde olması gerektiği net değildir (Vaz ve diğerleri, 2015). Bu net olmayış eğitim politikaları ve uygulamalarında belirsizliğe yol açmıştır. Bunun sonucunda da kapsayıcı eğitime ulaşmanın önünde önemli engeller oluşturmuştur (Vantieghem ve diğerleri, 2023).

Eğitimde öğrencilerin ayrıştırılması ve dışlanmasının yalnızca bunu yaşayan öğrenciler için değil bir bütün olarak toplum için olumsuz sonuçlar doğurduğu görülmektedir (Xue ve diğerleri, 2023). Son yıllarda yapılan raporlarda eğitimde ayrımcılık ve dışlanmanın etkisi ekonomik maliyetinin küresel olarak hissedilmesine, gençlerin iş bulmada, topluma dahil olmada isteksiz olmasına ve kronik sağlık sorunları yaşama olasılığının yüksek olmasına sebebiyet verildiği görülmektedir (Ünal ve İlhan, 2023). Birleşmiş Milletler Sürdürebilir Kalkınma Zirvesi 2015 yılında New York'ta gerçekleşmiştir.193 ülkenin imzası ile onaylanan 2030 Sürdürebilir Kalkınma Hedeflerinden Hedef 4 'te yer alan "Herkesi kapsayan ve herkese eşit derecede kaliteli eğitim sağlamak ve herkese yaşam boyu eğitim imkânı tanımak" maddesi herkes için nitelikli hayat boyu öğrenme fırsatlarının desteklenmesi açısından UNESCO (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü) eğitim alanının temel konularından biri olmuştur (Uruk, 2023).

Tüm öğrencilerin kapsayıcı eğitimden eşit bir şekilde yararlanmasını sağlamak için öğretmenlerin üzerine düşen sorumlulukları bulunmaktadır. Öğretmenlerin ders içi uygulamalarını öğrencilerin bireysel farklılıkları ve ihtiyaçlarına göre uyarlaması ders için öğrenme ortamının değiştirilmesi gerekmektedir (Tenerife ve diğerleri, 2022). Öğretmenlerin sınıf içinde ders işlerken özerkliği bulunmaktadır. Hedeflenen öğrenim çıktısının nasıl

öğretildiği ve öğrencilerin hedeflenen öğrenim çıktısını nasıl içselleştirip algıladıklarını ve nasıl ifade ettikleri üzerinde belirleyici rolü bulunmaktadır (Şimşek ve Kılcan, 2023). Sınıf içi öğretmen eylemleri sınıf iklimi ve kültürünün oluşmasında en önemli faktördür (Şengöz, 2022). Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi hakkında bilgi sahibi olması, kapsayıcı sınıfları teşvik eden ve benimseyen stratejiler kullanma konusunda kendinden emin yetkin ve en önemlisi buna değer vermesi gerekmektedir (Stubbs, 2022), Önceki araştırmalar öğretmenlerin sahip olduğu değerlerin, tutumlarını etkilediğini ortaya koymuştur (Sharma, 2008; Rossa, 2017). Bu tutumların sınıftaki öğretim süreci yönetilirken davranışlara yansıdığı ve önemli bir etkiye sahip olduğu görülmüştür (Nanayakkara, 2022).

Tutum bireylerin belirli objelere karşı farklı deneyimler yaşaması sonucu düzenli bir tavır alışları davranış biçimleridir. Tutumlar davranışsal, duygusal ve bilişsel bilgilere dayalı olabilmektedir. Bireyde inançların ne kadar kalıcı ve değişime ne kadar dirençli olduğuna göre değişiklik göstermektedir (Mouchritsa ve diğerleri, 2022). Araştırmalar kapsayıcı eğitime yönelik daha olumlu tutumlara sahip öğretmenlerin çeşitliliği daha fazla kabul ettiğini öğrencilerle daha başarılı ilişkiler kurduğunu meydana çıkarmıştır (Miller ve diğerleri, 2022; Miesera ve Sokal Kimmelmann, 2022). Olumlu tutumların güçlü bir aidiyet duygusunu kolaylaştırdığını ve öğrencilerin sosyal ve akademik başarısını iyileştirdiğini göstermektedir (Makopoulou ve diğerleri, 2021).Olumsuz tutumlar belirli öğrenci grupları için olumsuz okul deneyimi ve sınıf iklimi oluşturmuştur (Lindner ve diğerleri, 2023). Bunun sonucunda da nitelikli eğitimin hedeflerine ulaşamamasına ve sosyal sonuçlar doğurmasına yol açmıştır. Bu yüzden öğretmenlerin kapsayıcı eğitim tutumlarının belirlenmesi önem taşımaktadır (Madarang ve Martın, 2022).

Öz-yeterliğe olan inanç bireylerin motivasyon ve davranışlarını değiştiren eğitim kalitesini doğrudan etkileyen önemli bir faktördür (Li ve Cheung, 2019). Öz yeterlik sosyal, bilişsel, duygusal ve psikomotor becerilerin yanı sıra zor koşullarda becerilerin uyumlu bir şekilde bir araya getirilmesini de gerektirmektedir (Bandura, 1994). Öğretimde öz yeterlik inancı yüksek olan öğretmenler aileleri destekleyebilir ve eğitim süreci üzerindeki olumsuz çevresel etkilerin üstesinden gelebilirler (Aktaş, 2013). Öğretimde öz yeterlik düzeyi düşük olan öğretmenler öğrencilerin yeterince motive edilmemeleri durumunda hiçbir şey yapamayacaklarına dair inanç geliştirmiştir (Akyar, 2023). Çevrenin ve ailenin olumsuz etkilerine karşı öğrencileri etkileyemeyeceklerini benimserler (Alkaya, 2023). Bu nedenle öğretmenlerin öz-yeterlik hakkındaki inançlarının belirlenmesi gerekmektedir (Amaç, 2021).

Beden eğitimi hayat boyu aktif bir yaşam tarzı sürmeye yardımcı olan ve elde edilen bilgi ve yeteneklerin yaşam boyu devam ettirmesine etki etmektedir (Anderson ve Boyle,

2019). Fiziksel etkinlikler aracılığı ile bireylerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişim alanlarında olumlu katkı sağlayan bir alandır (Arı ve diğerleri, 2021). Okul dönemindeki tüm çocukların gelişim dönemlerini sağlıklı bir şekilde atlatmasında ders programlarına konulmuş olan beden eğitimi dersi ile oyun ve fiziki etkinlikler dersine etkin bir şekilde katılımı çok önemlidir (Avramidis ve Norwich, 2022). Çocukların beden eğitimi kapsamındaki derslere etkin bir şekilde katılım sağlaması, çocuklar üzerinde fiziksel, sosyal ve zihinsel yönden gelişimlerini olumlu yönde etkilemektedir (Bailey, 2006). Beden eğitimi dersinde bu niteliklerin kazandırılması iyi ve etkili bir öğretim ile mümkün olabilmektedir (Buzzai ve diğerleri, 2022). Beden eğitimi dersinde öğretim etkinliklerinin yöneticisi olan beden eğitimi öğretmeni sadece üst düzeyde fiziksel beceriye sahip ya da konusunu iyi bilen kişi değil aynı zamanda bunları öğrencilerine aktarabilen yani onların öğrenmelerini sağlayabilen kazandıran kişidir (Cabbar, 2023). Beden eğitimi ve spor dersini yürüten öğretmenlerin çocukların bireysel farklılıklarını iyi gözlemleyen ve bu gözlemleri doğrultusunda her öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarına göre içerik oluşturarak hedeflere ulaşım sağlaması önem arz etmektedir (Campbell ve diğerleri, 2003).

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, Teacher Attitudes to Inclusion Scale TAIS-R ölçeğinin Türkçeye uyarlanarak, geçerlilik ve güvenirlilik çalışmasının yapılarak, Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim tutumları ve öz-yeterlik inancının çeşitli değişkenler açısından incelenerek, Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim ve öz-yeterlik inancına yönelik duygu, düşünce ve görüşlerinin ele alınmasıdır. Bu amaç doğrultusunda çalışmada hedeflenen amaçlar ve yanıt aranan sorular şunlardır:

1.1.1. Teacher Attitudes to Inclusion Scale TAIS-R Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlama Çalışmasına Ait Alt Amaçlar

1. Teacher Attitudes to Inclusion Scale TAIS-R Ölçeği öğretmenler için geçerli midir?
2. Teacher Attitudes to Inclusion Scale TAIS-R Ölçeği öğretmenler için güvenilir midir?

1.1.2. Nicel Bölüme Ait Alt Amaçlar

Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin;

1. Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim tutum düzeyleri nasıldır?
2. Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin öz-yeterlik inanç düzeyleri nasıldır?
3. Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim tutumları dahilinde cinsiyet değişkeni açısından anlamlı fark var mıdır?

4. Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin öz-yeterlik inancı dahilinde cinsiyet değişkeni açısından anlamlı fark var mıdır?
5. Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim tutum düzeyleri ile yaş değişkeni açısından anlamlı fark var mıdır?
6. Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin öz-yeterlik inancı düzeyleri ile yaş değişkeni açısından anlamlı fark var mıdır?
7. Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim tutum düzeyleri ile aldıkları aylık gelir değişkeni açısından anlamlı fark var mıdır?
8. Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin öz-yeterlik inancı düzeyleri ile aldıkları aylık gelir değişkeni açısından anlamlı fark var mıdır?
9. Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim tutum düzeyleri ile eğitim seviyesi değişkeni açısından anlamlı fark var mıdır?
10. Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin öz-yeterlik inancı düzeyleri ile eğitim seviyesi değişkeni açısından anlamlı fark var mıdır?
11. Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim tutum düzeyleri ile medeni durum değişkeni açısından anlamlı fark var mıdır?
12. Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin öz-yeterlik inancı düzeyleri ile medeni durum değişkeni açısından anlamlı fark var mıdır?
13. Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim tutum düzeyleri ile çalıştıkları hizmet yılı değişkeni açısından anlamlı fark var mıdır?
14. Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin öz-yeterlik inancı düzeyleri ile çalıştıkları hizmet yılı değişkeni açısından anlamlı fark var mıdır?
15. Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim tutum düzeyleri ile çalıştıkları okul türü değişkeni açısından fark var mıdır?
16. Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin öz-yeterlik inancı düzeyleri ile çalıştıkları okul türü değişkeni açısından anlamlı fark var mıdır?
17. Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim tutum düzeyleri ile haftalık ders yükü değişkeni açısından anlamlı fark var mıdır?
18. Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin öz-yeterlik inancı düzeyleri ile haftalık ders yükü değişkeni açısından anlamlı fark var mıdır?
19. Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim tutum düzeyleri ile görevde bulunduğu yer (köy-ilçe-il) değişkeni açısından anlamlı fark var mıdır?
20. Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin öz-yeterlik inancı düzeyleri ile görevde bulunduğu yer (köy-ilçe-il) değişkeni açısından anlamlı fark var mıdır?

21. Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim tutumları ve öz-yeterlik inançları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
22. Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim tutumları öz-yeterlik inançlarının yordayıcısı mıdır?
23. Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları kapsayıcı eğitim tutumlarının yordayıcısı mıdır?

1.1.3. Nitel Bölüme Ait Alt Amaçlar

1. Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik düşünceleri nelerdir?
2. Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim yeterlilikleri (bilgi yeterliliği, eğitim yeterliliği ve uygulama yeterliliği) nasıldır?
3. Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin gözünden öğrencilerin bakış açıları nasıldır?
4. Beden eğitimi ve Spor öğretmenlerinin öz-yeterliğe yönelik düşünceleri nelerdir?
5. Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin öz-yeterlikleri (bilgi öz-yeterliliği ve eğitim öz-yeterliliği) nasıldır?
6. Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin paydaşlara yönelik düşünceleri nelerdir?

1.2.Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi

Bu çalışma, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim tutumlarının ve öz-yeterlik inançlarının belirlenmesini amaçlamaktadır. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim konusundaki tutumları, öğrencilerin farklılıklarına karşı yaklaşımını, eşitlik ve adil davranışlarını etkileyen önemli faktörlerdir. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim tutumlarının ve öz-yeterliklerinin durumu eğitim ortamlarının daha eşit ve kapsayıcı hale gelmesine yönelik alınacak önlemler ve planlamalar açısından büyük öneme sahiptir. Çalışma beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin tutumlarının ve öz yeterlik seviyesini tespit ederek ihtiyaç duyulan alanlarda gelişim ve farkındalık çalışmalarına temel oluşturacaktır. (De la Rama ve diğerleri, 2020). Öğretmenlerin öz-yeterlik inançları mesleki başarı ve motivasyon açısından kritik bir rol oynamaktadır. Güçlü öz-yeterlik inançları öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını daha etkin ve özgüvenli yapmalarını desteklerken bu inançların düşük olması yeni yaklaşımlara uyum sağlamayı zorlaştırabilmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin öz-yeterlik seviyelerini anlamak mesleki gelişim ve eğitim politikalarının şekillendirilmesinde temel rehberlik sağlayacaktır (Diery ve diğerleri, 2020).

Cinsiyet eğitimde tutum ve davranışları etkileyen önemli bir sosyokültürel faktördür. Cinsiyetin öğretmenlerin kapsayıcı tutumlarını nasıl etkilediğine ilişkin bilgiler öğretim stratejilerinin ve farkındalık çalışmalarının daha etkili hale getirilmesine katkı sağlayacaktır. Bu analiz cinsiyetler arasındaki tutum farklarının tespitiyle eğitimde eşitlik ve kapsayıcılık

konularında farkındalık ve geliştirici adımların atılmasına destek olacaktır (Diken ve Batu, 2020). Öz-yeterlik inançları cinsiyet temelinde farklılık gösterebileceği gibi bu çalışmanın önemli bir araştırma boyutunu oluşturmaktadır. Erkek ve kadın öğretmenlerin öz-yeterlik algılarını karşılaştırmak cinsiyetin bu alandaki mesleki özgüven ve başarı beklentilerine etkisini ortaya koyacaktır (Dolapçıoğlu ve Bolat, 2020).

Yaş öğretmenlerin deneyim ve olgunluk seviyelerini temsil etmekte ve tutumlar üzerinde önemli etkiler oluşturmaktadır. Yaş faktörü eğitimde esneklik, yeniliklere açıklık ve deneyim seviyeleriyle tutumların şekillenmesini sağlamaktadır. Çalışmamız genç ve deneyimli öğretmenler arasındaki tutum farklılıklarını anlamaya ve mesleki gelişim programlarını yaş gruplarına uygun şekilde planlamaya olanak sağlayacaktır (Duncan ve diğerleri, 2020). Öz-yeterlik inançlarının yaşla ilişkisi deneyim ve mesleki gelişim süreçleriyle yakından bağlantılıdır. Yaş ilerledikçe mesleki deneyim ve özgüven seviyeleri değişiklik gösterebilmektedir. Bu da öz-yeterlik algılarını etkilemektedir (Ediyanto ve Kawai, 2023).

Gelir seviyesi öğretmenlerin mesleki motivasyonunu, tutumlarını ve eğitim ortamlarındaki davranışlarını etkileyebilecek bir faktördür. Bu araştırma öğretmenlerin aylık gelirleri ile kapsayıcı eğitim tutumları arasındaki ilişkiyi inceleyerek, maddi gelirlerin eğitim tutumları üzerindeki potansiyel etkisini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu bulgular maddi durumu daha iyi olan ve olmayan öğretmenler arasındaki tutum farklılıklarını anlamada önemli bir veri sağlayacaktır (Erçiçek ve diğerleri, 2022). Gelir düzeyi öğretmenlerin mesleki yeterlilik algılarını ve özgüvenlerini etkileyebilmektedir. Maddi imkanların mesleki başarı ve kendine güven üzerinde oluşturduğu potansiyel etkilerin belirlenmesi eğitim politikalarının ve destek mekanizmalarının geliştirilmesine yardımcı olabilmektedir. Gelir düzeyine göre öz-yeterlik inançlarının farklılık göstermesi eğitim alanında eşitlik ve adil destek politikalarının planlanmasını sağlayabilecektir (Fırat, 2021).

Öğretmenlerin eğitim düzeyleri, mesleki bilgi ve farkındalık seviyelerini belirlediği için tutumlarını da etkileyebilmektedir. Farklı eğitim seviyelerindeki öğretmenler arasında kapsayıcı eğitim tutumlarında anlamlı farklılıklar olup olmadığı araştırılarak eğitim seviyesine göre yapılacak eğitim ve gelişim çalışmalarına temel hazırlamak amaçlanmaktadır (Grimminger-Seidensticker ve Seyda, 2022). Öz-yeterlik inançları öğretmenlerin mesleki özgüven ve başarı beklentilerini doğrudan etkilemektedir. Eğitim seviyesi yükseldikçe mesleki yeterlilik ve özgüvenin arttığı varsayımıyla farklı eğitim düzeylerine sahip öğretmenler arasında anlamlı farklar olup olmadığı analiz edilerek mesleki gelişimlerin planlanmasına ışık tutulacaktır (Güler, 2023).

Medeni durum bireylerin yaşam şeklini ve tutumlarını etkileyebilmektedir. Eş durumu veya yalnız yaşam gibi farklı medeni durumların öğretmenlerin eğitim yaklaşımlarını ve tutumlarını nasıl şekillendirdiği belirlenerek eğitimde farklılıkların anlaşılmasına katkı sağlanacaktır (Gülsün ve diğerleri, 2023). Eş durumu yaşam koşullarını ve psikolojik durumu etkileyebileceği gibi mesleki açıdan kendine güveni de şekillendirebilmektedir. Bu çalışmada medeni duruma göre öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarında anlamlı farklar olup olmadığı incelenecektir. Bu analiz mesleki özgüvenin medeni duruma göre nasıl değiştiğini gösterecektir (Güngör, 2022).

Hizmet yılı öğretmenin mesleki deneyimini ve olgunluğunu göstermektedir. Bu çalışma öğretmenlerin çalışma süresi arttıkça tutumlarının nasıl değiştiğini anlamayı hedeflemektedir. Uzun yıllar hizmet eden öğretmenler ile yeni başlayanlar arasındaki tutum farklılıklarını tespit etmek mesleki gelişim ve eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesine katkı sağlayacaktır (Hordiichuk ve diğerleri, 2022). Hizmet yılı ile öz-yeterlik inançları arasındaki ilişki deneyimle güçlenen mesleki özgüven ve başarı beklentilerini göstermektedir. Bu araştırma öğretmenlerin hizmet süreleri arttıkça öz-yeterlik inançlarında anlamlı bir artış olup olmadığını ortaya koymayı amaçlamaktadır (İlçin, 2022).

Farklı okul türleri öğretmenlerin eğitim ortamlarını ve tutumlarını farklı şekillerde etkileyebilmektedir. Bu çalışma okul türüne göre öğretmenlerin kapsayıcı eğitim tutumlarında anlamlı farkların olup olmadığını analiz etmektedir. Elde edilecek bulgular okul tipine göre yapılacak eğitim ve farkındalık çalışmalarının planlanmasında temel teşkil edecektir (Jorgić ve diğerleri, 2022). Okul türüne göre öğretmenlerin deneyimleri ve mesleki özgüvenleri farklılık gösterebilmektedir. Bu çalışmada öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre öz-yeterlik inançlarının nasıl değiştiği araştırılacak ve anlamlı farklar olup olmadığı belirlenecektir. Bu bilgiler okul türüne uygun mesleki gelişim ve destek programlarının geliştirilmesine olanak sağlayabilecektir (Kielblock ve Woodcock, 2023).

Öğretmenlerin yoğun ders saatleri tutumlarını olumsuz ya da olumlu yönde etkileyebilmektedir. Bu açıdan farklı ders yüklerine sahip öğretmenler arasında kapsayıcı eğitim tutumlarında anlamlı farklar olup olmadığının araştırılması ders yoğunluğunun tutumlar üzerindeki etkisini anlamaya ve iş yükü azaltıcı ya da dengeleyici stratejilere ışık tutmaya yöneliktir (Koliqi ve Zabeli, 2022). Yüksek ders saatleri öğretmenlerin mesleki özgüven ve başarı algılarını etkileyebilmektedir. Öğretmenlerin yoğun ders saatleri özgüven seviyelerini azaltabilmektedir. Ders yükü ile öz-yeterlik arasındaki ilişki mesleki destek ve dengeleme politikalarının planlanmasında önemli rol oynamaktadır (Kuşça, 2023).

Köy, ilçe ve il gibi farklı yerlerde görev yapan öğretmenlerin eğitimin altyapısı, kaynaklar ve çeşitlilik açısından farklılık göstermesi nedeniyle tutumlarında da farklılıklar olabilmektedir. Bu çalışma yer değişkeninin tutumlar üzerindeki etkisini belirleyerek bölgesel farkındalık ve geliştirme çalışmalarına temel oluşturacaktır (Lindner ve diğerleri, 2023). Görev yapılan yer öğretmenin mesleki özgüvenini farklı şekillerde etkileyebilmektedir. Bu araştırma köy, ilçe ve il gibi farklı bölgelerde görev yapan öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarını karşılaştırmak ve aralarındaki farkların anlamlı olup olmadığını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu bulgular bölgesel destek ve eğitim ihtiyaçlarını belirleyerek eğitim planlaması için önemli veriler sağlayacaktır (Madarang ve Martın, 2022).

Bu çalışma öğretmenlerin kapsayıcı eğitim tutumları ile öz-yeterlik inançları arasında doğrudan bir ilişki olup olmadığını araştırmaktadır. Tutumlar ve inançlar arasında güçlü bir bağ olması durumunda tutumların geliştirilmesi özgüven ve mesleki başarıyı artırabilmektedir. Bu nedenle iki değişken arasındaki ilişkinin incelenmesi eğitimde tutum ve inançların bütünsel olarak geliştirilmesine katkı sağlayacaktır (Miesera Sokal ve Kimmelmann, 2022).

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime dair düşüncelerinin alınması amaçlamaktadır. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitimin eğitim ortamlarını daha adil ve eşit hale getirmeye katkı sağlayacağına inanıp inanmadıkları, bu anlayışın mesleki yaklaşımlarını nasıl etkilediği önemli bilgiler sağlayacaktır. Kapsayıcı eğitime ilişkin tutum ve görüşlerin eğitim politikaları ve öğretmen eğitim programlarının biçimlendirilmesinde temel alınması açısından önemli olmaktadır (Miller ve diğerleri, 2020).

Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim alanındaki bilgi, eğitim ve uygulama yeterliliklerinin mevcut durumunun ortaya konulması hedeflenmektedir. Öğretmenlerin bu alanlardaki yeterlilik seviyeleri kapsayıcı eğitim uygulamalarının başarısı ve sürdürebilirliği açısından kritik öneme sahiptir. Değerlendirmeler öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu alanlarda geliştirilmesi gereken yönleri belirleyerek eğitim ortamlarında daha etkili ve kapsayıcı uygulamalara olanak tanıyacaktır (Mouchritsa ve diğerleri, 2022).

Öğretmenlerin, öğrencilerin farklılıklarıyla ilgili tutumları, beklentileri ve bu konudaki öz farkındalıkları, eğitim ortamının kapsayıcılığını doğrudan etkilemektedir. Öğretmenlerin gözlemlerine göre öğrencilerin çeşitli görüşleri ve tepkileri kapsayıcı eğitim yolunda atılacak adımların daha bilinçli planlanmasına yardımcı olacaktır (Nanayakkara, 2022).

Öğretmenlerin kendilerinin mesleki beceri ve yeterliliklerine olan inançları eğitim süreçlerini ve öğrencilerle etkileşimlerini doğrudan etkilemektedir. Öğretmenlerin kendi yetkinlikleri hakkındaki düşünceleri, mesleki gelişim ihtiyaçlarının belirlenmesi ve motivasyonlarının artırılması açısından önemlidir (Öztürk, 2018).

Mesleki bilgiye olan güven ve uygulama yeterlilikleri, öğretmenlerin mesleki başarılarını ve motivasyonlarını doğrudan etkilemektedir. Bu değerlendirmeler hangi alanlarda gelişmeye ihtiyaç duyulduğunu belirleyerek eğitim politikalarının ve öğretmen eğitim programlarının geliştirilmesine katkı sağlayacaktır (Şengöz, 2022).

Paydaşlarla etkili iletişim ve iş birliği kapsayıcı eğitim ve mesleki başarı açısından önemli faktörlerdir. Öğretmenlerin bu konudaki düşünceleri eğitim ortamında paydaşların rolü ve sorumluluklarının daha iyi anlaşılmasını ve güçlendirilmesini sağlayarak ortak çalışmaların daha verimli hale gelmesine katkı sağlayacaktır (Şimşek, 2019).

Türkiye bağlamında beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime ilişkin tutumları ve öz-yeterlik inançlarını birlikte ele alan bütüncül çalışmalar oldukça sınırlıdır. Kapsayıcı eğitime yönelik tutumun, öğretmenin kendi mesleki yeterliğine ilişkin inancı ile yakından ilişkili olduğu bilinmektedir (Sharma ve Sokal, 2016) ancak bu ilişkiyi derinlemesine inceleyen, özellikle alan öğretmenlerine odaklanan veri temelli araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışmada bu kuramsal boşluk giderilerek iki temel yapının bir arada ele alınması sağlanmaktadır.

Kapsayıcı eğitime yönelik öğretmen tutumları konusunda yürütülen çalışmaların büyük bölümü sınıf öğretmenleri veya özel eğitim öğretmenleri üzerine odaklanmıştır (Avramidis ve Norwich, 2002). Beden eğitimi öğretmenlerinin tutum ve deneyimlerine yönelik sistematik ve ampirik veri sunan çalışmalar ise oldukça sınırlıdır. Bu durum bu alandaki nicel ve nitel verilerin sentezlenmesine olan gereksinimi ortaya koymaktadır. Bu araştırma, öğretmenlerden elde edilen hem anket hem görüşme verileriyle ampirik bir katkı sağlamaktadır.

Önceki çalışmalar genellikle sadece nicel veri setlerine dayanmakta iken öğretmenlerin deneyimlerine ilişkin bağlamsal ve niteliksel bilgiler sınırlı kalmaktadır. Karma yöntem yaklaşımı hem geniş örneklemden sayısal veriler toplanmasını hem de öğretmenlerin öznel deneyimlerinin daha derinlemesine anlaşılmasını sağlamaktadır (Creswell ve Plano Clark, 2018). Bu çalışmada nicel ve nitel veriler bütüncül biçimde ele alınarak yöntembilimsel derinlik kazandırılmıştır.

Kapsayıcı eğitim araştırmalarında beden eğitimi ve spor öğretmenleri çoğunlukla göz ardı edilmekte, daha çok sınıf öğretmenleri veya özel eğitim alanında çalışan öğretmenler örneklem olarak tercih edilmektedir (Morley ve diğerleri, 2005). Fiziksel eğitim öğrencilerin sosyal bütünleşmesini destekleyen önemli bir ortamdır ve bu bağlamda beden eğitimi öğretmenlerinin rolü merkezi nitelik taşır. Bu nedenle bu gruba özgü tutumların araştırılması literatürdeki önemli bir boşluğu doldurmaktadır.

Kapsayıcı eğitime yönelik öğretmen tutumlarının ve yeterlik algılarının belirlenmesi öğretmen eğitimi programlarının yeniden yapılandırılmasına ve hizmet içi eğitim politikalarının geliştirilmesine katkı sağlamaktadır (Forlin, 2010). Bu çalışmanın bulguları öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu destek alanlarını belirleyerek uygulamaya dönük stratejiler geliştirmeye olanak sağlayacaktır. Özellikle beden eğitimi gibi uygulamalı derslerde kapsayıcı stratejilerin yaygınlaştırılmasına katkı sunabilir.

Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarını ölçen TAIS-R ölçeği, uluslararası alanda geçerliliği test edilmiş bir araçtır (Boyle ve diğerleri, 2022) ancak bu ölçeğin Türkçeye uyarlanmış bir formu bulunmamaktadır. Bu çalışmada ölçeğin dilsel ve kültürel uyarlaması yapılmış, geçerlilik ve güvenirlik analizleri gerçekleştirilmiştir. Böylece Türkiye bağlamında kullanılabilecek yeni bir kuramsal ölçme aracı literatüre kazandırılmıştır.

1.3.Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Bu çalışma, 2023-2024 Eğitim-Öğretim yılında nüfusu en fazla (İstanbul–İzmir–Ankara–Antalya–Samsun–Şanlıurfa-Van) ve en az (Bilecik-Uşak-Çankırı–Burdur–Bayburt–Kilis–Tunceli) olan yedi coğrafi bölgeden seçilmiş olan toplamda 14 il ile sınırlandırılmıştır.
2. Araştırma, Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim tutumları ve öz-yeterlik inançlarının ölçülmesiyle sınırlandırılmıştır.

1.4.Araştırmanın Varsayımları

1. Çalışmada kullanılacak olan ölçme araçları ve görüşme formunda yer alan ifadelerin katılımcılar tarafından açık-net ve doğru bir şekilde algılandığı varsayılmıştır.
2. Çalışmaya katılacak olan Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin kendilerine uygulanacak olan ölçek maddeleri ve görüşme sorularını içtenlikle cevapladıkları varsayılmıştır.
3. Ölçeklere ve görüşme sorularına verilen yanıtların katılımcıların gerçek görüş ve düşüncelerini yansıttığı varsayılmıştır.

1.5.Tanımlar

Kapsayıcı Eğitim: Farklılıkları önemseyerek cinsiyet, etnik köken, sosyal statü, sağlık, toplumsal katılım ve başarı gibi etkenlerle hiç kimsenin eğitimden yoksun bırakılmaması ve bütün insanların eğitim hakkından eşit bir şekilde faydalanması olarak ifade edilmektedir (UNESCO [Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü], 2009).

Kaynaştırma-Bütünleştirme Yoluyla Eğitim: Özel eğitime gereksinim duyan kişilerin, bütün tür ve kademelerde diğer kişilerle etkileşime girerek, eğitim hedeflerini en üst seviyede geliştirmeyi amaçlayarak, sözü edilen bu kişilere destek eğitim hizmetleri ortamları sağlanarak,

yaşıtlarıyla beraber tam zamanlı veya özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı bir şekilde sunulan hizmetlerdir (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2019).

Tutum: Bireyin yaşantı ve edindiği deneyimleri neticesinde ortaya çıkan ve çevresindeki uyaranlara karşı ilgili olduklarına yönelik tüm nesne ve olaylar karşısında kişinin davranışlarına yön vererek, üzerinde etki bırakan, duygusal ve bilişsel hazırlık halidir (Allport,1967).

Öz-yeterlik: Bireyin, farklı çevresel ortamlarda belli bir performansı sergileyebilmesi için kendisinden beklenen davranışı ortaya koyarken gerekli hazırlığı yaparak, hedeflenen amaca ulaşmak için hissettiği inançtır (Bandura,1994).

Beden Eğitimi: Millî Eğitimin temel amaçlarına uygun bir şekilde bireyin, bedenen, ruhen ve düşünsel açıdan her türlü gelişimini ifade eder (Arslan, 1979).

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni: Milli Eğitimin temel ilkelerini göz önünde bulundurarak öğrencilerin fiziksel, duyuşsal, bilişsel ve sosyal yönden gelişimlerinin sağlıklı bir şekilde ilerlemesinde okulda ve okul dışında sportif etkinlikleri düzenleyen ve uygulatan Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde görev yapan öğretmenler olarak tanımlanmaktadır (Karaküçük,1991).

2. BÖLÜM
KURAMSAL ÇERÇEVE

Çalışmanın, bu bölümünde kuramsal alt yapı ortaya konulmuştur. Konu ile ilgili kavramların açıklaması yapılmıştır. Çalışmayla ilgili olan yapılandırmacılık, kapsayıcı eğitim, tutum, öz-yeterlik, Beden Eğitimi ve Spor dersi, Beden Eğitimi ve Spor öğretmeni kavramları hakkında genel bilgiler verilerek, ele alınan konuyu içeren çalışmalar alt başlıklar halinde ele alınmıştır.

2.1. Yapılandırmacılık

Eğitim ve öğretim süreci içerisinde çağdaş yaklaşımlardan biri olan yapılandırmacılık yaklaşımı geçmişten günümüze kadar pek çok değişik aşamadan geçmiş olup çeşitli bilim insanları, eğitimci kişiler, felsefeciler ve düşünürler tarafından yapılandırmacılık kavramına süreç içerisinde çeşitli tanımlamalar ve katkılar getirilmiş ve sonuç olarak yapılandırmacılık yaklaşımında dört tür ortaya çıkmıştır (Deniz, 2023).

2.1.1. Bilişsel Yapılandırmacılık

Bilişsel yapılandırmacılık, Piaget'nin kuramındaki düşünceleri üzerine yapılandırılmaktadır. Piaget uyumu bilişsel bir davranış şeklinde ifade etmekte zekanın bulunulan ortama uyum gösterme yeteneği olduğunu ifade etmektedir. Piaget, zekanın işlevsel yapısını; örgütleme, uyum gösterme ve dengeleme terimleriyle açıklamaktadır. Öğrenciler öğrendiklerini zihinlerinde biçimlendirmekte ve anlamlı bütünlükler oluşturmaktadırlar. Öğrencilere yeni birer bilgiler sunulduğunda; öğrenciler yeni bilgileri öğrenmek hedefiyle ilgili organizasyon ve şemalarını değiştirmektedirler (Bacanlı, 2002). Bilginin bireyin bilişsel yapısına uygun bir biçimde belirebileceğini ifade eden Vico ilgili durumu bir şeyi bilen onu açıklayabilendir şeklinde ifade etmiştir (Aslan, 2015). Bilişsel yapılandırmacılıkta hedef, öğrencilerin bilgileri araştırma yaparak elde etmelerini sağlamaktır. İlgili kuramda çevreyle olan etkileşim, toplumsal ortam, yardımlaşma ve tartışma gibi terimlerden hiçbir şekilde bahsedilmediğinden dolayı çok fazla sınırlı bir biçimde kalabilmektedir. Bilişsel yapılandırmacılıkta birey kendisine odaklanmaktadır. Bundan dolayı en sınırlı olan ve en az gelişen yapılandırmacılık çeşidi olduğu ifade edilebilir. Bilişsel yapılandırmacılık kişiyi yalnızca bir yönden incelemiştir. Bundan dolayı yetersiz ve sınırlı bir şekilde kalmakta ve gelişebilmek için diğer yapılandırmacılık çeşitlerine gereksinim duymaktadır (Şişman, 2014).

2.1.2. Sosyal Yapılandırmacılık

Vygotsky'nin, öğrencilerin öğrendiklerini uzman olan kişilerle çoğunlukla yetişkin olan kişilerle yani öğretmenlerle etkileşimlerinin ve belirli olan toplumsal ve kültürel bağlamın, öğrenmeye yardımcı olduğuna ilişkin görüşlerine dayanmaktadır. Bu şekilde öğrenen

öğrenciler yalnız başlarına çözüme kavuşturabilecekleri sorunlardan yardım alarak çözüme kavuşturacakları ve oradan da çok daha zor olan ve bazen yardım alarak da çözüme kavuşturamayacakları sorunlara doğru yakınsal gelişim alanlarını daha da ilerleteceklerdir (Senemoğlu, 2013). Sosyal yapılandırmacılık yaklaşımında, öğrenen kişilerin toplumsal olarak kabul edilen bilgiyi özümsemeleri ve uzlaşma yapmaları hedeflenmektedir (Kurtdede Fidan, 2010). Bu şekilde öğrencilerin kendi kabuklarını kırmaları ve kendilerinin iç dünyalarında kalmaları önlenilmiş ve dışa dönük kişiler olmaları noktasında yardımda bulunulmuş olmaktadır. Öğrencilerde bulunan heyecan, panik, içlerine kapanma ve anti sosyallik gibi duygular bu sayede azaltılabilmektedir. Bunun yanında öğrenciler kişilerle etkileşim içerisine girdikçe ve toplum içerisine çıktıkça çeşitli sınavlarda da sakin kalmayı öğrenmekte ve bu sayede sinir sitemleri daha çok dayanaklı hale gelmektedir. Bu sebepten dolayı özgüvenleri de gelişebilecektir. Spor, müzik, tiyatro gibi çeşitli sosyal faaliyetler toplumsal yapılandırmacılığın daha güçlü olması noktasında katkı sağlayabilmektedir. Bu tarz faaliyetlere erken yaşlarda başlanılması bu tarz davranışların pekiştirilmesi noktasında oldukça faydalı olmaktadır. İlerleyen yaşlarda en baştan başlayan çalışmalara başlamak aileler tarafından en çok yapılan yanlışlardan birisi olarak görülebilir. Bundan dolayı ailelerin öğrencilerinin bu tarz çalışmaları okulla beraber sürdürmeleri sağlamalıdır. İstenilen başarıya bu şekilde yapılarak daha kolay bir biçimde ulaşılabilmektedir (Deniz, 2023). Sosyal yapılandırmacılık ortamlarında öğrenim gören öğrenciler gerçek yaşamda olduğu gibi çevrelerinde bulunan kişilerle toplumsal etkileşim içerisine girmekte, diğer öğrencilerle konuşmakta, tartışma içerisine girmekte, paylaşımda bulunmakta, yardımlaşma ve işbirliği içerisinde olmakta ve çeşitli iletişimler kurmaktadırlar (Jonassen, 1999). Sosyal yapılandırmacılığın yapıldığı öğrenme ortamları gerçek hayata benzer olan uygulamaları yaşama geçirmekte ve öğrenenlerin bu gerçek hayata benzer mekanlarda dış dünya ile toplumsal etkileşim içerisinde bulunmalarına imkan vermektedir (Powell ve Kalina, 2009).

2.1.3. Etkileşimci Yapılandırmacılık

Bruner tarafından geliştirilen öğrenme ve öğretme süreçleri ile ilgili düşüncelerin temelinde oluşturulmuştur. Bruner'e göre öğrenme ve öğretme süreci, öğrenen kişilerin kendilerinde bulunan eski bilgileri kullanmalarını sağlayarak farklı düşünceler ya da tasarılar oluşturmaya çalıştığı aktif bir süreç olarak ifade edilmektedir. Öğrenen kişiler, bilgileri seçmekte ve bunları dönüştürmektedir. Çeşitli hipotezler oluşturmakta ve çeşitli şemalar ve bilişsel modeller gibi çeşitli zihinsel oluşuma yaslanarak kararlar almaktadırlar ve bunların sonucunda çeşitli düşünceler oluşturmaktadırlar. Bu şekilde zihinsel bir keşif yapılmış

olmaktadır. Öğrenilen şeylerin yapılandırılması sürecinde sade biçime kavuşturma, aralarındaki ilişkiyi ve yakın dengeyi bulma ve anlamı keşfetme süreçleri gerçekleştirilmektedir. Bu keşif sürecinde öğrenen kişinin yetişkinlerle ya da kendi yaşıtlarıyla olan iletişim ve paylaşımlarının kişinin motivasyonunu yükselttiği ve öğrenecekleri şeyleri anlamlandırma sürecinde fayda sağlayacağı görülmektedir (Yapıcı ve Yapıcı, 2010). Etkileşimci yapılandırmacılık türünde hedef seçeneklerin ortaya çıkarılması ve aydınlatılmasıdır (Şişman, 2014).

2.1.4. Radikal Yapılandırmacılık

Ernst Von Glasersfeld tarafından 1980 yılından sonra savunulan görüş ve düşüncelere dayanmaktadır. Radikal yapılandırmacılıkta elde edilen bilginin kişilerce pasif bir biçimde elde edilmediği ve öğrenen kişilerce aktif bir biçimde tasarlandığı ifade edilmektedir. Öğrenme ve öğretme sürecinde biyolojik ve toplumsal etkileşim birbirinden farklı olarak görülmemektedir. Radikal yapılandırmacılık anlayışı Piaget'den daha da ileriye gitmekte ve ulaştığı bilgiyi anlamak için çaba harcayan kişiyi bilginin yapılandırılmasında merkez noktasına koymaktadır. Öğrenen kişilerin yaşantılarından edindikleri tecrübeler ve çevrelerinde gördükleri şeyler birbirleriyle uyum içerisinde bulunmayabilir. Kişilerin tecrübeleri değiştikçe bilinçlerinde oluşan bilgilerin işlevleri de değişikliğe uğrayacaktır. Çünkü elde edilen bilgiler kişiye özgüdür ve tek bir doğru ya da tek bir gerçeklik bulunmamaktadır. Kişiler elde ettikleri bilgileri değişik şekillerde yorumlayabilmektedirler. Radikal yapılandırmacılık kuramında hedef kişilerin bireysel ve içsel tutarlılıklarını gerçekleştirmeleri için fırsatlar sağlamaktır (Arslan, 2007). Bu şekilde öğrenen kişiler evren üzerinde tek bir doğrunun ya da gerçeğin bulunduğu görüşü yerine birden fazla doğrunun ve gerçeğin bulunduğunun farkına varılmasını sağlayabilirler ve bu sayede sıradanlıktan çıkabilirler. Kişiler yeni şeyler öğrendikçe ve yeni şeyler kattıkça bilmiş oldukları kavramlardan yeni bilgilere ulaşabilir ve bunun sonucunda sürekli bir biçimde araştırma içerisinde bulunarak yaşamlarını sürdürmek isteyebilirler (Noddings, 2017). Yapılandırmacılık kuram türlerinden en ayrıntılı ve en ileri seviyede olan kuram olarak ifade edilmektedir. Bu sebepten dolayı günümüzün yaşam standartlarına uygun olan yapılandırmacılık çeşidinin olduğu ifade edilebilir. Eğitim ve öğretim alanında çalışanların, öğrencilerin gelişimleri için ve akademik yönden gelişme göstermeleri ve hayattaki başarılarının gelişmeleri için en fazla ilgili yapılandırmacılık çeşidinin geliştirilmesi üzerine çaba harcamaları gerekmektedir (Senemoğlu, 2013).

2.2.Kapsayıcı Eğitim

Kapsayıcı eğitim, farklılıkları dar bir çerçevede ele almak yerine, daha geniş bir çerçeveden ele alarak tüm bireylerin farklılıklarına değer vererek ve buna göre her yönden uygulamalar geliştiren bir alandır. Adil, demokratik, eşitlikçi okul politikaları, sınıf içi

uygulamalar ve olumlu bir okul iklimi oluşturmak adına kompleks bir süreçtir. Hiçbir öğrenciyi dışlamadan, tüm öğrencilerin içinde yer aldığı okul ve sınıflarda, öğrencilerin eşit bir şekilde önemsenerek bu sürecin başarılı bir şekilde yürütülmesi ve topluma dahil edilmesidir (Olsson ve Nilholm, 2022). Kapsayıcı eğitim; bireysel farklılıkları, ihtiyaçları göz önünde bulunduran ve nitelikli eğitimi hedefleyen bir süreçtir (UNESCO, 2019).

Ayrımcılık gözetmeksizin her bireyin eğitim hakkından eşit bir şekilde faydalanması gerektiği birçok uluslararası belgede üzerinde durulan önemli bir konu olsa da 1994 yılında gerçekleştirilen Salamanca Konferansı neticesinde yayımlanan Salamanca Bildirgesi ve Eylem Çerçevesi ile kapsayıcı eğitim ilk kez gündeme açık bir şekilde gelerek önemine ve gerekliliğine dikkat çekilmiştir. Salamanca Bildirisi'nin onaylanmasından sonra birçok farklı ülkede eğitim felsefesi olarak yerleşmeye başlayan kapsayıcı eğitimin giderek önemini artırmasıyla birlikte eğitim felsefesi olarak yerini almıştır (Anderson ve Boyle, 2019).

Kapsayıcı eğitimin yukarıda verilen tanımları dışında farklı birçok tanımı bulunmaktadır:

- Kapsayıcı eğitim, bütün çocukların tüm kademelerde okullarına erişebilmeleri, bu süreçte bütün çocukların bireysel farklılıkları, ilgi ve ihtiyaç durumları gözetilerek kaliteli eğitim hizmeti sunulması sürecidir (Kielblock ve Woodcock, 2023).
- Var olan çeşitliliği göz önüne alarak, hiçbir bireyin dışlanmadığı bir alan meydana getirerek, sadece özel ihtiyaca gereksinim duyanların değil, bütün bireylerin eğitim-öğretim sürecinde yaşayabilecekleri olası aksaklıkları en az seviyeye indirerek, eşitlikçi bir yaklaşım dahilinde topluma yansıtılma sürecidir (Stubbs, 2008; Booth ve Ainscow, 2002).
- Toplum bünyesinde sorgulayıcı, önyargısız topluluklar oluşturmayı hedeflemenin yanında, kalıcı bir şekilde eşitlikçi, sosyal adalet anlayışına sahip olan, demokratik yaklaşıma dayalı uygulama süreçlerini geliştirerek, bütün farklılıkları kucaklayan bir yaklaşımla tüm bireylere güç aşılayan, karşılıklı, kabul edici ve sürekli bir biçimde öğrenme topluluklarını yaşam boyu meydana getirme sürecidir (Gause, 2011).
- Bütün öğrencilerin, gelişim çağı ve yaşı göz önünde bulundurularak, bu özelliklere uygun sınıf ortamlarının oluşturulmasıyla, öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecindeki yaşamına yönelik gerekli her türlü beceriyi öğrenmesine katkı sağlayarak, eğitim ortamındaki sürece aktif bir şekilde katılım sağlamalarını desteklemek anlamına gelmektedir (Canada Inclusive Education, 2020).

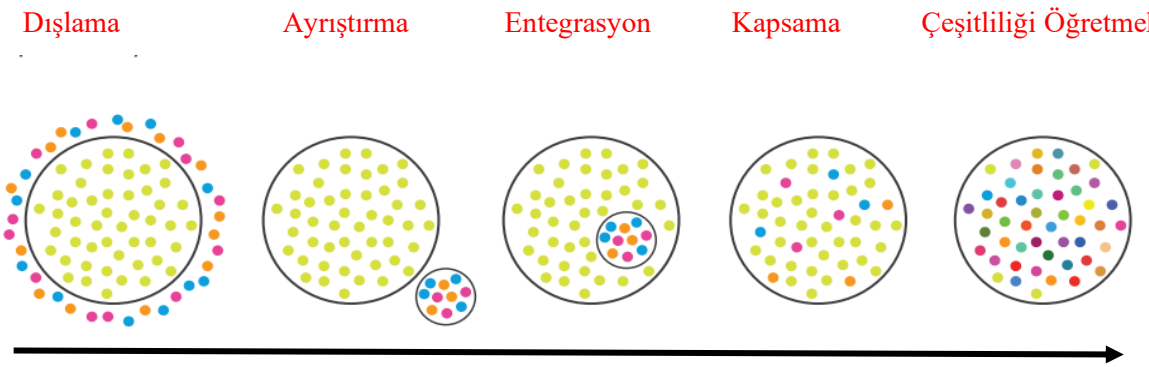
- Özel gereksinime ihtiyaç duyan ya da duymayan, toplumun ulaşabildiği her türlü eğitimsel, sosyo-kültürel, hayat boyu sürecek aktivitelere, eşit bir düzeyde faydalanmada güçlük yaşayan tüm çocukları (göçmen, mülteci ve sığınmacılar, kız çocukları, düşük gelirli aileler, özel gereksinimli bireyler, dini ve etnik azınlıklar, AIDS hastaları vb.) içinde barındıran ve bu çocukların akranlarıyla aynı ortamda eğitim alma hakkı sağlama ve yaşamın her türlü alanında kendini geliştirme olarak ifade edilmektedir (Öztürk ve diğerleri, 2017).

Yukarıdaki verilen tanımlardan anlaşılacağı üzere, bireysel farklılıkların, ilgi ve ihtiyaçların çeşitli olduğu görülmektedir. Bireyleri değerli ve farklı kılan şeyler; birbirinden farklı kültürden, aileden, çevreden ve yaşam içindeki edindiği deneyimlerden kendine özgü biriktirdiği özelliklerdir. Bireyin doğumdan ölüme kadar yani hayat boyu her ne farklılığı olursa olsun her türlü haktan yararlanması gerekir. Her birey kendine özgü ve tektir. Bireyin özellikleri ne olursa olsun, toplum içinde eğitim, yaşam ve diğer hizmetleri eşit bir şekilde kendi akranları ve toplumun her kesimi gibi almaya hakkı vardır.

Kapsayıcı eğitim, bireylerin farklılıklarına değer veren farklılıkları ayrıştırmayan, farklılıklara sahip tüm çocukları akranlarıyla birlikte aynı ortamda kucaklayan, bütünleştiren, ilgi ve ihtiyaçlarını ön planda tutarak, heterojen ortamda tüm çocukların gelişimlerini sağlıklı bir şekilde her yönden sağlamak olarak ifade edilmektedir. Öte yandan, kapsayıcı eğitim kavramı ile kaynaştırma-bütünleştirme, entegrasyon kavramları çoğu kez birbirinin yerine kullanılan ve bunun sonucunda da anlam karmaşasına neden olan kavramlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Türkiye'de ve diğer pek çok farklı ülkede kapsayıcı eğitim, kaynaştırma-bütünleştirme ve entegrasyon kavramlarının aynı anlama geldiği ve birbirinin yerine kullanıldığı görülmektedir (Erkılıç ve Durak, 2013). Bütünleştirme, geleneksel anlamda kaynaştırma eğitimi verilen yerlerde özel gereksinimli öğrencilerin eğitimine odaklanır. Bütünleştirme terimi yaygın anlamda özel gereksinimli olan çocukların normal eğitim veren okullara yerleştirme süreci olarak tanımlanmaktadır. Kaynaştırma, normal sınıflarda özel gereksinime ihtiyaç duyan çocukları yetiştirme uygulamasıdır (UNESCO, 2017). Kapsayıcı eğitim kavramı, entegrasyon kavramından daha geniş bir alanı kapsadığı, sadece öğrencilerin genel eğitim sınıflarına yerleştirme sürecinden ziyade tüm öğrenme-öğretme sürecinin bir bütün olarak ele alındığı ve tüm çocukların eğitim ortamından bireysel farklılıkları, ilgi ve ihtiyaçları göz önünde bulundurularak eğitimin nitelikli bir şekilde uygulama ortamlarına yansıtılmasını ifade etmektedir (Meijer ve diğerleri, 2002).

Şekil 1

Bir Süreklilik Boyunca Çeşitliliği ve Kapsayıcılığı Anlama



Kaynak:Taken from Inclusion BC (2017[319]), Implementing Inclusion in BC's Public Schools: Report on the June 14, 2017 Inclusive Education Summit, https://inclusionbc.org/wpcontent/uploads/2018/11/Implementing_Inclusion_Education.pdf.

Sonuç olarak kapsayıcı eğitim, bütünleştirme-kaynaştırma ve entegrasyonu da kapsayarak, tüm çocukların eğitim-öğretim süreçlerini nitelikli bir şekilde tamamlamalarını sağlayarak ve bu sürecin sonunda topluma faydalı birer birey olarak yetişmelerini hedeflemektedir.

2.2.1. Kapsayıcı Eğitimin Önemi

Kapsayıcı eğitim, eğitime ve toplumsal yapıya pek çok alanda katkıda bulunan bir sistem olarak karşımıza çıkmaktadır. Eşitlik, insan hakları, toplumsal ilerleme, adalet, sürdürülebilir kalkınma şeklindeki esas değerlerle ilgili olan kapsayıcı eğitim yaklaşımı kişilerin eğitim süreçlerine katılım göstermelerini sağlamakta ve farklı olan unsurları birer zenginlik olarak kabul etmektedir (Ainscow, 2005).

Kapsayıcı eğitim, sosyal yapının her kesiminde bulunan çocukların eşit fırsatlarda eğitim almaları için çaba harcamaktadır. Kapsayıcı eğitim yaklaşımı cinsiyet, dil, etnik yapı, ekonomik yapı gibi çeşitli unsurlardan bağımsız bir biçimde öğrencilerin tamamının birliktelik içerisinde eğitim ortamlarında bulunmasını desteklemektedir (Bursal, 2012). Kapsayıcı eğitim yaklaşımı gerek ayrımcılığın ve gerekse de dışlanmanın önünde engel olarak sosyal adaletin gerçekleşmesi sürecine destek olmaktadır (Diken, 2012). Ülkemizde de kapsayıcı eğitim yaklaşımı Milli Eğitim Bakanlığınca destek verilen ve ülke geneline yaygınlaştırılmaya çalışan bir yaklaşım olarak ifade edilebilir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018).

Kapsayıcı eğitimin önemli olan unsurlarından biri de öğrencilerin kişisel öğrenme gereksinimlerini karşılamayı amaç edinmesidir. Farklılaştırılan öğretim yöntem ve stratejilerin, uygun olan materyallerin kullanılması ve destekleyici olan hizmetlerin sunulmasıyla her bir

öğrencinin öğrenme seviyesinin en üst noktaya çıkarılmasını hedeflemektedir (Büyüköztürk, 2014). Kapsayıcı eğitimin uygulandığı sınıflar öğrencilerin değişik öğrenme biçimlerine uygun bir biçimde eğitim görmeleri noktasında imkanlar sağlamaktadır (Öztürk, 2018). Bu durum öğrencilerin akademik yönden başarılarının artırılmasını sağlarken özgüvenlerinin ve motivasyonlarının da gelişmesini sağlamaktadır (Diken, 2012).

Kapsayıcı eğitim yalnızca akademik başarının gelişmesini değil bunun yanında sosyal yönden de gelişimin yaşanmasını da desteklemektedir. Değişik olan özelliklere ve yeteneklere sahip olan öğrenci gruplarının birlikte bulundukları kapsayıcı olan sınıflar, empati, dayanışma, hoşgörü ve saygı gibi çeşitli toplumsal becerilerin gelişim göstermesine de katkıda bulunmaktadır (Avşar ve Demirel, 2014). Öğrenciler birbirlerinin farklı olan yönlerini anlamaya ve kabullenmeye başladıkça öğrencilerde hoşgörü anlayışı yayılmakta ve toplumsal yapılarda daha kapsayıcı olan bir yaklaşım kabul görmektedir (Diken, 2012).

Kapsayıcı eğitimin önemli olan bir diğer yönü de demokratik değerlerin eğitim-öğretim ortamlarında sürdürülmesini sağlamasıdır. Kapsayıcı olan sınıflar öğrencilerin demokratik değerlerin kazanılmasında ve uygulanmasında çeşitli olanaklar sunmaktadır (Özçelik, 2014). Öğrenciler yapılan uygulamalar sayesinde karşılaştıkları problemleri çözebilmek amacıyla eleştirel düşünme, demokratik katılım ve aktif vatandaşlık gibi becerilerini geliştirmektedir (Diken, 2012).

Sonuç olarak kapsayıcı eğitim yaklaşımı; çeşitli toplumsal değerlerle uyumlu olan bir yaklaşım olarak ifade edilmektedir. Öğrencilerin eğitim-öğretim sürecinin içerisine eşit olanaklar içerisinde katılım göstermesine ve bu sayede toplumsal adaletin sağlanmasına imkan tanımaktadır. Kapsayıcı eğitim yaklaşımı öğrencilerin kişisel öğrenme gereksinimlerinin karşılanmasını sağlamakta ve akademik yönden başarılarının artmasını sağlamakta ve toplumsal yönden gelişme göstermelerini sağlamaktadır (Çetin, 2023).

2.2.2.Kapsayıcı Eğitimin Hedefleri

Kapsayıcı eğitimin en temel hedefleri; dünyadaki tüm çocukların nitelikli bir eğitime ulaştırılması, çocuklar arasında fırsat eşitliğinin sağlanarak eğitime katılımlarının artırılması ve aralarında oluşabilecek ayrımcılıkların en aza indirilmesidir (UNESCO, 2019). Kapsayıcı eğitim, bütün çocukların insan haklarına saygı duyan, kapsayıcı bir eğitim sağlamak amacıyla eğitim sistemlerini kararlı bir şekilde dönüştürmeyi amaçlayan bir uygulamadır (Ainscow, 2016). Öğrenme-öğretme sürecinde tüm çocuklara fırsat ortamlarının sağlanması, öğrenci gereksinimlerinin göz önünde bulundurularak öğretim sürecinin ve yöntem tekniklerinin içerikle uyumlu bir şekilde kullanılması sonucunda bütün çocukların en üst derecede potansiyelini kullanabilecekleri inancının olduğu uygulamaları kapsamaktadır. Kapsayıcı

eğitimin hedefi, sosyal adaleti sağlamak, öğrenciyi merkeze alarak, hümanist bir yaklaşımla eğitim ortamı yaratmaktır. Öğrencilerin bulunduğu ortamlarda kendisini o ortama ait hissetmelerini sağlayan, farklı ilgi ve ihtiyaçların ön planda tutulduğu, değer verildiği ve öğrenme ortamlarının çeşitlendirildiği uygulamalar kapsayıcı eğitimin genel prensipleri arasında gösterilebilir (Pandit, 2017).

Bu bağlamda kapsayıcı eğitimin hedeflerini şu şekilde sıralayabiliriz:

- Kapsayıcı eğitim, bütün bireylerin temel eğitime erişiminin sağlanmasını ve eğitimlerinin devam ettirebilmesini sağlar (Amaç, 2021).
- Eğitim-öğretim sürecinde bütün öğrencilerin en üst seviyede nitelikli ve kaliteli eğitimden yararlanılmasını amaçlar (Acar, 2020).
- 2004-2005 Eğitim-Öğretim yılında uygulanmaya konulan yapılandırmacı yaklaşımın dayandığı temel felsefe ışığında, tüm öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulması, kapsayıcı eğitimin benimsediği temel hedeflerinden birisidir (Dolapçıoğlu ve Bolat, 2020).
- Okul ve sınıf ortamında, tüm öğrencilerin farklılıklarına değer veren ve öğrencilerin tüm farklılıklarını kucaklayan bir hedef yürütmektedir (Kazu ve Deniz, 2019).
- Bireylerin, demokratik, insan haklarına saygılı, eşitlikçi, hoşgörü sahibi, duyarlılık seviyesi yüksek, çeşitliliğe değer veren, empati kurma yeteneğine sahip olmasını sağlayarak, evrensel açıdan gelişimine katkıda bulunur (Kırılmaz ve Öntaş, 2020).
- Sosyal katılıma önem veren, paydaşlarla iş birliği içerisinde süreci yöneten ve bu süreçte edindiği geri bildirimleri sürece yansıtmayı hedefler (Acar, 2020).
- Bloom'un Tam öğrenme Modeline göre öğrenme-öğretme sürecinde gerekli şartlar sağlanırsa bir öğrencinin öğrenebileceği her şeyi tüm öğrenciler öğrenir. Bunun sonucunda, kapsayıcı eğitim anlayışında da gerekli şartalar sağlandığında tüm öğrencilerin başarı düzeylerinin arttırılacağı ve öğrenme-öğretme sürecinden verim sağlanacağı varsayılmaktadır (Yeşilyurt, 2020).
- Eşitlikçi, adil, demokratik bir sınıf ve okul atmosferinin meydana getirilmesini hedeflemektedir (Ünal ve Aladağ, 2020).

Öğrenme-öğretme süreçlerinde tüm öğrencilerin etkin bir şekilde katılımını artırarak, bütün öğrencilerin bireysel farklılıklarını gözeterek, ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda, içeriğin

sunulmasında, çeşitliliğe önem vererek planlama ve uygulama yapılarak gerekli geri dönüt sağlanarak sürecin değerlendirilmesidir (Acedo, 2022). Kapsayıcı eğitim, öğrenme-öğretme sürecinde öğretim yöntemleri ve teknikleri ile içeriğin aktarılması ve bireyde tutum, davranış ve çevreyi değiştirme gücüne sahip etkin bir süreçtir (Mariga ve diğerleri, 2014). Kapsayıcı eğitim ortamında tüm öğrencilerin duyuşsal, bilişsel, psikomotor, sosyal ve kültürel ihtiyaçlarına cevap verecek okul ikliminin oluşturulması hedeflenmektedir (Öztürk ve diğerleri, 2017). Verimli bir şekilde hazırlanmış kapsayıcı eğitim programı ile kişilerde öğrenme önündeki engel ve eksikliklere neden olan faktörlerin önüne geçilir ayrıca bireylerin değişik ihtiyaçlarına cevap vermeye yönelik olan farklı okullar kurmak yerine, kapsayıcı eğitim temel felsefesi ile aynı okul çatısı altında bütün öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verilebilmesi hem devlet hem öğrenciler açısından daha avantajlıdır (UNESCO, 2009). Kapsayıcı eğitim, bireylerin farklılıkları ne olursa olsun tüm farklılıkları değerli gören, sosyal dışlanmayı kesinlikle kabul etmeyerek, sosyal adalete dayalı bir eğitim yaklaşımıdır (Ainscow ve Sandill, 2010). Kapsayıcı eğitim, bütün çocukların yeteneklerini, ilgi ve ihtiyaçlarını önemseyen ve akademik anlamda farklı başarı seviyesine sahip öğrencilerin en üst düzeyde performansını ortaya koymasını ve her açıdan ilerlemesini amaçlamaktadır. Bu açıdan kapsayıcı eğitim, öğrenme-öğretme sürecinde ders içi ve ders dışı ortamda en düşük seviyede olan öğrencileri desteklemenin yanında, akademik yönden başarısı yüksek olan öğrencilerin de en iyisini yapma yönünde teşvik ederek, bu süreçte tüm öğrencilerin kendilerine saygı duyulduğunu hissetmelerini, öğrencilerin bulunduğu ortama kendilerini ait hissetmelerini ve değerli bir birey olarak görülmelerini sağlayan bir ortam yaratma sürecidir (European Parliament, 2017). Bu süreçte kapsayıcı eğitim farklılıkları göz önünde bulundurduğu için süreç değişime açıktır. Sınıf içi uygulamalarda, bireysel farklılıklar, ilgi ve ihtiyaçlara göre düzenleme ve ihtiyaca göre çeşitliliğe gidilir. Süreci yöneten öğretmenlere içerik, ders araç-gereçleri, öğretim yöntem ve teknikleri açısından birçok seçenek sunar. Ders sonunda öğrencide hedeflenen öğrenme çıktısına en üst seviyede ulaşmasını sağlayan bir süreçtir (CAST, 2011). Kapsayıcı eğitimin hedeflerine ulaşabilmesi için okul, aile, öğretmen, öğrenci ve diğer kuruluşların iş birliği içerisinde karşılıklı koordine bir şekilde çalışması gerekmektedir.

2.2.3.Kapsayıcı Eğitimin İlkeleri

Kapsayıcı eğitimin yedi temel ilkesi bulunmaktadır:

2.2.3.1. Erişim ve Katılım Sağlanması

Bu ilkelerin ilk adımında öğrencilerin eğitimine yönelik erişim ve katılım hakkından bahsedilmektedir. Bu ilkeye göre, tüm öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde eğitime yönelik erişim ve katılım hakları bulunmaktadır. Kapsayıcı eğitim anlayışını üstlenme,

bireylerin eğitim hakkına erişmesi için eşitlikçi ve daha adil bir ortamın sunulması için yürütülen çabaların bütünüdür. Eğitim-öğretim süreçlerinde farklı özelliklere sahip bireylere ayrıcalık tanıyan, diğer bireyleri dışlayan uygulamaların yer almadığı süreçtir. Eğitim ve öğretimin gerçekleştirildiği tüm alanlarda, bütün bireylerin bireysel farklılıklarının önemsendiği, tüm bireyleri ortak noktada bir arada tutan ve bulunduğu ortama ait olduğunu hissettirerek katılımlarının sağlamasını teşvik eder (Calderon-Almendros ve Echeita-Sarrionandia, 2023).

2.2.3.2. Farklılıklara Değer Verme

Kapsayıcı eğitim anlayışında bireysel farklılıklara değer verme, ilgi ve ihtiyaçların ön planda tutulduğu eğitim-öğretim süreci yer almaktadır. Sözü edilen bu ilkeye göre farklılıklara saygı duyularak, değer verilerek ve farklılıklara katkı sağlanarak ilgili ilke gerçekleştirilmeye çalışılır. Çünkü, öğrencilerin bireysel özellikleri, ilgi ve ihtiyaçları ile etkileşime girildiğinde tüm bireylerin eşitlikçi bir şekilde katılım ve öğrenme gerçekleştirmesine olanak sağlanacaktır (Yılmaz ve Karataş, 2023).

2.2.3.3. Yerele Özgü Kararların Alınması ve Düzenlemelerin Yapılması

Tüm çocukların eğitime erişimde eşitlikçi, adil haklarının olması ve bu süreçte bireysel farklılıklara değer verildiği öğrenme-öğretme sürecinin gerçekleştirildiği okul kültürü uygulanmasını kapsar. Her okulun yerel anlamda ihtiyaçları, öğrenci profilleri birbirinden farklı çeşitliliğe sahiptir. Bu yüzden kapsayıcı eğitim felsefi yaklaşımı gözetilerek, okul bazlı ihtiyaçlar belirlendikten sonra, eğitim-öğretim sürecinin nitelikli ve kaliteli bir hizmet olarak verilmesi amaçlanmaktadır (Ercan ve Yıldırım Orhan, 2016).

2.2.3.4. Kaynakların Ulaştırılması İçin Sistem Düzenlenmesi

Kapsayıcı eğitim anlayışının benimsendiği okullarda, hedeflenen öğremim çıktılarına ulaşılabilmesi için öğrenci-öğretmen ihtiyaçlarına cevap verilmesi gereklidir. Çeşitli bireysel farklılıklara ve gereksinime sahip bireylerin olduğunun gözetilmesi, her bireyin öğrenme tarzı ve düzeyinin değişiklik gösterebileceği dikkate alınmalıdır. Nitelikli eğitim-öğretim ortamının tüm bireylere eşit bir şekilde yansıtılması için, öğretim yöntem ve teknikleri, sınıf içi düzenlemeler, ihtiyaca göre esnek eğitim-öğretim programı, paydaşlarla iş birliği ve kaynakların kullanımı önem arz etmektedir. Bu sürecin istenilen nitelikli eğitim seviyesine ulaşabilmesi için, kaynakların sunumu, finansman gereksinimi ve zamanın etkin bir şekilde kullanılmasını sağlayacak ortamın desteklenmesi önemlidir (Amaç, 2021).

2.2.3.5. Öğrencilerin İhtiyaçlarını Dikkate Alan Pedagoji

Eğitim-öğretim sürecinin etkin bir şekilde istenilen hedeflere ulaşabilmesi için en önemli unsur öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarının belirlenmesidir. Öğretim süreci, öğretim

programı ve müfredat içeriği öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre düzenlemeye ve çeşitli uyarlamalara yer verir. Bütün öğrencilerin, değişik birçok öğrenme ihtiyacı, ilgileri, güçlü ve zayıf yönleri bulunmaktadır. Bu amaç doğrultusunda öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alan, içerik, öğretim yöntem ve teknikleri, sınıf içi iletişim ve olumlu sınıf kültürünün oluşturulması hedeflenmektedir (Reid ve diğerleri, 2015).

2.2.3.6.Esnek Programlar ve Uygulamalar

Eğitim programları planlanırken, tüm bireylerin birbirinden farklı özelliklere sahip olduğu, her bireyin ihtiyaçlarının göz ardı edilmeden tüm bireyleri kapsayacak şekilde hazırlanması önem taşımaktadır. Farklı hayat deneyimleri, yetiştirilme tarzları, dünyaya bakış açıları ve değerlerinin çeşitli olduğu göz önünde bulundurularak, uygulamalarında bu çeşitliliğe cevap verecek şekilde tüm bireylere hitap etmesi gerekmektedir. Önyargıların program dışında tutulduğu, tüm bireylerin bulunduğu ortama ait olduğunun hissettirildiği, içeriğe ve bakış açısına sahip program olmalıdır. Bireysel farklılıklar gözetilerek, ilgi ve ihtiyaçlara göre öğrenme-öğretme sürecinde öğrenmenin nitelikli bir şekilde gerçekleşmesi için, öğretim yöntem-tekniklerinin etkin bir şekilde kullanılması, araç-gereçlerin içeriğe göre belirlenmesi, sınıf ikliminin olumlu şekilde oluşturulması ve öğrenmenin gerçekleşmesi için ihtiyaç doğrultusunda çeşitli uyarlamalara gidilmesi gerekmektedir. Kapsayıcı eğitimi benimseyen program, bireylere saygı duyan, çeşitli ihtiyaçlara cevap veren, ihtiyaçlar doğrultusunda uygulamada esnekliğe giden ve tüm bireylerin akranlarıyla birlikte gelişimlerinin sağlıklı bir şekilde ilerlemesini ve eşit kalitede öğrenme-öğretme sürecinden en üst seviyede faydalanılmasını sağlamalıdır (Duncan ve diğerleri, 2020).

2.2.3.7.En İyi Eğitim Çıktıları İçin İş Birliği

Kaliteli ve nitelikli eğitim çıktılarına ulaşmanın yolu bütün bireylerin ihtiyaçlarına cevap verecek ortamları düzenlemek, sürecin sağlıklı bir şekilde yürütülmesini engelleyecek faktörlerin gerekli önlemler alınarak süreç öncesi ve süreç boyunca üstesinden gelinmesinin sağlanmasıdır. Eğitim-öğretim sürecinde en önemli unsurlar olan öğrenci, öğretmen, okul, sistem vb. nitelikli çıktılara ulaşması için öğrenme-öğretme süreçlerinde eğitim kaynaklarının ve ortamlarının desteklenmesi önemlidir. Günümüzde her yerde tedirginlik yaratan, zayıf kapsayıcı eğitim anlayışına nitelik kazandırmak, ancak güçlü kapsayıcı eğitim anlayışının merkeze alındığı bir anlayış ile gerçekleşecektir (Fraser ve Honneth, 2003). Kapsayıcı eğitim felsefesinin merkeze alınarak, başarıya ulaşması; politika yapıcıların kararları, bu konuya ayrılan kaynakların desteklenmesi ve bütün çocukların ihtiyaçlarının önemsendiği bakış açısı ile mümkündür. Kapsayıcı eğitim anlayışının topluma mal edilmesi için farklı meslek grupları ile de görüş alışverişinde bulunarak ihtiyaçların belirlenmesi ve ihtiyaçlara cevap verilmesi

anlayışın gelişmesine katkı sağlayacaktır (Artiles ve Kozleski, 2016; Waitoller, 2020). Nitelikli eğitim çıktılarına ulaşmak; politika yapıcıların, farklı meslek gruplarının, öğretmenlerin, öğrencilerin, ebeveynlerin ve yöneticilerin arasında iş birliği ve görüş alışverişi ile mümkün olacaktır (ERG [Eğitim Reformu Girişimi], 2016).

Şekil 2

Kapsayıcı Eğitimin İlkeleri (Taneri, 2022).



Yukardaki yer alan şekilden anlaşacağı üzere, kapsayıcı eğitimin ilkeleri, bireylerin aynı ortamda kabul gördüğü, herhangi bir ayrımcılığa maruz kalmadan, bireysel farklılıklara saygı duyularak, eşitlikçi bir yaklaşımla eğitim-öğretim faaliyetlerinden yararlanmasının sağlandığı bu faaliyetlere katılım sağlayarak, bireylerin, bir çatı altında birlikte olduğu, değişime açık bir süreci ifade etmektedir.

2.2.4.Kapsayıcı Eğitimin Ortaya Çıkışı ve Tarihsel Gelişimi

Çok eski zamanlardan bu yana yetersizliği bulunan kişilerin toplumsal yapı içerisindeki yerlerini tespit etmek hedefiyle uzaklaştırma, normalleştirme, dışlama, kaynaştırma, bütünleştirme, kapsama ve ayrıştırma gibi pek çok kavram kullanılmıştır. İfade edilen kelimelerden özellikle bütünleştirme, kaynaştırma ve kapsama kavramları birbirlerinin yerine kullanılsa da uygulanma biçimleri bakımından birbirlerinden tamamen değişik bir biçimde ifade edilmektedirler (Güler, 2023).

Özel gereksinime sahip olan kişilerin yaşamıyla ilgili bilgiler her ne kadar antik çağlara kadar gitse de ilgili kişilerin eğitimleriyle ilgili ilerlemeler daha çok yakın bir zamanı işaret

etmektedir (Yücesoy Özkan ve diğerleri, 2021). Bu durumun sebebi ise normal olarak kişilerin özel gereksinime sahip kişilere olan yaklaşımlarından kaynaklanmaktadır. Semavi olan dinler öncesindeki zamanlarda özel gereksinime sahip olan kişiler değişik olumsuzluklarla karşılaşmışlardır. İfade edilen dönemde toplumlar özel gereksinime sahip olan kişilerin kendileri için bir yük olduğuna inanmışlar ve onları ya öldürmek ya da ölüme terk etmek yoluyla özel gereksinime sahip olan kişilerden kurtulma yolunu seçmişlerdir. İlgili durumda özel gereksinime sahip olan kişilerin sosyal yaşamdan uzaklaşmalarına sebebiyet vermiştir. Değişik olumsuz yaşantılarla karşı karşıya kalan özel gereksinime sahip olan kişiler ise belirli bir dönem gemilerde kürek çektirme, değirmenlerde ya da su depolarında çalıştırılma, dilencilik gibi işlerde çalıştırılmış ve toplumdan ayrı bir biçimde adeta birer koloni gibi yaşamaya zorlanmışlardır (Özsoy ve diğerleri, 1998).

Semavi olan dinlerin ortaya çıkmasıyla beraber özel gereksinime sahip olan kişilere ve o kişilerin eğitimlerine yaklaşımlarında da çeşitli değişiklikler yaşanmaya başlamıştır. Özel gereksinime sahip olan kişileri sosyal yaşamdan uzak tutma düşüncesi yerini o kişilerinde birer insan olduğu ve aynı diğer insanlar gibi yaşam sürme hakkına sahip oldukları düşüncesinin yerleşmesine zemin oluşturmuştur (Özsoy ve diğerleri, 1998). Semavi olan dinler döneminde ise özel gereksinime sahip olan kişilerin belirli olan bir günahın cezası olarak dünyaya geldikleri ya da Allah'a yakın oldukları biçiminde karşıt olan düşünceler bulunsa da ilgili düşünceler genel olarak dini inançlar perspektifinde kendine yer bulmuştur (Yücesoy Özkan ve diğerleri, 2021). Semavi olan dinlerin ve bilimde yaşayan ilerlemelerin etkisiyle birlikte normal olan kişilerin özel gereksinime sahip olan kişilere karşı düşünceleri değişiklik göstererek o kişilerin de birer insan olduklarının farkına varılması başlamış ve ilgili düşünce özel gereksinime sahip olan kişilerin de eğitim sürecine dahil edilmesini gün yüzüne çıkarmıştır (Özsoy ve diğerleri, 1998). Semavi olan dinler zamanında özel gereksinime sahip olan kişilere karşı olan davranışlar genel biçimde dini inanışlara göre uygulanmaya başlanmış ve kişilerin tedavi edilebileceği düşüncesi oluşmaya başlamıştır. Sekizinci yüzyılda özel gereksinime sahip olan kişileri korumak ve tedavi edilmelerini sağlamak hedefiyle ilk defa akıl hastanesi Orta Doğu'da açılmıştır ve bu süreci 13., 14. ve 15. yüzyıllarda Avrupa ülkeleri takip etmiştir (Osgood, 2005). İlgili dönemde özel gereksinime sahip olan kişiler için açılması düşünülen gerek hastane ve gerekse bakım kuruluşları hayırsever olan kişilerden gelen yardımlar ve halktan toplanan vergiler sayesinde yapılmıştır (Historic England, 2018).

16. yüzyılla beraber kiliselerin çeşitli uygulamaları ve çeşitli düşünürlerin söylemleriyle birlikte Fransa, İspanya ve Almanya gibi çeşitli Avrupa ülkelerinde işitme yönünden engeli bulunan kişilere yönelik olarak yapılan eğitim çalışmalarıyla birlikte işaret dili uygulamalarının

da temelleri atılmıştır (Akçamete, 2009). Osmanlı Devleti zamanında ise üstün yetenekli olan kişilerin eğitim ve öğretimlerinin yapıldığı yer olan Enderun mektebi açılmış ve İslami bilimler, mesleki uzmanlık eğitimleri, pozitif bilimler, güzel sanatlar eğitimleri, saray protokolü eğitimleri gibi çeşitli eğitimler verilmiştir (Işık ve Güneş, 2017).

1600'lü yıllarda koloni dönemi olarak ifade edilen süreçte özellikle görme yetersizliği, işitme yetersizliği ve zihinsel yetersizliği bulunan kişilere yönelik olarak Kuzey Amerika'da olumsuz olan tutum ve davranışlardan ötürü bu kişiler sosyal yaşamdan dışlanmıştır (Yücesoy Özkan ve diğerleri, 2021). Yapılan bu dışlanma eğitim kurumlarında da uygulanmış olmasına rağmen ekonomik yönden iyi durumda olan ailelerin öğrencileri özel eğitim veren kurumlara gidebilirken ekonomik yönden yoksul olan ailelerin öğrencileri eğitim hizmetlerinden yararlanamamışlardır (Historic England, 2018).

18. ve 19. yüzyıllardan başlayarak Avrupa'da özel gereksinime sahip olan kişiler için formal olan eğitim ortamları oluşturulmaya başlanmış ancak ilgili ortamların ayrıştırıcı olduğu ve bu yerlerde bu kişilerin ihmal edildiği ifade edilmektedir (Rossa, 2017). Osmanlı Devleti zamanında da 1889 senesinde ilk defa Dilsiz Mektebi, II. Abdülhamid zamanında açılmıştır ve otuz yıl boyunca eğitim verildikten sonra ilgili sınıflar kapatılmıştır (Tanyeri, 2016).

1900'lü senelere gelinceye kadar Amerika Birleşik Devletleri'nde verilen özel eğitim hizmetlerinin yeterli olmamasından kaynaklanan sebeplerden dolayı özel gereksinime sahip olan kişiler normal gelişim gösteren akranlarıyla beraber genel eğitim ve öğretimin yapıldığı sınıflarda eğitim almaya devam etmişlerdir (Yücesoy Özkan ve diğerleri, 2021). Yapılan ilgili uygulama her ne kadar özel gereksinime sahip olan öğrencilerin sürece katılması yani kapsayıcı eğitim şeklinde ifade edilse de ilgili öğrencilere yönelik herhangi bir çalışma yapılmaması ve ilgili öğrencilere eğitim verilemeyeceği düşüncesi şeklinde öğretmenlerce de olumsuz düşüncelerin meydana gelmesini sağlamıştır. Bu durumda öğrencilerin eğitim ortamlarından uzaklaşmasına neden olmuştur. Özel gereksinime sahip olan ve normal olan kişilerin birlikte eğitim ve öğretim görmelerinde yaşanan olumsuz olan durumlar farklı eğitim ve öğretim ortamlarının meydana getirilmesine neden olmuştur. Farklı eğitim ve öğretim ortamlarında çalışmaların sürdürülmesi özel gereksinime sahip olan kişilerin ayrıştırılmasına neden olmuştur fakat özel gereksinime sahip olan öğrencilerin eğitim ve öğretimlerinin yapıldığı ve ayrı olan bu kurumlarda yaşadıkları olumsuzluklar değişik bir arayış içerisine girilmesi için sebep oluşturmuştur. Ülkemizde de Cumhuriyet döneminde ilk defa "Sağır Dilsiz ve Körler Müessesesi" ismiyle 1924 yılında İzmir'de kurulan kurum matematik, fizik, okuma, demircilik, terzilik, marangozculuk, meslek dersleri şeklinde eğitimler vererek üretime de katkı yapan öğrenciler yetiştirmeyi hedeflemiştir (Tanyeri, 2016). 1950'li senelerde özel eğitime gereksinim

duyan öğrencilerin sorumlulukları Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı'ndan Milli Eğitim Bakanlığı'na devredilmiştir (Şahin, 2003). Bu devretme durumu özel eğitim alanının sağlık sorunu olarak görülüp ele alınmasından ziyade eğitim alanı içerisinde değerlendirilmesi gereken bir durum olarak görülmesi yönünde atılan önemli bir adım olarak ifade edilmektedir. 1960'lı senelerde normalleştirme teriminin gündeme gelmeye başlaması ile birlikte kapsayıcı eğitimin esaslarının oluşturulmasında önemli sayılabilecek bir adım atılmıştır. Normalleştirme düşüncesi özel gereksinime sahip olan kişilere uygulanmakta olan insanlardan uzaklaştırma ve istismardan korumak adına bir güç olarak kullanılmıştır (Nar ve Cavkaytar, 2019). Kapsayıcı eğitim anlayışına alt yapı oluşturması açısından normalleştirme sürecinin önemli bir atılım olarak görüldüğü ifade edilebilir. Bu yıllardan sonra ülkemizde de özel gereksinime sahip olan kişilere yönelik yapılan özel eğitim çalışmaları yükselmeye başlamış ve özel gereksinime sahip olan kişilerin eğitimden faydalanma hakları yasal olarak da teminat altına alınmıştır (Güler, 2023).

1970'li senelerden sonra özel gereksinime sahip kişilerin haklarını savunmak hedefiyle çeşitli pek çok dava açılmış olup açılan davalar özel gereksinime sahip olan kişilere yönelik olarak hazırlanan yasalarda da çeşitli değişiklikler yapılmasını gerektirmiştir. Amerika Birleşik Devletleri'nde özel gereksinime sahip olan kişiler, aileleri ve özel gereksinime sahip olan kişilerin haklarını koruyan çeşitli birliklerin açmış oldukları davalar sonucunda 1975 yılında PL 94-142 Tüm Engelliler İçin Eğitim Kanunu yasalaştırılmış ve ilgili yasayla birlikte yetersizlik çeşidi ne olursa olsun kişilerin hepsi için verilen eğitimin zorunlu ve parasız olduğu, öğrencilerin her biri için bireyselleştirilmiş eğitim programının hazırlanması gerektiği ve öğrencilerin en az kısıtlayıcı olan eğitim ortamlarında eğitim alma haklarının olduğu ifade edilmiştir (Yücesoy Özkan ve diğerleri, 2021). İlgili yasayla beraber en az kısıtlayıcı ortam terimi de gündeme gelmeye başlamıştır. İlgili terim eğitim ve öğretim ortamlarında kaynaştırma eğitimi düşüncesine de zemin oluşturmuştur. 1980'li seneler ise kaynaştırma eğitimi düşüncesinin dünya genelinde tartışılmaya başlandığı dönem olarak ifade edilmektedir. Kaynaştırma eğitimi kavramı kişilerden bazıları tarafından en az kısıtlayıcı ortam terimi ile birlik içerisinde görülmüş olsa bile iki terim birbirlerinden farklı terimler olarak ifade edilmektedir. Kaynaştırma terimi özel gereksinime sahip olan kişilerin normal eğitim ve öğretim yapılan sınıflara dahil edilmesini ifade etmektedir. 1990'lı senelerden bu yana UNESCO'un desteklediği herkes için eğitim düşüncesi eğitim politikalarının geliştirilmesine ve sürdürülmesine önemli denebilecek katkılar sunmuştur (Çelik, 2017). Bu yıllarda normal eğitim-öğretim sınıflarında sadece gelişme gösterebileceği düşünülen öğrencilerin eğitim alması düşüncesi geri plana atılarak ilgili sınıflarda bütün öğrencilerin gelişme gösterebilmeleri

için neler yapılabileceği düşünülmeye başlanmıştır (Yücesoy Özkan ve diğerleri, 2021). 2000'li senelerde ise 1990'lı senelerde oluşturulmaya başlanan herkes için eğitim fikri kapsayıcı eğitim anlayışına doğru evrilmeye başlamıştır. Herkes için eğitim düşüncesi eğitim ve öğretim ortamlarına yalnızca özel gereksinime sahip olan kişilerin katılmasıyla değil farklı özelliklere sahip olan kişilerin de eğitim ve öğretim sürecine katılmasını hedeflemektedir (Güler, 2023).

2000'li senelerde ortaya çıkan herkes için gerekli olan eğitim düşüncesi 2000'li senelerin sonlarına doğru kapsayıcı eğitim anlayışına doğru değişmeye başlamıştır. Toplumsal duyarlılıkların gelişmesiyle beraber eğitim ve öğretim sistemlerinden yalnızca engeli olan öğrencilerin değil değişik dezavantajlı gruplara sahip olan öğrencilerin de eğitim ve öğretim süreçlerinden yararlandırılması gerektiği düşüncesi yerini almıştır (Öztürk ve Derin, 2021).

2.2.5.Kapsayıcı Eğitimin Gerekçeleri

Kapsayıcı eğitim anlayışının gerekçeleri, eğitimsel, sosyal, ekonomik ve hukuksal gerekçe olarak dört başlık altında incelenmektedir. Bu gerekçeler birçok ülke tarafından benimsenen ve kapsayıcı eğitimin uygulanması gerekliliğine ilişkin fikir birliğinde buluşulan önemli unsurlardır.

2.2.5.1.Eğitimsel Gerekçe

Kapsayıcı eğitim, öğrenci merkezli, farklı nitelik ve özelliğe sahip tüm bireylerin eğitim-öğretim süreçlerinde hedeflenen öğrenme çıktılarına ulaşmasını hedeflemektedir (UNESCO, 2009). Kapsayıcı eğitim anlayışı yetenekleri, kültürleri ve sosyo-ekonomik durumları fark etmeksizin bütün öğrencilerin, okulda yürütülen çalışmalara faal olarak katılmaları için eşit fırsat ve seçeneğin sunulduğu ve öğrencilerin bulunduğu ortama ait olduğunu hissettiği gereklilikleri uygulayan bir eğitim-öğretim sistemi olarak kabul edilmektedir (Morina, 2017; Miller ve diğerleri, 2020). Kapsayıcı eğitim, öğrenme ortamına katılımı arttırarak, stratejilerde ve içerikte düzenlemeler yaparak, bunları öğrenciler için en uygun duruma getirerek bütün öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap vermeyi hedefler (UNESCO,1994). Eğitim-öğretim sürecinin tüm paydaşların birbirlerine karşı pozitif, hoşgörülü bir tutum sergilemesi, akademik başarının ve istenen seviyede nitelikli bir eğitime ulaşmanın temel amacıdır (Hordiichuk ve diğerleri, 2022).

2.2.5.2. Sosyal Gerekçe

Kapsayıcı eğitimin sosyal gerekçe yönünü ele aldığımızda, bireysel anlamda birçok farklılığa sahip olan öğrencilerin, eğitim-öğretim sürecinde aynı çatı altında yer almaları önem taşımaktadır. Bu öğrencilerin aynı ortamda birlikte eğitim-öğretim faaliyetlerine katılması, sosyo-duygusal bakımdan, öz benlik saygıları açısından, akran ilişkilerinin olumlu yönde gelişmesi yönünden iletişim becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlar. Kapsayıcı eğitim

anlayışının yerleşmesi için bireyin üzerinde etkili olan kişilerin, toplumların ve uluslararası alanda iş birliği yapan kişilerin de birlikte hareket etmeleri gerekmektedir (UNESCO, 2005). Bu iş birliği okulda, sosyal ortamlarda ve gelecekteki iş yeri ortamlarında sosyal etkileşimi ve uyumu da sağlaması açısından birey üzerinde önem taşımaktadır (Nishina ve diğerleri, 2019). Okul ortamında sosyal dışlanma yaşayan bireyler, kendilerine ve bulundukları ortama karşı güven problemi, umutsuzluk duygusu, istenilmeyen davranış geliştirme, kendi potansiyeli ve okul hakkında olumsuz değer yargıları geliştirirler (Brown, 2015). Bireysel farklılıkların önemsendiği, kapsayıcı eğitim anlayışının benimsendiği okullarda, kişinin bulunduğu ortama ait hissetme duygusunun yerleştiği, sosyal kabulün kolaylaştığı ve arkadaşlık ilişkilerinin güçlü bir şekilde geliştiği görülecektir. Kapsayıcı eğitimin uygulandığı ortamlar; dışlanma, ayrımcılık, ötekileştirme, yalnız bırakma, güven sorunu gibi istenmeyen durumları en aza indirmeyi hedefleyen en güçlü yoldur.

2.2.5.3.Ekonomik Gerekçe

Kapsayıcı eğitim anlayışı, öğrencilerin sergiledikleri performanslara, kabiliyetlere, sağlık durumlarına, geçmiş yaşantılarına, etnik kökenlerine, sosyo-ekonomik durumlarına veya diğer herhangi bir sebebe dayalı olarak farklılaştırılmış toplumlara, sınıflara veya okullara sistematik bir şekilde ayrılmasına karşıdır. Bu karşıtlığın altında yatan esas neden, tüm çocukların barış ve uyum içinde yaşamasını, aynı ortamda eşit bir eğitim almasını, tüm çocukların bireysel farklılıklarına değer verilmesini, ilgi ve ihtiyaçlarının ön planda olmasını sağlama gerekliliğidir (Calderon-Almendros ve Echeita-Sarrionandia, 2023). Bu nedenle hedeflenen temel amaç, bütün çocukların bir arada eğitim gördüğü okullar meydana getirerek ve bu okulların devamını sağlamaktır. Farklı gruplara hitap eden, bu gruplara yönelik uzmanlaştırmayı gerektiren ve çeşitli okul türüne ihtiyaç duyan sistemi meydana getirmek zor, karmaşık ve maliyetli bir süreçtir. Bu süreci yönetmek için ülkelere çeşitli görevler düşmektedir. Mali açıdan kaynakların israf edilmeden, eğitim adına bu maliyetleri en uygun şekilde değerlendirerek, kullanılması hedeflenmektedir. (UNESCO, 2005). Kapsayıcılığın kişiler, toplum, aileler, devletler ve hükümetler açısından faydalar sağladığı görülmektedir.

2.2.5.4.Hukuksal Gerekçe

Kapsayıcı eğitim uygulamalarının hedefine uygun bir biçimde uygulanmasını gerçekleştirmek için çeşitli hukuksal gerekçeler bulunmaktadır. Kapsayıcı eğitimin hukuksal yönden gerekçeleri ulusal gerekçeler ve uluslararası gerekçeler olarak ifade edilmektedir (Aksungur, 2022). İlgili hukuksal gerekçeler kapsayıcı eğitime yönelik yapılan ulusal yasal düzenlemeler ve uluslararası yasal düzenlemeler başlıkları altında ele alınıp ifade edilmiştir.

2.2.6. Kapsayıcı Eğitimin Yasal Düzenlemeleri

2.2.6.1.Kapsayıcı Eğitimin Uluslararası Yasal Düzenlemeleri

Kapsayıcı eğitim alanında uluslararası alanda kapsayıcı eğitim çerçevesinde oldukça geniş yelpazede düzenlemelerin yapıldığı görülmektedir. Kapsayıcı eğitim alanında, uluslararası sözleşmeler taraf devletlere bağlayıcı bir nitelik taşımaktadır. Bu durum, taraf olan devletleri, meydana getirilecek düzenlemeler de uluslararası sözleşmeler ışığında uyumlu bir hale getirmekle yükümlü kılmıştır. Aşağıdaki tabloda kapsayıcı eğitim alanında uluslararası düzeyde yapılmış olan yasal düzenlemeler kronolojik bir şekilde ele alınmıştır (Akgündüz, 2021).

Tablo 1

Kapsayıcı Eğitime Temel Teşkil Eden Uluslararası Yasal Düzenlemeler (Akgündüz, 2021)

Tarih	Yasal Düzenlemenin Adı	Açıklama
1924	Cenevre Çocuk Hakları Bildirgesi	Çocukların haklarının korunması hedefiyle hazırlanan ilk sözleşmedir.
1948	İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi	Hak ve özgürlüklerden faydalanma konusunda genel bir çerçeve oluşturulmuştur. Çocukların özel birer ilgi ve yardım görme hakları olduğu ifade edilmiştir. Eğitim hakkı ile ilgili olarak taraf olan devletlerin neler yapması gerektiği ifade edilmiştir.
1952	Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi	Cinsiyete dayalı olan ayrımcılık yasaklanmıştır.
1960	UNESCO Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşme	Ayrımcılığa ve dışlanmaya neden olabilecek unsurlara vurgu yapılmış ve kişilerin her seviye ve türdeki eğitimden eşit bir şekilde faydalanabilecekleri ifade edilmiştir.
1966	BM Medeni ve Siyasi Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşme	Evlilik sonlandırıldığında çocuklar için gerekli olan koruyucu unsurların neler olduğu ifade edilmiştir. Düşünce ve vicdan özgürlüğüne vurgu yapılmış ve azınlık gruplarıyla ilgili çeşitli koruyucu hükümlere değinilmiştir.
1966	BM Uluslararası Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Sözleşmesi	Kişilerin eğitime erişilebilirliklerinin yükseltilmesi, çocukların eğitimle ilgili haklarının korunması gerektiğine değinilmiştir.
1971	BM Zihinsel Engelli Bireylerin Hakları Bildirisi	Zihinsel yönden engeli bulunan kişilerin haklarının neler olduğu ifade edilmiştir.
1975	BM Özürlü Hakları Bildirgesi	Engeli bulunan kişilerin haklarının neler olduğu ve hangi hizmetlerden yararlanabilme haklarının olduğu ifade edilmiştir.
1979	Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi	Cinsiyete dayalı olan her türlü ayrımcılığın reddedilmesini ve bunun sağlanması noktasında devletlerin neler yapmaları gerektiği ifade edilmiştir.
1981	UNESCO Malaga Eğitim, Önleme ve Katılım Faaliyetleri Dünya Konferansı ve Sundberg Bildirgesi	Engelli olan kişilerin eğitim ve öğretimlerine yönelik olarak, kültürel ve bilgi yönünden gelişmelerini sağlamak için neler yapılması gerektiği ifade edilmiştir.

1982	BM Engelliler İçin Dünya Eylem Programı	Engelli olan kişilere yönelik hazırlanan temel bir kaynak niteliğindedir. Engelli olan kişilerin toplumsal yaşama katılım sağlamaları ve haklarının korunması konusunda yapılması gerekenlerin neler olduğu ifade edilmiştir.
1982	Birleşmiş Milletler Engelli Kişilerin Haklarına Dair Uluslararası Sözleşme	Engelli olan kişilerin sosyal yaşama katılımlarının sağlanmasında, onlara karşı yapılan ayrımcılıkların önlenmesinde ve sağlanan hizmetlerden yararlanabilmeleri noktasında yapılabileceklerin neler olduğu ifade edilmiştir.
1989	BM Çocuk Haklarına Dair Sözleşme	Çocuklara anne, babaları ya da vasilerinin sahip oldukları çeşitli özellikler nedeniyle ayrıcalık verilmemesi gerektiği ifade edilmiştir. Çocukların kendi kimliklerinin korunması gerektiği belirtilmiştir. Çocukların fiziksel ve ruhsal sağlıklarının korunması noktasında devletlerin yapmaları gerekenlerin neler olduğu ifade edilmiştir. Engelli olan çocuklara yönelik olarak yapılması gerekenlerin neler olduğu belirtilmiştir.
1990	Herkes İçin Eğitim Dünya Konferansı	Engelli olan çocukların eğitimleri konusunda nelerin yapılması gerektiği ifade edilmiştir.
1993	BM Engelliler İçin Fırsat Eşitliği Standart Kurallar	Engelli olan çocuklara, gençlere ya da yetişkin olan kişilere bütünleştirilmiş eğitim ortamlarında diğer kişilerle eşit fırsatlar sunulması gerektiği ifade edilmiştir.
1994	UNESCO Salamanca Bildirgesi	Normal eğitim sistemi içerisinde özel gereksinime sahip olan öğrenciler için yapılabileceklerin neler olduğu ve nelerin yapılabileceği ve yapılması gerektiği ifade edilmiştir.
1996	BM Özgürlük Strateji Belgesi	Özel gereksinime sahip olan kişilere yönelik olarak hakların ve politikaların tespit edilmesinde nelerin yapılması gerektiğine ilişkin olarak hazırlanan ilk belge olarak ifade edilmiştir.
2000	Engelliler İçin Engelsiz Avrupa Tebliği	Avrupa kıtası genelinde engelli bireylere yönelik erişimin yükseltilmesini ve ne tür çalışmaların yapılması gerektiği ifade edilmiştir.
2000	Avrupa Birliği Temel Haklar Belgesi	Her türlü ayrımcılığın reddedilmesi ve yapılmaması gerektiği ifade edilmiştir. Engelli olan kişilerin topluma katılmalarının desteklendiği ve haklarının neler olduğu, bu haklara saygı duyulması gerektiği belirtilmiştir.
2000	Dünya Eğitim Forumu	Herkes için eğitim anlayışının oluşturulabilmesi için yapılması gerekenlerin neler olduğu ifade edilmiştir.
2001-2006	Avrupa Konseyi Ayrımcılığa Karşı Topluluk Eylem Planı Oluşturulması	Kadınlarla erkekler arasındaki eşitsizliklerin giderilmesi noktasında nelerin yapılması gerektiği ve her tür ayrımcılığın reddedilmesi gerektiği ifade edilmiştir.
2003	BM Özgürlük İçin Fırsat Eşitliği	Özel gereksinime sahip olan kişilerin sosyal hayatta karşılaştıkları sorunların neler olduğunun belirlenmesi ve eğitimde fırsat eşitliğin sağlanması noktasındaki sorunların neler olduğu ifade edilmiştir.

2004-2010	Avrupa Komisyonu Özürlüler Eylem Planı	Özürlülük konusunun Topluluk politikasına katılması ve özürlü olan kişilerin entegrasyon sürecinin sağlanması hususunda yapılması gerekenler ifade edilmiştir.
2006	BM Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme	Engelliliğe yönelik olarak yapılan ayrımcılığın giderilmesi ve engelli olan kişilerin hayat standartlarının geliştirilmesi için nelerin yapılması gerektiği ifade edilmiştir.
2006-2015	Avrupa Konseyi Özürlüler Eylem Planı	Engelli olan kişilere yönelik olarak yapılan tanılama, tedavi ve rehabilitasyon, meslek kazandırma, ulaşılabilirlik ve bütünleştirme uygulamaları kapsamında nelerin yapılması gerektiği ifade edilmiştir.
2010	Avrupa Konseyi Bakanlar Konseyi Cinsel Yönelim veya Cinsiyet Temelli Ayrımcılıkla Mücadele Etmek İçin Alınacak Önlemler Konulu Tavsiye Kararı	Üye olan devletlere cinsiyet kaynaklı olan ayrımcılıkların önlenmesine yönelik olarak nelerin yapılması gerektiği ifade edilmiştir.
2010-2020	Avrupa Birliği Özgürlük Stratejisi	Engelli olan kişilerin haklarıyla ilgili olarak Avrupa Birliğine üye olan ülkelerde uygulanabilirliğin geliştirilmesi için nelerin yapılması gerektiği ifade edilmiştir.

2.2.6.2. Kapsayıcı Eğitimin Ulusal Yasal Düzenlemeleri

Ülkemizde, kapsayıcı eğitim alanında yasal düzenlemeler yapılmasının birçok açıdan önemi bulunmaktadır. Bunların başında, bireylerin herhangi bir farklılıktan ötürü temel hak ve özgürlüklerine erişimde kısıtlama olmaksızın tüm haklardan eşit bir şekilde yararlanmasını sağlamaktır. Bunun yanında, bu bireylerin gereksinimlerinin belirlenerek buna göre gerekli tedbirlerin alınarak, desteklenmesi önem taşımaktadır. Bireylerin, bu gereksinimleri doğrultusunda gerekli görünen ihtiyaca yönelik finansal desteğin sağlanmasıdır. Bireylerin, topluma tam anlamda katılımlarının sağlanması ve bağımsız yaşam becerilerinin desteklenmesi amacıyla bu bireylerin, topluma üretici bireyler olarak kazandırılmaları bakımından yasalar çıkararak ve çıkarılan bu yasalarla haklarını güvence altına almaktır. Bununla birlikte bireylere verilen bu hizmetlerin yaygınlaştırılarak sürekliliğinin sağlanabilmesi amaçlanmaktadır. Aşağıdaki tabloda kapsayıcı eğitim alanında ulusal düzeyde yapılmış olan yasal düzenlemeler kronolojik bir şekilde ele alınmıştır (Akgündüz, 2021).

Tablo 2

Kapsayıcı Eğitime Temel Teşkil Eden Ulusal Yasal Düzenlemeler Listesi (Akgündüz, 2021)

Sayı	Yasal Düzenlemenin Adı	Açıklama
2709 Sayılı	Türkiye Cumhuriyeti Anayasası	Herkesin yasalar önünde eşit olduğu ifade edilmiştir. Kimsenin düşüncelerini açıklamak için zorlanamayacağı ve düşüncelerinden dolayı kınanamayacakları ifade edilmiştir. Kimsenin eğitim ve öğretim hakkından yoksun bırakılamayacağı ifade edilmiştir.

222 Sayılı	222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu	İlköğretimin kız ve erkek çocuklar için devlet okullarında zorunlu ve ücretsiz olduğu ve çeşitli yönlerden engeli bulunan çocuklar için gerekli olan özel eğitim imkanlarının sağlanması gerektiği ifade edilmiştir.
1739 Sayılı	1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu	Eğitim kurumlarının ayrımcılık yapılmadan herkese açık olduğu ve kimseye imtiyaz verilemeyeceği ve ilköğretimde eğitim almanın her Türk vatandaşının hakkı olduğu ve kadın ya da erkek her bireye fırsat ve imkan eşitliğinin sağlanması gerektiği ifade edilmiştir. Bunun yanında özel eğitime ve korunmaya gereksinim duyan çocukların yetiştirilmesi için özel olarak tedbir alınması gerektiği belirtilmiştir.
5378 Sayılı	Özürlüler ve Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun	Engelli olan kişilerin mesleklerinin seçilmesinde ve ilgili alanda eğitim alınabilmesinde yardımcı olunması gerektiği, hiçbir sebeple engelli olan kişilerin eğitim almalarının engellenemeyeceği ve her türlü eğitimi almaları noktasında gerekli olan tedbirlerin alınması gerektiği ifade edilmiştir.
573 Sayılı	Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname	Özel eğitime gereksinim duyan kişilerin diğer kişilerle etkileşim içerisinde bulunmalarını sağlamak amacıyla nelerin yapılması gerektiği ifade edilmiştir.
6458 Sayılı	Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu	Özel ihtiyaç sahibi olan kişiler ile refakatsiz çocuk kavramlarının tanımlamaları yapılarak ilgili tanıma dahil olan kişilerle ilgili olarak nelerin yapılması gerektiği ifade edilmiştir.
6883 Karar Sayılı	Geçici Koruma Yönetmeliği	Çocuklarla ilgili olarak yapılan çalışmaların tamamında çocukların yüksek faydalarının gözetilmesi gerektiği ve bununla ilgili olarak nelerin yapılması gerektiği ifade edilmiştir. Yabancıların eğitim çalışmaları ile ilgili olarak nelerin yapılması gerektiği belirtilmiştir.
	Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği	Özel eğitimin nasıl yapılması ile ilgili olarak ayrıntılı açıklamalar yapılmıştır.

2.2.7. Ayrımcılık ve Türleri

Ayrımcılık yapmanın yasak olduğu temel insan hakları sözleşmelerinin tamamında değinilmiştir ancak ifade edilen sözleşmelerde ayrımcılık terimi açıklanmamakta yalnızca ayrımcı davranışlarda bulunulmayacak kişilerin kimler olduğu ifade edilmektedir (Şahin Taşğın, 2021). İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nin ikinci maddesinde ayrımcılığın yasak olduğu ifade edilmektedir. Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nın kanun önünde eşitlik başlıklı onuncu maddesinde herkesin ayrım gözetilmeden kanun önünde eşit olduğu ve devlet organlarının ilgili maddeye göre hareket etmeleri gerektiği ifade edilmiştir. 2002 senesinde Ülkemizde yürürlüğe giren Her Türlü Irk Ayrımcılığının Ortadan Kaldırılmasına İlişkin Uluslararası Sözleşme'de ırk ayrımcılığının yasaklandığı ifade edilmiştir (Baka, 2023).

Türk Ceza Kanunu'nun (2004) adalet ve kanun önünde eşitlik isimli üçüncü maddesinde ayrımcılık yasağına değinilmiştir. İlgili maddeye göre ceza kanunun uygulanması esnasında kişiler arasında ırk, dil, din, mezhep, milliyet, cinsiyet, siyasi alanda veya başka alanlardaki düşünceler bağlamında hiçbir kişiye ayrımcılık yapılamayacağı ifade edilmiştir (Baka, 2023).

Ayrımclık, kişilerin belirli bir gruba veya bireye özgü olan nitelik ya da özelliklere karşı beslemiş oldukları olumsuz düşünceler sebebiyle onlara yönelik olarak sergiledikleri negatif davranışları ifade etmektedir. Yapılan en hafif olan ayrımcı davranışta en ağır olan ayrımcı davranışa yönelik olarak yapılan sıralama şu şekilde ifade edilebilir (Erdoğan, 2020).

- Karşı olmayı ifade etme: Kişiler taşıdıkları önyargılarını diğer kişilere söylemektedirler.
- Uzak durma: Kişiler, yoğun bir biçimde negatif düşüncelere sahip oldukları diğer kişilerle birlikte olmak istememektedirler.
- Ayrımcılık: Kişiler haklarında önyargı taşıdıkları birey ya da grupların temel olan haklara ya da hizmetlere erişimlerini doğru bir biçimde bulmayıp reddetmektedirler.
- Fiziksel saldırı: Kişiler, haklarında önyargı taşıdıkları kişiler ya da gruplara yönelik olarak şiddet boyutuna denk gelen güç uygulayabilmektedirler.
- Yok etme (soykırım): Kişiler haklarında önyargı taşıdıkları kişiler ya da grupların hayatta kalma haklarını ellerinden alma eğilimi içerisindedirler.

Türk Ceza Yasası'nın (2004) nefret ve ayrımcılık başlıklı yüz yirmi ikinci maddesinde ayrımcı davranışlar sergilenmesi durumunda uygulanacak olan cezai yaptırımlar ifade edilmiştir (Baka, 2023).

Erdoğan'a (2020) göre ayrımcılık türlerinin cinsiyet, etnik köken ve ırk, yaş, inanç, fiziksel görünüm ve tabaka ayrımcılığıdır. MEB'e (2017) göre ise ayrımcılık türlerinin etkin köken, cinsiyet, dini inanç, özel gereksini durumu, sosyo-ekonomik düzey ayrımcılığı olarak ifade edilmiştir. İfade edilen ayrımcılık türlerine ilave olarak Tanay (2012) tarafından, pozitif ayrımcılık ve mağdurlaştırma ögelerinin de eklendiği görülmektedir.

Ayrımcılığın eğitim ve öğretim ortamlarına aktarılması idareciler, öğretmenler, öğrenciler ve veliler tarafından gerçekleştirilmektedir. İlgili eğitim ve öğretim paydaşlarının dezavantajlı olan gruplara yönelik olarak gerek sınıf içerisinde ve gerek sınıf dışarısındaki tutumları ve davranışlarıyla ayrımcılığın önlenmesi noktasında en faal biçimde çaba harcayan ve öğrencilere rol model olan kişilerin öğretmenler olduğu ifade edilmektedir (MEB, 2017).

2.2.8. Kapsayıcı Eğitim İçerisinde Yer Alan Dezavantajlı Gruplar

Kapsayıcı eğitim yaklaşımının içerisinde bulunduğu dezavantajlı gruplar; özel gereksinime sahip çocuklar, işçi çocuklar, yoksul çocuklar, yerinden edinilmiş çocuklar, kız

çocukları, parçalanmış aile çocukları, roman çocuklar, farklı etnik, dini-mezhepsel, dilsel kökene sahip çocuklar, afetten etkilenmiş çocuklar olarak sınıflandırılmaktadır (Şimşek, 2019).

2.2.8.1.Özel Gereksinimli Çocuklar

Değişik sebeplerle, kişisel özellikleri ve eğitim yeterlilikleri açısından akranları oldukları kişilerden istenilen seviyeden anlamlı derecede değişiklik gösteren kişiler özel gereksinimli kişiler olarak adlandırılmakta ve bu kişiler özel eğitime gereksinim duymaktadırlar. Özel eğitime gereksinin duyan öğrencilerin eğitim ve öğretimlerinde en iyi yöntemin eğitim ve öğretim süreci içerisinde akranı olduğu kişilerle beraber eğitim ve öğretim almalarının olduğu ifade edilmektedir. Özel gereksinime sahip olan öğrencilerin varlığını sürdüren belirli bir sisteme uyum sağlamalarını beklemek yerine, içinde bulundukları sistemin ilgili öğrencilerin gereksinimlerine cevap verecek şekilde düzenlemesi kapsayıcı eğitim anlayışının ana hedefi olarak ifade edilmektedir. Özel gereksinime sahip olan öğrenciler sadece akranlarının gerisinde olan öğrenciler değil üstün zekalı olarak ifade edilen öğrenciler de özel eğitime gereksinim duyan öğrenciler olarak ifade edilmektedir. Kapsayıcı eğitim anlayışı çerçevesinde özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin eğitimleri, üstün yetenekli olan öğrencilerin kapasitelerinin yükseltilmesini sağlayan, yetersizliklerin birer engele dönüşmesini önleyen, özel gereksinime sahip öğrencilerin kendilerine yetebilecek düzeye getirilmesini ve toplumsal yönden uyum sağlamalarına sebebiyet veren eğitimsel uygulamalar olarak ifade edilmektedir (Atmacaoğlu, 2019).

Doğuştan veya sonradan çeşitli hastalık ya da kaza nedeniyle normal hayatın gerektirdiği koşullara uyma noktasında çeşitli sorunlar yaşayan, fiziksel, zihinsel, psikolojik, toplumsal ya da duyusal yetilerini yitirmiş bireyler engelli olarak ifade edilmektedir (Demir ve Aysoy, 2002). Zihinsel; görme, duyma gibi engel çeşitleri bulunan kişilerin eğitim alabilmeleri onların bağımsız bir birey olmalarında ve sosyal hayatın tüm yerlerine dahil olmalarında çok önemli bir role sahiptir. Özel eğitim uygulamaları ile beraber engelli olan öğrencilerin normal eğitim ve öğretim yapılan okullarda akran gruplarıyla beraber eğitim görmeleri öğretmenlerin de ilgili konuda eğitim almalarına bağlıdır (Şişman, 2014).

Ülkemizde özel gereksinime sahip olan öğrencilerin eğitimsel açıdan sorunlarına baktığımızda; eğitim ve öğretim sisteminin öğrencilerin kişiler özelliklerine dikkat etmediği, okul rehberlik servisince yapılan desteğin yeterli olmadığı ve tutarlılık göstermediği, sınıf mevcutlarının fazla olması, sınıflarda fiziksel düzenlemelerin sadece bedensel engeli bulunan öğrencilere yönelik yapıldığı diğer özel gereksinime sahip olan öğrenciler için düzenleme yapılmadığı öğretmenlerin özel gereksinime sahip olan öğrencilere davranışları açısından

yeterli bir donanıma sahip olmamalarından kaynaklanan çeşitli sorunlar yaşadıkları görülmektedir (Babaoğlan ve Yılmaz, 2010).

Kapsayıcı eğitim yaklaşımı ile özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin akranları ile birlikte eğitim ve öğretim görmelerine imkan verilerek ilgili öğrencilerin iletişim kurma, beraber çalışma gibi beceriler edinmeleri sağlanarak topluma dahil edilmelerini sağlamayı hedeflemektedir. Kapsayıcı eğitim yaklaşımı çerçevesinde özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin eğitimlerinde karşılaşılan problemler için çeşitli bir takım önlemler alınması gerekmektedir. Sınıf içerisinde kullanılan ders materyalleri özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere uygun olarak hazırlanmalıdır. Sınıf içerisinde fiziksel açıdan zorlayan ve engel oluşturan engeller azaltılmalı ve öğrencilerin rahat hareket etmelerini sağlayacak bir okul düzeni oluşturulmaya çalışılmalıdır. Öğrencilerin zihinsel, duyuşsal ve davranışsal açıdan seviyelerinin neler olduğu öğretmenler tarafından iyi bir şekilde anlaşılmalıdır. Özel gereksinime sahip öğrencilere karşı yapılan aşağılayıcı ve zorba davranışların hatalı olduğu gibi gerek öğretmenler ve gerekse de öğrenciler tarafından sürekli bir biçimde öğrencilere acıma ya da aşırı koruyucu tutuma sebep olabilecek davranışlar da uygun birer davranış olarak ifade edilmemektedir. Okulda özel gereksinime sahip olan öğrencilerin kabul edilmesine ve onlara empatiyle yaklaşılmasını sağlayan eğitimlere öncelik verilmelidir. Farklılıkları bulunan öğrencileri kabullenmek okulun birer vizyonu haline getirilmeli ve okulun tüm paydaşları tarafından desteklenmelidir (Fırat, 2021).

2.2.8.2.İşçi/Çalışan Çocuklar

Yaşamını sürdürmek, temel gereksinimlerini karşılamak ya da aile bireylerine ekonomik açıdan destek olabilmek durumunda olan on sekiz yaşından küçük kişiler çocuk işçi olarak ifade edilmektedir. 4857 Sayılı İş Yasasına göre on dört yaşını tamamlamış ve ilköğretimlerini tamamlayan çocuklar, gelişimlerine ve eğitimlerine engel olunmaması şartıyla hafif işlerde çalıştırılabilirler (Fidan, 2004).

Uluslararası Çalışma Örgütü; çocuk işgücü ve çocuk çalışması arasındaki ayrılıkları ifade etmiştir. Uluslararası Çalışma Örgütü'ne göre çocuk işçiliği, çocuğun haklarına erişmesine engel olan ve gelişimi için sorun teşkil eden bir çalışma sistemini ifade ederken çocuk çalışması, çocuğun eğitim hakkını kullanmasına engel olmayan ve çocuk için zararlı olmayan bir çalışma düzenini yansıtmaktadır (Erbay, 2008).

Ülkemizde çocuk işçiliğinin sebepleri; yoksulluk, eğitim olanaklarına erişememe, göç, ailede bulunan kişilerin iş sahibi olmamaları, yönetmelik yetersizlikleri, uygulamada karşılaşılan çeşitli engeller ve işverenlerin çocuk işçi talep etmeleri şeklinde sıralanabilir (Öztürk, 2008). Tor (2010)'a göre; çocuk işçiliğinin sebepleri ailelerin geleneksel hayat biçimi

ve fakirlik olarak ifade edilmektedir. Özellikle kırsal yerleşimlerde geçimlerini çoğunlukla tarım ve hayvancılıktan kazanan ailelerin yaşamış oldukları geleneksel olan hayat tarzlarından dolayı çocuklar, aileleriyle birlikte tarlalarda ya da bahçelerde çalıştırılmaya zorlanmaktadır (Gülcan, 2017). Fakir olan ailelerde çocuk işçiliğinin nedeni olarak ailelerin çocukların eğitim ve öğretim giderlerini karşılayamamaları önemli sayılabilecek bir unsur olarak gösterilmektedir (Kaya, 2018). Fakirlik sebebiyle çocuğun istenilen derecede eğitim seviyesine erişememesi ise aile üyelerine benzer biçimde çocuğun yetişkinlik evresinde niteliksiz bir biçimde işgücüne sahip olmasına neden olmakta ve ilgili durum ise fakirliğin önüne geçilememesine sebebiyet vermektedir (Engle ve Mauren, 2008).

Eğitim ve öğretim sisteminin çocuk işçiliğinin önüne geçmesi noktasında iki önemli görevi bulunmaktadır. İlki öğrencinin zamanının verimli bir şekilde kullanmasını sağlayarak çocuğu çalışma düşüncesinden uzak tutmaya çalışmalı ve diğeri ise öğrencinin eğitim ve öğretim sayesinde yaşamını devam ettirecek birer meslek sahibi olmalarını sağlayarak uzun planda öğrencilerin birer çocuk işçi olmasının önüne geçmelerini sağlamasıdır (Şahin, 2009).

2.2.8.3. Yoksul Çocuklar

Yoksulluk terimi, ekonomik ya da toplumsal kaynaklara erişememe, kişilerin hayatlarını devam ettirebilmeleri noktasında gerekli olan temel gereksinimlerin giderilmemesine ek olarak eğitim, ulaşım, sağlık gibi çeşitli toplumsal hizmetlerden faydalanamama durumu olarak ifade edilmektedir (Taş ve Özcan, 2012). Yoksul olan kişilerin hayat şartları; iyi beslenememe, iyi olmayan barınma şartlarında yaşama, toplumsal soyutlanma, ayrımcılığa maruz kalma, çok yüksek seviyede kaygı ve korku yaşama, düşük derecede özgüvene sahip olma şeklinde ifade edilebilir (Engle ve Maure, 2008).

Çocuk yoksulluğu olarak ifade edilen kavram ise çocukların gelişim alanlarının biri veya birkaçında oluşan negatif anlamdaki değişikliklerden dolayı eğitim, sağlık, beslenme ve güvenlik gibi haklardan yararlanamama olarak ifade edilebilir (Öztürk, 2008). Uluslararası düzeyde yoksul insanların profil olarak gençleştiği ifade edilmekte ve 2018 senesinde yoksul çocuklarının (0-15 yaş arası) dünya nüfusunun dörtte birini meydana getirdiği 2020 senesinde ise (15-24 yaş arası) dünya nüfusunun üçte ikisini meydana getirdiği görülmektedir. 2020 senesi itibariyle dünyanın tamamında fakirlik içerisinde bulunan çocukların sayısının yaklaşık olarak 1.2 milyara yaklaştığı görülmektedir (Baka, 2023).

Ailelerin sosyoekonomik durumları ile çocuk yoksulluğu kavramı arasında güçlü derecede ilişki bulunmaktadır. Yoksul olan çocuklar, ailelerin içerisinde bulundukları düşük düzeydeki sosyoekonomik şartlardan dolayı zayıf düzeyde beslenme, psikolojik ve fiziksel olarak şiddete uğrama, küçük yaşta çalışmak için zorlanma ve eğitim ve sağlık gibi çeşitli

hizmetlerden uzak kalma gibi çeşitli olumsuz koşullarla karşı karşıya kalmaktadırlar (Kaya, 2018).

Fakir olan çocuklar, fakir olan ailelere mensup olduklarından dolayı akranlarıyla veya başka yetişkin olan kişilerce ayrımcılık ya da çeşitli olumsuzluklarla karşı karşıya kalabilmektedirler. Kapsayıcı eğitim ortamları içerisinde eğitim gören çocuklar ise ait olma ya da çeşitli güvenlik hisleri içerisinde akranlarıyla birlikte pozitif yaşantılar oluşturabilmektedirler (Baka, 2023).

2.2.8.4.Yerinden Edinilmiş Çocuklar

Göç, kişilerin belirli olan bir zamanda sosyal, ekonomik ya da siyasi nedenlerden dolayı yaşanılan yerden çıkıp başka bir yere gitmeleri olarak ifade edilmektedir (Özer, 2004).

Yerler arasında yapılan değişikliği ifade eden göç terimi çoğunlukla çocuklara etki ettiğinden dolayı çocuklarda psikolojik ya da fiziksel açıdan çeşitli etkileri bulunmaktadır (UNICEF [Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu], 2004). Yalnız olma, güven yetersizliği, ilgi duymama, çatışma ortamlarının içinde bulunma, aidiyet noktasında sorunlar yaşama gibi nedenlerden dolayı çocuklar sağlıklı bir şekilde düşünme noktasında sorunlar yaşamakta ve negatif olay, durum ya da bireylere karşı eğilim gösterebilmektedir (Sayın ve diğerleri, 2016). Göçmen kişiler için negatif olan durumlar, kişilerin temel yaşam haklarına erişmelerine engel olmuş ve çocuklar için dezavantaj olan bir durumun oluşmasına neden olmuştur. İlgili kişilerin eğitim olmak üzere, toplumsal, psikolojik açıdan desteklenmeleri gerekmektedir. Ülkemizde yaşayan mültecilerin çoğunluğu okul çağında olduğundan dolayı çocukların sağlıklı bir biçimde toplumsal yaşama entegre edilmesi ve temel yaşam haklarına erişimlerinin sağlanması noktasında eğitim ve öğretim kurumlarında yeni tedbirler alınmalı ve çeşitli uygulamalar yaşama geçirilmelidir (Tuğluk ve Avcı, 2018).

2.2.8.5.Kız Çocukları

Kız çocuklarının eğitim ve öğretimi, kız çocuklarının diğer çocuklar gibi yasalar tarafından garanti altına alınan eğitim hakkından ve fırsat eşitliğinden faydalanabilmeleri ve nitelikli bir eğitim ve öğretime erişimin sağlanması olarak ifade edilmektedir (UNICEF, 2019). 1990 senesinde yapılan Dünya Çocuk Zirvesi ile birlikte kız çocuklarının eğitim ve öğretimi bütün toplumlar için birer ilerleme ve dönüşüm yapma aracı olarak görülmüştür. 2000 senesinde ise 191 devlet başkanı tarafından Milenyum Deklarasyonu imzalanarak değişik ülkelerde ilköğretimde ve ortaöğretimde 2005 senesine kadar cinsiyet eşitliğinin sağlanılması ve 2015 senesine kadar küresel ilköğretim hedeflerine erişilmesi amaçlanmıştır (Tuwor ve Sossou, 2008).

UNICEF'e (2019) cinsiyet eşitliğinin sağlanması, kız çocuklarının daha nitelikli bir eğitim ve öğretime erişimini sağlanmak, eğitim açısından fırsat ve imkan eşitliğini sağlamak ve akademik olarak gelişime engel olan unsurların tamamının ortadan kaldırılması olarak ifade edilmektedir. Bunun yanında kız ve erkek çocuklar arasında oluşan cinsiyetle ilgili ayrımcılıklarının tamamının engellenmesi olarak ifade edilmektedir (Baka, 2023).

Toplumlarda kız çocuklarının okullaşma düzeylerinin düşük olmasının pek çok sebebi bulunmaktadır. Bu nedenlerden bir kısmı şunlardır: Fakirlik, kız çocuklarının erkenden evlendirilmesi, çocuk bakıcılığı ve ataerkil olan düşünce yapısıdır (UNUCEF, 2019).

Eğitim ve öğretim ortamlarında ataerkil olan düşünce yapısının öğretmenlerce devam ettirildiği de görülebilmektedir. Sınıf içerisinde kas gücüne dayalı olarak yapılan işlerin erkeklere, temizlik ve sınıf içi düzenlemelerle ilgili olan işlerin kızlara yaptırılması kalıp olan cinsiyet rollerin sürdürülmesine sebebiyet vermektedir (Fırat, 2021). Öğretmenlerin cinsiyete yönelik olarak sahip olmuş oldukları kalıp olan yargılardan uzaklaşarak kapsayıcı olan eğitim anlayışı doğrultusunda harekette bulunmaları gerekli görülmektedir. Çünkü öğrencilerin eğitim ve öğretim ortamında rol model olarak almış oldukları bireyler öğretmenlerdir (Baka, 2023).

2.2.8.6.Parçalanmış Aile Çocukları

Toplumsal yaşamın esas unsurlarından bir tanesi olan aile; anne, baba, çocuk ve kardeş şeklinde olan ilişkilere dayanan ve sosyal yaşamın en küçük birimini meydana getiren bir yapı olarak isimlendirilmektedir (Kır, 2011). Sosyal bir kurum niteliği taşıyan aile yapısı, çocukların hayatlarını devam ettirme noktasında çok önemli rol, sorumluluk ve görevlere sahiptir (Gökçe, 1996). Çocuklar aileleri sayesinde sosyal yapı ile iletişim kurmaktadırlar (Kır, 2011).

Aydınlı'ya (2002) göre aileler tarafından sağlanan toplumsallaşma süreci çocukların davranışlarının üzerinde önemli sayılabilecek bir denetleme mekanizması oluşturmaktadır. Bu durum çocukların toplumsal yaşama hazırlanma, gelişimlerine destek olma, motivasyonlarına katkıda bulunma gibi pek çok konuya etkide bulunmaktadır. Bunun yanında aile yapısı kişilerin kendilerine yönelik olarak sevgi ve güven duymalarına, kişilik oluşturmalarına ve günlük yaşamlarına dair çeşitli beceriler üretmelerine sebebiyet vermektedir.

Eşlerin evliliklerini yasal bir biçimde noktalamaları dolayısıyla evlilik sonucunda dünyaya gelen çocuklar anne veya babadan biriyle yaşamına devam etmesi, anne veya babanın uzun süreli bir biçimde evden ayrılması, ölüm ya da çocuğun aileden ayrılması gibi sebeplerden dolayı aileler parçalanmış aile olarak isimlendirilmektedir (Özatça, 2009).

Özağı'ya (2007) göre parçalanmış olan ailelerin çocuklarında; akademik yönden başarısızlık, davranış bozuklukları, düşük olan benlik algısı, akranlarla iletişimlerinde problemler, birlikte yaşadıkları ebeveynlerle yaşanan çatışmalarda fazlalıklar görülmektedir.

Bunun yanında ailede yaşanan parçalanma durumu çocukların ebeveynlerine olan güven duygularının azalmasına, ayrılık kaygısının ortaya çıkmasına ve kaybetme korkusunun yaşanmasına sebebiyet vermektedir.

Belirgin olarak ilköğretim çağında daha yoğun bir biçimde yaşanan çeşitli sorunların çocuklar için olumsuz bir duruma dönüşmesine engel olabilmek için gerek okul ve gerek aile arasında işbirliğinin arttırılması gerekmektedir (Çelik, 2003). Aile içerisinde temel oluşturulan öğrenme yaşantılarının sınıf içerisinde çocuğun akranlarınca destek olunması gerekmekte ve öğretmenler tarafından çocuğun çok yönlü bir biçimde tanınması yoluyla çocuk için olumsuz olabilecek durumların en alt seviyeye indirilmesi sağlanabilir (Aydınlı, 2002).

2.2.8.7.Roman Çocuklar

Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı'nca hazırlanan 2016-2021 senelerini içeren Roman Vatandaşlara Yönelik Strateji Belgesi ve Eylem Planı, çeşitli kurum ve kuruluşlarında destek vermeleriyle birlikte Roman vatandaşların ekonomik şartlarının daha iyi hale getirilmesi, toplumsal hizmetlerin daha iyi sağlanması, çalışma koşullarının iyileştirilmesi ve yaşam için gerekli olan gereksinimlerin daha çok iyileştirilmesinin sağlanmasını kapsamaktadır (Roman Vatandaşlara Yönelik Strateji Belgesi, 2016).

Ülkemizde Roman çocukların okullaşma oranlarının ve okuryazarlık oranlarının çok düşük seviyede olduğu ifade edilebilir. Bu durumun yaşanmasında fakirlik, erken yaşlarda yapılan evlilikler, çocukların küçük yaşlardan itibaren çalışmaları, rol model olarak alabilecekleri kişilerin yeterli olamamaları gibi nedenler etkili olmaktadır (Alp ve Taştan, 2011). Eğitimlerini devam ettiren Roman çocuklar ise sınıflarında bulunan akranları tarafından dışlanma, ayrımcılığa maruz kalma gibi çeşitli davranışlarla karşı karşıya kalmaktadırlar (Cerit ve Porsuk, 2020). Roman çocuklara karşı olarak gösterilen ve olumsuz davranış ve tutumlar sosyal olarak bütünleşmenin sağlanması noktasında engeller oluşturmaktadır (Kumcağız, Özcan ve Şahin, 2018).

2.2.8.8.Farklı Etnik, Dini-Mezhepsel, Dilsel Kökene Sahip Çocuklar

Ülkemizdeki anadil farklılıkları sorunu, genellikle etkin köken kavramıyla birlikte ele alınmaktadır. Eğitim ve öğretim içerisinde anadil konusu ile ilgili olarak yapılan çalışmada ülkemizde anadili Türkçe dilinden değişik olan öğrencilerin okul içerisinde karşılaştıkları olumsuz durumlara dikkat çekmektedir (ERG, 2016). Tarih Vakfı'nca yapılan raporlama çalışmasında anadilleri Türkçe'den değişik olan öğrencilerin eğitim ve öğretime başladıklarında okuma ve yazma öğretimi ile beraber farklı bir dil öğrenme konusunda da zorluk yaşadıkları ifade edilmektedir (Fırat, 2010).

Birlikte yaşamını devam ettiren farklı bir dine, dile ve ırka ait olan bireylerin ya da grupların eğitim ve öğretimleri ve toplumsallaşmalarının sağlanması kapsayıcı eğitim anlayışı içerisinde nasıl yapılacağı tartışma konusu olmaktadır (Fırat, 2021).

Dünya üzerinde pek çok ülkede değişken olan toplumsal unsurlar, sosyal yaşamın içerisinde değişik grupların oluşmasına ortam hazırlamıştır. Neredeyse ülkelerin tamamında sosyal refahtan yeterli bir şekilde yararlanamayan ve dezavantajlı durumda bulunan etnik, dilsel ya da dinsel açıdan çeşitli farklılıklara sahip gruplar bulunmaktadır. Literatürde değişik dinsel, dilsel ya da etnik grupların eğitim ve öğretimleri ile ilgili olarak yapılan çalışmaların birçoğunda çokkültürlülük terimi eğitimin felsefi sürecinde kendisine yer bulmaktadır (Atmacaoğlu, 2019). Banks (2009), öğretmenlerin öğretim yöntem ve tekniklerini değişik grupların gereksinimlerini karşılayacak biçimde düzenlemelerinin çokkültürlülük açısından gerekli olduğu ifade etmiştir.

2.2.8.9.Afetten Etkilenmiş Çocuklar

Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı tarafından hazırlanan sözlükte afet kavramı; yaralanmalara ya da ölümlere neden olan, ekonomik, toplumsal kayıplara sebebiyet veren, yaşamın normal akışını kesintiye uğratıp aksamasına neden olan doğal, teknolojik ya da insan kaynaklı durumlar olarak ifade edilmektedir (AFAD [AFAD Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı], 2020).

Doğal afetlerin neler olduğuna baktığımızda; deprem, sel, yağmur, toz, rüzgar, kar fırtınaları, don olayları, hortum, çığ, heyelan, kaya düşmesi, orman yangını, buzlanma, tsunami, kuraklık, yıldırım gibi çeşitli olayların olduğu ifade edilebilir (Kadıoğlu, 2008).

Doğadan ve insanlardan kaynaklanan afetlerle karşı karşıya kalan insanlarda çok çeşitli psikolojik ya da toplumsal değişimler yaşanabilmektedir (Yavuz ve Dikmen, 2015). Çocuklarla ergenlerin problemlerle mücadele etme yöntem ve mekanizmaları tam olarak gelişme göstermediğinden dolayı afetlerden yetişkinlere nazaran daha çok ve olumsuz yönde etkilenebilmektedirler (Fırat, 2021).

Bu tarz afetlerle karşılaşan çocuklar için eğitim ve öğretim ortamları ailelerden sonra güvenlik duygusunun sağlandığı en önemli kurumlar olarak karşımıza çıkmaktadır (Çal, 2019). Güvenli bir okul ortamı çocukların travma sonrasında yaşamış oldukları stres bozukluklarının önlenmesinde veya azaltılmasında onlar için destek olmaktadır (Fırat, 2021).

Öğretmenler, yaşanan travma sonrasında çocuklar için uygun olan kapsayıcı eğitim yaklaşımıyla eğitim ve öğretim ortamlarını yapılandırırken; çocukların duygusal yönden sağlamlaşabilmelerine yönelik çalışmalar yapabilir ve yaptıkları çalışmaları çocukların ihtiyaçlarına yönelik olarak biçimlendirebilirler. Her bir çocuğa bireysel özelliklerine uygun

olarak eğitim ve öğretim desteği verilebilir. Çocuklarla iletişim içerisinde bulunulurken çocukların bireysel farklılıkları ve özel durumları göz önünde bulundurulmalı ve bunlara uygun olarak değiştirilmiş yöntemler ve teknikler kullanılmalıdır. Sınıf içerisinde samimi olan ve destekte bulunulan toplumsal durumlar yapılabilmeli ve bu durum çocukların normalleşmeleri açısından sürecin kolaylaştırılmasına katkı sağlamalıdır. Bu süreçte okul ve aile arasında olan işbirliği de güçlendirilmeye çalışılmalıdır. Aynı zamanda bu süreçte akran desteğinden de yararlanılmalıdır (Öztürk ve diğerleri, 2017).

2.2.9.Kapsayıcı Eğitim ve Öğretmen İlişkisi

Kapsayıcı eğitime yönelik yapılan uygulamalarda görev alan bütün eğitim paydaşları işbirliği içerisinde yaptıkları faaliyetlerle hedeflerine ulaşabilirler. Kapsayıcı eğitim yaklaşımının esaslarının iyi bir şekilde anlaşılabilmesi ve toplum içerisinde sürekliliğinin devam ettirilebilmesi için öğretmenlere düşen görev ve sorumluluklar oldukça fazladır (Kaysılı ve diğerleri, 2019).

Kapsayıcı eğitim yaklaşımının uygulandığı eğitim ve öğretim ortamlarında başarının elde edilebilmesi için yeterli düzeyde bilgi sahibi olunmalı ve ilgili konuda olumlu bir tutuma sahip olan öğretmenlerin olması gerekmektedir (Lancaster ve Bain, 2010). Kapsayıcı eğitim yaklaşımlarının başarılı olmasını sağlayacak birçok unsur bulunmaktadır. Bu unsurlardan bazıları; öğrencilerin sürece aktif bir biçimde dahil olmasını sağlama, başarının desteklenmesini sağlama, etkili bir sınıf yönetimi sağlama, zaman yönetimi konusunda başarılı bir sürecin sürdürülmesini sağlamadır (Jordan ve diğerleri, 2009).

Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim yaklaşımları konusunda öz yeterliliklerin yüksek seviyede olması, öğretim konusunda yeterli olabilecek donanımlara sahip olması büyük çapta önem taşımaktadır. İlgili yeterlik ve gerekli olan donanıma sahip olan öğretmenler, öğrencilerin tamamının öğrenebileceklerini düşünerek ilgili süreçte bireysel farklılıklara da dikkat etmelidirler (Kuyini ve diğerleri, 2020).

Kapsayıcı eğitim yaklaşımının uygulandığı sınıflarda öğretmenlerin öğrencilerin kendilerini en iyi bir biçimde ifade edebilecekleri olumlu olan sınıf atmosferlerinin meydana getirilmesi gerekmektedir. İlgili durum hem öğrencilerin kendilerini yönetme ve düzenleme becerilerinin gelişmesine katkı sağlamakta hem de öğrenci ve öğretmen ilişkilerinin daha iyi olmasını sağlamaktadır (Walker ve Graham, 2019). İyi sayılabilecek bir sınıf ortamı oluşturabilmek kadar iyi bir şekilde planlanan dersler de kapsayıcı eğitim yaklaşımının uygulanması sürecinde önemli olmaktadır. Öğretmenler tarafından günlük plan hazırlamak, öğrencilerin öğrenmelerini desteklemek, değişik olan öğretim yöntem, teknik ve stratejilere yer

vermek, akran öğrenmesine katkı sağlamak iyi birer sınıf ortamının meydana getirilmesi noktasında etkili olabilecek unsurlar olarak ifade edilebilir (Muñoz Martínez ve Porter, 2020).

2.2.9.1.Kapsayıcı Eğitimde Öğretmenin Rolü

Sosyal yaşamda yaşanan değişiklikler, eğitim ve öğretim sürecine de yansımıştır ve bu durum ise öğretmenlerin rollerinde çeşitli değişikliklerin yaşanmasına neden olmuştur. Bu durumda öğretmen yetiştirme programlarında çeşitli değişikliklerin yaşanmasına neden olmuştur (Şişman, 2009). Çünkü halen daha sürdürülen sistemler, kullanılan felsefeler ve yararlanılan eğitimsel yaklaşımlar yerini daha insancıl olan, çokkültürlülüğü benimseyen süreçlere bırakmıştır. İlgili kavramların dikkate alındığı kapsayıcı eğitim anlayışı zaman içerisinde yaygınlık kazanmaktadır (Cheung ve Hui, 2011).

Yaşanan bu değişiklik sürecinde kapsayıcı eğitim yaklaşımının niteliğini tespit eden ögeler, öğretmenlerin kapsayıcı eğitim yaklaşımı konusundaki bilgileri, tutumları, uygulama sırasındaki becerileri ve kullanmış oldukları kaynaklar şeklinde ifade edilebilir (Avramidis ve Norwich, 2002). Forlin ve diğerleri (2013), kapsayıcı eğitim yaklaşımının kullanıldığı eğitim ve öğretim sistemlerinde sadece okul özelinde değil okulun yanında sınıf içerisinde de çeşitli önlemlerin alınması gerektiğini belirtmişlerdir. Aynı araştırmacılar, öğretmenlerin kapsayıcı eğitim ve öğretime uygun olabilecek şekilde öğretim yöntem ve teknikleri bilebilmeleri için gerekli olan mesleki eğitimi almaları ve öğrenmiş oldukları deneyebilecekleri eğitim ve öğretim ortamlarının sağlanması gerektiğini ifade etmektedir. Kapsayıcı eğitim yaklaşımıyla ilgili olarak yapılan tartışmaların önemli bir kısmını, öğretmenlerin eğitimsel ve öğretimsel süreçlerin tamamını kapsayacak şekilde düzenleyebilme hususunda gerekli olan yeterliliklere sahip olup olmadıkları konusu oluşturmaktadır. Ülkemizde de yapılan öğretmen eğitimlerinde tek bir kültürün olduğu ve tek bir dilin kullanıldığı eğitim ve öğretime vurgu yapılan bir düşünce ön plana çıkmaktadır. Öğretmenlerin bu şekilde yaşantı kazanmış olmalarından dolayı ilgili konuda istenilen bir yeterliliğe sahip olmamaları durumu önemli bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır (Erdem, 2017).

2.2.9.2.Kapsayıcı Eğitim ve Öğretmen Tutumları

Tutum, belirli bir duruma dönütte bulunabilmek için öğrenilen ve süreklilik özelliği gösteren çeşitli yatkınlıklar şeklinde ifade edilmektedir (Parasuram, 2006). Tutumlar, kişinin kendisi hakkındaki bilgisini ve inancını yansıtan bilişsel boyut, kişinin diğerlerine karşı tepkileri olan duygusal boyut ve kişinin tutum nesnesine karşı değişik şekillerde harekette bulunmaya yönelim göstermesi olarak ifade edilen davranışsal boyut olmak üzere üç boyuta ayrılmaktadır (Kağıtçıbaşı, 1983). Eğitim alanında yapılan çeşitli araştırmalar, tutumlarla

davranışların ilişkili olduğunu ve tutumların bireylerin günlük yaşam içerisindeki tepkilerine yön verdiğini ifade etmektedir (Block ve Obrusnikova, 2007).

Tutumların davranışlara dönüştürülmesi aşamasında çevresel faktörlerin sürece etki ettiği bilinmektedir. Ünay ve Çakıroğlu (2021) ilgili faktörleri; aile, eğitim, akran, inanç, ırk, kitle iletişim araçları şeklinde ifade etmektedir. Eğitim ve öğretim sürecinde öğretmenlerin sahip oldukları tutumlar çeşitli ögelerden etkilenmektedir. Öğretmenlerin meslekleri ile ilgili olan tutumları öğretmenlerin davranışlarına etki etmekte ve bu durumda öğrencilerin kişiliklerinin oluşumları noktasında ve öğretmen-öğrenci arasında yaşanan etkileşim noktasında belirli bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır (Semerci ve Semerci, 2004). Kapsayıcı eğitim yaklaşımına yönelik olarak öğretmenlerin tutumlarının tespit edilmesi, nitelikli olan bir eğitim ve öğretim faaliyetlerinin önündeki engellerin kaldırılması noktasında önemli bir çalışma olarak ifade edilmektedir (Ross-Hill, 2009).

Kapsayıcı eğitim yaklaşımında başarı elde edilebilmesi için ön şart olarak ifade edilen ve ilgili durumda önemli bir rol oynadığı ifade edilen ögelerden biri de olumlu tutumlara sahip olan öğretmenlerin bulunmasıdır (Sharma ve diğerleri, 2008). Olumlu tutum gösteren öğretmenler eğitim ve öğretim süreçlerinde değişik öğretim yöntem, strateji ve tekniklerini kullanmakta ve bu sayede öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılama konusunda kendilerini daha yeterli görmektedirler (Campbell ve diğerleri, 2003). Olumlu tutum gösteren öğretmenler, öğrencileri için değişik eğitim seçenekleri meydana getirmekte ve akademik olarak kendilerini daha iyi bir konumda görmektedirler (Semerci ve Semerci, 2004).

Olumsuz tutum gösteren öğretmenlerin, akademik başarı beklentilerinin düşük olduğu ve öğrencilere sundukları eğitim olanaklarının daha düşük düzeyde olduğu ifade edilmektedir (Campbell ve diğerleri, 2003). Bunun yanında olumsuz olan öğretmen tutumlarının, öğrencilerin eğitim ve öğretim ortamlarından dışlanmasına ve ayrımcılık yapılmasına yönelttiği ifade edilmektedir (Sharma ve diğerleri, 2008).

Kapsayıcı eğitim yaklaşımına uygun olarak hareket eden öğretmenlerin kapsayıcı eğitim yaklaşımına yönelik olarak yüksek düzeyde bir öz-yeterliliğe sahip oldukları ve pozitif bir tutumu benimsemenin yanında öğretimin kişiselleştirilmesi ve çeşitli öğretim yöntem, teknik ve stratejileri kullanmalarının, alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını kullanmalarının beklendiği ifade edilmektedir (Kargın, 2013).

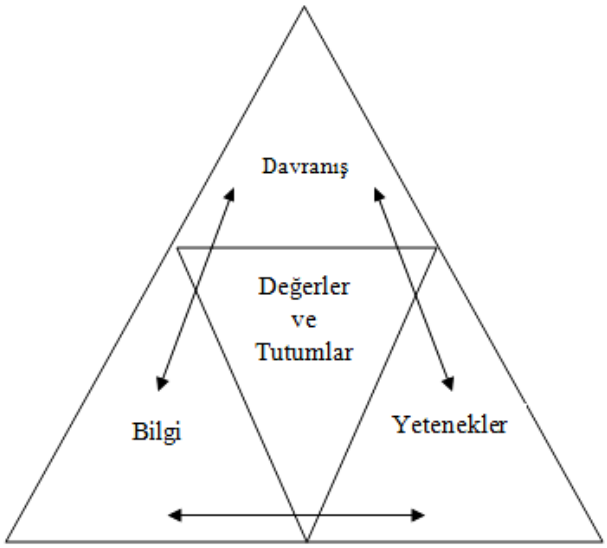
Daha önceki yapılan araştırmalar öğretmenlerde bulunan değerlerin tutumlara etki ettiğini ve ilgili tutumların sınıf içerisindeki öğretmen davranışlarının üzerinde önemli olan bir etki oluşturduğunu bulmuştur (Schwab ve diğerleri, 2019).

Öğretmenlerin sahip oldukları gerek değerler ve tutumlar, öğretmenlerin bildiklerini ve anladıklarını, nasıl tepki gösterdiklerini ve kendi içlerinde ne tür beceriler geliştirmeyi seçtiklerini etkilemektedir. Piramitte bulunan yapılar arasındaki ilişkilerin karşılıklı bir biçimde olduğu ve dinamik olduğu ve sürekli bir biçimde birbirine etki ettiği görülmektedir (Schrader ve Lawless, 2004).

Değerler ve tutumların öğretmenlerin öğrenmeyi gerçekleştirmesi üzerindeki etkileri aşağıda gösterilen şekilde açıklanmıştır (Precey ve Mazurkiewicz, 2013).

Şekil 3

Değerlerin ve Tutumların Öğretmenlerin Çalışmaları Üzerindeki Etkisi



2.2.10.Kaynaştırma-Bütünleştirme Eğitimi

Kaynaştırma eğitimine yönelik yapılan ilk çalışma Amerika Birleşik Devletleri'nde 1950'li senelerin başında özel gereksinime sahip olan çocukların ailelerinin başlatmış oldukları hak mücadelesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Yapılan bu mücadele eğitimle ilgilenen kişileri ve bilim insanlarını ilgili konuyla ilgili olarak üzerinde düşünmeye ve çeşitli araştırma çalışmaları yapmaya yöneltmiştir. İlgili araştırmacılar özel gereksinime sahip olan çocukların gerekli ortam, eğitim ve öğretim olanağı sağlandığında öğrenebilen ve topluma dahil olan kişiler olduğunu, bundan dolayı toplumdan dışlanmayan kişi olarak eğitim ve öğretim haklarından faydalanabilmelerini gerçekleştirmeye yönelik çeşitli önlemlerin ve kararların hayata geçirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2020).

Özel gereksinime sahip olan çocukların eğitim ve öğretim hakları ile ilgili olarak yapılan girişimler sonucunda 1975 senesinde Amerika Birleşik Devletleri'nde kabul edilen Tüm Engelliler İçin Eğitim Kanunu ile özel gereksinime sahip olan öğrencilerin kişisel farklılıları ve ihtiyaçları dikkate alınarak en az kısıtlayıcı eğitim ortamlarında eğitim ve öğretim görmelerine

fırsat sağlanmıştır. İlgili yasa ile özel gereksinime sahip olan öğrencilerin eğitim ve öğretimleri tamamen ücretsiz bir biçimde sağlanmıştır. İlerleyen zamanlarda yapılan çeşitli değişikliklerle 1990 senesinde kanunun ismi Yetersizliği Olan Bireylerin Eğitimi Yasası olarak değişikliğe uğramış ve okulların özel gereksinime sahip olan öğrencileri yetersizlik türü ve seviyesi ne olursa olsun kabul etme zorunluluğu olduğu ifade edilmiştir. 1997 senesinde ise çıkarılan yeni bir kanunla kaynaştırma eğitim ve öğretimi sürecinin bütün aşamalarında ailenin işbirliğinin önemli olduğu ifade edilmiştir. İngiltere'de ise 1993 yılında Eğitim Kanunu çıkarılmış ve 1994 yılında ise Uygulama Kılavuzu çıkarılmıştır. İlgili kanun ve uygulama kılavuzu ile birlikte özel gereksinime sahip olan çocukların yapılması mümkün olan en kapsamlı bir biçimde eğitim ve öğretim programlarını kaynaştırma eğitimi şeklinde almalarının gerekli olduğu ifade edilmiştir (Yılmaz ve Melekoğlu, 2018).

Ülkemiz eğitim sisteminde ise 2017 senesine kadar özel gereksinime sahip olan öğrencilerin kaynaştırma eğitimi olarak isimlendirilen eğitim ve öğretim programlarında ufak değişiklikler yapılarak ilgili öğrencilerin eğitim ve öğretim gereksinimleri giderilmeye çalışılmıştır. 2017 senesinde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan genelge ile birlikte kaynaştırma-bütünleştirme şeklinde yapılan eğitim ve öğretim çalışmalarının ismi, hedefi ve içeriği ile ilgili olarak çeşitli değişiklikler yapılmıştır. İlgili genelge ile birlikte kaynaştırma eğitiminin yerine artık kaynaştırma-bütünleştirme şeklinde eğitim terimi kullanılmaya başlanmıştır. Yapılmış olan ilgili değişikliğin hedefi kaynaştırma-bütünleştirme şeklinde yapılan eğitim uygulamaları sayesinde sürdürülen çalışmaların özel gereksinime sahip olan öğrencilerin gereksinimlerini karşılama noktasında yetersiz olmasıydı. Bütünleştirme terimi ile birlikte okulların, öğrencilerin tamamının gereksinimlerine karşılık verebilen, dönüşüme sebebiyet veren ve sosyal yönden farkındalık oluşumunun yükselmesini sağlayan kurumlar olması amaçlanmaktadır (Çetin, 2023). Kaynaştırma-bütünleştirme şeklinde sürdürülen eğitim ve öğretim faaliyetleri özel gereksinime sahip olan öğrencilerin eğitim ve öğretimde fırsat eşitliğinden faydalandıkları, özel gereksinime sahip olan öğrenciler için düzenlenen özel eğitim programlarına uygun olarak ve en az kısıtlayıcı olan eğitim ortamlarında eğitim ve öğretim almalarını sağlayan sistem olarak ifade edilmektedir (Batu ve Kırcaali İftar, 2020). İlgili sistemde ifade edilen en az kısıtlayıcı ortam terimi, gerektiği zaman öğretmen ve öğrencilerin özel eğitim ve öğretim hizmetlerinden yararlanmaları ya da ilgili programda ve fiziksel mekanlarda çeşitli değişiklikler yapılması şeklinde ifade edilebilir (Diken ve Batu, 2020). Ataman (2012) kaynaştırma-bütünleştirme terimini özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin normal şekilde sürdürülen okul düzenine uyum göstermelerini sağlayan bir yaklaşım olarak söylemektedir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın yayınladığı Özel Eğitim Hizmetleri

Yönetmeliği'ndeyse kaynaştırma-bütünleştirme şeklinde yapılan eğitim uygulamalarının özel gereksinime sahip olan öğrencilerin normal gelişim gösteren akranları ile etkileşim içerisinde bulunarak kişisel performanslarını olabilecek en üst seviyeye yükseltmek hedefiyle gereken bütün destek uygulamalarından faydalanmaları olarak ifade edilmiştir (MEB, 2018).

Kaynaştırma-bütünleştirme şeklinde uygulanan eğitim uygulamaları, özel gereksinime sahip olan öğrencilerin akranlarıyla pozitif ilişkiler içerisinde olmasına fayda sağlayan uygulamalar olarak ifade edilmektedir. İçinde yaşanılan toplum ile iletişim kurmalarını ve kabul edilmelerini sağlamak hedefiyle normal gelişim gösteren akranlarıyla aynı mekanda eğitim ve öğretim görmeleri, bu yolla iletişim ve işbirliği becerilerinin gelişmesini sağlayarak kişisel performanslarına yönelik farkındalık oluşturmak önemli görülmektedir (Erçiçek ve diğerleri, 2022).

Kaynaştırma-bütünleştirme eğitim ve öğretim uygulamalarının kanuni dayanakları 1983 senesinde yürürlüğe giren 2916 sayılı kanun ile Özel Gereksinimli Öğrenciler Yasası olarak ifade edilebilir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2020). Anayasada özel gereksinime sahip olan öğrencilerin eğitim ve öğretim görme haklarının devlet tarafından güvence altına alındığı ifade edilmiştir. Bunun yanında alınması gerekli olan tedbirlerin kapsamının ne olduğu ve ne şekilde yapılacağı açık bir biçimde ifade edilmediğinden dolayı kaynaştırma eğitiminin uygulanmasının net olarak ne şekilde yapılması gerektiği zorlaşmıştır (MEB, 2010).

2916 Sayılı yasada da ifade edilen tedbirlerinin kapsamının ne olduğunu tespit etmek hedefiyle yeni bir yönetmelik yayınlanmıştır. Yönetmelikte yatılı olan özel öğretim kurumlarında eğitim ve öğretim gören özel gereksinime sahip olan öğrencilerin yaşadıkları ilde bulunan diğer okullarda özel eğitim hizmetleri görmeleri yönünde bir hüküm getirilmiştir ancak daha önceki yönetmelikte de olduğu gibi ilgili yönetmelikte de hangi tür özelliklere sahip olan öğrencilerin yatılı okullara gidebileceğine yönelik sınırların açık bir biçimde ifade edilmediği görülmektedir (Karabulut, 2017).

Günümüzde yürürlükte bulunan ve özel eğitim ve öğretime yönelik uygulamaların ve esasların bütün öğrenciler için daha kapsayıcı ve destekleyici olduğu Kaynaştırma-Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları Yönergesi 2017 senesinde yayınlanmıştır. Yayınlanan genelge ile kaynaştırma-bütünleştirme şeklinde yapılan eğitim ve öğretim uygulamaları örgün eğitim ve öğretim programlarında yapılan ufak değişikliklerden çıkarak, öğrencilerin tamamının kişisel değerlendirmeler neticesinde belirlenen gereksinimlerinin bütünsel olarak giderilmesini hedef gösteren bir eğitim modelinin gün yüzüne çıkmasını sağlamıştır (MEB, 2017).

2.3.Tutum

Tutumlar, bilişsel ya da duyuşsal faktörler gibi ebeveynlerin ve akranların davranışları ile bireyin meydana getirdiği, doğuştan kişiye aktarılmayan, yaşantılar sonucunda oluşturulan ve olumlu ya da olumsuz olarak kişiye etki eden duyuşsal bir değer yargısı olarak ifade edilebilir (Brown, 2007). Kişilerin herhangi bir şey üzerinde düşünmesi ve geçmiş olan yaşantıları bilişsel olan ögeyi, ilgili ögeye karşı göstermiş olduğu duygu durumu duyuşsal ögeyi ve ilgili duygularını davranışlarına aktarması ise devinişsel ögeyi meydana getirmektedir (Sarıdoğan, 2023). Tutum belirli bir tepkide bulunma şekli değil, belirlenen tepkinin yapılmasındaki ön bir basamak olarak ifade edilmektedir. Yani kişi belirli bir nesneye, belirli bir kişiye, belirli bir duruma yönelik olarak tepkide bulunmadan önce göstereceği tepkiye yönelik olarak belirli bir davranış takınmakta, belirli bir duruş sergilemekte ya da kendisini belirli bir şekilde konumlandırıp tepki vermeye hazır hale gelmektedir (İnceoğlu, 2011).

2.3.1.Tutumun Tanımı ve Özellikleri

Tutum kavramı, psikolojide ve toplumsal bilimlerde önemli olan bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Kişilerin düşüncelerine, davranışlarına ve duygularına etki eden bir öge olarak karşımıza çıkmaktadır. Tutumlar kişilerin belirli bir nesneye, kişiye ya da konuya karşı göstermiş oldukları olumlu ya da olumsuz yönde olan eğilimi ifade etmektedir. Tutumlar, kişilerin düşünce süreçlerine etki etmekte, aldıkları kararları etkilemekte ve sosyal etkileşimlerde etken faktör olarak görev almaktadır. Tutumlar, kişilerin yaşantıları, inançları ve çevre tarafından biçimlendirilmektedir. Aile, eğitim ve öğretim, kültürel unsurlar tutumların meydana gelmesine etken olabilmektedir (Ajzen ve Fishbein, 1980).

Tutumların olumlu ya da olumsuz olması, kişilerin davranışlarına etki etmekte ve ilişkilerine etkide bulunmaktadır. Olumlu bir tutum takınan kişiler, çoğunlukla ilgili olan nesne ya da konuya karşı olumlu davranışlar sergilerken, olumsuz bir tutum takınan kişiler olumsuz davranışlar sergileyebilmektedir (Eagly ve Chaiken, 1993). Tutumlar, kişilerin diğer kişilere yönelik tutumlarına da etkide bulunmakta ve sosyal ilişkilerine etki etmektedir (Fiske ve diğerleri, 2007).

Tutum terimi, psikoloji alan yazınında çeşitli araştırmalara ve çalışmalara konu olmuştur. (Eagly ve Chaiken, 1993; Fiske ve diğerleri, 2007). Ajzen ve Fishbein'in 1980 senesindeki özgül tutum modeli, tutumların oluşum sürecini ve değişikliğini anlatmak için kullanılan teorik bir anlayış olarak karşımıza çıkmaktadır (Eagly ve Chaiken, 1993; Umeogu, 2012).

Tutum, kişilerinin davranışlarının anlaşılmasında ve tahmin edilmesi noktasında çok büyük bir öneme sahiptir. Tutumlar, kişilerin tercihlerine, kararlarına ve de davranışlarına

etkide bulunmaktadır (Eagly ve Chaiken, 1993). Toplumsal etkileşimlerde ve ilişkiler içerisinde etken bir rol oynamaktadır. Kişiler tutumlarına göre birbirlerini değerlendirmekte ve ilişkilerini buna göre biçimlendirmektedir (Fiske ve diğerleri, 2007).

Tutumların oluşturulmasında bazı ögeler etkili olmaktadır. Kişilerin yaşantıları, değerleri, inançları kişilerin tutumlarının alt yapısını oluşturmaktadır (Ajzen ve Fishbein, 1980). Bunun yanında çevre faktörleri, medya ve de kültürel unsurlar da tutumların biçimlendirilmesinde önemli birer rol oynamaktadır (Eagly ve Chaiken, 1993).

2.3.2.Tutumu Oluşturan Ögeler

Tutum, bilişsel, davranışsal ve duygusal olmak üzere üç farklı ögeden meydana gelmektedir (Aktaş, 2013). İlgili üç öge arasında çoğunlukla örgütlenmenin diğer ifadeyle iç tutarlılığının olduğu ifade edilmektedir. İlgili varsayıma göre kişinin ilgili konu ile ilgili olarak bildikleri şeyler konuya nasıl bir duygu durumuyla yaklaşacağını ve ona karşı nasıl bir tavır içerisinde bulunacağını belirlemektedir. Kişinin belirli bir nesne, durum veya birey ile ilgili zihinsel, davranışsal ve duygusal yönden göstermiş olduğu duruş ilgili kişinin tutumunun belirlenmesinde etkili olmaktadır. Bundan dolayı tutumun meydana gelmesinde zihinsel, duygusal ve davranışsal ögeler arasında uyumlu birer ilişki bulunmalıdır (İnceoğlu, 2011).

Tutum birbirinden değişik unsurlar barındırdığı için karmaşık olan bir yapı özelliği göstermektedir. Bu unsular tutumu kendi içerisinde tutarlılığı bulunan bir sistem durumuna getirir. Bu şekilde kişinin çevresinde bulunan nesne, obje veya durumlara karşı içerisinde barındırdığı duygular süreklilik göstermektedir (Kağıtçıbaşı, 1976).

2.3.2.1.Bilişsel Ögeler

Bilişsel öge, bireyin çevresinde bulunan uyarıcılarla yaşadıkları deneyimlerden meydana gelmektedir. Bilişsel öge bir bireyin belirli bir nesneyle ilgili bilgi, düşünce ve inancına dayanmaktadır. İlgili inanç bireyin belirli olan bir durumla ilgili olarak kurmuş olduğu iletişimin neticesinde oluşmaktadır (Çitil ve Karayol, 2022).

Tutum nesneleri gerçeklerle ilgili olarak ne düzeyde bilgilerle destekleniyorsa bireyin nesneyle ilgili göstereceği tutum da o oranda kalıcı olmaktadır. Bu sebepten dolayı bilginin değişikliğe uğradığı zaman tutumun da değişikliğe uğrayacağı ifade edilmektedir (Aydın, 2017). Kişinin tutum sahip olduğu nesneyle ilgili bilgi, inanç ya da düşüncesi olumlu ya da olumsuz şekilde olabilmektedir (Aras, 2013).

2.3.2.2.Duyuşsal Ögeler

Duyuşsal öge, somut olarak ifade edilemeyen, kişilere göre değişikliğe uğrayıp öznel özellikler gösterebilen ve bireyin olaylardan ve durumlardan hoşlanma ya da hoşlanmama durumu olarak ifade edilebilir (Girgeç, 2022).

Bireyler yeni karşılaşmış oldukları durumlarla ilgili olarak pozitif ya da negatif olarak çeşitli tepkiler verebilirler. Bireylerin, göstermiş oldukları ilgili tepki ve davranışlarında geçmiş zamanda yaşamış oldukları tecrübeleri etkili olmaktadır. Çünkü kişiler geçmiş zamanda yaşamış oldukları şeylerle bağlantılı olarak yeni karşılaşmış oldukları durumlarla ilgili duyuşsal olarak red ya da kabul şeklinde çeşitli eğilimler içerisinde bulunabilirler (Ünal, 2016).

Kişide, herhangi bir uyarıcı ile ilgili olarak olumlu veya olumsuz duyguların meydana gelmesi kişinin ilgili uyarıcılarla daha öncesinden ilişki içerisinde bulunduğunu göstermektedir. Bu ilişki sonucunda kişi ya ilgili uyarıcıları kabul etmekte ya da reddetmektedir (Yıldız, 2022).

2.3.2.3.Davranışsal Ögeler

Davranışsal öge, bireyin tutum ögesiyle ilgili davranışlarını kapsamaktadır. Bireyin ilgili davranışları, yaptığı konuşmalardan veya göstermiş olduğu tepkilerden gözlemlenebilmektedir (Yılmaz, 2021).

Belirli bir nesneye karşı olumsuz bir tutum sergileyen kişi, ilgili nesneyle ilgili olarak eleştiri yapma, ilgi göstermeme, ilgili nesneden uzaklaşma ya da ona zarar verme gibi eğitimler gösterebilmektedir. Belirli bir nesneye karşı olumlu bir tutum sergileyen kişi ise ilgili nesneye yönelik olumlu davranışlar sergileme, ilgili nesneye yakın olma, nesneyi destekleme ve ilgili nesneye yardım etme gibi eğilimler gösterebilmektedir (Sal, 2021).

Belirli bir tutum nesnesine yönelik olarak yapılan davranış eğilimi ya da yönelimi davranışsal öge olarak ifade edilmektedir. Bununla beraber her zaman söz konusu olan durum davranış olmayabilir. Örnek verilecek olursak bir kişinin futbola yönelik olumlu bir tutumu olabilir. Bu olumlu tutumundan dolayı kişinin futbol maçlarını seyretmesi duyuşsal öge olarak adlandırılır. Futbolun sağlığa faydalı olduğunun düşünülmesi bilişsel öge olarak adlandırılır. Futbol oynama konusunda istekli olunması ise davranışsal öge olarak isimlendirilmektedir. Bununla beraber kişi içinde yaşanılan toplumda futbolun popüler olmamasından kaynaklı olarak futbol oynamayabilir. Bu nedenle kişi futbol oynamaya yönelik çeşitli davranışsal ilgi göstermesine karşın içinde bulunduğu toplumun kültüründen etkilenmesinden dolayı futbol oynamamaya yönelik davranış içerisinde bulunabilir (Üzer, 2022).

2.4.Tutumun Fonksiyonları

Tutumlar, bireylerin kişilik yapıları içerisinde önemli sayılabilecek fonksiyonlara sahiptir. Tutumların; fayda, bilgi, ego savunma, değer fonksiyonları bulunmaktadır (Varol, 2017).

- **Fayda Fonksiyonu:** Tutumlar, birey için bir araç görevi görmektedirler. Tutumlar bireylere fayda sağlayan, bireylere içinde yaşamını sürdürdükleri sosyal şartlarla uyum

içerisinde yaşamalarına imkan sağlayan bilişsel özellikler göstermektedir (Tolan ve diğerleri, 1985).

- **Bilgi Fonksiyonu:** Tutumlar, bireylerin dünyaya anlam vermelerine ve çeşitli standartlar geliştirebilmelerine olanak sağlayan bilgilenme ihtiyacı oluşturma fonksiyonu özelliği göstermektedirler. Birey, karmaşık bir özelliğe sahip olan, insanlar arasındaki ilişkiyi ve ilgili ilişkiler dışında kalan dünyayı, bilinçte sistemli bir programlar bütünü şeklinde bir araya getirerek anlayabilir (Baysal, 1981).
- **Ego Savunma Fonksiyonu:** Tutum, savunma mekanizması şeklinde kişinin benliğini koruma görevine sahip bir fonksiyon görevine sahiptir. Bireyin kişiliğinin korunması ve esas değerlerinin hedef alınmasını sağlayan tehditlerin hepsini önlenmesi noktasında fayda sağlayan bir fonksiyona sahiptir. Birey, doğal bir şeklide benliğinin korunmasına yönelik tutumlar gösterme eğilimi içerisindedir (Demirel ve Karadal, 2007).
- **Benlik Açıklayıcı Fonksiyonu:**Tutumlar, bireyin psikolojik özellikleriyle ilgili değerleri açıklama özelliğine de sahiptir. Birey, kendisini kendi değerleri bakımından ifade etmesini ve kendisinin görünmesini istediği biçimde de tutumlar oluşturabilmektedir. İlgili fonksiyonu gören tutumlar, bireyin benlik kimliliğini tanımlamakta ve benliğini güçlendirmektedir (Nişancı, 2012).

2.5.Öz-Yeterlik

2.5.1.Öz-Yeterlik Kavramı

Bandura tarafından öz-yeterlik kavramı, kişinin daha önceden tespit edilen performansa erişebilmek amacıyla gerekli olan eylemleri planlama ve gösterme yeteneğine ilişkin yargıları olarak ifade edilmiştir. Kişinin erişmek istediği hedeflerini yerine getirebilmek amacıyla gerekli olan kabiliyetlere, gereksinimi olan kişilere erişebilme ve aktarabilme yetisine sahip olma inancı olarak ifade edilebilir. Öz-yeterlik inancı kişinin belirli bir sorunla yüz yüze geldiğinde doğru ya da yanlış yapma davranışlarına etki etmekte ve ilgili sorunu çözmek için ne kadar çaba harcayacağını ve çözümü elde etmek için vazgeçmeyeceğini ifade etmektedir (Alabay, 2006). Kişinin daha önceden yüz yüze geldiği ya da gelmediği bir durum karşısında göstermiş olacağı tutum, başarmak için göstereceği çaba ve azim, başarılı olamasa bile yılmadan deneme yaparak başarılı olabileceğine dair özgüven geliştirme öz yeterlik olarak tanımlanmaktadır. İnsan yetiştirme gibi çok önemli olarak ifade edilebilecek bir görevin sorumlusu olarak görülen öğretmenlerin mesleki yönden öz- yeterlikleri olması beklenmektedir (Batı, 2023). Aston'a göre, öğretmenlerin kendilerine düşen görevlerini en iyi şekilde yapabilmeleri için kendilerinde sahip olmaları istenen hal ve davranışları gerçekleştirebilmelerine olan düşünceleri öğretmen öz-yeterlikleri olarak ifade edilmektedir (Taşlıçay Arslan, 2018).

Bireylerin belirli bir konu ile ilgili olarak öz-yeterlikleri ne kadar yüksekse, ilgili konu hakkında yapılacak faaliyetlere katılma yönündeki istekleri ve başarı elde etme durumlarının da o kadar yüksek olduğu yapılan çeşitli çalışmalar ile ortaya konulmuştur. Bireyin başarıyı elde edemediği durumlarda yeniden deneme isteği ilgili konuya yönelik sahip olduğu öz-yeterliğine göre belirgin hale gelmektedir. Kişiler öz-yeterliği yüksek olduğu durumlarda çeşitli sorumluluklar üstlenmektedirler. Öz-yeterlik, öğretmenlerin derslerinde uygulamış oldukları çalışmalarda kendilerine özgü davranışlardan kaynaklı olarak meydana gelen kişisel farklılıkların iyileştirilmesi hedefiyle eğitim alanında da kullanılmaktadır (Enochs ve Riggs, 1990).

2.5.2.Öz-Yeterlik İnancını Meydana Getiren Bileşenler

Öz-yeterlik inancının meydana gelmesi sürecinde etkili olduğu düşünülen bileşenlerin dört başlık altında ifade edilebileceği söylenmektedir. İlgili bu dört başlık; bireyin yaşantıları, bireyin çevresinden edindiği yaşantılar, sözel ikna ve bireyin fizyolojik ve duygusal durumudur (Bandura, 1994).

Şekil 4

Yeterlilik Yapısının Hiyerarşik Modeli (Lucia ve Lepsinger, 1999)



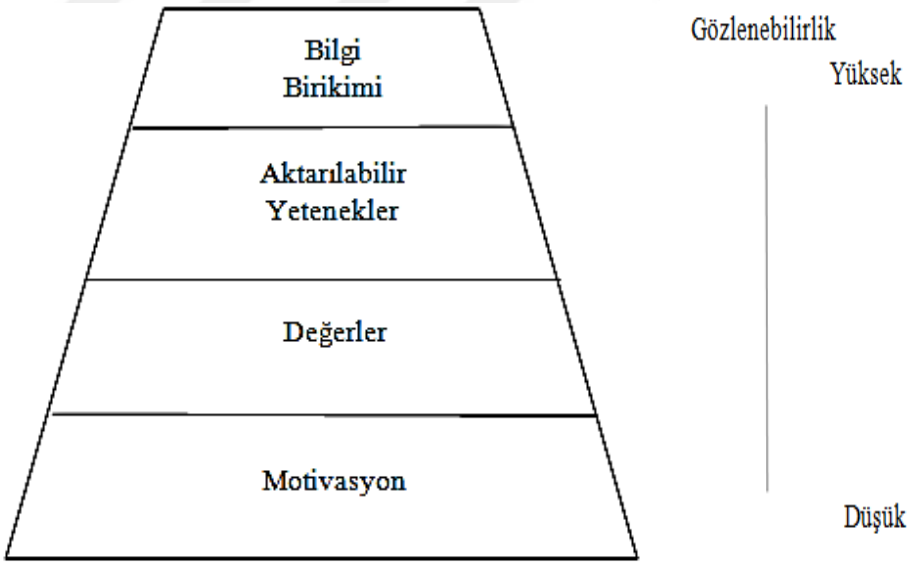
Yeterliklerin anlamları ve yeterliklerle ilgili yaklaşımların fazlaca olduğu görülmektedir. Yetkinliğin belirli olan bir bilgiyi, beceriyi kapsadığını ifade eden tanım yeterlilik olarak adlandırılmaktadır. Bu adlandırma içerisinde yetenekler ve çeşitli özellikler bulunmaktadır. Yeterliliğin hiyerarşik olan yapısı Lucia ve Lepsinger (1999) tarafından açıklanmıştır. İlgili model Kubesec, Spillerova ve Kurnickeho (2004) tarafından oluşturulan modelle de benzerlikler bulunmaktadır.

Kubesec, Spillerova ve Kurnickeho (2004) yetkinliğin içerisine dahil olan kişilik bileşenlerini beş kategoride göstermektedir. Bu kategorilerden biri olan motivasyon; belirli bir kişinin harekete geçebilmesi için motive olmasını sağlayan şeyleri içermektedir. Burda bahsedilen durum yerine getirilmesi gerekli olan motivasyona işaret etmektedir. Diğer ifade edilen özellikler kişilik özelliklerdir. Bu kategori çevreye tepki verilmesini içermektedir. Üçüncü kategori kendisine ilişkin algılarıdır. Dördüncü kategori bilgi ve beşinci kategori yeteneklerdir.

Kubesec (2009) yeterliliğin bütünleşik olmasıyla ilgili olarak birbirlerine benzer yaklaşımlar benimseyerek yeterliliği biçimlendiren nitelikleri beş temel gruba ayrımıştır. İfade edilen özelliklerin her türlü işteki performansı tespit ettiği fakat her niteliğin seviyesi ve oranının bireysel özelliklere göre değişiklik gösterebileceğini ifade etmiştir. Bahsi geçen özelliklerin karşılıklı bir biçimde telafi edilemediği bundan dolayı da özelliklerden birinde olan eksikliğin başka bir özellik ile giderilemeyeceği belirtilmiştir.

Şekil 5

Buzul Modeli (Spencer ve Spencer, 1993)



2.5.2.1.Bireyin Yaşantıları

Kişide öz-yeterlik inancının oluşmasında birincil kaynak, kişinin elde etmiş olduğu başarılı deneyimleri olarak ifade edilmektedir. Kişilerin başarılı olması noktasında katkıda bulunan ögeler öz-yeterlik inancının oluşmasında etken olabilmektedir. Kişinin başarısı kendisinin yetenek ve kabiliyeti ve de vermiş olduğu emekle yakından ilişkisiyle öz-yeterlik inancının üstünde anlamlı olan bir etki bırakabilmektedir fakat başarı, kişinin kendisinin

haricinde farklı bir ögeye dayanıyorsa bu gibi durumlarda kişi öz-yeterlik inancını meydana getirme noktasında çeşitli sorunlar yaşayabilmektedir. Kişinin başarılı olamadığı durumlardaysa öz yeterlik inancı azalmakta kimi durumlarda ise kişinin hiç inancı kalmamaktadır. Bu gibi durumlarda başarısızlığın yaşandığı deneyimin vakti belirleyici rol oynamaktadır. Başarısızlığın yaşandığı deneyim, kişinin ilgili yaşantı üstüne yönelik olarak öz-yeterlik elde ettikten sonra gerçekleşmişse kişinin üstünde herhangi bir etkisi olmayabilir (Fuçucuoğlu, 2023).

2.5.2.2.Bireyin Çevresinden Edindiği Yaşantılar

Bireyin çevresinden edindiği yaşantılar adından da anlaşılabileceği gibi bireyin doğrudan kendi tarafından deneyimlenmeyen, bir biçimde diğer kişilerin yaşantılarını gözlemlemesi yoluyla öz-yeterlik inancını biçimlendirmede etkili olan ögelerden biri olarak ifade edilmektedir. Bu durumda model alma, rol model olma, toplumsal model gibi terimler ortaya çıkmaktadır. Bu noktada kişinin gözlemlemiş olduğu model ile arasında bulunan benzerlik seviyesi kişinin öz-yeterlik seviyesinde de belirleyici bir rol oynayabilmektedir. Kişi belirli bir alanda model olarak gördüğü kişi ile benzerlik gösterdiği konusunda kendisinde inanç besliyorsa ilgili alandaki başarısı kişinin öz yeterlik inancını artmasını sağlarken başarısızlığı ise öz-yeterlik inancının düşmesine sebep olacaktır fakat kişi gözlemlediği kişi ile benzer özellikler göstermediğini düşünüyorsa ilgili modelin başarılı olması ya da başarısız olması kişinin öz-yeterlik inancı üstünde önemli bir etki göstermeyecektir. Bu noktada önemli olan modellerin kişinin yakın çevresinde olması zorunlu değildir bireyler televizyon, sosyal medya gibi yerlerden de kendisine örnekler bulabilir (Fuçucuoğlu, 2023).

Normal koşullar içerisinde kişilerin öz-yeterlik inançlarında doğrudan olan deneyimler daha etkin olmasına karşın kişinin kendi yeterliğine dair belirli bir fikri ya da ilgili alana ilişkin herhangi bir bilgi ya da deneyiminin bulunmadığı durumlarda öz-yeterlik inancında kişinin incelediği modeller yani dolaylı yaşantılar daha etkin durumda olabilmektedir. Bu gibi durumlarda kişiler dolaylı olan yaşantılara karşı daha duyarlı olabilmekte ve sonucunda bağımlı durumuna gelebilmektedir (Kuzgun ve Deryakulu, 2020). Bu noktada önemli olan kişilerin doğrudan yaşantıları ile çevresinden edindiği yaşantıların birbirine benzer olmasıdır. Bu şekilde kişiler kendi yaşantılarının bir anlamda sağlamasını yapmış olacaklar ve böylece kişilerin öz-yeterlik inançları da güçlenmiş bir duruma gelmiş olacaktır (Schunk, 1987).

2.5.2.3.Sözel İkna

Sözel ikna, bireyi başarılı yaşantılara sahip olabilmesi için kendisinin gücüne güvenmesi konusunda cesaretlendirmek biçiminde ifade edilmektedir (Bandura, 1994). Sözel iknanın yönünün değişikliğe uğrayıp kişiyi bir işi başaramayacağı bir işte başarısızlığa

uğrayacağı biçimde ifadelerle ikna edilerek kişinin öz-yeterlik inancının düşürüldüğü durumlar da söz konusu olabilmektedir (Fuçucuoğlu, 2023).

Çoğunlukla olumsuz ikna ile kişinin öz-yeterlik inancının düşürülmesi olumlu ikna yöntemiyle öz-yeterlik inancının güçlendirilmesinden daha kolay olduğu ifade edilmektedir. İkna edilen bireyin; konumu, konuştuğu alandaki bilgi seviyesi gibi belirleyici olan unsurlar, kişinin öz-yeterlik inancı üzerinde etkili olmaktadır. Bireyi bir işe başlaması konusunda cesaretlendirmede alanında uzman olan, sözüne inanılan ve güvenilir olan bireyler tarafından yapılan nasihat veya öneriler, ilgili alanda bilgi birikimi daha az olan ya da sözüne yeterince güvenilmeyen bireylerin sözlerine kıyasla daha etkili olmaktadır. Bu hususta bireyin kendi kapasitesine olan inancını yükseltip bireyi işe başlamaya ikna etmekle kalmayıp ilgili işte karşısına çıkması olası olan zorluklardan haberdar ederek problem çözmeye çalışanların verdikleri destek, bireyin öz-yeterlik inancına önemli sayılabilecek oranda katkıda bulunacaktır. Bu kısımda destek olunan bireyin özelliklerini iyi bir biçimde bilmeden, bilinçsiz bir biçimde veya abartılı ifadeler kullanarak bireyi ikna etmeyi tercih etmek daha sonra bireyin başarısız olmasına ve çeşitli hayal kırıklıkları yaşamasına ve sonuçta kişinin öz yeterlik inancını kaybetmesine sebebiyet verebilir (Pajares, 2002).

2.5.2.4.Bireyin Fizyolojik ve Duygusal Durumu

Bireyin fizyolojik ve duygusal durumunun, yaşamın pek çok kısmında olduğu gibi öz-yeterlik inancı üzerinde de etkisinin olabileceği ifade edilmektedir. Kişi gerek fizyolojik ve gerekse de duygusal açıdan iyi bir konumdaysa öz yeterlik inancı da olumlu olacaktır. Bunun yanında yüksek kaygı düzeyine sahip olan, stres düzeyi yüksek olan, çeşitli gerilimler yaşayan, şiddetli korkuları bulunan, kızgınlık duyan kişilerin de öz-yeterlik inançları olumsuz olacaktır (Fuçucuoğlu, 2023).

2.5.3.Öz-Yeterlik Algısını Oluşturan Aşamalar

Öz-yeterlik inançları, kişilerin duygularını, düşüncelerini, davranışlarını ve de motivasyonlarını gün yüzüne çıkarmaktadır. Öz-yeterlik inancı dört esas psikolojik aşamada değişik etkiler göstermektedir. Bu aşamalar şu şekilde ifade edilebilir: Bilişsel aşama, duyuşsal aşama, motivasyonel aşama ve karar verme aşamasıdır (Bandura, 1994; Pajares, 2002).

2.5.3.1.Bilişsel Aşama

Öz-yeterlik inancı, bilişsel aşamaya birçok yönden etki etmektedir. Davranışların birçoğu kişilerin beklentilerine göre biçimlenmektedir. Öz-yeterlik algısı, kişiyi erişilmesi zor amaçlar tespit etmeye ve ilgili amaçlara erişmek için daha çok sorumluluk almaya yöneltmektedir. Kişilerin öz-yeterlik algıları yaşanabilecek olası durumların bilinçlerinde canlandırmasını sağlamaktadır. Öz-yeterlik inancı yüksek seviyede olan kişiler bilinçlerinde

verimliliğin artmasını sağlayan başarılı senaryolar üretirlerken; öz-yeterlik inancı düşük olan bireyler çoğunlukla başarısız senaryolar üretmektedirler. Öz-yeterlik algısı düşük olan kişiler ne kadar emek verirlerse vermiş olsunlar, istediklerine erişemeyeceklerini sürecin en başında kabullenmişlerdir (Çubukçu ve Girmen, 2007).

2.5.3.2.Duyuşsal Aşama

Öz-yeterlik algısı, kişilerin kaygı seviyelerini ve zor şeylerle yüz yüze geldiklerinde yaşamış oldukları stres seviyelerini etkilemektedir. Öz-yeterlik algısı, kişilerin çalışmalarda bulunup bulunmamalarına etki etmektedir. Bireylerin öz-yeterlik seviyeleri yüksek seviyedeyse başarması zor olan çalışmaları yapabilme cesaretleri yüksek düzeydedir (Bandura, 1994).

2.5.3.3.Motivasyonel Aşama

Öz-yeterlik algısının, motivasyonun meydana gelmesinde önemli sayılabilecek görevleri bulunmaktadır. Kişilerin pek çoğu motivasyonlarını zihinsel olarak sağlamaktadır. Kişiler kendilerini motive etmek ve davranışlarına yön vermek için öngörülebilirlik duygularını kullanabilmektedirler. Bundan başka yapabilecekleri ile ilgili inançlarını biçimlendirmekte ve bu sayede olması muhtemel olan faaliyetlerin sonuçları ile ilgili olarak çeşitli tahminlerde bulunabilmektedirler (Bandura, 1994).

2.5.3.4.Karar Verme Aşaması

Kişilerin, kişiliklerin meydana gelmesinde içerisinde yaşadıkları çevrenin etkisi bulunmaktadır. Bundan dolayı öz-yeterlik algısı yapılacak olan çalışmaların yanında içinde bulunulan çevrenin etkisi altında oluşmaktadır. Kişiler kendi yeterliklerinin üzerinde olan durumlardan uzak kalma eğiliminde olmaktadırlar. Kişiler mücadele içerisinde olabilecekleri ya da üstesinden gelebilecekleri durumları tercih etmektedirler. Yapılan seçimler doğrultusunda kişiler değişik yeterlikler ve toplumsal bağlantılar oluşturmaktadırlar. Gerçekleştirilen seçim süreci içerisinde karşılaşılan durumlar, kişinin gelişiminde önemli sayılabilecek düzeyde etkiler bırakabilmektedir. Gerçekleştirilen seçim süreci kişilerin öz- yeterlik algılarında olumlu etkiler oluşturup kişinin sosyalleşmesini, yeteneklerinin gelişmesini sağlamaktadır. Kişilerin öz-yeterlik algıları seçilen mesleğe etki etmekte ve bu durumda kişilerin hayattaki yönünü belirlemektedir (Bandura, 1994).

2.6.Öz-Yeterlik Kapsamında Genellenebilirlik Düzeyine Göre Öz-Yeterlik İnançları

Alan yazına bakıldığında öz-yeterlik inançları, göreve özgü, alana özgü ve genel yeterlik olarak üç aşamada sınıflandırılmaktadır. Bandura'nın (1994) öz-yeterlik terimi belirli bir zaman içerisinde yapılması gerekli olan görevlerle ilgili olmasına karşın, Erez ve Judge (2001) öz-yeterlik teriminin belirli bir duruma ve göreve göre özel olabileceği gibi kişilik özelliği olarak pek çok alana da genellenebilecek bir inanç olarak ifade edilebileceğini

belirtmiştir. Yapılan çeşitli değerlendirmeler düşünceler paralelinde alan yazın içerisinde öz-yeterlik inançları göreve özgü, alana özgü ve genel yeterlik inancı olmak üzere üç grupta incelenmektedir (Işık, 2001).

2.6.1.Göreve Özgü Yeterlik İnancı

Bandura (1994) yeterlik inançlarının ortama özgü diğer bir ifadeyle belirli bir duruma özgü değerlendirmeler olduğunu ifade etmektedir. Bandura'ya (1994) göre yeterlik yargıları belirli bir ortama özgü durumsal özelliklere sahip olduğundan dolayı belirli bir kişilik özelliği şeklinde değerlendirilememektedir. Örnek olarak bir fizik sorusunu çözen bir kişinin problem çözme becerisi, yatırımda bulunmak isteyen bir kişinin geleceği öngörme becerisi görevler esasında değerlendirilmesi gerekli olan inançlardır. İlgili görevlere yönelik değerlendirme yapılan inançlar göreve özgü olan yeterlik inancı olarak ifade edilmektedir (Altun, 2019).

2.6.2. Alana Özgü Yeterlik İnancı

Bandura açısından öz yeterlik terimi birbirine yakın olan veya benzer olan görevlere genellenebilir olan bir kavram olarak ifade edilebilir (Işık, 2001). Örnek olarak akademik, günlük ya da yönetsel yönden yeterliklerin kendi içinde genelleştirilmeleri alana özgü yeterlik olarak ifade edilmektedir. Öğrencinin akademik becerilerine yönelik olan inancı veya belirli bir yöneticinin genel olan yönetim işlevleriyle ilgili becerileri ile ilgili inançları alana özgü yeterlik olarak ifade edilmektedir (Altun, 2019).

2.6.3.Genel Yeterlik İnancı

Genel yeterlik inancı kişilerin değişik ortamlardaki faaliyetlerine yönelik olan belirleyici bir etki gösteren becerilere yönelik olan inançları olarak ifade edilmektedir (Işık, 2001). Bu açıdan öz-yeterliğin değişik ortamlara genellenebilir hale getirilmesi biçiminde de ifade edilebilir (Altun, 2019). Eden (1999) ve Judge ve diğerleri (1997) genel yeterlik kavramını vasıf özellik olarak ifade ederlerken, özel yeterliği ise durumsal bir olgu şeklinde ifade etmektedirler. Chen ve diğerleri (2004) genel yeterlik inancının öz-yeterlik algısının yordanması noktasında önemli bir gücünün olduğunu ve Eden'de (1999) genel yeterlik inancının öz-yeterlik inancıyla ilgili olarak öngörüde bulunulmasına neden olduğunu ve birbirlerini bütünleyen iki farklı değişken olduklarını ifade etmişlerdir.

2.7. Öz-Yeterlik İnancı Yüksek Olan Kişilerin Temel Özellikleri

Öz-yeterlik inançları yüksek olan bireylerin özellikleri şunlar olarak ifade edilebilir: Bu kişiler, karmaşık olaylarla rahatlıkla baş edebilirler. Sorunların üstesinden gelebilirler. Bu kişiler yapmış oldukları çalışmalarında sabırlı bir biçimde davranırlar. Bu kişiler başarılı olacakları konusunda kendilerine güven duyarlar. Bu kişiler okul yaşamlarında daha çok başarı elde ederler. Bu kişiler meslek yaşamlarında daha çok başarı elde ederler (Korkmaz, 2005).

2.8. Öz-Yeterlik İnancı Düşük Olan Kişilerin Temel Özellikleri

Öz-yeterlik inançları düşük olan bireylerin özellikleri şunlar olarak ifade edilebilir: Bu kişiler bireysel olay ve durumlarla baş etme noktasında çeşitli sorunlar yaşamaktadırlar. Mutlu olmayan ve umutsuz olan bir ruh durumuna sahiptirler. Belirli bir sorun ile yüz yüze geldiklerinde kendilerini yetersiz olarak görmektedirler. Belirli bir konu ile ilgili denemelerinde başarısızlık yaşadıklarında bir daha denemekten kaçınırlar. Bu kişiler kendi çabalarının sonuçları çok fazla değiştiremeyeceklerini düşünmektedirler (Korkmaz, 2005).

2.9.Beden Eğitimi ve Spor Dersi

Günümüzde eğitim değerlendirilirken tek bir boyutuyla değil öğrencinin gelişiminin çok yönlü bir biçimde değerlendirilmesi gerekmektedir. Diğer bir ifadeyle bilişsel, duyuşsal, piskomotor ve toplumsal unsurlar bir bütünlük içerisinde ele alınmakta ve eğitim ve öğretim sistemi bu biçimde gelişme göstermektedir. Öğrencilerin gerek fiziksel ve gerekse de psikomotor gelişimlerinin ilerletilmesini hedefleyen en önemli ders Beden Eğitimi ve Spor dersi olarak ifade edilmektedir. Beden Eğitimi ve Spor dersindeki hedef kişinin fiziksel hareketler yoluyla eğitilmesini sağlamaktır (Arı ve diğerleri, 2021).

Beden eğitimi, kişinin bedensel becerilerinin geliştirilmesini amaçlayan, bunun yanında kişinin bedeni ve ruhi sağlığını korumayı hedefleyen, zamanı geldiğinde çevre ve diğer kişilerin bireysel özellikleri açısında değişiklik gösterebilen, kuralları yönünden esnek özellikler gösterebilen, spora yönelik olarak yapılan faaliyetlerin tamamını kapsayan çalışmaları ifade edilmektedir (İslam ve İmamoğlu, 2019).

Beden Eğitimi ve Spor dersinin önemli olduğunu ifade eden ve bu konuyla ilgili çalışmaya yapan bireyler Beden Eğitimi ve Spor dersine katılım durumunun yararlarının fazlaca olduğunu söylemişlerdir. Beden Eğitimi ve Spor dersi, kişinin kendisinin ve diğer kişilerin zihinlerinin ve bedenlerinin bir bütün halinde gelişme göstermesi noktasında yarar sağlamaktadır. Sağlıklı bir şekilde yapılan faaliyetler, kişilerin kendilerine güven duymasını ve kişilerin benlik saygısının yükselmesini sağlamaktadır. Bu durum toplumsal, zihinsel ve akademik başarının yükselmesini sağlamaktadır (Bailey, 2006).

Kişiler spor yapma konusunda alışkanlık elde ederlerse; sorumluluk duygularında da gelişme olur ve yaşamdan daha çok zevk duyarlar. Bu sayede de daha mutlu bir yaşam sürerler. Beden Eğitimi ve Spor dersinin temel hedefi kişilere spor yapma alışkanlığı kazandırmak ve sporu yaşamlarının her zamanında faal bir biçimde sürdürmelerini sağlamaktır (Aydın, 2019).

Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programı'nın özel hedefi ise öğrencilerin yaşamları süresince kullanabilecekleri; hareket becerilerini, aktif ve sağlıklı yaşam becerilerini, terimleri ve stratejileri ile beraber öz yönetim becerilerini, toplumsal beceriler ve düşünme

becerilerini de ilerleterek öğrencileri daha sonraki eğitim ve öğretim düzeylerine hazırlanmalarını sağlamaktır. Belirlenen bu hedef doğrultusunda Beden Eğitimi ve Spor dersini gören öğrencilerin program çıktılarına ulaşması düşünülmektedir. Bu çıktılar şu şekilde ifade edilebilir: Çeşitli fiziksel faaliyetlere ve spora özgü olan hareket becerilerini geliştirir. Hareket terimlerini ve ilkelerini, fiziksel faaliyetlerde ve sporda kullanır. Hareket stratejilerini ve taktiklerini, fiziksel faaliyetlerde ve sporda kullanır. Sağlıklı hayatla ilgili olan fiziksel faaliyet ve spor terimleriyle ilkelerini açıklar. Sağlıklı kalabilmek ve sağlığını iyileştirmek için fiziksel olan faaliyetlere ve spora düzenli bir biçimde katılır. Beden Eğitimi ve Sporla ilgili olan kültürel birikimleri ve değerleri kavrar. Beden Eğitimi ve Spor sayesinde öz yönetim becerilerini ilerletir. Beden Eğitimi ve Spor sayesinde çeşitli farklılık ve duyarlılık oluşturur (MEB, 2018).

2.9.1.Beden Eğitimi ve Spor Dersinin Tanımı

Beden Eğitimi ve Spor kişilerin fiziksel sağlıklarının korunmasını, karakter gelişimine katkıda bulunmasını, moral kazanmasını ve bütün yaşamlarında faydalı olmasını sağlayan bütün çalışmaları içermektedir. Beden Eğitimi ve Spor, kişiler üstünde manevi yönden de ilerlemelerin olmasını sağlayarak toplumsal olarak ortak duygular ve davranışlar temelinde hareket edilmesi üzerinde de etkili olmaktadır. Bundan dolayı Beden Eğitimi ve Spor en etkili olan eğitim ve sağlık etkinliği olarak ifade edilmektedir. Beden Eğitimi ve Spor dersinin en genel tanımı şu şekilde ifade edilebilir: Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen esas standartlara uygun bir biçimde kişilerin fiziksel, toplumsal ve bilişsel gelişimlerinde etkili olan oyun, fiziksel faaliyet gibi hareketlerin tamamına verilen genel isimlendirmedir. Beden Eğitimi ve Spor dersinin bilimsel bir alan, pedagojik bir alan olduğu ve kişilerin davranışlarına etkide bulunduğu ifade edilmektedir. Kişilerin fiziksel, toplumsal, bilişsel gelişimlerine fayda sağladığı da yapılan bilimsel olan çalışmalarla kanıtlanmıştır. Bundan dolayı eğitim ve öğretim sistemi içerisinde kendisine yer edinmiştir. En temel amacına bakacak olursak; kişilerin fiziksel açıdan zinde olmasını, bilişsel olarak uyanık bir durumda olmasını sağlamaktır. Beden Eğitimi ve Spor dersi kişiler için her zaman faydalı olmaktadır. Kişilerin yaşamları süresince sağlıklı, mutlu ve ahlaki değerleri kazanmaları konusunda yararlı olduğu görülmektedir (Yalçın ve Kazak, 2019).

Beden Eğitimi ve Spor, kişiliğin tamamının gelişmesi olarak ifade edilmiştir. Eğitim ve öğretim faaliyetlerini tamamlayıcı olan bir yanının bulunmasının yanında eğitim ve öğretim çalışmalarının ayrılmaz bir parçası olduğu da ifade edilmektedir. Beden Eğitimi ve Spor dersi ile hedeflenen şey kişilerin sağlıklı olmaları, güçlü olmaları ve yaşamlarında huzurlu ve dengeli olmaları, toplumsal yapıya uygun hareket etmeleri, ülkesine ve milletine bağlı olan iyi birer vatandaş olarak yetiştirilmesini sağlamaktır. Beden Eğitimi ve Spor dersi değişik bir tanımlama

da ise şu şekilde ifade edilmektedir; Milli eğitimin esas kuralları çerçevesinde fiziksel, ruhsal ve düşünsel ilerlemenin sağlanmasıdır. Fiziksel olarak yapılan çalışmaların hedefi kişilerin düşünsel olarak açık olmalarını ve ruhsal olarak sağlıklı birer birey olmalarını sağlamaktır (Akkoyunlu, 1996).

2.9.2.Beden Eğitimi ve Spor Dersinin Amaçları

Ülkemizde 1987-1988 Eğitim ve Öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanan Beden Eğitimi ve Spor Dersinin amaçlarından bir kısmı şu şekildedir:

- Beden Eğitimi ve Spor dersi ile ilgili Mustafa Kemal Atatürk'ün ve düşünürlerin söylemiş oldukları sözleri açıklayabilmek.
- İnsan vücudunda bulunan organları ve sistemleri düzeyine uygun olacak biçimde geliştirebilmek.
- Eklem, sinir ve kas uyumunun gerçekleşmesini sağlamak.
- İyi duruş konusunda alışkanlıklar kazanabilmek.
- Hareketleri müzik ya da belirli bir ritimle birlikte gerçekleştirebilmek.
- Halk oyunlarımızın uygulanması noktasında istekli olabilmek.
- Milli bayram günleri ile ilgili olarak yapılacak olan törenlere katılım sağlayarak önemini ve anlamını kavrama konusunda istekli olmak.
- Sağlıkla ilgili kurallar ve ilkyardım ile ilgili bilgiler konusunda farkındalık kazanmak.
- Beden Eğitimi ve Spor dersi kapsamında sağlıklı bir yaşam sürdürmek ve boş zamanlarını en iyi bir biçimde ve spor çalışmaları içerisinde geçirmek.
- Doğa sevgisinin kazanılmasını ve temiz ve güneşli havalardan yararlanmayı sağlamak.
- Birlik, beraberlik ve dayanışma içerisinde alışkanlıkların kazanılmasını sağalmak.
- Liderlik becerisinin kazanılmasını, görev ve sorumluluk bilincinin kazanılmasını sağlamak.
- Hızlı karar alabilme ve kendine güven duygusunun kazanılmasını sağlamak.
- Kaybetmenin doğal olduğunu kabul etme ve haksızlıklar karşısında durma ve dostluk içerisinde yarışma, oyun oynama ve kazanan kişiyi tebrik etme becerisinin kazanılmasını sağlamak.
- Demokratik bilince uygun ve hayatın gerektirmiş olduğu alışkanlıklar ve davranışlar kazanabilmek.
- Kamuyla ilgili olan kaynakların korunmasının bilincini kazandırarak iyi bir şekilde kullanılmasını sağlamak.
- Kişilerin fiziksel, ruhsal ve düşünsel olarak gelişmelerini sağlamak.

- Sağlıklı bir yaşamı devam ettirebilmek için iyi alışkanlıkların kazanılmasını sağlamak.
- Çeşitli psikomotor becerilerin kazanılmasının sağlanması noktasında istekli olunmasını sağlamak.
- Beden Eğitimi ve Spor dersi faaliyetlerinin önemli olduğunun kavranılmasını sağlamak.
- Kişisel olarak yaratıcılık ve yapıcılık yönlerinin geliştirilmesini sağlamak.
- Kişilerin duygusal ve moral yönlerinden gelişmelerine katkı sağlamak.
- Diğer kişilerinde varlığının kabul edilmesini sağlayarak ilgili kişilere karşı hoşgörülü davranılmasını sağlamak (Kuleli, 2021).

2.9.3.Beden Eğitimi ve Spor Dersi Ders Programları

Beden Eğitimi ve Spor dersine yönelik olarak ders programları düzenlenirken öğrencilerin yaşları, hazır bulunuşluk düzeyleri, beklentileri ve istendik yönde olan hareket becerileri gibi unsurlar dikkate alınmaktadır (Cabbar, 2023).

Talim ve Terbiye Kurulu tarafından yayınlanan ilköğretim kurumlarına ait olan ders çizelgesinde ilkokullarda 1.2. ve 3.sınıflarda Beden Eğitimi ve Oyun dersi zorunlu ders olarak ve haftalık 5 saat şeklinde, 4.sınıflarda ise haftalık 2 saat şeklinde sınıf öğretmenleri tarafından işlenmektedir. Ortaokullardaysa Beden Eğitimi ve Spor dersi zorunlu bir ders olarak 5., 6., 7. ve 8. sınıflarda haftalık 2 saat şeklinde Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri tarafından işlenmektedir. Bunun yanında 5., 6., 7. ve 8. sınıflarda seçmeli ders şeklimde işlenen Spor ve Fiziki Etkinlikler dersi öğrencilerin tercihleri ve istekleri doğrultusunda haftada 2 ya da 4 saat olarak Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri tarafından işlenmektedir (MEB, 2018).

Şimdi uygulamada olan 2018 Öğretim Programında "hareket becerileri, hareket kavramları, ilkeleri ve ilgili hayat becerileri, hareket strateji ve taktikleri" şeklinde alt öğrenme alanları her iki öğretim programının da hareket yetkinliği şeklinde öğrenme alanları altında; düzenli fiziksel etkinlik ve fiziksel etkinlik terimleri, ilkeleri ve ilgili hayat becerileri ve kültürel birikimlerimiz ve değerlerimiz Aktif ve Sağlıklı Hayat öğrenme alanlarının alt başlıkları dahilinde kendisine yer bulurken, ortaöğretim programında ek olarak Spor Bilinci ve Organizasyonları alt öğrenme alanının ilave edildiği görülmektedir (MEB, 2018).

2.9.4.Beden Eğitimi ve Spor Dersinin İçeriği

Beden Eğitimi ve Spor dersi, bireyin vücut sağlığını ve ruh sağlığını koruyabilmesi için, bedensel yeteneklerini ilerletebilmek amacıyla, kişin özelliklerine ve çevresel koşullara bağlı olarak farklılık gösterebilen jimnastik ve oyun gibi spor alanlarıyla yakın ilişkili olan alıştırma şeklinde faaliyetlerin tamamını kapsayan kapsamlı bir faaliyet olarak belirtilmiştir (İnal, 2003). Başka bir açıdan Beden Eğitimi ve Spor dersi, bireyin fiziksel, ruhsal ilerlemesini sağlamak,

kişiyi gündelik yaşama hazırlamak, ulusal duyguların güçlendirilmesini sağlamak hedefiyle yapılan belirli yöntemlere bağlı olarak sürdürülen faaliyetlerin bütünü olarak ifade edilmektedir. Bu açıdan Beden Eğitimi ve Spor dersi bireyin bedensel aktivitesiyle beraber, toplumsal ve bilişsel açıdan da becerilerin kazanıldığı çalışmalardır (Lumpkin, 2005).

Beden Eğitimi ve Spor dersi, sosyal gereksinimlere bağlı olarak kişinin fiziksel niteliklerinin iyileştirilmesi amacıyla yapılan bedensel egzersizlerin bütününü kapsayan ve yapısal bir biçimde sürdürülen bir etkinlik olması, Beden Eğitimi ve Spor dersinin öncelikle fizikle ilgili bir alan olduğunu gün yüzüne çıkarmaktadır. Bununla beraber bedensel, zihinsel, ve psikolojik gelişimle birlikte insani olan ilişkilerin iyileştirilmesi açısından önemli olan bir terim olarak karşımıza çıkmaktadır. Beden Eğitimi ve Spor dersini gören kişilerin, başka kişilere saygılı, insan haklarına değer veren, sosyal değerleri kabul eden, güvenilir olan kişiler olması beklenmektedir. İlgili durum Beden Eğitimi ve Spor dersini bedensel boyuttan psikolojik ve toplumsal boyuta taşımaktadır (Aracı, 2006).

Beden Eğitimi ve Spor dersi, öğrencilere okul yaşamları süresince verilmekte ve bu şekilde öğrencilerin bedensel, toplumsal ve psikolojik yönden ilerleme sağlayabilmeleri sağlanmaktadır. Öncelikle ilköğretim seviyesindeki öğrencilere Beden Eğitimi ve Spor dersinin verilmesinin nedeni, öğrencilerin sporu sevmelerini sağlamak ve öğrencilere bedensel yönden beceri kazandırılmasını sağlamaktır. Bahsedilen ögeleri sağlayabilmek, öğrencilerin başarı sağlama isteklerini yükseltmek açısından önemlidir. Başarı kazanma isteğini edinen öğrenciler ilgili durumu yaşamlarının birer unsuru haline getireceklerdir. Bu açıdan bakıldığında Beden Eğitimi ve Spor ilköğretim seviyesindeki öğrencilerin yaşamı keşfetmeleri açısından büyük önem taşımaktadır (Özer ve Özer, 2009).

Beden Eğitimi ve Spor dersinde her bireyin kendi yeteneklerine göre gelişme göstermesine imkan tanımak ve bu şekilde bireyin bedensel ve psikolojik gereksinimlerinin karşılanmasını sağlamak önemli olarak görülmektedir (Şirinkan ve diğerleri, 2008). Bu açıdan bakıldığında Beden Eğitimi ve Spor dersini veren öğretmenlerin, öğrencilerin bedensel becerilerini bilmesi, ilgi alanlarını ve ihtiyaçlarını bilmesi önem arz etmektedir. Çocukların bedensel becerilerinin, ihtiyaçlarının ve ilgi alanlarının belirlenmesinde Beden Eğitimi ve Spor dersi önem arz etmektedir (Erhan, 2009). Beden Eğitimi ve Spor dersi kişilerin bedensel olarak gelişme göstermelerinin sağlamasının yanında karakter oluşumu açısından da katkıda bulunmaktadır (Aras, 2013).

2.9.5.Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni

Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin genel biçimde öğretmenlik teriminin ifade edilmesinde kullanılan özelliklerin yanında, değişik görev ve sorumlulukları da bulunmaktadır.

Bu nedenden dolayı Beden Eğitimi ve Spor öğretmeni kavramını tanımlarken, değişik bir tanımın tercih edilmesi gerekmektedir (Güllü, 2016). Yapılan bir tanımda Beden Eğitimi ve Spor öğretmenini, öğrencileriyle iyi ilişkiler kuran, sorunlarının çözümlerinde öğrencilerine yardım eden, nazik olan, adaletli davranan, esprili olan ve güvenilir olan, derslerini eğlenceli bir biçimde işleyen ve öğrencilerin toplumsallaşmasına ve kabiliyetlerinin gün yüzüne çıkarılması noktasında öğrencilere yardım eden bir kişi olduğu tanımlaması yapılmıştır (Can ve diğerleri, 1999). Başka bir tanıma bakacak olursak, Beden Eğitimi ve Spor öğretmeni, mesleğinin öneminin farkında olan, Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlı, Türk Milli Eğitim sistemine uygun bir biçimde derslerin işleyen, insan haklarına saygılı olan, bağımsız düşünebilme becerisi gösterebilen, doğru ve dürüst bir şekilde davranışlar içerisinde bulunan kişi olarak ifade edilmiştir (Tamer ve Pulur, 2001). Diğer bir tanımlamada ise değişik sportif çalışmalar yoluyla öğrencilerde istendik yönde davranış değişikliğin yaşanması notasında çalışma içerisinde olan bir kişi olarak ifade edilmiştir (Pehlivan ve diğerleri, 1994).

Beden Eğitimi ve Spor öğretmeni dersi öğretmenlerinin ders dışındaki sürelerde diğer branş öğretmenlerine kıyasla daha çok yaptıkları çalışmalar bulunmaktadır. Yapılan bu çalışmalara örnek olarak okul spor kulübü faaliyetleri, okul spor takımı faaliyetleri, okul sporları ile ilgili çalışmalar gösterilebilir. Beden Eğitimi ve Spor öğretmeni okul içerisinde giyimi ve çeşitli özellikleriyle dikkat çekmektedir. Beden Eğitimi ve Spor öğretmeninin, öğrencileriyle olan iletişimlerinde toplumsal, duygusal ve de bilişsel açıdan örnek olma ve öğrencilerin okula uyum göstermeleri açısından katkıda bulundukları ifade edilmektedir (Nebioğlu, 2004).

Ülkemizde Beden Eğitimi Öğretmenliğinin geçmişine baktığımızda 1932 ve 1982 yılları içerisinde değerlendirildiğini söyleyebiliriz. İlgili dönem üniversite öncesi dönem olarak adlandırılmaktadır. 1937 senesinde artan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni gereksiniminin karşılanabilmesi için eğitim ve öğretim süresi iki seneye düşürülmüş ve bayan öğrencilere de eğitim alma noktasında imkanlar verilmiştir. 1945-1946 senelerinde Edirne Kız Öğretmen Okulu içerisinde Beden Eğitimi bölümü açılmış olup bir sene sonra ise Gazi Terbiye Enstitüsüne nakledilmiştir. 1946-1947 senelerinde Çapa Eğitim Enstitüsü içerisinde Beden Eğitimi bölümü açılmış olup iki sene sonra Gazi Eğitim Enstitüsüne nakledilmiştir. 1947-1950 senelerinde Beden Eğitimi Bölümü Gazi Eğitim Enstitüsü içerisinden fiziksel olarak ayrılma girişiminde bulunup Beden Terbiyesi Genel Müdürlüğüne bağlanmış ve Yüksek Beden Eğitimi Enstitüsü adını almıştır. Ekonomik sıkıntılardan dolayı 1951-1952 Eğitim ve Öğretim senesi sonunda Yüksek Beden Eğitimi Enstitüsü yeniden Gazi Eğitim Enstitüsü içerisine alınmıştır. 1960 senesinden sonra hızlı bir şekilde Beden Eğitimi Öğretmeni bulma çalışmaları yapıldı.

Bundan dolayı yeterli donanımı ve birikimi olmayan kişilerin alınması yoluna gidildi. 1973-1974 Eğitim ve Öğretim yılında Beden Eğitimi Öğretiminde gece eğitimi verilmeye başlanmıştır. Bu uygulamaya 1976 senesinde son verilmiştir. 1974-1975 Eğitim-Öğretim senesinde Ankara Gazi Eğitim Enstitüsü Beden Eğitimi Bölümünde uygulanmaya başlanan Yaygın Yükseköğretim Kurumu çalışmaları daha sonraki zamanlarda Mektupla Öğretim ve Yaz Okulu Uygulamaları şeklinde ikiye ayrılmıştır. Bu şekilde hızlandırılmış programla Beden Eğitimi Öğretmeni Yetiştirilmesi yolu tercih edilmiştir. Ülkemizde 1982 senesinde Yükseköğretim Kurumu'nca çıkarılan 2547 sayılı yasa ile spor akademileri ve eğitim enstitüleri üniversitelerin içerisine alınmıştır. 1992 senesinden sonra ise ilgili akademiler ve enstitüler Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokullarına çevrilmiştir. Bahsi geçen okullarda yapılan 4 yıllık lisans eğitim ve öğretimi sürecinde Beden Eğitimi ve Spor öğretmen adayları gerek teorik ve gerekse de uygulamalı dersler şeklinde alan bilgisi, öğretmenlik formasyon bilgisi, genel kültür bilgisi dersleri görmektedir (Kale ve Erşen, 2011).

2.9.6.Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinde Bulunması Gereken Nitelikler

Nitelik kavramı öğretmenlerin mesleğe girişteki özellikleri ve görevleri ile ilgili yetkinlikleri ile ilgilidir (Ersoy, 1997). Pehlivan (1998) tarafından yapılan bir çalışmada nitelikli olan bir Beden Eğitimi ve Spor öğretmeninde bulunması gerekli olan nitelikler şu şekilde belirtilmiştir:

- Kişilikli, anlayışlı, iyi huya sahip, hoşgörüye sahip, sevecen ve saygılı biri olmalıdır.
- Kültür sahibi ve bilgili olmalıdır.
- Sosyal yönü bulunmalı, diğer kişilerle etkin bir iletişim kurma becerisi olmalıdır.
- Öğretme becerisi olmalı ve iyi bir konuşma yeteneğine sahip olmalıdır.
- Planlı, programlı olmalı ve ders ortamını düzenleyebilme becerisine sahip olmalıdır.
- Sportmen olmalıdır.
- Tarafsız ve adil olmalıdır.
- Disiplinli ve otoriter olmalıdır.
- Öğrencilerle ilgilenebilme becerisine sahip olmalıdır.
- Öğrencilere dersini ve sporu sevdirebilme özelliklerine sahip olmalıdır.
- Öğrencileri yönlendirebilme, teşvik edebilme ve rehberlik yapabilme becerilerine sahip olmalıdır.
- Organizasyon yeteneğine sahip olmalıdır.

2.9.7.Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Mesleki Görevleri

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin meslek görevlerini şu şekilde ifade edebiliriz:

- Eğitim ve öğretim yapacağı sınıfın seviyesine yönelik çalışma planları hazırlamak.
- Kendilerinin görevlendirildiği ders saatleri içerisinde hazırlamış oldukları planları uygulayarak öğrencilere kendi alanları ile ilgili bilgi ve beceriler kazandırmak.
- Öğrencilerin başarılarının durumlarını değerlendirmek ve başarılarının yükselmesini sağlayacak çalışmalar yaptırmak.
- Kulüp faaliyetlerinde görev almak isteyenlerin yeteneklerinin ilerlemesini sağlayacak etkinlikler düzenlemek.
- Öğrencilerin gelişimlerini izlemek ve sorunlarının çözülmesi konusunda yardımcı olmak.
- Beden Eğitimi ve Spor alanı ile ilgili olan gelişmeleri izlemek ve yaşanan gelişmelerin eğitim ve öğretim programlarına yansıtılması noktasında çeşitli önerilerde bulunmak.
- Nöbetçi olduğu günlerde, okulun düzenini korumak ve disiplinini sağlamak (Yuvacı, 2015).
- Kendisini yeterli düzeyde geliştirmek.
- Öğretmenin hedeflerinin neler olduğunu tespit edebilmek.
- Değerlendirmeye yönelik olarak planlar yapabilmek.
- Öğrencilerin gelişim düzeylerini iyi bir biçimde gözlemlemek ve dikkate almak.
- Öğretim yöntem ve teknikleri ile öğrenme kuramları arasında ilişki kurabilmek.
- Öğrenciler için yapıcı olan bir öğrenme ortamı hazırlamak.
- Yerinde ve zamanında doğru bir biçimde karar almak.
- İş birliğini, iş bölümünü ve koordinasyonu sağlamak (Tunç, 1999).

2.10.İlgili Araştırmalar

2.10.1.Kapsayıcı Eğitim Kapsamında Yurt İçinde Yapılmış Olan Çalışmalar

Baka (2023) tarafından yapılan çalışmada ilköğretim kademesinde görevde bulunan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik özyeterlilik algılarının ve tutumlarının tespit edilmesi ve kapsayıcı eğitime yönelik özyeterlilik algılarının ve tutumlarının çeşitli alt problemler altında incelenmesi ve de öğretmenlerin özyeterlilik algıları ve tutumları arasındaki ilişkinin tespit edilmesi ve öğretmenlerin kapsayıcı eğitim yaklaşımı ile ilgili olarak görüşlerinin tespit edilmesi hedeflenmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda tarama modeli ve nitel boyutunda ise olgubilim modeli kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutundaki örneklemlerinin belirlenmesinde basit seçkisiz örnekleme yolu tercih edilmiş ve Sivas ilinde görevde bulunan

15 değişik branştan toplam 369 öğretmen araştırmanının örneklemini oluşturmuştur. Nitel boyutta ise örneklemi Sivas il genelinde görevde bulunan 15 değişik branştan 15 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmanın nicel aşamasında verilerin toplanmasında Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen Özyeterlilik Ölçeği ve Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen Tutum Ölçeği'nden yararlanılmıştır. Nicel verilerin analiz edilmesi sürecinde SPPS 25 paket programı kullanılmış ve nitel verilerin analiz edilmesinde MAXQDA nitel veri analiz programı kullanılmıştır. Araştırmanın nicel kısmından elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik özyeterliliklerinin yüksek seviyede olduğu ve öğretmen özyeterliliğinin cinsiyet, eğitim seviyesi, branş, meslekteki kıdem, okul kademesi, kapsayıcı eğitime yönelik eğitim alıp almama değişkenleri açısından anlamlı farklılık oluştuğu bulunmuştur. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının ise yüksek seviyede olduğu ve öğretmenlerin tutumlarının cinsiyete, eğitim düzeyine, görev yapılan branşa, meslekteki kıdeme ve kapsayıcı eğitime yönelik eğitim alıp almama değişkenlerine göre anlamlı farklılık oluşturduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin özyeterlilik algıları ve tutumları arasında olumlu ve yüksek seviyede bir ilişkinin bulunduğu belirlenmiştir. Araştırmanın nitel kısmından elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin kapsayıcı eğitim terimine yönelik bilgi seviyelerinin sınırlı olduğu kapsayıcı eğitim kavramını çoğunlukla özel eğitim kavramı çerçevesinde değerlendirdikleri bunun yanında sınıf içerisinde yaptıkları uygulamaların çoğunlukla özel gereksinime sahip olan öğrencilerle ilgili olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik eğitimlere gereksinim duydukları belirlenmiştir.

Güler (2023) tarafından yapılan araştırmanın hedefi öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik olarak farkındalıkları ve tutumları arasında anlamlı düzeyde bir ilişkinin bulunup bulunmadığını tespit etmektir. Yapılan araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama deseni kullanılmıştır. Araştırmanın örneklem gurubunu Gaziantep ili Şehitkamil ilçesinde değişik branşlarda ve eğitim düzeylerinde görevde bulunan öğretmenlerden küme örnekleme yönteminin kullanılmasıyla belirlenen 448 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmanın verilerinin elde edilmesinde Kişisel Bilgi Formu, Kapsayıcı Eğitime Yönelik Öğretmen Farkındalık Ölçeği ve Kapsayıcı Eğitime Yönelik Öğretmen Tutum Ölçeği'nden yararlanılmıştır. Verilerin analiz edilmesi sürecinde tek yönlü varyans analizinden, t-testinden ve korelasyon analizinden yararlanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik farkındalıkları ile tutumlarının yüksek seviyede olduğu ve kapsayıcı eğitime yönelik farkındalıkları ile kapsayıcı eğitime yönelik tutumları arasında pozitif düzeyde ve orta seviyede bir ilişkinin olduğu görülmüştür.

Akyar (2023) tarafından yapılan çalışmada dijital hikaye anlatımının beden eğitimi öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitim yaklaşımı açısından mesleki gelişimlerine olan etkisi incelenmiştir. Bunun haricinde beden eğitimi öğretmen adaylarının meydana getirdikleri dijital hikayelerin öğretmenlere eğitim veren kişiler tarafından ne şekilde anlamlandırıldığı keşfedilmeye çalışılmıştır. Bu hedef doğrultusunda 28 hafta süren bir müdahale uygulaması gönüllü olan 6 beden eğitimi öğretmen adayı ve 4 öğretmen eğitimcisince uygulanmıştır. Yapılan araştırma nitel araştırmaya uygun bir biçimde yürütülmüştür. Veriler yarı yapılandırılmış odak görüşmeleri ve gözlem notlarıyla toplanmıştır. Verilerin analiz edilmesinde tematik analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre dijital hikaye anlatımının sürece dahil edilmesiyle beden eğitimi öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitimin unsurlarını kendi yaşantıları üzerinden anlamalarının ve okullardaki uygulamalarını daha kapsayıcı olacak biçime dönüştürmenin önemini fark ettikleri görülmüştür.

Aydoğan (2023) tarafından yapılan çalışmada Beden Eğitimi ve Spor dersinde mülteci öğrencilere yönelik olarak uygulanan kapsayıcı eğitim yaklaşımına yönelik yapılan çalışmaların beden eğitimi öğretmeni ve Türk ve mülteci öğrencilerin görüşleri açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu hedef doğrultusunda yapılan araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Yapılan araştırmanın çalışma grubunu Yozgat ilinde mülteci öğrencilerin lise seviyesinde eğitim aldıkları üç ortaöğretim kurumunda görevde bulunan beş beden eğitimi öğretmeni ile aynı okullarda eğitim gören Türk öğrencilerle karma bir şekilde eğitim ve öğretim gören on beş mülteci öğrenci ve on beş Türk öğrenci meydana getirmektedir. Yapılan araştırmada veri toplama aracı olarak sınıf gözlem formu ve görüşme formu tercih edilmiştir. Verilerin analiz edilmesinde tematik analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre Türk öğrencilerin mülteci öğrencilere karşı anlayış içerisinde bulundukları, arkadaşlık kurdukları, yardımda bulundukları, sportif çalışmalar sırasında iletişimlerinin arttığı, toplumsal ilişkilerinin olumlu yönde olduğu ancak dil kaynaklı olan iletişim eksikliklerinden kaynaklı sorunlardan ötürü, anlaşmazlıkların oluşabileceği ve dersler içerisinde akıcılığın zarar görebileceği ifade edilmiştir. Mülteci olan öğrenciler uyum sorunları içerisinde olsalar dahi zaman içerisinde sınıfı benimsedikleri, oyunlara ve faaliyetlere katılım gösterdikleri, iletişimlerinin genel olarak olumlu oldukları, öğretmenlerin mülteci olan öğrencileri derse dahil edebilmek için bireysel çabalar içerisinde olduğu ve öğrencilerle iletişim içerisinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Beden Eğitimi öğretmenleri ile yapılan görüşmelerde de, öğretmenlerin dersler içerisinde çoğunlukla geleneksel yöntemleri kullandıkları, dersler içerisinde en fazla Türkçesi yeterli olmayan

öğrencilerden kaynaklanan iletişimsizlik ve ilgisizlik gibi problemlerle yüz yüze geldikleri ve Türkçe kurslarına yeterli derecede önem verilmediği ve kapsayıcı eğitim ile ilgili olan hizmetiçi eğitimlerin yeterli olmadığı belirlenmiştir. Sınıf gözlemlerinde ise Türk ve mülteci öğrenciler arasındaki iletişim ve ilişkilerin iyi düzeyde olduğu, birbirleriyle yardımlaştıkları, çalışmalara katılım gösterdikleri, karşılıklı olarak sevgi ve saygı içerisinde bulundukları ancak zaman zaman derslerin kesintiye uğradığı ve öğretmenlerin çoğunlukla geleneksel olan öğretim metotlarını seçtikleri belirlenmiştir.

Güngör (2022) tarafından yapılan araştırmanın hedefi kapsayıcı eğitim yaklaşımı ile ilgili olarak eğitim alan öğrencilerin eğitime olan yaklaşımlarını ve süreç içerisinde yaşamış olduklarının gün yüzüne çıkarılmasıdır. Çalışmaya 21 Fen Bilimleri öğretmeni katılım göstermiştir. Çalışma grubuna öğretmen seçim sürecinde 2018 senesinde UNICEF'in desteğiyle Milli Eğitim Bakanlığı tarafından verilen Kapsayıcı Eğitim Öğretmen Eğitimine katılan Fen Bilimleri öğretmenlerinin olması kriter olarak alınmıştır. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı araştırmada verilerin toplanması aşamasında yarı yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılmıştır. Veriler çevrim içi olarak toplanmış ve verilerin analiz edilmesi tematik analiz yaklaşımına uygun olarak yapılmıştır. Çalışmadan elde edilen veriler sonucunda Fen Bilimleri öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim yaklaşımına uygun olarak yapılan uygulamalar açısından sorunlar yaşadıkları bulunmuştur.

Şengöz (2022) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim yaklaşımına yönelik öz-yeterliliklerinin sınıf yönetimi teknikleri seçimleri üstündeki etkisinin incelenmesi hedeflenmiştir. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmaya Erzurum ilinde görev yapmakta olan 200 okul öncesi öğretmeni katılım göstermiştir. Araştırmada verilerin toplanması sürecinde Demografik Bilgi Formu, Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen Öz-yeterlilik Ölçeği ve Sınıf Yönetim Strateji Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre kapsayıcı eğitime yönelik öz-yeterliliklerinin cinsiyet açısından farklılık oluşturmadığı, sınıf yönetimi teknikleri üzerinde yalnızca destekleyici yöntemler ölçeğinde kadınlar lehinde anlamlı bir faklılık oluşturduğu görülmüştür. Kapsayıcı eğitim yaklaşımına yönelik öz-yeterliliklerinin yaşa göre değişiklik gösterdiği, 46 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin öz-yeterlilik algılarının çok daha yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir. Sınıf yönetimi tekniğindeyse 46 ve üzerinde yaşında olan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Mesleki deneyim açısından ise kapsayıcı öz-yeterlilikleri açısından doğru bir planlama ve sorumluluk üstlenebilme kısımlarında sınıf yönetimi tekniklerinde önleyici yöntemler alt boyutunda 19 ve üzerinde yıl deneyime sahip olan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılığa ulaşıldığı belirlenmiştir. Dezavantajlı grup sayısı

değişkeninin kapsayıcı eğitime yönelik öz yeterliliği ve sınıf yönetimi destekleyici yöntemler alt boyunda üç ve üzerinde dezavantajlı grup ile çalışan kişiler lehine anlamlı bir farklılığa ulaşıldığı belirlenmiştir. Kapsayıcı eğitim özyeterliliklerinin sınıf yönetimi stratejisini anlamlandırmada olumlu yönde yordayıcılık rolüne sahip olduğu belirlenmiştir.

İlçin (2022) tarafından yapılan araştırmada sınıf içerisinde kapsayıcı eğitim yaklaşımlarına yönelik olarak yapılan uygulamaların öğretim denetimi yoluyla etkililiğini arttırmak amaçlanmıştır. Yapılan araştırma, ihtiyaç analizi, sınıf içi gözlemler ve gözlemlerden sonra yapılan görüşmeler olmak üzere üç kısımda uygulanmıştır. Yapılan araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması yönteminden yararlanılmıştır. İlk olarak Gaziantep ilinde kapsayıcı eğitim yaklaşımını kullanan öğretmenlerin kapsayıcı eğitim yaklaşımına yönelik düşünceleri, uygulama yaparken karşılaşmış oldukları problemler ve bu problemlerin sebepleri ve bu sebeplerle ilgili öneriler belirlenmeye çalışılmıştır. İkinci olarak ihtiyaç analizinden ulaşılan veriler ve uzmanlardan elde edilen görüşler ile birlikte seçilen gözlem formları ve sınıf gözlemleri yapılmıştır. Sınıf gözlemleri sürecinde gözlem öncesinde görüşme, gözlemin gerçekleştirilmesi ve gözlem sonrasında görüşme şeklinde üç aşamadan meydana getirilmiştir. Son aşamada ise yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırma 2020-2021 Eğitim-Öğretim yılı içerisinde Gaziantep ilinde eğitim ve öğretim faaliyetinde bulunan dört bağımsız anaokulunda görev yapan 12 kadın okul öncesi öğretmeniyle yürütülmüştür. Araştırmanın sınıf gözlemleri kısmında bir öğretmenle çalışılmıştır. Verilerin analiz edilmesi tematik analiz yaklaşımına uygun olarak yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin kapsayıcı eğitim yaklaşımlarıyla ilgili olarak yalnızca bir kısmının doğru ve net olan tanımlar yapabildikleri, sınıf içerisindeki uygulamalarda ve sınıf içerisindeki ve sınıf dışarısındaki sebepler dikkate alındığında birçok alanda problem yaşadıkları tespit edilmiştir.

İlter Erten (2021) tarafından yapılan çalışmanın hedefi Batı Anadolu'da Suriyeliler tarafından yoğun bir biçimde göç almakta olan ilkokulda öğretmenlik görevinde bulunanların kapsayıcı olan sınıf kültürünün oluşturulma sürecinde yaşadıklarını ortaya çıkarmak ve ilgili ilkokulların durumunun kapsayıcı eğitim yaklaşımı açısından incelenmesini sağlamaktır. Yapılan araştırmanın çalışma grubunu iki tane rehber öğretmeni, iki tane Türkçe öğreticisi ve dört tane de sınıf öğretmeni olmak üzere sekiz tane öğretmen oluşturmuştur. Çalışma nitel araştırma yönteminlerinden etnografik desene uygun olarak yürütülmüştür. Yapılan araştırmanın verilerinin elde edilmesinde görüşme ve gözlem teknikleri kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler içerik analizi yönteminin kullanılmasıyla analiz edilmiştir. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre kapsayıcı eğitim yaklaşımının uygulanabilmesi için daha kapsamlı olan bir eğitim planlamasının yapılmasına gereksinim olduğu görülmüştür.

Şimşek (2019) tarafından yapılan çalışmada iki genel hedef bulunmaktadır. İlk hedef sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim yaklaşımına yönelik tutum ve öz-yeterliklerinin belirlenmesi ve sınıf içerisinde uygulamalarla karşılaştırmada bulunularak ortaya çıkarılması hedeflenmiştir. İkinci hedef ise 14 farklı branşta görev yapan öğretmenlerin kapsayıcı eğitim yaklaşımıyla ilgili tutum, öz-yeterlik ve sınıf içi uygulamalarının belirlenmesini sağlayacak olan veri toplama araçlarının geliştirilmesidir. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeline uygun bir biçimde yürütülmüştür. Yapılan çalışmada korelasyonel araştırma yaklaşımlarından yordayıcı korelasyonel ve nedensel korelasyonel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışma 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılı güz döneminde Ankara'da ve Aksaray'da görev yapmakta olan 290 Sosyal Bilgiler öğretmeniyle yürütülmüştür. Verilerin analiz edilmesi tematik analiz yaklaşımına uygun olarak yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının, öz-yeterlik algılarının ve sınıf içerisinde yapmış oldukları uygulamalarının yüksek seviyede olduğu görülmüştür. Çalışma sonucunda elde edilen bulgulara göre Sosyal Bilgiler dersinin içerisinde bulunan öğretim programında kapsayıcı eğitime yönelik öğrenme alanlarının, kazanımların, değerlerin ve becerilerin yetersiz olduğu görülmüştür.

Demirel Kaya (2019) tarafından yapılan çalışmada Temel Eğitim kademesinde kapsayıcı eğitim yaklaşımının uygulanması hedefiyle Milli Eğitim Bakanlığı'nın üst politika evraklarında ne tür amaçlara ve mevzuatlarında ne tür değişikliklere değinildiğinin incelenmesi ve ilgili hedeflerle ve düzenlerin uygulama boyutunda ne şekilde sağlandığının gün yüzüne çıkarılması hedeflenmiştir. İlgili araştırmada nitel araştırma yönteminden yararlanılmıştır. Çalışmanın deseni ise durum çalışması desenidir. İlgili amaç doğrultusunda verilerin elde edilmesinde doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Nitel verilerin analiz edilmesi sürecinde betimsel analiz yönteminden ve içerik analizi yönteminden yararlanılmıştır. Çalışmanın sonucunda özel gereksinime sahip olan öğrencilerin eğitime ulaşma süreçlerinde özel eğitim, kaynaştırma eğitimi, bütünleştirme eğitimi şeklinde üç değişik yaklaşımın tercih edildiği, onuncu kalkınma planında ve 5378 Sayılı Engelliler Hakkında Yasada özel gereksinime sahip olan öğrencilerin bütünleştirme eğitim ve öğretimlerine uygun olarak eğitim ve öğretim görmelerine karşın uygulama düzeyinde özel eğitim uygulamasının ağırlıklı olarak kullanıldığı ve özel politika gerektiren dezavantaja sahip olan grupların kapsayıcı eğitim ve öğretim ortamlarında eğitim ve öğretim görebilmeleri için gerekli olan politikaların ve çalışmaların istenilen seviyede olmadığı ve eğitim ve öğretimin niteliğinin problem oluşturmaya devam ettiği görülmüştür.

2.10.2. Kapsayıcı Eğitim Kapsamında Yurt Dışında Yapılmış Olan Çalışmalar

Engelbrecht ve diğerleri (2017) Finlandiya ve Güney Afrika'daki sınıflardaki kapsayıcı eğitim pratiklerini karşılaştırdıkları çalışmalarında her iki ülkedeki öğretmenlerin de kapsayıcı eğitimin geniş anlamına dayalı olarak lisans eğitimi ve ardından gelen süreçte devam eden bir eğitim almadıklarını belirtmektedirler. Bu yüzden de öğretmenler yalnızca sınıflarındaki farklı ihtiyaçlara sahip olan çocukları akademik, pratik, sosyal ve duygusal yönden desteklemek için gerekli bilgi ve beceri edinmeleri için değil aynı zamanda eğitim hakkına olan inançlarını dahada geliştirmeleri için desteklenmelidirler. Bu çalışmanın amacı, Güney Afrika ve Finlandiya'daki kültürel ve tarihsel faktörlerin öğretmenlerin tutumlarını nasıl etkileyebileceğini inceleyerek öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarını analiz etmektir. Veri toplama yöntemleri, ülkelerdeki eğitim politikası belgelerinin ve diğer ilgili belgelerin analizi, öğretmenlerin kendilerinin kapsayıcı eğitim tanımına ilişkin açık uçlu bir soruyu verdikleri cevaplar ve öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları ve kaygılarına ilişkin çalışmanın sonuçlarını içermektedir. 310 Güney Afrikalı ve 833 Finlandiyalı ilk ve orta öğretim öğretmeninden oluşan örneklem grubuyla çalışma yapılmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi yönteminden yararlanılmıştır. Verilerin kültürel-tarihsel bir çerçeve içinde analizi, her ülkenin kapsayıcı eğitime olan tarihsel bağlılığının ve eğitimde çeşitlilikle ilgili mirasının, her iki ülkedeki öğretmenlerin görüşlerine açıkça aracılık ettiğini göstermiştir. Sonuç olarak, eğitimin uygulandığı ulusal bağlamlar arasındaki benzerlik ve farklılıklara ilişkin daha derin bir anlayış geliştirilmiştir.

Mieghem ve diğerleri (2020) tarafından yapılan çalışma gelecekteki uygulama ve araştırmalara rehberlik etmeye yardımcı olmak için gerekli olan önceki incelemelerin özetidir. Bu çalışmanın amacı hangi temaların çalışıldığı, bu incelemelerden neler öğrenilebileceği ve araştırmalarda ele alınabilecek hangi boşlukların olduğu ile ilgili mevcut kapsayıcı eğitim incelemelerini analiz etmektir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemine uygun olarak yürütülmüştür. Yayınlanan incelemeler, Eğitim Kaynak Bilgi Merkezi ve veritabanları kullanılarak yapılan sistematik bir arama yoluyla belirlenmiştir. 26 incelemenin tematik analizi beş ana temayı ortaya çıkarmıştır. Bunlar: Kapsayıcı eğitime yönelik tutumlar, öğretmenlerin mesleki gelişimi, kapsayıcı eğitim uygulamaları, öğrenci katılımı ve kapsayıcı eğitim araştırmasına eleştirel yansımalardır. Sonuç olarak, kapsayıcı eğitim uygulanması için, başarılı öğretmen deneyimlerine yol açacak kanıta dayalı kapsayıcı eğitim uygulamaları konusunda öğretmenler için mesleki gelişimin sağlanması hayati önem taşımaktadır. Özel eğitime ihtiyacı olan ve olmayan tüm öğrencilerin ve okul

yöneticilerinin tutumlarının araştırılmasına yönelik önerilerde bulunulmakta ve öğrencilerin kapsayıcı eğitime akademik katılımlarına ilişkin önerilerde bulunulmaktadır.

Lindner ve diğerleri (2023) tarafından yapılan çalışmanın amacı ilkokul öğretmenlerinin tutumlarına ilişkin önceki incelemelerin devamını yapmaktı. Toplamda 36 çalışma analiz edildi. . Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemine uygun olarak yürütülmüştür. Verilerin analizinde tematik analiz yöntemi kullanılmıştır. Sonuçlara bakıldığında, ilkokul öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime karşı oldukça tarafsız veya kararsız tutumlara sahip olma eğiliminde olduklarını göstermektedir. Önceki inceleme sonuçlarına benzer şekilde, katılım hala öğrencilerin engellilik türüyle ilgili önemli bir mesele gibi görünmektedir. İlkokul öğretmenleri, tüm öğrenciler için kaynaştırma kavramı söz konusu olduğunda, tüm öğrencilerin kaynaştırılmasından yana değildir sonucuna ulaşılmıştır.

Madarang ve Martın (2022) tarafından yapılan bu çalışma Diffun Bölgesi'ndeki öğretmenler ve ebeveynler tarafından algılanan kapsayıcı eğitimle ilgili bilgi ve zorlukları belirlemeyi amaçlamıştır. Bu çalışmada karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Ortalama, katılımcıların bilgi düzeyini belirlemek için kullanılırken, kapsayıcı eğitimdeki zorlukları keşfetmek için tematik analizden yararlanılmıştır. Kapsayıcı eğitimin doğası hakkında yalnızca ihmal edilebilir bilgiye sahip olan ebeveynlere kıyasla, öğretmenler kapsayıcı eğitim konusunda tamamen bilgilidir. Öğretmenler ve veliler arasında kapsayıcı eğitime ilişkin bilgi düzeyi açısından anlamlı bir fark vardır. Öğretmenler kaynaştırma eğitimi konusunda daha bilgilidir. Kapsayıcı eğitimi etkileyen zorluklar arasında zorbalığın ortaya çıkması, öğretmenlerin eğitim ve tutumlarının eksikliği, okul tesislerinin yetersiz olması ve ebeveynlerin zayıf desteği yer almaktadır. Kaynaştırma sınıflarını yürüten öğretmenlerin ise tam anlamıyla hazır olmaları için eğitim almaları gerekmektedir. Okullarda, kapsayıcı eğitimin doğası ve uygulanmasına yönelik yönergeler konusunda toplumda, özellikle de ebeveynler arasında oryantasyon uygulanmalıdır. Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler arasında ayrımcılığın önlenmesi için özellikle kaynaştırma eğitiminde Çocuk Koruma Programının güçlendirilmesi gerekmektedir. Kapsayıcı eğitimin amacını gerçekleştirmek için olanaklar, öğrenme materyalleri ve diğer destek ihtiyaçları sağlanmalıdır.

Forlin'e (2010) göre, belirli eğitim ihtiyaçları ne olursa olsun tüm öğrencilerin normal okullara dahil edilmesi, herkes için eşit eğitim fırsatlarının sağlanmasında en iyi seçenek olarak teşvik edilmeye devam etmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim programları sırasında hazırlanmaları, bu amacı desteklemelerine olanak sağlayacak uygun bir temel sağlamalıdır. Yeni mezun öğretmenler, en azından asgari düzeyde, sınıflarındaki tüm öğrencilerin uygun bir eğitime erişebilmesini sağlamak için kendi rollerini, müfredatı ve

pedagojilerini farklılaştırmalarının gerekli olduğu anlayışına sahip olmalıdır. "Katılımın Önündeki Engellerle Yüzleşmek", dünya çapında bu alanla öğretme ve araştırma konusunda doğrudan deneyime sahip önde gelen yazar ve akademisyenlerin deneyimlerinden ve uzmanlıklarından yararlanarak kapsayıcı eğitimin yorumlarını benzersiz ve kapsamlı bir şekilde ele almaktadır. Bu dönüm noktası niteliğindeki yayın, teorik bölümleri, teorilerin sınıfta nasıl eyleme geçirilebileceğini gösteren pratik materyallerle birleştirilmiştir. Tamamı kaynaştırma ortamlarındaki öğrenciler ve öğretmenlerle çalışılması sonucunda geniş bir fikir yelpazesine ulaşılmıştır. Bir dizi temel temayı incelemişler ve bunları uluslararası bağlamda yorumlamışlardır. Bu güvenilir metin, daha eşitlikçi ve kapsayıcı bir toplum için çalışan uygulayıcıların, politika yapıcıların, araştırmacıların ve kampanyacıların büyük ilgisini çekecek ve faydalı olacaktır. Kitap, teori ve pratiğin sentezi yoluyla okuyuculara yerel, ulusal ve uluslararası perspektifleri keşfetme fırsatı sunmakta ve mevcut katılım anlayışımızla ilgili sorular sormaktadır. Katılım kavramının sorgulanması başlı başına önemli olmakla birlikte, kitap, şu anda çok çeşitli öğrencilerin eğitimini zorlaştıran temel sorulara yönelik profesyonel yaklaşımların örneklerini sunmaktadır.

Nanayakkara (2022), öğretmenlerin kapsayıcı beden eğitimi sunma konusunda güvensiz olma eğiliminde olmalarına rağmen, liderliğin desteğinin ve sağlam politikaların bunların sunulmasını kolaylaştırabileceğini belirtmektedir. Öğretmenlerin deneyimlerini zenginleştirme ve kapsayıcı beden eğitimi hakkında daha derinlemesine anlam geliştirme çabaları, öğretmenlerin eğitim programlarının yeniden icat edilmesini ve özellikle kapsayıcı öğretim için tasarlanmış sürekli mesleki gelişimi gerektirebilir.

Makoppoulou ve diğerleri (2021), kısa vadeli Sürekli Mesleki Gelişim programlarının öğretmenlerin kapsayıcı beden eğitimi uygulamasına yönelik öz yeterliliğini geliştirmede umut verici olabileceğini göstermektedir. Bunun temel nedeni, bu tür programların etkilerinin öğretmenlerin algıları üzerinde etkili olmasıdır. Katılımcılar, program içeriğine ilişkin anlayışlarını geliştirmek ve bunları uygulamak için daha fazla çabalamaya devam etmektedirler.

Xue ve diğerleri (2023) tarafından yapılan çalışma, ilkokul ve ortaokul beden eğitimi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim yeterliklerinin mevcut durumunu araştırmış ve etkileyen faktörleri analiz etmiştir. Zorunlu Eğitimde Öğretmenlerin Mesleki Yeterliliği Anketini yanıtlandığı çalışmaya 228'i erkek, 58'i kadın olmak üzere 286 beden eğitimi öğretmeni katılmıştır. Veriler SPSS paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Beden eğitimi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim yeterliliğine ilişkin mesleki tutum boyut puanının, mesleki bilgi, mesleki beceri ve destek alma kapasitesinden anlamlı düzeyde yüksek, mesleki bilgi

boyutu puanının ise mesleki beceri ve kapasiteye göre anlamlı düzeyde düşük olduğu bulunmuştur. Destek alma kapasitesi ve mesleki beceri boyutu puanının, destek alma kapasitesi boyutundan daha yüksek olduğu görülmüştür. Beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi yeterliklerinde cinsiyet, okul bölgesi ve çalışılan bölüm açısından anlamlı bir farklılık bulunmazken, öğretmenlik yaşı, engeli olan veya olmayan çocuklara eğitim verilip verilmediği ve kümülatif öğretim süresi açısından anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Mouchritsa ve diğerleri (2022) tarafından yapılan bu araştırma Yunanistan'daki ortaöğretim okullarındaki öğretmenlere odaklanmıştır. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları ve bu tutumların yaş, cinsiyet, öğretmenlik deneyimi, kaynaştırma eğitimi gibi değişkenler sonucunda nasıl değiştiği araştırılmıştır. Gruplar arasında deneysel olmayan bir teknik kullanılarak nicel ve korelasyonel araştırma yapılmıştır. Örneklem genel ve özel eğitim arasında neredeyse eşit olarak bölünmüş olan 307 eğitimciden oluşmuştur. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarını değerlendirmek için SACIE-R anketi kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları, kapsayıcı eğitime yönelik tutumların, alınan özel eğitim türünün yanı sıra yaş ve genel eğitim öğretmenlik deneyiminden de etkilendiğini göstermiştir. Bunun yanında olumlu tutumlar cinsiyetten etkilenirken, olumsuz tutumlar duygular ve kaygılar genel eğitim ve özel eğitim öğretmenliği deneyiminden etkilenmiştir. Son olarak çalışma, kapsayıcı eğitime yönelik düşük düzeyde olumsuz duygular, orta düzeyde endişeler ve yüksek düzeyde olumlu tutumlar olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Koliqi ve Zabeli (2022) tarafından yapılan bu araştırma üniversite öncesi öğretmenlerinin Kosova'daki kaynaştırma konusundaki tutumları ve öz-yeterlik arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Verileri toplamak için Öğretmenlerin Kaynaştırmaya Yönelik Tutum Ölçeği (TAIS) ve Kaynaştırma Uygulamaları için Öğretmen Yeterliliği (TEİP) kullanılmıştır. Veriler, tanımlayıcı istatistiksel ve çıkarımsal istatistiksel testler kullanılarak analiz edilmiştir. Sonuçlar öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik olumlu tutumları olduğunu göstermektedir. Ortaöğretim öğretmenlerinin kaynaştırma konusunda ilkokul öğretmenlerine göre daha olumlu tutumları vardır. Araştırma sonuçları öğretmenlerin eğitim nitelikleri ve öğretmenlerin özel ihtiyaçları olan öğrencilerle deneyimleri arasında negatif bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmenlerin kaynaştırma konusundaki tutumlarını yordayan faktörler kaynaştırma uygulamalarına yönelik öz-yeterlik, mesleki yeterlik ve özel gereksinimli çocuklarla iş deneyimi bulguları, kaynaştırmanın başarısını sağlamak için eğitim gündemlerinde bunları bir öncelik haline getirirken, öğretme becerilerini geliştirme ve öğretmenlere sistematik destek sağlama ihtiyacını vurgulamaktadır.

Tenerife (2022) tarafından yapılan bu çalışmada, öğretmenlerin yeterliliğini ve kaynaştırmanın öğrencilere faydaları değerlendirildi. Algılanan yeterliliklerini ve kapsayıcı eğitimin faydalarını değerlendiren anketleri yanıtlayan 63 öğretmen bulunmaktadır. Öğretmenler küme örneklemesi kullanılarak belirlenmişlerdir. Toplanan veriler tanımlayıcı ve çıkarımsal istatistikler kullanılarak analiz edilmiştir. Sonuçlara göre çoğunluğunun 33-42 yaş aralığında olduğu, yüksek lisans eğitimini özel eğitimle ilgili olmayan uzmanlık alanında tamamlamış olduğu ve okullarında 8-16 yıl görev yaptığı belirlenmiştir. Kendilerini son derece yetkin olarak algılamışlar ve kaynaştırma eğitiminin özel eğitime ihtiyacı olan ve olmayan öğrenciler için oldukça faydalı olduğunu belirtmişlerdir. Algılanan yeterlilikleri, özel ihtiyaçları olan ve olmayan öğrenciler için kapsayıcı eğitimin yararlarıyla önemli ölçüde ilişkilidir. Bu nedenle, okul yöneticilerinin öğretmenlerin kaynaştırma sınıflarını yönetme konusunda algılanan yeterliliğini doğrulamaları ve gelişmiş kapsayıcı eğitim uygulamasına yönelik programlar oluşturmaları gerekmektedir. Bu çalışma, öğretmenlerin kendi yeterlikleri ve kapsayıcı eğitimin öğrencilere faydaları hakkındaki algılarının değerlendirilmesine odaklanmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin, özel eğitim konusunda uzman olmasalar bile kaynaştırma sınıflarını yönetebilecekleri konusunda kendilerine oldukça güvendikleri sonucuna varılmıştır. Bu öğretmenlerin bir kısmı uzun süredir sahada olduğundan sınıflarına kayıtlı LSEN (Özel Eğitime İhtiyaç Duyan Öğrenciler) vakalarıyla karşılaşmışlardı. Bu deneyimleri, bu tür çocuklarla ilgilenirken öğrenme deneyimleri olarak ele almışlardır. Kaynaştırma eğitiminin faydalarına yönelik olumlu tutumları, kaynaştırma sınıflarını idare edebileceklerine olan inançlarıyla tutarlılık göstermiştir. Bunun yanında kaynaştırmanın öğrencilere getirdiği faydaların da farkında olmuşlardır. Bununla birlikte, uygun olmayan müdahaleler gözlemlendiğinde bunların düzeltilebilmesi için kaynaştırma sınıflarını yönetirken uygun stratejiler kullanıp kullanmadıklarını kontrol etmek amacıyla bu yeterlilik algılarının uzmanlar tarafından değerlendirilmesi gerekmekteydi. Bu öğretmenlerin özel eğitim alanında uzmanlaşmadıkları göz ardı edilmemeli, LSEN'leri yönetme konusundaki bilgilerinin eğitim ve seminerlerle pekiştirilmesi gerekmektedir. Okul yöneticilerinin, sınıfları düzenli olarak denetlemeleri ve öğretmenleri kapsayıcı yaklaşımın yeni trendleriyle tanışmaları konusunda teşvik etmeleri sağlanmalıdır.

2.10.3. Öz-Yeterlik Alanında Yurt İçinde Yapılmış Olan Çalışmalar

Kuşça (2023) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim yaklaşımına yönelik tutumlarının ve öz-yeterliklerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Yapılan araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Diyarbakır ili merkez ilçelerinde görev yapan 648 sınıf öğretmeni yapılan araştırmanın evrenini oluşturmuştur. Örneklemlerin seçilmesi sürecinde

oranlı örnekleme yöntemi ve tesadüfi örnekleme yöntemleri tercih edilmiştir. Verilerin toplanması sürecinde araştırmacılarca Türkçe'ye uyarlaması gerçekleştirilen Kapsayıcı Eğitime Yönelik Öğretmen Tutum Ölçeği ve Kapsayıcı Eğitime Yönelik Öğretmen Özyeterlik Ölçeği'nden yararlanılmıştır. Verilerin analiz edilmesi sürecinde, betimsel istatistik analizi, bağımsız t-testi, Mann Whitney U-testi ve tek yönlü varyans analizi testi tercih edilmiştir. Yapılan araştırmanın sonucunda sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının cinsiyetleri, yaşları ve okullarının bulundukları bölge değişkenleri açısından anlamlı düzeyde bir farklılığın olmadığına ancak istihdam biçimlerine, okulların öğrenim şekline, hizmet içi eğitim alıp almama durumları açısından anlamlı düzeyde bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik öz-yeterlik algıları incelendiğinde, kapsayıcı sınıf deneyimi açısından ve öğretmenlerin istihdam biçimleri değişkenleri açısından anlamlı düzeyde bir farklılığın olduğu görülmektedir.

Alkaya (2023) tarafından yapılan araştırmada sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim yaklaşımına yönelik olarak tutumlarının ve öz-yeterliklerinin incelenmesi hedeflenmiştir. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama araştırması yöntemi kullanılmıştır. İstanbul ilinde görev yapan 150 sınıf öğretmeni çalışmaya katılım göstermiştir. Araştırmada Kapsayıcı Eğitime Yönelik Öğretmen Tutum Ölçeği ve Öz-Yeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Çalışmada verilerin analiz edilmesi sürecinde SPSS 20 paket programı tercih edilmiştir. Bunun yanında bağımsız gruplar t testi, ANOVA, Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Yapılan çalışmanın sonucunda tutum ölçeğiyle ilgili olan alt problemlerde sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim yaklaşımına yönelik olan tutumlarında genel olarak anlamlı bir farklılığa ulaşılmamıştır. Öz-yeterlik ölçeğiyle ilgili olan alt problemlerde ise mesleki kıdem dışında kapsayıcı eğitim yaklaşımına yönelik olan öz-yeterlikler benzer şekilde ortaya çıkmıştır. 21 yıl ve üzerinde görev yapan öğretmenlerle 1-5 yıl arasında görev yapan öğretmenler arasındaki öz yeterlilik puanları 21 yıl ve üzerinde görev yapan öğretmenler lehine anlamlı çıkmıştır.

Dumlu (2023) tarafından yapılan araştırmanın hedefi mesleklerine yeni başlamış olan fen öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim yaklaşımlarına yönelik olarak farkındalık seviyeleri ve farklılaştırılmış öğretim yöntemine yönelik olan öz-yeterlikleri arasında bir ilişkinin bulunup bulunmadığının belirlenmesidir. Yapılan çalışma nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama yöntemine uygun olarak yapılmıştır. Araştırmaya Türkiye'nin farklı bölgelerinden155 öğretmen katılım göstermiştir. Veriler çevrim içi yöntem kullanılarak elde edilmiştir. Çalışmanın verilerinin toplanmasında Kapsayıcı Eğitime Yönelik Farkındalık Ölçeğinden ve Farklılaştırılmış Öğretim Öz-Yeterlilik Ölçeğinden yararlanılmıştır. Verilerin analiz edilmesinde bağımsız gruplar t testinden, Mann-Whitney U testiden, ANOVA testinden,

Kruskal-Wallis H testinden ve korelasyon analizinden yararlanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuca göre mesleklerine yeni başlayan fen öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim anlayışına yönelik farkındalık seviyeleri ve farklılaştırılmış olan öğretime yönelik öz-yeterlikleri arasında ilişki bulunduğu görülmüştür.

Ünal (2021) tarafından yapılan çalışmada özel gereksinime sahip olan kişilerin eğitim ve öğretimlerine yönelik olarak öğretmen öz-yeterliklerini geçerli ve güvenilir bir biçimde ölçmek için bir araç geliştirmek, Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin özel gereksinime sahip olan öğrencilerin eğitim ve öğretimlerine yönelik olarak öz-yeterliklerinin tespit edilmesi ve de çeşitli değişkenlere göre incelemek amaçlanmıştır. Çalışma nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma yöntem araştırmalarından keşfedici karma desene uygun olarak yapılmıştır. Yapılan araştırmaya üç değişik çalışma grubundan 826 kişi katılım göstermiştir. Verilerin toplanmasında, kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemleriyle seçilen, değişik okullarda ve branşlarda görevde bulunan öğretmenlerden çevrim içi anket yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın verilerinin analiz edilmesinde SPSS ve AMOS programları kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre özel gereksinime sahip olan kişilerin eğitimine yönelik öz-yeterlik ölçeğinin, öğretmenlerin öz-yeterliklerini geçerli ve güvenilir bir biçimde ölçmeyi sağlayan bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir. Bununla beraber Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin özel gereksinime sahip olan öğrencilerin eğitim ve öğretimine yönelik öz-yeterliklerinin birbirleriyle eş özellikte olduğu ifade edilebilir.

Yılmaz (2021) tarafından yapılan çalışmanın hedefi yabancı dil öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim yaklaşımıyla ilgili tutumlarını ve öz-yeterliklerini değişik unsurlara göre incelemek, öğretmenlerin tutumlarıyla öz-yeterlilikleri arasındaki ilişkinin yapısını gün yüzüne çıkarmaktır. Yapılan araştırmada tarama modelinden yararlanılmıştır. Yapılan araştırmanın evrenini Kayseri ilinde görev yapan İngilizce, Almanca ve Arapça öğretmenleri teşkil etmektedir. Yapılan araştırmanın örneklemi ise tabakalı örnekleme yöntemi ile belirlenmiş ve Kayseri ilinde ve ilçelerinde 2020-2021 Eğitim-Öğretim yılında görev yapan 397 İngilizce, Almanca ve Arapça öğretmeni araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği ve Kapsayıcı Eğitime Yönelik Öz-Yeterlik Ölçeğinden yararlanılmıştır. Araştırmadan ulaşılan verilerin analiz edilmesinde t-testinden, Kruskal Wallis H-Testinden, Mann Whitney U-Testinden, ANOVA ve korelasyon analizinden yararlanılmıştır. Yapılan araştırmanın neticesinde yabancı dil öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim yaklaşımlarına yönelik olarak tutumlarının görev yaptıkları branşa, cinsiyetlerine, kıdemlerine, kapsayıcı eğitime yönelik eğitim alıp almamalarına; kapsayıcı eğitim yönelik olarak öz yeterliklerinin ise branşa, cinsiyetlerine, kapsayıcı eğitime yönelik

eğitim alıp almamalarına, dezavantaja sahip olan öğrencilerle çalışma yaşantılarının olup olmamasına göre farklılaştığı sonucu elde edilmiştir. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim yaklaşımına yönelik tutum ve öz-yeterliklerinin arasında pozitif yönde bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

Uruk (2023) tarafından yapılan çalışmada kapsayıcı eğitim yaklaşımı doğrultusunda ve sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlilik algılarının ve tutumlarının değişik değişkenler açısından incelenmesi ve öğretmenlerin öz-yeterlilikleri ve tutumları arasında ne tür bir ilişkinin olduğunun tespit edilmesi hedeflenmiştir. Çalışmada tarama modeli kullanılmış olup betimsel nitelikli bir çalışma olarak karşımıza çıkmaktadır. Çalışmaya katılan çalışmacılar Batman ilinde görev yapmakta olan sınıf öğretmenleridir. Çalışma tabakalı örnekleme yöntemine uygun olarak belirlenen ve Batman il ve ilçelerinde 2022-2023 Eğitim-Öğretim yılında görev yapmakta olan 136 sınıf öğretmeniyle yapılmıştır. Verilerin toplanmasında Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen Tutum Ölçeğinden, Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen Öz-Yeterlilik Ölçeğinden ve Kişisel Bilgi Formundan yararlanılmıştır. Verilerin analiz edilmesinde t-testi ve ANOVA kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara bakıldığında öz-yeterlilik ölçeğinde kapsayıcı eğitim yaklaşımında bireysel donanıma duyulan endişe, kapsayıcı eğitim yaklaşımında doğru bir planlamada bulunmanın önemi, kapsayıcı eğitim yaklaşımında sorumluluk alabilmenin gerekli olduğu boyutları ile öğretmen tutum ölçeğinde kapsayıcı eğitim yaklaşımına olan ilginin artırılması boyutlarında gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olduğu bulunmuştur.

Şimşek ve Kılcan (2023) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin kapsayıcı eğitimle ilgili tutum ve öz-yeterlilikleri ile kapsayıcı eğitim yaklaşımına uygun sınıf içi uygulamalarına yönelik algılarının değişik unsurlar açısından incelenmesi hedeflenmiştir. Yapılan çalışma nicel bir araştırma olup ilişkisel tarama yöntemiyle yürütülmüştür. Çalışma korelasyonel araştırma türlerinden olan yordayıcı korelasyonel araştırma ve nedensel karşılaştırma desenlerine uygun olarak yürütülmüştür. Çalışmaya Ankara ve Aksaray illeri merkez ilçelerinde ortaokullarda görev yapmakta olan 122 kadın ve 162 erkek olarak toplamda 284 Sosyal Bilgiler öğretmeni katılım göstermiştir. Tutum Ölçeği, Özyeterlik Algıları Ölçeği, Kapsayıcı Eğitime Yönelik Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeği çalışmanın verilerinin toplanmasında kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen verilerin analizinde t-testinden ve ANOVA'dan yararlanılmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim anlayışına yönelik olan tutumlarının, öz-yeterliklerinin ve de sınıf içi çalışmalarla ilgili algılarının yüksek seviyede olumlu olduğu görülmüştür.

Şengöz ve diğerleri (2022) tarafından yapılan çalışmada temel eğitimde görev yapan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik öz-yeterliklerinin eleştirel çokkültürlü eğitim öz-yeterliklerince yordanma seviyesinin incelenmesi hedeflenmiştir. Çalışmaya Erzurum'da görev yapan 315 okul öncesi ve sınıf öğretmeni katılım göstermiştir. Verilerin toplanmasında Öğretmen Kapsayıcı Eğitim Öz-yeterlik Ölçeğinden ve Eleştirel Çokkültürlü Eğitim Öğretmen Yeterlikleri Ölçeğinden yararlanılmıştır. Verilerinin analizinin yapılabilmesi için SPPS paket programından yararlanılmıştır. Yapılan araştırmanın sonucunda öğretmenlerin çokkültürlü eğitim beceri özyeterliklerinin kapsayıcı eğitim yaklaşımında doğru planlama içerisinde bulunmanın önemi ve de kapsayıcı eğitim yaklaşımında sorumluluk kazanabilmenin ihtiyaçlığını yordadığı tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim yaklaşımında bireysel donanıma karşı duydukları endişe seviyeleri sınıf öğretmenlerinde anlamlı sayılabilecek seviyede yüksek bulunmuştur. Öğretmenlerin deneyimlemiş oldukları dezavantaj çeşidinin kapsayıcı eğitim öz-yeterlikleri ve eleştirel çokkültürlü eğitim öğretmen öz-yeterlikleri üstünde anlamlı bir değişim oluşturduğu belirlenmiştir.

Ünal ve İlhan (2023) tarafından yapılan çalışmasının hedefi özel gereksinimli kişilere yönelik öğretmen öz-yeterlik ölçeğinin geliştirilmesidir. Çalışma grubu kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Çalışma grubunu oluşturan öğretmenler ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan ve farklı branşlarda bulunan 653 öğretmenden oluşmaktadır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirliliğinin belirlenmesinde açımlayıcı faktör analizinden ve doğrulayıcı faktör analizinden yararlanılmıştır. Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda 12 maddeden oluşan ve tek faktörlü varyansın yaklaşık olarak %72'lik kısmını açıklayan bir yapıya ulaşılmıştır. Ölçme aracıyla ilgili olarak iç tutarlılık katsayısı ve bileşik güvenirlik değerlerinin .70'ten ve ortaya çıkarılan ortalama varyans değerinin ise .50'den fazla olduğu belirlenmiştir. Sonuçta hazırlanan ölçeğin öğretmenlerin öz-yeterliliklerini geçerli ve güvenilir bir biçimde ölçebildiği sonucuna ulaşılmıştır.

2.10.4.Öz-Yeterlik Alanında Yurt Dışında Yapılmış Olan Çalışmalar

Buzzai ve diğerleri (2022) tarafından yapılan bu çalışmanın amacı çok kültürlü sınıflarda öğretim stillerinin öncüllerinin anlaşılmasına katkıda bulunmaktır. Araştırma özellikle öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının, öğretmenlerin kapsayıcı uygulamalara yönelik yeterlikleri ile motive edici öğretim stilleri (özerkliği destekleyici ve yapılandırmacı) ve motivasyon azaltıcı öğretim stilleri (kontrolcü ve kaotik) arasındaki ilişkilerde aracı bir rol oynayıp oynamadığını bulmaya çalışmıştır. Katılımcılar, Sicilya'da (İtalya) bulunan çeşitli liselerde görev yapan yaş ortalaması 38.05 (SS = 7.03) olan 100'ü erkek (%21.1) ve 374'ü kadın (%78.9) olmak üzere toplam 474 öğretmenden oluşmuştur. SEM

analizinin sonuçları, öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının, öğretmenlerin kapsayıcı uygulamalara yönelik yeterlikleri ile motivasyonu azaltan öğretim stilleri arasındaki ilişkiye aracılık ettiğini göstermiştir. Bunun yanında, öğretmenlerin kapsayıcı uygulamalara yönelik yeterliliği, motive edici öğretim stillerinin doğrudan pozitif bir yordayıcısıyken, öğretmenlerin çokkültürlü tutumları, motivasyonu düşüren öğretim stillerinin doğrudan bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yada ve Savolainen (2017) ise çalışmalarında, Japon öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarını ve kaynaştırma uygulamalarına yönelik öz-yeterliliklerini 359 öğretmenden oluşan bir örneklemi kullanarak incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin engelliliğe yönelik düşüncelerinin genel olarak olumlu olmasına rağmen öğretmenlerin sınıflarında kapsayıcı eğitimin uygulanması konusunda bazı endişeleri olduğu saptanmıştır. Japonya örneğinde genel öz-yeterlik düzeyi, özellikle sorunlu öğrenci davranışlarını yönetmeyle ilgili olarak diğer ülkelerle karşılaştırıldığında nispeten düşük olduğu bildirilmiştir. Davranışı ve işbirliğini yönetmeye ilişkin öz-yeterliğin kapsayıcı eğitime yönelik genel tutumlarla ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Alhumaid ve diğerleri (2021) yapmış oldukları çalışmada, fiziksel engelli öğrencilerin genel beden eğitimi ortamlarına katılımını geliştirmek için tasarlanan 6 haftalık uyarlanmış fiziksel aktivite müdahale programını tamamladıktan sonra hizmet öncesi Beden Eğitimi ve Spor öğretmeni deneyimlerini araştırmayı amaçlamışlardır. 6 haftalık uyarlanmış fiziksel aktivite müdahale programını tamamlayan altı beden eğitimi öğretmeni adayı bireysel yarı yapılandırılmış görüşmelere katılmıştır. Verilerin analizinde tümdengelim ve tümevarım teknikleri kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre müdahale programını tamamlayan altı beden eğitimi öğretmen adayının öz-yeterliklerini artırmada ve fiziksel engelli öğrencilerin beden eğitimi derslerine dahil edilmesine yönelik hazırlıklarda müdahale programının etkili olduğunu bildirmiştir.

Vantieghem ve diğerleri (2023) çalışmalarında öğretmenlerin çeşitli öğrenciler için kaliteli sınıflar oluşturma konusundaki yeterliliklerini ölçecek geçerli bir araç geliştirmeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler eğitim alanının üç faktörde organize edilen katılımı yaratma sorumluluğuna inanmaktadır. Genel okul politikası, özellikle etnik azınlık öğrencilerine yönelik girişimler ve engelli öğrencilere yönelik girişimler olarak saptanmıştır. Bunun yanında sonuçlar öz-yeterlikle ilgili beş faktörü göstermektedir: Öğrenci çeşitliliğini fark etmek, yüksek kaliteli öğrenci etkileşimlerini mümkün kılmak, teşvik edici öğrenme ortamları yaratmak, meslektaşlar ve farklı ebeveynlerle işbirliği yapmak.

Antala ve diğerleri (2022) ise öğretmenlerin öz-yeterliklerini ve engelli öğrencilerin genel eğitime dahil edilmesine yönelik tutumlarını incelemişlerdir. Araştırmaya katılan katılımcılar Slovakya'daki ilkokul ve ortaokullarda görev yapan 253 (125 erkek ve 128 kadın) beden eğitimi öğretmeninden oluşmuştur. Mann-Whitney U testi kullanılarak yapılan öz-yeterlik analizinde engelli öğrencilerle uygulama deneyiminde ve öğretmenlerin öz-yeterliğinde ve tutumlarında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bunun yanında araştırmada, engellilik türü ile öz-yeterlik ve tutumlar arasında aynı anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Öğretmenlerin öz-yeterlikleri ile engelli öğrencilere yönelik tutumları arasında orta düzeyde bir ilişki ile anlamlı düzeyde pozitif bir korelasyon da bulunmuştur.

You ve diğerleri (2019) ise çalışmalarında, öğretmenlerin demografik ve arka plan değişkenleri (yaş, öğretmenlik deneyimi ve eğitim deneyimi), öğretmenlerin kapsayıcı eğitimine yönelik inançları ve öğretmenlerin öz-yeterlikleri arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen yaşı ve öğretme ve yetiştirme deneyimlerinin öğretmenlerin kapsayıcı eğitimindeki öz-yeterlikleri ile doğrudan bir ilişkisi olmadığını, öğretme ve yetiştirme deneyimlerinin ise öğretmenlerin kapsayıcı eğitimine yönelik inançları aracılığıyla öz-yeterlikleri ile anlamlı dolaylı ilişkilere sahip olduğu saptanmıştır.

Miesera ve diğerleri (2022) tarafından yapılan bu çalışma, kaynaştırma odaklı öğretmen eğitimi programlarının ülkeler arası karşılaştırmasını rapor etmektedir. Kanada ve Almanya, okullarda kaynaştırmanın iyileştirilmesi amacıyla öğretmen eğitiminde kaynaştırma uygulamasını hayata geçirmiştir. Önceki çalışmalar başarılı uygulama için öğretmen adaylarının gizli özelliklerinin açığa çıkarılmasının önemini ortaya koymuştur. Okullarda kaynaştırmanın önemine değinmişler ve bu öğretmen özelliklerinin geliştirilmesinde kaynaştırma odaklı öğretmen eğitiminin rolüne dikkat çekmişlerdir. Tutumlar, niyetler, kaygılar ve öz-yeterlikteki potansiyel değişiklikleri ölçmek için Almanya ve Kanada'dan 132 öğretmene kapsayıcı eğitim kursu öncesinde ve sonrasında anket uygulanmıştır. Uluslararası geçerliliği olan ölçekler kullanılmıştır: Kaynaştırmaya Yönelik Tutum Ölçeği (AIS), Kapsayıcı Sınıfta Öğretme Niyeti Ölçeği (ITICS), Kapsayıcı Eğitimle İlgili Kaygılar Ölçeği (CIES) ve Kapsayıcı Uygulamalar için Öğretmen Yeterliliği ölçeği (TEIP). Alman ve Kanadalı grupların sonuçları farklılık göstermiştir. Her iki ülkede de birinci ve ikinci ölçüm sonuçları arasında öz-yeterlilikte önemli değişiklikler meydana gelirken, diğer faktörlerin sonuçları farklılık göstermiştir. Kapsayıcı öğretim uygulamalarını kullanma niyetlerinde Kanada'da önemli sayılabilecek farklar bulunurken Almanya'da önemli farklara ulaşılamamıştır.

Grimminger-Seidensticker ve Seyda (2022) ise yapmış oldukları çalışmalarında, kapsayıcılık yeterliliklerini teşvik etmenin farklı biçimlerini ve bunların altında yatan bilişsel

ve duyuşsal-motivasyonel yapıları test etmek için beden eğitimi öğretmen adaylarıyla nicel yarı deneysel bir müdahale çalışması yapmışlardır. Müdahale grubu (1) bilgiye dayalı bir semineri takip ederken, müdahale grubu (2)'ye öğretmen adaylarının kendileri tarafından hazırlanan ve yürütülen spor salonundaki pratik derslerle birlikte teorik üniteler de öğretilmiştir. Kontrol grubu, beden eğitiminin kapsayıcı olarak öğretilmesine ilişkin herhangi bir özel bilgi veya pratik eğitim almamışlardır. Araştırma sonuçlarına göre tutumların bazı alt boyutları için anlamlı sonuçlar saptanmış ancak stres algısı ve öz yeterlik için anlamlı sonuçlar tespit edilmemiştir. Toplamda, müdahale grubu 2'deki öğretim stratejisinin, beden eğitimi öğretmen adaylarının katılım yeterliklerini geliştirmede en iyi sonucu verdiği belirlenmiştir. Beden eğitimi ünitelerinin beden eğitimi öğretmeni adaylarına öğretilmesinde teorik bir yaklaşımın pratik deneyimlerle birleştirilmesinin, kapsamaya yönelik olumlu tutumların geliştirilmesinde daha fazla etkiye sahip olduğu görülmüştür.

Li ve Cheung (2019) çalışmalarında Çinli öğretmen adaylarının görüşleri ile Hong Kong'da kapsayıcı eğitimin uygulanmasına yönelik öz-yeterlilik arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Çalışmaya devlet üniversitesinde eğitimine devam eden 94 öğretmen katılmıştır. Öğretmenlerin kaynaştırma hakkındaki olumlu tutumlarının olduğu ve kaynaştırma talimatlarını uygulama ve öğrencilerin davranışlarını yönetme konusunda daha fazla öz-yeterlilikleriyle ilişkili olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin bilgi, iş yükü ve genel fizibilite konusundaki daha az endişesi, aynı zamanda işbirliği ve davranışsal yönetim konusundaki öz-yeterliliklerinin daha yüksek olmasıyla ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Jorgic ve diğerleri (2023) ise çalışmalarında beden eğitimi öğretmenlerinin, beden eğitimi dersinde engelli çocukların kaynaştırma sürecindeki öz-yeterliklerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışmaya ilkokullarda görev yapan 38 beden eğitimi öğretmeni katılmıştır. Öz-yeterliği değerlendirmek için, Duruma Özel Öz-Yeterlik ve Engelli Öğrencilerin Fiziksel Alana Kaynaştırılması Eğitim Anketi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre beden eğitimi öğretmenlerinin orta düzeyde öz-yeterliğe sahip olduğu belirlenmiştir.

Wang ve diğerleri (2022) tarafından yapılan çalışma kapsayıcı eğitimin sürdürülebilir gelişimini kolaylaştırma ihtiyacına yönelik olan iki tür okul liderliği arasındaki ilişkiyi belirlemek amacı ile yapılmıştır. Çalışmaya Pekin ve Çin'in Shenzhen kentindeki kaynaştırma eğitim okullarından toplam 893 öğretmen katılmıştır. Toplanan veriler üzerinde doğrudan ve aracılık etkilerini inceleyen yapısal eşitlik modellemesi uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre müdür tarafından dağıtılan liderliğin ve kapsayıcı eğitim öğretmen liderliğinin her ikisinin de öğretmen öz-yeterliliğini olumlu yönde yordadığı bulunmuştur. Bunun yanında kapsayıcı eğitim öğretmen liderliği ve onun iki boyutu, yani kapsayıcı değerleri savunmak ve dış destek

sistemiyle bağlantı kurmak, dağıtımcı liderliğin kapsayıcı eğitim öğretmeni öz- yeterliliği üzerindeki etkilerine önemli ölçüde aracılık etmektedir ayrıca okul liderliği ne kadar dağıtılırsa, öğretmen liderlerinin dış destek sistemleriyle o kadar aktif bir şekilde bağlantı kurduğu ve kapsayıcı uygulamalara yönelik öğretmen yeterliliklerinin o kadar yüksek olduğu tespit edilmiştir.

3. BÖLÜM
YÖNTEM

Araştırmanın bu kısmında, yapılan çalışmada kullanılan araştırma modeline, örneklem grubuna, veri toplama sürecinde kullanılan araçlara, verilerin toplanmasına ilişkin sürece ve elde edilen verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

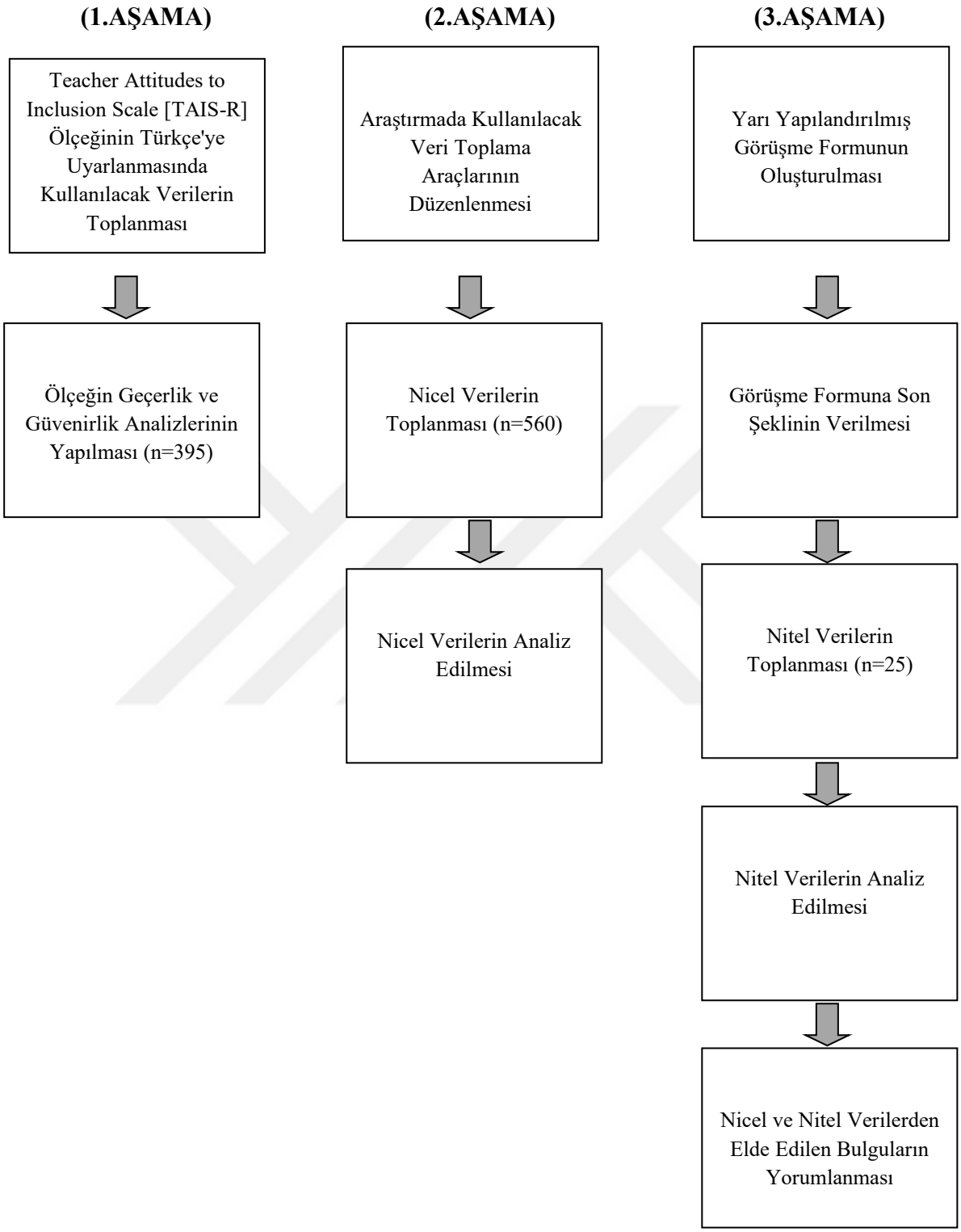
Araştırmanın amacı doğrultusunda belirlenen bir ölçme aracının Türkçe'ye uyarlama sürecini de içine alan çalışmada nicel ve nitel veri toplama araçlarının birlikte kullanıldığı araştırma yaklaşımlarından karma yöntem kullanılmıştır. Karma yönteme dayalı olarak yapılan araştırma yaklaşımında birbirinin devamı gibi olan araştırmalar dahilinde, tercih edilen örneklem gruplarından verilere ulaşılmasını ve iki tür veri setinin bir araya getirilmesini sağlayan bir yöntem olup araştırma yapılan konuyla ilgili daha sağlıklı ve geniş çaplı verilerin elde edilmesini sağlamaktadır (Bütün, 2013; Creswell, 2009; Şimşek, 2012). Karma yöntemin kullanıldığı araştırmaların düzenlenmesinde nicel ve nitel araştırma yöntemleri arasındaki ilişkiye bağlı olarak değişik türde uygulama çeşitlerinden oluşan değişik desenlerden yararlanılmaktadır (Creswell ve Plano-Clark, 2015). Bu çalışmada açımlayıcı sıralı karma yöntem deseni kullanılmıştır. Nicel boyutta başlayıp ilerleyen süreçte nicel verilerin daha açıklayıcı bir biçimde anlatılması için nitel verilerin toplanmasını hedefleyen açımlayıcı sıralı karma yöntem deseni, ilk aşamada araştırma sorusuna karşılık olarak verilen nicel anlamdaki verilerin elde edilmesini ve çözümlenmesini, ikinci aşamada ise ilk aşamadan elde edilen sonuçların kullanılmasını içermektedir (Creswell, 2017; Creswell ve Plano-Clark, 2015). Açımlayıcı sıralı karma yöntem deseninde nitel verilerin nicel olan verilerle desteklenmesi ve bunun sonucunda verilerin net bir biçimde meydana çıkarılması hedefiyle veriler toplanmakta ve ulaşılan bulgular ortak olan bir düzlemde çoğunlukla verilerin yorumlandığı tartışma kısmında bir araya getirilerek anlatılmaya çalışılmaktadır. Bu çalışmada ilk olarak nicel veriler elde edilmiş ve ardından nitel bölümle ilgili veriler öğretmenlerle yapılan görüşmeler neticesinde ulaşılmıştır. Araştırmanın nitel bölümünde ise durum çalışması yönteminden faydalanılarak veriler toplanmıştır. Detaylı ve derinlemesine çalışmak ve karşılaştırma yapmak hedefiyle verilerin özel durumlara göre düzenlenmesini kapsayan durum çalışması yöntemi her bir bağlamın daha detaylı ve bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirildiği ve bağlamlara göre meydana gelen farklılıkların ve altında bulunan sebeplerin açıklanmaya çalışıldığı bir yöntemdir. Bunun yanında durum çalışması yönteminde araştırmayı yapan kişi yapılan çalışmanın içerisinde katılım gösterir ve araştırmanın yapıldığı olgu, olay ve durumla ilgili olumsuz düşüncelere sahip olmadan detaylı bir biçimde araştırmasını yapar (Baki ve Gökçek,

2012). Bu çalışmada durum çalışması yöntemlerinden özel durum çalışması kullanılmıştır. Özel durum çalışması, nitel araştırma yöntemleri arasında yer alan, genellikle belirli bir bireyi, grup, kurum veya olay üzerinde derinlemesine inceleme yapmayı amaçlayan bir araştırma türüdür. Bu yöntem, karmaşık sosyal, psikolojik veya kültürel olguları anlamada etkili bir araçtır. Özel durum çalışması, belirli bir durumun, bağlamın veya olgunun derinlemesine anlaşılmasını sağlamaktadır. Bu nedenle, araştırmacılar, inceledikleri konuyu kapsamlı bir şekilde ele alabilmektedir. Bu yöntemde, çeşitli veri toplama teknikleri kullanılmaktadır. Görüşmeler, gözlemler, belgeler ve diğer kaynaklardan elde edilen verilerle zenginleştirilmiş bir analiz yapılmaktadır. Özel durum çalışmaları, inceleme konusu olan durumun sosyal, kültürel, tarihsel veya ekonomik bağlamını dikkate almaktadır. Böylece, durumun daha iyi anlaşılmasına yardımcı olmaktadırlar (Ceylan Çapar ve Ceylan, 2022). Özel durum çalışmasının ilk adımı, araştırmak istediğiniz belirli bir durumu veya olayı tanımlamaktır. Bu durumun neden önemli olduğunu ve hangi sorulara yanıt arayacağınızı netleştirmemiz gerektirmektedir. İncelenecek özel durumun seçimi, araştırmanın amacına ve sorularına dayalı olarak yapılmaktadır. Seçimler, tipik bir durumu ya da sıradışı bir olayı içerebilmektedir. Toplanan veriler, tematik veya içerik analizi gibi nitel analiz yöntemleri kullanılarak incelenmektedir. Araştırmacı, verilerden anlamlı bulgular çıkarmaya çalışmaktadır. Araştırmanın sonuçları, belirli bir bağlamda elde edilen bulguları açıklayan bir rapor şeklinde sunulmaktadır. Bu aşamada, durumun kendisi ve araştırmacının elde ettiği içgörüler üzerinde durulmaktadır. Kısaca özel durum çalışması, araştırmacılara belirli bir durumu zengin bir şekilde analiz etme fırsatı sunarak, karmaşık sosyal olguları anlama konusunda değerli bir metodolojik yaklaşımdır (Aytaçlı, 2012).

Araştırma sürecine ait işlem basamakları aşağıdaki akış şemasında sunulduğu şekilde uygulanacaktır.

Şekil 6

Araştırma Sürecine İlişkin İşlem Basamakları



3.2. Evren ve Örneklem Grubu

3.2.1. Teacher Attitudes to Inclusion Scale TAIS-R Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlama Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmasına İlişkin Örneklem Grubu

Ölçeğin Türkçe'ye uyarlaması aşamasında yapılacak olan geçerlilik ve güvenirlik çalışmasında Bursa illinde ortaokul ve lise düzeyindeki okullarda görev yapan toplamda 395 farklı branş öğretmeni yer almıştır. Türkçeye uyarlama sürecinde kaç kişiden veri toplanacağı ölçekte bulunan madde sayısı, araştırmacıların tercihleri, katılımcılara erişim koşulları, yapılması planlanan geçerlik ve güvenirlik analizleri gibi etmenlerle ilişkilidir (Kinsella ve Senior, 2008). Genellikle ölçekteki madde sayısının en az beş katı büyüklükteki bir örneklemle çalışılması ve ortalama 300 kişiden veri toplanması önerilmektedir (Forlin ve diğerleri, 2008). Çapık ve diğerleri (2018) örneklem sayısının 200 kişiden az olmaması gerektiğini bildirmektedir. Türkçe'ye çevirisi yapılacak ölçeğin madde sayısı 19'dur. Minimum on dokuzun beş katı olan 95 kişi ile çalışma planlanabilir. Ölçeğin kendi dilinde uygulandığı örneklem grubu ve sayısı da gözetilerek il olarak Bursa ve örneklem sayısı olarak da toplamda 395 farklı branş öğretmeni ile yürütülmesi hedeflenmiştir. Bursa ili tarım ve sanayi kentidir. Türkiye'nin seksen ilinden insanların yaşadığı kozmopolit bir şehirdir. Bursa ili Türkiye'yi temsil etmektedir. Bu nedenlerden dolayı ölçeğin Türkçeye uyarlanması aşamasında örneklem Bursa ilinden seçilmiştir. Teacher Attitudes to Inclusion Scale TAIS-R Ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanmasına ilişikin geçerlik ve güvenirlik çalışmasına katılan öğretmenlere ait demografik bilgiler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 3

Teacher Attitudes To Inclusion Scale TAIS-R Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanmasına İlişikin Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışmasına Katılan Öğretmenlere Ait Demografik Bilgiler

		n	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	200	50.6
	Erkek	195	49.4
	Toplam	395	100
Yaş	20-25 yaş	3	0.8
	26-30 yaş	25	6.3
	31-40 yaş	126	31.9
	41-50 yaş	146	37.0
	51 ve üzeri yaş	95	24.1
	Toplam	395	100
Öğrenim Durumu	Lisans	300	75.9
	Yüksek Lisans	92	23.3
	Doktora	3	0.8
	Toplam	395	100
Okul Türü	Ortaokul	195	49.4
	Lise	200	50.6
	Toplam	395	100
Hizmet Yılı	1-5 yıl	24	6.1
	6-10 yıl	68	17.2

	11-15 yıl	76	19.2
	16-20 yıl	57	14.4
	21 ve üzeri yıl	170	43
	Toplam	395	100
Branş	Sosyal Bilgiler	37	9.4
	İngilizce	40	10.1
	Fen Bilimleri	21	5.3
	Matematik	17	4.3
	Türkçe	25	6.3
	Görsel Sanatlar	13	3.3
	Teknoloji ve Tasarım	12	3
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	21	5.3
	Beden Eğitimi	24	6.1
	Tarih	13	3.3
	Rehberlik	11	2.8
	Türk Dili ve Edebiyatı	16	4.1
	Biyoloji	8	2
	Bilişim Teknolojileri	13	3.3
	Coğrafya	7	1.8
	Kimya	11	2.8
	Fizik	11	2.8
	Müzik	7	1.8
	Felsefe	7	1.8
	Elektronik Teknolojisi	19	4.8
	Makine teknolojisi	21	5.3
	İlköğretim Matematik	39	9.9
	Özel Eğitim	2	0.5
	Toplam	395	100

3.2.2. Nicel Bölümü Oluşturan Örneklem Grubu

Araştırmanın evreni 2023-2024 Eğitim-Öğretim yılında Türkiye'de ortaokul ve lise düzeyindeki okullarda görev yapan Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerini kapsamaktadır. Araştırmanın örneklemi Türkiye'nin yedi coğrafi bölgesindeki illerde nüfusu en fazla olan (İstanbul–İzmir–Ankara–Antalya–Samsun–Şanlıurfa–Van) toplamda 11.213 Beden Eğitimi ve Spor öğretmeni ve en az nüfusa sahip olan iller (Bilecik-Uşak-Çankırı–Burdur–Bayburt– Kilis–Tunceli) toplamda 822 Beden Eğitimi ve Spor öğretmeni devlete bağlı ortaokul ve liselerde görev yapanların içinden 560 Beden Eğitimi ve Spor öğretmeni ile yürütülmüştür. Örneklem büyüklüğü Sample Size Calculation da güven düzeyi %95, hata oranı %5 alınarak hesaplanmış ve sonuçta örneklem büyüklüğünün en az 372 kişi olduğu tespit edilmiştir. Bu öğretmenlerden tesadüfi örneklem yöntemi ile 560 Beden Eğitimi ve Spor öğretmeninden veri toplanmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlere ait demografik bilgiler aşağıdaki tablolarda verilmiştir:

Tablo 4

Katılımcıların Cinsiyete Göre Dağılımları

		n	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	272	48.6
	Erkek	288	51.4
	Toplam	560	100

Tablo 4 katılımcıların cinsiyetlerine göre dağılımlarını göstermektedir. Çalışmaya katılanların 272 (%48.6)'si kadınken 288 (%51.4)'i erkektir.

Tablo 5

Katılımcıların Yaşlarına Göre Dağılımları

		n	Yüzde (%)
Yaş	20-25 yaş	32	5.7
	26-30 yaş	56	10
	31-35 yaş	88	15.7
	36-40 yaş	96	17.1
	41-45 yaş	64	11.4
	46-50 yaş	120	21.4
	51 ve üzeri	104	18.6
	Toplam	560	100

Tablo 5 katılımcıların yaşlarına göre dağılımlarını göstermektedir. Çalışmaya katılanların 32 (%5.7)'si 20-25 yaş aralığında; 56 (%10)'sı 26-30 yaş aralığında; 88 (%15.7)'i 31-35 yaş aralığında; 96 (%17.1)'sı 36-40 yaş aralığında; 64 (11.4)'ü 41-45 yaş aralığında; 120 (%21.4)'si 46-50 yaş aralığında; 104 (%18.6)'ü 51 ve üzeri yaş aralığındadır.

Tablo 6

Katılımcıların Medeni Durumlarına Göre Dağılımları

		n	Yüzde (%)
Medeni Durum	Bekar	155	27.7
	Evli	405	72.3
	Toplam	560	100

Tablo 6 katılımcıların medeni durumlarına göre dağılımlarını göstermektedir. Çalışmaya katılanların 155 (%27.7)'si bekarken 405 (%72.3)'i evlidir.

Tablo 7

Katılımcıların Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımları

		n	Yüzde (%)
Öğrenim Durumu	Lisans	456	81.4
	Yüksek Lisans	96	17.1
	Doktora	8	1.4
	Toplam	560	100

Tablo 7 katılımcıların öğrenim durumlarına göre dağılımlarını göstermektedir. Çalışmaya katılanların 456 (%81.4)'sı lisans mezunu; 96 (%17.1)'sı yüksek lisans mezunu ve 8 (%1.4)'i doktora mezunudur.

Tablo 8

Katılımcıların Okul Türlerine Göre Dağılımları

		n	Yüzde (%)
Okul Türü	Ortaokul	298	53.2
	Lise	262	46.8
	Toplam	560	100

Tablo 8 katılımcıların okul türlerine göre dağılımlarını göstermektedir. Çalışmaya katılanların 298 (%53.2)'i ortaokulda görev yaparken 262 (%46.8)'si lisede görev yapmaktadır.

Tablo 9

Katılımcıların Görev Yaptıkları İllere Göre Dağılımları

		n	Yüzde (%)
Görev Yapılan İl	İstanbul	187	33.4
	Ankara	87	15.5
	İzmir	72	12.9
	Samsun	38	6.8
	Antalya	48	8.6
	Şanlıurfa	31	5.5
	Van	21	3.8
	Bilecik	19	3.4
	Uşak	8	1.4
	Çankırı	10	1.8
	Burdur	14	2.5
	Bayburt	10	1.8
	Kilis	8	1.4
	Tunceli	7	1.3
	Toplam	560	100

Tablo 9 katılımcıların görev yaptıkları illere göre dağılımlarını göstermektedir. Çalışmaya katılanların 187 (%33.4)'si İstanbulda; 87 (%15.5)'si Ankara'da 72 (%12.9)'si İzmir'de; 38 (%6.8)'i Samsun'da; 48 (%8.6)'i Antalya'da; 31 (%5.5)'i Şanlıurfa'da; 21 (%3.8)'i Van'da; 19 (%3.4)'u Bilecik'te; 8 (%1.4)'i Uşak'ta; 10 (1.8)'u Çankırı'da; 14 (%2.5)'ü Burdur'da; 10 (%1.8)'u Bayburt'ta; 8 (%1.4)'i Kilis'te; 7 (%1.3)'si Tunceli'de görev yapmaktadır.

Tablo 10

Katılımcıların Görev Yaptıkları Yerlere Göre Dağılımları

		n	Yüzde (%)
Görev Yapılan Yer	İl	217	38.8
	İlçe	297	53
	Köy	46	8.2
	Toplam	560	100

Tablo 10 katılımcıların görev yaptıkları illere göre dağılımlarını göstermektedir. Çalışmaya katılanların 217 (%38.8)'si ilde; 297 (%53)'si ilçede ve 46 (%8.2)'sı köyde görev yapmaktadır.

Tablo 11

Katılımcıların Aylık Gelirlerine Göre Dağılımları

		n	Yüzde (%)
Aylık Gelir	10.000 TL -15.000 TL	31	5.5
	15.001 TL-20.000 TL	15	2.7
	20.001 TL- 25.000 TL	66	11.8
	25.001 TL-30.000 TL	221	39.5
	30.001 TL-35.000 TL	148	26.4
	35.001 TL ve üzeri	79	14.1
	Toplam	560	100

Tablo 11 katılımcıların aylık gelir durumlarına göre dağılımlarını göstermektedir. Çalışmaya katılan kişilerden 31 (%5.5)'i 10.000-15.000 TL arasında aylık gelire; 15 (%2.7)'i 15.001-20.000 TL arasında aylık gelire; 66 (11.8)'sı 20.001-25.000 TL arasında aylık gelire; 221 (%39.5)'i 25.001-30.000 TL arasında aylık gelire; 148 (%26.4)'i 30.001-35.000 TL arasında aylık gelire ve 79 (%14.1)'u 35.001 TL ve üzerinde aylık gelire sahiptir.

Tablo 12

Katılımcıların Hizmet Yıllarına Göre Dağılımları

		n	Yüzde (%)
Hizmet Yılı	1-5 yıl	48	8.6
	6-10 yıl	56	10
	11-15 yıl	88	15.7
	16-20 yıl	200	35.7
	21 ve üzeri yıl	168	30
	Toplam	560	100

Tablo 12 katılımcıların hizmet yıllarına göre dağılımlarını göstermektedir. Çalışmaya katılanların 48 (%8.6)'i 1-5 yıl arasında hizmet yılına; 56 (%10)'sı 6-10 yıl arasında hizmet yılına; 88 (%15.7)'i 11-15 yıl arasında hizmet yılına; 200 (%35.7)'ü 16-20 yıl arasında hizmet yılına; 168 (%30)'i 21 ve üzeri hizmet yılına sahiptir.

Tablo 13

Katılımcıların Ders Yüküne Göre Dağılımları

		n	Yüzde (%)
Ders Yükü	15-20 saat	187	33.4
	21-25 saat	188	33.6
	26-30 saat	162	28.9
	31 ve üzeri saat	23	4.1
	Toplam	560	100

Tablo 13 katılımcıların ders yüklerine göre dağılımlarını göstermektedir. Çalışmaya katılanların 187 (%33.4)'si 15-20 saat; 188 (%33.6)'i 21-25 saat; 162 (%28.9)'si 26-30 saat ve 23 (%4.1)'ü de 31 ve üzeri saat ders yüküne sahiptir.

Tablo 14

Katılımcıların Ailesinde ve Yakın Çevresinde Kaynaştırma ve Kapsayıcı Eğitim Öğrencisi Olma Durumu

		n	Yüzde (%)
Ailesinde ve Yakın Çevresinde Kaynaştırma ve Kapsayıcı Eğitim Öğrencisi Olma Durumu	Evet	217	38.8
	Hayır	343	61.3
	Toplam	560	100

Tablo 14 katılımcıların ailesinde ve yakın çevresinde kaynaştırma ve kapsayıcı eğitim öğrencisi olma durumunu göstermektedir. Çalışmaya katılanların 217 (%38.8)'si ailesinde ve

yakın çevresinde kaynaştırma ve kapsayıcı eğitim öğrencisi bulunduğunu söylerken; 343 (%61.3)'ü ise ailesinde ve yakın çevresinde kaynaştırma ve kapsayıcı eğitim öğrencisi bulunmadığını söylemiştir.

Tablo 15

Katılımcıların Görev Yaptıkları Okulda ve Ders Verdikleri Sınıfta Kaynaştırma ve Kapsayıcı Eğitim Öğrencisi Olma Durumu

		n	Yüzde (%)
Görev Yapılan Okulda ve Ders Verilen Sınıfta Kaynaştırma ve Kapsayıcı Eğitim Öğrencisi Olma Durumu	Evet	438	78.2
	Hayır	122	21.8
	Toplam	560	100

Tablo 15 katılımcıların görev yaptıkları okulda ve ders verdikleri sınıfta kaynaştırma ve kapsayıcı eğitim öğrencisi olma durumunu göstermektedir. Çalışmaya katılanların 438 (%78.2)'i görev yaptıkları okulda ve ders verdikleri sınıfta kaynaştırma ve kapayıcı eğitim öğrencisi bulunduğunu ifade ederken; 122 (%21.8)'i görev yaptıkları okulda ve ders verdikleri sınıfta kaynaştırma ve kapayıcı eğitim öğrencisi bulunmadığını ifade etmiştir.

3.2.3. Nitel Bölümü Oluşturan Örneklem Grubu

Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim ve öz-yeterlik açısından görüş ve davranışlarını belirlemek için ise Türkiye'nin yedi coğrafi bölgesindeki illerde nüfusu en fazla olan (İstanbul-İzmir-Ankara-Antalya-Samsun-Şanlıurfa-Van) ve en az nüfusa sahip olan iller (Bilecik–Uşak-Çankırı-Burdur-Bayburt–Kilis -Tunceli) devlete bağlı ortaokul ve liselerde görev alan 25 Beden Eğitimi ve Spor öğretmeni ile yürütülmüştür. Nitel araştırmalar ile araştırılan konunun hakkında derinlemesine bir kavrayışa ulaşmak amaçlanırken görüşme yöntemi ile öğretmenlerin bakış açıları, öznel deneyimleri, duyguları, değer ve algılarını ortaya çıkarmak hedeflenmiştir (Karataş, 2015).

Nitel bölümün örneklem grubunu nicel bölümün örneklem grubunu oluşturan Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinden amaçlı örnekleme yöntemlerinden "maksimum çeşitlilik örneklemesi yöntemi" ile belirlenmiş Beden Eğitimi ve Spor öğretmenleri oluşturmaktadır. Yöntemin amacı belli özelliklere sahip küçük bir grup belirleyerek araştırmanın amacıyla tutarlı olacak şekilde belirlenen farklı durumlar arasındaki benzeşik veya ayrılan yönleri ortaya koyabilecek şekilde bireylerin çeşitliliğini maksimum derece de tutmaktır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2011; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Çalışmanın nitel bölümüne nicel aşamanın araştırma örneklemini oluşturan 560 Beden Eğitimi ve Spor öğretmeni içerisinden toplamda 25 Beden Eğitimi ve Spor öğretmeni ile araştırmanın yürütülmesi sağlanmıştır. Örneklem büyüklüğü hakkında, Creswell (2012) bir çalışma için katılımcı seçerken, ihtiyaç duyulan

örneklem büyüklüğünü belirlemenin önemli olduğunu ve nitel bir araştırma geleneğinde, katılımcıların sayısının 2 ile 25 arasında olabileceğini belirtmektedir. Patton (2014) katılımcı sayısı ile ilgili olarak 5 ile 25 kişiden bahsetmektedir. Miles ve Huberman (1994) ise bir kişinin bile örnekleme alınabileceğini ifade etmektedir. Örneklem büyüklüğü ile ilgili literatürde görüş birliğinin olmadığı görülmektedir. Bu bilgiler ışığında ve araştırmamızda veri doygunluğuna ulaşabilmek için örneklem büyüklüğü üst sınırdan 25 kişi olarak belirlenmiştir. Sosyal yapılandırmacı yaklaşıma göre bireylerin dünyaya yönelik bakışlarında yaşadıkları çevre, kültürel yapı, ekonomi ve insanlar arası ilişkiler önemli belirleyicilerdir. Bu açıdan 25 kişilik Beden Eğitimi ve Spor öğretmeni oluşturulurken yedi coğrafi bölgeden nüfusu en fazla ve en az olan toplamda 14 il seçilmiştir. Bu illerin, kendi içinde sosyal, kültürel, ekonomik vb.imkanlar yönünden farklılıklar içermesi göz önünde bulundurulmuştur. Çeşitliliği yüksek tutmak için nüfusu en fazla olan (İstanbul–İzmir– Ankara–Antalya–Samsun–Şanlıurfa-Van) ve en az nüfusa sahip olan iller (Bilecik-Uşak-Çankırı–Burdur–Bayburt–Kilis–Tunceli) de görev yapan Beden Eğitimi ve Spor öğretmeni sayılarına göre nitel araştırmanın temsil sayısı belirlenmiştir.

Tablo 16

Katılımcıların Cinsiyete Göre Dağılımları

		n	Yüzde (%)	Katılımcılar
Cinsiyet	Kadın	12	48	BEÖ1, BEÖ5, BEÖ6, BEÖ7, BEÖ8, BEÖ13, BEÖ14, BEÖ15, BEÖ16, BEÖ17, BEÖ21, BEÖ23
	Erkek	13	52	BEÖ2, BEÖ3, BEÖ4, BEÖ9, BEÖ10, BEÖ11, BEÖ12, BEÖ18, BEÖ19, BEÖ20, BEÖ22, BEÖ24, BEÖ25
	Toplam	25	100	

Tablo 16 katılımcıların cinsiyetlerine göre dağılımlarını göstermektedir. Çalışmaya katılanların 13 (%52) tanesi erkekken, 12 (%48) kişi ise kadındır.

Tablo 17

Katılımcıların Yaşlarına Göre Dağılımları

		n	Yüzde (%)	Katılımcılar
Yaş	20-25 yaş	2	8	BEÖ3, BEÖ15
	26-30 yaş	3	12	BEÖ5, BEÖ12, BEÖ17,

	31-35 yaş	4	16	BEÖ1, BEÖ10, BEÖ21, BEÖ23
	36-40 yaş	3	12	BEÖ2, BEÖ8, BEÖ14
	41-45 yaş	3	12	BEÖ6, BEÖ9, BEÖ16
	46-50 yaş	5	20	BEÖ4, BEÖ18 BEÖ20, BEÖ22 BEÖ25
	51 ve üzeri	5	20	BEÖ7, BEÖ11, BEÖ13, BEÖ19, BEÖ24
	Toplam	25	100	

Tablo 17 katılımcıların yaşlarına göre dağılımlarını göstermektedir. Çalışmaya katılanların 2 (%8)'si 20-25 yaş aralığında; 3 (%12)'ü 26-30 yaş aralığında; 4 (%16)'ü 31-35 yaş aralığında; 3 (%12)'ü 36-40 yaş aralığında; 3 (12)'ü 41-45 yaş aralığında; 5 (%20)'i 46-50 yaş aralığında; 5 (%20)'i 51 ve üzeri yaş aralığındadır.

Tablo 18

Katılımcıların Medeni Durumlarına Göre Dağılımları

		n	Yüzde (%)	Katılımcılar
Medeni Durum	Bekar	7	28	BEÖ2, BEÖ3, BEÖ5, BEÖ6, BEÖ15, BEÖ18, BEÖ21
	Evli	18	72	BEÖ1, BEÖ4, BEÖ7, BEÖ8, BEÖ9, BEÖ10, BEÖ11, BEÖ12, BEÖ13, BEÖ14, BEÖ16, BEÖ17, BEÖ19, BEÖ20, BEÖ22, BEÖ23, BEÖ24, BEÖ25
	Toplam	25	100	

Tablo 18 katılımcıların medeni durumlarına göre dağılımlarını göstermektedir. Çalışmaya katılanların 7 (%28)'si bekarken 18 (%72)'i evlidir.

Tablo 19

Katılımcıların Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımları

		n	Yüzde (%)	Katılımcılar
Öğrenim Durumu	Lisans	20	80	BEÖ3, BEÖ4, BEÖ5, BEÖ6, BEÖ7, BEÖ9, BEÖ10, BEÖ12, BEÖ13, BEÖ14, BEÖ15, BEÖ16, BEÖ17, BEÖ18, BEÖ19, BEÖ20, BEÖ21, BEÖ22, BEÖ23, BEÖ25
	Yüksek Lisans	4	16	BEÖ1, BEÖ8, BEÖ11, BEÖ24
	Doktora	1	4	BEÖ2
	Toplam	25	100	

Tablo 19 katılımcıların öğrenim durumlarına göre dağılımlarını göstermektedir. Çalışmaya katılanların 20 (%80)'si lisans mezunu; 4 (%16)'ü yüksek lisans mezunu ve 1 (%4)'i doktora mezunudur.

Tablo 20

Katılımcıların Okul Türlerine Göre Dağılımları

		n	Yüzde (%)	Katılımcılar
Okul Türü	Ortaokul	14	56	BEÖ1, BEÖ4, BEÖ6, BEÖ7, BEÖ9, BEÖ10, BEÖ14, BEÖ15, BEÖ16, BEÖ17, BEÖ18, BEÖ20, BEÖ22, BEÖ23
	Lise	11	44	BEÖ2, BEÖ3, BEÖ5, BEÖ8, BEÖ11, BEÖ12, BEÖ13, BEÖ19, BEÖ21, BEÖ24, BEÖ25
	Toplam	25	100	

Tablo 20 katılımcıların okul türlerine göre dağılımlarını göstermektedir. Çalışmaya katılanların 14 (%56)'ü ortaokulda görev yaparken 11 (%44)'i lisede görev yapmaktadır.

Tablo 21

Katılımcıların Görev Yaptıkları İllere Göre Dağılımları

		n	Yüzde (%)	Katılımcılar
Görev Yapılan İl	İstanbul	7	32	BEÖ1, BEÖ7, BEÖ8, BEÖ9, BEÖ11, BEÖ18, BEÖ19
	Ankara	3	16	BEÖ4, BEÖ5, BEÖ22
	İzmir	3	12	BEÖ16, BEÖ17, BEÖ25
	Samsun	1	4	BEÖ24
	Antalya	2	8	BEÖ2, BEÖ21
	Şanlıurfa	1	4	BEÖ3
	Van	1	4	BEÖ23
	Bilecik	1	4	BEÖ14
	Uşak	1	4	BEÖ20
	Çankırı	1	4	BEÖ5
	Burdur	1	4	BEÖ6
	Bayburt	1	4	BEÖ10
	Kilis	1	4	BEÖ13
	Tunceli	1	4	BEÖ12
	Toplam	25	100	

Tablo 21 katılımcıların görev yaptıkları illere göre dağılımlarını göstermektedir. Çalışmaya katılanların 7 (%32)'si İstanbulda; 3 (%16)'ü Ankara'da 3 (%12)'ü İzmir'de; 1 (%4)'i Samsun'da; 2 (%8)'si Antalya'da; 1 (%4)'i Şanlıurfa'da; 1 (%4)'i Van'da; 1 (%4)'i Bilecik'te; 1 (%4)'i Uşak'ta; 1 (%4)'i Çankırı'da; 1 (%4)'i Burdur'da; 1 (%4)'i Bayburt'ta; 1 (%4)'i Kilis'te; 1 (%4)'i Tunceli'de görev yapmaktadır.

Tablo 22

Katılımcıların Görev Yaptıkları Yerlere Göre Dağılımları

		n	Yüzde (%)	Katılımcılar
Görev Yapılan Yer	İl	10	40	BEÖ1, BEÖ4, BEÖ7, BEÖ8, BEÖ9, BEÖ11, BEÖ15, BEÖ16, BEÖ21, BEÖ22
	İlçe	13	52	BEÖ2, BEÖ5, BEÖ6, BEÖ12, BEÖ13, BEÖ14, BEÖ17, BEÖ18, BEÖ19, BEÖ20, BEÖ23, BEÖ24, BEÖ25
	Köy	2	8	BEÖ3, BEÖ10
	Toplam	25	100	

Tablo 22 katılımcıların görev yaptıkları illere göre dağılımlarını göstermektedir. Çalışmaya katılanların 10 (%40)'u ilde; 13 (%52)'ü ilçede ve 2 (%8)'si köyde görev yapmaktadır.

Tablo 23

Katılımcıların Aylık Gelirlerine Göre Dağılımları

		n	Yüzde (%)	Katılımcılar
Aylık Gelir	10.000 TL -15.000 TL	1	4	BEÖ5
	15.001 TL-20.000 TL	1	4	BEÖ25
	20.001 TL- 25.000 TL	3	12	BEÖ9, BEÖ11, BEÖ16
	25.001 TL-30.000 TL	10	40	BEÖ3, BEÖ10, BEÖ4, BEÖ7, BEÖ8, BEÖ13, BEÖ14, BEÖ17, BEÖ22, BEÖ24
	30.001 TL-35.000 TL	6	24	BEÖ2, BEÖ12, BEÖ18, BEÖ19, BEÖ21, BEÖ23
	35.001 TL ve üzeri	4	16	BEÖ1, BEÖ6, BEÖ15, BEÖ20
	Toplam	25	100	

Tablo 23 katılımcıların aylık gelir durumlarına göre dağılımlarını göstermektedir. Çalışmaya katılan kişilerden 1 (%4)'i 10.000-15.000 TL arasında aylık gelire; 1 (%4)'i 15.001-20.000 TL arasında aylık gelire; 3 (12)'ü 20.001-25.000 TL arasında aylık gelire; 10 (%40)'u 25.001-30.000 TL arasında aylık gelire; 6 (%24)'sı 30.001-35.000 TL arasında aylık gelire ve 4 (%16)'ü 35.001 TL ve üzerinde aylık gelire sahiptir.

Tablo 24

Katılımcıların Hizmet Yıllarına Göre Dağılımları

		n	Yüzde (%)	Katılımcılar
Hizmet Yılı	1-5 yıl	2	8	BEÖ3, BEÖ15
	6-10 yıl	3	12	BEÖ5, BEÖ12, BEÖ17
	11-15 yıl	4	16	BEÖ1, BEÖ10, BEÖ21, BEÖ23
	16-20 yıl	9	36	BEÖ2, BEÖ4, BEÖ6, BEÖ8, BEÖ9, BEÖ14, BEÖ16, BEÖ18, BEÖ22

	21 ve üzeri yıl	7	28	BEÖ7, BEÖ11, BEÖ13, BEÖ19, BEÖ20, BEÖ24, BEÖ25
	Toplam	25	100	

Tablo 24 katılımcıların hizmet yıllarına göre dağılımlarını göstermektedir. Çalışmaya katılanların 2 (%8)'si 1-5 yıl arasında hizmet yılına; 3 (%12)'ü 6-10 yıl arasında hizmet yılına; 4 (%16)'ü 11-15 yıl arasında hizmet yılına; 9 (%36)'u 16-20 yıl arasında hizmet yılına; 7(%28)'si 21 ve üzeri hizmet yılına sahiptir.

Tablo 25

Katılımcıların Ders Yüküne Göre Dağılımları

		n	Yüzde (%)	Katılımcılar
Ders Yükü	15-20 saat	9	36	BEÖ1, BEÖ9, BEÖ10, BEÖ11, BEÖ12, BEÖ13, BEÖ18, BEÖ19, BEÖ21
	21-25 saat	8	32	BEÖ2, BEÖ3, BEÖ4, BEÖ7, BEÖ8, BEÖ15, BEÖ16, BEÖ25
	26-30 saat	7	28	BEÖ5, BEÖ6, BEÖ9, BEÖ14, BEÖ17, BEÖ20, BEÖ23
	31 ve üzeri saat	1	4	BEÖ24
	Toplam	25	100	

Tablo 25 katılımcıların ders yüklerine göre dağılımlarını göstermektedir. Çalışmaya katılanların 9 (%36)'u 15-20 saat; 8 (%32)'i 21-25 saat; 7 (%28)'si 26-30 saat ve 1 (%4)'i de 31 ve üzeri saat ders yüküne sahiptir

Tablo 26

Katılımcıların Ailesinde ve Yakın Çevresinde Kaynaştırma ve Kapsayıcı Eğitim Öğrencisi Olma Durumu

		n	Yüzde (%)	Katılımcılar
Ailesinde ve Yakın Çevresinde Kaynaştırma ve	Evet	10	40	BEÖ6, BEÖ7, BEÖ8, BEÖ11, BEÖ12, BEÖ13, BEÖ14, BEÖ19, BEÖ20, BEÖ25
		15	60	BEÖ1, BEÖ2, BEÖ3, BEÖ4,

Kapsayıcı Eğitim Öğrencisi Olma Durumu	Hayır			BEÖ5, BEÖ9, BEÖ10, BEÖ15, BEÖ16, BEÖ17, BEÖ18, BEÖ21, BEÖ22, BEÖ23, BEÖ24
	Toplam	25	100	

Tablo 26 katılımcıların ailesinde ve yakın çevresinde kaynaştırma ve kapsayıcı eğitim öğrencisi olma durumunu göstermektedir. Çalışmaya katılanların 15 (%60)'i ailesinde ve yakın çevresinde kaynaştırma ve kapsayıcı eğitim öğrencisi bulunduğunu söylerken; 10 (%40)'ı ise ailesinde ve yakın çevresinde kaynaştırma ve kapsayıcı eğitim öğrencisi bulunmadığını söylemiştir.

Tablo 27

Katılımcıların Görev Yaptıkları Okulda ve Ders Verdikleri Sınıfta Kaynaştırma ve Kapsayıcı Eğitim Öğrencisi Olma Durumu

		n	Yüzde (%)	Katılımcılar
Görev Yapılan Okulda ve Ders Verilen Sınıfta Kaynaştırma ve Kapsayıcı Eğitim Öğrencisi Olma Durumu	Evet	20	80	BEÖ1, BEÖ2, BEÖ4, BEÖ5, BEÖ6, BEÖ7, BEÖ8, BEÖ9, BEÖ11, BEÖ12, BEÖ13, BEÖ14, BEÖ15, BEÖ16, BEÖ17, BEÖ18, BEÖ19, BEÖ20, BEÖ23, BEÖ25
	Hayır	5	20	BEÖ3, BEÖ10, BEÖ21, BEÖ22, BEÖ24
	Toplam	25	100	

Tablo 27 katılımcıların görev yaptıkları okulda ve ders verdikleri sınıfta kaynaştırma ve kapsayıcı eğitim öğrencisi olma durumunu göstermektedir. Çalışmaya katılanların 20 (%80)'si görev yaptıkları okulda ve ders verdikleri sınıfta kaynaştırma ve kapsayıcı eğitim öğrencisi bulunduğunu söylerken; 5 (%20)'i ise görev yaptıkları okulda ve ders verdikleri sınıfta kaynaştırma ve kapsayıcı eğitim öğrencisi bulunmadığını söylemiştir.

3.3. Verilerin Toplanması ve Veri Toplama Araçları

Veriler, araştırmacı tarafından öğretmenlerle gerek yüz yüze gerekse çevrimiçi ortamda ölçme araçlarının dağıtılması ve yeterli süre verilerek geri alınması yoluyla toplanmıştır. Veriler üç veri toplama aracından elde edilmiştir. Bunlar; Türkçe'ye uyarlaması yapılan

Kapsayıcı Eğitim Tutum Ölçeği, Öğretmen Öz-Yeterlik İnancı Ölçeği ve Yarı Yapılandırılmış Görüşme formudur ve Kişisel Bilgi formudur.

3.3.1. General Attitude to Wards Inclusion (GAI) ve Training and Perceived Competence (TAPC)= Teacher Attitudes to Inclusion Scale [TAIS-R] Ölçeği

GAI ölçeği ve TAPC ölçeğinin güvenirliliği SPSS kullanılarak hesaplanmıştır. Ölçekler, sırasıyla .85 ve .83 olan Cronbach alfa değerleri ile güvenilirdir. GAI ölçeğindeki maddelerin içeriği, bireyin kapsayıcı eğitim kavramına yönelik genel tutumunun bir ölçüsünü temsil etmektedir. TAPC ölçeğindeki maddelerin içeriği bireyin mesleki eğitimine, devam eden mesleki gelişimine, kapsayıcı eğitimin uygulanmasına ilişkin kişisel yeterlilik duygularına yönelik tutumların ölçüsünü temsil etmektedir. 19 maddeden oluşan ve iki ölçeğin birleştirilmesi ile oluşan Teacher Attitudes to Inclusion Scale TAIS-R ölçeği kapsayıcı eğitimine yönelik küresel bir tutum ve kişisel bir tutum olmak üzere iki yapının kısaltılmış ancak psikometrik olarak daha doğrulanmış bir ölçümünü sağlar. Altı puanlık Likert ölçeği ve 1(kesinlikle katılmıyorum) ile 6 (kesinlikle katılıyorum) arasında puanlanmaktadır. Boyle ve diğerleri (2022) çalışmalarında geliştirdikleri ölçme aracı olan Teacher Attitudes to Inclusion Scale TAIS-Rölçeğin Türkçe'ye uyarlanması, pilot grupta uygulanmasının ardından geçerlilik ve güvenirliliğinin belirlenmesi sonrasında çalışmanın örneklemini temsil eden Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerine uygulanmıştır. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlanmasında uygulanan aşamalar şunlardır: İlk aşama Türkçe çevirisinin dil eşdeğerliliği, ikinci aşama güvenirlik çalışması yapılması ve üçüncü aşama geçerlik çalışmasının yapılmasıdır.

Bu çalışmada öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla Boyle ve diğerleri (2022) tarafından geliştirilen Teacher Attitudes to Inclusion Scale-Revised (TAIS-R) ölçeği Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçeğin kullanımı için geliştirici ekiple iletişime geçilmiş ve kullanım izni alınmıştır. İlgili yazışmalar Ek 7'de sunulmuştur. Boyle ve diğerleri (2022) tarafından yapı geçerliği tekrar incelenerek güncellenen Teacher Attitudes to Inclusion Scale - Revised (TAIS-R) ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, bireylerin kapsayıcı eğitime yönelik genel yaklaşımlarını ve bu uygulamaları gerçekleştirmeye yönelik mesleki yeterlik algılarını ölçmeye yönelik iki alt boyuttan oluşmaktadır. Genel Tutumlar (GAI - General Attitudes to Inclusion) alt boyutu, öğretmenlerin kapsayıcı eğitimin temel felsefesine, kapsayıcılığın öğrenciler üzerindeki etkilerine ve eğitsel eşitlik ilkelerine yönelik genel görüşlerini yansıtmaktadır. Bu boyut, öğretmenlerin kapsayıcı eğitimi pedagojik olarak ne derece benimsediklerini ve öğrencilerin farklılıklarıyla birlikte eğitilmesini ne ölçüde kabul ettiklerini ölçmektedir. Literatürde, olumlu genel tutumların sınıf içi uygulamalarda daha kapsayıcı yaklaşımların benimsenmesiyle ilişkili olduğu saptanmıştır (Avramidis ve diğerleri, 2000;

Sharma ve diğerleri, 2018). Mesleki Yeterlik Temelli Tutumlar (TAPC - Teacher Attitudes to Professional Competence) alt boyutu ise öğretmenlerin, kapsayıcı uygulamaları gerçekleştirme konusundaki öz-yeterlik algılarını, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerin yeterliliğini ve uygulamada karşılaştıkları güçlükleri ne derece aşabileceklerine ilişkin inançlarını değerlendirmektedir. Bu yapı, kapsayıcılığın yalnızca bir ilke olarak değil, sınıf içinde gerçekleştirilmesi gereken bir sorumluluk olduğunu kabul eden öğretmenlerin, bunu hayata geçirecek donanıma sahip olup olmadıklarına dair algılarını ölçmektedir. Araştırmalar, öğretmenlerin hizmet öncesi ve mesleki gelişim süreçlerinin, bu yeterlik algılarını ve tutumlarını önemli ölçüde etkilediğini ortaya koymuştur (Forlin ve diğerleri, 2008; Hauerwas ve Mahon, 2018; Lambe ve Bones, 2006). Boyle ve diğerleri (2022), TAIS-R ölçeğini yeniden yapılandırarak Temel Bileşenler Analizi (PCA) ve Rasch Modeli ile ölçeğin psikometrik özelliklerini değerlendirmiş ve ölçeğin hem genel hem mesleki tutum boyutlarının ayrı ayrı ele alınmasının, öğretmen tutumlarını daha bütüncül bir şekilde anlamaya olanak sağladığını vurgulamışlardır. Bu çalışmada, ölçeğin Türkçeye uyarlanması süreci gerçekleştirilmiş ve beden eğitimi ve spor öğretmenleri örnekleminde kullanılmıştır.

Bu çalışmada kullanılan Teacher Attitudes to Inclusion Scale–Revised (TAIS-R) ölçeği, öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik hem genel tutumlarını hem de bu bağlamdaki mesleki yeterlik algılarını birlikte değerlendirebilen özgün bir ölçme aracıdır. Boyle ve diğerleri (2022) tarafından güncellenmiş ve iki alt boyut (Genel Tutumlar ve Mesleki Yeterlik Temelli Tutumlar) halinde yapılandırılmıştır. TAIS-R ölçeğinin temel avantajı, yalnızca kapsayıcı eğitimi olumlayan ideolojik bir tutumu değil, aynı zamanda öğretmenlerin bu eğitimi uygulama konusunda kendilerini ne kadar yeterli gördüklerini de ölçmesidir. Bu yönüyle, özellikle beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin sınıf içi uygulamalarla doğrudan ilişkili görev tanımlarıyla örtüşmektedir (Morley ve diğerleri, 2005). Fiziksel aktivite yoluyla sosyal katılımı destekleyebilecek kapsayıcı uygulamaların değerlendirilmesi, yalnızca bilişsel değil, davranışsal tutumların da ölçülmesini gerektirmektedir. TAIS-R, bu gereksinime yanıt verecek şekilde hem bilişsel hem uygulamaya dönük yönelimleri kapsayan maddeler içermektedir. Her ne kadar uluslararası kullanımı henüz çok yaygın olmasa da, ölçeğin 2022 yılında yapılan kapsamlı psikometrik analizlerle yeniden yapılandırılmış olması, güncel teorik eğilimlerle uyumlu olduğunu göstermektedir (Boyle ve diğerleri, 2022). Bu bağlamda, çalışmada TAIS-R ölçeğinin tercih edilmesi hem teorik yeterlik hem de örneklem grubu açısından anlamlı ve tutarlıdır.

3.3.2. Testin Türkçe'ye Çevrilme Süreci

General Attitude to Wards Inclusion (GAI) ve Training and Perceived Competence (TAPC)= Teacher Attitudes to Inclusion Scale TAIS-R ölçeğinin kapsam geçerliliğinin yapılması sürecinde alanlarında uzman olan akademisyenlerce yapılmıştır. Çeviri süreçlerinde, tercih edilen yöntem dahilinde ilgili konuyu bilen ve konu hakkında bilgilendirme yapılan (Ç1) ve konuyu bilmeyen ve bilgilendirme yapılmamış (Ç2) iki akademisyen yer almıştır. Formun geri çevrilme süreci içinde benzer bir süreç takip edilmiştir. Yapılan çeviri sürecinden sonra ölçeğin kapsam geçerliliğinin sağlanması için beden eğitimi ve spor bilimleri alanında çalışmaları olan sekiz akademisyenden yararlanılmıştır. Çalışmaya katılan akademisyenler birbirlerinden bağımsız bir biçimde ölçek maddelerinin amaç özelliğini ölçüp ölçmediğini 1 ve 2 (uygun değil), 3 ve 4 (uygun) biçiminde değerlendirmiştir.

Ölçek maddelerinin çevirisinin yapılması için Beaton ve diğerleri (2000) tarafından yapılması önerilen çeviri ve geri çeviri süreçleri yöntemi tercih edilmiştir. Beaton ve diğerleri (2000) öz-bildirim ölçümlerinin uyarlamasının yapılmasından sonra bir dizi aşamanın yapılması önerisinde bulunmuştur. Ölçek araştırmanın konusunu bilen ve bilmeyen iki birbirinden bağımsız çevirisi tarafından gerçekleştirildikten sonra araştırmacılar tarafından bir tane sentez formunun oluşturulmasını önermektedir. Oluşturulan sentez formu uzmanlarca anlam, kavram, deyim ve deneyim açılarından değerlendirilmektedir. Değerlendirme faaliyeti yapıldıktan sonra ölçme aracının ön çalışması ve de uzman değerlendirmesi yapılmaktadır.

Uzmanlar araştırmacı tarafından hazırlanmış olan form aracılığıyla her maddeyi 1 ile 4 arasında puanlamışlardır. İlgili formda yapılan puanlamalardan 1 ve 2 arasında verilen puan ilgili maddenin ölçek için kullanımının uygun olmadığını ve 3 ve 4 arasında verilen puan ise ilgili maddenin ölçek için kullanımının uygun olduğunu göstermektedir. Evrensel anlaşma hesaplama yöntemi, Kapsam Geçerlik İndeksi hesaplanması için kullanılmıştır. İlgili yöntem, madde seviyesi düzeyinde kapsam geçerlilik indeksini (M-KGİ) ve ölçek düzeyinde kapsam geçerlilik indeksini (Ö-KGİ) hesaplamak için kullanılmaktadır. Madde düzeyinde kapsam geçerlilik indeksi uzman sayısının puan verilen madde üzerinde anlaşmaların sayısına bölünerek hesaplanmaktadır. Ölçek düzeyinde kapsam geçerlilik indeksi ortalaması, madde düzeyinde kapsam geçerlilik indekslerinin ortalamasıyla hesaplanmaktadır (Lynn, 1986). Ölçeğin kapsam geçerliliğinin belirlenmesi için kullanılan yöntemlerden bir diğeri de Ö-KGİ/UA şeklinde isimlendirilen evrensel anlaşma yönetimidir. İfade edilen yönteme göre, uzmanlar tarafından maddeler üzerinde anlaştıkları ve düşünce birliği içerisinde oldukları toplam sayı madde sayısına bölünmektedir. Eğer ki uzmanlar herhangi bir madde için bütün olarak 3 ya da 4 puan vermişse vermiş oldukları cevap anlaşma olarak kabul edilmektedir. Eğer

uzmanlardan herhangi biri herhangi bir madde için 1 ya da 2 bir puan vermişse anlaşma olmadığı kabul edilmektedir (Polit ve Beck, 2006).

Çalışmada kullanılan diğer bir yöntemse, kapsam geçerliğinin sağlanması için değerlendirme yapan uzmanlarım her bir maddenin ölçekteki önem derecesini değerlendiren puanlarını kapsamaktadır (Ayre ve Scally, 2004). Uzmanlar tarafından verilmiş olan yüksek puan uzmanlar arasındaki daha büyük bir anlaşmayı göstermektedir ve Kapsam Geçerlik Oranı (KGO) -1 ile 1 arasında değişiklik göstermektedir. Kapsam geçerlik oranı (ne-(N/2)/(N/2) formülü yardımıyla hesaplanmaktadır. Yapılan hesaplamada ne herhangi bir maddeyi önemli olarak ifade eden uzmanların sayısıdır ve N ise değerlendirmede bulunan toplam uzman sayısını ifade etmektedir (Lawshe, 1975).

Ölçeğin kendi orijinal dilinden Türkçeye çevirisi yapılan iki çeviri iki uzman tarafından incelenerek sentez olarak yapılan form olarak hazırlanmıştır. Hazırlanan sentez form sonrasında geri çeviri yapılmıştır. Uzmanlar tarafından hazırlanan çeviri, geri çeviri ve sentez çeviri kapsam geçerliliği sürecine dahil olan akademisyenlere gönderilmiştir ve ölçekle ilgili olarak görüşleri ve dönütleri istenmiştir. Uzmanların tamamı, ölçek maddelerinin uygun bir biçimde çevrilmiş olduğu konusunda görüş birliğine vardıktan sonra ölçek maddelerinin her biriyle ilgili uzmanlardan dönüt alınmıştır. Ölçeğin her bir maddesi 1 ve 4 puan aralığında değerlendirilmiştir. Değerlendirme ile ilgili sonuçlara Tablo 16'da yer verilmiştir.

Tablo 28

General Attitude to Wards Inclusion (GAI) ve Training and Perceived Competence (TAPC)= Teacher Attitudes to Inclusion Scale TAIS-R Ölçeğinin Kapsam Geçerlik Analizi Sonuçları

Madde	Uzman 1	Uzman2	Uzman3	Uzman4	Uzman5	Uzman6	Uzman7	Uzman 8	Anlaşma Sayısı	M-KGİ
Madde1	4	4	4	4	4	4	4	4	8	1
Madde2	3	4	4	4	4	4	4	4	8	1
Madde3	4	3	4	4	4	4	4	4	8	1
Madde4	4	4	4	4	4	4	4	4	8	1
Madde5	4	3	4	4	4	4	4	4	8	1
Madde6	3	4	4	4	4	4	4	4	8	1
Madde7	4	4	4	3	4	4	4	4	8	1
Madde8	4	4	4	4	4	4	4	4	8	1
Madde9	4	4	4	4	4	3	4	4	8	1
Madde10	3	4	4	4	4	4	4	4	8	1

Madde11	4	4	4	4	4	4	4	4	8	1
Madde12	4	3	4	4	4	4	4	4	8	1
Madde13	3	4	4	4	4	4	4	4	8	1
Madde14	4	4	4	3	4	4	4	4	8	1
Madde15	4	4	4	4	4	4	4	4	8	1
Madde16	4	4	4	4	4	3	4	4	8	1
Madde17	4	4	4	4	4	4	4	3	8	1
Madde18	4	4	4	3	4	4	4	4	8	1
Madde19	4	4	4	4	4	3	4	4	8	1
									Ö-KİG/Ort	1
									Toplam Anlaşma	19
									Ö-KİG/UA	1
									KHO	1

Ölçek maddelerinin çeviri süreci ve de kapsam geçerlik analizi süreci detaylı bir biçimde yapılmıştır. Ölçek uyarlama çalışmalarında uzman görüşlerinin doğrultusunda ortaya çıkan nicel sonuçların raporlanması önem arz etmektedir. Kapsam geçerlik indeksi, ölçeklerdeki maddelerin açık olup olmadığını, uygun olup olmadığını ve de temsil durumunu değerlendirebilmek için kullanılmaktadır. Hem maddelerin ve hem de ölçeklerin kapsam geçerlilik indekslerinin hesaplanması ve elde edilen sonucun rapor edilmesi ölçümlerin doğru olduğunun görülmesi açısından önemli görülmektedir. Yapılan analiz sonucunda ölçek maddelerinin kapsam geçerliğin çok yüksek olduğu görülmüştür (1,0). Kapsam geçerliği çalışmalarında elde edilen değerler 0,79'dan yüksek olduğunda ölçeğin ve maddelerin ilgili özelliğin ölçülmesinde kullanılabileceği ifade edilmektedir. Ölçeğim kapsam geçerliğine sahip olmasının bir diğer kriteri de M-KGİ değerinin 0,78'den daha düşük olmamasıdır (Dyrbye ve diğerleri, 2010). Çalışmadan elde edilen değerler ölçeğin kapsam geçerliğine sahip olması noktasında gayet uygundur (1,0). Kapsam geçerlik indeksine yönelik olarak elde edilen bulgular ölçeğim mükemmel kapsam geçerliğe sahip olduğunu göstermektedir (Ö-KGİ/UA ≥ 0,8 ve Ö-KGİ/ort≥ 0,9). Yapılan kapsamlı değerlendirme sonucunda Türkçeye uyarlaması yapılan ölçeğin Türkçe formunun kapsam geçerliği açısından geçerli bir ölçme aracı olduğu sonucu elde edilmiştir.

Ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması sürecinde elde edilen verilerin analizinde SPSS 24 ve AMOS 26 programları kullanılmıştır. Güvenirlik analizlerini sunmak için ölçek maddelerine ait tanımlayıcı istatistiklerden (ortalama, standart sapma, basıklık ve çarpıklık) ve iç tutarlık göstergeleri olan madde-toplam korelasyonlarından ve ölçeğe ait cronbach alpha değerlerinden

yararlanılmıştır. Geçerlik analizlerini sunmak için ise açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri sonucunda elde edilen istatistikler kullanılmıştır. Analizlerde güven aralığı %95 ($p<.05$) olarak belirlenmiştir.

3.3.3. Açımlayıcı Faktör Analizi

Ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması sürecinde elde edilen veriler analiz edilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi yapılmadan önce verilerde uç değerlerin bulunup bulunmadığı, çarpıklık ve basıklık katsayıları ile incelenmiştir. Bu analiz sonucunda verilerin çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ve +1 aralığında değişim gösterdiği görülmüştür. Buna göre verilerin normal dağılım gösterdiği ve veri setinde uç değerlerin bulunmadığı tespit edilmiştir. Ters kodlanan/puanlanan maddeler ters çevrilerek toplam puanlar alınmış, o toplam puanlar sıralanarak bütün maddelere aynı yanıtı veren, maddeleri okumadan gelişi güzel yanıtlayan kişilerin olup olmadığı incelenmiştir. Bu aşamada bütün maddelere aynı yanıtı veren kişilerin bulunmadığı görülmüştür. Bu veri incelemeleri sonucunda faktör analizine geçilmiştir. Yapılan açılmayıcı faktör analizine veri setindeki bütün maddeler (19 madde) dahil edilmiş ve yapılan analiz sonucunda elde edilen faktör yapısı aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 29

Açımlayıcı Faktör Analizi Sonucu

Maddeler / Faktörler	1	2	3	4
Sınıfta ek desteğe ihtiyacı olan çocukların kaynaştırılması -6sınıfımın öğrenme ortamını olumsuz yönde etkiler.	.769			
Ek desteğe ihtiyacı olan çocukların normal eğitim -2yapılan sınıflarda eğitim alması diğer öğrenciler için iyi değildir.	.755			
Ek desteğe ihtiyacı olan çocukların normal eğitim yapılan -7okullarda eğitim görmesi onlar için faydalı değildir.	.747			
Ek desteğe ihtiyacı olan öğrenciler normal -1eğitim yapılan okullarda okumalıdır.	.669			
Uygun destek sağlanması halinde aynı sınıfta tüm öğrencilere (ek -8desteğe ihtiyacı olanlar dahil) öğretim yapabilirim.	.608			
Uygun kaynaklar sağlandığı takdirde ek desteğe ihtiyacı olan -19 çocukların büyük çoğunluğuna sınıfımda öğretim yapabilirim.	.532	.456		
Normal eğitim verdiğim sınıfımda ek desteğe ihtiyacı olan -5öğrencilerin var olması öğretim yapmamı minimal düzeyde etkiler.	.484			.461
Sınıfıma verdiğim formatif -16ödevleri ek desteğe ihtiyacı olan öğrenciler için uyarlarım.		.783		
Beceri düzeyleri ne olursa olsun sınıfımdaki öğrencilerin derse -17katılımlarını sağlarım.		.726		
Ek desteğe ihtiyacı olan öğrencilere belirlenen görevleri uygun -15 şekildeyerine getirebilmelerini sağlamak için bireysel talimatlar veririm.		.720		
Ek desteğe ihtiyacı olan öğrenciler sınıfımda verilen çalışmaları -18yapabilirler.	.327	.657		
Sınıfımda ek desteğe ihtiyacı olan öğrenciler için alternatif-14materyaller sağlarım.		.598	.510	
Sınıfımdaki ek desteğe ihtiyacı olan öğrencilere eğitsel açıdan -11olumlu yönde fark oluşturabiliyorum.		.555	.497	
Ek desteğe ihtiyacı olan çocuklarla günbegün başa çıkabilme -12konusunda bana yardımcı olacak yeterli eğitim alıyorum.			.814	

Ek desteğe ihtiyacı olan çocuklarla çalışabilmek için son beş -13yılda bu alanda hizmet içi mesleki gelişim eğitimi aldım.			.785	
Çeşitli düzeylerde güçlük yaşayan öğrencilerle çalışma -10konusunda kendimi yeterli hissediyorum.		.445	.608	
Ek desteğe ihtiyacı olan öğrencilerin sınıfta göstermesi gereken -4sosyal becerilere sahip olması gerekir.	-.310			.647
Ek desteğe ihtiyacı olan çocukların benzer ihtiyaçlara sahip -9olanlarla aynı grupta olduklarında öğrenmeleri en iyi düzeyde .gerçekleşir				.537
Ek desteğe ihtiyacı olan çocuklar kaynaştırılacağı için sınıfıma -3yüklenen iş yükünün azaltılması gerekir.	-.352			.480

19 maddenin dahil edildiği açımlayıcı faktör analizi sonucunda 4 faktörlü yapının ortaya çıktığı görülmektedir. Ancak bu dönüştürülmüş faktör tablosuna ilişkin modelde bazı maddelerin birden fazla faktörde benzer yüke sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu maddeler sırasıyla çıkarılarak faktör analizleri tekrar edilmiş her aşamada benzer yüke sahip olan ve birden fazla faktörde bulunan maddeler çıkarılmıştır. Bu maddeler 5, 10, 9, 8, 3, 14 nolu maddeler şeklindedir. Bu maddeler aşağıda açıkça gösterilmiştir:

3- Ek desteğe ihtiyacı olan çocuklar kaynaştırılacağı için sınıfıma yüklenen iş yükünün azaltılması gerekir.

5- Normal eğitim verdiğim sınıfımda ek desteğe ihtiyacı olan öğrencilerin var olması öğretim yapmamı minimal düzeyde etkiler.

8-Uygun destek sağlanması halinde aynı sınıfta tüm öğrencilere (ek desteğe ihtiyacı olanlar dahil) öğretim yapabilirim.

9-Ek desteğe ihtiyacı olan çocukların benzer ihtiyaçlara sahip olanlarla aynı grupta olduklarında öğrenmeleri en iyi düzeyde gerçekleşir.

10-Çeşitli düzeylerde güçlük yaşayan öğrencilerle çalışma konusunda kendimi yeterli hissediyorum.

14-Sınıfımda ek desteğe ihtiyacı olan öğrenciler için alternatif materyaller sağlarım.

Bu maddeler faktör analizine ilişkin modelden çıkarıldıktan sonra kalan maddeler iki faktörlü yapı meydana getirmiş ve bu maddeler ölçeğin orijinalindeki yapı ile uyumlu bir şekilde dağılım göstermiştir. Ölçekte analize dahil edilen maddelerin faktör yüklerinin .30 üzerinde ve kabul edilebilir düzeyde olması nedeniyle, faktör değerlerinin düşük olması bakımından herhangi bir madde çıkarılmamıştır. Ölçeğin analizi sonucunda iki faktörlü yapısına ilişkin model aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 30

Ölçeğin Son Şekline İlişkin Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

	Kapsamaya Yönelik Genel Tutum	Eğitim ve Algılanan Yetkinlik
Ek desteğe ihtiyacı olan çocuklarla-12günbegün başa çıkabilme konusunda bana yardımcı olacak yeterli eğitim alıyorum.	.816	
Ek desteğe ihtiyacı olan öğrenciler sınıfımda verilen çalışmaları -18 yapabilirler.	.814	
Ek desteğe ihtiyacı olan çocuklarla çalışabilmek için son beş -13yılda bu alanda hizmet içi mesleki gelişim eğitimi aldım.	.807	
Beceri düzeyleri ne olursa olsun sınıfımdaki öğrencilerin derse-17 katılımlarını sağlarım.	.805	
Sınıfıma verdiğ -16im formatif ödevleri ek desteğe ihtiyacı olan öğrenciler için uyarlarım.	.685	
Ek desteğe ihtiyacı olan öğrencilere belirlenen görevleri uygun -15şekilde yerine getirebilmelerini sağlamak için bireysel talimatlar veririm.	.661	
Sınıfımdaki ek-11 desteğe ihtiyacı olan öğrencilere eğitsel açıdan olumlu yönde fark oluşturabiliyorum.	.624	
Uygun kaynaklar sağlandığı takdirde ek desteğe ihtiyacı olan -19çocukların büyük çoğunluğuna sınıfımda öğretim yapabilirim.	.616	
Ek desteğe ihtiyacı -2olan çocukların normal eğitim yapılan sınıflarda eğitim alması diğer öğrenciler için iyi değildir.		.817
Sınıfta ek desteğe ihtiyacı olan çocukların kaynaştırılması -6sınıfımın öğrenme ortamını olumsuz yönde etkiler.		.798
Ek desteğe ihtiyacı olan çocukların normal eğitim yapılan -7okullarda eğitim görmesi onlar için faydalı değildir.		.789
Ek desteğe ihtiyacı olan öğrenciler normal eğitim yapılan -1okullarda okumalıdır.		.649
Ek desteğe ihtiyacı olan öğrenci -4lerin sınıfta göstermesi gereken sosyal becerilere sahip olması gerekir.		.560

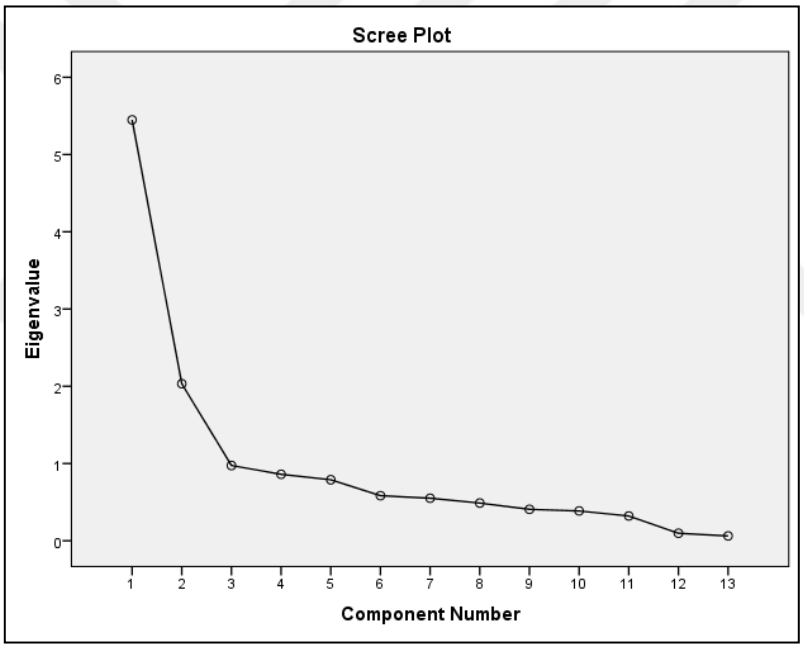
Ölçeğin açımlayıcı faktör analizine ilişkin iki faktörlü model incelendiğinde literatürdeki yapıya uygun şekilde birinci faktörün "kapsamaya yönelik genel tutum" ve ikinci faktörün "eğitim ve algılanan yetkililik" şeklinde ifade edilen maddelerden meydana geldiği belirlenmiştir. "Kapsamaya Yönelik Genel Tutum" alt boyutunda maddelere ilişkin faktör yükleri .816 (12-Ek desteğe ihtiyacı olan çocuklarla günbegün başa çıkabilme konusunda bana yardımcı olacakyeterli eğitim alıyorum.. ile (616 (19-Uygun kaynaklar sağlandığı takdirde ek desteğe ihtiyacı olan .çocukların büyük çoğunluğuna sınıfımda öğretim yapabilirim arasında (değişim göstermektedir. "Eğitim ve Algılanan Yetkinlik" alt boyutunda maddelere ilişkin ise .817 (2-Ek desteğe ihtiyacı olan çocukların normal eğitim yapılan sınıflarda eğitim alması diğer öğrenciler için iyi değildir.. ile (560 (4-Ek desteğe ihtiyacı olan öğrencilerin sınıfta göstermesi gereken .sosyal becerilere sahip olması gerekir .aralığında değişim göstermektedir (Katılımcıların verdikleri yanıtlar incelendiğinde "4-Ek desteğe ihtiyacı olan öğrencilerin sınıfta

göstermesi gereken .sosyal becerilere sahip olması gerekirmaddesine " ilişkin değerlerin negatif (-.560) olduğu belirlenmiştir. Bu bakımdan güvenlik analizi aşamasında, toplam madde korelasyon değerlerini düşürülmesi nedeniyle bu maddeye ilişkin veriler ters çevrilerek analiz yeniden yapılmıştır. Bu madde ile birlikte ölçekte 2, 6, 7 ve 4. maddeler olmak üzere toplamda 4 ters puanlanan madde bulunmaktadır.

Ölçeğin açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen KMO ve Bartlett's testi değerleri ve grafiği Şekil 7de ve Tablo 31'de gösterilmiştir. Tabloya göre 13 maddeden ve iki faktörden meydana gelen ölçeğin KMO örneklem yeterliği .838 olarak, ki kare değeri 3093.936 ve p değeri anlamlı ($p<.05$) bulunmuştur. Buna göre modelin anlamlı olduğu ve örneklemin analiz için yeterli olduğu söylenebilir.

Şekil 7

Ölçeğin Faktör Yapısına İlişkin Nokta Grafiği



Tablo 31

Ölçeğe İlişkin Örneklem Yeterliği Analiz Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Örnelem Yeterliği		.838
Bartlett's Testi	Ki Kare	3093.936
	sd	78
	p	.000

Ölçeğin açımlayıcı faktör analizine ilişkin faktör yükleri tarafından açıklanan varyans değerleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 32

Ölçeğe İlişkin Faktörlerin Açıklanan Varyans Değerleri

Faktör	Initial Eigen values			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Toplam	% of Varyans	Kümülatif %	Toplam	% of Varyans	Kümülatif %	Toplam	% of Varyans	Kümülatif %
1	5.448	41.911	41.911	5.448	41.911	41.911	4.522	34.785	34.785
2	2.033	15.640	57.551	2.033	15.640	57.551	2.960	22.766	57.551
3	.974	7.495	65.046						
4	.860	6.615	71.661						
5	.790	6.074	77.735						
6	.584	4.489	82.223						
7	.550	4.234	86.457						
8	.488	3.754	90.211						
9	.407	3.128	93.339						
10	.386	2.969	96.308						
11	.320	2.465	98.774						
12	.097	.745	99.519						
13	.063	.481	100.000						

Ölçeğin iki faktörlü yapısına ilişkin modelin açıkladığı varyans incelendiğinde, birinci faktörün toplam varyansın %34.785'ini açıkladığı, ikinci faktörün ise toplam varyansın %22.766'sını açıkladığı belirlenmiştir. İki faktörün toplamda açıkladığı varyans ise %57.551 olarak belirlenmiştir. Buna göre açıklanan varyansın yüzdelik açıdan yeterli ve kabul edilebilir düzeyde olduğu anlaşılmaktadır.

3.3.4. Güvenirlik Analizi

Ölçeğin açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen faktör yapısı ile ölçeğin alt boyutları ve toplam puana ilişkin güvenirlik analizleri yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda ulaşılan bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 33

Ölçeğin Güvenirlik Analizine İlişkin Bulgular

		Artmetik Ortalama	Standart Sapma	Madde Toplam Korelasyonu	N	Güvenirlik Katsayısı (α)
Faktör 1: Kapsamaya Yönelik Genel Tutum	M1	3.57	140	.572	395	.879
	M2	3.83	143	.506	395	
	M4	2.76	132	.442	395	
	M6	3.78	1.36	.561	395	
	M7	3.96	1,44	.618	395	
	M11	4.15	1.08	.543	395	
	M12	4.62	1.09	.598	395	
	M13	4.06	1.17	.662	395	
Faktör 2: Eğitim ve Algılanan Yetkinlik	M15	4.49	0.98	.488	395	.801
	M16	4.35	1.11	.522	395	
	M17	4.70	1.03	.587	395	
	M18	4.13	1.08	.652	395	
	M19	4.24	1.22	.645	395	

Yapılan analiz sonucunda ölçeğin güvenilirliğine ilişkin madde toplam korelasyonu değerlerinin .442 ile .662 aralığında değişim gösterdiği belirlenmiştir. Ölçeğin "Kapsamaya Yönelik Genel Tutum" alt boyutuna ilişkin güvenilir katsayısı .879 olarak bulunmuş, ölçeğin "Eğitim ve Algılanan Yetkinlik" alt boyutuna ilişkin güvenirlik katsayısı .801 olarak bulunmuştur. Bununla birlikte ölçeğin geneline ilişkin güvenlik analizi sonuçları

incelendiğinde Cronbac'h Alpha (α) kat sayısının .878 olarak bulunduğu belirlenmiştir. Bu değerler ölçeğin güvenilirlik/iç tutarlık bakımından yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

3.3.5. Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Ölçeğin açılmayıcı faktör analizi ve güvenilirlik analizi sonucunda elde edilen değerler, geçerli ve güvenilir bir ölçek özelliğine sahip olduğunu göstermiştir. Elde edilen verilerle ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bu analizde açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen iki faktörlü modelin uygunluğu test edilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen değerler ve oluşturulan model aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 34

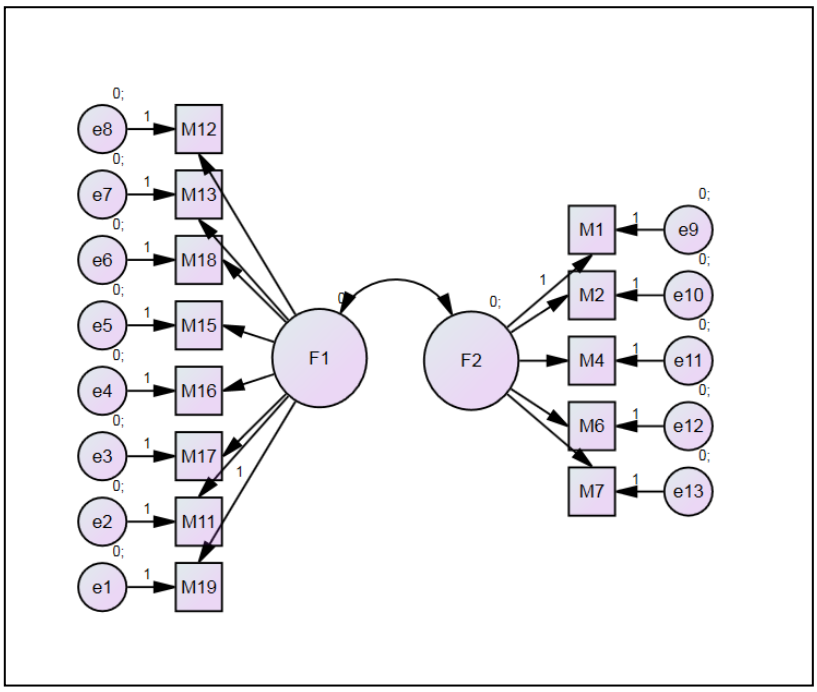
Ölçeğin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

CFI	TLI	NFI	IFI	AGFI	NNFI	CMIN/DF	RMSEA	P
.924	.903	.907	.925	.824	.980	4.795	.094	.000

Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizine ilişkin sonuçları incelendiğinde CFI değerinin .924; TLI değerinin .903; NFI değerlinin .907; IFI değerinin .925; AGFI değerinin .824; NNFI değerinin .980; CMIN/DF değerinin 4.795 ve RMSEA değerinin .094 olduğu belirlenmiştir. Modelin anlamlı olduğu görülmektedir. Bu değerler incelendiğinde uyum indeks değerlerinin tamamının iyi ve kabul edilebilir düzeyde olduğu (>.90) görülmektedir. Dolayısıyla açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen iki faktörlü yapının uygun olduğu anlaşılmaktadır. Modele ilişkin oluşturulan grafik aşağıdaki şekilde gösterilmiştir.

Şekil 8

DFA Modeli



Tablo 35

Katılımcıların Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

	N	Minimum	Maksimum	Artimetik Ortalama	Standart Sapma	Çarpıklık	Basıklık
Kapsamaya YönelikGenel Tutum	395	12.00	48.00	34.74	6.56	-0.73	0.79
Eğitimve Algılanan Yetkinlik	395	5.00	30.00	17.89	5.20	-0.10	-0.31
Ölçek Toplamı	395	21.00	78.00	52.64	9.96	-0.33	0.46

Araştırmaya katılan katılımcıların puanlarının betimsel istatistikleri incelendiğinde Kapsamaya Yönelik Genel Tutum puan ortalamasının 34.74 olduğu Eğitim ve Algılanan Yetkinlik puan ortalamasına 17.89 olduğu, ve ölçeğin 13 maddeden meydana gelen toplam puan ortalamasının 52.64 olduğu belirlenmiştir.

Ölçeğin açımlayıcı faktör analizi ve güvenilirlik analizi SPSS 24 veri analiz programı kullanılarak, doğrulayıcı faktör analizi ise AMOS 26 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda orijinal hali ile 19 maddeden ve 2 alt boyuttan meydana gelen ölçeğin Türkçe uyarlaması sonucunda yine 2 alt boyuttan meydana geldiği sonucuna ulaşılmıştır.

- Ölçekteki alt boyutlardan "Kapsamaya Yönelik Genel Tutum"'un açıkladığı varyans %34.785 ve güvenilirlik katsayısı .879 olarak bulunmuştur.
- Ölçekteki alt boyutlardan "Eğitim ve Algılanan Yetkinlik"'in açıkladığı varyans %22.766 ve güvenilirlik katsayısı .801 olarak bulunmuştur.
- Ölçeğin geneli incelendiğinde, ölçeğin açıkladığı toplam varyans %57.551 ve güvenilirlik katsayısı .878 olarak bulunmuştur.
- Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi sonucunda CFI, TLI, IFI ve NFI gibi uyum indeks değerlerinin yüksek düzeyde olduğu ve modelin uyumluluğunu gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular doğrultusunda Türkçe uyarlaması yapılan ölçeğin geçerli ve güvenilir özelliklere sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3.3.6. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazrlanmış olan kişisel bilgi formunda, katılımcıların (cinsiyet, yaş, medeni durum, öğrenim durumu, okul türü, görev yapılan il, görev yapılan yer, aylık gelir, hizmet yılı, ders yükü, ailesinde ve yakın çevresinde kaynaştırma ve kapsayıcı eğitim öğrencisi olma durumu, görev yapılan okulda ve ders verilen sınıfta kaynaştırma ve kapsayıcı eğitim öğrencisi olma durumu) bilgilerinin öğrenilmesini sağlayan sorular bulunmaktadır (EK-3).

3.3.7. Öğretmen Öz-Yeterlik İnancı Ölçeği

Çalışmada öğretmen öz-yeterlik inancını değerlendirebilmek amacıyla kullanılan ve Çolak, Yorulmaz ve Altınkurt (2017) tarafından geliştirilen, Öğretmen Öz-Yeterlik İnancı Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, dört faktör altında toplanan 27 maddelik yapıdan oluşmaktadır. Öğretmen Öz-Yeterlik İnancı Ölçeğinin formu 27 maddeden oluşmakta ve maddeler (1) Katılmıyorum, (5) Katılıyorum aralığında puanlanmaktadır. Ölçeğin "Akademik Öz- yeterlik" faktöründe beş, "Sosyal Öz-yeterlik" faktöründe sekiz, "Entelektüel Öz-yeterlik" ve "Mesleki Öz-yeterlik" faktöründe yedi madde bulunmaktadır. Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçekte her bir faktörden ve ölçeğin tümünden toplam puan alınabilmektedir. Her bir faktörden ya da ölçeğin tümünden alınan puanların artması, öğretmenlerin o faktöre yönelik öz-yeterlik inançlarının arttığını göstermektedir. Faktörlerin Cronbach's Alfa iç tutarlık katsayıları; Akademik Öz-yeterlik faktörü için .75, Mesleki Öz-yeterlik faktörü için .86, Sosyal Öz-yeterlik faktörü için .88, Entelektüel Öz-yeterlik faktörü için .87 ve ölçeğin tümü için .93 olarak hesaplanmıştır. Bu da ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir.

3.3.8. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim ve öz-yeterlik açısından görüş ve düşüncelerine cevap aranacaktır. Yarı yapılandırılmış görüşme formundan ulaşılmak istenen ana temalar şu şekildedir:

1. Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik düşünceleri nelerdir?
2. Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim yeterlilikleri (bilgi yeterliliği, eğitim yeterliliği ve uygulama yeterliliği) nasıldır?
3. Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin gözünden öğrencilerin bakış açıları nasıldır?
4. Beden eğitimi ve Spor öğretmenlerinin öz-yeterliğe yönelik düşünceleri nelerdir?
5. Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin öz-yeterlikleri (bilgi öz-yeterliliği ve eğitim öz-yeterliliği) nasıldır?
6. Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin paydaşlara yönelik düşünceleri nelerdir?

3.3.8.1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

İnandırıcılık, elde edilen verilerin doğruluğunu ifade ederken, güvenirlik ise farklı örneklemlerle aynı sonuçların elde edilme olasılığını belirtir. Araştırma sürecinde, katılımcıların değerlendirmeleri, uzman incelemeleri ve görüşme ile doküman analizleri kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme sorularının hazırlanmasının ardından 2 alan uzmanından görüş alınmış, görüşmeler kaydedilip deşifre edilmiştir (Güler, Hacıoğlu ve Taşğın, 2015).

Aktarılabilirlik ise araştırma sonuçlarının başka gruplarda nasıl uygulanabileceği ile ilgilidir. Araştırmacılar için detaylı açıklamalar ve doğrudan alıntılara yer verilmesi, sonuçların genel yargılar için kullanılabilirliğini artırmaktadır. Çalışmadaki katılımcıların demografik bilgileri tablolarla sunulmuştur (Yin, 2009). Kodlayıcılar arasında uyum %94 olarak belirlenmiştir, bu da araştırmanın güvenilir olduğunu göstermektedir (Güler, Hacıoğlu ve Taşğın, 2015). Sonuç olarak, araştırmanın iç güvenilirliği, verilerin tutarlı biçimde elde edilmesi, kodlanması ve analiziyle sağlanmıştır. Katılımcılarla yapılan görüşmelerle ilgili bilgi aşağıda verilmiştir.

Tablo 36

Katılımcılarla Yapılan Görüşme Bilgileri

	Katılımcılar	Tarih	Süre (dakika)
Görüşme Bilgileri	BEÖ1	16.09.2024	21
	BEÖ2	19.09.2924	27
	BEÖ3	24.09.2024	28
	BEÖ4	27.09.2024	17
	BEÖ5	30.09.2024	19
	BEÖ6	07.10.2024	23
	BEÖ7	09.10.2024	16
	BEÖ8	11.10.2024	14
	BEÖ9	14.10.2024	27
	BEÖ10	17.10.2024	25
	BEÖ11	21.10.2024	21
	BEÖ12	23.10.2024	18
	BEÖ13	25.10.2024	19
	BEÖ14	28.10.2024	22
	BEÖ15	01.11.2024	28
	BEÖ16	04.11.2024	14
	BEÖ17	06.11.2024	18
	BEÖ18	08.11.2024	17
	BEÖ19	18.11.2024	16
	BEÖ20	20.11.2024	22
	BEÖ21	22.11.2024	21
	BEÖ22	25.11.2024	20
	BEÖ23	27.11.2024	18
	BEÖ24	28.11.2024	19
	BEÖ25	29.11.2024	17
	Ortalama		20.8

Tablo 36'da yarı yapılandırılmış görüşme formuyla görüşme yapılan katılımcılarla görüşmelerin yapıldıkları tarihler ve görüşme sürelerine yer verilmiştir. Katılımcılarla görüşmeler 16.09.2024 tarihinde yapılmaya başlanmıştır ve 29.11.2024 tarihinde katılımcılarla görüşmeler sonlandırılmıştır. Katılımcılarla yapılan görüşmelere baktığımızda en uzun süren görüşmenin 28 dakika ve en kısa süren görüşmenin 14 dakika olduğu görülmektedir. Yapılan görüşmelerin ortalam süresi ise 20.8 dakika olarak hesaplanmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Elde edilen veriler SPSS 24.0 paket programına aktarılarak analiz edilmiştir.Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini görebilmek için Normallik Analizi yapılmıştır.

Normallik analizi için Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiş olup elde edilen verilerinn analizi Independent Samplest t Testi, ANOVA testi, Pearson Korelasyon ve Regresyon yöntemleriyle yapılmıştır. Teacher Attitudes to Inclusion Scale TAIS-R'nin geçerlik-güvenirlik çalışması kapsamında Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ve Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılarak ayrıca korelasyon ve Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları hesaplanmıştır. Araştırmanın anlamlılık düzeyi $p<0.05$'tir.

Çalışmanın nitel verileri içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. İçerik analizi, metinlerden tekrarlanabilir ve geçerli sonuçlar elde etmek amacıyla kullanılan bir araştırma tekniği olarak tanımlanabilmektedir. Bu yöntem, araştırmacının belirli fenomenler hakkındaki anlayışını derinleştirirken, pratik eylemlerle ilgili bilgi edinmesini sağlamaktadır (Krippendorff, 2004). İçerik analizi, verilerin tanımlanmasına ve içinde gizli kalmış olabilecek gerçeklerin açığa çıkarılmasına yardımcı olmaktadır. Bu nedenle, araştırma belgelerinde bulunan veriler belirli kavramlar veya temalar çerçevesinde kodlanarak, anlamlı sonuçlar elde edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). İçerik analizi sürecinde ise nitel veri analizi için MAXQDA 2024 programı kullanılmıştır.

MAXQDA, kalitatif ve karma araştırma yöntemleri açısından en etkili analiz yazılımlarından birisidir. Hem Windows hem de Mac işletim sistemine sahip bilgisayarlarda aynı işlevselliği sunması, programın kullanımını daha pratik hale getirmektedir. MAXQDA, geniş bir araştırma yelpazesine hizmet etmektedir. Program, temellendirilmiş teori, literatür taramaları, keşif odaklı pazar araştırmaları, nitel metin analizleri ve karma yöntem yaklaşımları gibi her türlü nitel araştırmada kullanılabilmektedir. Araştırmacılara nitel verileri sistematik bir biçimde analiz etme ve yorumlama olanağı tanıyarak, teorileri test etmelerine ve yeni teoriler geliştirmelerine yardımcı olmakta ve bu bağlamda uygun bir zemin hazırlamaktadır (Creswell, 2013).

4. BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçların alt problemlere göre sunumu gerçekleştirilmiştir.

4.1. Araştırmanın Nicel Kısmı İle İlgili Olarak Ulaşılan Bulgular

Tablo 37

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Tutumları ve Özyeterlik İnancı Düzeylerine İlişkin Normallik Dağılımları

	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Çarpıklık	Basıklık
Kapsamaya Yönelik Genel Tutum	560	3.79	1.21	0.44	-0.96
Eğitim ve Algılanan Yetkinlik	560	3.61	1.29	0.19	-1.04
Kapsayıcı Eğitim Tutumları	560	3.70	1.25	0.31	-1.01
Akademik Ö-zyeterlik	560	2.91	1.23	0.19	-1.09
Mesleki Ö-zyeterlik	560	2.84	1.23	0.20	-1.16
Sosyal Ö-zyeterlik	560	2.91	1.11	0.24	-1.15
Entelektüel Ö-zyeterlik	560	2.92	1.21	0.21	-1.04
Öz-yeterlik İnancı	560	2.90	1.18	0.24	-1.11

Tablo 37 Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim tutumları ve öz-yeterlik inaç düzeylerine ilişkin normallik dağılımlarını göstermektedir. Katılımcıların kapsayıcı eğitim tutumları ve özyeterlik inanç düzeylerine ilişkin normallik dağılımları incelendiğinde ölçeklerin alt boyutları ve toplam puanlarına ilişkin çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1.5 ve +1.5 aralığında olduğu belirlenmiştir. Tabachinck ve Fidell (2020)'e göre Çarpıklık ve Basıklık değerleri -1.5 ile +1.5 olması normal dağılımın varlığına kanıt olarak değerlendirilir. Bu doğrultuda ölçeklerden elde edilen verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir.

1. Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim tutum düzeyleri nasıldır?

Tablo 38

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Tutum Düzeyleri

	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Çarpıklık	Basıklık
Kapsamaya Yönelik Genel Tutum	560	3.79	1.21	0.44	-0.96
Eğitim ve Algılanan Yetkinlik	560	3.61	1.29	0.19	-1.04
Kapsayıcı Eğitim Tutumları	560	3.70	1.25	0.31	-1.01

Tablo 38 Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim tutum düzeylerini göstermektedir. Katılımcıların kapsamaya yönelik genel tutumlar alt boyutu düzeyinin ($\bar{X}$= 3.79 SS= 1.21) olduğu; eğitim ve algılanan yetkinlik alt boyutu düzeyinin ($\bar{X}$= 3.61 SS= 1.29) olduğu ve genel olarak kapsayıcı eğitim tutum düzeyinin ($\bar{X}$= 3.70 SS= 1.25) olduğu

görülmektedir. Buradan hareketle öğretmenlerin kapsamaya yönelik genel tutum alt boyutuna ait puanlarının ortalamasının eğitim ve algılanan yetkinlik alt boyutuna ait puanlarının ortalamasından daha yüksek olduğu ifade edilebilir. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim tutumlarının, elde edilen puan ortalamasından yola çıkılarak orta düzeyde olduğu ifade edilebilir.

2. Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin öz-yeterlik inanç düzeyleri nasıldır?

Tablo 39

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Öz-yeterlik İnanç Düzeyleri

	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Çarpıklık	Basıklık
Akademik Öz-yeterlik	560	2.91	1.23	0.19	-1.09
Mesleki Öz-yeterlik	560	2.84	1.23	0.20	-1.16
Sosyal Öz-yeterlik	560	2.91	1.11	0.24	-1.15
Entelektüel Öz-yeterlik	560	2.92	1.21	0.21	-1.04
Öz-yeterlik İnancı	560	2.90	1.18	0.24	-1.11

Tablo 39 Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin öz-yeterlik inanç düzeylerini göstermektedir. Katılımcıların akademik öz-yeterlik alt boyutu düzeyinin ($\bar{X}$= 2.91 SS= 1.23) olduğu; mesleki öz-yeterlik alt boyutu düzeyinin ($\bar{X}$= 2.84 SS= 1.23) olduğu; sosyal öz-yeterlik alt boyutu düzeyinin ($\bar{X}$= 2.91 SS= 1.11) olduğu; entelektüel öz-yeterlik alt boyutu düzeyinin ($\bar{X}$= 2.91 SS= 1.21) olduğu ve genel olarak öz-yeterlik inancı düzeyinin ($\bar{X}$= 2.90 SS= 1.18) olduğu görülmektedir. Buradan hareketle öğretmenlerin entelektüel öz-yeterlik düzeylerinin aritmetik ortalamasının en fazla olduğu bu alt boyutu sırasıyla akademik öz-yeterlik alt boyutu, sosyal öz-yeterlik alt boyutu ve mesleki öz-yeterlik boyutunun takip ettiği ifade edilebilir. Öğretmenlerin öz-yeterlik inanç düzeylerinin elde edilen puan ortalamasından yola çıkılarak orta düzeyde olduğu ifade edilebilir.

3. Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim tutumları dahilinde cinsiyet değişkeni açısından anlamlı fark var mıdır?

Tablo 40

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Tutumlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırması

	Cinsiyet	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	t	sd	d	p
Kapsamaya Yönelik Genel Tutum	Kadın	272	4.24	1.12	9.17	558	0.78	.000
	Erkek	288	3.36	1.15				
Eğitim ve Algılanan Yetkinlik	Kadın	272	4.11	1.12	9.65	558	0.81	.000
	Erkek	288	3.14	1.26				

Kapsayıcı Eğitim Tutumları	Kadın	272	4.18	1.12	9.43	558	0.84	.000
	Erkek	288	3.24	1.12				

Not: Cohen's d değerleri büyük etki düzeyine işaret etmektedir (Cohen, 1988; d ≥ .80=büyük etki).

Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim tutumlarının cinsiyete göre karşılaştırması bağımsız örneklem t testi ile yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda kapsayıcı eğitime yönelik tutum ölçeği alt boyutları ve toplam puanlarında anlamlı farklılık meydana geldiği belirlenmiştir. Tablo 40'tan da görüldüğü gibi Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin kapsamaya yönelik genel tutum alt boyutu puanlarında kadın öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık elde edilmiştir [t(9.17)= 4.24; p= .000< 0.05]. Eğitim ve algılanan yetkinlik alt boyutu puanlarında kadın öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık elde edilmiştir [t(9.65)= 4.11; p= .000< 0.05]. Kapsayıcı eğitim tutumları genel puanlarında kadın öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık elde edilmiştir [t(9.43)= 4.18; p= .000< 0.05]. Tablo 40 incelendiğinde kadın ve erkek beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim tutumları arasında anlamlı farklar olduğu görülmektedir.

Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin öz-yeterlik inancı dahilinde cinsiyet değişkeni açısından anlamlı fark var mıdır?

Tablo 41

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik İnancı Düzeylerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırması

	Cinsiyet	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	t	sd	d	p
Akademik Öz-yeterlik	Kadın	272	3.39	1.07	9.57	558	0.81	.000
	Erkek	288	2.47	1.20				
Mesleki Öz-yeterlik	Kadın	272	3.31	1.08	9.44	558	0.79	.000
	Erkek	288	2.39	1.20				
Sosyal Ö-zyeterlik	Kadın	272	3.28	1.01	8.12	558	0.70	.000
	Erkek	288	2.56	1.08				
Entelektüel Öz-yeterlik	Kadın	272	3.38	1.04	9.53	558	0.82	.000
	Erkek	288	2.48	1.19				
Öz-yeterlik İnancı	Kadın	272	3.34	1.04	9.30	558	0.79	.000
	Erkek	288	2.48	1.16				

Not: Cohen's d değerleri orta ve büyük etki düzeyine işaret etmektedir (Cohen, 1988; d ≥ .80 = büyük etki; d ≈ .50 = orta etki)

Tablo 41'den de görüldüğü gibi Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim tutumlarının cinsiyete göre karşılaştırması bağımsız örneklem t testi ile yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda öz-yeterlik ölçeği alt boyutları ve toplam puanlarında anlamlı

farklılık meydana geldiği belirlenmiştir. Tablo 41'den de görüldüğü gibi Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları alt boyutu puanlarında ve genel toplam puanlarında kadın öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık elde edilmiştir. Akademik öz-yeterlik alt boyutu puanlarında kadın öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık elde edilmiştir [t(9.57)= 3.39; p= .000< 0.05]. Mesleki öz-yeterlik alt boyutu puanlarında kadın öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık elde edilmiştir [t(9.44)= 3.31; p= .000< 0.05]. Sosyal öz-yeterlik alt boyutu puanlarında kadın öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık elde edilmiştir [t(8.12)= 3.28; p= .000< 0.05]. Entelektüel öz-yeterlik alt boyutu puanlarında kadın öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık elde edilmiştir [t(9.53)= 3.38; p=.000< 0.05]. Öz-yeterlik inançları genel puanlarında kadın öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık elde edilmiştir [t(9.30)= 3.34; p= .000< 0.05].

4. **Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim tutum düzeyleri ile yaş değişkeni açısından anlamlı fark var mıdır?**

Tablo 42

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Tutumlarının Yaşa Göre Karşılaştırması

	Yaş	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	sd	F	η²	p
Kapsamaya Yönelik Genel Tutum	20-25 yaş	32	3.22	0.25	6	132.80	0.59	.000
	26-30 yaş	56	4.65	1.21				
	31-35 yaş	88	5.41	0.81				
	36-40 yaş	96	4.31	0.91				
	41-45 yaş	64	3.00	0.88				
	46-50 yaş	120	3.10	0.65				
	51 ve üzeri	104	2.91	0.46				
Eğitim ve Algılanan Yetkinlik	20-25 yaş	32	3.10	0.72	6	116.52	0.56	.000
	26-30 yaş	56	4.50	1.27				
	31-35 yaş	88	5.25	0.78				
	36-40 yaş	96	4.21	0.96				
	41-45 yaş	64	2.75	1.05				
	46-50 yaş	120	2.91	0.78				
	51 ve üzeri	104	2.70	0.60				
Kapsayıcı Eğitim Tutumları	20-25 yaş	32	3.16	0.26	6	124.52	0.57	.000
	26-30 yaş	56	4.58	1.24				
	31-35 yaş	88	5.33	0.80				
	36-40 yaş	96	4.26	0.93				
	41-45 yaş	64	2.88	0.96				
	46-50 yaş	120	3.01	0.72				
	51 ve üzeri	104	2.81	0.53				

Not: Eta kare (η²) değeri; 0.01 = küçük, 0.06 = orta ve 0.14 = büyük etki büyüklüğü olarak sınıflandırılmaktadır (Cohen, 1988). Tüm alt boyutlarda ve genelinde η² değeri 0.14'ün üzerinde olduğundan, etki büyüklüğü büyük düzeyde kabul edilmektedir.

Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim tutumlarının yaşa göre karşılaştırması ANOVA testi ile yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda ölçeğin alt boyutlarında ve toplam puanlarında anlamlı farklılık meydana geldiği tespit edilmiştir (p=.000< 0.05). Analiz sonucunda 31-35 yaş grubunda olan katılımcıların kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının diğer yaş grubundaki katılımcılara göre daha yüksek olduğu buna karşılık 51 ve üzeri yaş grubunda olan katılımcılarda ise kapsayıcı eğitime yönelik tutumların diğer yaş gruplarına göre daha düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Hangi yaş gurupları arasında anlamlı farklılıklar meydana geldiği ise aşağıdaki Post Hoc analizinde gösterilmiştir. Meydana gelen farklılığa ilişkin grup içi karşılaştırmalar Tukey testi ile yapılmıştır.

Tablo 43

Kapsamaya Yönelik Genel Tutum Alt Boyut Puanlarının Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc "Tukey" Testi Sonuçları

Yaş	Yaş Grupları	Ortalama Fark	Standart Hata	p
20-25 yaş	26-30 yaş	-1.43*	.17	.000
	31-35 yaş	-2.19*	.16	.000
	36-40 yaş	-1.08*	.16	.000
	41-45 yaş	.22	.17	.845
	46-50 yaş	.12	.16	.988
	51 ve üzeri	.30	.16	.448
26-30 yaş	20-25 yaş	1.42*	.17	.000
	31-35 yaş	-.76*	.13	.000
	36-40 yaş	.35	.13	.119
	41-45 yaş	1.65*	.14	.000
	46-50 yaş	1.54*	.13	.000
	51 ve üzeri	1.74*	.13	.000
31-35 yaş	20-25 yaş	2.19*	.16	.000
	26-30 yaş	.76*	.13	.000
	36-40 yaş	1.11*	.13	.000
	41-45 yaş	2.41*	.13	.000
	46-50 yaş	2.31*	.11	.000
	51 ve üzeri	2.50*	.11	.000
36-40 yaş	20-25 yaş	1.09*	.16	.000
	26-30 yaş	-.34	.13	.119
	31-35 yaş	-1.11*	.12	.000
	41-45 yaş	1.31*	.13	.000
	46-50 yaş	1.20*	.11	.000
	51 ve üzeri	1.39*	.11	.000
41-45 yaş	20-25 yaş	-.22	.17	.845
	26-30 yaş	-1.65*	.14	.000
	31-35 yaş	-2.41*	.13	.000
	36-40 yaş	-1.30*	.13	.000
	46-50 yaş	-.10	.12	.978
	51 ve üzeri	.085	.12	.993
46-50 yaş	20-25 yaş	-.12	.16	.988

	26-30 yaş	-1.55*	.13	.000
	31-35 yaş	-2.31*	.11	.000
	36-40 yaş	-1.20*	.11	.000
	41-45 yaş	.10	.12	.978
	51 ve üzeri	.19	.11	.543
51 ve üzeri	20-25 yaş	-.30	.16	.448
	26-30 yaş	-1.74*	.13	.000
	31-35 yaş	-2.50*	.11	.000
	36-40 yaş	-1.39*	.11	.000
	41-45 yaş	-.085	.12	.993
	46-50 yaş	-.19	.10	.543

* Ortalama fark 0.05 seviyesinde anlamlıdır.

Tablo 43'ten de görüldüğü üzere Tukey testi kullanılarak Post Hoc analizi yapılmıştır. Post Hoc analizinde her grubun ikişerli olarak karşılaştırması yapılmış ve grupların ortalamaları arasındaki farklar sayısal değer olarak verilmiştir. Tablo 29'dan da görüldüğü gibi 20-25 yaş ile; 26-30 yaş arasındaki -1.43'lük, 31-35 yaş arasındaki -2.19'luk ve 36-40 yaş arasındaki -1.08'lik fark anlamlıdır. 26-30 yaş ile; 31-35 yaş arasındaki -0.76'lık, 41-45 yaş arasındaki 1,65'lik, 46-50 yaş arasındaki 1.54'lük ve 51 ve üzeri yaş arasındaki 1.74'lük fark anlamlıdır. 31-35 yaş ile; 36-40 yaş arasındaki 1.11'lik, 41-45 yaş arasındaki 1.31'lik; 46-50 yaş arasındaki 2.31'lük ve 51 ve üzeri yaş ile 2.50'lik fark anlamlıdır. 36-40 yaş ile; 41-45 yaş arasındaki 1.31'lik, 46-50 yaş arasındaki 1.20'lik ve 51 ve üzeri yaş arasındaki 1.39'luk fark anlamlıdır.

Tablo 44

Eğitim ve Algılanan Yetkinlik Alt Boyut Puanlarının Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc "Tukey" Testi Sonuçları

Yaş	Yaş	Ortalama Fark	Standart Hata	p
20-25 yaş	26-30 yaş	-1.43*	,17	.000
	31-35 yaş	-2.19*	,16	.000
	36-40 yaş	-1.08*	,16	.000
	41-45 yaş	.22	,17	.494
	46-50 yaş	.12	,16	931
	51 ve üzeri	.31	,16	.245
26-30 yaş	20-25 yaş	1.43*	,17	.000
	31-35 yaş	-.76*	,13	.000
	36-40 yaş	.35	,13	.405
	41-45 yaş	1.65*	,14	.000
	46-50 yaş	1.55*	,13	.000
	51 ve üzeri	1.74*	,13	.000
31-35 yaş	20-25 yaş	2.19*	,16	.000
	26-30 yaş	.76*	,13	.000
	36-40 yaş	1.10*	,12	.000
	41-45 yaş	2.41*	,13	.000
	46-50 yaş	2.31*	,11	.000
	51 ve üzeri	2.50*	,11	.000
36-40 yaş	20-25 yaş	1.08*	,16	.000

	26-30 yaş	-.35	,13	.405
	31-35 yaş	-1.11*	,12	.000
	41-45 yaş	1.31*	,13	.000
	46-50 yaş	1.20*	,11	.000
	51 ve üzeri	1.39*	,11	.000
41-45 yaş	20-25 yaş	-.22	,17	.494
	26-30 yaş	-1.65*	,14	.000
	31-35 yaş	-2.41*	,13	.000
	36-40 yaş	-1.31*	,13	.000
	46-50 yaş	-.10	,12	.883
	51 ve üzeri	.086	,12	1.000
46-50 yaş	20-25 yaş	-.12	,16	.931
	26-30 yaş	-1.55*	.13	.000
	31-35 yaş	-2.31*	.11	.000
	36-40 yaş	-1.20*	.11	.000
	41-45 yaş	.10	.12	.883
	51 ve üzeri	.19	.10	.513
51 ve üzeri	20-25 yaş	-.31	.16	.245
	26-30 yaş	-1.74*	.13	.000
	31-35 yaş	-2.50*	.11	.000
	36-40 yaş	-1.39*	.11	.000
	41-45 yaş	-.086	.12	1.000
	46-50 yaş	-.19	.10	.513

* Ortalama fark 0.05 seviyesinde anlamlıdır.

Tablo 44'den de görüldüğü üzere Tukey testi kullanılarak Post Hoc analizi yapılmıştır. Post Hoc analizinde her grubun ikişerli olarak karşılaştırması yapılmış ve grupların ortalamaları arasındaki farklar sayısal değer olarak verilmiştir. Tablo 30'dan da görüldüğü gibi 20-25 yaş ile; 26-30 yaş arasındaki -1.43'lük, 31-35 yaş arasındaki -2.19'luk, 36-40 yaş arasındaki -1.08'lik fark anlamlıdır. 26-30 yaş ile; 31-35 yaş arasındaki -0.76'lık, 41-45 yaş arasındaki 1.65'lik, 46-50 yaş arasındaki 1.55'lik ve 51 ve üzeri yaş arasındaki 1.74'lük fark anlamlıdır. 31-35 yaş ile; 36-40 yaş arasındaki 1.10'luk, 41-45 yaş arasındaki 2.41'lik, 46-50 yaş arasındaki 2.31'lik ve 51 ve üzeri yaş arasındaki 2.50'lik fark anlamlıdır. 36-40 yaş ile; 41-45 yaş arasındaki 1.31'lik, 46-50 yaş arasındaki 1.20'lik ve 51 ve üzeri yaş arasındaki 1.39'luk fark anlamlıdır.

Tablo 45

Kapsayıcı Eğitim Tutumları Puanlarının Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc "Tukey" Testi Sonuçları

Yaş	Yaş	Ortalama Fark	Standart Hata	p
20-25 yaş	26-30 yaş	-1.41*	0.18	.000
	31-35 yaş	-2.17*	0.17	.000
	36-40 yaş	-1.10*	0.17	.000
	41-45 yaş	0.29	0.18	.673
	46-50 yaş	0.15	0.16	.966
	51 ve üzeri	0.35	0.17	.332

26-30 yaş	20-25 yaş	1,41*	0.18	.000
	31-35 yaş	-,76*	0.14	.000
	36-40 yaş	0,32	0.14	.239
	41-45 yaş	1,70*	0,15	.000
	46-50 yaş	1,57*	0.13	.000
	51 ve üzeri	1,77*	0.14	.000
31-35 yaş	20-25 yaş	2,17*	0.17	.000
	26-30 yaş	,76*	0.14	.000
	36-40 yaş	1,08*	0.12	.000
	41-45 yaş	2,45*	0.13	.000
	46-50 yaş	2,32*	0.11	.000
	51 ve üzeri	2,53*	0.12	.000
36-40 yaş	20-25 yaş	1,10*	0.17	.000
	26-30 yaş	-0.32	0.14	.239
	31-35 yaş	-1.08*	0.12	.000
	41-45 yaş	1.38*	0.13	.000
	46-50 yaş	1.25*	0.11	.000
	51 ve üzeri	1.45*	0.12	.000
41-45 yaş	20-25 yaş	-0.29	0.18	.673
	26-30 yaş	-1.70*	0.15	.000
	31-35 yaş	-2.46*	0.13	.000
	36-40 yaş	-1.38*	0.13	.000
	46-50 yaş	-0.13	0.13	.941
	51 ve üzeri	0.07	0.13	.999
46-50 yaş	20-25 yaş	-0.15	0.16	.966
	26-30 yaş	-1.57*	0.13	.000
	31-35 yaş	-2.32*	0.11	.000
	36-40 yaş	-1.25*	0.11	.000
	41-45 yaş	0.13	0.13	.941
	51 ve üzeri	0.20	0.11	.525
51 ve üzeri	20-25 yaş	-0.35	0.17	.332
	26-30 yaş	-1.77*	0.14	.000
	31-35 yaş	-2.52*	0.12	.000
	36-40 yaş	-1.45*	0.12	.000
	41-45 yaş	-0.07	0.13	.999
	46-50 yaş	-0.20	0.11	.525

* Ortalama fark 0.05 seviyesinde anlamlıdır.

Tablo 45'ten de görüldüğü üzere Tukey testi kullanılarak Post Hoc analizi yapılmıştır. Post Hoc analizinde her grubun ikişerli olarak karşılaştırması yapılmış ve grupların ortalamaları arasındaki farklar sayısal değer olarak verilmiştir. Tablo 31'den de görüldüğü gibi 20-25 yaş ile; 26-30 yaş arasındaki -1.41'lik, 31-35 yaş arasındaki -2.17'lik ve 36-40 yaş arasındaki -1.10'luk fark anlamlıdır. 26-30 yaş ile; 31-35 yaş arasındaki -0.76'lık, 41-45 yaş arasındaki 1.70'lik, 46-50 yaş arasındaki 1.57'lik ve 51 ve üzeri yaş arasındaki 1.77'lik fark anlamlıdır. 31-35 yaş ile 36-40 yaş arasındaki 1.08'lik, 41-45 yaş arasındaki 2.45'lik, 46-50 yaş arasındaki 2.32'lik ve 51 ve üzeri yaş arasındaki 2.53'lük fark anlamlıdır. 36-40 yaş ile 41-45 yaş

arasındaki 1.38'lik, 46-50 yaş arasındaki 1.25'lik ve 51 ve üzeri yaş arasındaki 1.45'lik fark anlamlıdır.

5. Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin öz-yeterlik inancı düzeyleri ile yaş değişkeni açısından anlamlı fark var mıdır?

Tablo 46

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik İnancı Düzeylerinin Yaş Göre Karşılaştırması

	Yaş	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	sd	F	η^2	p
26-30 yaş	20-25 yaş	32	2.40	0.00	4	118.78	0.73	.000
	26-30 yaş	56	3.77	1.20				
	31-35 yaş	88	4.47	0.74				
	36-40 yaş	96	3.50	0.92				
	41-45 yaş	64	2.10	1.00				
	46-50 yaş	120	2.24	0.75				
	51 ve üzeri	104	2.03	0.56				
31-35 yaş	20-25 yaş	32	2.29	0.00	4	122.08	0.74	.000
	26-30 yaş	56	3.71	1.19				
	31-35 yaş	88	4.39	0.75				
	36-40 yaş	96	3.45	0.92				
	41-45 yaş	64	2.04	1.01				
	46-50 yaş	120	2.15	0.75				
	51 ve üzeri	104	1.93	0.53				
36-40 yaş	20-25 yaş	32	2.66	0.58	4	245.13	0.84	.000
	26-30 yaş	56	4.09	0.70				
	31-35 yaş	88	4.33	0.44				
	36-40 yaş	96	3.53	0.73				
	41-45 yaş	64	2,09	0.66				
	46-50 yaş	120	2.09	0.55				
	51 ve üzeri	104	2.03	0.42				
41-45 yaş	20-25 yaş	32	2.50	0.16	4	140.04	0.76	.000
	26-30 yaş	56	3.88	1.10				
	31-35 yaş	88	4.48	0.64				
	36-40 yaş	96	3.49	0.88				
	41-45 yaş	64	2.07	0.94				
	46-50 yaş	120	2.20	0.71				
	51 ve üzeri	104	2.04	0.55				
46-50 yaş	20-25 yaş	32	2.46	0.19	4	151.57	0.78	.000
	26-30 yaş	56	3.86	1.04				
	31-35 yaş	88	4.42	0.62				
	36-40 yaş	96	3.49	0.85				

41-45 yaş	64	2.08	0.90
46-50 yaş	120	2.17	0.68
51 ve üzeri	104	2.01	0.50

Not: Eta kare (η^2) değeri; 0.01 = küçük, 0.06 = orta ve 0.14 = büyük etki büyüklüğü olarak sınıflandırılmaktadır (Cohen, 1988). Tüm alt boyutlarda ve genelinde eta kare değeri 0.14'ün üzerinde olduğundan, etki büyüklüğü büyük düzeyde kabul edilmektedir.

Tablo 46'dan da görüldüğü gibi Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarının yaşa göre karşılaştırması ANOVA testi ile analiz yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda ölçeğin alt boyutlarında ve toplam puanlarında anlamlı farklılık meydana geldiği tespit edilmiştir (p=.000< 0.05). Analiz sonucunda 31-35 yaş grubunda olan öğretmenlerin öz - yeterlik düzeylerinin diğer yaş gruplarına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. 41-45 yaş, 46-50 yaş ve 51 ve üzeri yaş grubunda olan öğretmenlerin ise özyeterlilik düzeylerinin daha düşük olduğu belirlenmiştir. Hangi yaş gurupları arasında anlamlı farklılıklar meydana geldiği ise aşağıdaki Post Hoc analizinde gösterilmiştir. Meydana gelen farklılığa ilişkin grup içi karşılaştırmalar Tukey testi ile yapılmıştır.

Tablo 47

Akademik Özyeterlik Alt Boyut Puanlarının Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc "Tukey" Testi Sonuçları

Yaş	Yaş	Ortalama Fark	Standart Hata	p
20-25 yaş	26-30 yaş	-1.37*	0.18	.000
	31-35 yaş	-2.07*	0.17	.000
	36-40 yaş	-1.10*	0.17	.000
	41-45 yaş	.30	0.18	.618
	46-50 yaş	.16	0.16	.957
	51 ve üzeri	.37	0.16	.277
26-30 yaş	20-25 yaş	1.37*	0.18	.000
	31-35 yaş	-.70*	0.14	.000
	36-40 yaş	.27	0.14	.430
	41-45 yaş	1.67*	0.15	.000
	46-50 yaş	1.53*	0.13	.000
	51 ve üzeri	1.74*	0.14	.000
31-35 yaş	20-25 yaş	2.07*	0.17	.000
	26-30 yaş	.70*	0.14	.000
	36-40 yaş	.97*	0.12	.000
	41-45 yaş	2.37*	0.13	.000
	46-50 yaş	2.23*	0.11	.000
	51 ve üzeri	2.44*	0.12	.000
36-40 yaş	20-25 yaş	1.10*	0.17	.000
	26-30 yaş	-.27	0.14	.430
	31-35 yaş	-.97*	0.12	.000
	41-45 yaş	1.40*	0.13	.000
	46-50 yaş	1.26*	0.11	.000
	51 ve üzeri	1.47*	0.12	.000
41-45 yaş	20-25 yaş	-.30	0.18	.618
	26-30 yaş	-1.67*	0.15	.000
	31-35 yaş	-2.37*	0.13	.000

	36-40 yaş	-1.40*	0.13	.000
	46-50 yaş	-.14	0.13	.925
	51 ve üzeri	.070	0.13	.998
46-50 yaş	20-25 yaş	-.16	0.16	.957
	26-30 yaş	-1.53*	0.13	.000
	31-35 yaş	-2.23*	0.11	.000
	36-40 yaş	-1.26*	0.11	.000
	41-45 yaş	.14	0.13	.925
	51 ve üzeri	.21	0.11	.472
51 ve üzeri	20-25 yaş	-.37	0.16	.277
	26-30 yaş	-1.74*	0.14	.000
	31-35 yaş	-2.44*	0.12	.000
	36-40 yaş	-1.47*	0.12	.000
	41-45 yaş	-.070	0.13	.998
	46-50 yaş	-.21	0.11	.472

* Ortalama fark 0.05 seviyesinde anlamlıdır.

Tablo 47'de de görüldüğü üzere Tukey testi kullanılarak Post Hoc analizi yapılmıştır. Post Hoc analizinde her grubun ikişerli olarak karşılaştırması yapılmış ve grupların ortalamaları arasındaki farklar sayısal değer olarak verilmiştir. Tablo 47'den de görüldüğü gibi 20-25 yaş ile; 26-30 yaş arasındaki -1.37'lik, 31-35 yaş arasındaki -2.07'lik ve 36-40 yaş arasındaki -1.10'luk fark anlamlıdır. 26-30 yaş ile; 41-45 yaş arasındaki 1.67'lik, 46-50 yaş arasındaki 1.53'lük fark anlamlıdır. 31-35 yaş ile; 36-40 yaş arasındaki 0.97'lik, 41-45 yaş arasındaki 2.37'lik, 46-50 yaş arasındaki 2.23'lük ve 51 ve üzeri yaş arasındaki 2.44'lük fark anlamlıdır. 36-40 yaş ile; 41-45 yaş arasındaki 1.40'lık, 46-50 yaş arasındaki 1.26'lık ve 51 üzeri yaş arasındaki 1.47'lik fark anlamlıdır.

Tablo 48

Mesleki Özyeterlik Alt Boyut Puanlarının Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc "Tukey" Testi Sonuçları

Yaş	Yaş	Ortalama Fark	Standart Hata	p
20-25 yaş	26-30 yaş	-1.43*	0.18	.000
	31-35 yaş	-2.10*	0.17	.000
	36-40 yaş	-1.17*	0.17	.000
	41-45 yaş	.25	0.18	.790
	46-50 yaş	.13	0.16	.982
	51 ve üzeri	.35	0.16	.330
26-30 yaş	20-25 yaş	1.43*	0.18	.000
	31-35 yaş	-.68*	0.14	.000
	36-40 yaş	.26	0.14	.470
	41-45 yaş	1.68	0.15	.000
	46-50 yaş	1.56*	0.13	.000
	51 ve üzeri	1.78*	0.13	.000
31-35 yaş	20-25 yaş	2.10*	0.17	.000
	26-30 yaş	.68*	0.14	.000
	36-40 yaş	.94*	0.12	.000
	41-45 yaş	2.36*	0.13	.000
	46-50 yaş	2.24*	0.11	.000
	51 ve üzeri	2.46*	0.12	.000

36-40 yaş	20-25 yaş	1.17*	0.17	.000
	26-30 yaş	-.26	0.14	.470
	31-35 yaş	-.94*	0.12	.000
	41-45 yaş	1.42*	0.13	.000
	46-50 yaş	1.30*	0.11	.000
	51 ve üzeri	1.52*	0.11	.000
41-45 yaş	20-25 yaş	-.25	0.18	.790
	26-30 yaş	-1.68*	0.15	.000
	31-35 yaş	-2.35*	0.13	.000
	36-40 yaş	-1.42*	0.13	.000
	46-50 yaş	-.12	0.13	.968
	51 ve üzeri	.10	0.13	.986
46-50 yaş	20-25 yaş	-13	0.16	.982
	26-30 yaş	-1.56*	0.13	.000
	31-35 yaş	-2.24*	0.11	.000
	36-40 yaş	-1.30*	0.11	.000
	41-45 yaş	.12	0.13	.968
	51 ve üzeri	.22	0.11	.412
51 ve üzeri	20-25 yaş	-.35	0.16	.330
	26-30 yaş	-1.78*	0.13	.000
	31-35 yaş	-2.46*	0.12	.000
	36-40 yaş	-1.52*	0.11	.000
	41-45 yaş	-.10	0.13	.986
	46-50 yaş	-.22	0.11	.412

* Ortalama fark 0.05 seviyesinde anlamlıdır.

Tablo 48'den de görüldüğü üzere Tukey testi kullanılarak Post Hoc analizi yapılmıştır. Post Hoc analizinde her grubun ikişerli olarak karşılaştırması yapılmış ve grupların ortalamaları arasındaki farklar sayısal değer olarak verilmiştir. Tablo 48'den de görüldüğü gibi 20-25 yaş ile; 26-30 yaş arasındaki -1.43'lük, 31-35 yaş arasındaki -2.10'luk, 36-40 yaş arasındaki -1.17'lik fark anlamlıdır. 26-30 yaş ile; 31-35 yaş arasındaki -0.68'lik, 41-45 yaş arasındaki 1.68'lik, 46-50 yaş arasındaki 1.56'lık ve 51 ve üzeri yaş arasındaki 1.78'lik fark anlamlıdır. 31-35 yaş ile; 36-40 yaş arasındaki 0.94'lük, 41-45 yaş arasındaki 2.36'lık, 46-50 yaş arasındaki 2.24'lük ve 51 ve üzeri yaş arasındaki 2.46'lık fark anlamlıdır. 36-40 yaş ile; 41-45 yaş arasındaki 1.42'lik, 46-50 yaş arasındaki 1.30'luk ve 51 ve üzeri yaş arasındaki 1.52'lik fark anlamlıdır.

Tablo 49

Sosyal Öz-yeterlik Alt Boyut Puanlarının Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc "Tukey" Testi Sonuçları

Yaş	Yaş	Ortalama Fark	Standart Hata	p
20-25 yaş	26-30 yaş	-1.43*	0.13	.000
	31-35 yaş	-1.67*	0.12	.000
	36-40 yaş	-.88*	0.12	.000
	41-45 yaş	.56*	0.13	.000
	46-50 yaş	.56*	0.12	.000
	51 ve üzeri	-1.43*	0.13	.000
26-30 yaş	20-25 yaş	1.43*	0.13	.000
	31-35 yaş	-.24	0.10	.193
	36-40 yaş	.56*	0.10	.000

	41-45 yaş	1.99*	0.11	.000
	46-50 yaş	1.99*	0.09	.000
	51 ve üzeri	2.06*	0.10	.000
31-35 yaş	20-25 yaş	1.67*	0.12	.000
	26-30 yaş	.24	0.10	.193
	36-40 yaş	.80*	0.09	.000
	41-45 yaş	2.24*	0.10	.000
	46-50 yaş	2.24*	0.08	.000
	51 ve üzeri	2.30*	0.08	.000
36-40 yaş	20-25 yaş	.88*	0.12	.000
	26-30 yaş	-.56*	0.10	.000
	31-35 yaş	-.80*	0.09	.000
	41-45 yaş	1.44*	0.09	.000
	46-50 yaş	1.44*	0.08	.000
	51 ve üzeri	1.50*	0.08	.000
41-45 yaş	20-25 yaş	-.57*	0.13	.000
	26-30 yaş	-1.99*	0.11	.000
	31-35 yaş	-2.24*	0.10	.000
	36-40 yaş	-1.43*	0.09	.000
	46-50 yaş	.02	0.09	1.000
	51 ve üzeri	.06	0.09	.994
46-50 yaş	20-25 yaş	-.57*	0.12	.000
	26-30 yaş	-1.99*	0.09	.000
	31-35 yaş	-2.24*	0.08	.000
	36-40 yaş	-1.44*	0.08	.000
	41-45 yaş	-.02	0.09	1.000
	51 ve üzeri	.06	0.08	.988
51 ve üzeri	20-25 yaş	-.62*	0.12	.000
	26-30 yaş	-2.06*	0.10	.000
	31-35 yaş	-2.30*	0.08	.000
	36-40 yaş	-1.50*	0.08	.000
	41-45 yaş	-.06	0.09	.994
	46-50 yaş	-.06	0.08	.988

* Ortalama fark 0.05 seviyesinde anlamlıdır.

Tablo 49'dan da görüldüğü üzere Tukey testi kullanılarak Post Hoc analizi yapılmıştır. Post Hoc analizinde her grubun ikişerli olarak karşılaştırması yapılmış ve grupların ortalamaları arasındaki farklar sayısal değer olarak verilmiştir. Tablo 49'dan da görüldüğü gibi 20-25 yaş ile; 26-30 yaş arasındaki -1.43'lük, 31-35 yaş arasındaki -1.67'lik, 36-40 yaş arasındaki -.0.88'lik, 41-45 yaş arasındaki 0.56'lık, 46-50 yaş arasındaki 0.56'lık ve 51 ve üzeri yaş arasındaki -1.43'lük fark anlamlıdır. 26-30 yaş ile; 36-40 yaş arasındaki 0.56'lık, 41-45 yaş arasındaki 1.99'luk, 46-50 yaş arasındaki 1.99'luk ve 51 ve üzeri yaş arasındaki 2.06'lık fark anlamlıdır. 31-35 yaş ile; 36-40 yaş arasındaki 0.80'lik, 41-45 yaş arasındaki 2.24'lük, 46-50 yaş arasındaki 2.24'lük ve 51 ve üzeri yaş arasındaki 2.30'luk fark anlamlıdır. 36-40 yaş ile; 41-45 yaş arasındaki 1.44'lük, 46-50 yaş arasındaki 1.44'lük ve 51 ve üzeri yaş arasındaki 1.50'lik fark anlamlıdır.

Tablo 50

Entelektüel Öz-yeterlik Alt Boyut Puanlarının Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc "Tukey" Testi Sonuçları

Yaş	Yaş	Ortalama Fark	Standart Hata	p
20-25 yaş	26-30 yaş	-1.38*	0.17	.000
	31-35 yaş	-1.98*	0.16	.000
	36-40 yaş	-.99*	0.16	.000
	41-45 yaş	.43	0.17	.132
	46-50 yaş	.30	0.15	.435
	51 ve üzeri	.46*	0.15	.044
26-30 yaş	20-25 yaş	1.38*	0.17	.000
	31-35 yaş	-.60*	0.13	.000
	36-40 yaş	.39*	0.13	.041
	41-45 yaş	1.81*	0.14	.000
	46-50 yaş	1.68*	0.12	.000
	51 ve üzeri	1.84*	0.13	.000
31-35 yaş	20-25 yaş	1.98*	0.16	.000
	26-30 yaş	.60*	0.13	.000
	36-40 yaş	.99*	0.11	.000
	41-45 yaş	2.40*	0.13	.000
	46-50 yaş	2.28*	0.11	.000
	51 ve üzeri	2.44*	0.11	.000
36-40 yaş	20-25 yaş	.989*	0.16	.000
	26-30 yaş	-.39*	0.13	.041
	31-35 yaş	-.99*	0.11	.000
	41-45 yaş	1.42*	0.12	.000
	46-50 yaş	1.29*	0.10	.000
	51 ve üzeri	1.45*	0.11	.000
41-45 yaş	20-25 yaş	-.43	0.17	.132
	26-30 yaş	-1.80*	0.14	.000
	31-35 yaş	-2.40*	0.13	.000
	36-40 yaş	-1.42*	0.12	.000
	46-50 yaş	-.13	0.12	.932
	51 ve üzeri	.036	0.12	1.000
46-50 yaş	20-25 yaş	-.30	0.15	.435
	26-30 yaş	-1.68*	0.12	.000
	31-35 yaş	-2.28*	0.11	.000
	36-40 yaş	-1.29*	0.10	.000
	41-45 yaş	.13	0.12	.932
	51 ve üzeri	.16	0.10	.681
51 ve üzeri	20-25 yaş	-.46*	0.15	.044
	26-30 yaş	-1.84*	0.13	.000
	31-35 yaş	-2.44*	0.11	.000
	36-40 yaş	-1.45*	0.11	.000
	41-45 yaş	-.036	0.12	1.000
	46-50 yaş	-.16	0.10	.681

* Ortalama fark 0.05 seviyesinde anlamlıdır.

Tablo 50'den de görüldüğü üzere Tukey testi kullanılarak Post Hoc analizi yapılmıştır. Post Hoc analizinde her grubun ikişerli olarak karşılaştırması yapılmış ve grupların ortalamaları arasındaki farklar sayısal değer olarak verilmiştir. Tablo 50'den da görüldüğü gibi 20-25 yaş ile; 26-30 yaş arasındaki -1.38'lik, 31-35 yaş arasındaki -1.98'lik, 36-40 yaş arasındaki -0.99'luk

fark anlamlıdır. 26-30 yaş ile; 31-35 yaş arasındaki -0.60'lık, 36-40 yaş arasındaki 0.39'luk, 41-45 yaş arasındaki 1.81'lik, 46-50 yaş arasındaki 1.68'lik ve 51 ve üzeri yaş arasındaki 1.98'lik fark anlamlıdır. 31-35 yaş ile; 36-40 yaş arasındaki 0.99'luk, 41-45 yaş arasındaki 2.40'lık, 46-50 yaş arasındaki 2.28'lik ve 51 ve üzeri yaş arasındaki 2.44'lük fark anlamlıdır. 36-40 yaş ile; 41-45 yaş arasındaki 1.42'lik, 46-50 yaş arasındaki 1.29'luk ve 51 ve üzeri yaş arasındaki 1.45'lik fark anlamlıdır.

Tablo 51

Öz-yeterlik İnancı Puanlarının Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc "Tukey" Testi Sonuçları

Yaş	Yaş	Ortalama Fark	Standart Hata	p
20-25 yaş	26-30 yaş	-1.40*	0.16	.000
	31-35 yaş	-1.96*	0.15	.000
	36-40 yaş	-1.03*	0.15	.000
	41-45 yaş	.39	0.16	.185
	46-50 yaş	.39	0.15	.420
	51 ve üzeri	.45*	0.15	.037
26-30 yaş	20-25 yaş	1.40*	0.16	.000
	31-35 yaş	-.55*	0.12	.000
	36-40 yaş	.37*	0.12	.042
	41-45 yaş	1.79*	0.13	.000
	46-50 yaş	1.69*	0.12	.000
	51 ve üzeri	1.85*	0.12	.000
31-35 yaş	20-25 yaş	1.96*	0.15	.000
	26-30 yaş	.55*	0.12	.000
	36-40 yaş	.92*	0.11	.000
	41-45 yaş	2.34*	0.12	.000
	46-50 yaş	2.25*	0.10	.000
	51 ve üzeri	2.41*	0.11	.000
36-40 yaş	20-25 yaş	1.03*	0.15	.000
	26-30 yaş	-.37*	0.12	.042
	31-35 yaş	-.93*	0.11	.000
	41-45 yaş	1.42*	0.12	.000
	46-50 yaş	1.32*	0.10	.000
	51 ve üzeri	1.48*	0.10	.000
41-45 yaş	20-25 yaş	-.39	0.16	.185
	26-30 yaş	-1.79*	0.13	.000
	31-35 yaş	-2.34*	0.12	.000
	36-40 yaş	-1.42*	0.12	.000
	46-50 yaş	-.096	0.11	.980
	51 ve üzeri	.067	0.12	.997
46-50 yaş	20-25 yaş	-.29	0.15	.420
	26-30 yaş	-1.70*	0.12	.000
	31-35 yaş	-2.48*	0.10	.000
	36-40 yaş	-1.32*	0.10	.000
	41-45 yaş	.096	0.11	.980
	51 ve üzeri	.16	0.10	.640
51 ve üzeri	20-25 yaş	-.45*	0.15	.037
	26-30 yaş	-1.85*	0.12	.000
	31-35 yaş	-2.41*	0.11	.000
	36-40 yaş	-1.49*	0.10	.000
	41-45 yaş	-.067	0.12	.997

46-50 yaş	-.16	0.10	.640

* Ortalama fark 0.05 seviyesinde anlamlıdır.

Tablo 51'den de görüldüğü üzere Tukey testi kullanılarak Post Hoc analizi yapılmıştır. Post Hoc analizinde her grubun ikişerli olarak karşılaştırması yapılmış ve grupların ortalamaları arasındaki farklar sayısal değer olarak verilmiştir. Tablo 51'den de görüldüğü gibi 20-25 yaş ile; 26-30 yaş arasındaki -1.40'lık, 31-35 yaş arasındaki -1.96'lık, 36-40 yaş arasındaki -1.03'lük ve 51 ve üzeri yaş arasındaki 0.45'lik fark anlamlıdır. 26-30 yaş ile; 31-35 yaş arasındaki -0.55'lik, 36-40 yaş arasındaki 0.37'lik, 41-45 yaş arasındaki 1.79'luk, 46-50 yaş arasındaki 1.69'luk ve 51 ve üzeri yaş arasındaki 1.85'lik fark anlamlıdır. 31-35 yaş ile; 36-40 yaş arasındaki 0.92'lik, 41-45 yaş arasındaki 2.34'lük, 46-50 yaş arasındaki 2.25'lik ve 51 ve üzeri yaş arasındaki 2.41'lik fark anlamlıdır. 36-40 yaş ile; 41-45 yaş arasındaki 1.42'lik, 46-50 yaş arasındaki 1.32'lik ve 51 ve üzeri yaş arasındaki 1.48'lik fark anlamlıdır.

7- Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim tutum düzeyleri ile aldıkları aylık gelir değişkeni açısından anlamlı fark var mıdır?

Tablo 52

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Tutumlarının Aylık Gelire Göre Karşılaştırması

	Aylık Gelir	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	sd	F	η^2	p
Kapsamaya Yönelik Genel Tutum	10.000 TL -15.000 TL	31	4.31	1.41				
	15.001 TL -20.000 TL	15	3.73	1.14				
	20.001 TL -25.000 TL	66	3.50	1.15				
	25.001 TL -30.000 TL	221	3.81	1.25	5	1.96	0.02	.000
	30.001 TL -35.000 TL	148	3.80	1.18				
	35.001 TL ve üzeri	79	3.74	1.09				
Eğitim ve Algılanan Yetkinlik	10.000 TL -15.000 TL	31	4.13	1.46				
	15.001 TL -20.000 TL	15	3.57	1.24				
	20.001 TL -25.000 TL	66	3.31	1.23	5	1.79	0.02	.000
	25.001 TL -30.000 TL	221	3.63	1.33				
	30.001 TL -35.000 TL	148	3.64	1.25				
	35.001 TL ve üzeri	79	3.58	1.16				
Kapsayıcı Eğitim Tutumları	10.000 TL -15.000 TL	31	4.22	1.43				
	15.001 TL -20.000 TL	15	3.65	1.19				

20.001 TL -25.000 TL	66	3.41	1.19	5	1.87	0.02	.000	
25.001 TL -30.000 TL	221	3.72	1.29					
30.001 TL -35.000 TL	148	3.72	1.22					
35.001 TL ve üzeri	79	3.66	1.12					

Not: Ea kare (η^2) değeri; 0.01 = küçük, 0.06 = orta ve 0.14 = büyük etki büyüklüğü olarak sınıflandırılmaktadır (Cohen, 1988). Bu tabloda yer alan alt boyutlarda ve genelinde η^2 değeri düşük düzeydedir.

Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim tutumlarının aylık gelire göre karşılaştırması ANOVA testi ile analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarında gelir düzeyine göre gerek alt boyutlarında ve gerekse de ölçek toplam puanında anlamlı bir farklılık meydana gelmediği belirlenmiştir (p>.05). Buna göre öğretmenlerin aylık gelir durumlarının kapsayıcı eğitim tutum düzeyleri üzerinde etkili olmadığı söylenebilir.

8-Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin öz-yeterlik inancı düzeyleri ile aldıkları aylık gelir değişkeni açısından anlamlı fark var mıdır?

Tablo 53

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Öz-yeterlik İnanç Düzeylerinin Aylık Gelire Göre Karşılaştırması

	Aylık Gelir	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	sd	F	η^2	p
Akademik Öz-yeterlik	10.000 TL -15.000 TL	31	3.41	1.39	5	1.80	0.02	.110
	15.001 TL-20.000 TL	15	2.88	1.18				
	20.001 TL- 25.000 TL	66	2.62	1.17				
	25.001 TL-30.000 TL	221	2.93	1.27				
	30.001 TL-35.000 TL	148	2.94	1.20				
	35.001 TL ve üzeri	79	2.89	1.11				
Mesleki Öz-yeterlik	10.000 TL -15.000 TL	31	3.33	1.39	5	1.83	0.02	.105
	15.001 TL-20.000 TL	15	2.81	1.19				
	20.001 TL- 25.000 TL	66	2.53	1.17				
	25.001 TL-30.000 TL	221	2.86	1.27				
	30.001 TL-35.000 TL	148	2.86	1.20				
	35.001 TL ve üzeri	79	2.81	1.12				
Sosyal Öz-yeterlik	10.000 TL -15.000 TL	31	3.45	1.23	5	2.60	0.02	.025
	15.001 TL-20.000 TL	15	2.93	1.15				
	20.001 TL- 25.000 TL	66	2.62	1.10				
	25.001 TL-30.000 TL	221	2.95	1.11				
	30.001 TL-35.000 TL	148	2.92	1.08				
	35.001 TL ve üzeri	79	2.82	1.03				
Entelektüel Öz-yeterlik	10.000 TL -15.000 TL	31	3.44	1.36	5	1.99	0.02	.079
	15.001 TL-20.000 TL	15	2.90	1.19				
	20.001 TL- 25.000 TL	66	2.63	1.17				
	25.001 TL-30.000 TL	221	2.94	1.24				
	30.001 TL-35.000 TL	148	2.94	1.18				
	35.001 TL ve üzeri	79	2.87	1.10				
Öz-yeterlik İnancı	10.000 TL -15.000 TL	31	3.41	1.33	5	2.06	0.02	.069
	15.001 TL-20.000 TL	15	2.88	1.17				
	20.001 TL- 25.000 TL	66	2.60	1.14				
	25.001 TL-30.000 TL	221	2.92	1.21				

30.001 TL-35.000 TL	148	2.91	1.15
35.001 TL ve üzeri	79	2.85	1.08

Not: Eta kare (η^2) değeri; 0.01 = küçük, 0.06 = orta ve 0.14 = büyük etki büyüklüğü olarak sınıflandırılmaktadır (Cohen, 1988). Bu tabloda yer alan alt boyutlarda ve genelinde η^2 değeri küçük düzeyde etki büyüklüğüne işaret etmektedir.

Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin öz-yeterlik inancı düzeylerinin aylık gelire göre karşılaştırması ANOVA testi ile yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda ölçeğin alt boyutlarında akademik, mesleki ve entelektüel boyutlara ilişkin puanlar ile ölçeğin toplam puanlarında anlamlı bir farklılık meydana gelmediği belirlenmiştir (p>.05). Buna göre öğretmenlerin genel olarak öz-yeterlilik düzeyleri gelir düzeyine göre farklılık göstermemektedir. Buna karşılık ölçeğin sosyal öz-yeterlilik alt boyutunda puanlar arasında anlamlı farklılık meydana geldiği görülmüştürp)<.05). Sosyal öz-yeterlik boyutunda hangi gelir grupları arasında anlamlı farklılıklar meydana geldiği belirlenmiştir. Analiz sonucunda 10.000 TL-15.000 TL arası gelire sahip olan öğretmenlerin sosyal öz-yeterlik düzeylerinin daha yüksek gelir düzeyine sahip olan öğretmenlere göre yüksek düzeyde gerçekleştiği belirlenmiştir. Meydana gelen farklılığa ilişkin grup içi karşılaştırmalar Tukey testi ile yapılmıştır.

Tablo 54

Sosyal Öz-yeterlik Alt Boyut Puanlarının Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerin Aylık Gelir Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc "Tukey" Testi Sonuçları

Aylık Gelir	Aylık Gelir	Ortalama Fark	Standart Hata	p
10.000 TL-15.000 TL	15.001 TL-20.000 TL	0.52	0.35	.665
	20.001 TL-25.000 TL	0.83*	0.24	.007
	25.001 TL-30.000 TL	0.51	0.21	.159
	30.001 TL-35.000 TL	0.53	0.22	.143
	35.001 TL ve üzeri	0.63	0.23	.078
15.001 TL-20.000 TL	10.000 TL-15.000 TL	-0.52	0.35	.665
	20.001 TL-25.000 TL	0.32	0.31	.916
	25.001 TL-30.000 TL	-0.01	0.29	1.000
	30.001 TL-35.000 TL	0.01	0.30	1.000
	35.001 TL ve üzeri	0.11	0.31	.999
20.001 TL-25.000 TL	10.000 TL-15.000 TL	-0.83*	0.24	.007
	15.001 TL-20.000 TL	-0.32	0.31	.916
	25.001 TL-30.000 TL	-0.33	0.15	.271
	30.001 TL-35.000 TL	-0.30	0.16	.422
	35.001 TL ve üzeri	-0.21	0.18	.869
25.001 TL-30.000 TL	10.000 TL-15.000 TL	-0.51	0.21	.159
	15.001 TL-20.000 TL	0.01	0.29	1.000
	20.001 TL-25.000 TL	0.33	0.15	.271
	30.001 TL-35.000 TL	0.02	0.12	1.000
	35.001 TL ve üzeri	0.12	0.14	.959
30.001 TL-35.000 TL	10.000 TL-15.000 TL	-0.53	0.22	.143
	15.001 TL-20.000 TL	-0.01	0.30	1.000
	20.001 TL-25.000 TL	0.30	0.16	.422
	25.001 TL-30.000 TL	-0.02	0.12	1.000
	35.001 TL ve üzeri	0.10	0.15	.988
35.001 TL ve üzeri	10.000 TL-15.000 TL	-0.63	0.23	.078

15.001 TL-20.000 TL	-0.11	0.31	.999
20.001 TL-25.000 TL	0.21	0.18	.869
25.001 TL-30.000 TL	-0.12	0.14	.959
30.001 TL-35.000 TL	-0.10	0.15	.988

* Ortalama fark 0.05 seviyesinde anlamlıdır.

Tablo 54'ten de görüldüğü üzere Tukey testi kullanılarak Post Hoc analizi yapılmıştır. Post Hoc analizinde her grubun ikişerli olarak karşılaştırması yapılmış ve grupların ortalamaları arasındaki farklar sayısal değer olarak verilmiştir. Tablo 54'ten de görüldüğü gibi 10.000 TL-15.000 TL aylık gelir ile 20.001 TL-25.000 TL aylık gelir arasındaki 0.83'lük fark anlamlıdır.

9- Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim tutum düzeyleri ile eğitim seviyesi değişkeni açısından anlamlı fark var mıdır?

Tablo 55

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Tutumlarının Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırması

	Eğitim Durumu	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	sd	F	η^2	p
Kapsamaya Yönelik Genel Tutum	Lisans	456	3.52	1.10	2	75.71	0.21	.000
	Yüksek Lisans	96	4.87	0.99				
	Doktora	8	5.78	0.24				
Eğitim ve Algılanan Yetkinlik	Lisans	456	3.34	1.20	2	71.75	0.20	.000
	Yüksek Lisans	96	4.75	0.94				
	Doktora	8	5.60	0.85				
Kapsayıcı Eğitim Tutumları	Lisans	456	3.43	1.15	2	73.83	0.21	.000
	Yüksek Lisans	96	4.81	0.96				
	Doktora	8	5.69	0.28				

Not:Eta kare (η^2) değeri; 0.01 = küçük, 0.06 = orta ve 0.14 = büyük etki büyüklüğü olarak sınıflandırılmaktadır (Cohen, 1988). Tüm alt boyutlarda ve genelinde etki büyüklüğü büyük düzeydedir.

Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim tutumlarının eğitim durumuna göre karşılaştırması ANOVA testi ile yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda ölçeğin alt boyutları ve toplam puanlarında anlamı farklılık meydana geldiği belirlenmiştir ($p<.05$). Analiz sonucunda yüksek lisans mezunu ve doktora mezunu olan katılımcıların lisans mezunu olanlara göre, doktora mezunu olanların ise yüksek lisans mezunu olanlara göre kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Meydana gelen anlamlı farklılığa ilişkin grup içi karşılaştırmalar Tukey testi ile yapılmıştır.

Tablo 56

Kapsamaya Yönelik Genel Tutum Alt Boyut Puanlarının Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc "Tukey" Testi Sonuçları

Eğitim Durumu	Eğitim Durumu	Ortalama Fark	Standart Hata	p
Lisans	Yüksek Lisans	-1.35*	0.12	.000
	Doktora	-2.25*	0.38	.000
Yüksek Lisans	Lisans	1.35*	0.12	.000
	Doktora	-.90	0.40	.058
Doktora	Lisans	2.25*	0.38	.000

	Yüksek Lisans	.90	0.40	.058

* Ortalama fark 0.05 seviyesinde anlamlıdır.

Tablo 56'dan da görüldüğü üzere Tukey testi kullanılarak Post Hoc analizi yapılmıştır. Post Hoc analizinde her grubun ikişerli olarak karşılaştırması yapılmış ve grupların ortalamaları arasındaki farklar sayısal değer olarak verilmiştir. Tablo 56'dan da görüldüğü gibi lisans mezuniyeti ile; yüksek lisans mezuniyeti arasındaki -1.35'lik ve doktora mezuniyeti arasındaki -2.25'lik fark anlamlıdır.

Tablo 57

Eğitim ve Algılanan Yetkinlik Alt Boyut Puanlarının Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc "Tukey" Testi Sonuçları

Eğitim Durumu	Eğitim Durumu	Ortalama Fark	Standart Hata	p
Lisans	Yüksek Lisans	-1.41*	0.13	.000
	Doktora	-2.26*	0.41	.000
Yüksek Lisans	Lisans	1.41*	0.13	.000
	Doktora	-.85	0.42	.111
Doktora	Lisans	2.26*	0.41	.000
	Yüksek Lisans	.85	0.42	.111

* Ortalama fark 0.05 seviyesinde anlamlıdır.

Tablo 57'den de görüldüğü üzere Tukey testi kullanılarak Post Hoc analizi yapılmıştır. Post Hoc analizinde her grubun ikişerli olarak karşılaştırması yapılmış ve grupların ortalamaları arasındaki farklar sayısal değer olarak verilmiştir. Tablo 57'den de görüldüğü gibi lisans mezuniyeti ile; yüksek lisans mezuniyeti arasındaki -1.41'lik ve doktora mezuniyeti arasındaki -2.26'lik fark anlamlıdır.

Tablo 58

Kapsayıcı Eğitim Tutumları Puanlarının Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc "Tukey" Testi Sonuçları

Eğitim Durumu	Eğitim Durumu	Ortalama Fark	Standart Hata	p
Lisans	Yüksek Lisans	-1.38*	0.12	.000
	Doktora	-2.26*	0.40	.000
Yüksek Lisans	Lisans	1.38*	0.12	.000
	Doktora	-.88	0.41	.082
Doktora	Lisans	2.26*	0.40	.000
	Yüksek Lisans	.88	0.41	.082

* Ortalama fark 0.05 seviyesinde anlamlıdır.

Tablo 58'den de görüldüğü üzere Tukey testi kullanılarak Post Hoc analizi yapılmıştır. Post Hoc analizinde her grubun ikişerli olarak karşılaştırması yapılmış ve grupların ortalamaları arasındaki farklar sayısal değer olarak verilmiştir. Tablo 58'den de görüldüğü gibi lisans

mezuniyeti ile; yüksek lisans mezuniyeti arasındaki -1.38'lik ve doktora mezuniyeti arasındaki -2.26'lık fark anlamlıdır.

10-Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin öz-yeterlik inancı düzeyleri ile eğitim seviyesi değişkeni açısından anlamlı fark var mıdır?

Tablo 59

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Öz-yeterlik İnancı Düzeylerinin Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırması

	Eğitim Durumu	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	sd	F	η^2	p
Akademik Ö-zyeterlik	Lisans	456	2.66	1.14	2	71.86	0.21	.000
	Yüksek Lisans	96	4.00	.90				
	Doktora	8	4.80	.00				
Mesleki Öz-yeterlik	Lisans	456	2.58	1.15	2	71.92	0.21	.000
	Yüksek Lisans	96	3.93	.90				
	Doktora	8	4.71	.00				
Sosyal Öz-yeterlik	Lisans	456	2.72	1.04	2	48.96	0.15	.000
	Yüksek Lisans	96	3.69	.93				
	Doktora	8	4.75	.00				
Entelektüel Öz-yeterlik	Lisans	456	2.67	1.13	2	67.20	0.19	.000
	Yüksek Lisans	96	3.94	.91				
	Doktora	8	4.86	.00				
Öz-yeterlik İnancı	Lisans	456	2.65	1.10	2	66.38	0.19	.000
	Yüksek Lisans	96	3.89	.90				
	Doktora	8	4.78	.00				

Not: Eta kare (η^2) değeri; 0.01 = küçük, 0.06 = orta ve 0.14 = büyük etki büyüklüğü olarak sınıflandırılmaktadır (Cohen, 1988). Bu tabloya göre tüm alt boyutlarda ve genelinde büyük düzeyde etki büyüklüğü gözlenmiştir.

Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin öz-yeterlik inanç düzeylerinin eğitim durumuna göre karşılaştırması ANOVA testi ile yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda ölçeğin alt boyutları ve toplam puanlarında anlamı farklılık meydana geldiği belirlenmiştir p)<.05). Analiz sonucunda yüksek lisans mezunu ve doktora mezunu olan katılımcıların lisans mezunu olanlara göre, doktora mezunu olanların ise yüksek lisans mezunu olanlara göre öz -yeterlik puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Meydana gelen anlamlı farklılığa ilişkin grup içi karşılaştırmalar Tukey testi ile yapılmıştır.

Tablo 60

Akademik Öz-yeterlik Alt Boyut Puanlarının Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Eğitim Durum Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc "Tukey" Testi Sonuçları

Eğitim Durumu	Eğitim Durumu	Ortalama Fark	Standart Hata	p
Lisans	Yüksek Lisans	-1.35*	0.12	.000
	Doktora	-2.15*	0.39	.000
Yüksek Lisans	Lisans	1.35*	0.12	.000
	Doktora	-.80	0.40	.117
Doktora	Lisans	2.15*	0.39	.000
	Yüksek Lisans	.80	0.40	.117

Tablo 60’tan da görüldüğü üzere Tukey testi kullanılarak Post Hoc analizi yapılmıştır. Post Hoc analizinde her grubun ikişerli olarak karşılaştırması yapılmış ve grupların ortalamaları arasındaki farklar sayısal değer olarak verilmiştir. Tablo 60’tan da görüldüğü gibi lisans mezuniyeti ile; yüksek lisans mezuniyeti arasındaki -1.35’lik ve doktora mezuniyeti arasındaki -2.15'lik fark anlamlıdır.

Tablo 61

Mesleki Öz-yeterlik Alt Boyut Puanlarının Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc "Tukey" Testi Sonuçları

Eğitim Durumu	Eğitim Durumu	Ortalama Fark	Standart Hata	p
Lisans	Yüksek Lisans	-1.35*	0.12	.000
	Doktora	-2.14*	0.39	.000
Yüksek Lisans	Lisans	1.35*	0.12	.000
	Doktora	-.79	0.40	.128
Doktora	Lisans	2.14*	0.39	.000
	Yüksek Lisans	.79	0.40	.128

Tablo 61'den de görüldüğü üzere Tukey testi kullanılarak Post Hoc analizi yapılmıştır. Post Hoc analizinde her grubun ikişerli olarak karşılaştırması yapılmış ve grupların ortalamaları arasındaki farklar sayısal değer olarak verilmiştir. Tablo 61’den de görüldüğü gibi lisans mezuniyeti ile; yüksek lisans mezuniyeti arasındaki -1.35'lik ve doktora mezuniyeti arasındaki -2.14'lük fark anlamlıdır.

Tablo 62

Sosyal Öz-yeterlik Alt Boyut Puanlarının Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerin Eğtim Durmu Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc "Tukey" Testi Sonuçları

Eğitim Durumu	Eğitim Durumu	Ortalama Fark	Standart Hata	p
Lisans	Yüksek Lisans	-.97*	0.11	.000
	Doktora	-2.03*	0.36	.000
Yüksek Lisans	Lisans	.97*	0.11	.000
	Doktora	-1.06*	0.38	.014
Doktora	Lisans	2.03*	0.36	.000
	Yüksek Lisans	1.06*	0.38	.014

Tablo 62’den de görüldüğü üzere Tukey testi kullanılarak Post Hoc analizi yapılmıştır. Post Hoc analizinde her grubun ikişerli olarak karşılaştırması yapılmış ve grupların ortalamaları arasındaki farklar sayısal değer olarak verilmiştir. Tablo 62'den de görüldüğü gibi lisans mezuniyeti ile; yüksek lisans mezuniyeti arasındaki -0.97'lik ve doktora mezuniyeti arasındaki -2.03'lük fark anlamlıdır. Yüksek lisans mezuniyeti ile doktora mezuniyeti arasındaki -1.06'lık fark anlamlıdır.

Tablo 63

Entelektüel Öz-yeterlik Alt Boyut Puanlarının Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc "Tukey" Testi Sonuçları

Eğitim Durumu	Eğitim Durumu	Ortalama Fark	Standart Hata	p
Lisans	Yüksek Lisans	-1.27*	0.12	.000
	Doktora	-2.19*	0.39	.000
Yüksek Lisans	Lisans	1.27*	0.12	.000
	Doktora	-.92	0.40	.058
Doktora	Lisans	2.19*	0.39	.000
	Yüksek Lisans	.92	0.40	.058

Tablo 63'te de görüldüğü üzere Tukey testi kullanılarak Post Hoc analizi yapılmıştır. Post Hoc analizinde her grubun ikişerli olarak karşılaştırması yapılmış ve grupların ortalamaları arasındaki farklar sayısal değer olarak verilmiştir. Tablo 63'te de görüldüğü gibi lisans mezuniyeti ile; yüksek lisans mezuniyeti arasındaki -1.27'lik ve doktora mezuniyeti arasındaki -2.19'lik fark anlamlıdır.

Tablo 64

Öz-yeterlik İnancı Puanlarının Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc "Tukey" Testi Sonuçları

Eğitim Durumu	Eğitim Durumu	Ortalama Fark	Standart Hata	p
Lisans	Yüksek Lisans	-1.24*	0.12	.000
	Doktora	-2.13*	0.38	.000
Yüksek Lisans	Lisans	1.24*	0.12	.000
	Doktora	-.89	0.39	.060
Doktora	Lisans	2.13*	0.38	.000
	Yüksek Lisans	.89	0.39	.060

Tablo 64'ten de görüldüğü üzere Tukey testi kullanılarak Post Hoc analizi yapılmıştır. Post Hoc analizinde her grubun ikişerli olarak karşılaştırması yapılmış ve grupların ortalamaları arasındaki farklar sayısal değer olarak verilmiştir. Tablo 64'ten de görüldüğü gibi lisans mezuniyeti ile; yüksek lisans mezuniyeti arasındaki -1.24'lük ve doktora mezuniyeti arasındaki -2.13'lük fark anlamlıdır.

11-Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim tutum düzeyleri ile medeni durum değişkeni açısından anlamlı fark var mıdır?

Tablo 65

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Tutumlarının Medeni Duruma Göre Karşılaştırması

	Medeni Durum	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	t	sd	d	p
Kapsamaya Yönelik Genel Tutum	Bekar	155	3.82	1.25	.40	558	0.50	.693
	Evli	405	3.77	1.20				
Eğitim ve Algılanan Yetkinlik	Bekar	155	3.64	1.32	.33	558	0.43	.742
	Evli	405	3.60	1.27				
Kapsayıcı Eğitim Tutumları	Bekar	155	3.73	1.29	.36	558	0.46	.718
	Evli	405	3.69	1.24				

Not: Cohen's d değeri: 0.20 = küçük, 0.50 = orta, 0.80 = büyük etki büyüklüğü olarak değerlendirilir (Cohen, 1988). Tüm alt boyutlarda ve genelinde etki büyüklüğü orta düzeydedir.

Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim tutumlarının medeni duruma göre karşılaştırması bağımsız örneklem t testi ile analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda ölçeğin alt boyutları ve toplam puanlarında anlamlı farklılık meydana gelmediği belirlenmiştir (p>.05). Buna göre öğretmenlerin evli ya da bekar olmasının kapsayıcı eğitim tutum düzeyleri üzerinde etkili olmadığı söylenebilir.

12-Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin öz-yeterlik inancı düzeyleri ile medeni durum değişkeni açısından anlamlı fark var mıdır?

Tablo 66

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Öz-yeterlik İnancı Düzeylerinin Medeni Duruma Göre Karşılaştırması

	Medeni Durum	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	t	sd	d	p
Akademik Öz-yeterlik	Bekar	155	2.94	1.26	.32	558	0.36	.742
	Evli	405	2.90	1.23				
Mesleki Öz-yeterlik	Bekar	155	2.86	1.27	.33	558	0.35	.742
	Evli	405	2.83	1.22				
Sosyal Öz-yeterlik	Bekar	155	2.94	1.12	.36	558	0.48	.726
	Evli	405	2.90	1.10				
Entelektüel Öz-yeterlik	Bekar	155	2.95	1.24	.34	558	0.38	.738
	Evli	405	2.90	1.20				
Öz-yeterlik İnancı	Bekar	155	2.92	1.21	.34	558	0.40	.734
	Evli	405	2.88	1.17				

Not. Cohen's d: 0.20 = küçük, 0.50 = orta, 0.80 = büyük etki büyüklüğü olarak değerlendirilir (Cohen, 1988). Bu analizde p değeri anlamlı olmamakla birlikte, bazı boyutlarda etki büyüklüğü orta düzeydedir.

Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin öz-yeterlik inancı düzeylerinin medeni duruma göre karşılaştırması bağımsız örneklem t testi ile analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda ölçeğin alt boyutları ve toplam puanlarında anlamlı farklılık meydana gelmediği belirlenmiştir (p>.05). Buna göre öğretmenlerin evli ya da bekar olmasının öz-yeterlik inancı düzeyleri üzerinde etkili olmadığı söylenebilir.

13- Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim tutum düzeyleri ile çalıştıkları hizmet yılı değişkeni açısından anlamlı fark var mıdır?

Tablo 67

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Tutumlarının Hizmet Yılına Göre Karşılaştırması

	Hizmet Yılı	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	sd	F	η^2	p
Kapsamaya Yönelik Genel Tutum	1-5 yıl	48	3.24	0.62	4	333.20	0.70	.000
	6-10 yıl	56	4.79	0.94				
	11-15 yıl	88	5.78	0.00				
	16-20 yıl	200	3.56	0.83				
	21 ve üzeri yıl	168	2.84	0.49				
Eğitim ve Algılanan Yetkinlik	1-5 yıl	48	3.08	0.73	4	260.54	0.65	.000
	6-10 yıl	56	4.69	0.89				
	11-15 yıl	88	5.60	0.00				
	16-20 yıl	200	3.42	0.97				
	21 ve üzeri yıl	168	2.60	0.63				
Kapsayıcı Eğitim Tutumları	1-5 yıl	48	3.16	0.67	4	293.89	0.68	.000
	6-10 yıl	56	4.74	0.91				
	11-15 yıl	88	5.69	0.00				
	16-20 yıl	200	3.49	0.90				
	21 ve üzeri yıl	168	2.72	0.56				

Not: Eta kare (η^2) değerleri Cohen (1988) sınıflamasına göre yorumlanmıştır: 0.01 = küçük, 0.06 = orta, 0.14 = büyük etki büyüklüğü. Bu tabloda tüm boyutlarda etki büyüklüğü büyük düzeydedir.

Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim tutumlarının hizmet yılına göre karşılaştırması ANOVA testi ile yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda ölçeğin alt boyutları ve toplam puanlarında anlamlı farklılık meydana geldiği belirlenmiştir (p<.05). Yapılan analiz sonucunda 11-15 yıl hizmet yılına sahip olan öğretmenlerin diğer hizmet yılına sahip olanlara göre kapsayıcı eğitim tutumları daha yüksektir. 6-10 yıl hizmet yılına sahip olan öğretmenlerin kapsayıcı eğitim tutumlarının 1-5 yıl olanlar ve 16 yıl ve üzeri olanlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Buna karşılık hizmet yılı bakımından 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin

kapsayıcı eğitim tutumları diğer öğretmenlere göre daha düşük düzeydedir. Meydana gelen anlamlı farklılığa ilişkin grup içi karşılaştırmalar Tukey testi ile yapılmıştır.

Tablo 68

Kapsamaya Yönelik Tutum Alt Boyut Puanlarının Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerin Hizmet Yılı Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc "Tukey" Testi Sonuçları

Hizmet Yılı	Hizmet Yılı	Ortalama Fark	Standart Hata	p
1-5 yıl	6-10 yıl	-1.55*	0.13	.000
	11-15 yıl	-2.55*	0.12	.000
	16-20 yıl	-.31*	0.11	.026
	21 ve üzeri yıl	.39*	0.11	.002
6-10 yıl	1-5 yıl	1.55*	0.13	.000
	11-15 yıl	-.98*	0.11	.000
	16-20 yıl	1.25*	0.10	.000
	21 ve üzeri yıl	1.95*	0.10	.000
11-15 yıl	1-5 yıl	2.54*	0.12	.000
	6-10 yıl	.98*	0.11	.000
	16-20 yıl	2.22*	0.08	.000
	21 ve üzeri yıl	2.94*	0.09	.000
16-20 yıl	1-5 yıl	.31*	0.11	.026
	6-10 yıl	-1.24*	0.10	.000
	11-15 yıl	-2.22*	0.08	.000
	21 ve üzeri yıl	.71*	0.07	.000
21 ve üzeri yıl	1-5 yıl	-.39*	0.11	.002
	6-10 yıl	-1.95*	0.10	.000
	11-15 yıl	-2.94*	0.09	.000
	16-20 yıl	-.71*	0.07	.000

* Ortalama fark 0.05 seviyesinde anlamlıdır.

Tablo 68'den de görüldüğü üzere Tukey testi kullanılarak Post Hoc analizi yapılmıştır. Post Hoc analizinde her grubun ikişerli olarak karşılaştırması yapılmış ve grupların ortalamaları arasındaki farklar sayısal değer olarak verilmiştir. Tablo 68'den de görüldüğü gibi 1-5 hizmet yılı ile; 6-10 hizmet yılı arasındaki -1.55'lik, 11-15 hizmet yılı arasındaki -2.55'lik, 16-20 hizmet yılı arasındaki -0.31'lik ve 21 ve üzeri hizmet yılı arasındaki 0.39'luk fark anlamlıdır. 6-10 hizmet yılı ile; 11-15 hizmet yılı arasındaki -0.98'lik, 16-20 hizmet yılı arasındaki 1.23'lük ve 21 ve üzeri hizmet yılı arasındaki 1.95'lik fark anlamlıdır. 11-15 hizmet yılı ile; 16-20 hizmet yılı arasındaki 2.22'lik ve 21 ve üzeri hizmet yılı arasındaki 2.94'lik fark anlamlıdır. 16-20 hizmet yılı ile 21 ve üzeri hizmet yılı arasındaki 0.71'lik fark anlamlıdır.

Tablo 69

Eğitim ve Algılanan Yetkinlik Alt Boyut Puanlarının Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerin Hizmet Yılı Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc "Tukey" Testi Sonuçları

Hizmet Yılı	Hizmet Yılı	Ortalama Fark	Standart Hata	p
1-5 yıl	6-10 yıl	-1.60*	0.15	.000
	11-15 yıl	-2.52*	0.14	.000
	16-20 yıl	-.33	0.12	.052
	21 ve üzeri yıl	.48*	0.12	.001
6-10 yıl	1-5 yıl	1.60*	0.15	.000
	11-15 yıl	-.91*	0.13	.000
	16-20 yıl	1.27*	0.12	.000
	21 ve üzeri yıl	2.08*	0.12	.000
11-15 yıl	1-5 yıl	2.53*	0.14	.000
	6-10 yıl	.91*	0.13	.000
	16-20 yıl	2.18*	0.10	.000
	21 ve üzeri yıl	2.99*	0.10	.000
16-20 yıl	1-5 yıl	.33	0.12	.052
	6-10 yıl	-1.27*	0.12	.000
	11-15 yıl	-2.18*	0.10	.000
	21 ve üzeri yıl	.81*	0.08	.000
21 ve üzeri yıl	1-5 yıl	-.48*	0.12	.001
	6-10 yıl	-2.08*	0.12	.000
	11-15 yıl	-2.99*	0.10	.000
	16-20 yıl	-.81*	0.08	.000

* Ortalama fark 0.05 seviyesinde anlamlıdır.

Tablo 69'dan da görüldüğü üzere Tukey testi kullanılarak Post Hoc analizi yapılmıştır. Post Hoc analizinde her grubun ikişerli olarak karşılaştırması yapılmış ve grupların ortalamaları arasındaki farklar sayısal değer olarak verilmiştir. Tablo 69'dan da görüldüğü gibi 1-5 hizmet yılı ile; 6-10 hizmet yılı arasındaki -1.60'lık, 11-15 hizmet yılı arasındaki -2.52'lik ve 21 ve üzeri hizmet yılı arasındaki 0.48'lik fark anlamlıdır. 6-10 hizmet yılı ile; 11-15 hizmet yılı arasındaki -0.91'lik, 16-20 hizmet yılı arasındaki 1.27'lik ve 21 ve üzeri hizmet yılı arasındaki 2.08'lik fark anlamlıdır. 11-15 hizmet yılı ile; 16-20 hizmet yılı arasındaki 2.18'lik ve 21 ve üzeri hizmet yılı arasındaki 2.99'luk fark anlamlıdır. 16-20 hizmet yılı ile 21 ve üzeri hizmet yılı arasındaki 0.81'lik fark anlamlıdır.

Tablo 70

Kapsayıcı Eğitim Tutum Puanlarının Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerin Hizmet Yılı Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc "Tukey" Testi Sonuçları

Hizmet Yılı	Hizmet Yılı	Ortalama Fark	Standart Hata	p
1-5 yıl	6-10 yıl	-1.58*	0.14	.000
	11-15 yıl	-2.53*	0.13	.000
	16-20 yıl	-.32*	0.11	.038
	21 ve üzeri yıl	.44*	0.12	.002
6-10 yıl	1-5 yıl	1.58*	0.14	.000
	11-15 yıl	-.95*	0.12	.000
	16-20 yıl	1.25*	0.11	.000
	21 ve üzeri yıl	2.02*	0.11	.000
11-15 yıl	1-5 yıl	2.52*	0.13	.000
	6-10 yıl	.95*	0.12	.000
	16-20 yıl	2.20*	0.09	.000
	21 ve üzeri yıl	2.97*	0.09	.000

16-20 yıl	1-5 yıl	.32*	0.11	.038
	6-10 yıl	-1.25*	0.11	.000
	11-15 yıl	-2.20*	0.09	.000
	21 ve üzeri yıl	.76*	0.07	.000
21 ve üzeri yıl	1-5 yıl	-.44*	0.12	.002
	6-10 yıl	-2.01*	0.11	.000
	11-15 yıl	-2.97*	0.09	.000
	16-20 yıl	-.76*	0.07	.000

* Ortalama fark 0.05 seviyesinde anlamlıdır.

Tablo 70'ten de görüldüğü üzere Tukey testi kullanılarak Post Hoc analizi yapılmıştır. Post Hoc analizinde her grubun ikişerli olarak karşılaştırması yapılmış ve grupların ortalamaları arasındaki farklar sayısal değer olarak verilmiştir. Tablo 70'ten de görüldüğü gibi 1-5 hizmet yılı ile; 6-10 hizmet yılı arasındaki -1.58'lik, 11-15 hizmet yılı arasındaki -2.53'lik, 16-20 hizmet yılı arasındaki -0.32'lik ve 21 ve üzeri hizmet yılı arasındaki 0.44'lük fark anlamlıdır. 6-10 hizmet yılı ile; 11-15 hizmet yılı arasındaki -0.95'lik, 16-20 hizmet yılı arasındaki 1.25'lik ve 21 ve üzeri hizmet yılı arasındaki 2.02'lik fark anlamlıdır. 11-15 hizmet yılı ile; 16-20 hizmet yılı arasındaki 2.20'lik ve 21 ve üzeri hizmet yılı arasındaki 2.97'lik fark anlamlıdır. 16-20 hizmet yılı ile 21 ve üzeri hizmet yılı arasındaki 0.76'lık fark anlamlıdır.

14-Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin öz-yeterlik inancı düzeyleri ile çalıştıkları hizmet yılı değişkeni açısından anlamlı fark var mıdır?

Tablo 71

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik İnancı Düzeylerinin Hizmet Yılına Göre Karşılaştırması

	Hizmet Yılı	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	sd	F	η^2	p
Akademik Öz-yeterlik	1–5 yıl	48	2.40	0.70				
	6–10 yıl	56	3.94	0.85				
	11–15 yıl	88	4.80	0.00	4	260.47	0.65	.000
	16–20 yıl	200	2.74	0.93				
	21 ve üzeri yıl	168	1.94	0.58				
Mesleki Öz-yeterlik	1–5 yıl	48	2.31	0.71				
	6–10 yıl	56	3.88	0.85				
	11–15 yıl	88	4.71	0.00	4	259.68	0.64	.000
	16–20 yıl	200	2.67	0.95				
	21 ve üzeri yıl	168	1.85	0.56				
Sosyal Öz-yeterlik	1–5 yıl	48	2.90	0.69				
	6–10 yıl	56	3.93	0.35				
	11–15 yıl	88	4.65	0.17	4	350.05	0.80	.000
	16–20 yıl	200	2.68	0.80				
	21 ve üzeri yıl	168	1.95	0.46				
Entelektüel Öz-yeterlik	1–5 yıl	48	2.55	0.64				
	6–10 yıl	56	3.96	0.70				
	11–15 yıl	88	4.82	0.06	4	295.18	0.69	.000
	16–20 yıl	200	2.70	0.89				

	21 ve üzeri yıl	168	1.94	0.59				
Öz-yeterlik İnancı	1–5 yıl	48	2.54	0.63	4	302.45	0.70	.000
	6–10 yıl	56	3.93	0.67				
	11–15 yıl	88	4.75	0.06				
	16–20 yıl	200	2.70	0.88				
	21 ve üzeri yıl	168	1.92	0.54				

Not: Eta kare (η^2) değerleri Cohen (1988) sınıflamasına göre yorumlanmıştır: 0.01 = küçük, 0.06 = orta, 0.14 = büyük etki büyüklüğü. Bu tabloda tüm boyutlarda etki büyüklüğü büyük düzeydedir.

Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin özyeterlik inancı düzeylerinin hizmet yılına göre karşılaştırması ANOVA testi ile yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda ölçeğin alt boyutları ve toplam puanlarında anlamlı farklılık meydana geldiği belirlenmiştir ($p<.05$). Yapılan analiz sonucunda 11-15 yıl hizmet yılına sahip olan öğretmenlerin diğer sürelerde hizmet yılına sahip olanlara göre öz-yeterlik inancı düzeyleri daha yüksektir. 6-10 yıl hizmet yılına sahip olan öğretmenlerin öz-yeterlik inancı düzeyleri 1-5 yıl olanlar ve 16 yıl ve üzeri olanlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Buna karşılık hizmet yılı bakımından 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin özyeterlik inancı düzeyleri diğer öğretmenlere göre daha düşük düzeydedir. Meydana gelen anlamlı farklılığa ilişkin grup içi karşılaştırmalar Tukey testi ile yapılmıştır.

Tablo 72

Akademik Öz-yeterlik Alt Boyut Puanlarının Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Hizmet Yılı Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc "Tukey" Testi Sonuçları

Hizmet Yılı	Hizmet Yılı	Ortalama Fark	Standart Hata	p
1-5 yıl	6-10 yıl	-1.54*	0.14	.000
	11-15 yıl	-2.40*	0.13	.000
	16-20 yıl	-.34*	0.12	.034
	21 ve üzeri yıl	.46*	0.12	.001
6-10 yıl	1-5 yıl	1.54*	0.14	.000
	11-15 yıl	-.86*	0.12	.000
	16-20 yıl	1.21*	0.11	.000
	21 ve üzeri yıl	2.00*	0.11	.000
11-15 yıl	1-5 yıl	2.40*	0.13	.000
	6-10 yıl	.86*	0.12	.000
	16-20 yıl	2.07*	0.09	.000
	21 ve üzeri yıl	2.86*	0.10	.000
16-20 yıl	1-5 yıl	.34*	0.12	.034
	6-10 yıl	-1.22*	0.11	.000
	11-15 yıl	-2.07*	0.09	.000
	21 ve üzeri yıl	.79*	0.08	.000
21 ve üzeri yıl	1-5 yıl	-.46*	0.12	.001
	6-10 yıl	-2.00*	0.11	.000
	11-15 yıl	-2.86*	0.10	.000
	16-20 yıl	-.79*	0.08	.000

* Ortalama fark 0.05 seviyesinde anlamlıdır.

Tablo 72'den de görüldüğü üzere Tukey testi kullanılarak Post Hoc analizi yapılmıştır. Post Hoc analizinde her grubun ikişerli olarak karşılaştırması yapılmış ve grupların ortalamaları arasındaki farklar sayısal değer olarak verilmiştir. Tablo 72'den de görüldüğü gibi 1-5 hizmet yılı ile; 6-10 hizmet yılı arasındaki -1.54'lük, 11-15 hizmet yılı arasındaki -2.40'lık, 16-20 hizmet yılı arasındaki -0.34'lük ve 21 ve üzeri hizmet yılı arasındaki 0.46'lık fark anlamlıdır. 6-10 hizmet yılı ile; 11-15 hizmet yılı arasındaki -0.86'lık, 16-20 hizmet yılı arasındaki 1.21'lik ve 21 ve üzeri hizmet yılı arasındaki 2.00'lik fark anlamlıdır. 11-15 hizmet yılı ile; 16-20 hizmet yılı arasındaki 2.07'lik ve 21 ve üzeri hizmet yılı arasındaki 2.86'lik fark anlamlıdır. 16-20 hizmet yılı ile 21 ve üzeri hizmet yılı arasındaki -0.79'luk fark anlamlıdır.

Tablo 73

Mesleki Öz-yeterlik Alt Boyut Puanlarının Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerin Hizmet Yılı Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc "Tukey" Testi Sonuçları

Hizmet Yılı	Hizmet Yılı	Ortalama Fark	Standart Hata	p
1-5 yıl	6-10 yıl	-1.57*	0.14	.000
	11-15 yıl	-2.40*	0.13	.000
	16-20 yıl	-.36*	0.12	.017
	21 ve üzeri yıl	.46*	0.12	.001
6-10 yıl	1-5 yıl	1.57*	0.14	.000
	11-15 yıl	-.84*	0.12	.000
	16-20 yıl	1.20*	0.11	.000
	21 ve üzeri yıl	2.03*	0.11	.000
11-15 yıl	1-5 yıl	2.40*	0.13	.000
	6-10 yıl	.84*	0.12	.000
	16-20 yıl	2.04*	0.09	.000
	21 ve üzeri yıl	2.86*	0.10	.000
16-20 yıl	1-5 yıl	.36*	0.12	.017
	6-10 yıl	-1.20*	0.11	.000
	11-15 yıl	-2.04*	0.09	.000
	21 ve üzeri yıl	.82*	0.08	.000
21 ve üzeri yıl	1-5 yıl	-.46*	0.12	.001
	6-10 yıl	-2.03*	0.11	.000
	11-15 yıl	-2.87*	0.10	.000
	16-20 yıl	-.82*	0.08	.000

* Ortalama fark 0.05 seviyesinde anlamlıdır.

Tablo 73'ten de görüldüğü üzere Tukey testi kullanılarak Post Hoc analizi yapılmıştır. Post Hoc analizinde her grubun ikişerli olarak karşılaştırması yapılmış ve grupların ortalamaları arasındaki farklar sayısal değer olarak verilmiştir. Tablo 73'ten de görüldüğü gibi 1-5 hizmet yılı ile; 6-10 hizmet yılı arasındaki -1.57'lik, 11-15 hizmet yılı arasındaki -2.40'lık, 16-20 hizmet yılı arasındaki -0.36'lık ve 21 ve üzeri hizmet yılı arasındaki 0.46'lık fark anlamlıdır. 6-10 hizmet yılı ile; 11-15 hizmet yılı arasındaki -0.84'lük, 16-20 hizmet yılı arasındaki 1.20'lik ve 21 ve üzeri hizmet yılı arasındaki 2.03'lük fark anlamlıdır. 11-15 hizmet yılı ile; 16-20 hizmet

yılı arasındaki 2.04'lük ve 21 ve üzeri hizmet yılı arasındaki 2.86'lık fark anlamlıdır. 16-20 hizmet yılı ile 21 ve üzeri hizmet yılı arasındaki 0.82'lik fark anlamlıdır.

Tablo 74

Sosyal Öz-yeterlik Alt Boyut Puanlarının Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Hizmet Yılı Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc "Tukey" Testi Sonuçları

Hizmet Yılı	Hizmet Yılı	Ortalama Fark	Standart Hata	p
1-5 yıl	6-10 yıl	-1.03*	0.12	.000
	11-15 yıl	-1.75*	0.11	.000
	16-20 yıl	.22	0.10	.139
	21 ve üzeri yıl	.95*	0.10	.000
6-10 yıl	1-5 yıl	1.03*	0.12	.000
	11-15 yıl	-.72*	0.10	.000
	16-20 yıl	1.25*	0.09	.000
	21 ve üzeri yıl	1.98*	0.09	.000
11-15 yıl	1-5 yıl	1.75*	0.11	.000
	6-10 yıl	.72*	0.10	.000
	16-20 yıl	1.97*	0.08	.000
	21 ve üzeri yıl	2.70*	0.08	.000
16-20 yıl	1-5 yıl	-.22	0.10	.139
	6-10 yıl	-1.25*	0.09	.000
	11-15 yıl	-1.97*	0.08	.000
	21 ve üzeri yıl	.73*	0.06	.000
21 ve üzeri yıl	1-5 yıl	-.95*	0.10	.000
	6-10 yıl	-1.98*	0.09	.000
	11-15 yıl	-2.70*	0.08	.000
	16-20 yıl	-.73*	0.06	.000

* Ortalama fark 0.05 seviyesinde anlamlıdır.

Tablo 74'ten de görüldüğü üzere Tukey testi kullanılarak Post Hoc analizi yapılmıştır. Post Hoc analizinde her grubun ikişerli olarak karşılaştırması yapılmış ve grupların ortalamaları arasındaki farklar sayısal değer olarak verilmiştir. Tablo 74'ten de görüldüğü gibi 1-5 hizmet yılı ile; 6-10 hizmet yılı arasındaki -1.03'lük, 11-15 hizmet yılı arasındaki -1.75'lik ve 21 ve üzeri hizmet yılı arasındaki 0.95'lik fark anlamlıdır. 6-10 hizmet yılı ile; 11-15 hizmet yılı arasındaki -0.72'lik, 16-20 hizmet yılı arasındaki 1.25'lik ve 21 ve üzeri hizmet yılı arasındaki 1.98'lik fark anlamlıdır. 11-15 hizmet yılı ile; 16-20 hizmet yılı arasındaki 1.97'lik ve 21 ve üzeri hizmet yılı arasındaki 2.70'lik fark anlamlıdır. 16-20 hizmet yılı ile 21 ve üzeri hizmet yılı arasındaki 0.73'lük fark anlamlıdır.

Tablo 75

Entelektüel Öz-yeterlik Alt Boyut Puanlarının Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Hizmet Yılı Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc "Tukey" Testi Sonuçları

Hizmet Yılı	Hizmet Yılı	Ortalama Fark	Standart Hata	p
1-5 yıl	6-10 yıl	-1.41*	0.13	.000
	11-15 yıl	-2.27*	0.12	.000
	16-20 yıl	-.16	0.11	.622
	21 ve üzeri yıl	.61*	0.11	.000
6-10 yıl	1-5 yıl	1.41*	0.13	.000
	11-15 yıl	-.86*	0.12	.000
	16-20 yıl	1.26*	0.10	.000
	21 ve üzeri yıl	2.02*	0.11	.000
11-15 yıl	1-5 yıl	2.27*	0.12	.000
	6-10 yıl	.86*	0.12	.000
	16-20 yıl	2.12*	0.09	.000
	21 ve üzeri yıl	2.88*	0.09	.000
16-20 yıl	1-5 yıl	.16	0.11	.622
	6-10 yıl	-1.26*	0.10	.000
	11-15 yıl	-2.13*	0.09	.000
	21 ve üzeri yıl	.76*	0.07	.000
21 ve üzeri yıl	1-5 yıl	-.61*	0.11	.000
	6-10 yıl	-2.02*	0.11	.000
	11-15 yıl	-2.88*	0.09	.000
	16-20 yıl	-.76*	0.07	.000

* Ortalama fark 0.05 seviyesinde anlamlıdır.

Tablo 75'ten de görüldüğü üzere Tukey testi kullanılarak Post Hoc analizi yapılmıştır. Post Hoc analizinde her grubun ikişerli olarak karşılaştırması yapılmış ve grupların ortalamaları arasındaki farklar sayısal değer olarak verilmiştir. Tablo 75'ten de görüldüğü gibi 1-5 hizmet yılı ile; 6-10 hizmet yılı arasındaki -1.41'lik, 11-15 hizmet yılı arasındaki -2.27'lik ve 21 ve üzeri hizmet yılı arasındaki 0.61'lik fark anlamlıdır. 6-10 hizmet yılı ile; 11-15 hizmet yılı arasındaki -0.86'lık, 16-20 hizmet yılı arasındaki 1.26'lık ve 21 ve üzeri hizmet yılı arasındaki 2.02'lik fark anlamlıdır. 11-15 hizmet yılı ile; 16-20 hizmet yılı arasındaki 2.12'lik ve 21 ve üzeri hizmet yılı arasındaki 2.88'lik fark anlamlıdır. 16-20 hizmet yılı ile 21 ve üzeri hizmet yılı arasındaki 0.76'lık fark anlamlıdır.

Tablo 76

Öz-yeterlik İnancı Puanlarının Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Hizmet Yılı Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc "Tukey" Testi Sonuçları

Hizmet Yılı	Hizmet Yılı	Ortalama Fark	Standart Hata	p
1-5 yıl	6-10 yıl	-1.40*	0.13	.000
	11-15 yıl	-2.21*	0.12	.000
	16-20 yıl	-.16	0.11	.572
	21 ve üzeri yıl	.62*	0.11	.000
6-10 yıl	1-5 yıl	1.40*	0.13	.000

	11-15 yıl	-.82*	0.11	.000
	16-20 yıl	1.23*	0.10	.000
	21 ve üzeri yıl	2.01*	0.10	.000
11-15 yıl	1-5 yıl	2.21*	0.12	.000
	6-10 yıl	.82*	0.11	.000
	16-20 yıl	2.05*	0.09	.000
	21 ve üzeri yıl	2.82*	0.09	.000
16-20 yıl	1-5 yıl	.16	0.11	.572
	6-10 yıl	-1.23*	0.10	.000
	11-15 yıl	-2.05*	0.09	.000
	21 ve üzeri yıl	.78*	0.07	.000
21 ve üzeri yıl	1-5 yıl	-.62*	0.11	.000
	6-10 yıl	-2.01*	0.10	.000
	11-15 yıl	-2.82*	0.09	.000
	16-20 yıl	-.78*	0.07	.000

* Ortalama fark 0.05 seviyesinde anlamlıdır.

Tablo 76'dan da görüldüğü üzere Tukey testi kullanılarak Post Hoc analizi yapılmıştır. Post Hoc analizinde her grubun ikişerli olarak karşılaştırması yapılmış ve grupların ortalamaları arasındaki farklar sayısal değer olarak verilmiştir. Tablo 76'dan da görüldüğü gibi 1-5 hizmet yılı ile; 6-10 hizmet yılı arasındaki -1.40'lık, 11-15 hizmet yılı arasındaki -2.21'lik ve 21 ve üzeri hizmet yılı arasındaki 0.62'lik fark anlamlıdır. 6-10 hizmet yılı ile; 11-15 hizmet yılı arasındaki -0.82'lik, 16-20 hizmet yılı arasındaki 1.23'lük ve 21 ve üzeri hizmet yılı arasındaki 2.01'lik fark anlamlıdır. 11-15 hizmet yılı ile; 16-20 hizmet yılı arasındaki 2.05'lik ve 21 ve üzeri hizmet yılı arasındaki 2.82'lik fark anlamlıdır. 16-20 hizmet yılı ile 21 ve üzeri hizmet yılı arasındaki 0.78'lik fark anlamlıdır.

15- Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim tutum düzeyleri ile çalıştıkları okul türü değişkeni açısından fark var mıdır?

Tablo 77

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Tutumlarının Okul Türüne Göre Karşılaştırması

	Okul Türü	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	t	sd	d	p
Kapsamaya Yönelik Genel Tutum	Ortaokul	298	3.71	1.12	-1.51	558	0.13.	.131
	Lise	262	3.87	1.31				
Eğitim ve Algılanan Yetkinlik	Ortaokul	298	3.55	1.19	-1.21	558	0.10	.227
	Lise	262	3.68	1.38				
Kapsayıcı Eğitim Tutumları	Ortaokul	298	3.63	1.16	-1.36	558	0.12	.175
	Lise	262	3.78	1.35				

Not: Cohen's d değerlerine göre etki büyüklüğü yorumları: 0.20 = küçük, 0.50 = orta, 0.80 = büyük etki. Bu tabloda tüm etki büyüklükleri küçük düzeydedir. p değeri .05'ten büyük olduğundan anlamlı fark bulunmamaktadır.

Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim tutumlarının okul türüne göre karşılaştırması bağımsız örneklem t testi ile analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda ölçeğin alt boyutları ve toplam puanlarında anlamlı farklılık meydana gelmediği belirlenmiştir (p>.05). Dolayısıyla öğretmenlerin görev yaptıkları okul türünün kapsayıcı eğitime yönelik tutumları üzerinde etkili olmadığı söylenebilir.

16- Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin öz-yeterlik inancı düzeyleri ile çalıştıkları okul türü değişkeni açısından anlamlı fark var mıdır?

Tablo 78

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Öz-yeterlik İnancı Düzeylerinin Okul Türüne Göre Karşılaştırması

	Okul Türü	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	t	sd	d	p
Akademik Öz-yeterlik	Ortaokul	298	2.86	1.14	-1.22	558	0.10	.224
	Lise	262	2.98	1.32				
Mesleki Öz-yeterlik	Ortaokul	298	2.78	1.15	-1.23	558	0.10	.218
	Lise	262	2.91	1.32				
Sosyal Öz-yeterlik	Ortaokul	298	2.86	1.02	-1.17	558	0.10	.244
	Lise	262	2.97	1.20				
Entelektüel Öz-yeterlik	Ortaokul	298	2.86	1.11	-1.19	558	0.10	.234
	Lise	262	2.98	1.31				
Öz-yeterlik İnancı	Ortaokul	298	2.84	1.09	-1.22	558	0.10	.225
	Lise	262	2.96	1.27				

Not: Cohen's d değerlerine göre etki büyüklüğü yorumları: 0.20 = küçük, 0.50 = orta, 0.80 = büyük etki. Bu tabloda tüm etki büyüklükleri küçük düzeydedir. p değeri .05'ten büyük olduğundan anlamlı fark bulunmamaktadır.

Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin öz-yeterlik inancı düzeylerinin okul türüne göre karşılaştırması bağımsız örneklem t testi ile yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda ölçeğin alt boyutları ve toplam puanlarında anlamlı farklılık meydana gelmediği belirlenmiştir(p>.05). Buna göre öğretmenlerin görev yaptıkları okul türünün öz-yeterlik inancı üzerinde etkili olmadığı söylenebilir.

17- Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim tutum düzeyleri ile haftalık ders yükü değişkeni açısından anlamlı fark var mıdır?

Tablo 79

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Tutumlarının Haftalık Ders Yüküne Göre Karşılaştırması

	Haftalık Ders Yükü	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	sd	F	η^2	p
Kapsamaya Yönelik Genel Tutum	15-20 saat	187	3.61	1.14	3	2.48	0.01	.060
	21-25 saat	188	3.83	1.23				
	26-30 saat	162	3.90	1.25				
	31 ve üzeri saat	23	4.10	1.27				
Eğitim ve Algılanan Yetkinlik	15-20 saat	187	3.43	1.22	3	2.35	0.01	.072
	21-25 saat	188	3.66	1.30				
	26-30 saat	162	3.73	1.32				
	31 ve üzeri saat	23	3.94	1.34				
Kapsayıcı Eğitim Tutumları	15-20 saat	187	3.52	1.18	3	2.42	0.01	.066
	21-25 saat	188	3.75	1.26				
	26-30 saat	162	3.81	1.29				
	31 ve üzeri saat	23	4.02	1.30				

Not: Eta kare (η^2) değerleri .01 = küçük, .06 = orta ve .14 = büyük etki olarak kabul edilmektedir (Cohen, 1988).

Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim tutumlarının haftalık ders yüküne göre karşılaştırması ANOVA testi ile yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda ölçeğin alt boyutları ve toplam puanlarında anlamlı farklılık meydana gelmediği belirlenmiştir (p>.05). Beden eğitimi ve Spor öğretmenlerinin haftalık ders yükünün kapsayıcı eğitim yönelik tutumları üzerinde etkili olmadığı söylenebilir.

18- Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin öz-yeterlik inancı düzeyleri ile haftalık ders yükü değişkeni açısından anlamlı fark var mıdır?

Tablo 80

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Öz-yeterlik İnancı Düzeylerinin Haftalık Ders Yüküne Göre Karşılaştırması

	Haftalık Ders Yükü	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	sd	F	η^2	p
Akademik Öz-yeterlik	15-20 saat	187	2.73	1.17	3	2.40	0.01	.067
	21-25 saat	188	2.96	1.24				
	26-30 saat	162	3.02	1.26				
	31 ve üzeri saat	23	3.23	1.28				
Mesleki Öz-yeterlik	15-20 saat	187	2.65	1.17	3	2.48	0.01	.060
	21-25 saat	188	2.88	1.24				
	26-30 saat	162	2.95	1.27				
	31 ve üzeri saat	23	3.17	1.28				
Sosyal Öz-yeterlik	15-20 saat	187	2.74	1.06	3	2.34	0.01	.067
	21-25 saat	188	2.94	1.11				
	26-30 saat	162	3.03	1.13				

	31 ve üzeri saat	23	3.22	1.16				
Entelektüel Öz-yeterlik	15-20 saat	187	2.74	1.15	3	2.52	0.01	.057
	21-25 saat	188	2.96	1.22				
	26-30 saat	162	3.03	1.24				
	31 ve üzeri saat	23	3.24	1.26				
Öz-yeterlik İnancı	15-20 saat	187	2.72	1.12	3	2.60	0.01	.051
	21-25 saat	188	2.94	1.19				
	26-30 saat	162	3.01	1.21				
	31 ve üzeri saat	23	3.22	1.23				

Not: Eta kare (η^2) değeri; .01 = küçük, .06 = orta, .14 = büyük etki büyüklüğü olarak sınıflandırılır (Cohen, 1988). Bu tabloda tüm alt boyutlarda ve genelinde η^2 değerleri .01 civarında olduğundan, etki büyüklüğü küçük düzeydedir.

Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin öz-yeterlik inancı düzeylerinin haftalık ders yüküne göre karşılaştırması ANOVA testi ile yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda ölçeğin alt boyutları ve toplam puanlarında anlamlı farklılık meydana gelmediği belirlenmiştir (p>.05). Buna göre öğretmenlerin haftalık ders yükünün öz-yeterlik inancı üzerinde etkili olmadığı söylenebilir.

19- Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim tutum düzeyleri ile görevde bulunduğu yer (köy-ilçe-il) değişkeni açısından anlamlı fark var mıdır?

Tablo 81

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Tutumlarının Görevde Bulunduğu Yere Göre Karşılaştırması

	Görevde Bulunduğu Yer	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	sd	F	η^2	p
Kapsamaya Yönelik Genel Tutum	İl	217	3.63	1.18	2	5.25	0.018	.000
	İlçe	297	3.94	1.23				
	Köy	46	3.54	1.17				
Eğitim ve Algılanan Yetkinlik	İl	217	3.45	1.26	2	5.35	0.019	.005
	İlçe	297	3.78	1.29				
	Köy	46	3.35	1.27				
Kapsayıcı Eğitim Tutumları	İl	217	3.54	1.22	2	5.31	0.019	.000
	İlçe	297	3.86	1.26				
	Köy	46	3.44	1.22				

Not: Eta kare (η^2) değeri; 0.01 = küçük, 0.06 = orta ve 0.14 = büyük etki büyüklüğü olarak sınıflandırılmaktadır (Cohen, 1988).

Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim tutumlarının görevde bulunduğu yere göre karşılaştırması ANOVA testi ile yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda ölçeğin alt boyutları ve toplam puanlarında anlamlı farklılık meydana geldiği belirlenmiştir (p<.05). Yapılan analiz sonucunda ilçede görev yapan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının ilde ve köylerde görev yapanlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Meydana gelen farklılığa ilişkin grup içi karşılaştırmalar Tukey testi ile yapılmıştır.

Tablo 82

Kapsamaya Yönelik Genel Tutum Alt Boyut Puanlarının Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerin Görevde Bulunulan Yer Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc "Tukey" Testi Sonuçları

Görevde Bulunulan Yer	Görevde Bulunulan Yer	Ortalama Fark	Standart Hata	p
İl	İlçe	-.31*	.11	.011
	Köy	.091	.20	.887
İlçe	İl	.31*	.11	.011
	Köy	.40	.19	.089
Köy	İl	-.091	.20	.887
	İlçe	-.40	.1	.089

* Ortalama fark 0.05 seviyesinde anlamlıdır.

Tablo 82'den de görüldüğü üzere Tukey testi kullanılarak Post Hoc analizi yapılmıştır. Post Hoc analizinde her grubun ikişerli olarak karşılaştırması yapılmış ve grupların ortalamaları arasındaki farklar sayısal değer olarak verilmiştir. Tablo 82'den de görüldüğü gibi ilde görev yapan öğretmenlerle ilçede görev yapan öğretmenler arasındaki -0.31'lik fark anlamlıdır.

Tablo 83

Eğitim ve Algılanan Yetkinlik Alt Boyut Puanlarının Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerin Görevde Bulunulan Yer Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc "Tukey" Testi Sonuçları

Görevde Bulunulan Yer	Görevde Bulunulan Yer	Ortalama Fark	Standart Hata	p
İl	İlçe	-.33*	.11	.010
	Köy	.10	.21	.878
İlçe	İl	.33*	.11	.010
	Köy	.43	.20	.083
Köy	İl	-.10	.21	.878
	İlçe	-.43	.20	.083

* Ortalama fark 0.05 seviyesinde anlamlıdır.

Tablo 83'ten de görüldüğü üzere Tukey testi kullanılarak Post Hoc analizi yapılmıştır. Post Hoc analizinde her grubun ikişerli olarak karşılaştırması yapılmış ve grupların ortalamaları arasındaki farklar sayısal değer olarak verilmiştir. Tablo 83'ten de görüldüğü gibi ilde görev yapan öğretmenlerle ilçede görev yapan öğretmenler arasındaki -0.33'lük fark anlamlıdır.

Tablo 84

Kapsayıcı Eğitim Tutum Puanlarının Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerin Görevde Bulunulan Yer Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc "Tukey" Testi Sonuçları

Görevde Bulunulan Yer	Görevde Bulunulan Yer	Ortalama Fark	Standart Hata	p
İl	İlçe	-.32*	.11	.011
	Köy	.097	.20	.882
İlçe	İl	.32*	.11	.011
	Köy	.42	.20	.085
Köy	İl	-.097	.20	.882

İlçe	-.42	.20	.085

* Ortalama fark 0.05 seviyesinde anlamlıdır.

Tablo 84'ten de görüldüğü üzere Tukey testi kullanılarak Post Hoc analizi yapılmıştır. Post Hoc analizinde her grubun ikişerli olarak karşılaştırması yapılmış ve grupların ortalamaları arasındaki farklar sayısal değer olarak verilmiştir. Tablo 84'ten de görüldüğü gibi ilde görev yapan öğretmenlerle ile ilçede görev yapan öğretmenler arasındaki -0.32'lik fark anlamlıdır.

19- Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin öz-yeterlik inancı düzeyleri ile görevde bulunduğu yer (köy-ilçe-il) değişkeni açısından anlamlı fark var mıdır?

Tablo 85

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Özyeterlik İnancı Düzeylerinin Görevde Bulunduğu Yere Göre Karşılaştırması

	Görevde Bulunduğu Yer	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	sd	F	η^2	p
Akademik Öz-yeterlik	İl	217	2.75	1.20	2	5.32	0.02	.005
	İlçe	297	3.07	1.23				
	Köy	46	2.66	1.21				
Mesleki Öz-yeterlik	İl	217	2.68	1.21	2	5.28	0.02	.005
	İlçe	297	2.99	1.24				
	Köy	46	2.59	1.21				
Sosyal Öz-yeterlik	İl	217	2.80	1.07	2	4.33	0.02	.014
	İlçe	297	3.03	1.13				
	Köy	46	2.65	1.04				
Entelektüel Öz-yeterlik	İl	217	2.77	1.18	2	5.22	0.02	.006
	İlçe	297	3.07	1.22				
	Köy	46	2.65	1.18				
Öz-yeterlikİnancı	İl	217	2.75	1.15	2	5.14	0.02	.006
	İlçe	297	3.04	1.19				
	Köy	46	2.64	1.15				

Not: Eta kare (η^2) değeri; 0.01 = küçük, 0.06 = orta ve 0.14 = büyük etki büyüklüğü olarak sınıflandırılmaktadır (Cohen, 1988). Tüm alt boyutlarda ve genelinde eta kare değeri 0.01-0.02 arasında olduğu için etki büyüklüğü küçük düzeyde kabul edilmektedir.

Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin öz-yeterlik inancı düzeylerinin görevde bulunduğu yere göre karşılaştırması ANOVA testi ile yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda ölçeğin alt boyutları ve toplam puanlarında anlamlı farklılık meydana geldiği belirlenmiştir ($p<.05$). Yapılan analiz sonucunda ilçede görev yapan öğretmenlerin öz-yeterlik inancı düzeylerinin ilde ve köylerde görev yapanlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Meydana gelen anlamlı farklılığa ilişkin grup içi karşılaştırmalar Tukey testi ile yapılmıştır.

Tablo 86

Akademik Öz-yeterlik Alt Boyut Puanlarının Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerin Görevde Bulunulan Yer Değişkenine Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc "Tukey" Testi Sonuçları

Görevde Bulunulan Yer	Görevde Bulunulan Yer	Ortalama Fark	Standart Hata	p
İl	İlçe	-.32*	.11	.010
	Köy	.093	.20	.885
İlçe	İl	.32*	.11	.010
	Köy	.41	.19	.086
Köy	İl	-.093	.20	.885
	İlçe	-.41	.19	.086

* Ortalama fark 0.05 seviyesinde anlamlıdır.

Tablo 86'dan da görüldüğü üzere Tukey testi kullanılarak Post Hoc analizi yapılmıştır. Post Hoc analizinde her grubun ikişerli olarak karşılaştırması yapılmış ve grupların ortalamaları arasındaki farklar sayısal değer olarak verilmiştir. Tablo 86'dan da görüldüğü gibi ilde görev yapan öğretmenlerle ilçede görev yapan öğretmenler arasındaki -0.32'lik fark anlamlıdır.

Tablo 87

Mesleki Öz-yeterlik Alt Boyut Puanlarının Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerin Görevde Bulunulan Yer Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc "Tukey" Testi Sonuçları

Görevde Bulunulan Yer	Görevde Bulunulan Yer	Ortalama Fark	Standart Hata	p
İl	İlçe	-.32*	.11	.010
	Köy	.089	.20	.896
İlçe	İl	.32*	.11	.010
	Köy	.41	.19	.091
Köy	İl	-.089	.20	.896
	İlçe	-.41	.19	.091

* Ortalama fark 0.05 seviyesinde anlamlıdır.

Tablo 87'den de görüldüğü üzere Tukey testi kullanılarak Post Hoc analizi yapılmıştır. Post Hoc analizinde her grubun ikişerli olarak karşılaştırması yapılmış ve grupların ortalamaları arasındaki farklar sayısal değer olarak verilmiştir. Tablo 87'den de görüldüğü gibi ilde görev yapan öğretmenlerle ile ilçede görev yapan öğretmenler arasındaki -0.32'lik fark anlamlıdır.

Tablo 88

Sosyal Öz-yeterlik Alt Boyut Puanlarının Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerin Görevde Bulunulan Yer Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc "Tukey" Testi Sonuçları

Görevde Bulunulan Yer	Görevde Bulunulan Yer	Ortalama Fark	Standart Hata	p
İl	İlçe	-.24*	.10	.044
	Köy	.15	.18	.670
İlçe	İl	.24*	.10	.044
	Köy	.39	.17	.068
Köy	İl	-.15	.18	.670

	İlçe	-.39	.17	.068

* Ortalama fark 0.05 seviyesinde anlamlıdır.

Tablo 88'den de görüldüğü üzere Tukey testi kullanılarak Post Hoc analizi yapılmıştır. Post Hoc analizinde her grubun ikişerli olarak karşılaştırması yapılmış ve grupların ortalamaları arasındaki farklar sayısal değer olarak verilmiştir. Tablo 88'den de görüldüğü gibi ilde görev yapan öğretmenlerle ilçede görev yapan öğretmenler arasındaki -0.24'lük fark anlamlıdır.

Tablo 89

Entelektüel Öz-yeterlik Alt Boyut Puanlarının Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerin Görevde Bulunulan Yer Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc "Tukey" Testi Sonuçları

Görevde Bulunulan Yer	Görevde Bulunulan Yer	Ortalama Fark	Standart Hata	p
İl	İlçe	-.30*	.11	.014
	Köy	.12	.19	.822
İlçe	İl	.30*	.11	.014
	Köy	.42	.19	.072
Köy	İl	-.12	.19	.822
	İlçe	-.42	.19	.072

* Ortalama fark 0.05 seviyesinde anlamlıdır.

Tablo 89'dan da görüldüğü üzere Tukey testi kullanılarak Post Hoc analizi yapılmıştır. Post Hoc analizinde her grubun ikişerli olarak karşılaştırması yapılmış ve grupların ortalamaları arasındaki farklar sayısal değer olarak verilmiştir. Tablo 89'dan da görüldüğü gibi ilde görev yapan öğretmenlerle ile ilçede görev yapan öğretmenler arasındaki -0.30'luk fark anlamlıdır.

Tablo 90

Öz-yeterlik İnancı Puanlarının Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerin Görevde Bulunulan Yer Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc "Tukey" Testi Sonuçları

Görevde Bulunulan Yer	Görevde Bulunulan Yer	Ortalama Fark	Standart Hata	p
İl	İlçe	-.29*	.10	.015
	Köy	.11	.19	.825
İlçe	İl	.29*	.10	.015
	Köy	.41	.19	.075
Köy	İl	-.11	.19	.825
	İlçe	-.41	.19	.075

* Ortalama fark 0.05 seviyesinde anlamlıdır.

Tablo 90'dan da görüldüğü üzere Tukey testi kullanılarak Post Hoc analizi yapılmıştır. Post Hoc analizinde her grubun ikişerli olarak karşılaştırması yapılmış ve grupların ortalamaları arasındaki farklar sayısal değer olarak verilmiştir. Tablo 90'dan da görüldüğü gibi ilde görev yapan öğretmenlerle ile ilçede görev yapan öğretmenler arasındaki -0.29'luk fark anlamlıdır.

20- Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim tutumları ve özyeterlik inançları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Tablo 91

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Tutumları ve Öz-yeterlik İnançları Arasındaki İlişki

		Eğitim ve Algılanan Yetkinlik	Kapsayıcı Eğitim Tutumları	Akademik Öz-yeterlik	Mesleki Öz-yeterlik	Sosyal Öz-yeterlik	Entelektüel Öz-yeterlik	Öz-yeterlik İnancı
Kapsamaya Yönelik Genel Tutum	r	.80	.70	.73	.90	.73	.79	.87
	p	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	560	560	560	560	560	560	560
Eğitim ve Algılanan Yetkinlik	r	1	.90	.80	.90	.83	.80	.90
	p		.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N		560	560	560	560	560	560
Kapsayıcı Eğitim Tutumları	r		1	.90	.80	.83	.80	.80
	p			.000	.000	.000	.000	.000
	N			560	560	560	560	560
Akademik Özyeterlik	r			1	.86	.83	.80	.84
	p				.000	.000	.000	.000
	N				560	560	560	560
Mesleki Özyeterlik	r				1	.78	.83	.84
	p					.000	.000	.000
	N					560	560	560
Sosyal Özyeterlik	r					1	.81	.80
	p						.000	.000
	N						560	560
Entelektüel Özyeterlik	r						1	.80
	p							.000
	N							560

Tablo 91'den de görüldüğü üzere Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim tutumları ve öz-yeterlik inançları .arasındaki ilişki korelasyon analizi ile test edilmiştir Yapılan analiz sonucunda öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutum puanları ile öz-yeterlik inancı puanları arasında güçlü düzeyde anlamlı ilişkilerin meydana geldiği belirlenmiştir ($p<.05$). Buna göre öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları ile öz-yeterlik inancı arasında anlamlı ilişkilerin olduğu ve bu ilişkilerin pozitif yönde gerçekleştiği görülmektedir. Öğretmenlerin öz-yeterlik inancının artması ile kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının da olumlu yönde gelişeceği ifade edilebilir.

21- Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim tutumları öz-yeterlik inançlarının yordayıcısımıdır?

Tablo 92

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Tutumları ve Öz-yeterlik İnançları Arasındaki Regresyon

Model Özeti						
Model	R	R Kare	Düzeltilmiş R Kare	Std. Tahmin Hatası		
1	.992[a]	0.984	0.984	0.15964		

ANOVA[a]						
Model		Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Ortalama Kare	F	p
1	Regresyon	860.070	1	860.070	33748.300	.000[b]
	Artık	14.221	558	0.025		
	Toplam	874.290	559			

a. Bağımlı Değişken: Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Tutumları

b. Bağımsız Değişken: Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Özyeterlik İnançları

Katsayılar						
Model		Standartlanmamış Katsayılar		Standartlaştırılmış Katsayılar	t	p
		B	Std. Hata	Beta		
1	Sabit	0.638	0.018		35.507	0.000
	Özyeterlik İnançları	1.057	0.006	0.992	183.707	0.000

a. Bağımlı Değişken: Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Tutumları

Tablo 92 Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim tutumları ile öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi ve öz-yeterlik inançlarının kapsayıcı eğitim tutumlarını ne derece yordadığını incelemektedir. Regresyon analizi kullanılarak yapılan bu araştırmada bağımsız değişken olarak öz-yeterlik inançları ve bağımlı değişken olarak kapsayıcı eğitim tutumları ele alınmıştır.

Tablonun model özeti kısmı, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisini özetlemektedir. Model özetinde yer alan R değeri (0.992), öz-yeterlik inançlarının kapsayıcı eğitim tutumları ile olan ilişkisinin çok güçlü olduğunu göstermektedir. R^2 değeri (0.984), öz-yeterlik inançlarının kapsayıcı eğitim tutumlarının %98.4'ünü açıkladığını ortaya koymaktadır. Düzeltilmiş R^2 değeri de 0.984 olup, modelin açıklama gücünün oldukça yüksek olduğunu doğrulamaktadır. Standart tahmin hatası (0.15964), modelin tahmin doğruluğunu gösterir ve düşük bir hata oranı olduğunu belirtir.

ANOVA tablosu, modelin genel olarak anlamlı olup olmadığını test eder. Regresyon için kareler toplamı 860.070 olup, modelin bağımlı değişkendeki toplam değişikliğin büyük bir kısmını açıkladığını göstermektedir. Serbestlik derecesi (1), modeldeki bağımsız değişken sayısını ifade eder. Ortalama kare (860.070), regresyonun ortalama kare değeridir. F değeri (33748.300) ve anlamlılık (p = 0.000), modelin istatistiksel olarak çok anlamlı olduğunu gösterir. Bu bulgular, öz-yeterlik inançlarının kapsayıcı eğitim tutumlarını önemli ölçüde yordadığını doğrulamaktadır.

Katsayılar tablosu, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisini ölçen katsayıları gösterir. Sabit (0.638), bağımsız değişkenin etkisi sıfır olduğunda bağımlı değişkenin alacağı değeri gösterir ve t değeri (35.507) ile p değeri (0.000), bu katsayının istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ortaya koyar. Öz-yeterlik inançlarının katsayısı (1.057), öz-yeterlik inançlarındaki bir birimlik artışın kapsayıcı eğitim tutumlarında 1.057 birimlik bir artışa yol açtığını gösterir. Standart hata (0.006), katsayının tahmin doğruluğunu ifade eder. Beta değeri (0.992), öz-yeterlik inançlarının kapsayıcı eğitim tutumları üzerindeki standartlaştırılmış etkisini gösterir ve t değeri (183.707) ile p değeri (0.000), bu etkinin istatistiksel olarak çok anlamlı olduğunu doğrular.

Sonuç olarak yapılan bu analiz, öz-yeterlik inançlarının Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim tutumları üzerinde güçlü ve anlamlı bir etkisi olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, öğretmenlerin kendilerine olan güvenlerinin ve inançlarının kapsayıcı eğitim yaklaşımlarını benimsemelerinde önemli bir rol oynadığını ortaya koymaktadır.

Tablo 93

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Özyeterlik İnançları ve Kapsayıcı Eğitim Tutumları Arasındaki Regresyon

Model Özeti						
Model	R	R Kare	Düzeltilmiş R Kare	Std. Tahmin Hatası		
1	.992[a]	0.984	0.984	0.14985		
ANOVA[a]						
Model		Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Ortalama Kare	F	p
1	Regresyon	757.819	1	757.819	33748.300	.000[b]
	Artık	12.530	558	0.022		
	Toplam	770.349	559			

a. Bağımlı Değişken: Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Özyeterlik İnançları

b. Bağımsız Değişken: Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Tutumları

Katsayılar						
Model		Standartlanmamış Katsayılar		Standartlaştırılmış Katsayılar	t	p
		B	Std. Hata	Beta		
1	Sabit	-0.547	0.020		-27.650	0.000
	Özyeterlik İnançları	0.931	0.005	0.992	183.707	0.000
a. Bağımlı Değişken: Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Özyeterlik İnançları						

Tablo 93 Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin öz-yeterlik İnançları ile kapsayıcı eğitim tutumları arasındaki ilişkiyi inceleyen regresyon analizinin sonuçlarını sunmaktadır.

Tabloya göre, regresyon modelinin genel uygunluğu oldukça yüksektir. Modelin belirleyicilik katsayısı (R) 0.992, R kare değeri 0.984 ve düzeltilmiş R kare değeri 0.984 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler, bağımsız değişken olan Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim tutumlarının, bağımlı değişken olan öz-yeterlik inançlarını açıklama oranının %98.4 olduğunu göstermektedir. Std. Tahmin Hatası ise 0.14985 olarak belirlenmiştir. Bu da modelin tahmin doğruluğunun yüksek olduğunu ifade eder.

ANOVA sonuçlarına göre, modelin genel anlamlılığı incelenmiştir. Regresyon için hesaplanan F değeri 33748.300 olup bu değerin anlamlılık düzeyi (p) 0.000 olarak bulunmuştur. Bu sonuç, regresyon modelinin genel olarak istatistiksel açıdan anlamlı olduğunu ve bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin tesadüfi olmadığını göstermektedir. Artık kareler toplamı ise 12.530 olarak hesaplanmış olup bu değer modelin iyi bir uyum sağladığını desteklemektedir.

Katsayılar tablosunda yer alan Standartlanmamış Katsayılar (B) ve Standartlaştırılmış Katsayılar (Beta) ile birlikte t ve p değerleri, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisini detaylandırmaktadır. Sabit terim -0.547 olup bu değer istatistiksel olarak anlamlıdır (p = 0.000). Bağımsız değişken olan kapsayıcı eğitim tutumlarının katsayısı 0.931 olarak bulunmuştur ve bu katsayının t değeri 183.707 ile p değeri 0.000 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgular kapsayıcı eğitim tutumlarının öz-yeterlik inançları üzerinde pozitif ve güçlü bir etkisi olduğunu göstermektedir. Beta değeri 0.992 olup bu da bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki güçlü etkisini göstermektedir.

Özetle regresyon analizi sonuçları,Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim tutumlarının, öz-yeterlik inançları üzerinde oldukça yüksek ve anlamlı bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgular kapsayıcı eğitim tutumlarının, öğretmenlerin kendilerine olan güvenlerini ve yetkinlik inançlarını önemli ölçüde artırabileceğini göstermektedir.

4.2. Araştırmanın Nitel Kısmı İle İlgili Olarak Ulaşılan Bulgular

1-Kapsayıcı Eğitime Yönelik Düşünceler

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik düşünceleri Şekil 9 verilmiştir.

Şekil 9

Kapsayıcı Eğitime Yönelik Düşünceler



Şekil 9'da öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik düşünceleri yer almaktadır. Öğretmenler 19 farklı olmak üzere toplam 73 cevap vermişlerdir. Öğretmenlerin en fazla vermiş olduğu cevap 12 yanıtla "farklılık" olmuştur. Bu cevaptan sonra en fazla olarak 10 yanıtla "eşit fırsatlar" söylenmiştir. "Öğrenci potansiyeli" ise verilmiş olan 8 yanıtla üçüncü sırada en fazla tekrar edilen cevap olmuştur. 7 öğretmen "kapsama" cevabını verirken, 6'şar öğretmen "empati" ve "uygulama yetersizliği" cevabını vermiştir. Beş öğretmen ise "fırsat eşitliği" yanıtını vermiştir. Bu cevaplardan sonra en fazla verilmiş olan cevap 4 öğretmenin vermiş olduğu "uygulama çeşitliliği" olmuştur. "Bütüncül gelişim" yanıtı ise 3 öğretmen tarafından verilmiştir. 2'şer öğretmen tarafından verilen cevaplar ise "anlayış", "entegrasyon"dur. Son olarak öğretmenler tarafından 1'er defa ifade edilen cevaplar ise; "aktif katılım", "farkındalık", "görmek", "hoşgörü", "erişilebilirlik", "kabul", "hak" ve "adalet" cevaplarıdır. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik düşüncelerini içeren cevaplarından bazıları ise şu şekildedir:

BEÖ6: *Fırsat eşitliği.*

BEÖ3: *Anlayış*

BEÖ20: *Uygulama çeşitliliği*

BEÖ24: *Entegrasyon.*

BEÖ25: *Farklılık.*

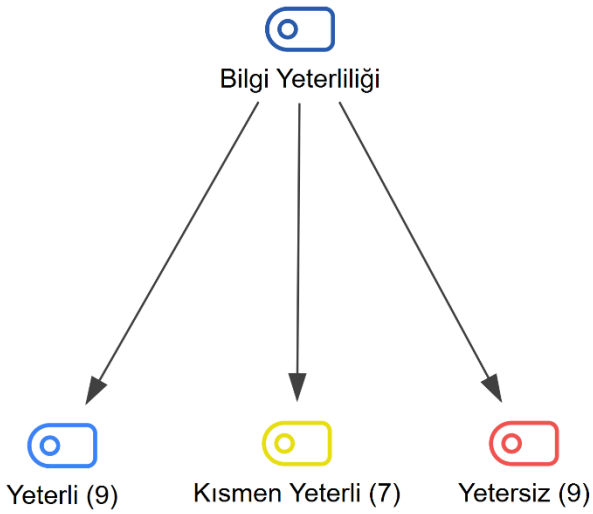
2-Kapsayıcı Eğitim Yeterlilikleri

Bilgi Yeterliliği

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik bilgi yeterlilikleri Şekil 10 ve 11'de verilmiştir.

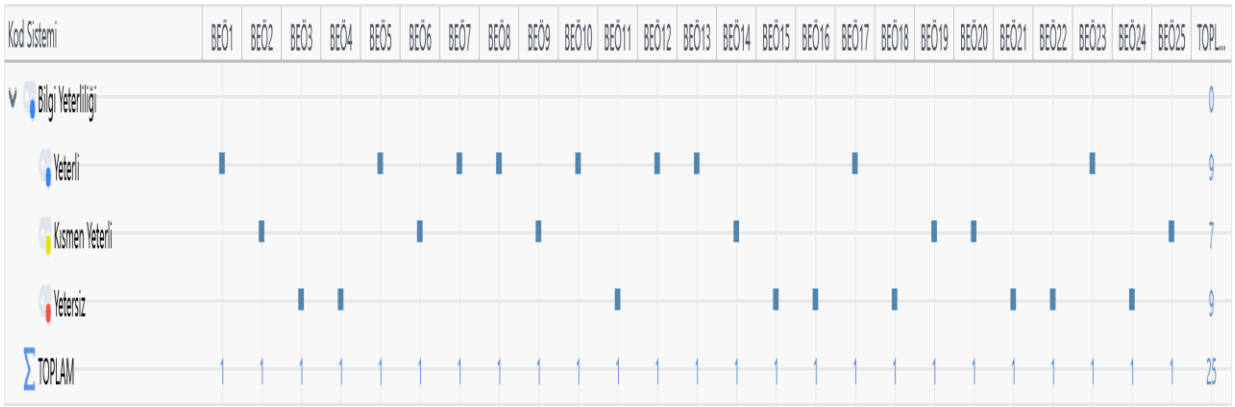
Şekil 10

Bilgi Yeterliliği Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli



Şekil 11

Bilgi Yeterliliği Kod Sistemi



Şekil 10 ve Şekil 11'de öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik bilgi yeterliliklerinin kendilerinin bakış açılarından nasıl olduğu görülmektedir. Öğretmenlerden 9 kişi kendisini kapsayıcı eğitim yönünden kendi bilgilerini ders içi etkinliklerini yeterli görürken, 7 öğretmen

kendisini kısmen yeterli olarak görmektedir. 9 öğretmen kendisini yetersiz olarak gördüğünü belirtmiştir. Öğretmenlerin bilgi yeterliliklerine yönelik cevaplarından bazıları ise şu şekildedir:

BEÖ2: *Kapsayıcı eğitim yönünden bilgim sınırlı olabilir.*

BEÖ10: *Kendimi yeterli olarak görüyorum.*

BEÖ11: *Bu konuda kendimi yeterli hissetmiyorum.*

BEÖ14: *Kendimi bazı konularda yeterli görürken bazı konularda yeterli düzeyde görmüyorum.*

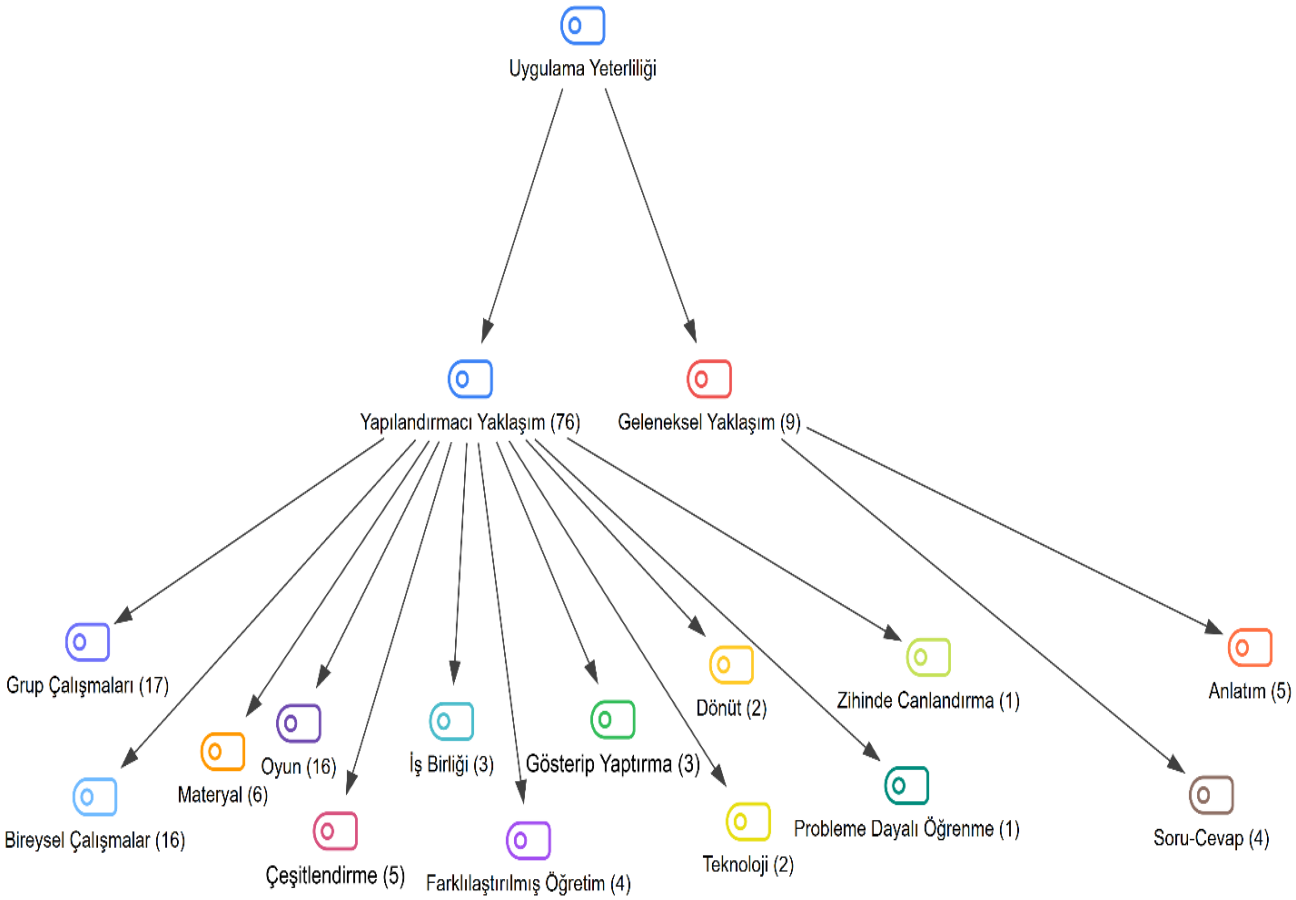
BEÖ22: *Kendimi hiç de yeterli hissetmiyorum.*

Uygulama Yeterliliği

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik uygulama yeterlilikleri Şekil 12, 13 ve 14'de verilmiştir.

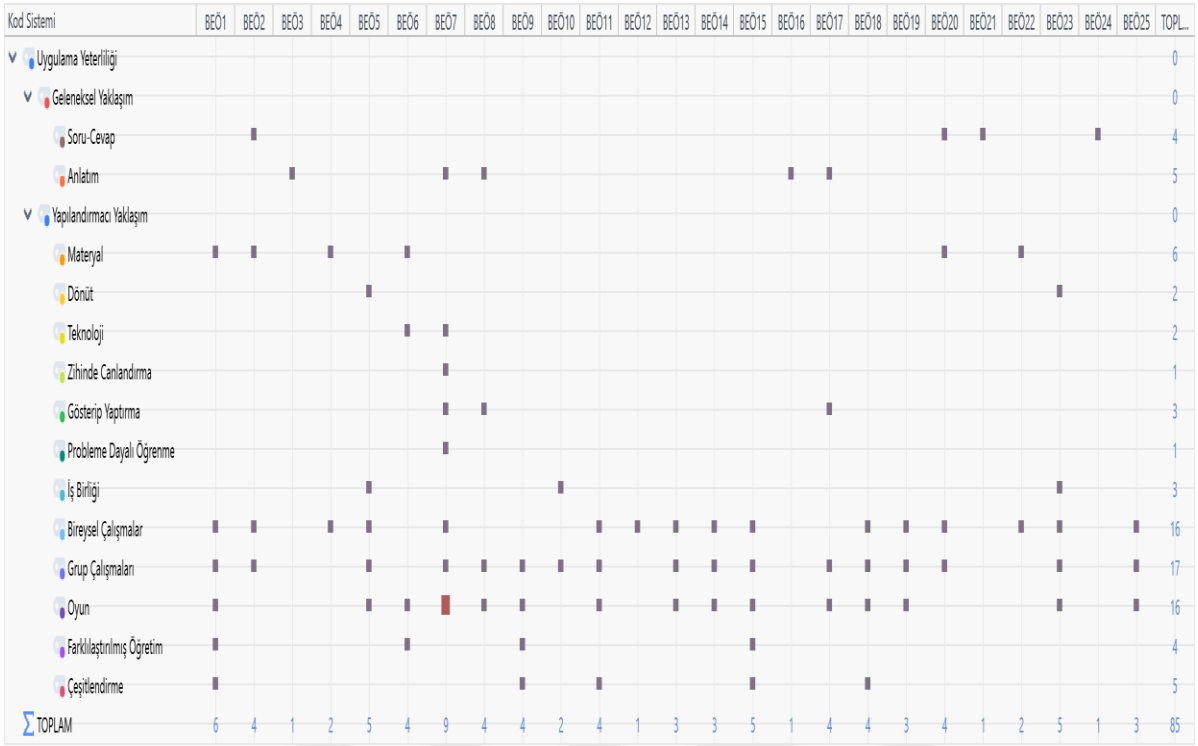
Şekil 12

Uygulama Yeterliliği Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli



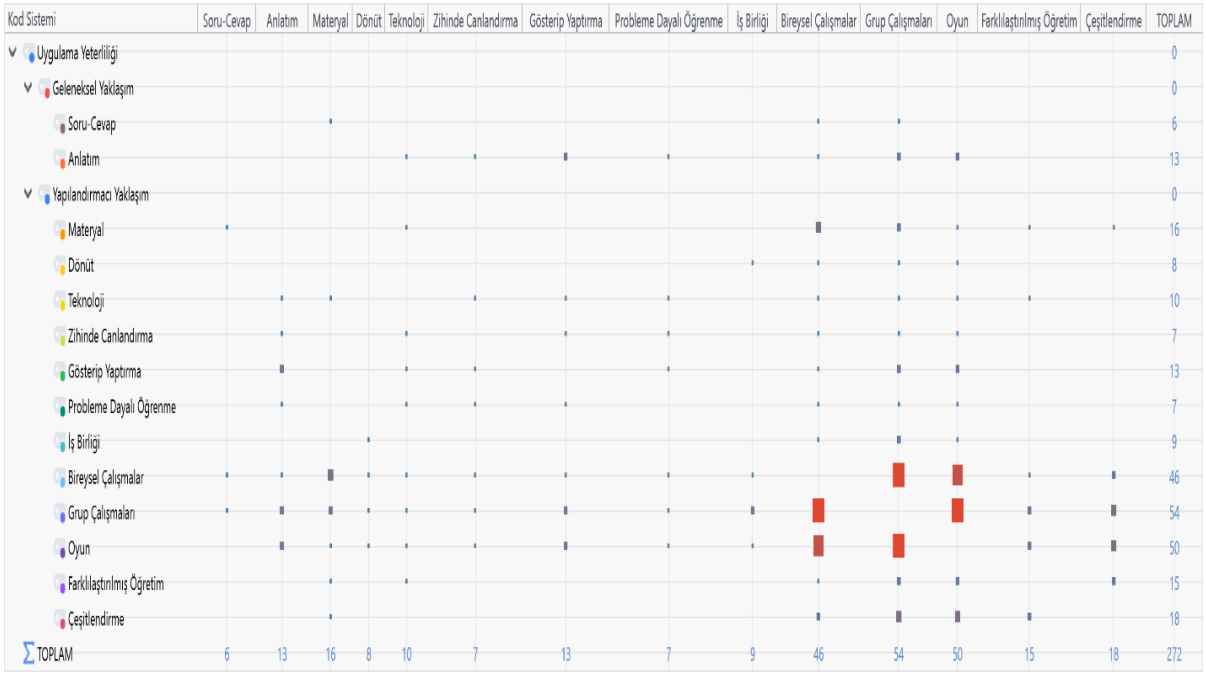
Şekil 13

Uygulama Yeterliliği Kod Sistemi



Şekil 14

Uygulama Yeterliliği Kod İlişkileri



Şekil 12, Şekil 13 ve Şekil 14'te öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik uygulama yeterliliklerinin kendilerinin bakış açılarından nasıl olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin

çoğunluğu sınıf içi uygulamalarda yapılandırmacı yaklaşıma uygun strateji, yöntem ve teknikleri kullandıklarını ifade etmişlerdir. Toplam 85 cevap verilmişken bu cevaplardan 76'sı yapılandırmacı yaklaşıma yönelik cevaplar olurken, 9 tanesi geleneksel yaklaşıma yönelik cevaplardan oluşmaktadır. Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşım uygulamalarına yönelik vermiş oldukları cevaplardan en fazla olanı 17 cevap verilen "grup çalışmaları" cevabıdır. Bu cevabın haricinde en fazla 16 yanıtla "bireysel çalışmalar" ve "oyun" yanıtı verilmiştir. En fazla verilen bu yanıtlardan sonra 6 yanıtla "materyal" yanıtı, 5 yanıtla "çeşitlendirme" yanıtı, 4 yanıtla "farklılaştırılmış öğretim" ve 3'er yanıtla, "iş birliği" ve "gösterip yaptırma" cevabı verilmiştir. "Dönüt" ve "teknoloji" cevapları ise 2'şer öğretmen tarafından verilmiştir. Son olarak 1'er öğretmen tarafından "zihinde canlandırma" ve "probleme dayalı öğrenme" cevabı verilmiştir. Öğretmenlerin geleneksel yaklaşım uygulamalarına yönelik vermiş oldukları cevaplardan "anlatım" cevabı 5 kişi tarafından verilmişken, "soru-cevap" yanıtı 4 kişi tarafından verilmiştir. En fazla birlikte tekrar eden cevaplara baktığımızda ise "grup çalışmaları" ve "bireysel çalışmalar" cevaplarının, "oyun" ve "bireysel çalışmalar" cevaplarının, "oyun" ve grup çalışmaları" cevaplarının oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin uygulama yeterliliklerine yönelik vermiş oldukları cevaplarından bazıları ise şu şekildedir:

BEÖ1: *Farklılaştırılmış öğretim, oyun temelli yaklaşımlar, grup çalışmaları ve bireysel çalışmalar gibi yöntem ve teknikler kullanıyorum. Bunların yanında öğrencileri aktif olarak dersin içine dâhil etmek amacıyla materyaller kullanıyorum ve zaman zaman çeşitlendirme yöntemlerine yer veriyorum.*

BEÖ5: *Farklı yaş grupları ve yetenek seviyelerine göre gruplar oluşturuyor, kimi zamanda bireysel çalışmalar belirliyorum. Oyun tabanlı öğrenme, işbirliği ile öğrenme ve farklı seviyelerde görevler vererek öğrencilerin aktif katılımını sağlıyorum. Bunların yanında öğrencilere yapmış oldukları çalışmalarla ilgili olararak çeşitli dönütler veriyorum.*

BEÖ6: *Derslerimi genelde oyun şeklinde işliyorum bu yüzden daha esnek kurallar koyabiliyorum. Grup çalışmalarından ve bireysel çalışmalardan yararlanıyorum. İş birliğine yönelik çeşitli uygulamalar yaptırıyorum. Teknolojiden de yeterince yararlanmaya çalışıyorum. Öğrencileri derse aktif katabilmek için kimi zaman materyal kullanımından da yararlanıyorum.*

BEÖ8: *Anlatım, gösterip yaptırma, grup çalışmaları, oyun.*

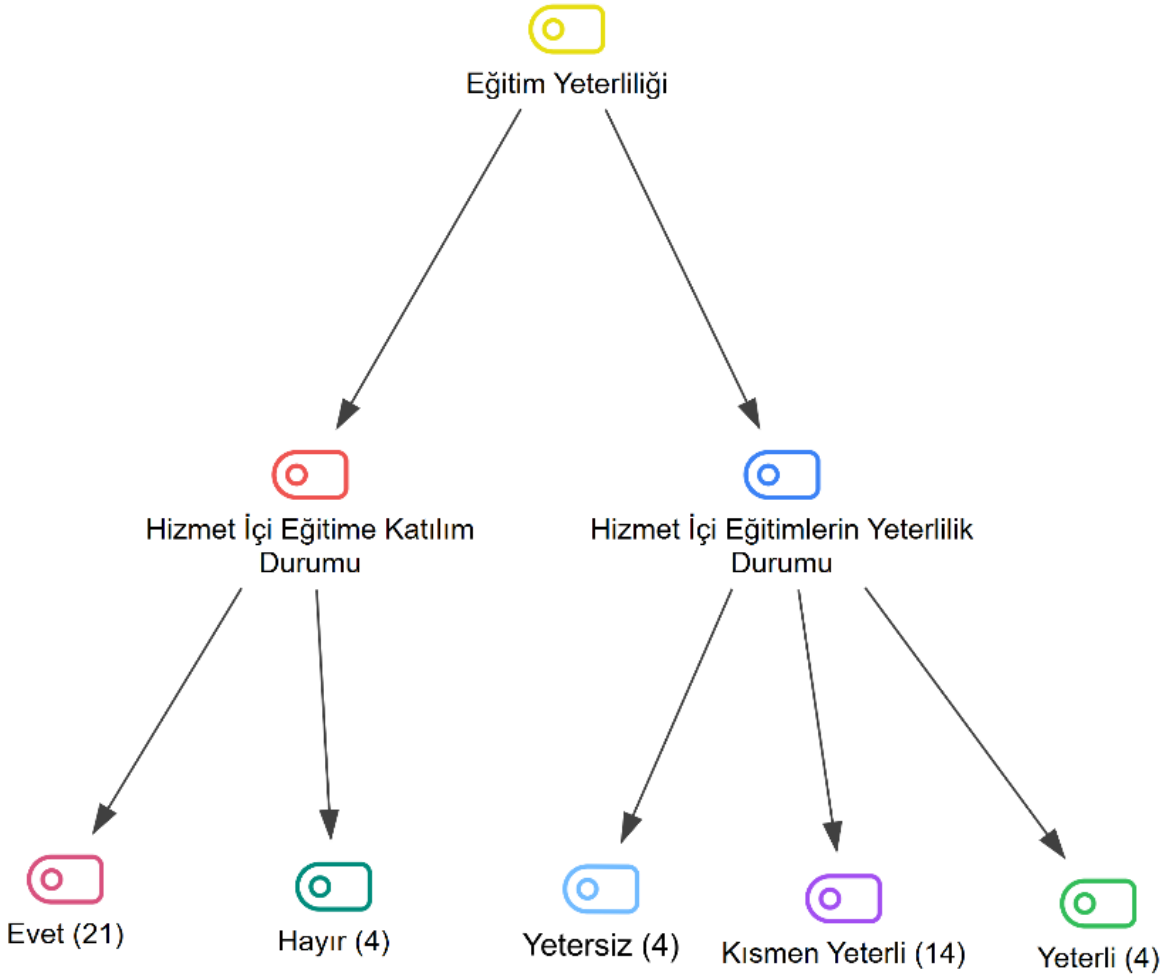
BEÖ9: *Grup çalışmaları, oyun, farklılaştırılmış öğretim, çeşitlendirme.*

Eğitim Yeterliliği

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik eğitim yeterlilikleri Şekil 15, 16 ve 17'de verilmiştir.

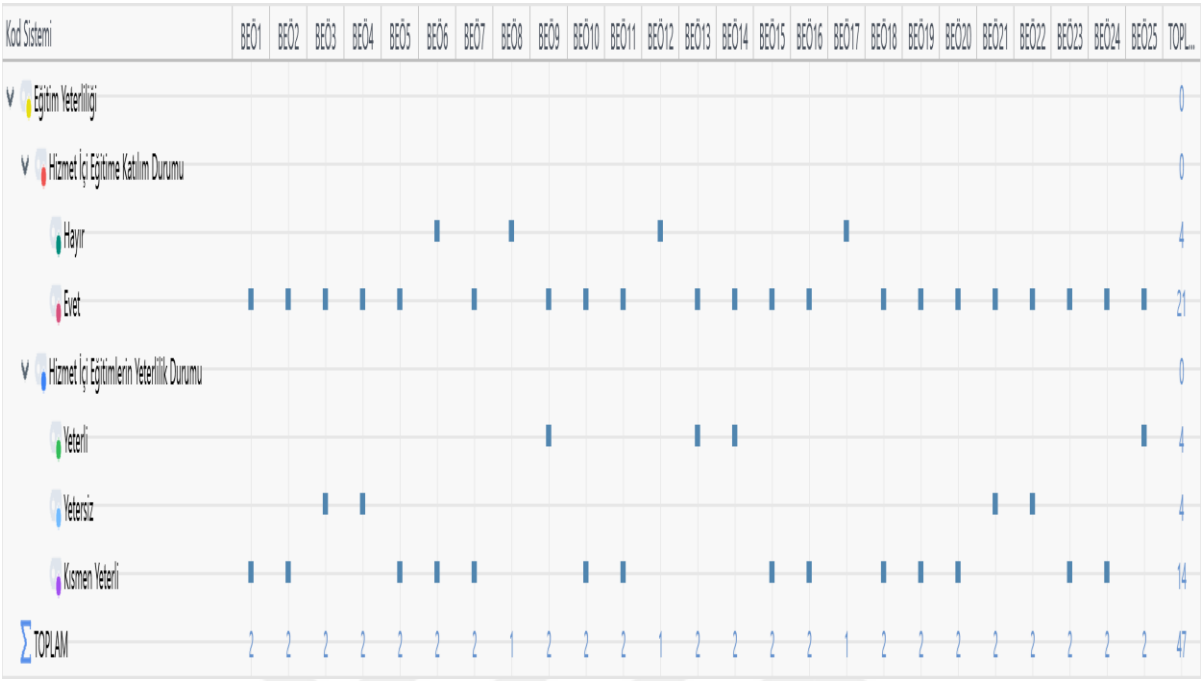
Şekil 15

Eğitim Yeterliliği Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli



Şekil 16

Eğitim Yeterliliği Kod Sistemi



Şekil 17

Eğitim Yeterliliği Kod İlişkileri



Şekil 15, Şekil 16 ve Şekil 17'de öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik eğitim yeterliliklerinin kendilerinin bakış açılarından nasıl olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin büyük bir kısmı kapsayıcı eğitim konusunda verilen hizmet içi eğitimlere katılım gösterdiklerini belirtmiştir. Öğretmenlerden 21 tanesi "evet" cevabını verirken, 4 tanesi "hayır" cevabını vermiştir. Öğretmenlerin katılmış oldukları hizmet içi eğitimlerin yeterlilik durumlarını

değerlendirmelerine baktığımızda öğretmenlerin büyük çoğunluğu (14 kişi) eğitimlerin "kısmen yeterli" olduğunu düşünmektedir. Öğretmenlerden 4 kişi verilmiş olan eğitimlerin "yetersiz" olduğunu ifade ederken, 4 kişi ise verilen eğitimlerin "yeterli" olduğunu düşünmektedir. Eğitime katılım göstermeyen öğretmenlerden 3 kişi ise hizmet içi eğitimlerin yeterlilik durumu ile ilgili olarak herhangi bir görüş ifade etmemiştir. En fazla birlikte tekrar eden cevaplara baktığımızda ise "evet" ve "kısmen yeterli" cevaplarının olduğu görülmektedir. Öğretmenler hizmet içi eğitimlere katılım göstermektedirler ancak ilgili eğitimlerin yeterince yeterli olduğunu düşünmemektedirler. Öğretmenlerin eğitim yeterliliklerine yönelik vermiş oldukları cevaplarından bazıları ise şu şekildedir:

BEÖ1: *Kapsayıcı eğitime yönelik verilen seminer veya eğitimlere katılım gösteriyorum. Bu eğitimlerin çoğu yararlı ve bilgilendirici fakat içeriğin güncel tutulması ve uygulamya dönük içeriklerin sağlanması gerektiğini düşünüyorum.*

BEÖ3: *Kapsayıcı eğitime yönelik seminer ve eğitimlere katılıyorum. Bu eğitimler yeterli değil ve çoğu zaman gerçek sınıf ortamını yansıtmıyor.*

BEÖ20: *Kapsayıcı eğitime yönelik verilen seminerlere katılmıştım. Bu eğitimlerin genel olarak faydalı olduğunu bunun yanında uygulama dayalı örneklerin artırılması gerektiğini düşünüyorum.*

BEÖ23: *Evet, kapsayıcı eğitimle ilgili seminerlere katılmaya özen gösteriyorum. Verilen eğitimler genellikle faydalı oluyor. Daha fazla uygulamaya yönelik çalışmaların yapılması seminerlerin içeriklerinin daha iyi olmasını sağlayacaktır.*

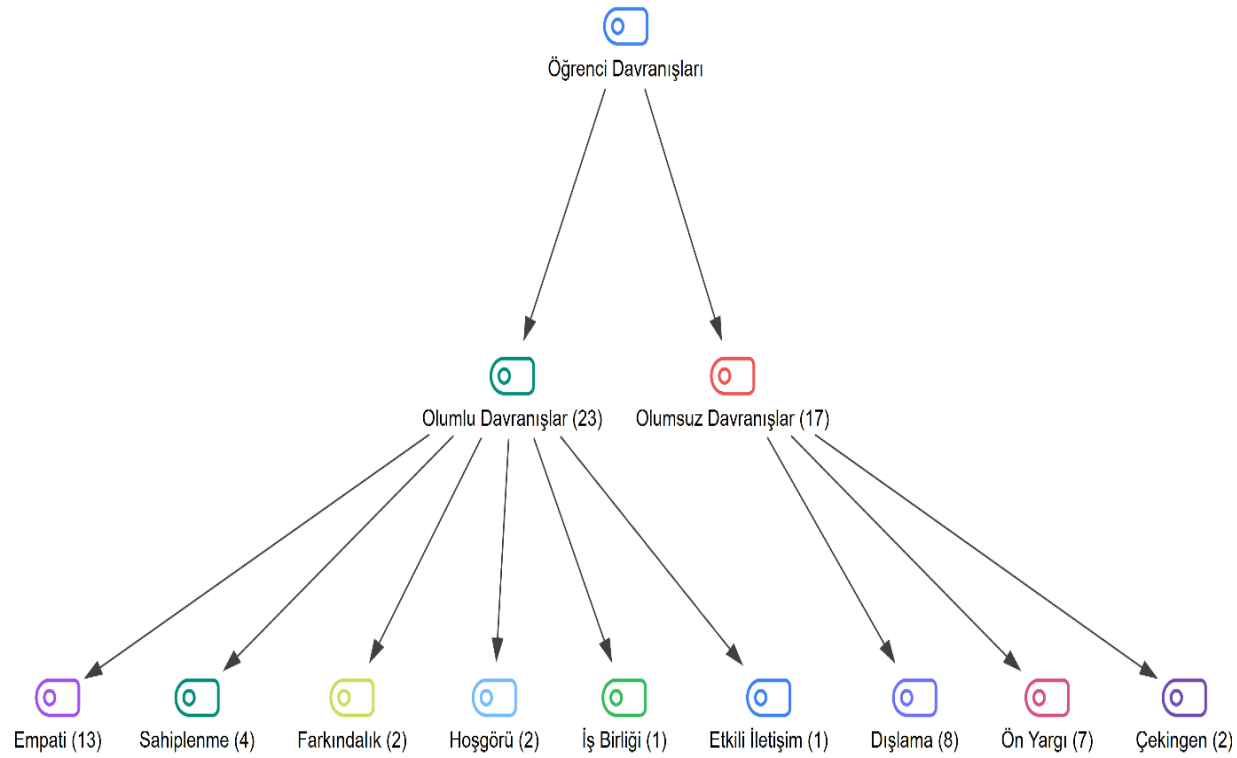
BEÖ25: *Evet, kapsayıcı eğitime yönelik seminerlere katılıyorum. Bu eğitimlerin faydalı olduğunu düşünüyorum.*

3-Öğretmenlerin Gözünden Öğrencilerin Bakış Açıları

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin gözünden öğrencilerin bakış açıları yeterlilikleri Şekil 18, 19 ve 20'de verilmiştir.

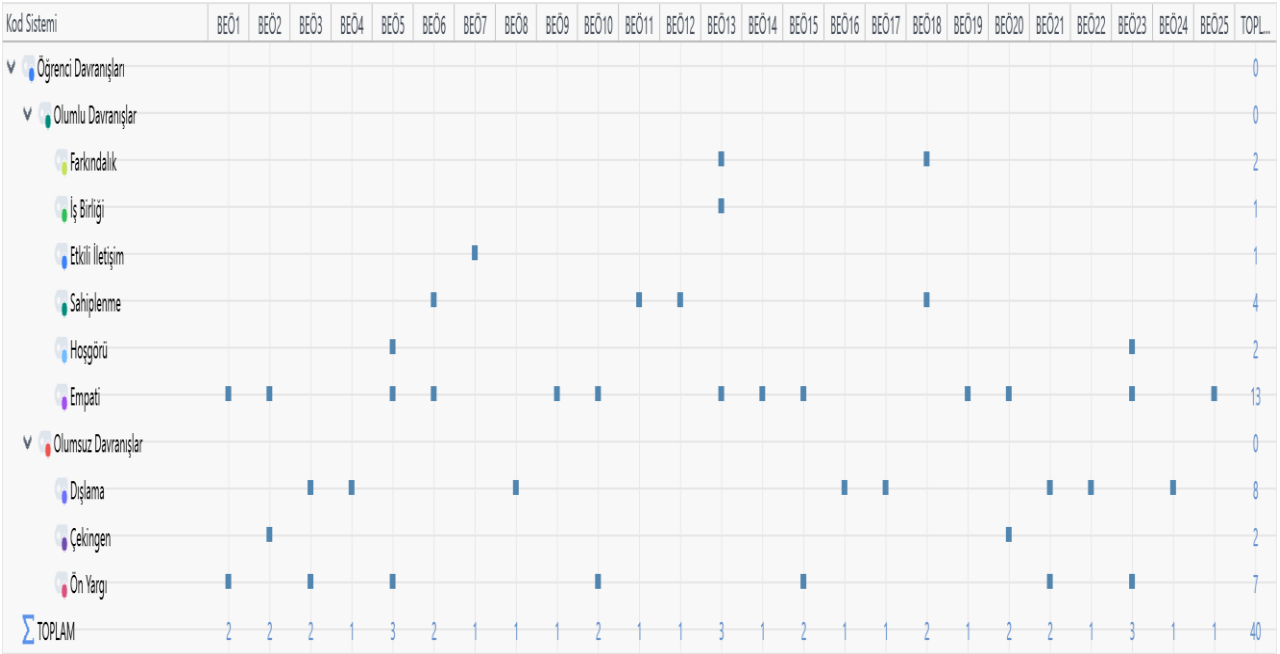
Şekil 18

Öğrencilerin Davranışları Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli



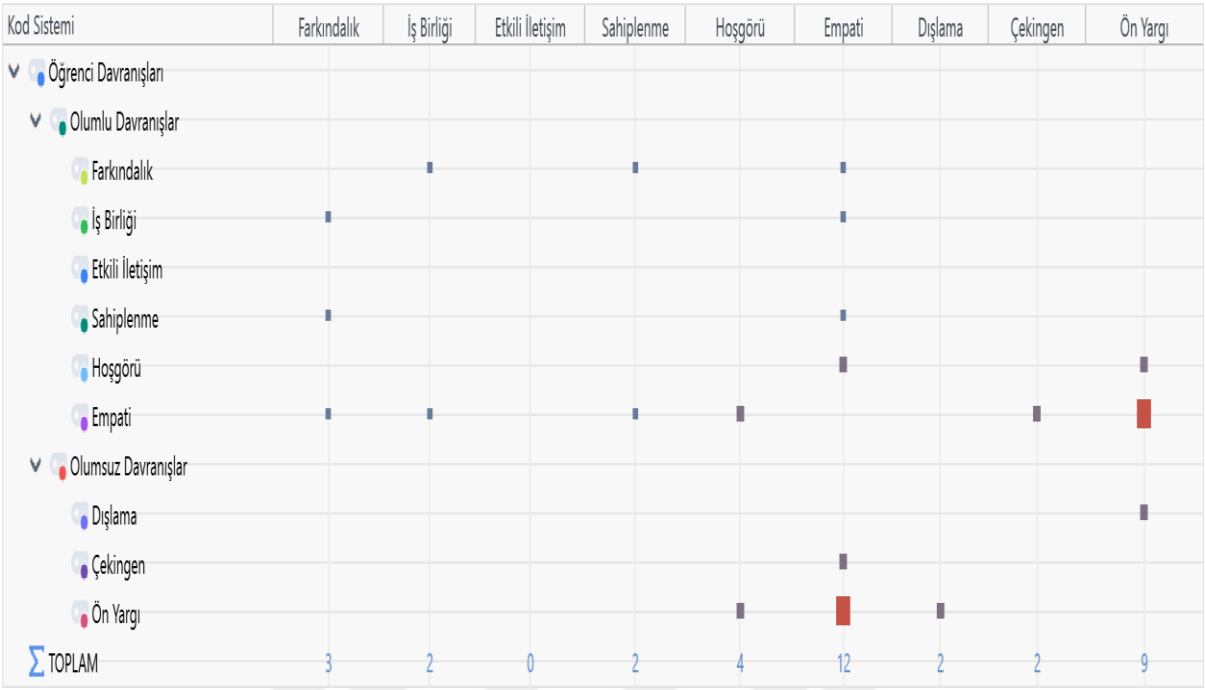
Şekil 19

Öğrencilerin Davranışları Kod Sistemi



Şekil 20

Öğrencilerin Davranışları Kod İlişkileri



Şekil 18, Şekil 19 ve Şekil 20'de öğretmenlerin gözünden öğrencilerin kapsayıcı eğitim grubuna dahil olan öğrencilere yönelik davranışları yer almaktadır. Öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplar iki ayrı başlıkta ele alınımştır. Bunlardan ilki öğrencilerin olumlu olan davranışları ve ikincisi de öğrencilerin olumsuz olan davranışlarıdır. Öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplardan olumlu davranışlar başlığı altında toplam 23 cevap bulunmaktadır. Bu cevaplardan en fazla verileni 13 yanıtla "empati" yanıtı olmuştur. Empati yanıtından sonra en fazla verilmiş olan cevap 4 cevapla "sahiplenme" cevabıdır. Bu iki cevaptan sonra 2'şer yanıtla "farkındalık" ve "hoşgörü" cevapları verilmiştir. Bunların haricinde 1'er yanıtla "iş birliği" ve "etkili iletişim" yanıtları verilmiştir. Öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplardan olumsuz davranışlar başlığı altında toplam 17 cevap bulunmaktadır. Bu cevaplardan en fazla verileni 8 yanıtla "dışlama" yanıtı olmuştur. Dışlama yanıtından sonra en fazla verilmiş olan cevap "ön yargı" cevabıdır. Bu cevaplardan sonra verilen "çekingen" yanıtı 2 öğretmen tarafından verilmiştir. En fazla birlikte tekrar eden cevaplara baktığımızda ise "ön yargı" ve "empati" cevaplarının olduğu görülmektedir. Bu cevaplardan öğretmenlerin öğrencilerin olumlu ve olumsuz davranışlar içerisinde olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Öğretmenlerin, öğrencilerin davranışlarına yönelik olarak vermiş oldukları cevaplarından bazıları ise şu şekildedir:

BEÖ5: *Genel olarak, öğrenciler arasında hoşgörü ve empatinin arttığını gözlemliyorum, bazı durumlarda ön yargılar olabiliyor.*

BEÖ9: *Öğrenciler genel olarak kapsayıcı eğitim grubuna dahil olan öğrencilere karşı empati duygusuna uygun davranışlar sergiliyorlar.*

BEÖ13: *Öğrencilerin kapsayıcı eğitim grubundaki arkadaşlarına karşı genellikle olumlu bir tutum sergilediklerini düşünüyorum. Farkındalıkları arttıkça, empati ve iş birliği duyguları da güçleniyor.*

BEÖ17:*Çokta olumlu olmuyor, dışlama davranışları sergileyebiliyorlar.*

BEÖ 21:*Ön yargılar ya da eksik bilgi nedeniyle bu öğrencilere yönelik dışlama gibi davranışlar görebiliyorum.*

4- Öz-Yeterliğe Yönelik Düşünceler

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin öz-yeterliğe yönelik düşüncelerine Şekil 21'de yer verilmiştir.

Şekil 21

Öz-Yeterliğe Yönelik Düşünceler



Şekilde 21'de öğretmenlerin öz-yeterliğe yönelik düşünceleri yer almaktadır. Öğretmenler 14 farklı olmak üzere toplam 52 cevap vermişlerdir. Öğretmenlerin en fazla vermiş olduk cevap 12 yanıtla "inanç" yanıtı olmuştur. Bu cevaptan sonra en fazla olarak 10 yanıtta "güven" cevabı söylenmiştir. "Potansiyel" cevabı ise verilmiş olan 9 yanıtla üçüncü sırada en fazla tekrar edilen cevap olmuştur. 4 öğretmen "motivasyon" cevabını verirken, 3'er öğretmen "kapasite" ve "güç" cevabını vermiştir. 2'şer öğretmen tarafından verilen cevaplar ise "başarma", "hazırbulunuşluluk"tur. Son olarak öğretmenler tarafından 1'er defa ifade edilen

cevaplar ise; “başa çıkma”, “yeterlilik”, “irade”, “sorumluluk”, “yetenek”, “kendini gerçekleştirme” cevaplarıdır. Öğretmenlerin öz-yeterliğe yönelik düşüncelerini içeren cevaplarından bazıları ise şu şekildedir:

BEÖ4: *Güven.*

BEÖ6: *Kapasite.*

BEÖ11: *Güç.*

BEÖ12: *İnanç.*

BEÖ20: *Başarma.*

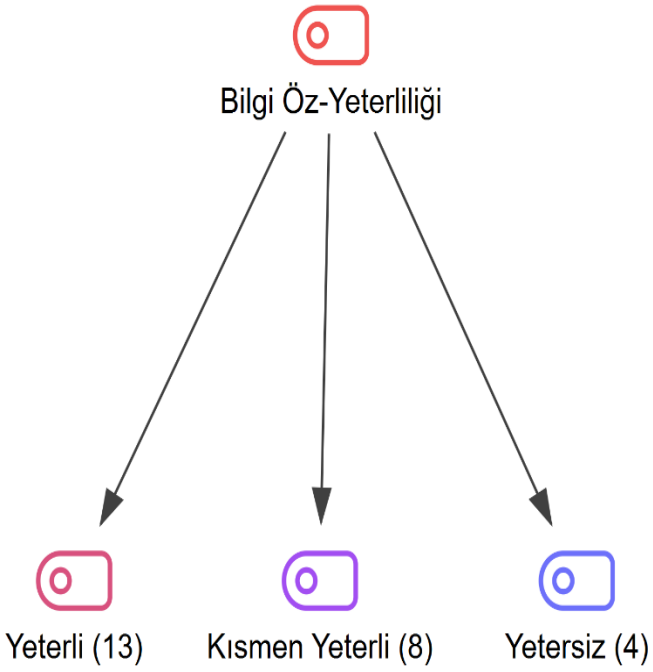
4- Öğretmenlerin Öz-Yeterlikleri

Bilgi Öz-Yeterliliği

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin bilgi öz-yeterliklerine Şekil 22, 23’de yer verilmiştir.

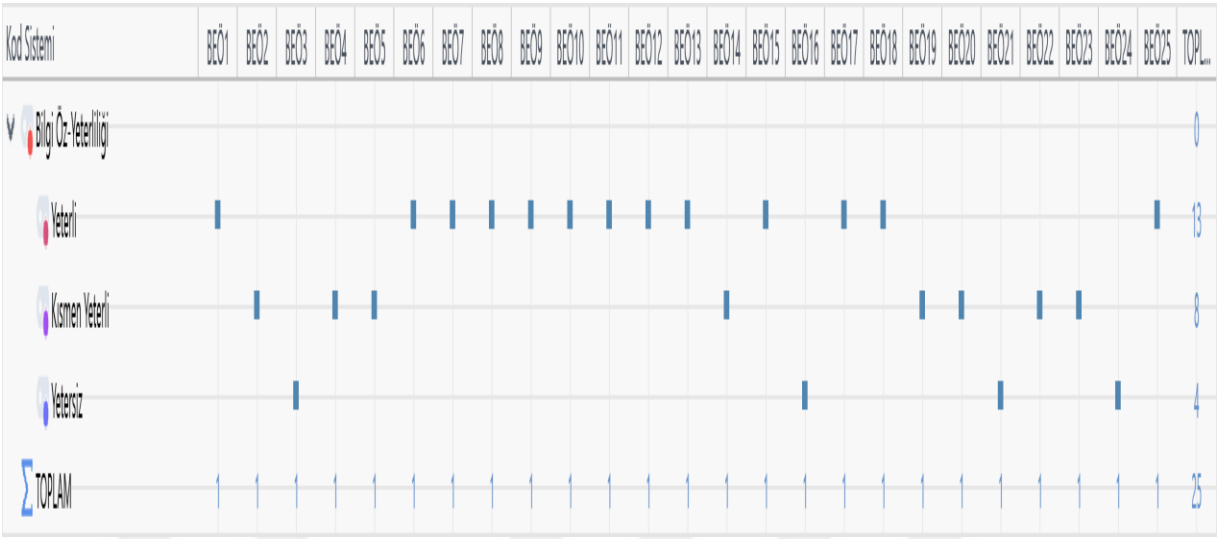
Şekil 22

Bilgi Öz-Yeterliliği Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli



Şekil 23

Bilgi Öz-Yeterliliği Kod Sistemi



Şekil 22 ve Şekil 23'te öğretmenlerin ders işleniş sürecinde kendilerini bilgi öz-yeterliği açısından nasıl tanımladıkları görülmektedir. Öğretmenlerden 13 kişi kendilerini "yeterli" olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. 8 öğretmen kendisini "kısmen yeterli" olarak gördüğü cevabını verirken öğretmenlerden 4 kişi ise kendisini "yetersiz" olarak gördüğünü ifade etmiştir. Öğretmenlerin bilgi öz-yeterliliğine yönelik düşüncelerini içeren cevaplarından bazıları ise şu şekildedir:

BEÖ3: *Beden eğitimi ve spor derslerinde kendimi öz yeterlik açısından yetersiz hissediyorum.*

BEÖ14: *Sınıf içinde kendimi öz-yeterlik açısından geliştirmeye çalışıyorum.*

BEÖ21: *Kendimi genelde yetersiz hissediyorum.*

BEÖ24: *Ders işleniş sürecinde kendimi çok fazla yeterli görmüyorum.*

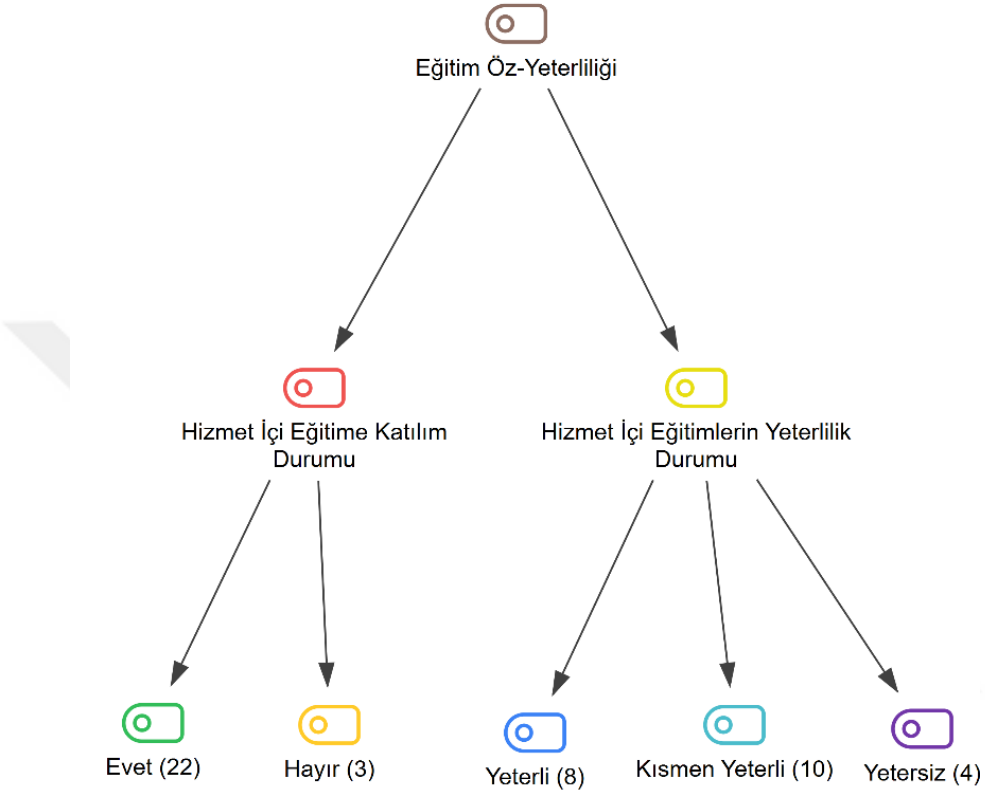
BEÖ25: *Yeterli olduğumu düşünüyorum.*

Eğitim Öz-Yeterliliği

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin eğitim öz-yeterliklerine Şekil 24, 25 ve 26'da yer verilmiştir.

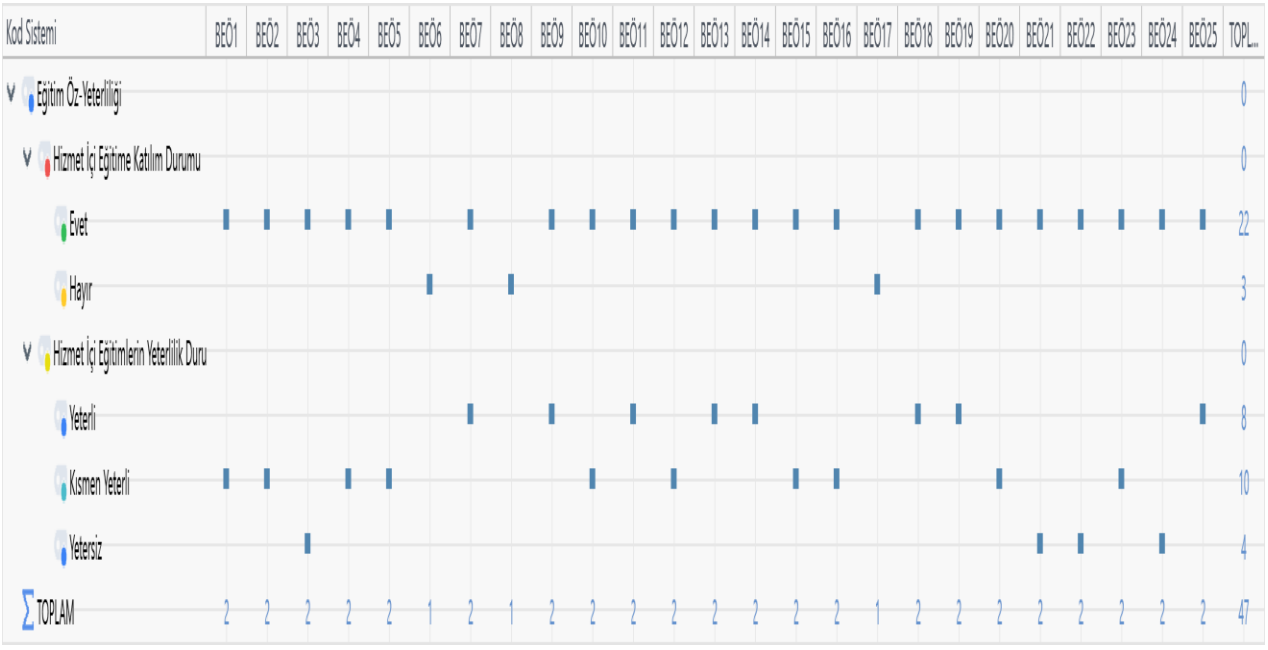
Şekil 24

Eğitim Öz-Yeterliliği Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli



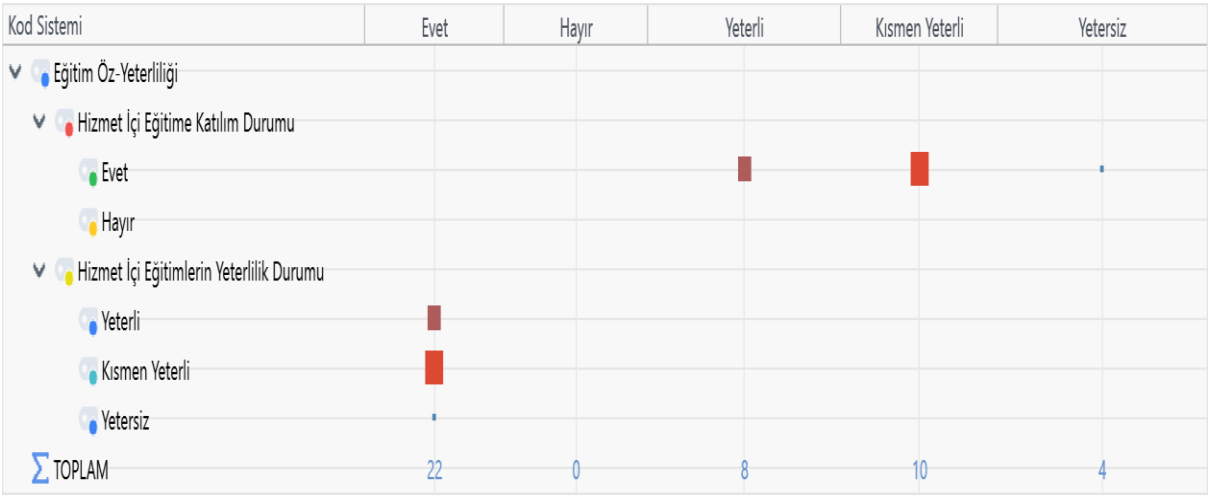
Şekil 25

Eğitim Öz-Yeterliliği Kod Sistemi



Şekil 26

Eğitim Öz-Yeterliliği Kod İlişkileri



Şekil 24, Şekil 25 ve Şekil 26'da öğretmenlerin eğitim öz-yeterliliği açısından kendilerini nasıl gördükleri görülmektedir. Öğretmenlerin öz-yeterlik konusunda hizmet içi eğitimlere katılım durumlarına bakıldığında 22 öğretmen bu tarz eğitimlere katılım gösterdiğini ifade ederek "evet" cevabını verirken 3 öğretmen ise bu tarz eğitimlere katılm göstermektediklerini söyleyerek "hayır" cevabını vermiştir. Hizmet içi eğitimlere katılan öğretmenlerin verilen hizmet içi eğitimlerin yeterlilik durumlarıyla ilgili olarak yaptıkları değerlendirmelere baktığımızda ise öğretmenlerden 10 kişi verilen eğitimlerin "kısmen yeterli" olduğunu ifade ederken 8 öğretmen "yeterli" olduğunu söylemiş ve 4 öğretmen ise "yetersiz" olduğu cevabını vermiştir. En fazla birlikte tekrar eden cevaplara baktığımızda ise "kısmen yeterli" ve "evet" cevaplarının ve "yeterli" ve "evet" olduğu görülmektedir. Bu cevaplardan öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere katılım gösterdikleri ve de eğitimleri yeterli ve kısmen yeterli olarak gördükleri görülmektedir. Öğretmenlerin eğitim-öz yeterliliği konusunda kendilerini nasıl gördüklerine yönelik vermiş oldukları cevaplardan bazıları şu şekildedir:

BEÖ7: *Evet katılıyorum. Eğitimlerin yeterli olduğunu düşünüyorum.*

BEÖ9: *Bu tarz eğitimlere katlım gösteriyorum. Verilen eğitimler bilgilerimi artırıyor ve uygulamaları deneme imkânı sağlıyor.*

BEÖ16: *Katıldığım hizmet içi eğitimler genellikle faydalı olsa da, benim için yeterli derinlikte değiller. Daha fazla uygulamalı eğitim ve etkileşim bekliyorum.*

BEÖ17: *Eğitimlere katılıma fırsatım olmadı.*

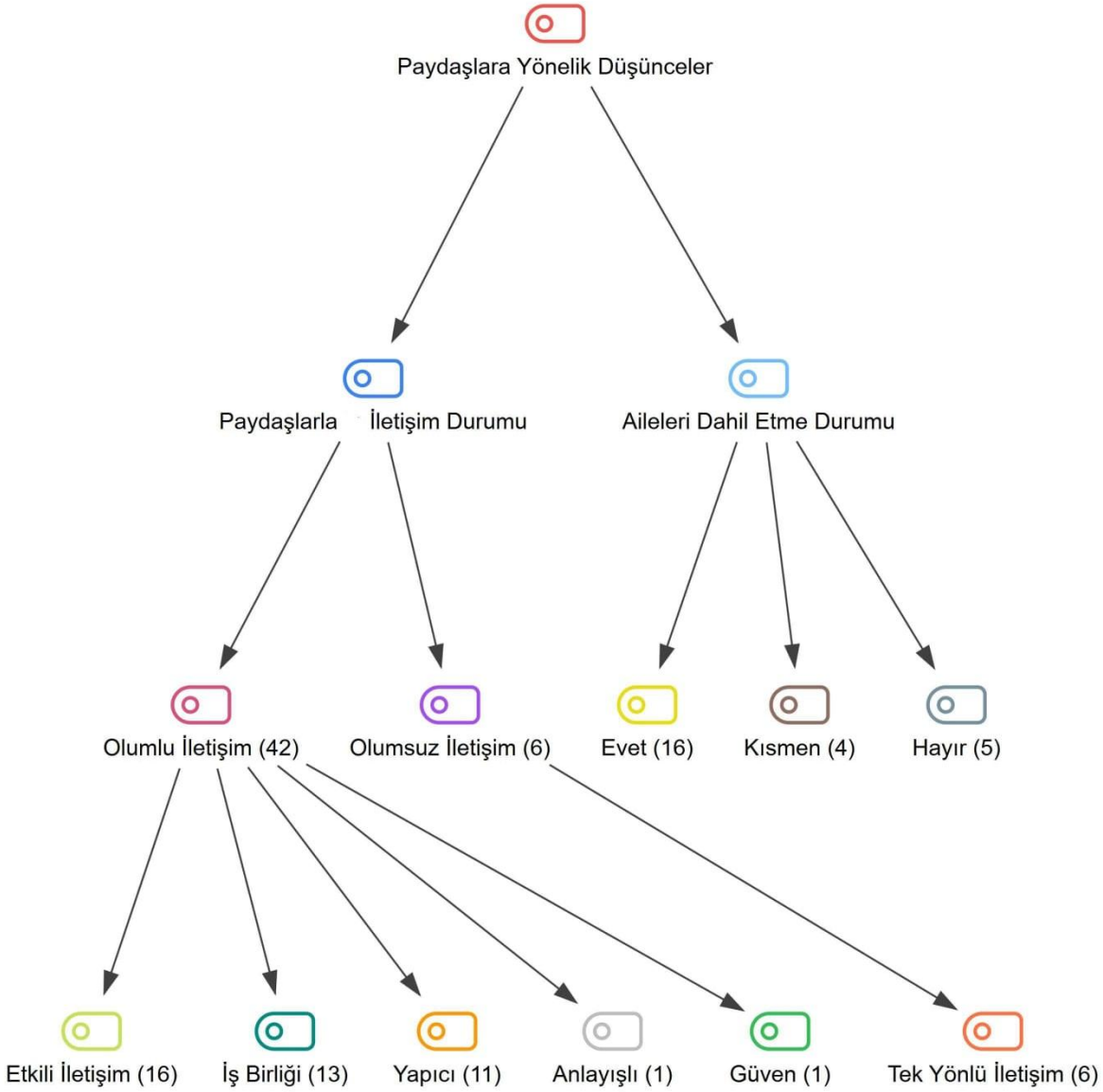
BEÖ22: *Beden eğitimi ve spor alanında hizmet içi eğitimlere katılıyorum ama verilen eğitimlerin yeterli olduğunu düşünmüyorum.*

5- Paydaşlara Yönelik Düşünceler

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin paydaşlara yönelik düşüncelerine Şekil 27, 28 ve 29'da yer verilmiştir.

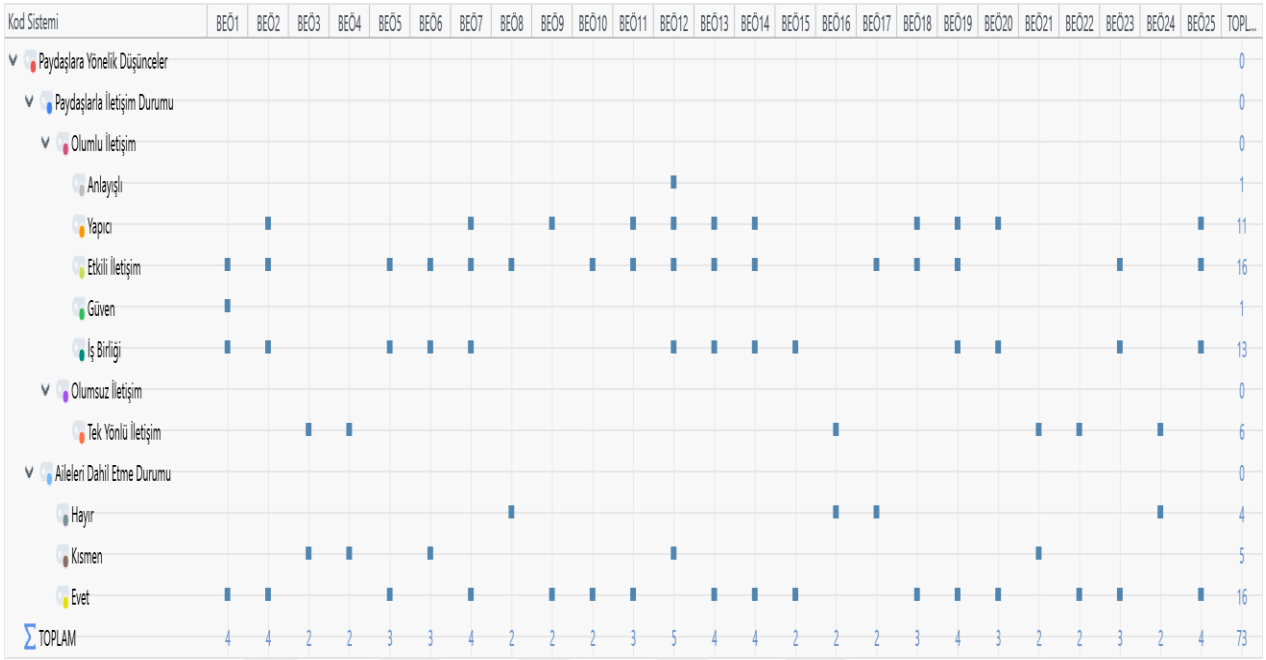
Şekil 27

Paydaşlara Yönelik Düşünceler Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli



Şekil 28

Paydaşlara Yönelik Düşünceler Kod Sistemi



Şekil 29

Paydaşlara Yönelik Düşünceler Kod İlişkileri



Şekilde 27, Şekil 28 ve Şekil 29'da öğretmenlerin paydaşlara yönelik düşünceleri yer almaktadır. Öğretmenlerin okul içerisindeki paydaşlarla olan iletişimlerinin iki yönlü olduğu görülmektedir. Bu iletişim türleri olumlu ve olumsuz olan iletişime ayrılmaktadır. Olumlu olan iletişim kategorisindeki cevaplara baktığımızda en fazla verilen cevabın 16 kişiyle "etkili iletişim" olduğu görülmektedir. Bu cevabı 13 öğretmen tarafından verilen "iş birliği" takip ederken, 11 öğretmen ise iletişimlerinin "yapıcı" olduğunu söylemiştir. Verilmiş olan bu cevapların haricinde 1'er öğretmen tarafından "anlayışlı" ve "güven" cevapları verilmiştir.

Olumsuz olan iletişim kategorisinde ise 6 öğretmen tarafından "tek yönlü iletişim" cevabı verilmiştir. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim çalışmalarına aileleri dahil etme durumlarına baktığımızda ise 16 öğretmenin "evet", 5 öğretmenin "hayır" ve 4 öğretmenin ise "kısmen" cevaplarını ifade ettikleri görülmektedir. En fazla birlikte tekrar eden cevaplara baktığımızda ise "etkili iletişim" ve "iş birliği", "etkili iletişim" ve "yapıcı", "iş birliği" ve "yapıcı", cevaplarının birlikte tekrar edildiği görülmektedir. Bunların haricinde "evet" ve "etkili iletişim", "evet" ve "yapıcı", ve "evet" ve "iş birliği" cevaplarının da en fazla tekrar edilen cevaplar olduğu ifade edilebilir. Öğretmenlerin, paydaşlara yönelik düşünceleriyle ilgili olarak vermiş oldukları cevaplarından bazıları ise şu şekildedir:

BEÖ4: *Bilgi akışının yeterli olmadığını düşünüyorum. Özellikle velilerin katılımında zorluklar yaşayabiliyoruz.*

BEÖ5: *İletişimimi oldukça güçlü tutmaya çalışıyorum. Velilerle düzenli olarak görüşmeler yapıyor, diğer öğretmenlerle ortak projeler geliştiriyor ve okul yönetimi ile sürekli iletişim halinde olmaya özen gösteriyorum.*

BEÖ7: *Ailelerin, çocuklarının eğitim süreçlerine katılımı, öğrencinin gelişimini olumlu yönde etkiliyor.Biz öğretmenlerinde işini kolaylaştırıyor.*

BEÖ14: *Evet, kapsayıcı eğitim çalışmalarına aileleri dahil etmeye özen gösteriyorum*.

BEÖ21: *Kapsayıcı eğitim çalışmalarına aileleri dahil etmek konusunda zorlanıyorum.*

5. BÖLÜM
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmanın amacı, Teacher Attitudes to Inclusion Scale (TAIS-R) ölçeğini Türkçeye uyarlamak ve geçerlilik ile güvenilirlik analizlerini gerçekleştirdikten sonra, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim tutumları ve öz-yeterlik inançlarını çeşitli değişkenler üzerinden incelemektir. Bunun yanında öğretmenlerin kapsayıcı eğitim ile öz-yeterlik inançlarına dair duygu, düşünce ve görüşlerinin ele alınması hedeflenmektedir.

5.1. Araştırmanın Nicel Bulgularına İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın nicel bulgularından ulaşılan sonuçlar şu şekildedir:

- Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim tutumlarının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir.
- Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin öz-yeterlik inanç düzeylerinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir.
- Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim tutum puanlarının kadın öğretmenler lehine anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir.
- Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin öz-yeterlik inanç puanlarının kadın öğretmenler lehine anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir.
- Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutum puanlarında 31-35 yaş grubunun puan ortalaması en yüksek olduğu ve 51 ve üzeri yaş grubu öğretmenlerinin puanlarının en düşük olduğu ve anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir.
- Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin öz-yeterlik inanç puanlarının 31-35 yaş grubunun puan ortalamasının en yüksek olduğu ve 41-45, 46-50 ve 51 ve üzeri yaş grubunda olan öğretmenlerinin puanlarının en düşük olduğu ve anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir.
- Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim tutum puanlarının aylık gelir düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir.

- Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin öz-yeterlik inancı puanlarının aylık gelir düzeyine göre 10.000-15.000 TL arası aylık gelire sahip olan öğretmenlerinin puanlarının daha yüksek ve anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

- Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim tutum puanlarının doktora mezunu olan öğretmenlerin yüksek lisans ve lisans mezunu öğretmenlere göre daha yüksek ve anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

- Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin öz-yeterlik inancı puanlarının doktora mezunu olan öğretmenlerin yüksek lisans ve lisans mezunu öğretmenlere göre daha yüksek ve anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

- Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim tutum puanlarının medeni duruma göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir.

- Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin öz-yeterlik inancı puanlarının medeni duruma göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir.

- Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim tutum puanlarının hizmet yılına göre 11-15 yıl arası hizmet yılına sahip olan öğretmenlerin en yüksek olduğu ve 21 yıl üzeri olan öğretmenlerin en düşük olduğu ve anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

- Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin öz-yeterlik inancı puanlarının hizmet yılına göre 11-15 yıl arası hizmet yılına sahip olan öğretmenlerin en yüksek olduğu ve 21 yıl üzeri olan öğretmenlerin en düşük olduğu ve anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

- Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim tutum puanlarının çalıştıkları okul türüne göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir.

- Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin öz-yeterlik inancı puanlarının çalıştıkları okul türüne göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir.

- Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim tutum puanlarının çalıştıkları haftalık ders yüküne göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir.

- Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin öz-yeterlik inancı puanlarının çalıştıkları haftalık ders yüküne göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir.

- Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim tutum puanlarının görevde bulunduğu yere göre ilçede görev yapan öğretmenlerin puanlarının ilde ve köylerde görev yapanlara göre daha yüksek olduğu ve anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

- Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin öz-yeterlik inancı puanlarının görevde bulunduğu yere göre ilçede görev yapan öğretmenlerin puanlarının ilde ve köylerde görev yapanlara göre daha yüksek olduğu ve anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

- Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutum puanları ile öz-yeterlik inancı puanları arasında güçlü düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

- Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim tutumlarının öz-yeterlik inançlarını açıklama oranının %98.4 olduğu belirlenmiştir.

5.2. Araştırmanın Nitel Bulgularına İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın nicel bulgularından ulaşılan sonuçlar şu şekildedir:

- Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimle ilgili düşünceleriyle ilgili olarak en fazla farklılık, eşit fırsatlar ve öğrenci potansiyeli cevaplarını verdikleri belirlenmiştir.

- Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim yönünden kendi bilgilerini çoğunluğunun yeterli ve kısmen yeterli olarak gördüğü bir kısmının ise yetersiz gördüğü belirlenmiştir.

- Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin çoğunluğunun sınıf içi uygulamalarında kapsayıcı eğitime ve yapılandırmacı yaklaşıma uygun strateji, yöntem ve teknikleri kullandıkları belirlenmiştir.

- Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin çoğunluğunun kapsayıcı eğitimle ilgili hizmet içi eğitimlere katılım gösterdiği ancak büyük çoğunluğunun verilen eğitimleri kısmen yeterli gördüğü belirlenmiştir.

- Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin bakış açısına göre öğrencilerin bir kısmı kapsayıcı eğitime dahil olan arkadaşlarına karşı olumlu davranışlar sergilerken bir kısmının ise olumsuz davranışlar sergiledikleri belirlenmiştir.

- Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin öz-yeterliğe yönelik düşünceleriyle ilgili olarak en fazla inanç, güven ve potansiyel cevabını verdikleri belirlenmiştir.

- Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin öz-yeterlik yönünden kendi bilgilerini çoğunluğunun yeterli ve kısmen yeterli olarak gördüğü bir kısmının ise yetersiz gördüğü belirlenmiştir.

- Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin çoğunluğunun öz-yeterlikle ilgili hizmet içi eğitimlere katılım gösterdiği ancak büyük çoğunluğunun verilen eğitimleri kısmen yeterli gördüğü belirlenmiştir.

- Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin bakış açısına göre eğitime katılım gösteren paydaşların bir kısmı kapsayıcı eğitimle ilgili çalışmalara karşı olumlu davranışlar sergilerken bir kısmının ise olumsuz davranışlar sergiledikleri belirlenmiştir.

5.3. Araştırmanın Nicel ve Nitel Sonuçlarına İlişkin Tartışma ve Yorum

Bu araştırmada benimsenen açımlayıcı sıralı karma desen doğrultusunda nicel verilerin ardından elde edilen nitel veriler aracılığıyla öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları ve öz-yeterlik inançları çok boyutlu bir biçimde değerlendirilmiştir. Nicel bulgular ile nitel verilerin karşılaştırmalı biçimde analiz edilmesi ulaşılan sonuçların daha derinlikli bir biçimde yorumlanmasını mümkün kılmıştır.

Araştırmanın nicel bulgularına göre Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının ve öz-yeterlik inançlarının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu öğretmenlerin kapsayıcı eğitime genel anlamda olumlu yaklaştıklarını ancak uygulama boyutunda belirli yetersizlikler ve destek ihtiyaçlarının varlığını ortaya koymaktadır (Avşar ve Demirel, 2014; Bursal, 2012; Huroiyati ve Paramitha, 2015; Mahdum ve diğerleri, 2019; Sharma ve Sokal, 2016; Sari, 2021). Araştırmada öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının orta düzeyde olması onların kapsayıcı eğitime ilişkin bilgi ve beceriler konusunda belirli bir düzeye sahip olduklarını ancak uygulamada kendilerini tam olarak yeterli hissetmediklerini göstermektedir. Literatürde de benzer şekilde öğretmenlerin teorik bilgiye sahip olmalarına rağmen kapsayıcı uygulamalarda deneyim eksikliği yaşadıkları ve bu durumun öz-yeterlik

algılarını sınırladığı ifade edilmektedir (Sharma ve Sokal, 2016; Bursal, 2012; Mahdum ve diğerleri, 2019). Nitel veriler de bu durumu destekler niteliktedir. Öğretmenler özellikle kaynaştırma öğrencileriyle çalışırken uygun stratejilere ve desteğe ihtiyaç duyduklarını bu desteğin arttıkça kendilerini daha yeterli hissettiklerini belirtmişlerdir. Nitel veriler bu sonucu destekler biçimde öğretmenlerin "farklılık", "eşit fırsatlar" ve "uygulama yetersizliği" gibi kavramlara sıklıkla vurgu yaptığını ortaya koymuştur. Bu durum öğretmenlerin kuramsal düzeyde kapsayıcı eğitimi benimsediklerini ancak uygulamada çeşitli engellerle karşılaştıklarını göstermektedir (Anderson ve Boyle, 2019; Öztürk ve Derin, 2021; Maulia ve Kurniawati, 2018; Sandill, 2010).

Cinsiyet değişkeni bağlamında kadın öğretmenlerin hem kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarında hem de öz-yeterlik inançlarında erkek öğretmenlere kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek puanlara sahip oldukları saptanmıştır. Bu durumun nedeni bazı çalışmalarda kadın öğretmenlerin daha yüksek empati düzeyine, sosyal-duygusal farkındalığa ve iş birliğine dayalı öğretim yaklaşımlarına sahip olmalarıyla açıklanmaktadır (Avramidis ve Norwich, 2002; Kurniawati ve diğerleri, 2012). Bununla birlikte bu bulgu literatürde farklı sonuçlarla karşılaşmaktadır. Bazı araştırmalar cinsiyetin anlamlı bir etkisi olmadığını ya da erkek öğretmenlerin daha olumlu tutumlar geliştirdiğini belirtmektedir (De la Rama ve diğerleri, 2020; Ediyanto ve Kawai, 2023; Mohamed, 2011).

Yaş ve mesleki kıdem değişkenleri bağlamında 31-35 yaş aralığında ve 11-15 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının ve öz-yeterlik inançlarının en yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Nitel veriler bu öğretmen grubunun pedagojik bilgi ve beceri bakımından gelişmiş, aynı zamanda yeniliklere açık bireyler olduğunu ortaya koymaktadır. Buna karşın 51 yaş ve üzeri öğretmenlerin tutum ve öz-yeterlik düzeylerinde düşüş gözlenmiştir. Bu durum motivasyon kaybı, tükenmişlik hissi ve değişime direnç ile ilişkilendirilmiştir (Erdem, 2017; Forlin ve diğerleri, 2008; Kinsella ve Senior, 2008; Dai ve Yuan, 2016). Bu bulgular,Bandura'nın (1994) sosyal bilişsel kuramı ve Pajares'in (2002) öğretmen inançları kuramı kapsamında değerlendirildiğinde bireyin öz-yeterlik düzeyinin deneyim, çevresel geri bildirim ve öz-düşünüm yoluyla şekillendiği görülmektedir. Bununla birlikte araştırmada medeni durum ve görev yapılan okul türü değişkenlerine göre öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları ve öz-yeterlik inançları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öte yandan öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Doktora mezunu öğretmenlerin hem yüksek lisans hem de lisans mezunlarına kıyasla daha olumlu tutumlara ve daha yüksek öz-yeterlik inançlarına sahip oldukları

belirlenmiştir. Bu bulgu öğretmenlerin akademik yeterlik düzeyleri arttıkça kapsayıcı eğitime yönelik yaklaşımlarının da güçlendiğini savunan literatürle uyumludur (Erişen, 2010).

Aylık gelir değişkenine ilişkin nicel analizlerde öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik genel tutumları ve öz-yeterlik inançlarının toplam puanları açısından anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Sosyal öz-yeterlik alt boyutunda anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Özellikle 10.000–15.000 TL gelir aralığında bulunan öğretmenlerin diğer gelir gruplarındaki meslektaşlarına kıyasla daha yüksek sosyal öz-yeterlik puanlarına sahip oldukları belirlenmiştir. Bu bulgu orta gelir grubundaki öğretmenlerin sosyal etkileşim ve mesleki dayanışma açısından daha aktif bir konumda olabileceklerini düşündürmektedir. Genel tutum ve öz-yeterlik algılarında anlamlı fark bulunmaması bireysel özelliklerin ve mesleki deneyimin gelir düzeyinden daha etkili belirleyiciler olduğunu göstermektedir. Bu bulgu Reid ve diğerleri (2015) ile Engle ve Mauren (2008) tarafından yürütülen çalışmalardaki görüşlerle paraleldir. Reid ve diğerleri, orta gelir grubundaki öğretmenlerin daha dengeli yaşam koşulları içinde sosyal etkileşimlerini daha verimli kullanabildiklerini, Engle ve Mauren (2008) ise aşırı düşük ya da yüksek gelir seviyelerinin eğitimsel motivasyonu olumsuz etkileyebileceğini vurgulamıştır. Bizim çalışmamızda sosyal öz-yeterlik dışında anlamlı bir fark görülmemesi öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik genel yaklaşımlarının ekonomik düzeyden ziyade mesleki ve kişisel faktörlerle şekillendiğine işaret etmektedir.

Görev yapılan yer değişkenine ilişkin analizlerde ilçelerde görev yapan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutum puanlarının il ve köy okullarında görev yapanlara kıyasla anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır. Bu farklılık ilçelerdeki sınıf mevcudu, veli-okul iş birliği ve idari destek gibi yapısal etkenlerle açıklanabilir (Stubbs, 2022; Erkılıç ve Durak, 2013; Zhao ve Bi, 2003; Yusuf, 2019). Bu bulgu literatürde ilçelerdeki yapısal koşulların kapsayıcı eğitime katkı sağlayabileceğini belirten çalışmalarla tutarlıdır (Stubbs, 2022; Erkılıç ve Durak, 2013; Zhao ve Bi, 2003; Yusuf, 2019). Bununla birlikte literatürde görev yapılan yer değişkeninin kapsayıcı eğitim tutumu üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmadığını ortaya koyan araştırmalar da mevcuttur (Avramidis ve Norwich, 2002; Savolainen, 2017). Bu durum bağlamsal farklılıkların etkisine ve yerel uygulama koşullarının çeşitliliğine işaret etmektedir.

Okul türü değişkenine ilişkin bulgular çalışmamızda anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Bu bulgu okul türünün etkili olduğunu savunan araştırmalarla (Cheung ve Hui, 2011; Lancaster ve Bain, 2010; Brown, 2007) çelişmektedir. Okul türüne göre anlamlı bir farklılık bulunmadığını ortaya koyan bazı araştırmalarla ise örtüşmektedir (Sari, 2021). Savolainen (2017), öğretmenlerin kapsayıcı eğitim uygulamalarındaki tutum ve öz-yeterlik

düzeylerinin yalnızca bireysel özelliklerden değil aynı zamanda çevresel ve bağlamsal faktörlerden de etkilendiğini vurgulamaktadır. Haftalık ders saati değişkenine ilişkin nicel bulgular öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları ve öz-yeterlik inançları açısından anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Bu bulgu haftalık ders yükünün öğretmenlerin kapsayıcılık tutumları ve yeterlik algıları üzerinde doğrudan belirleyici bir etkisi olmadığını göstermektedir. Haftalık ders saati değişkenine ilişkin bulgular yapılan çalışmalarda bazı öğretmenler ders yükünün artmasının motivasyonlarını düşürdüğünü belirtirken bazıları bunu deneyim ve uzmanlaşma fırsatı olarak değerlendirmiştir. Benzer şekilde Vaz ve diğerleri (2015) çalışmasında öğretmenlerin sınıf içi uygulamalara yönelik tutumlarının, zaman baskısı ve iş yükü gibi faktörlerden etkilendiği belirtilmiştir. Mohamed (2011) ise öğretmenlerin artan iş yükü altında motivasyonlarının azaldığını ve bu durumun kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarını etkileyebileceğini vurgulamaktadır. Forlin (2010) uygulama deneyiminin öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarını artırarak daha olumlu tutumlar geliştirmelerine katkı sağladığını ifade etmiştir.

Korelasyon analizleri öğretmenlerin öz-yeterlik inançları ile kapsayıcı eğitime yönelik tutumları arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgu öz-yeterlik düzeyi yüksek olan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime daha olumlu yaklaştığını göstermektedir. Bu sonuç Bandura'nın (1994) sosyal bilişsel kuramı çerçevesinde değerlendirildiğinde bireyin kendi yeterliliğine olan inancının tutumlarını etkilediğini ortaya koymaktadır. Nitel veriler de bu ilişkiyi destekler niteliktedir. Bazı öğretmenler başarıyla uyguladıkları kapsayıcı stratejilerin özgüvenlerini artırdığını bunun da kapsayıcı yaklaşımlara olan inançlarını güçlendirdiğini belirtmiştir. Regresyon analizleri öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarını anlamlı düzeyde yordadığını ortaya koymuştur. Nitel veriler de bu ilişkiyi destekler niteliktedir. Öğretmenler kapsayıcı sınıf deneyimlerinde yaşadıkları başarıların kendilerine güven duygusu kazandırdığını, bu güvenin de daha etkili kapsayıcı stratejiler geliştirmelerine olanak sağladığını belirtmişlerdir (Li ve Cheung, 2019; Sharma ve diğerleri, 2008; Ahmed ve diğerleri, 2012). Bu bulgular öz-yeterlik ile tutum arasında karşılıklı ve dinamik bir ilişkinin varlığına işaret etmektedir (Forlin, 2010; Savolainen, 2017).

Nitel bulgular öğretmenlerin gözünden öğrencilerin davranışlarını anlamada da değerli veriler sunmuştur. Öğretmenler kapsayıcı sınıf ortamlarında öğrencilerin zamanla empati, iş birliği, yardımlaşma ve hoşgörü gibi olumlu sosyal beceriler geliştirdiğini, farklılıklara karşı duyarlılığın arttığını gözlemlediklerini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte bazı öğrencilerde

dışlama, önyargı, çekingenlik ve direnç gibi davranışların gözlendiği öğretmen rehberliği ve grup içi etkileşim yoluyla bu olumsuz tutumların zamanla azaldığı belirtilmiştir. Bazı öğretmenler özellikle sınıf içi kapsayıcı uygulamaların öğrencilerde sosyal-duygusal gelişimi desteklediğini, akran ilişkilerini güçlendirdiğini ve öğrenmeye katılımı artırdığını aktarmıştır. Bu bulgular kapsayıcı eğitimin yalnızca özel gereksinimli öğrenciler için değil tüm öğrenciler için gelişimsel bir fırsat sunduğunu ortaya koymaktadır (Walker ve Graham, 2019; Al Dababneh ve Al Zboon, 2002; Arar ve Özer, 2021).

Paydaşlarla ilişkiler bağlamında elde edilen bulgular okul yönetiminin ve velilerin kapsayıcı eğitimin uygulanmasındaki etkisini açıkça ortaya koymaktadır. Öğretmenler idarecilerin destekleyici tutumunun öz-yeterlik algısını olumlu etkilediğini buna karşılık velilerin ilgisizliğinin uygulamaları zorlaştırdığını ifade etmişlerdir (Karacabey ve diğerleri, 2019; Öztürk ve Derin, 2021; Ainscow, 2005).

Bu bağlamda araştırma bulguları öğretmen yetiştirme programlarında kapsayıcı eğitimle ilgili uygulama temelli öğretim içeriklerinin güçlendirilmesi, öğretmen adaylarının sahaya dayalı deneyimlerle desteklenmesi ve mesleğe atandıktan sonra da sürekli mesleki gelişim olanaklarına erişimlerinin sağlanması gerektiğine işaret etmektedir. Özellikle hizmet içi eğitimlerin içerik ve yöntem bakımından yeniden yapılandırılarak etkileşimli, vaka temelli ve sınıf içi uygulamaları esas alan bir yaklaşımla sunulması, öğretmenlerin öz-yeterlik algılarını ve kapsayıcı uygulamalara ilişkin yeterliklerini geliştirme açısından önem arz etmektedir.

Kapsayıcı eğitimin yalnızca öğretmen merkezli bir süreç olmadığı aynı zamanda öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimi, farklılıklara yönelik tutumları ve öğrenme süreçlerine aktif katılımlarının da dikkate alınması gerektiği görülmektedir. Nitel bulgular kapsayıcı sınıf ortamlarının öğrenciler arasında empati, iş birliği, hoşgörü ve dayanışma gibi olumlu sosyal becerileri desteklediğini; bu bağlamda kapsayıcılığın tüm öğrenciler için gelişimsel bir fırsat sunduğunu ortaya koymuştur. Bu nedenle kapsayıcı uygulamaların öğrencilerin karşılıklı etkileşimlerini teşvik edecek şekilde planlanması sınıf ikliminin demokratik ve destekleyici biçimde yapılandırılması önemlidir.

Kapsayıcı eğitimin etkili ve sürdürülebilir biçimde uygulanabilmesi için yalnızca öğretmenlerin değil aynı zamanda okul yöneticilerinin liderlik desteği ve velilerin bilinçli katılımı da kritik öneme sahiptir. Bu doğrultuda okul paydaşları arasında etkili bir iş birliği kültürünün oluşturulmasına yönelik olarak yapısal, yönetsel ve politik düzeyde düzenlemelerin

geliştirilmesi kapsayıcı eğitim uygulamalarının niteliğini artırmada ve yaygınlaştırılmasında belirleyici olacaktır.

5.4.Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler getirilmiştir:

- Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin orta seviyede olan kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve öz-yeterlik inanç düzeylerini artırmak amacıyla düzenli seminerler, atölye çalışmaları ve bilinçlendirme etkinlikleri düzenlenebilir.

- Eğitim politikalarında kapsayıcı eğitim ve öz-yeterlik kavramlarının öncelikli hale gelmesi ve öğretmenlerin mesleki gelişiminde bu unsurların sürekli teşvik edilmesi önerilebilir.

- Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinden kadın öğretmenlerin tutum ve öz-yeterlik inançlarının daha yüksek olduğu için cinsiyet farkını dikkate alarak eğitim programlarının ve farkındalık çalışmalarıyla tüm öğretmenlerin kapsayıcı eğitim ve öz-yeterlik inançlarını artırmaya yönelik çalışmalar yapılabilir.

- Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinden 31-35 yaş grubunun tutum ve öz-yeterlik inançlarının daha yüksektir. Diğer yaş gruplarındaki öğretmenlere yönelik kapsayıcı eğitim ve öz-yeterlik programları düzenlenebilir. Yaş ilerledikçe tutum ve öz-yeterlik inançların zayıflaması dikkate alınarak sürekli mesleki gelişim imkânları sunulabilir.

- Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinden doktora mezunu öğretmenlerin kapsayıcı eğitim tutumları ve öz-yeterlik inançlarının daha yüksek olması mesleki gelişim ve yüksek öğrenim imkanlarının bu farkı ortaya çıkardığını göstermektedir. Bu nedenle yüksek lisans ve doktora seviyesindeki eğitimlerin teşvik edilebilir ve bu seviyelerde uzmanlaşmayı destekleyen programlar geliştirilebilir.

- Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinden 11-15 yıl hizmet süresi olan öğretmenlerin tutum ve öz-yeterlik seviyelerinin daha yüksek olması deneyim ve mesleki kazanımların bu durumu olumlu etkilediğine işaret etmektedir. 21 yıl üzeri hizmet süren öğretmenlerin bu seviyeden uzak kalması mesleki motivasyon ve gelişim açısından sorunlara yol açabilir. Bu nedenle uzun hizmet süresi olan öğretmenler için de sürekli mesleki gelişim, tutum ve öz-yeterliliklerini artırıcı programlar düzenlenebilir.

- Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin medeni duruma göre anlamlı farklılık bulunmaması aile ve sosyal faktörlerin tutum ve öz-yeterlik inançları üzerinde fazla etkili olmadığını göstermektedir. Bu alanlarda bütün öğretmenlere yönelik ortak ve kapsayıcı eğitim programları oluşturulabilir.

- Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinden tecrübesi daha az olan öğretmenlere tecrübeli meslektaşlar tarafından destek programları oluşturulabilir. Böylece kapsayıcı eğitim tutumları ve öz-yeterlik inançları artırılabilir.

- Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin çalıştıkları okul türüne göre tutum ve öz-yeterlik seviyelerinin farklılık göstermemesi bu alanlarda bütün öğretmenlere aynı eğitim ve destek programlarının uygulanabileceğini göstermektedir. İlçede görev yapan öğretmenlerin daha yüksek puanlara sahip olması diğer okul türlerindeki öğretmenlere yönelik bu alanlarda bilinçlendirme ve geliştirme çalışmaları artırılabilir.

- Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime ilişkin kendilerini kısmen yeterli görmeleri ek eğitim ve hizmet içi seminerlerle bilgi ve becerilerinin artırılması gerektiğine işaret etmektedir. Bu nedenle kapsayıcı eğitim konusunda düzenli ve güncel içeriklerle zenginleştirilmiş eğitim programları düzenlenebilir.

- Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin sınıf içi uygulamalarda yapılandırmacı yaklaşımları benimseyen öğretmenlerin sayısının fazla olması olumlu bir durumdur fakat farklı teknik ve yöntemlerin etkili kullanımı için uygulamalı eğitimler geliştirilerek yöntemlerin kalıcı hale gelmesi sağlanabilir.

- Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin çoğunluğun hizmet içi eğitimleri kısmen yeterli bulması bu eğitimlerin içeriğinin ve kalitesinin gözden geçirilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Daha uygulamaya yönelik ve öğretmenlerin karşılaştıkları gerçek durumlara uygun eğitimler tasarlanabilir.

- Öğrencilerin kapsayıcı eğitime karşı olumsuz davranışlar sergilemesi, tutum ve farkındalık seviyesini yükseltmek için bütüncül farkındalık ve empati geliştirme çalışmaları, okul içi etkinlikler ve aile iş birliği programları uygulanabilir.

- Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime ilişkin tutum ve davranışların çeşitli olduğu göz önüne alınarak bu farklılıkların nedenlerini anlamaya yönelik araştırmalar yapılarak bu konuda bilinçlendirme ve davranış değişikliği sağlanabilir.

- Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin çoğunluğunun kendilerini yeterli görmesi olumlu bir durum olsa da yine de bazı öğretmenlerin yetersiz hissettiği alanlar için ek eğitim ve destekler sağlanabilir. Böylece öz-yeterlik seviyeleri artırılabilir.

- Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin hizmet içi eğitimlere katılımları fazla olsa da öğretmenlerin çoğunluğunun bu eğitimleri yetersiz görmesi eğitim içeriklerinin güncellenmesi, uygulamalı ve pratik odaklı hale getirilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Eğitimlerin etkili, sürdürülebilir ve öğretmenlerin ihtiyaçlarına uygun olması sağlanabilir.

- Eğitimlere katılan paydaşların farklı tutumlar sergilemesi, bakış açıları ve tutumlar üzerinde farkındalık ve bilinçlendirme çalışmaları yapmayı gerektirmektedir. Bu çalışmalar olumlu tutumların pekiştirilmesine, olumsuz davranışların ise azaltılmasına katkı sağlayabilir.

- Tüm paydaşların kapsayıcı eğitimlere ve projelere katılımı teşvik edilmelidir. Motivasyonu artırıcı ödül ve teşvik mekanizmalarıyla paydaşların olumlu davranışlar sergilemesi desteklenebilir.

- Eğitimlerin ve paydaş davranışlarının etkili olup olmadığını sürekli izlemek için değerlendirme altyapısı kurulabilir ve gelişime göre düzenli güncellemeler yapılabilir.

KAYNAKÇA

Acar, M. (2020). Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı-bütünleyici eğitime yönelik değerlendirmelerinin sosyal alan teorisiyle incelenmesi: Türkiye-Almanya karşılaştırması. *Başkent University Journal of Education, 7*(2), 189-199.

Acedo, C. (2022). What is "inclusive education"? www.ibe.unesco.org:http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/Press_K.

AFAD. (2020). *Açıklamalı Afet Yönetimi Terimleri Sözlüğü.* T.C. İçişleri Bakanlığı Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı.

Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of EducationalChange*, *6*(2), 109-124.

Ainscow, M. (2016). Diversity and equity: A global education challenge. *New Zealand Journal of Educational Studies, 51*(2), 143–155.

Ainscow, M. & Sandill, A.(2010). Developing Inclusive education systems: The role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education,14*(4), 4001-416.

Ajzen, I. & Fishbein, M. (1980).Understanding attitudes and predicting social behavior. *J Cur Urb Stud*, 4, 12-23.

Ahmmed, M., Sharma, U. & Deppeler, J. (2012). Variables affecting teachers' attitudes towards inclusive education in Bangladesh. *Journal of Research in Special Educational Needs, 12*(3), 132–140.

Akçamete, A. G. (2009). Özel gereksinimi olan çocuklar. A.G. Akçamete (Editör). *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* içinde (ss. 29-76). Kök.

Akgündüz, M. M. (2021). Kapsayıcı Eğitimin Hukuki Dayanakları. P. Ö. Taneri (Editör), *Kuramdan Uygulamaya Kapsayıcı Eğitim* içinde (ss. 45-66). Pegem Akademi.

Akkoyunlu, Y. (1996). Beden eğitimi ve spor. *PAÜ. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 80-81.

Aksungur, S. (2022). *Okul Yöneticilerinin Kapsayıcı Eğitime İlişkin Tutumları, Yaşadıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri* [Yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Aktaş, A. (2013). *Türkçe öğretimi dersi başarı düzeyi ile tutum ve üstbilişsel becerilerin etkileşimi* [Yüksek lisans tezi]. Trakya Üniversitesi, Edirne.

Akyar, Ö. Y. (2023). *Dijital Hikaye Anlatımı İle Kapsayıcı Eğitim Bağlamında Beden Eğitimi Öğretmen Eğitimi: Bir Eylem Araştırması Çalışması* [Doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Alabay, E. (2006). İlköğretim Okulöncesi Öğretmen Adaylarının Fen ile İlgili Öz Yeterlik İnanç Düzeylerinin İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2*(1).,

Al Dababneh, K. A., & Al-Zboon, E. K. (2022). Using assistive technologies in the curriculum of children with specific learning disabilities served in inclusion settings: Teachers' beliefs and professionalism. Disability and Rehabilitation. *Assistive Technology, 17*(1), 23–33.

Alhumaid, M. M., Khoo, S. & Bastos, T. (2021).The Effect of an Adapted Physical Activity Intervention Program on Pre-Service Physical Education Teachers' Self-Efficacy to wards Inclusion in Saudi Arabia. *Sustainability,* 13(6), 3459. https://doi.org/10.3390/su13063459.

Alkaya, S. (2023). *Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutum ve Öz Yeterliklerinin İncelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

Alp, S., ve Taştan, N. (2011). *Türkiye'de Irk veya Etnik Köken Temelinde Ayrımcılığın İzlenmesi Raporu*. İstanbul Bilgi Üniversitesi.

Altun, M. (2019). *Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda Öğrenim Gören Öğrenciler İle Diğer Fakültelerde Öğrenim Gören Öğrencilerin Genel Öz-Yeterliklerinin İncelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Bartın Üniversitesi, Bartın.

Amaç, Z. (2021). Kapsayıcı Eğitim ve İlkokul Öğretmenleri: Sistematik Bir İnceleme. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi, 10*(19), 74-97.

Anderson, J. & Boyle, C. (2019). Looking in the mirror: reflecting on 25 years of inclusive education in Australia. *International Journal of Inclusive Education*. https://doi.org/10.1080/13603116.2019.162280.

Antala, B., Pr˚užek, M. & Popluhárová, M. (2022). Self-Efficacy and Attitudes of Physical Education Teachers to wards Inclusion of Pupils with Disabilities. *Sustainability, 14*, 13292. https://doi.org/10.3390/ su142013292.

Aracı, H. (2006). *Öğretmenler ve öğrenciler için okullarda beden eğitimi*. Nobel Yayın Dağıtım.

Arar, K. ve Özer, N. (2021). School Leadership For İnclusive Education: A Systematic Review. *International Journal of Educational Management, 35*(1), 144–161.

Aras, Ö. (2013). *İlköğretim kurumları ikinci kademede öğrenim gören öğrenci ve görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin beden eğitimi dersine yönelik görüş ve tutumlarınınincelenmesi (Kars İli Örneği)* [Yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Arı, Y., Canlı, U. ve Mat, P. (2021). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Yeterlikleri: Mesleki Niteliklerin Değerlendirilmesi. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 4*(2), 55-64.

Artiles, A.J. & Kozleski, E. B. (2016). Inclusive education's promises and trajectories: Critical notes about future research on a venerable idea. *Education Policy Analysis Archives, 24*(43). http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.1919.

Arslan, M. (2007). Eğitimde Yapılandırmacı Yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimler Fakültesi Dergisi*, *40*(1), 45-55.

Aslan, D. (2015). *Fen Liselerindeki Öğretim Sürecinin Yapılandırmacı Yaklaşım Açısından Değerlendirilmesi* [Doktora tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

Ataman, A. (Ed.). (2012). *Temel eğitim öğretmenleri için kaynaştırma uygulamaları ve özel eğitim*. Vize Yayıncılık.

Atmacaoğlu, H. (2019). Kapsayıcı Eğitimde Dezavantajlı Gruplar. E. P. Taneri (Editör), *Kuramdan Uygulamaya Kapsayıcı Eğitim* içinde. Pegem Akademi.

Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. (2000). A Survey İnto Mainstream Teachers' Attitudes Towards The İnclusion Of Children With Special Educational Needs İn The Ordinary School İn One Local Education Authority. *Educational Psychology, 20*(2), 191–211. https://doi.org/10.1080/713663717

Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Mainstream teachers' attitudes to wards inclusion/integration: A review of the literature. *European Journal Of Special Needs Education, 17*(2), 129-147.

Avşar, Z. ve Demirel, Ö. (2014). *Kapsayıcı eğitim*. Pegem Akademi.

Aydın, E. (2019). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlik Düzeylerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi, 4*(3), 411-425.

Aydın, M. S. (2017). *Kütahya ilinde bulunan ilköğretim kurumları ikinci kademede öğrenim gören öğrenci ve görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin beden eğitimi ve spor dersine yönelik görüş ve tutumlarının incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.

Aydınlı, H. (2002). *Çocuk eğitiminde sık sorulan sorular ve cevaplar*. Zambak Yayınları.

Aydoğan, M. (2023). *Kapsayıcı Eğitim Uygulanan Okullarda Öğrenim Gören Mülteci Öğrencilerin Beden Eğitimi ve Spor Dersine Katılım Sürecine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri* [Doktora tezi]. Ankara Üniversitesi, Ankara.

Ayre, C. & Scally, A. J. (2014). Critical Values For Lawshe's Content Validity Ratio: Revisiting The Original Methods Of Calculation. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 47*(1), 79–86.

Aytaçlı, B. (2012). Durum çalışmasına ayrıntılı bir bakış. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 3*(1),1-9.

Babaoğlan, E. ve Yılmaz, Ş. (2010). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 18*(2), 345-354.

Bacanlı, H. (2002). *Gelişim ve öğrenme* (6. baskı). Nobel.

Bailey, R. (2006). Physical Education and Sport in Schools: A Review of Benefits and Outcomes. *Journal of School Health, 76*(8), 397-401.

Baka, B. (2023). *Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Özyeterlilik Algı Düzeyleri, Tutumları ve Görüşlerinin İncelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.

Baki, A. ve Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 11*(42), 1-21.

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. *Encyclopedia of Human Behaviour*, 4, 71-81.

Banks, J.A. (2009). *Multicultural education: Dimension sand paradigms*. Routledge.

Batı, K. (2023). *Öğretmenlerin Eğitim Teknolojileri Standartlarına Yönelik Öz Yeterlikleri ve Teknostres Düzeylerinin Belirlenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Nevşehir.

Batu, S. ve Kırcaali-İftar, G. (2020). *Kaynaştırma*. Kök Yayıncılık.

Baysal, A. C. (1981). *Sosyal ve Örgütsel Psikolojide Tutumlar*. İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayınları.

Beaton, D. E., Bombardier, C., Guillemin, F. & Ferraz, M. B. (2000). Guidelines For The Process Of Cross-Cultural Adaptation Of Self-Report Measures. *Spine, 25*(24), 3186-3191.

Block, M. E. & Obrusnikova, I. (2007). Inclusion in physical education: A review of the literature from 1995-2005. *Adapted Physical Activity Quarterly, 24,* 103-124. DOI:10.1123/apaq.24.2.103.

Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index forInclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Centrefor Studies on Inclusive Edulcation (CSIE).

Boyle, C, Anderson, J. & Allen., K.A. (2020). The ımportance of teacher attitudes to ınclusive education. ın ınclusive education: Global Issues & Controversies, edited by C. Boyle, J. Anderson, A. Page, and S. Mavropoulou, 127–146. Leiden, the Netherlands: Brill.

oyle, C., Costello, S., Anderson, J., Collett, K., Page, A. & Allen, K.-A. (2022). Further Development Of The Teacher Attitudes' Towards Inclusion Scale: Principal Components And Rasch Analysis. *International Journal of Inclusive Education*. https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2063425

Brown, D. H. (2007). *Principles of language learning and teaching* (5. Baskı). Pearson Education.

Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research* (2nd ed.). The Guilford Press.

Bursal, M. (2012). Kapsayıcı eğitim. *İlköğretim Online, 11*(2), 541-550.

Buzzai, B., Passanisi, A., Aparici, M. & Pace, U. (2022).The antecedents of teaching styles in multicultural classroom: teachers' self-efficacy for inclusive practices and attitudes towards multicultural education. *European Journal of Special Needs Education*, 38(1), 1-16. DOI: 10.1080/08856257.2022.2107679.

Bütün, M. (2013). Araştırma yaklaşımının seçimi (Çev. S. B. Demir), *Araştırma deseni. Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* içinde (s. 3-22). Eğiten Kitap.

Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. Pegem Akademi.

Cabbar, E. (2023). *Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum ve Yeterlikleri* [Yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi, Antalya.

Calderón-Almendros, I. & Echeita-Sarrionandia, G. (2023). Inclusive Education as a Human Right. Oxford Research Encyclopedia of Education. Retrieved from *https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-1243*.

Campbell, J., Gilmore, L. & Cuskelly, M. (2003). Changing student teachers attitudes towards disability and ınclusion. *Journal of Intellectual and Developmental Disability, 28*, 369–379. DOI:10.1080/13668250310001616407.

Can, S., Şen, D., Şirinkan, A. ve Şekertekin, M. A. (1999). *Atatürk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu Öğrenci Paneli*, Erzurum.

Canada Inclusive Education. (2020).[Kanada Kapsayıcı Eğitim].

CAST. (2011). *Universal Design for Learning Guidelinesversion 2.0*. Wakefield, M.A: Author.

Cerit, Ç. ve Porsuk, A. Ö. (2020). Roman çocukları ve okula devamsızlıkları: Kırklareli'de bir okul örneği. *Humanistic Perspective, 2*(3), 283-295.

Ceylan Çapar, M. ve Ceylan, M. (2022). Durum çalışması ve olgubilimdesenlerinin karşılaştırılması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 22*(2), 295-312.

Chen, G., Gully, S. M. & Eden, D. (2004). General self-efficacyand self-esteem: Toward theoretical and empirical distinction between correlated self-evaluations. *J Organiz Behav*, 25, 375-395.

Cheung, H.Y. & Hui, S. K. F. (2011). Competencies and characteristics for teaching gifted students: A comparative study of Bejing and Hon Kong teachers. *Gifted Child Querterly, 55*(22), 139-148.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis fort he behavioral sciences.* Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed method sapproaches* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Creswell, J. W. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş* (Çev. M. Sözbilir). Pegem Akademi.

Creswell, J. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (Çev. Bütün, M. ve Demir, S. B.), Siyasal Kitabevi.

Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi* (Çev. Y. Dede ve S. B. Demir). Anı Yayıncılık.

Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research.* SAGE Publications.

Çal, R. (2017). Savaş veya doğal afet sonrasında çocuk veya ergenlere uygulanan okul bazlı müdahalelerin ruh sağlığı semptomlarına etkililiği üzerine bir sistematik derleme. *Talim*, *3*(1), 71-102.

Çelik, K. D. (2003). *9-11 yaş grubundaki çocukların ebeveynlerinin evlilik uyumları ile çocukların benlik kavramı gelişimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi, Ankara.

Çetin, D. (2023). *Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamalarına Yönelik Öz Yeterlik Algıları İle Mesleki Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Çetin, E. (2023). *Geçici Koruma Altındaki Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okullarda Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutum ve Görüşleri* [Yüksek lisans tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.

Çitil, Ö. ve Karayol, M. (2022). An investigation on attitudes and sports manship behaviors regarding physicaled ucationlessons. *Int. J. Educ. Tech. Sci.Res, 7*(18), 1139.

Çubukçu, Z. ve Girmen, P. (2007). Öğretmen adaylarının sosyal öz yeterlik algılarının belirlenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 1*(8), 57-74.

Dai, J. & Yuan, J. (2016). Comparison of Testing Methods of One-way ANOVA and Multiple Linear Regression Analysis. *Stat. Decis,* 50-57.

De la Rama, J., Sabasales, M., Antonio, A., Ricohermoso, C., Torres, J., Devanadera, A., Alieto, E., & Alieto, E. (2020). Virtual teaching as the 'New Norm': Analyzing science teachers' attitude toward online teaching, technological competence and access. *International Journal of Advanced Science and Technolog.*

Demir, Ö. ve Aysoy, M. (2002). *Engelli tanımı ve sınıflaması. Türkiye Özürlüler Araştırması.* Devlet İstatistik Enstitüsü Yayınları.

Demirel, Y. ve Karadal, H. (2007). Örgüt Kültürünün Örgüt İçi Bireysel Becerilerin Kullanımına Etkisi Üzerine Bir Araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi. 12*(3), 253-270.

Demirel Kaya, E. (2019). *Milli Eğitim Bakanlığının Temel Eğitim Kademesindeki Dezavantajlı Öğrencilere Yönelik Kapsayıcı Eğitim Politika ve Uygulamaları (2002-2018)* [Yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Deniz, B. F. (2023). *12. Sınıf Matematik Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Ölçme-Değerlendirme Tekniklerini Kullanabilme Yeterliklerinin Metfessel-Michael Program Değerlendirme Modeline Göre Değerlendirilmesi* [Yüksek lisans tezi]. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Niğde.

Diery, A., Vogel, F., Knogler, M. & Seidel, T. (2020). Evidence-based practice in higher education: Teacher educators' attitudes, challenges, and uses. In Frontiers in education. (Vol. 5, p. 62). Frontiers Media SA.

Diken, İ. H. (2012). Kapsayıcı eğitimin kuram ve pratik boyutları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *12*(1), 59-73.

Diken, İ. H. ve Batu, S. (2020). Kaynaştırmaya giriş. İ. H. Diken (Editör), *İlköğretimde Kaynaştırma* içinde (4. Baskı,ss. 2-23). Pegem Akademi.

Dolapçıoğlu, S. ve Bolat, Y. (2020). Kapsayıcı eğitimde disiplinler arası program geliştirmeye yönelik bir eylem araştırması. *Eğitim ve Bilim, 45*(204), 345-369.

Dumlu, B. (2023). *Mesleğe Yeni Başlayan Fen Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Farkındalıkları İle Farklılaştırılmış Öğretim Özyeterlilikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Duncan, J., Punch, R., Gauntlett, M. & Talbot-Stokes, R. (2020). Missing the mark or scoring a goal? Achieving non-discrimination for students with disability in primary and secondary education in Australia: A scoping review. *Australian Journal of Education,64*(1), 54-72.https://doi.org/10.1177/0004944119896816.

Dyrbye, L., Szydlo, D., Downing, S., Sloan, J. & Shanafelt, T. (2010). Development And Preliminary Psychometric Properties Of A Well-Being İndex For Medical Students. *BMC Medical Education,* 10, 8 - 8

Eagly, A. H. & Chaiken, S. (1993). The psychology of attitudes. Harcourt brace jovanovich college publishers. *J Psyc Att, 12*, 459-66.

Eden, D. (1999). *Imapct of Self-Efficacy on Work Motivation Teory and Research Presented at Symposium entitled, Self-Efficacy: Teory*, Research, and Application at the Academy of Management Annual Meeting, Chicag, August.

Ediyanto, & Kawai, N. (2023). The measurement of teachers' attitudes toward inclusive education: An empirical study in East Java, Indonesia. *Cogent Education*, *10*(2).

Engle, P. L. & Mauren, M. B. (2008). The effect of poverty on child development and educational outcomes. *Annals of the New York Academy of Sciences, 1136*, 243-256. DOI:10.1196/annals.1425.023.

Engelbrecht, P., Savolainen, H., Nel, M. &Malinen, O. P. (2017). How cultural histories shape South African and Finnish teachers' attitudes towards inclusive education: a comparative analysis. *European Journal of Special Needs Education, 28*(3), 305-318, DOI: 10.1080/08856257.2013.777529.

Enochs, L. & Riggs, I. (1990). *Further Development of an Elementary Science Teaching*. Science Education.

Emam, M. M., & Mohamed, A. H. H. (2011). Preschool and primary school teachers' attitudes towards inclusive education in Egypt: The role of experience and selfefficacy. *Procedia-Social & Behavioral Sciences,* 29, 976–985.

Erbay, E. (2008). *Çocuk işçi olmak.* Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği Yayını. No: 14

Ercan, H. ve Yıldırım Orhan, Ş. (2016). Kişiselleştirilmiş Öğrenme-Öğretme Yaklaşımının Bireysel Çalgı Dersiyle İlişkisi: Gazi Üniversitesi Örneği. *Journal Of Research İn Educatıon And Socıety, 3*(1), 130-144.

Erçiçek, B., Ünay, E. ve Günal Y. (2022). Bütünleştirmenin Özel Gereksinimli Öğrenciler Üzerindeki Etkisinin Okul Öncesi Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi. *Milli Eğitim, 51*(235), 1917-1934.

Erdem, C. (2017). Sınıfında mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunlar ve çözüme dair önerileri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi, 1*(1), 26-42.

Erdoğan, M. ve Vatandaş, C. (2020). Bireysel ve toplumsal dışlanma pratiği: Önyargı ve ayrımcılık. *İnsan ve Sosyal Bilimler Dergisi (JOHASS), 3*(1), 474-485.

Erez, A. & Judge, T.A. (2001). Relation ship of core self-evaluations to goal setting, motivation, and performance. *Journal of Applied Psychology, 86,* 1270-1276.

ERG. (2016).*Türkiye'de Kapsayıcı Eğitimi Yaygınlaştırmak İçin Politika Önerileri*. ERG.

Erhan, S. E. (2009). *Doğu Anadolu Bölgesi İl Merkezlerinde Beden Eğitimi Dersinin İşlenebilirliği, Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Sorunları ve Bunların Öğrenci Tutumları Üzerine Etkisi* [Doktora tezi]. GaziÜniversitesi, Ankara.

Erişen, Y. (2010). Akademik Yetkinlik İnançları: Öğretmen Adayları Örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 39, 135-145.

Erkılıç, M. ve Durak, S. (2013). Tolerable and inclusive learning spaces: An evaluation of policies and specifications for physical environments that promote inclusion in Turkish Primary Schools. *Internatıonal Journal Of Inclusıve Educatıon, 17*(5), 462-479.

Ersoy Y. (1997). Nitelikli Matematik Öğretmeni Yetiştirme. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 237, 3–7.

European Parliament. (2017). *Inclusive education for learners with disabilities*. European Union.

Fırat, B. Ş. (2010). *Burada benden de bir şey yok mu öğretmenim:eğitim sürecinde kimlik, çatışma ve barışa dair algı ve deneyimler: Toplumsal uzlaşma aracı olarak eğitimin rolü projesi: Alan araştırması raporu.*Tarih Vakfı Yayınları.

Fırat, E. (2021). *Sosyal bilgiler dersinde kapsayıcı eğitim: Fenomenolojik bir araştırma* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Fidan, F. (2004). Çalışan çocuk olgusuna sosyo- psikolojik bakış. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 4*(1), 30-49.

Fiske, S. T., Cuddy, A. J. C. & Glick, P. (2007). Universal dimensions of social cognition: Warmth and competence. *Trend Cog Sci*, 11, 77-83.

Forlin, C. (2010). *Teacher education forinclusion. In: Rose R (ed), Confronting Obstacles to Inclusion. International Responses to Developing Inclusive Education*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203846780.

Forlin, C. I., Chambers, D. J., Loreman, T., Deppler, J. & Sharma, U. (2013). *Inclusive education for students with disability: A review of the best evidence in relation to theory and practice*. ARACY Publishing.

Forlin, C., Sharma, U. & Loreman, T. (2007). An international comparison of pre-service teacher attitudes towards inclusive education. *Disability Studies Quarterly, 27*(4), 1–13.

Forlin, C., Keen, M. & Barrett, E. (2008). The Concerns of Mains tream Teachers: Coping with Inclusivity in an Australian Context. *International Journal of Disability, Development & Education, 55*(3), 251–264. doi:10.1080/10349120802268396.

Fraser, N. & Honneth, A. (2003). *Redistribution or recognition? a political-philosophical exchange*. Verso.

Fuçucuoğlu, S. (2023). *Standart ve İngilizce Ağırlıklı Öğretim Programlarının Öğrenci Öz Yeterlikleri ve Öğretmen Görüşleri Kapsamında İncelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

Gause, C. P. (2011). *Diversity, equity and inclusive education: A voice from the margins*. Rotterdam, Sense Publishers.

Girgeç, H. (2022). *Lise öğrencilerinin ve ebeveynlerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumları (Kahramanmaraş İli Örneği)* [Yüksek lisans tezi]. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.

Gökçe, B. (1996). *Türkiye'nin toplumsal yapısı ve toplumsal kurumlar*. Savaş Yayınları.

Grimminger-Seidensticker, E. & Seyda, M. (2022). Enhancing attitudesand self-efficacy toward inclusive teaching in physical education pre-service teachers: Results of a quasi-experimental study in physical education teacher education. *Front. Educ. 7,* 909255. doi: 10.3389/feduc.2022.909255.

Gülcan, M. G. (2017). *Çocuk işçiliği ve eğitim öğretmen el kitabı*. T.C. Araştırma veSosyal Güvenlik Bakanlığı. Genel Yayın No:72.

Güler, E. (2023). *Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Farkındalıkları İle Tutumları Arasındaki İlişki* [Yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Güler, A., Halıcıoğlu, M. B. ve Taşğın, S. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma. Seçkin Yayıncılık.

Güllü, M. (2016). *Beden Eğitimi Öğretmenlerinden Öğrencilerin Beklentileri.* Ankara, Spor Yayınevi ve Kitabevi.

Gülsün, I., Malinen, O.P. S., Yada, A. & Savolainen, H. (2023). Exploring the role of teachers' attitudes toward sinclusive education, their self-efficacy, and collective efficacy in behaviour management in teacher behaviour. *TeachingandTeacherEducation, 132*, Article 104228. https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104228.

Güngör, K. (2022). *Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Anlayışlarının İncelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Hauerwas, L. B. & Mahon, J. (2018). Exploring Teachers' Attitudes Toward İnclusive Education: Does A Course Change Pre-Service Teachers' Perspectives? *Research in Higher Education Journal,* 35, 1–10.

Herawati, N. I. (2016). Pendidikan Inklusif. EduHumaniora. *Jurnal Pendidikan Dasar Kampus Cibiru, 2*(1).

Historic England (2018). Disability history. Retrieved from https://infidels.org/library/modern/michael_moore/disabled.html.

Hordiichuk, O., Nikolenko, L., Shavel, K., Zakharina, M. & Khomyk, T. (2022). Analysis of models of inclusive education in European countries (experience for Ukraine). *Revista Eduweb, 16*(4), 32-41. https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2022.16.04.3.

Huroiyati, A. & Paramitha, P. P. (2015). Studi Deskriptif Sikap Guru Terhadap Pendidikan Inklusi di SMP Negeri Inklusi Se-Surabaya. *Jurnal Psikologi Pendidikan dan Perkembangan, 4*(1), 1–8.

Işık, A. ve Güneş, E. (2017). Türk tarihinde özel yeteneklilerin eğitimi: Osmanlı Enderun mektebi. *Journal of Gifted Education and Creativity, 4*(3), 1-13.

Işık İ. (2001) *Öz-yeterlik inancı: Yönetici rolleri Açısından bir inceleme* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

İlçin, M. (2022). *Öğretimin Denetimi Aracılığıyla Sınıf İçi Kapsayıcı Eğitim Uygulamalarının Etkililiğini Arttırma* [Yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.

İlter Erten, D. (2021). *Suriyeli Öğrencilerin Yer Aldığı Sınıflarda Görev Yapan İlkokul Öğretmenlerinin Kapsayıcı Sınıf Kültürü Oluşturma Deneyimleri Üzerine Bir Etnografik Araştırma* [Yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

İnal, A. N. (2003). *Beden eğitimi ve spor bilimi*. Nobel Yayın Dağıtım.

İnceoğlu, M. (2011). *Tutum, algı, iletişim.* İmaj Yayıncılık.

İslam, A. ve İmamoğlu, O. (2019). Spor Eğitimi Alan Üniversite Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi (Ordu Üniversitesi Örneği). *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi, 8*(1), 1313-1324.

Jonassen, D. (1999). Designing constructivist learning environments. In C. M. Reigeluth (Ed.) *Instructional-Design Theories and Models.* (pp. 215-239). Lawrance Erlbaum Associates Publishers.

Jordan, A., Schwartz, E. & McGhie-Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and teacher education*, *25*(4), 535-542.

Jorgić, B., Mirčić, A., Aleksandrović, M., Đorđević, S. & Hadžović, N. (2023). The Self-Efficacy Of Teachers In The Process Of Inclusıon In Physıcal Educatıon Classes. *Teme,XlVII*, 593-606. 10.22190/Teme230426037j.

Judge, T. A., Locke, E. A. & Durham, C. C. (1997). The dispositional causes of job satisfaction: a core evaluations approach. *Research in Organizational Behavior*, 19, 151-188.

Kadıoğlu, M. (2008). Modern, Bütünleşik Afet Yönetimin Temel İlkeleri. M. Kadıoğlu (Editör), içinde, *Afet Zararlarını Azaltmanın Temel İlkeler.* JICA Türkiye Ofisi.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1976). *İnsan ve insanlar.* Sevinç Matbaacılık.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1983). *Dünden bugüne insan ve insanlar* (5. baskı). Beta Yayınları.

Kale, R. ve Erşen, E. (2011). *Beden Eğitimi ve Spor Bilimlerine Giriş.* Nobel Akademi Yayıncılık.

Karabulut, R. (2017). Türkiye'de Üstün Yetenekliler Eğitiminin Yasal Dayanakları 1. *Ahi Evran Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi, 1*(1), 51-56.

Karacabey, M.F., Özdere, M. ve Bozkuş, K. (2019). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları. *Avrupa Eğitim Araştırmaları Dergisi, 8*(1), 383-393.

Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi, 1*(1), 62-80.

Kargın, T. (2013). Bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlama ve öğretimin bireyselleştirilmesi. İ. H. Diken (Editör), *Özel gereksinimi olan öğrenciler veözel eğitim* içinde (61-87). Pegem Akademi.

Kaya, S. (2018). *Çocuk yoksulluğu: Türkiye'de mevcut durum analizi ve ülke örnekleriyle karşılaştırma* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak.

Kaysılı, A., Soylu, A. ve Sever, M. (2019). Exploring major roadblocks on inclusive education of Syrian refugees in school settings. *Turkish Journal of Education*, *8*(2), 109-128.

Kazu, H., ve Deniz, E. (2019). Kapsayıcı eğitim bağlamında öğretmenlerin mülteci öğrencilere ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 14*(20), 1336-1368. doi:10.26466/opus.612341.

Kır, İ. (2011). Toplumsal bir kurum olarak ailenin işlevleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 10*(36), 381-404.

Kırılmaz, M. C. ve Öntaş, T. (2020). Sınıf öğretmenlerinin sığınmacılara yönelik kapsayıcı eğitimi gerçekleştirme durumunun incelenmesi. *HAYEF: Journal of Education, 17*(1), 51-82. doi:10.5152/hayef.2020.19001.

Kielblock, S. & Woodcock, S. (2023). Who's included and Who's not? An analysis of instruments that measure teachers' attitudes towards inclusive education. *Teach. Teach. Educ. 122*, 103922. doi: 10.1016/j.tate.2022.103922.

Kinsella, W. & Senior, J. (2008). Developing inclusive schools: a systemic approach. *International Journal of Inclusive Education, 12*(5-6), 651-665.

Koliqi, D., & Zabeli, N. (2022). Variables affecting the attitudes of teachers' towards inclusive education in Kosovo. *Cogent Education, 9*(1), 2143629, DOI: 10.1080/2331186X.2022.2143629.

Korkmaz, İ. (2005). Sosyal öğrenme kuramı. B. Yeşilyaprak (Editör). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi* (9. baskı). Pegem Yayıncılık.

Kuleli, H. (2021). *Lise Öğrencilerinin Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerine ve Beden Eğitimi ve Spor Derslerine Yönelik Algılarının Metaforik Analizi* [Yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Kurniawati, F., Minnaert, A., Mangunsong, F. & Ahmed, W. (2012). Empirical study on primary school teachers' attitudes towards inclusive education in Jakarta, Indonesia. *Procedia-Social & Behavioral Sciences, 69,* 1430–1436.

Kumcağız, H., Özcan, Ö. ve Şahin, C. (2018). Roman çocukların okul devamsızlığına ilişkin öğrenci, öğretmen, veli görüşleri ve çözüm önerileri. *Okul Psikolojik Danışmanlığı Dergisi, 1*(1), 54-85.

Kurtdede Fidan, N. (2010). *Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği niteliklere sahip olma düzeylerinin değerlendirilmesi (Afyonkarahisar ili örneği)* [Doktora tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Kuşça, N. (2023). *Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumları ve Özyeterlikleri* [Yüksek lisans tezi]. Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.

Kuyini, A. B., Desai, I. & Sharma, U. (2020). Teachers' self-efficacy beliefs, attitudes and concerns about implementing inclusive education in Ghana. *International Journal of Inclusive Education*, *24*(14), 1509-1526.

Krippendorff, K. (2004). *Content analysis an ıntroduction to ıts methodology*. Sage Publications.

Kuzgun, Y. ve Deryakulu, D. (Eds.). (2020). *Eğitimde Bireysel Farklılıklar* (5. baskı). Nobel Yayınları.

Lambe, J. & Bones, R. (2006). Student Teachers' Attitudes To İnclusion: Implications For İnitial Teacher Education İn Northern Ireland. *International Journal of Inclusive Education, 10*(6), 511–527. https://doi.org/10.1080/13603110500296432

Lancaster, J. & Bain, A. (2010). The design of pre-service inclusive education courses and their effects on self-efficacy: A comparative study. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, *38*(2), 117-128.

Lawshe, C. H. (1975). A Quantitative Approach To Cent Validity. *Personel Psycholohy,* 28, 563-575.

Li, K. & Cheung, R. (2019). Pre-service Teachers' Self-efficacy in Implementing Inclusive Education in Hong Kong: The Roles of Attitudes, Sentiments, and Concerns. *International Journal of Disability, Development and Education, 68*. 1-11. 10.1080/1034912X.2019.1678743.

Lindner, K. T., Schwab, S., Emara, M. & Avramidis, E. (2023). Do teachers favorthe inclusion of all students? A systematic review of primary school teachers' attitudes towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education, 38*(6), 766–787. https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2172894.

Lumpkin, A. (2005). *Introduction to physical education, exercise science, and sport studies*(6th ed.). McGraw-Hill.

Lynn, M. R. (1986). Determination and Quantification Of Content Validity. *Nursing Research, 35*(6), 382-385.

Madarang, H. & Martın, M. (2022). Teachers And Parents Standpoınts On Knowledge And Challenges In Inclusıve Educatıon. *Quantum Journal Of Social Sciences And Humanities*, *3*(2), 1–16. Https://Doi.Org/10.55197/Qjssh.V3i2.123.

Mahdum, M., Hadriana, H. & Safriyanti, M. (2019). Exploring teacher perceptions and motivations to ICT use in learning activities in Indonesia. *Journal of Information Technology Education,* 18, 293–317.

Makopoulou, K., Neville, R. D., Ntoumanis, N. & Thomas, G. (2021). An investigation into the effects of short-course professional development on teachers' and teaching assistants' selfefficacy. *Professional Development in Education, 47*(5), 780–795. https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1665572.

Mariga, L., McConkey, R. & Myezwa, H. (2014). *Inclusive Education in Low-Income Countries: A Resource Book for Teacher Educators,Parent Trainers and Community Development Workers.* Cape Town:Atlas Alliance and Disability Innovations Africa.

Maulia, M., & Kurniawati, F. (2018). Inclusive education in primary school: Do teachers' attitudes relate to their classroom management? In Ariyanto (Ed.), Diversity in Unity: Perspective from psychology and behavioral sciences (pp. 323–329). Taylor and Francis.

Meijer, C.J.W., Pijl, S.J. & Hegarty, S.(2002). Inclusion: Implemantation and Approaches. In S.J.Pijl, C.J.W. Meijer & S. Hegarty (Eds.), *Inclusive Education:A Global Agenda* (s.150-162). Routledge.

Miesera, S., Sokal, L.& Kimmelmann, N. (2022). A Cross-National Study of the Effects of Education on Pre-Service Teachers' Attitudes, Intentions, Concerns, and Self-Efficacy Regarding Inclusive Education. *Exceptionality Education International, 31*. 10.5206/eei.v31i1.13454.

Miller, A.L., Wilt, C.L., Allcock, H.C., Kurth, J.A., Morningstar, M.E. & Ruppar, A. L. (2020). Teacher agency for inclusive education: An international scoping review. *Int. J. Incl. Educ.,* 1–19.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2010). *Okullarımızda (3N 1K) neden, nasıl, niçin.* Kaynaştırma kılavuzu.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf 'den alınmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programı (Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar).*

Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Kapsayıcı eğitim rehberi.* Yenilenen Müfredat ve Eğitim Programları Genel Müdürlüğü.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Özel eğitim hizmetleri yönetmenliği*. Resmi Gazete. Sayı: 30471.

Mohamed, A. R. (2011). Teachers' Attitudes Towards Inclusion. *Journal of Educational Research, 104*(4), 223–230.

Moriña, A. (2017). Inclusive education in higher education: Challenges and opportunities. *Eur. J.Spec. Needs Educ*, *32*, 3–17.

Morley, D., Bailey, R., Tan, J. & Cooke, B. (2005). Inclusive Physical Education: Teachers' Views Of İncluding Pupils With Special Educational Needs And/Or Disabilities İn Physical Education. *European Physical Education Review, 11*(1), 84–107. https://doi.org/10.1177/1356336X05052894

Mouchritsa, M., Romero, A. Garay, U. & Kazanopoulos, S. (2022). Teachers' Attitudes towards Inclusive Education at Greek Secondary Education Schools. *Educ. Sci.*, 12, 404. https://doi.org/10.3390/educsci12060404.

Muñoz Martínez, Y. & Porter, G. L. (2020). Planning for all students: promoting inclusive instruction. *International Journal of Inclusive Education*, *24*(14), 1552-1567.

Nanayakkara, S. (2022). Teaching inclusive physical education for students with disabilities: Reinvigorating in-service teacher education in Sri Lanka. *Sport, Education and Society, 27*(2), 210–223. https://doi.org/10.1080/13573322.2021.1964462.

Nar, S. ve Cavkaytar, A. (2019). Orta ve ağır düzeyde zihin yetersizliği olan bireyler ve eğitime erişimleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International, 9*(2), 929-953. https://doi.org/10.18039/ajesi.578185.

Nebioğlu, D. (2004). *Beden Eğitimi Dersi Genel Esasları Planlaması ve Denetimi*, Nobel Yayınları, 2004.

Nishina, A., Lewis, J. A., Bellmore, A. & Witkow, M. R. (2019). Ethnic diversity and inclusive school environments. *Educational Psychologist, 54*(4), 306–321. https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1633923.

Nişancı, Z. N. (2012). Toplumsal Kültür-Örgüt Kültürü İlişkisi ve Yönetim Üzerine Yansımaları. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi, 1*(1), 1279- 1293.

Noddings, N. (2017). *Eğitim Felsefesi* (3.baskı). (Çev. R. Çelik). Nobel.

Olsson, I. & Nilholm, C. (2022). Inclusion of pupils with autism-A research overview. *European Journal of Special Needs Education*, 1–15.

Osgood, R. L. (2005). *The history of the inclusion in the United States.* Gallaudet University Press.

Özatça, A. (2009). *Ergenlerde sosyal ve duygusal yalnızlığın yordayıcısı olarak aile işlevleri* [Yayınlanmış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi, Adana.

Özağı, A. (2007). *Depresyon düzeyi yüksek parçalanmış aile çocuklarıyla yapılan eğitsel grup oyunlarının depresyon düzeylerine etkisi* [Yayınlanmış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Özer, D. S. ve Özer, K. (2009). *Çocuklarda Motor Gelişim*. Nobel Yayın Dağıtım.

Özer, İ. (2004). *Kentleşme, kentlileşme ve kentsel değişme*. Ekin Kitabevi.

Öztürk, A. B. (2008). *Kentteki çocuk yoksulluğu: Keçiören örneği* [Yayınlanmış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Öztürk, S. (2018). Kapsayıcı eğitimde farklılaştırılmış öğretim stratejileri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International, 8*(1), 1-18.

Öztürk, M. ve Derin, S. (2021). Öğrenmede evrensel tasarım kapsayıcı eğitimi sağlamada kuramsal ve uygulamalı bir çerçeve. S. Demir-Başaran (Ed.), *Kapsayıcı eğitim* içinde (ss. 1-36). Pegem Akademi.

Öztürk, M., Tepetaş Cengiz, G. Ş., Köksal, H. ve İrez, S. (2017). *Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenler için el kitabı*. S. Aktekin (Ed.). T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.

Özçelik, S. (2014). Kapsayıcı sınıf ortamında demokratik değerlerin benimsenmesi. *Eğitim ve Bilim, 39*(172), 155-171.

Özsoy, Y., Özyürek, M. ve Eripek, S. (1998). *Özel eğitime muhtaç çocuklar ve özel eğitim*. Karatepe.

Pajares, F. (2002). *Overview of social cognitive theory and of self-efficacy*.

Pandit, P. (2017). Philosophy of inclusion-problems and challenges. *International Journal of Academic Resarchand Development,2*(5),665-673.

Parasuram, K. (2006). Variables that affect teachers' attitudes towards disability and inclusive education in Mumbai, India. *Disability and Society 21*(3), 231–42. DOI:10.1080/09687590600617352.

Pehlivan, Z. (1998). Nitelikli Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Yetiştirme. Atatürk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu, *Spor Bilimleri Kongresi*. Erzurum, 7–23.

Pehlivan, Z., Esen, N. ve Dönmez, B. (1994). Ders Dışı Okul Spor Etkinliklerinin Eğitim Programı Açısından Araştırılması. *Eğitim Kurumlarında Beden Eğitimi ve Spor 2. Ulusal Sempozyumu,* 16-18 Aralık, 1993*,* Manisa. Milli Eğitim Basımevi, 250-1.

Powell, K. C. & Kalina, C. J. (2009). Cognitive and social constructivism: Developing tools for an effective classroom. *Education*, *130*(2), 241-250.

Polit, D. F., and Beck, C. T. (2006). The content validity index: are you sure you know what's being reported? Critique and recommendations. Research in nursing & health, 29(5), 489-497.

Precey, R. & Mazurkiewicz, G. (2013). Leader ship for Inclusion: An Overview. InG. M. Ruairc, E. Ottesen, & R. Precey (Eds.). *Leader ship for Inclusive Education*, 105–119. Rotterdam, Brill/Sense.

Polit, D. F. & Beck, C. T. (2006). The Content Validity İndex: Are You Sure Know What's Being Reported? Critique and Recommendations. *Research in nursing & health, 29* (5), 489-497.

Reid, G., Elbeheri, G. & Everatt, J. (2015). *Assessing Children with Specific Learning Difficulties: A teacher's practical guide* (1st ed.). Routledge. *https://doi.org/10.4324/9781315693873*.

Roman Vatandaşlara Yönelik Strateji Belgesi 2016-2021.

Ross-Hill, R. (2009). Teacher attitude towards inclusion practices and special needs students. *Journal of Research in Special Educational Needs, 9*(3), 188–198.

Rossa, C. (2017). The history of special education. *Journal for Perspectives of Economic Political and Social Integration,* 209-227. https://doi.org/10.1515/pepsi-2017-0011.

Sal, İ. (2021). *Erzurum ili Köprüköy ilçesindeki lise ve ortaokullarda görev yapan farklı branş öğretmenlerinin beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutumlarının incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Uludağ Üniversitesi, Bursa.

Sandill, R. (2010). Impact Of İnclusive Practices On Teachers. *Teaching and Teacher Education, 26*(3), 704–710.

Sarıdoğan, E. M. (2023). *Etiyopyalı Öğrencilerin Türkçe Dersine Karşı Tutumları* [Yüksek lisans tezi]. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.

Sari, H. (2021). Inclusive Education Practices İn Turkey: A Systematic Review. *Educational Sciences: Theory & Practice, 21*(2), 18–35.

Savolainen, H. (2017). Inclusive Education And Teacher Efficacy. *European Journal of Special Needs Education, 32*(4), 564–579.

Sayın, Y., Usanmaz, A. ve Aslangiri, F. (2016). Uluslararası göç olgusu ve yol açtığı etkiler: Suriye göçü örneği. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi,18*(31), 1-13.

Schrader, P. G. & Lawless, K. A. (2004). The Knowledge, Attitudes, & Behaviors Approach how to Evaluate Performance and Learning in Complex Environments. *Performance Improvement, 43*(9), 8–15. doi:10.1002/pfi.4140430905.

Schunk, D. H. (1987). Peer Models and Children's Behavioral Change. *Review of Educational Research*, *57*(2), 149-174.

Schwab, S.,Sharma, U. & Hoffmann, L. (2019). How Inclusive are the Teaching Practices of my German, Maths and English Teachers? Psychometric Properties of a Newly Developed Scale to Assess Personalisation and Differentiation in Teaching Practices. *International Journal of Inclusive Education, 26*(1), 61–76. doi:10.1080/13603116.2019.1629121.

Semerci, N. ve Semerci, Ç. (2004). Türkiye'de öğretmenlik tutumları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 14*(1), 137-146.

Senemoğlu, N. (2013). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya* (23. baskı).Yargı.

Sharma, U., Forlin, C. & Loreman, T. (2008). Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability & Society, 23*(7), 773–785.

Sharma, U. & Sokal, L. (2016). The İmpact Of Teacher Training On İnclusive Education. *International Journal of Inclusive Education, 20*(7), 757–772

Stubbs, S. (2022). *Inclusive Education: Where there are few resources 2008*. Retrieved from https://www.academia.edu/12577906/Inclusive_Education_Where_there_are_few_resources_2008.

Şahin, B. (2009). *Çocuk işçilerin korunması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi, Ankara.

Şahin, S. (2003). Özel gereksinimli çocuklar ve eğitime giriş. A. Ataman (Editör). *Özel eğitimin tarihçesi* içinde (ss. 41-57). Gündüz Eğitim.

Şahin Taşğın, N. (2021). Irkçılık ve ayrımcılığın önlenmesi: Türkiye'deki mevcut durum ve sosyal hizmet için öneriler. *Toplum ve Sosyal Hizmet, 32*(1), 293-315. DOI:10.33417/tsh.738932.

Şengöz, E. (2022). *Okulöncesi Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Özyeterliliklerinin Sınıf Yönetimi Strateji Tercihleri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. KTO Karatay Üniversitesi, Konya.

Şengöz, E., Büyüktaşkapu Soydan, S. ve Durmuşoğlu Saltalı, N. (2022). Temel Eğitim Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Özyeterliklerinin Yordayıcısı Olarak Eleştirel Çokkültürlü Eğitim Özyeterlikleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi, 127*, 244-265.

Şimşek, A. (Ed.). (2012). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Şimşek, Ü. (2019). *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutum ve Özyeterlikleri İle Sınıf İçi Uygulamalara İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması* [Doktora tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Şimşek, Ü., ve Kılcan, B. (2023). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin, Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutum ve Özyeterlikleri İle Sınıf İçi Uygulamalara İlişkin Algılarının Çeşitli Değişkenlerle Karşılaştırılarak İncelenmesi. International InnovativeEducationResearcher, 3(2), 192-213.

Şirinkan, A., Çalışkan, E., Gündoğdu, K., Şirinkan, S., Bay, E. ve Kürkçü, R. (2008). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Beden Eğitimi ve Spor Dersleri Hakkındaki Görüşleri (Erzurum ili Örneği). *Atatürk ÜniversitesiBeden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi,*10(1). 53-57.

Şişman, M. (2009). Öğretmen yeterlilikleri: Modern bir söylem ve retorik. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10*(3), 63-82.

Şişman, M. (2014). *Eğitim bilimine giriş*. Pegem Akademi.

Şişman, Y. (2014). Engelliler açısından eşitlik, ayrımcılık ve eğitim hakkı. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi,* 32,57-87.

Tamer, K. ve Pulur, A. (2001). *Beden Eğitimi ve Sporda Öğretim Yöntemleri*. Kozan Ofset.

Tanay, G. (2012). *Ayrımcılık suçu* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi, Ankara.

Tanyeri, Y. (2016). İzmir school for the deaf. *Turk Arch Otorhinolaryngo, 54*, 1-4.

Taş, H. Y. ve Özcan, S. (2012). Türkiye'de ve dünyada yoksulluk üzerine bir araştırma. *International Conference on Eurasian Economies,* 423–430.

Taşlıçay Arslan, Ş. (2018). Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni Adaylarının Eğitsel İnternet Kullanımı Öz yeterlik İnançları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(44), 77-94.

Tenerife, J. J. L., Peteros, E. D., Zaragoza, I. D., de Vera, J. V., Pinili, L. C. & Fulgencio, M. D. (2022). Teachers' perceptions on their competence and the benefits of inclusive education. *Cypriot Journal of Educational Science*, 17(8), 2605-2621. https://doi.org/10.18844/cjes.v17i8.7784.

Tolan, B., İsen, G. ve Batmaz, V. (1985). *Ben ve toplum: Sosyal psikoloji*. Teori Yayınları.

Tor, H. (2010). Türkiye'de çocuk işçiliğinin boyutları. *Journal of World of Turks, 2*(2), 25-42.

Tuğluk, M. N. ve Avcı, Z. (2018). Türkiye'deki Suriyeli çocuklar ve eğitimleri. Z. Seçer (Editör). *Risk altındaki çocuklar ve eğitimleri* içinde (ss. 169-161). Eğiten Kitap Yayıncılık.

Tunç, A. (1999). *Beden Eğitimi ve Spor Bilimine Giriş*. Ders Notları, Niğde, 6-84.

Tuwor, T. & Sossou, M. A. (2008). Gender discrimination and education in West Africa: strategies for maintaining girls in school. *International Journal of Inclusive Education, 12*(4), 363-379. DOI:10.1080/13603110601183115.

Türk Ceza Kanunu. (2004, 12 Ekim). Resmi Gazete (Sayı: 25611).

Umeogu, B. (2012). *Source Credibility: A Philosophical Analysis. Social Sciences Institute. Department of Phılosophy* [Doctoralthesis]. Nnamdi Azikiwe University, Nigeria.

UNESCO. (1994). Declaración de Salamanca. Marco de Acción Para Las Necesidades Educativas Especiales; UNESCO: Salamanca, Spain. 1994. Retrieved from https://www.unioviedo.es/ONEO/wp-content/uploads/2017/09/Declaraci%C3%B3n-Salamanca.pdf.

UNESCO. (2005). *Guidelines For İnclusion: Ensuring Access To Education For All*. UNESCO.

UNESCO. (2009). *Teaching children with disabilities ininclusive settings*. UNESCO Asia and Pacific Regional Bureau for Education.

UNESCO. (2017). Education Sector Technical Notes Inclusive Education. Retrieved from https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000222124?posInSet=1&queryld=527205c8-817c-4db1-bced-cf0f1abf939d.

UNESCO. (2019). *On the road to inclusion: Highlights from the UNICEF and IIEP Technical Round Tables on Disability-inclusive Education Sector Planning*. Paris: France.

UNICEF. (2004). Çocuk haklarına dair sözleşme. Retrieved from https://www.unicef.org/turkiye/%C3%A7ocuk-haklar%C4%B1na-dair s%C3%B6zle%C5%9Fme.

UNICEF. (2019). Global Child hood Report 2019. Retrieved from https://reliefweb.int/report/world/global-childhood-report 2019?gad_source=1&gclid=Cj0KCQjws560BhCuARIsAHMqE0F3etU3Dp1HLFNZ Vzjl8xpcRWOnMBCn6y07IAFLuGBu8GIRmTQNilkaAlydEALw_wcB.

Uruk, Ö. (2023). *Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitimin Uygulanmasına İlişkin Öz Yeterlilik Algıları ve Tutumları* [Yüksek lisans tezi]. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Erzincan.

Ünal, E. (2021). *Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Özel Gereksinimli Öğrencilerin Eğitimine Yönelik Öz Yeterliklerinin Belirlenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Ünal, E. ve İlhan, E. L. (2023). Özel Gereksinimli Bireylerin Eğitimine Yönelik Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *TEBD*, 21(3), 1883-1902. https://doi.org/10.37217/tebd.1318130.

Ünal, İ. (2016). *Beden eğitimi ve spor dersinde kullanılan farklı öğretim yöntemlerinin ortaokul öğrencilerinin bilişsel ve psikomotor erişileri üzerine etkisi ve beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutumlarının belirlenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.

Ünal, R. ve Aladağ, S. (2020). Kapsayıcı eğitim uygulamaları bağlamında sorunlar ve çözüm önerilerinin incelenmesi. *Journal of Individual Differences in Education*, 2(1), 23-42.

Ünay, E. ve Çakıroğlu, O. (2021). Kapsayıcı eğitimin etkililiği ve başarısı için temel faktörler. H. Gürgür ve S. Rakap (Editörler), *Kapsayıcı eğitim özel eğitimde bütünleştirme* içinde (57-76). Pegem Akademi.

Üzer, Y. (2022). *Artırılmış gerçeklik uygulamalarının ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine olan tutumlarına etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Siirt Üniversitesi, Siirt.

Waitoller, F. R. (2020). *Excludedby Choice: Urban Students with Disabilities in the Education*. Teachers College Press.

Walker, S. & Graham, L. (2019). At risk students and teacher-student relation ships: student characteristics, attitudes to school and classroom climate. *International Journal of Inclusive Education*, 1-18.

Wang, T., Deng, M. & Tian, G. (2022).More Leader ship, More Efficacy for Inclusive Practices? Exploring the Relation ships between Distributed Leadership, Teacher Leadership, and Self-Efficacy among Inclusive Education Teachers in China. *Sustainability*, 14,16168. https://doi.org/10.3390/ su142316168.

Wu, J. F. & Lin, X. (2021). Bibliometric analysis of publications on inclusive education from the web of science core collection published from 1992 to 2020. *Science Editing, 8*(1), 79.

Xue, R., Chai, H., Zhu, D., Yao, L., Yan, W. & Fu, W. (2023). Analysis of the Factors Influencing Inclusive Education Competency of Primary and Secondary Physical Education Teachers in China. *Sustainability*, 15, 308. https://doi.org/10.3390/ su15010308.

Vantieghem, W., Roose, I., Goosen, K., Schelfhout, W. & Van Avermaet, P. (2023). Education for all in action: Measuring teachers' competences for inclusive education. *PLoS ONE*, 18(11), Article e0291033. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0291033.

Varol, R. (2017). *Üniversite Öğrencilerinin Spora Yönelik Tutumları ve Kadınların Spor Etkinliklerine Katılımlarına Dair Görüşlerinin İncelenmesi (Bartın Üniversitesi Örneği)* [Yüksek lisans tezi]. Bartın Üniversitesi, Bartın.

Vaz, S., Wilson, N., Falkmer, M., Sim, A, Scott, M., Cordier, R. & Falkmer, T. (2015). Factors Associated with Primary School Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Students with Disabilities. *PLoS ONE,* 10, e0137002

Yada, A. & Savolainen, H. (2017). JapaneseIn-Service Teachers' Attitudes toward Inclusive Educationand Self-Efficacy for Inclusive Practices. *Teaching and Teacher Education*, 64, 222-229. 10.1016/j.tate.2017.02.005.

Yalçın, K. ve Kazak, Ö. (2019). *Beden eğitimi ve spor tarihi*. 12. Devlet Kitapları.

Yapıcı, Ş. ve Yapıcı, M. (2010). *Eğitim Psikolojisi.*Anı.

Yavuz, A. ve Dikmen, S. (2015). Doğal Afetlerin Zararlarının Finansmanında Kullanılan Afet Öncesi Finansal Araçlar. *Marmara Üniversitesi Siyasal Bilimler Dergisi*, *3*(2), 303-322.

Yeşilyurt, E. (2020). Tam öğrenme yaklaşımı. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 9*(2), 1548-1580.

Yıldız, H.O. (2022). *Ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutumu ile okula aidiyet duygusu arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemler.* Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, E. (2021). *Yabancı Dil Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumları ve Özyeterliliklerinin Değerlendirilmesi* [Yüksek lisans tezi]. Erciyes Üniversitesi, Kayseri.

Yılmaz, E. ve Karataş, K. (2023). Öğretmen adaylarının kapsayıcı öğretmen özelliklerine yönelik görüşleri ve kültürel çeşitlilik algıları. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi, 11*(2), 233-237.

Yılmaz, E. ve Melekoğlu, M. A. (2018). Kaynaştırma Eğitiminin Yasa ve Uygulamalardaki Durumunun Türkiye ve Avrupa Bağlamında Değerlendirilmesi. *Osmangazi Journal of Educational Research, 5*(1), 1-17.

Yılmaz, R. (2021). *Ortaokullarda öğrenim gören kız öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine karşı tutumları (Erzurum İli Örneği)* [Yüksek lisans tezi]. Kafkas Üniversitesi, Kars.

Yin R. K. (2009). *Case study research: Design and methods*. Sage Publications.

You, S., Kim, E. K. & Shin, K. (2019). Teachers Belief and Efficacy Toward Inclusive Education in Early Child hood Settings in Korea. *Sustainability,* 11(5), 1489. https://doi.org/10.3390/su11051489.

Yusuf, B. N. (2019). Exploring School-Level Barriers To Inclusive Education. *Malaysian Online Journal of Educational Sciences, 7*(2), 1–14.

Yuvacı, H. (2015). *Sınıf ve Beden Eğitimi Öğretmenliği Mezunu Öğretmenlerin Beden Eğitimi Mesleğine Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması* [Yüksel lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Yücesoy-Özkan, Ş., Kırkgöz, S. ve Beşdere, B. (2021). Kapsayıcı eğitim özel eğitimde bütünleştirme. H. Gürgürve S. Rakap (Editörler), *Normalleştirmeden kapsayıc ıeğitime: Tarihsel gelişim* içinde (2. Baskı, ss. 17-53). Pegem Akademi.

Zhao, Y. & Bi, Z. (2003). Job burnout and the factors related to it among middle school teachers. *Psychol. Dev. Educ,* 19, 80–84.

EK 1: Enstitü Yönetim Kurulu İzni

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ENSTİTÜ YÖNETİM KURULU
TOPLANTISI

FR 3.8.2_01

ENSTİTÜ YÖNETİM KURULU KARARI

OTURUM TARİHİ
21.03.2023

OTURUM SAYISI
2023/12

KARAR NO: 7/a

Beden Eğitimi Ana Bilim Dalı Başkanlığının 14.03.2023 tarih ve 10442 sayılı 812110004 numaralı Doktora Programı öğrencisi Fatma DEMİR'in tez konusu öneri formu konulu yazısı görüşmeye açıldı.

Yapılan görüşmeler sonunda; Beden Eğitimi Anabilim Dalı Öğretim üyesi Prof.Dr.Nimet HAŞIL KORKMAZ'ın danışmanlığını yürüttüğü 812110004 numaralı Doktora Programı öğrencisi Fatma DEMİR'in "Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim ve Öz-Yeterlik İnancının Çeşitli Değişkenler açısından İncelenmesi " isimli tez konusu önerisinin BUÜ Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliğinin 39/1 maddesi uyarınca uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

EK 2: Milli Eğitim Bakanlığı İzni

Sayın Katılımcımız

Katılacağınız bu çalışma, ' Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim ve Öz yeterlik İnancının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi " adıyla, Fatma DEMİR tarafından 06.06.2023-16.06.2023 tarihleri arasında Bursa ilinde devlete bağlı ortaokul ve liselerde görev yapan toplamda 395 farklı branştan öğretmenlere Kapsamaya Yönelik Öğretmen Tutum Ölçeği TAIS-R ve Kişisel Bilgiler Formu uygulanacaktır.

Araştırmanın Hedefi: Bu projenin amacı, 2023-2024 Eğitim-Öğretim yılında beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim tutumları ve öz-yeterlik inançlarının ortaya konulmasıdır.

Araştırmanın hedefleri şunlardır:

Kapsamaya Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği veya TAIS-R'nin Türkçeye uyarlanması ve öğretmenler üzerinde geçerlilik ve güvenirlilik çalışmasının uygulanması.

-Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinde kapsayıcı eğitim ve öz yeterlik inancının ortaya konması.

-Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim ve öz yeterlik hakkındaki duygu, düşünce ve görüşlerinin ortaya çıkarılması.

- Bu çalışma sonucunda literatüre evrensel kapsayıcı eğitim tutum ölçeğinin Türkçe 'ye uyarlanmış hali, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim tutumu ve öz yeterlik inançlarının ortaya konması hedeflenmektedir.

Araştırmanın Nedeni: Doktora Tez Çalışması

Araştırmanın Yapılacağı Yer(ler):Kapsamaya Yönelik Öğretmen Tutum Ölçeği TAIS-R'nin Türkçeye uyarlaması aşamasında yapılacak olan geçerlilik ve güvenirlilik çalışmasında Bursa illinde ortaokul ve lise düzeyindeki okullarda görev yapan toplamda 395 farklı branş öğretmeni yer alacaktır.

İstanbul – İzmir – Ankara –Antalya – Samsun – Şanlıurfa - Van -Bilecik - Uşak-Çankırı – Burdur – Bayburt – Kilis – Tunceli devlete bağlı ortaokul ve liselerde görev alan toplamda 500 beden eğitimi ve spor öğretmenine Kapsamaya Yönelik Öğretmen Tutum Ölçeği ve Öz-yeterlik Ölçeği-Kişisel Bilgiler Formu uygulanacaktır. İstanbul – İzmir – Ankara –Antalya – Samsun – Şanlıurfa - Van -Bilecik - Uşak-Çankırı – Burdur – Bayburt – Kilis – Tunceli bu illerde toplamda 25 beden eğitimi ve spor öğretmeni ile de Yarı Yapılandırmış görüşme soruları yüz yüze görüşme sağlanarak uygulanacaktır.

Araştırma Uygulaması: Anket -Ölçek ve Görüşme

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul/kurum yönetiminin izni ile gerçekleşmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Veriler sadece araştırmada kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Uygulamalar, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakabilirsiniz.

Katılımı onaylamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı :Fatma DEMİR

Sayın Katılımcımız

Katılacağınız bu çalışma, ' Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim ve Öz yeterlik İnancının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi " adıyla, Fatma DEMİR tarafından 2023-2024 Eğitim- Öğretim yılında İstanbul – İzmir – Ankara –Antalya – Samsun – Şanlıurfa - Van -Bilecik - Uşak-Çankırı – Burdur – Bayburt – Kilis – Tunceli devlete bağlı ortaokul ve liselerde görev alan toplamda 500 beden eğitimi ve spor öğretmenine Kapsamaya Yönelik Öğretmen Tutum Ölçeği ve Öz-yeterlik Ölçeği-Kişisel Bilgiler Formu uygulanacaktır. İstanbul – İzmir – Ankara –Antalya – Samsun – Şanlıurfa - Van -Bilecik - Uşak-Çankırı – Burdur – Bayburt – Kilis – Tunceli bu illerde toplamda 25 beden eğitimi ve spor öğretmeni ile de Yarı Yapılandırmış görüşme soruları yüz yüze veya çevrimiçi görüşme sağlanarak uygulanacaktır.

Araştırmanın Hedefi: Bu projenin amacı, 2023-2024 Eğitim-Öğretim yılında beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim tutumları ve öz-yeterlik inançlarının ortaya konulmasıdır.

Araştırmanın hedefleri şunlardır:

Kapsamaya Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği veya TAIS-R'nin Türkçeye uyarlanması ve öğretmenler üzerinde geçerlilik ve güvenirlilik çalışmasının uygulanması.

-Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinde kapsayıcı eğitim ve öz yeterlik inancının ortaya konması.

-Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim ve öz yeterlik hakkındaki duygu, düşünce ve görüşlerinin ortaya çıkarılması.

- Bu çalışma sonucunda literatüre evrensel kapsayıcı eğitim tutum ölçeğinin Türkçe 'ye uyarlanmış hali, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim tutumu ve öz yeterlik inançlarının ortaya konması hedeflenmektedir.

Araştırmanın Nedeni: Doktora Tez Çalışması

Araştırmanın Yapılacağı Yer(ler): İstanbul – İzmir – Ankara –Antalya – Samsun – Şanlıurfa - Van -Bilecik - Uşak-Çankırı – Burdur – Bayburt – Kilis – Tunceli devlete bağlı ortaokul ve liselerde görev alan toplamda 500 beden eğitimi ve spor öğretmenine Kapsamaya Yönelik Öğretmen Tutum Ölçeği ve Öz-yeterlik Ölçeği-Kişisel Bilgiler Formu uygulanacaktır. İstanbul – İzmir – Ankara –Antalya – Samsun – Şanlıurfa - Van -Bilecik - Uşak-Çankırı –

Burdur – Bayburt – Kilis – Tunceli bu illerde toplamda 25 beden eğitimi ve spor öğretmeni ile de Yarı Yapılandırmış görüşme soruları yüz yüze görüşme sağlanarak uygulanacaktır.

Araştırma Uygulaması: Anket -Ölçek ve Görüşme

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul/kurum yönetiminin izni ile gerçekleşmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Veriler sadece araştırmada kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Uygulamalar, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakabilirsiniz.

Katılımı onaylamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı :Fatma DEMİR

Ek 3: Kişisel Bilgi Formu

BÖLÜM -1

Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Doktora Programında yürüttüğüm tez çalışmam için araştırma yapmaktayım.

Aşağıda sunulan anketler, ölçekler ve yarı yapılandırmış görüşme formu " Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim ve Öz yeterlik İnancının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi " ortaya koymak için yürütülmektedir.

Aşağıdaki ankette yer alan soruların hepsini cevaplamanız bu araştırmanın sonuçları açısından kritik önem taşımaktadır.

Araştırmamız açısından kimliğinizin bilinmesi önem taşımadığından, anket formları üzerine ad ve soyadı yazılması gerekmemektedir. Vereceğiniz yanıtlar sadece araştırmacı tarafından bilimsel veri amacıyla kullanılacaktır.

Ankette ve ölçeklerde yer alan hiç bir sorunun doğru ya da yanlış cevabı yoktur. Yapılan bilimsel çalışmanın geçerliği ve güvenirliği vereceğiniz samimi cevaplara bağlıdır.

Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederiz.

Araştırmacı: Fatma DEMİR
Tez Danışmanı: Prof. Dr. Nimet HAŞIL KORKMAZ

KİŞİSEL BİLGİLER

1. **Cinsiyet: ( ) Kadın ( ) Erkek**
2. **Yaşınız: ( ) 20-25 ( ) 26-30 ( ) 31-40 ( ) 41-50 ( ) 51 ve üzeri**
3. **Medeni Durumunuz: ( ) Bekar ( ) Evli**
4. **Öğrenim Durumunuz: ( ) Lisans**
   ( ) Lisansüstü
   ( ) Doktora
5. **Okul Türü: ( ) Ortaokul ( ) Lise**
6. **Okulun Bulunduğu Yer: ( ) Köy ( ) İlçe ( ) İl**
7. **Aylık Gelir : ( ) 10.000-15.000 TL ( ) 16.000-20.000 TL ( ) 21.000 TL ve üzeri**
8. **Hizmet Yılı: ( ) 1-5 yıl ( ) 6-10 yıl ( ) 11-15 yıl ( ) 16-20 yıl ( ) 20 ve üzeri**
9. **Ders Yükü : ( ) 15 -20 saat ( ) 20-30 saat ( ) 30 saat ve üzeri**

Ek 4: Öğretmen Tutum Ölçeği Formu

Kapsamaya Yönelik Öğretmen Tutum Ölçeği (TAIS-R)

	Maddeler	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Faktör 1- Kapsamaya Yönelik Genel Tutum	1- Ek desteğe ihtiyacı olan öğrenciler normal eğitim yapılan okullarda okumalıdır.						
	2- Ek desteğe ihtiyacı olan çocukların normal eğitim yapılan sınıflarda eğitim almaları diğer öğrenciler için iyi değildir.						
	3- Ek desteğe ihtiyacı olan çocuklar kaynaştırılacağı için sınıfıma yüklenen iş yükünün azaltılması gerekir.						
	4- Ek desteğe ihtiyacı olan öğrencilerin sınıfta göstermesi gereken sosyal becerilere sahip olması gerekir.						
	5- Normal eğitim verdiğim sınıfımda ek desteğe ihtiyacı olan öğrencilerin var olması öğretim yapmamı minimal düzeyde etkiler.						
	6- Sınıfta ek desteğe ihtiyacı olan çocukların kaynaştırılması sınıfımın öğrenme ortamını olumsuz yönde etkiler.						
	7- Ek desteğe ihtiyacı olan çocukların normal eğitim yapılan okullarda eğitim görmesi onlar için faydalı değildir.						
	8-Uygun destek sağlanması halinde aynı sınıfta tüm öğrencilere (ek desteğe ihtiyacı olanlar dahil) öğretim yapabilirim.						
	9-Ek desteğe ihtiyacı olan çocukların benzer ihtiyaçlara sahip olanlarla aynı grupta olduklarında öğrenmeleri en iyi düzeyde gerçekleşir.						
Faktör 2 Eğitim ve Algılanan Yetkinlik	10-Çeşitli düzeylerde güçlük yaşayan öğrencilerle çalışma konusunda kendimi yeterli hissediyorum.						
	11-Sınıfımdaki ek desteğe ihtiyacı olan öğrencilere eğitsel açıdan olumlu yönde fark oluşturabiliyorum.						
	12-Ek desteğe ihtiyacı olan çocuklarla günbegün başa çıkabilme konusunda bana yardımcı olacak yeterli eğitim alıyorum.						
	13-Ek desteğe ihtiyacı olan çocuklarla çalışabilmek için son beş yılda bu alanda hizmet içi mesleki gelişim eğitimi aldım.						
	14-Sınıfımda ek desteğe ihtiyacı olan öğrenciler için alternatif materyaller sağlarım.						
	15- Ek desteğe ihtiyacı olan öğrencilere belirlenen görevleri uygun şekilde yerine getirebilmelerini sağlamak için bireysel talimatlar veririm.						
	16- Sınıfıma verdiğim formatif ödevleri ek desteğe ihtiyacı olan öğrenciler için uyarlarım.						
	17-Beceri düzeyleri ne olursa olsun sınıfımdaki öğrencilerin derse katılımlarını sağlarım.						
	18- Ek desteğe ihtiyacı olan öğrenciler sınıfımda verilen çalışmaları yapabilirler.						
	19- Uygun kaynaklar sağlandığı takdirde ek desteğe ihtiyacı olan çocukların büyük çoğunluğuna sınıfımda öğretim yapabilirim.						

Ek 5: Öğretmen Özyeterlik İnancı Ölçeği

Ek-3

ÖĞRETMEN ÖZYETERLİK İNANCI ÖLÇEĞİ		Katılmıyorum ← → Katılıyorum				
		1	2	3	4	5
1	Branşımla ilgili yeterli bilgi birikimine sahibim.					
2	Branşımla ilgili soru sorulduğunda rahatlıkla yanıtlayabilirim.					
3	Branşımla ilgili gelişmeleri takip edebilirim.					
4	Branşıma ilişkin bilgilerimle meslektaşlarımın güvenini kazanabilirim.					
5	Branşımla ilgili konularda hizmet içi eğitimler verebilirim.					
6	Sınıfta olumsuz öğrenci davranışlarını yönetebilirim.					
7	Öğrencilerin bir arada uyum içerisinde çalışmasını sağlayabilirim.					
8	Sınıfta yapılan etkinliklerin düzenli yürümesini sağlayabilirim.					
9	Derslerimde zamanı etkin bir şekilde kullanabilirim.					
10	Akademik başarısı düşük öğrencilere uygun öğretim ortamları oluşturabilirim.					
11	Öğrencilerin motivasyonlarını yükseltebilirim.					
12	Öğrencilerin, öğrenmeye ilişkin olumlu tutum geliştirmelerini sağlayabilirim.					
13	Velilerle iyi iletişim kurabilirim.					
14	Hiç tanımadığım biriyle bile rahatlıkla iletişim kurabilirim.					
15	Grup içinde düşüncelerimi rahatlıkla açıklayabilirim.					
16	Meslektaşlarımla iyi bir iletişim kurabilirim.					
17	Yeni bir gruba rahatlıkla dâhil olabilirim.					
18	Grupla yapılacak bir etkinliğe çekinmeden katılabilirim.					
19	Gereksinim duyduğumda başkalarından rahatlıkla yardım isteyebilirim.					
20	Değişime kolaylıkla uyum sağlayabilirim.					
21	Edebiyata ilişkin bilgi birikimine güvenirim.					
22	Eğitim politikalarını farklı disiplinler temelinde değerlendirebilirim.					
23	Toplumsal sorunlar hakkında çözüm önerileri geliştirebilirim.					
24	Eğitim felsefelerinden yararlanarak eğitim sistemini değerlendirebilirim.					
25	Eğitim sistemindeki güncel gelişmeleri yorumlayabilirim.					
26	Yaşadığım toplumu sosyolojik açıdan değerlendirebilirim.					
27	Güncel konuları bilimsel bir perspektiften değerlendirebilirim.					

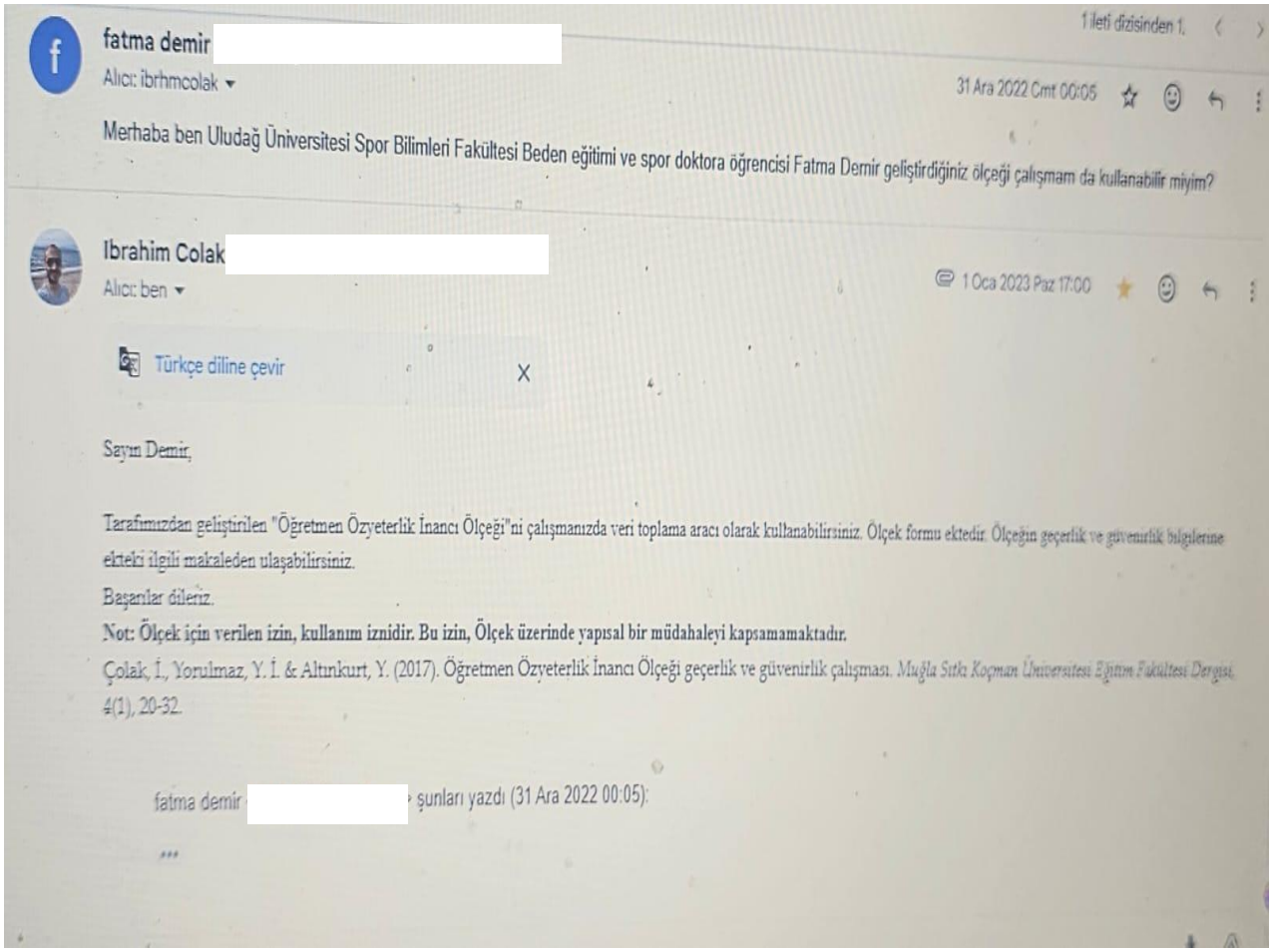
Ölçeğin boyut ve maddeleri:

- Akademik Özyeterlik: 1-5
- Mesleki Özyeterlik: 6-12
- Sosyal Özyeterlik: 13-20
- Entelektüel Özyeterlik: 21-27

Künye:

Çolak, İ., Yorulmaz, Y. İ. ve Altınkurt, Y. (2017). Öğretmen Özyeterlik İnancı Ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4*(1), 20-32.

Ek 6: Öğretmen Özyeterlik İnancı Ölçeği İzni



fatma demir

Alıcı: ibrhmcolak

1 ileti dizisinden 1.

31 Ara 2022 Cmt 00:05

Merhaba ben Uludağ Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Beden eğitimi ve spor doktora öğrencisi Fatma Demir geliştirdiğiniz ölçeği çalışmam da kullanabilir miyim?

Ibrahim Colak

Alıcı: ben

1 Oca 2023 Paz 17:00

Türkçe diline çevir X

Sayın Demir,

Tarafımızdan geliştirilen "Öğretmen Özyeterlik İnancı Ölçeği"ni çalışmanızda veri toplama aracı olarak kullanabilirsiniz. Ölçek formu ektedir. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik bilgilerine ekteki ilgili makaleden ulaşabilirsiniz.

Başarılar dileriz.

Not: Ölçek için verilen izin, kullanım iznidir. Bu izin, Ölçek üzerinde yapısal bir müdahaleyi kapsamamaktadır.

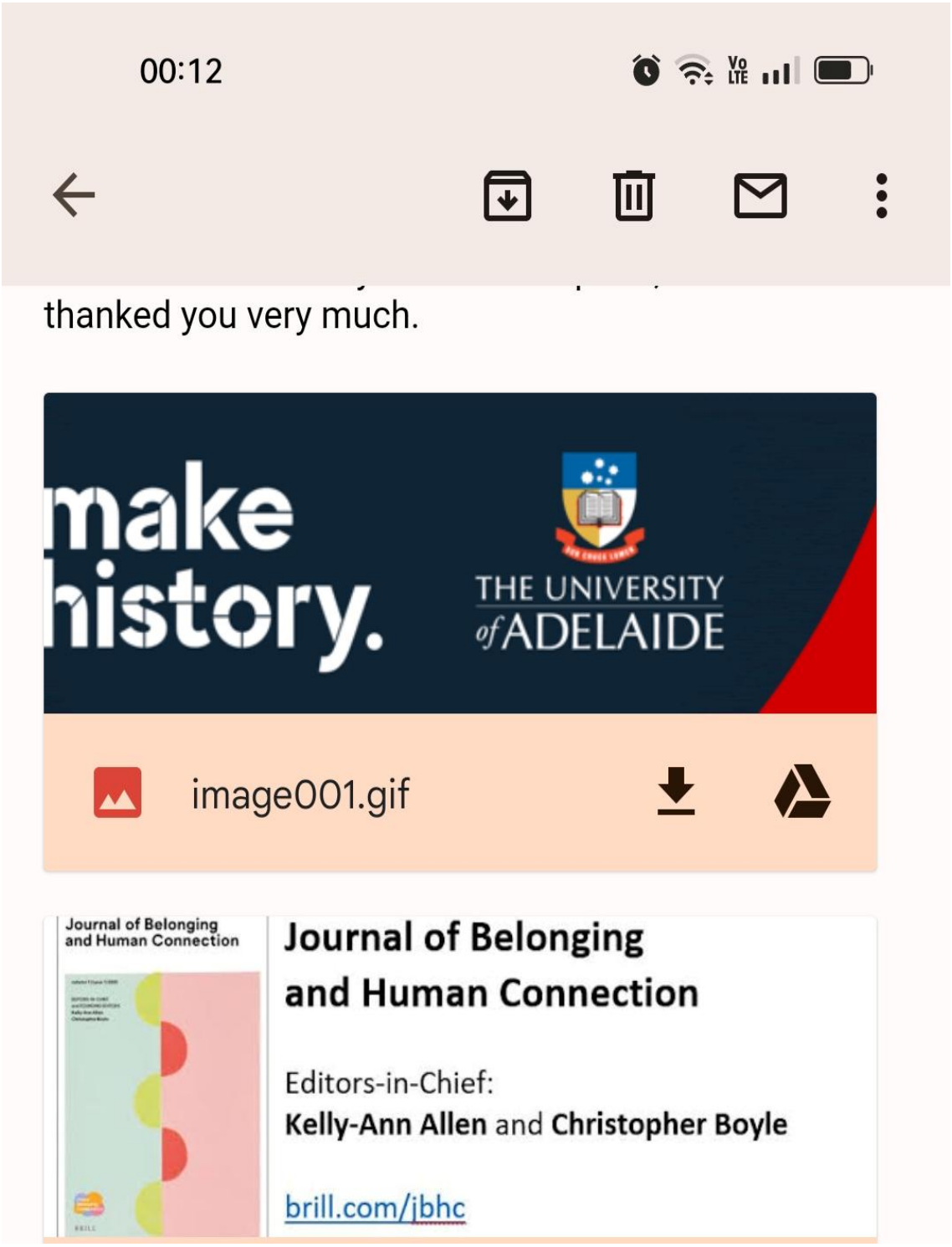
Çolak, İ., Yorulmaz, Y. İ. & Altınkurt, Y. (2017). Öğretmen Özyeterlik İnancı Ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 20-32.

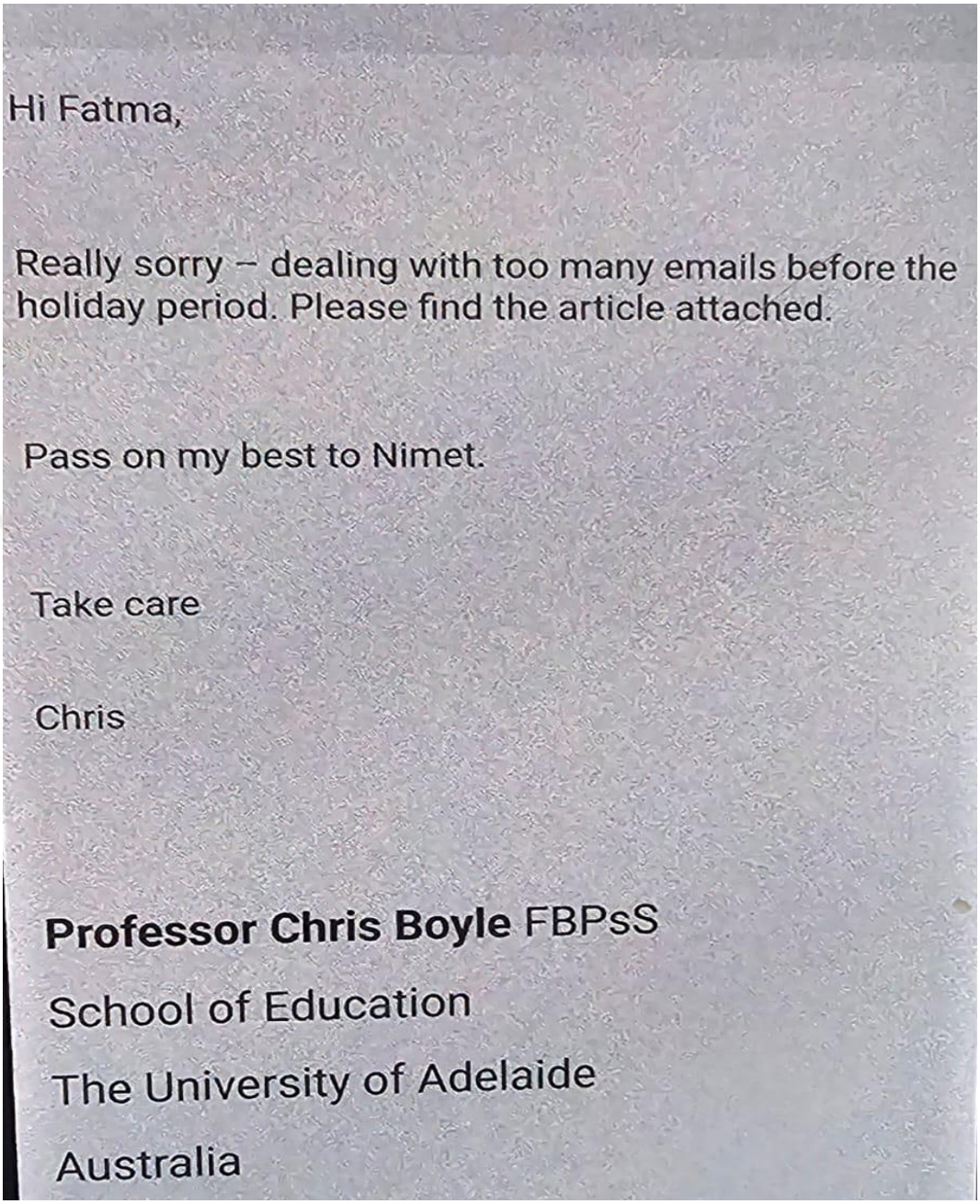
fatma demir şunları yazdı (31 Ara 2022 00:05):

...

Ek 7: Öğretmen Tutum Ölçeği İzni




00:12
thanked you very much.
make history.
THE UNIVERSITY of ADELAIDE
image001.gif
Journal of Belonging and Human Connection
Journal of Belonging and Human Connection
Editors-in-Chief:
Kelly-Ann Allen and Christopher Boyle
brill.com/jbhc



Hi Fatma,

Really sorry – dealing with too many emails before the holiday period. Please find the article attached.

Pass on my best to Nimet.

Take care

Chris

Professor Chris Boyle FBPsS

School of Education

The University of Adelaide

Australia

Ek 8: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları

1. Kapsayıcı eğitim denildiğinde zihninizde canlanan ilk kelime nedir?
2. Kapsayıcı eğitim hakkındaki düşünceleriniz nedir?
3. Beden eğitimi ve spor dersini işlerken öğrencilerin bireysel farklılıkları ve ilgi-ihtiyaçlarına göre öğrenme çıktılarının öğrencilerde karşılık bulması için hangi yöntem ve teknikleri kullanıyorsunuz?
4. Kapsayıcı eğitim yönünden kendi bilgilerinizi ve ders içi etkinliklerinizi ne derece yeterli buluyorsunuz?
5. Sizce öğrencilerin kapsayıcı eğitim grubuna dahil olan öğrencilere karşı düşünce ve davranışları nasıldır?
6. Kapsayıcı eğitime yönelik verilen seminer ya da eğitimlere katılım gösteriyor musunuz? Bu eğitimlerin yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?
7. Kapsayıcı eğitim öğrencilerine yönelik sınıf içi etkinliklerde ne tür uygulamalar yapıyorsunuz?
8. Öz yeterlik denildiğinde zihninizde canlanan ilk kelime nedir?
9. Öz- yeterlik hakkındaki düşünceleriniz nedir?
10. Beden eğitimi ve spor dersi işleniş sürecinde sınıf içince kendinizi öz yeterlik açısından nasıl tanımlıyorsunuz?
11. Beden eğitimi ve spor alanında hizmet içi eğitimlere katılıyor musunuz? Verilen eğitimleri nasıl değerlendirirsiniz?
12. Okul içerisindeki paydaşlarla olan (öğrenci-veli-öğretmen-okul idaresi-okul personeli) iletişiminiz nasıldır?
13. Kapsayıcı eğitim çalışmalarına aile dahil ediyor musunuz?

ÖZGEÇMİŞ

Adı-Soyadı	Fatma	DEMİR ZENGİN
Eğitim Durumu	**Mezuniyet Tarihi**	**Kurum Adı**
Lisans	29.06.2007	Karadeniz Teknik Üniversitesi/Giresun Fen-Edebiyat Fakültesi/Tarih
	24.06.2015	Bülent Ecevit Üniversitesi/Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu/Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği
Yüksek Lisans	21.06.2010	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü/Tarih Öğretmenliği
	09.07.2019	Uludağ Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü/Beden Eğitimi ve Spor
Çalıştığı Kurumlar	**Başlama - Ayrılma**	**Kurumun Adı**
	17/09/2015-02/07/2019	Yalova Termal Ortaokulu
	03/07/2019-	Kocaeli Gebze Yunus Emre Ortaokulu
Yayınlar	Demir, F., & Çankaya, C. (2019). Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Fiziksel Aktivite Düzeylerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerine Etkisi. *Spor Eğitim Dergisi, 3*(2), 20-32. Korkmaz, N., Demir, F., Öztürk, İ. E., Uğur Mutlu, S. (2024). Ortaokul Öğrenci Velilerinde Dijital Ebeveynlik Farkındalığı Ve Fiziksel Aktivite Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Beden Eğitimi Ve Spor Bilimleri Dergisi, 17*(3), 405-418. Demir Zengin, F., Uğur Mutlu, S., & Haşıl Korkmaz, N. (2024). Kapsayıcı eğitim alanında yapılmış doktora tez çalışmalarının incelenmesi: Bir içerik analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi, 7*(2), 455-480.	