



Planlı Davranışlar Teorisi Çerçevesinden Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Özel Gereksinimli Öğrencilere Yönelik Tutum ve Görüşlerinin İncelenmesi

Erkan YARIMKAYA*

Makale Bilgisi

Geliş Tarihi:
07.11.2019

Kabul Tarihi:
25.02.2020

Erken Görünüm Tarihi:
05.03.2020

Basım Tarihi:
31.07.2021

ÖZET

Bu araştırmada, Planlı Davranışlar Teorisi çerçevesinden beden eğitimi (BE) öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutum ve görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, nicel ve nitel veri toplama tekniklerinin bir arada kullanıldığı karma araştırma yaklaşımında desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, Ankara ilindeki 37 farklı ortaokulda görev yapan 168 BE öğretmeni oluşturmuştur. Veriler; Kişisel Bilgi Formu, Yetersizlikten Etkilenmiş Kişilere Yönelik Tutum Ölçeği ve Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analizinde Bağımsız Gruplar t-Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi ve İçerik Analizi tekniklerine başvurulmuştur. Araştırmanın nicel bulgularına göre, BE öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutum düzeylerinin olumlu yönde olduğu saptanmıştır. Ayrıca; cinsiyet, yaş, kıdem, özel gereksinimli öğrencilerle öğretim tecrübesi ve öğrencilerin yetersizliğinin türü değişkenlerinin BE öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumlarını etkilediği görülmüştür. Araştırmanın nitel bulgularına göre, BE öğretmenlerinin çoğunluğunun özel gereksinimli öğrencilerin BE dersinde kaynaştırılmasına yönelik olumlu yönde bakış açısına sahip olduğu değerlendirilmiştir. Buna karşın az sayıda BE öğretmenin sınıfların kalabalık olması, yetersiz malzeme, okulun ve sınıfların uygun olmayan fiziki yapıları ile özel gereksinimli öğrenciler ve eğitimleri hakkındaki bilgi eksikliklerinden dolayı özel gereksinimli öğrencilerin BE dersinde kaynaştırılmasına yönelik olumsuz görüş belirttiği tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Planlı davranışlar teorisi, beden eğitimi öğretmeni, tutum, özel gereksinimli öğrenciler

The Investigation of Attitudes and Opinions of Physical Education Teachers towards Students with Special Needs from the Framework of Theory of Planned Behavior

Article Information

Received:
07.11.2019

Accepted:
25.02.2020

Online First:
05.03.2020

Published:
31.07.2021

ABSTRACT

In this research, it was aimed to examine the attitudes and opinions of physical education (PE) teachers towards students with special needs from the framework of Theory of Planned Behavior. The research was designed in a mixed research approach where quantitative and qualitative data collection techniques are used together. The study group consisted of 168 PE teachers working in 37 different secondary schools in Ankara. Data were collected through Personal Information Form, Attitude Scale for Persons Affected by Disability and Semi-Structured Interview Form. Independent groups t-Test, One-way ANOVA and Content Analysis techniques were used for data analysis. According to the quantitative findings of the research, it was determined that PE teachers' attitudes towards students with special needs were positive. Also, it was observed that the variables such as gender, age, seniority, teaching experience with students with special needs and type of students' disability affect PE teachers' attitudes towards students with special needs. According to the qualitative findings of the research, it was evaluated that the majority of PE teachers' general perspectives towards the inclusion students with special needs in PE course were positive. On the other hand, it was determined that a small number of PE teachers stated negative opinion towards the inclusion students with special needs in PE course because of the crowded classes, inappropriate physical structures of schools and classes, and lack of knowledge about students with special needs and their education.

Keywords: Theory of planned behavior, physical education teacher, attitude, students with special needs

doi: 10.16986/HUJE.2020058708

Makale Türü (Article Type): Araştırma Makalesi

Kaynakça Gösterimi: Yarımkaaya, E. (2021). Planlı Davranışlar Teorisi çerçevesinden beden eğitimi öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutum ve görüşlerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(3), 562-578. doi: 10.16986/HUJE.2020058708

Citation Information: Yarımkaaya, E. (2021). The investigation of attitudes and opinions of physical education teachers towards students with special needs from the framework of Theory of Planned Behavior. *Hacettepe University Journal of Education*, 36(3), 562-578. doi: 10.16986/HUJE.2020058708

* Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği Ortaokulu, Merkez-BAYBURT. e-posta: yarimkayaerkan@gmail.com (ORCID: 0000-0003-4337-5112)

1. GİRİŞ

En geniş anlamıyla beden eğitimi (BE) dersinde kaynaştırma, özel gereksinimli öğrencilerin genel BE programlarında eğitimsel ihtiyaçlarının karşılanması anlamına gelmektedir (Block ve Obruniskova, 2007). Daha spesifik olarak BE dersinde kaynaştırma, özel gereksinimli öğrencilerin aynı yaşta normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte genel BE ortamlarında çeşitli becerilerinin geliştirilmesi sürecini ifade etmektedir (Hodge, Sato, Mukoyama ve Kozub, 2013). Özel gereksinimli öğrencilerin ilginç, heyecan verici ve zengin bir içeriğe sahip olan koşma, sıçrama, atlama ve yakalama gibi birçok etkinliğe normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte katılmaları açısından genel BE programları, özel gereksinimli öğrencilerin eğitim sürecinde önemli bir potansiyele sahiptir (Özer, 2018). Genel BE programlarına katılım, özel gereksinimli öğrencilerin farklı gelişim alanları üzerinde olumlu yönde etki oluşturmaktadır (Qui ve Ha, 2012). Bu programlardaki etkinliklere katılan özel gereksinimli öğrencilerin sosyal etkileşim becerileri artmakta (Temple ve Stanish, 2011), psiko-duygusal iyi oluş özellikleri gelişmekte (Pocock ve Miyahara, 2018) ve davranış sorunları azalmaktadır (Özer ve diğ., 2012). BE dersinde kaynaştırma yalnızca özel gereksinimli öğrenciler üzerinde değil aynı zamanda normal gelişim gösteren öğrenciler üzerinde de olumlu yönde etkiler meydana getirmektedir. Genel BE sınıflarındaki normal gelişim gösteren öğrenciler, kaynaştırma etkinlikleri sonucu özel gereksinimli bireylere yönelik olumlu yönde tutum ve farkındalık kazanımı edinmektedir (McKay, Block ve Park, 2015).

BE dersindeki kaynaştırmanın özel gereksinimi olan veya olmayan öğrenciler üzerindeki son derece anlamlı ve olumlu etkilerine karşın, yapılan çalışmalar BE öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencileri öğretmeye hazır olmadıklarını (Melekoğlu, 2013; Vickerman ve Coates, 2009) ve özel gereksinimli öğrencilere yönelik olumsuz tutum sergileme eğilimlerinde olduklarını ortaya koymaktadır (Hersman ve Hodge, 2010). Dünya genelinde kaynaştırma eğitime katılan özel gereksinimli öğrenci sayısı her geçen gün artış gösterirken BE öğretmenlerinin kaynaştırmaya ve özel gereksinimli öğrencilere yönelik olumsuz tutumlarının, BE dersindeki kaynaştırmanın amaçları açısından kaygı verici düzeyde olduğu ifade edilmektedir (Roh, 2002; Vickerman ve Coates, 2009). BE dersindeki kaynaştırmanın başarıya ulaşabilmesi için öğretmenlerin alan bilgisi ve mesleki deneyimlerinin yanında özel gereksinimli öğrencileri kabul etmesi ve özel gereksinimli öğrencilere yönelik olumlu yönde tutuma sahip olması gerekmektedir (Block ve Rizzo, 1995; Folsom-Meek ve Rizzo, 2002; Obrusnikova, 2008). Çünkü öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik inançları ve tutumları onların genel BE sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencilere yönelik destek düzeylerini etkilemektedir (Folsom-Meek ve Rizzo, 2002; Qi, Wang ve Ha, 2017). Öğretmenler tarafından yeterli destek verilirse özel gereksinimli öğrenciler başarılı bir şekilde genel BE ortamına dâhil edilebilmekte ve BE dersindeki kaynaştırmanın olumlu etkilerinden faydalanabilmektedir (Block ve Obruniskova, 2007). Bu nedenle özel gereksinimli öğrencilerin BE derslerine katılımını kolaylaştırmak ve ders içi deneyimlerini daha etkili bir hale getirmek için BE öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumlarını keşfetmek kritik bir nitelik taşımaktadır (Obrusnikova, 2008; Sallis ve diğerleri, 2012).

20 yılı aşkın bir süredir, genel BE programlarında özel gereksinimli öğrencilerin öğretimi ve kaynaştırılmasına yönelik BE öğretmenlerinin tutumları, niyetleri ve inançları dünyanın farklı ülkelerinde çeşitli çalışmalara (Hodge, Ammah, Casebolt, Lamaster ve O'Sullivan, 2004; Hodge, Haegele, Filho ve Lopes, 2018; Jeong ve Block, 2011; Morley, Bailey, Tan ve Cooke, 2005; Obruniskova, 2008; Sato ve Hodge, 2007; Westwood ve Graham, 2003) konu olmaktadır. Söz konusu çalışmalarda, çeşitli kuramsal çerçeveler temelinde BE öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumlarının incelendiği, bu tutumları etkileyen değişkenlerin altında yatan nedenlere ilişkin sonuçlar sunulduğu ve özel gereksinimli öğrencilerin BE dersinde etkin bir şekilde kaynaştırılmasına yönelik öneriler sunulduğu görülmektedir. Çalışmaların sonuçları, BE öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin öğretimine yönelik tutumlarının farklı yönde olduğunu ortaya koymaktadır (Hutzler ve diğerleri, 2019). Bazı araştırmacılar, BE öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin öğretimine yönelik olumlu tutumlara sahip olduklarını; ancak idari destek eksikliği, yetersiz hizmet öncesi hazırlık, deneyim eksikliği, yetersiz malzeme veya tesis nedeniyle BE öğretmenlerinin kendilerini özel gereksinimli öğrencilerin öğretimi konusunda hazırlıksız gördüklerini öne sürmektedir (Hodge ve diğerleri, 2004; Obrusnikova, 2008; Özer ve diğerleri, 2013). Buna karşın, bazı araştırmacılar genel BE programlarına kayıtlı özel gereksinimli öğrenci sayısının her geçen gün arttığını, ancak BE öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin öğretimine yönelik tutumlarının hala olumsuz yönde olduğunu ifade etmektedir (Fejgin ve diğerleri, 2005; Hersman ve Hodge, 2010; Vickerman ve Coates, 2009).

Uluslararası literatürde, BE öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin öğretimine yönelik tutumları ele alınırken, özel gereksinimli öğrencilerin BE programlarına katılımının etkilerini incelemek ve BE öğretmenlerinin bu öğrencilere yönelik ilgi, tutum ve inançlarının öğretim niyetlerini yansıtıp yansıtmadığını değerlendirmek için, bilimsel alt yapısı olan teorik çerçevelerin kullanılması teşvik edilmektedir (Kozub ve Lienert, 2003). Bu teorik çerçevelerden bir tanesi, özel gereksinimli öğrencilerin öğretimine yönelik tutumların ele alınmasında faydalanılan Planlı Davranışlar Teorisi (PDT)'dir. PDT, genel BE programlarında özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırılmasına yönelik tutumların incelemesinde sıklıkla kullanılan ve iyi tanımlanmış bir teorik çerçevedir (Ajzen, 1991; Conatser, Block ve Gansneder, 2002; Hodge ve diğerleri, 2018; Jeong ve Block, 2011; Wang, Qui ve Wang, 2015). PDT'ye göre, öğretmenlerin herhangi bir şeye yönelik tutumları ya da inançları onların davranışlarının habercisi olarak düşünülmektedir (Ajzen ve Fishbein, 1980). PDT; (a) tutumlar, (b) subjektif normlar ve (c) algılanan davranış kontrolünü inceleyerek bireylerin bir davranışı uygulama niyetlerini değerlendirmektedir. Ayrıca, PDT demografik değişkenlerin bu ilişkiler üzerindeki etkisini yorumlamaya imkân sunmaktadır (Ajzen, 1980). PDT'nin bu açıklamasına uygun olarak, özel gereksinimli öğrencilere yönelik olumlu tutuma sahip olan öğretmenlerin, bu öğrencilerin genel BE programlarında öğretimine yönelik güçlü niyetlerinin olması beklenmektedir (Ajzen, 1991).

1.1. Türkiye Bağlamı

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) 2016-2017, 2017-2018 ve 2018-2019 eğitim-öğretim yılları istatistiklerine göre, ülkemizdeki genel eğitim programlarına katılan özel gereksinimli öğrenci sayısının her geçen yıl artış gösterdiği görülmektedir. 2018-2019 eğitim öğretim yılında 295.697 gibi muazzam bir sayıdaki özel gereksinimli öğrenci okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve ortaöğretimde kaynaştırma eğitimi verilen sınıflarda öğrenim görmüştür (MEB, 2019). BE bağlamında genel eğitim programlarına katılan öğrenci sayılarını değerlendirdiğimizde, genel BE programlarına katılan özel gereksinimli öğrenci sayısının da her geçen gün artış gösterdiği ifade edilebilir. Buna karşın, Türkiye’de BE öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumlarını inceleyen sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmaktadır. Ülkemizde yalnızca Özer ve diğerleri (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, BE öğretmenlerinin zihinsel yetersizliği olan öğrencilere yönelik tutumları ele alınmış ve farklı değişkenlerin BE öğretmenlerinin tutumları üzerindeki etkileri irdelenmiştir. Çalışma sonucunda, BE öğretmenlerinin zihinsel yetersizliği olan öğrencilere yönelik tutumlarının nispeten olumlu yönde olduğu ve BE öğretmenlerinin tutumları üzerinde kıdem ve zihinsel yetersizliği olan bireylerle geçmiş deneyim değişkenlerinin etkili olduğu ortaya konulmuştur. Ancak, Özer ve diğerleri (2013) tarafından yapılan çalışmada, yalnızca bir engel grubuna yönelik olarak BE öğretmenlerinin tutumlarının incelendiği ve çalışmanın kuramsal bir temel, nitel bulgular veya yordayıcı bir istatistik içermediği için BE öğretmenlerinin zihinsel yetersizliği olan öğrencilere ilişkin öğretim niyetine dair bilgiler sunmadığı görülmektedir. Oysaki uluslararası literatürde olduğu gibi, bilimsel alt yapısı olan teorik bir çerçeve açısından BE öğretmenlerinin tüm engel gruplarına yönelik tutumlarının nasıl olduğunun belirlenmesinin ve bu tutumların hangi değişkenlerden veya unsurlardan (hizmet içi eğitim, deneyim, malzeme durumu vb.) etkilendiğinin tespitinin, özel gereksinimli öğrencilerin etkin bir şekilde genel BE programlarına dâhil edilmesi ve bu yönde politikalar geliştirilmesi bakımından daha önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda, bilimsel alt yapısı olan PDT temelinde ve karma araştırma yaklaşımı içerisinde detaylı olarak BE öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumlarını ele alan mevcut araştırmanın alanyazına önemli bir katkı sunacağı ön görülmektedir. Bu bilgiler ışığında mevcut araştırmanın amacı, PDT çerçevesinden BE öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutum ve görüşlerinin incelenmesidir. Araştırmaya rehberlik eden sorular şu şekildedir:

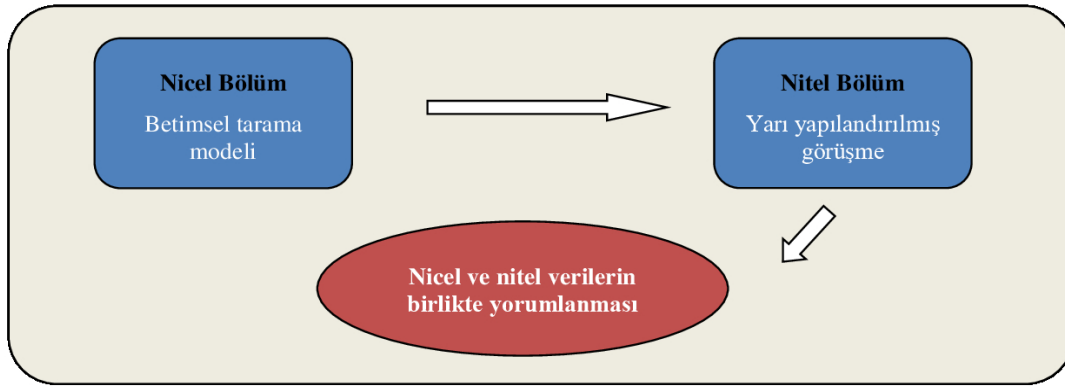
1. BE öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumları nasıldır?
2. BE öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumları cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. BE öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumları yaş değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. BE öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumları kıdem değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. BE öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumları özel gereksinimli öğrencilerle öğretim tecrübesi değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?
6. BE öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumları sınıftaki özel gereksinimli öğrencilerin yetersizliğinin türü değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?
7. BE öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere yönelik görüşleri nelerdir?

2. YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

2.1. Araştırma Deseni

Araştırma, nicel ve nitel veri toplama tekniklerinin birlikte ele alındığı sıralı açıklayıcı karma araştırma deseninde tasarlanmıştır. Bu desende, araştırılmak istenen konuya ilişkin öncelikle nicel veriler toplanmakta ardından ise nicel verileri açıklamak amacıyla nitel veriler elde edilmektedir (Creswell ve Plano-Clark, 2014). Karma araştırma yöntemlerinin kullanıldığı araştırmalarda, niçin karma araştırma yaklaşımına gereksinim duyulduğunun ifade edilmesi gerekmektedir (Tashakkori ve Creswell, 2007). Mevcut araştırmada karma araştırma yaklaşımına gereksinim duyulmasının temel nedeni, araştırma konusunu oluşturan tutumun nicel bir ölçme aracıyla derinlemesine ele alınamayacağı düşüncesidir. Nitekim Türnüklü’e (2000) göre insan duygu ve düşüncelerini içinde barındıran tutum kavramı, nicel bir ölçek aracılığıyla yalnızca yüzeysel olarak değerlendirilebilmektedir. Bu bağlamda mevcut araştırmada, PDT çerçevesinden beden eğitimi öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumlarının incelenmesi için ilk olarak nicel veriler toplanmış, ardından elde edilen nicel verilerin detaylı bir biçimde incelenmesi amacıyla nitel veriler elde edilmiştir. Araştırmanın akış şeması Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. Araştırmanın akış şeması

Şekil 1’de görüldüğü üzere, araştırmanın ilk aşamasında nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modelinden faydalanılmıştır. Betimsel araştırmalar, mevcut veya geçmişteki bir durumu var olduğu şekliyle ortaya koymaya çalışmakta (Karasar, 2015) ve bilim alanlarının gözlem, kaydetme ve genelleme nitelikleri üzerinden olaylar arasındaki ilişkileri tasvir etmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2014). Yapılan bu araştırmanın nicel bölümünde de PDT çerçevesinden BE öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumları çeşitli değişkenler açısından incelenmiş ve betimlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın ikinci aşamasında, BE öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumları ile ilgili elde edilen nicel bulguların derinlemesine ele alınması amacıyla bireylerin tutum, duygu ve hislerinin incelenmesinde ayırt edici bir teknik olarak tanımlanan yarı yapılandırılmış görüşme (Bogdan ve Biklen, 2007; Yıldırım ve Şimşek, 2014) tekniğine başvurulmuştur. Araştırmanın son aşamada ise karma araştırma yaklaşımına uygun olarak nicel ve nitel veriler bir araya getirilmiş, karşılaştırılmış ve birlikte yorumlanmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2017-2018 eğitim öğretim yılının güz döneminde Ankara ilinin Keçiören ilçesindeki 37 farklı kamu ortaokulunda görev yapan 168 BE öğretmeni oluşturmuştur. Çalışma grubunun belirlenmesinde kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir örnekleme yönteminde araştırmacı örnekleme hızlı ve kolay bir şekilde ulaşarak zaman, enerji ve maddi kaynak tasarrufu sağlamaktadır (Patton, 2014). Bu bağlamda, araştırmacının görev yaptığı Ankara ilinin Keçiören ilçesindeki okullarda çalışan ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan BE öğretmenleri çalışma grubuna dâhil edilmiştir.

Araştırmada nicel ve nitel veri toplama teknikleri bir arada kullanıldığından hem nicel hem nitel çalışma grubu oluşturulmuştur. Öncelikle, çalışma grubunda yer alan 168 BE öğretmenin tamamı nicel çalışma grubu olarak düşünülerek bu grup üzerinden araştırmanın nicel verileri toplanmıştır. Ardından, nicel verilerin analizi neticesinde ulaşılan verilerin daha derinlemesine incelenmesi amacıyla nitel verilerin toplanacağı bir çalışma grubu oluşturulmuştur. Nitel veriler için çalışma grubunun belirlenmesinde bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanıyan, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Büyüköztürk, Çakmak-Kılıç, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009). Nicel verilerin toplandığı Yetersizlikten Etkilenmiş Kişilere Yönelik Tutum Ölçeğinden (YEKYTÖ) elde edilen puanlar ölçüt olarak alınmıştır. BE öğretmenlerinin YEKYTÖ’den aldıkları puanlar yüksekten düşüğe doğru sıralanmıştır. Daha sonra en yüksek, en düşük ve orta düzeyde puan alan gruplardan 5’er öğretmen olmak üzere toplam 15 öğretmen nitel çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Böylece, ilgili değişkenlerden yüksek ve düşük tutum puanı alan BE öğretmenlerinin seçimi ile tutum puanlarını etkileyen unsurların daha bütünsel bir şekilde ve derinlemesine incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında ele alınan değişkenler ve değişkenlerin kendi içindeki sınıflandırmaları, BE öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumlarını inceleyen önceki çalışmalar (Hodge ve Elliott, 2013; Hutzler, 2003; Knoll ve Fediuk, 2012; Obrusnikova, 2008; Özer ve diğerleri, 2013) doğrultusunda belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunda yer alan BE öğretmenlerine ait kişisel bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.

Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Bilgiler

Değişkenler	Grup	N	%
Cinsiyet	Kadın	74	44.0
	Erkek	94	56.0
Yaş (yıl)	21-30	65	38.7
	31-40	68	40.5
	41 ve üzeri	35	20.8
Kıdem (yıl)	1-10	56	33.3
	11-20	70	41.7
	21 ve üzeri	42	25.0

Özel gereksinimli öğrencilerle öğretim tecrübesi	Evet	100	59.5
	Hayır	68	40.5
Öğrencilerin yetersizliğinin türü	Fiziksel yetersizlik (FY)	56	33.3
	Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB)	22	13.1
	Özel öğrenme güçlüğü (ÖÖG)	29	17.3
	Zihin yetersizliği (ZY)	61	36.3

Tablo 1’de görüldüğü üzere, araştırmaya katılan BE öğretmenlerinin 74’ü (%44) kadın, 94’ü (%56) ise erkektir. Yaşlarına göre BE öğretmenlerinin 65’i (%38.7) 21-30 yaş aralığında, 68’i (%40.5) 31-40 yaş aralığında, 35’i (%20.8) ise 41 ve üzeri yaş aralığındadır. Kıdemlerine göre BE öğretmenlerinin 56’sı (%33.3) 1-10 yıl arası kıdeme, 70’i (%41.7) 11-20 yıl arası kıdeme, 42’si (%25) ise 21 ve üzeri yıl kıdeme sahiptir. BE öğretmenlerinin 100’ününün (%59.5) özel gereksinimli öğrencilerle öğretim tecrübesi bulunmakta iken 68’inin (%40.5) özel gereksinimli öğrencilerle öğretim tecrübesi bulunmamaktadır. BE öğretmenlerinin 56’sının (%33.3) dersine girdiği sınıflarda genellikle FY olan öğrenciler, 22’sinin (%13.1) dersine girdiği sınıflarda genellikle DEHB olan öğrenciler, 29’unun (%17.3) dersine girdiği sınıflarda genellikle ÖÖG olan öğrenciler, 61’inin (%36.3) ise dersine girdiği sınıflarda kaynaştırma öğrencisi olarak genellikle ZY olan öğrenciler öğrenim görmektedir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nicel bölümünde, çalışma grubunun sosyo-demografik özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmış olan Kişisel Bilgi Formu ve BE öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumlarının ortaya konulması amacıyla Yetersizlikten Etkilenmiş Kişilere Yönelik Tutum Ölçeğinden (YEKYTÖ) yararlanılmıştır. Araştırmanın nitel bölümünde ise nicel bölümde elde edilen verilerin detaylandırılması için Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu oluşturulmuştur.

2.3.1. Kişisel bilgi formu

Çalışmaya katılan BE öğretmenleri hakkında sosyo-demografik bilgiler elde edebilmek için araştırmacı tarafından Kişisel Bilgi Formu oluşturulmuştur. Kişisel Bilgi Formunda araştırmanın amaçları ve literatür doğrultusunda cinsiyet, yaş, kıdem, özel gereksinimli öğrencilerle öğretim tecrübesi ve sınıftaki özel gereksinimli öğrencilerin yetersizliklerinin türü değişkenleri yer almıştır.

2.3.2. Yetersizlikten etkilenmiş kişilere yönelik tutum ölçeği (YEKYTÖ)

Yuker ve diğerleri (1970) tarafından geliştirilen ve bireylerin özel gereksinimli kişilere yönelik tutumlarını yetersizlik türü fark etmeksizin ortaya koymayı amaçlayan YEKYTÖ, dünya çapında sıklıkla ve yaygın olarak kullanılan ölçme araçlarından biridir (Chan, Lee, Yuen ve Chan, 2002; Tervo, Palmer ve Redinius, 2004). YEKYTÖ 6’lı likert tarzda puanlanan (Tamamen katılıyorum +3, Katılıyorum +2, Biraz katılıyorum +1, Biraz katılmıyorum -1, Katılmıyorum -2, Kesinlikle katılmıyorum -3) 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan 2, 5, 6, 11 ve 12 nolu maddeler ters puanlanmaktadır. Ölçeğin tüm maddeleri işaretleri dikkate alınarak toplandıktan sonra elde edilen puana negatif değerlerin ortadan kaldırılması amacıyla +60 puan daha eklenerek toplam puana ulaşılmaktadır. Ölçekten alınabilecek puanlar 0 ile 120 arasında değişmektedir. Ölçekten alınan yüksek puanlar özel gereksinimli bireylere yönelik olumlu tutumu; düşük puanlar ise özel gereksinimli bireylere yönelik olumsuz tutumu ifade etmektedir. Ölçeğin Türkçe çevirisi ve geçerlik-güvenirlik çalışmaları Özyürek (1977) ve Özyürek (2006) tarafından gerçekleştirilmiştir. Yuker ve diğerleri (1970) ölçeğin test-tekrar-test güvenilirlik katsayısını $r = .57$ ile $r = .83$ arasında değişiklik gösteren bir oranda bulurken; Özyürek (1977) tarafından yapılan güvenilirlik çalışmasında ise test-tekrar-test güvenilirliği $r = .76$ olarak belirlenmiştir.

Mevcut çalışma kapsamında, ölçeğin ayrıca geçerlik ve güvenilirlik sınaması yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini doğrulamak üzere Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) kullanılmıştır. DFA sonucunda elde edilen uyum indeksleri [$\chi^2 / df = 2.17$, RMSEA = 0.05, GFI = 0.88, AGFI = 0.84, CFI = 0.91, NFI = 0.91, IFI = 0.90 ve PNFI = 0.66] ölçeğin 20 maddeden oluşan tek faktörlü yapısının mevcut araştırmaya katılan çalışma grubu üzerinde doğrulandığını göstermiştir. Ölçekte yer alan madde faktör yük değerlerinin .44 ile .82 arasında değiştiği bu nedenle ölçek maddelerinde herhangi bir revizyona gerek olmadığı saptanmıştır. Ölçeğin güvenilirliğine kanıt sunmak amacıyla yapılan analizlerde Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .84, test-tekrar-test güvenilirlik katsayısı ise .82 olarak tespit edilmiştir.

2.3.3. Yarı yapılandırılmış görüşme formu

BE öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumlarına ilişkin elde edilen nicel bulguların derinlemesine ele alınması amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu, katılımcıların belirli bir konu hakkındaki düşüncelerini herhangi bir kısıtlama olmaksızın belirtmelerine imkân sunmaktadır (Bogdan ve Biklen, 2007). Araştırmada, görüşme formunun oluşturulma sürecinde ilk olarak, örnek teşkil etmesi açısından alanyazındaki özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumları araştıran çalışmalar incelenmiştir. İncelenen örnek çalışmalar ve mevcut araştırmada ulaşılan nicel bulgular dikkate alınarak görüşme formunda yer alması düşünülen taslak sorular oluşturulmuştur. Oluşturulan taslak sorular, kapsam geçerliği ve anlaşılabilirlik açısından beden eğitimi, özel eğitim ve Türkçe alanlarında uzman

ikişer akademisyenin onay ve görüşlerine sunulmuştur. Uzman değerlendirmeleri neticesinde görüşme soruları tekrar gözden geçirilmiş ve uygulama öncesinde beş BE öğretmeni üzerinde yapılan pilot uygulama sonucunda nihai şeklini almıştır.

2.4. Veri Toplama Süreci

Araştırma verileri, Eylül 2017 - Ocak 2018 tarihleri arasında Ankara ili Keçiören ilçesindeki 37 farklı ortaokulda görev yapan BE öğretmenleri üzerinden elde edilmiştir. Araştırma için gerekli izinler alındıktan sonra, araştırmanın amacı doğrultusunda ilk olarak, nicel verilerin elde edilmesi için araştırmacı Eylül 2017 ile Kasım 2017 tarihleri arasında BE öğretmenleri ile bizzat görüşmüştür. Görüşmelerde, araştırmanın amacı ve içeriği hakkında yapılan kısa bir bilgilendirme sonrası araştırmaya katılmaya gönüllü BE öğretmenleri tarafından ölçek formlarının doldurulması sağlanmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen veriler ve bu veriler üzerinden ulaşılabilecek sonuçlarda kimlik bilgilerinin gizli tutulacağı konusunda BE öğretmenlerinde güven duygusu oluşturulmuştur. Araştırmanın nitel bölümü için daha sonra iletişim kurmak amacıyla BE öğretmenlerinden gönüllülük esasına dayalı olarak mail veya telefon bilgilerini kişisel bilgi formunda belirtmeleri istenmiştir.

Araştırmanın nicel bölümünün tamamlanmasının ardından, BE öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumlarına ilişkin elde edilen nicel bulguların detaylandırılması amacıyla YEKYTÖ'den en yüksek, en düşük ve orta grupta puan alan toplam 15 BE öğretmeniyle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. BE öğretmenlerinden randevu alınarak onların uygun gördükleri yer ve zamanda görüşmeler gerçekleştirilmesine dikkat edilmiştir. Araştırmacı farklı okullardaki BE öğretmenleri ile birebir görüşme yaptığı için görüşmelerin tamamlanması yaklaşık iki aylık (23 Kasım-11 Ocak 2018) bir süreyi bulmuştur. Gönüllük ilkesi doğrultusunda araştırmaya katılan BE öğretmenlerine araştırmanın amacı, içeriği ve elde edilecek bilgi, bulgu ve sonuçların nerede ve nasıl kullanılacağı ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Görüşmeler süresince veriler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. BE öğretmenleri ile gerçekleştirilen görüşmeler 6 ile 11 dakika arasında sürmüştür.

2.5. Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel bölümünde elde edilen verilerin analizinde istatistik paket programlar kullanılmıştır. Analiz sürecinde öncelikle verilerin normal dağılım gösterip göstermediği değerlendirilmiştir. Verilerin normallik sınavında Skewness (Çarpıklık)-Kurtosis (Basıklık) değerleri ile Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları dikkate alınmıştır. Yapılan analizler neticesinde, Kolmogorov Smirnov testi p değeri 0.067, Skewness (Çarpıklık) katsayısı 0.342 ve Kurtosis (Basıklık) katsayısı 0.890 olarak belirlenmiştir. Bu değerler verilerin normal dağılım gösterdiğine işaret ettiği için (Büyüköztürk, 2014), BE öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumlarının cinsiyet, yaş, kıdem, özel gereksinimli öğrencilerle öğretim tecrübesi ve öğrencilerin yetersizliğinin türü değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesinde Bağımsız Gruplar t-Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizine başvurulmuştur. Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları anlamlı farklılık gösterdiğinde, farklılığın kaynağının tespiti amacıyla *post Hoc* Scheffe testi kullanılmıştır. Ayrıca ölçme aracının geçerlik ve güvenilirliğine kanıt sunmak amacıyla DFA'ya başvurulmuştur. Veriler tanımlayıcı istatistiklerle özetlenmiş ve anlamlılık .05 düzeyinde test edilmiştir.

Araştırmanın nitel bölümünde ise yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen verilerin değerlendirilmesi için İçerik Analizi yapılmıştır. İçerik analizinde, birbirine benzeyen veriler belirli kavram ve temalar altında birleştirilerek düzenlenmekte ve yorumlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2014). Araştırma kapsamında ulaşılan nitel verilerin içerik analizi sürecinde ilk olarak, veri kaybını önlemek amacıyla görüşme formları ve ses kayıtları BEÖ1'den BEÖ'15 e kadar numaralandırılmıştır. Görüşme kayıtları tekrar tekrar dinlenmiş ve özenle yazılı görüşme formunda eksik kalan yerler tamamlanmıştır. Veriler frekans dağılımları ve yüzde kullanılarak özetlenmiş ve ulaşılan kategori ve alt kategoriler sık sık doğrudan alıntılarla örneklendirilmiştir. Nitel verilerin geçerlik ve güvenilirliği sağlamak için, araştırmacı dışında iki uzman tarafından ayrıca veriler analiz edilmiştir. Miles ve Huberman'ın (1994) güvenilirlik formülüne göre %70'in üzerinde görüş birliği varılarak verilerin güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3. BULGULAR

Araştırmada BE öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumlarına ilişkin hem nicel hem nitel bulgulara ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular nicel ve nitel bulgular başlıkları altında ayrıntılı olarak gösterilmiştir.

3.1. Nicel Bulgular

Araştırmanın nicel bölümünde, BE öğretmenlerinin YEKYTÖ'den elde ettikleri puanların tanımlayıcı özelliklerini belirlemek ve bu puanların cinsiyet, yaş, kıdem, özel gereksinimli öğrencilerle öğretim tecrübesi ve sınıftaki özel gereksinimli öğrencilerin yetersizliğinin türü değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan analizler sonucu elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

3.1.1. Tanımlayıcı istatistikler

BE öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumları nasıldır? araştırma sorusuna yanıt aramak amacıyla araştırmaya katılan BE öğretmenlerinin YEKYTÖ'den elde ettikleri puanlara ilişkin tanımlayıcı istatistikler kullanılmıştır. Verilerin tanımlayıcı özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2.

BE Öğretmenlerinin YEKYTÖ'den Elde Ettikleri Puanların Tanımlayıcı İstatistikleri

Tutum	N	Ort.	Ss	Min.	Maks.
	168	93.20	16.11	60	120

Not: Ort: Ortalama; Ss: Standart sapma; Min: Minimum; Maks: Maksimum.

Tablo 2'de görüldüğü üzere, araştırmaya katılan BE öğretmenlerinin YEKYTÖ'den elde ettiği puanların ortalaması 93.20, standart sapması 16.11, minimum değeri 60 ve maksimum değeri ise 120'dir. Bu veriler, YEKYTÖ'den alınabilecek maksimum puanın 120 olduğu göz önünde bulundurulduğunda, BE öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumlarının olumlu olduğunu ortaya koymaktadır.

3.1.2. Cinsiyet

BE öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumları cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermekte midir? araştırma sorusu altında, cinsiyete göre BE öğretmenlerinin tutumlarını karşılaştırmak amacıyla yapılan Bağımsız Gruplar t-Testi sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.

BE Öğretmenlerinin YEKYTÖ'den Elde Ettikleri Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Ort.	Ss	Sd	t	p
Kadın	74	96.39	16.59	205	2.310	.022*
Erkek	94	90.68	15.34			

*p< .05

Tablo 3 incelendiğinde, kadın öğretmenlerin YEKYTÖ'den elde ettiği puanların ortalaması 96.39 iken erkek öğretmenlerin YEKYTÖ'den elde ettiği puanların ortalaması 90.68'dir. Ortalama puanlar, cinsiyet değişkenine göre BE öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumlarının kadın öğretmenler lehine anlamlı olarak farklılaştığını göstermektedir (t₍₂₀₅₎: 2.310, p< .05).

3.1.3. Yaş

BE öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumları yaş değişkenine göre farklılık göstermekte midir? araştırma sorusuna yanıt aramak amacıyla araştırmaya katılan BE öğretmenlerinin YEKYTÖ'den elde ettikleri puanlar arasında yaş değişkenine göre anlamlı farklılık olup olmadığına bakılmak üzere Tek Yönlü Varyans Analizine başvurulmuş ve elde edilen sonuçlara Tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 4.

BE Öğretmenlerinin YEKYTÖ'den Elde Ettikleri Puanların Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Yaş (yıl)	N	Ort.	Ss	Sd	F	p	Anlamlı Farklılık
1). 21-30	65	98.45	15.49	204	6.041	.003*	1>2*
2). 31-40	68	90.31	15.66				
3.) 41 ve üzeri	35	89.06	15.88				

*p< .05

Tablo 4'te görüldüğü üzere, 21-30 yaş aralığındaki BE öğretmenlerinin YEKYTÖ'den elde ettiği puanların ortalaması 98.45, 31-40 yaş aralığındaki BE öğretmenlerinin YEKYTÖ'den elde ettiği puanların ortalaması 90.31 ve 41 ve üzeri yaş aralığındaki BE öğretmenlerinin YEKYTÖ'den elde ettiği puanların ortalaması 89.06'dır. Ortalama puanlar, BE öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumları arasında yaş değişkenine göre anlamlı farklılık olduğunu göstermektedir (F₍₂₀₄₎: 6.041, p< .05). Scheffe testi sonuçlarına göre, 21-30 yaş aralığındaki BE öğretmenlerinin 31-40 ile 41 ve üzeri yaş aralığındaki BE öğretmenlerine göre özel gereksinimli öğrencilere yönelik daha olumlu tutuma sahip oldukları anlaşılmaktadır.

3.1.4. Kıdem

BE öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumları kıdem değişkenine göre farklılık göstermekte midir? araştırma sorusu altında, kıdem değişkenine göre BE öğretmenlerinin tutumlarını karşılaştırmak amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.

BE Öğretmenlerinin YEKYTÖ'den Elde Ettikleri Puanların Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Kıdem (yıl)	N	Ort.	Ss	Sd	F	p	Anlamlı Farklılık
1). 1-10	56	98.41	15.32				
2). 11-20	70	90.29	15.38	204	4.624	.011*	1>2*
3.) 21 ve üzeri	42	91.10	17.04				1>3*

*p< .05

Tablo 5 incelendiğinde, 1-10 yıl kıdem aralığındaki BE öğretmenlerinin YEKYTÖ'den elde ettiği puanların ortalaması 98.41, 11-20 yıl kıdem aralığındaki BE öğretmenlerinin YEKYTÖ'den elde ettiği puanların ortalaması 90.29 ve 21 ve üzeri yıl kıdem aralığındaki BE öğretmenlerinin YEKYTÖ'den elde ettiği puanların ortalaması 91.10'dur. Ortalama puanlar, BE öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumları arasında kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık olduğunu ortaya koymaktadır ($F_{(204)}: 4.624, p < .05$). Scheffe testi sonuçlarına göre, 1-10 yıl kıdem aralığındaki BE öğretmenlerinin 31-40 ile 41 ve üzeri yıl kıdem aralığındaki BE öğretmenlerine göre özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu görülmektedir.

3.1.5. Özel gereksinimli öğrencilerle öğretim tecrübesi

BE öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumları özel gereksinimli öğrencilerle öğretim tecrübesi değişkenine göre farklılık göstermekte midir? araştırma sorusuna yanıt aramak amacıyla araştırmaya katılan BE öğretmenlerinin YEKYTÖ'den elde ettikleri puanların özel gereksinimli öğrencilerle öğretim tecrübesi değişkenine göre karşılaştırılması amacıyla Bağımsız Gruplar t-Testi yapılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6.

BE Öğretmenlerinin YEKYTÖ'den Elde Ettikleri Puanların Özel Gereksinimli Öğrencilerle Öğretim Tecrübesi Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Özel gereksinimli öğrencilerle öğretim tecrübesi	N	Ort.	Ss	Sd	t	p
Evet	100	95.59	16.18			
Hayır	68	89.68	15.45	205	2.367	.019*

*p< .05

Tablo 6'da görüldüğü üzere, özel gereksinimli öğrencilerle öğretim tecrübesi olan BE öğretmenlerinin YEKYTÖ'den elde ettiği puanların ortalaması 95.59 iken özel gereksinimli öğrencilerle öğretim tecrübesi olmayan BE öğretmenlerinin YEKYTÖ'den elde ettiği puanların ortalaması 89.68'dir. Ortalama puanlar, özel gereksinimli öğrencilerle öğretim tecrübesi değişkenine göre BE öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumlarının anlamlı şekilde farklılaştığını ortaya koymaktadır ($t_{(205)}: 2.367, p < .05$).

3.1.6. Sınıftaki özel gereksinimli öğrencinin yetersizliğinin türü

BE öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumları sınıftaki özel gereksinimli öğrencinin yetersizliğinin türü değişkenine göre farklılık göstermekte midir? araştırma sorusu altında, sınıftaki özel gereksinimli öğrencinin yetersizliğinin türü değişkeni açısından BE öğretmenlerinin tutumlarını karşılaştırmak amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7.

BE Öğretmenlerinin YEKYTÖ'den Elde Ettiklerin Puanların Sınıftaki Özel Gereksinimli Öğrencinin Yetersizliğinin Türü Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Sınıftaki özel gereksinimli öğrencinin yetersizliğinin türü	N	Ort.	Ss	Sd	F	p	Anlamlı Farklılık
1). FY	56	100.05	14.64				1>2*
2). DEHB	22	91.68	13.70	203	5.695	.001*	1>3*
3). ÖÖG	29	90.28	16.57				1>4*
4). ZY	61	88.84	16.25				

*p< .05

Not: FY: Fiziksel yetersizlik; DEHB: Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu; ÖÖG: Özel öğrenme güçlüğü; ZY: Zihin yetersizliği

Tablo 7 incelendiğinde, sınıfında genellikle FY olan öğrencilerin bulunduğunu ifade eden BE öğretmenlerinin YEKYTÖ'den elde ettiği puanların ortalaması 100.05, sınıfında genellikle DEHB olan öğrencilerin bulunduğunu ifade eden BE öğretmenlerinin YEKYTÖ'den elde ettiği puanların ortalaması 91.68, sınıfında genellikle ÖÖG olan öğrencilerin bulunduğunu ifade eden BE öğretmenlerinin YEKYTÖ'den elde ettiği puanların ortalaması 90.28 ve sınıfında genellikle ZY olan öğrencilerin bulunduğunu ifade eden BE öğretmenlerinin YEKYTÖ'den elde ettiği puanların ortalaması 89.84'tür. Ortalama puanlar, BE öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumları arasında sınıftaki özel gereksinimli öğrencilerin yetersizliğinin türü değişkenine göre anlamlı farklılık olduğunu ortaya koymaktadır (F₍₂₀₃₎: 5.695, p< .05). Scheffe testi sonuçlarına göre, sınıfında kaynaştırma öğrencisi olarak genellikle FY olan öğrencilerin bulunduğunu ifade eden BE öğretmenlerinin, sınıflarında genellikle DEHB, ÖÖG ve ZY olan öğrencilerin bulunduğunu belirten BE öğretmenlerine göre özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu görülmektedir.

3.2. Nitel Bulgular

Araştırmanın nitel verileri, 15 BE öğretmenine uygulanan, özel gereksinimli öğrencilere yönelik sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Görüşmelerden elde edilen nitel veriler incelenerek kategori ve alt kategoriler belirlenmiştir. Ardından veriler frekans dağılımları ve yüzde kullanılarak analiz edilmiştir. BE öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutum ve görüşlerinin tam olarak yansıtılması amacıyla sık sık doğrudan alıntılara yer verilmiştir. BE öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin BE dersinde kaynaştırılmasına yönelik genel bakış açıları aşağıda Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8.

BE Öğretmenlerinin Özel Gereksinimli Öğrencilerin BE Dersinde Kaynaştırılmasına Yönelik Genel Bakış Açıları

Görüşler	Frekans (f)	Yüzdellik (%)
Olumlu	BEÖ1, BEÖ3, BEÖ4, BEÖ5, BEÖ7, BEÖ8, BEÖ9, BEÖ11, BEÖ12, BEÖ14, BEÖ15 f(11)	73.33
Olumsuz	BEÖ2, BEÖ6, BE10, BEÖ13 f(4)	26.66
Toplam	f(15)	100

Tablo 8'de görüldüğü gibi, araştırmanın nitel bölümüne katılan BE öğretmenlerinin 11'inin (%73.33) özel gereksinimli öğrencilerin BE dersinde kaynaştırılması hakkında olumlu bir bakış açısına sahip olduğu, 4'ünün (%26.66) ise özel gereksinimli öğrencilerin BE dersinde kaynaştırılmasına yönelik olumsuz bakış açısına sahip olduğu anlaşılmaktadır. BE öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin BE dersinde kaynaştırılmasına yönelik olumlu görüşleri Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9.

BE Öğretmenlerinin Özel Gereksinimli Öğrencilerin BE Dersinde Kaynaştırılmasına Yönelik Olumlu Görüşleri

Kategoriler	Alt kategoriler	Frekans (f)
Öğrenci gelişimini açısından	Fiziksel gelişim	15
	Psiko-sosyal gelişim	15
	Sağlıklı yaşam biçimi	14
	Akademik gelişim	12

	Kaynaştırma eğitimi konusunda deneyime sahibim	7
Öğretmen öz-yeterlikleri açısından	Lisans eğitimi sürecinde özel eğitim dersleri aldım	6
	Kaynaştırma eğitimi üzerine hizmet içi eğitim gördüm	2
Toplam		81

Tablo 9 incelendiğinde, BE öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin BE dersinde kaynaştırılmasına yönelik olumlu görüşlerinin iki kategori altında ele alındığı görülmektedir. Bu kategorilerden ilki öğrenci gelişimi açısından kategorisidir. Öğrenci gelişimi kategorisinde, BE öğretmenlerinin büyük çoğunluğu, BE derslerindeki kaynaştırmanın özel gereksinimli öğrencilerin fiziksel, psiko-sosyal ve akademik gelişimleri ile sağlıklı yaşam biçimleri açısından olumlu etkilere sahip olduğu görüşünü belirtmişlerdir. Örneğin BEÖ1, “*Sporun bu çocukların en başta fiziksel gelişimlerine katkı sağladığını düşünüyorum. Kasları güçlenecektir, motor beceriler artacaktır Kilosu boyu dahi olumlu yönde fayda görecektir.*” şeklinde düşüncesini dile getirmiştir. BEÖ6, “*Bu etkinlikler çocukların özgüveni üzerinde çok etkilidir. Özel çocuklar derslerde hep köşede kalıyor, etkinliklere katılmıyor, yani psikolojik olarak bu etkinliklerde gelişebilirler, özgüveni artar diyebilirim.*” ifadesini kullanmıştır. BEÖ 8, “*Bakın bu çocuklar çok hareketsiz tabi bir faaliyete ailesi bilinçli değilse katılmıyor. Bizim derslerde bu çocuklar öz bakım becerilerini dahi kazanıyor, elini yüzünü gidip terleyince yıkıyor, havlu felan getiriyor. Tabi bir de hareket ihtiyacını yerine getirebiliyor. Hareketsiz sağlıklı bir yaşam zor yani spor iyi bir fırsat BE sağlıklı yaşam için*” şeklinde düşüncesini açıklamıştır. BEÖ 10, “*BE ve spor ile bu çocuklar daha düzenli olur diye düşünüyorum. Sanırım bu çocuklar plan yapma konusunda sıkıntı gösteriyor. Spor insanlara plan yapmayı ve bu yönde çalışmayı destekler, öğretir. Planlı olunca derslerde başarısı artacaktır.*” ifadesini dile getirmiştir.

BE öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin BE derslerinde kaynaştırılmasına yönelik olumlu görüşlerinin ele alındığı ikinci kategori ise öğretmen öz-yeterlilikleri açısından kategorisidir. Bu kategoride, BE öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi konusunda deneyim sahibi olduğu, lisans eğitiminde özel eğitim ile ilgili dersler gördüğü ve kaynaştırma eğitimi hakkında hizmet içi eğitim aldığı için özel gereksinimli öğrencilerin BE dersinde kaynaştırılmasına yönelik olumlu görüş belirttikleri saptanmıştır. Örneğin BEÖ3, “*Olumlu düşünüyorum. Kesinlikle bu çocuklar için sporda kaynaştırma çok önemli. Bu konuda daha önce tecrübelerim oldu, bu yüzden severim böyle çocuklarla ilgilenmeyi.*” ifadesini kullanmıştır. BEÖ7, “*Üniversitede bunun eğitimini almıştık. Özellikle bireysel eğitim planları ile ilgili. Öğrenmiştim yani yeterliliğim var, yapabiliyim.*” şeklinde düşüncesini açıklamıştır. BEÖ 12, “*Kesinlikle katılmalı bu çocuklar kaynaştırma eğitimine özellikle spora. Ben özel gereksinimli ve üstün yetenekliler konusunda hizmet içi eğitim gördüm. Kendimi yeterli görüyorum eğitim aldım. Bu çocuklar ne olursa olsun yani bakın normal arkadaşları ile bir arada eğitime katılmalı.*” görüşünü belirtmiştir.

Araştırmanın nitel bölümüne katılan BE öğretmenlerinin büyük çoğunluğu özel gereksinimli öğrencilerin BE derslerinde kaynaştırmalarına yönelik olumlu görüşler belirtse de BE öğretmenleri tarafından özel gereksinimli öğrencilerin BE derslerinde kaynaştırılmasına yönelik olumsuz görüşler de ifade edilmiştir. BE öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin BE dersinde kaynaştırılmasına yönelik olumsuz görüşleri Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10.

BE Öğretmenlerinin Özel Gereksinimli Öğrencilerin BE Dersinde Kaynaştırılmasına Yönelik Olumsuz Görüşleri

Kategoriler	Alt kategoriler	Frekans (f)
Eğitim ortamları ve malzeme	Sınıflar çok kalabalık	15
	Yeterli malzeme yok	10
	Okul ve sınıfın fiziki yapısı	8
Bilgi eksikliği	Özel gereksinimli öğrencilerin özellikleri	8
	Kaynaştırma eğitimi konusunda bilgisi eksikliği	7
Toplam		48

Tablo 10’da görüldüğü gibi, BE öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin BE dersinde kaynaştırılmasına yönelik olumsuz görüşlerinin iki kategori altında ele alındığı anlaşılmaktadır. Bu kategorilerden ilki eğitim ortamları ve malzeme eksikliği kategorisidir. Eğitim ortamları ve malzeme eksikliği kategorisinde, BE öğretmenlerinin büyük çoğunluğu, BE dersindeki kaynaştırma için eğitim ortamlarının uygun olmadığı ve malzemelerin yetersiz olduğu görüşündedirler. Örneğin BEÖ3, “*... yani her ne kadar bizim dersteki kaynaştırma özel çocuklar için faydalı olsa da yani sınıflar çok kalabalık nasıl zaman ayırılım özel ilgi lazım. Çoğu zaman çocuk arada kayboluyor. Köşede oturuyor sıkılıyor Bu sebeple hani kaynaştırma değil de birebir eğitim daha mı faydalı olur.*” şeklinde düşüncesini açıklamıştır. BEÖ7, “*Ben bu konuda olumsuz düşünüyorum maalesef. Biz çoğu zaman normal dersler için dahi spor malzemesi konusunda zorlanıyoruz. Şimdi bu çocuklar özel malzemeler de gerekebilir. Bu malzemeleri kaynaştırmada bulmak zor gibi. Nasıl çözülür bilemiyorum ama BE malzemeye dayalı çoğu zaman. O nedenle hani olur ama verimli pek olmaz.*” düşüncesini dile getirmiştir. BEÖ 12, “*Okullarda pek çok yerde çalıştım 22 yıl oldu yok pek çok*

yerde engelli rampası dahi yok. 7. Sınıfta işte bir öğrenci var fiziksel olarak çocuk tekerlekli sandalyede sınıfa dahi çok zor giriyor sınıftan lavaboya bile götürmek nöbette felan görüyoruz çok zor. Bu çocuğu düşünün yani okul sınıf uygun değil nasıl BE'ye katılsın" şeklinde düşüncesini belirtmiştir.

BE öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin BE dersinde kaynaştırılmasına yönelik olumsuz görüşlerinin ele alındığı ikinci kategori ise bilgi eksikliği kategorisidir. Bu kategoride, BE öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin özellikleri ve kaynaştırma eğitimi ile ilgili bilgi eksikliklerinden dolayı özel gereksinimli öğrencilerin BE dersinde kaynaştırılmasına yönelik olumsuz görüş belirttikleri tespit edilmiştir. Örneğin BEÖ3, "Ben kaynaştırma konusunda çok bilgiye sahip değilim. Girdiğim sınıflarda da bu tarz çocuklar pek olmadı. Hani özellikleri nelerdir pek bilemiyorum." ifadesini dile getirmiştir. BEÖ7, "Bu çocuklar için kaynaştırma nasıl oluyor yani bireysel eğitim planları felan hazırlıyoruz ama hani detaylı hakim de değilim açıkçası. Nasıl yöntemler var, şimdi önemli hatalı bir eğitim olmasın." şeklinde düşüncesini açıklamıştır.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Özel gereksinimli çocuklar, normal gelişim gösteren akranlarına göre fiziksel, bilişsel, sosyal ve psikolojik gelişim alanlarında birtakım farklılıklar sergilemektedir. Bu farklılıklar, onların normal gelişim gösteren akranlarıyla eğlenceli vakit geçirme fırsatı bulabilecekleri genel BE derslerindeki eğitim yaşantılarında çoğu zaman geri planda kalmalarına ve zengin bir öğrenme ortamından yeterince fayda görmemelerine neden olmaktadır. Özel gereksinimli öğrencilerin genel BE programlarına etkin bir şekilde katılmaları için öğrenme ortamlarında birtakım eğitsel düzenlemelere ihtiyaç duyulduğu ve özellikle özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi sürecinde temel bir unsur olan BE öğretmenlerinin bu öğrencilere yönelik tutumlarının incelenmesinin son derece önemli olduğu düşünülmektedir. BE öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumlarının dersler esnasındaki planlama, öğretim ve değerlendirme gibi eylemlerini etkilediği bilgisi (Folsom-Meek ve Rizzo, 2002) göz önünde bulundurulduğunda, BE öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumlarının araştırılmasının önemi daha iyi anlaşılacaktır. Alanyazında, ülkemizdeki BE öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumlarını inceleyen yalnızca bir çalışmaya rastlanmaktadır. Özer ve diğerleri (2013) BE öğretmenlerinin zihinsel yetersizliği olan öğrencilere yönelik tutum düzeylerini ele aldığı çalışmada, BE öğretmenlerinin zihinsel yetersizliği olan öğrencilere yönelik tutumlarının olumlu yönde olduğunu ve bu tutum düzeyinin yaş, zihinsel yetersizliği olan öğrencilerle deneyim ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Mevcut araştırmada ise BE öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutum ve görüşlerinin PDT çerçevesinden incelenmesi ve BE öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutum düzeylerinin cinsiyet, yaş, kıdem, özel gereksinimli öğrencilerle öğretim tecrübesi ve öğrencilerin yetersizliğinin türü değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğinin karma araştırma yaklaşımı içerisinde değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Elde edilen sonuçlar, araştırma problemleri doğrultusunda ve sıralı açıklayıcı desene uygun olarak nicel ve nitel sonuçlar birbirini destekleyecek bir düzende aşağıda sunulmuştur.

4.1. Genel Tutum Puanları

Araştırmanın nicel bölümünde, BE öğretmenlerinin YEKYTÖ'den aldıkları ortalama puanların yüksek düzeyde olduğu, dolayısıyla BE öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere ilişkin olumlu yönde tutumlara sahip oldukları belirlenmiştir. PDT'ye göre, özel gereksinimli öğrencilere yönelik olumlu yönde tutum ve görüşlere sahip olan öğretmenlerin, bu öğrencilerin genel BE programlarında öğretimine yönelik güçlü niyetlerinin olması beklenmektedir (Ajzen, 1991). PDT'nin bu açıklamasına uygun olarak, mevcut araştırmaya katılan BE öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere yönelik olumlu yönde öğretim niyetine sahip oldukları düşünülmektedir. Nitekim araştırmanın nitel bölümünde görüşmelere katılan BE öğretmenleri üzerinden elde edilen bulgular da bu düşüncüyü destekler mahiyettedir. Görüşmelere katılan öğretmenlerin çoğunluğunun özel gereksinimli öğrencilerin BE derslerinde kaynaştırılmalarına yönelik genel bakış açılarının olumlu olduğu ve öğretmenlerin BE derslerindeki kaynaştırmanın özel gereksinimli öğrencilerin gelişim alanlarını destekleyeceğini düşündükleri saptanmıştır. Yalnızca, az sayıda öğretmenin sınıfların çok kalabalık, malzeme eksikliği, okul ve sınıfların uygun olmayan fiziki yapıları ve kaynaştırma eğitimi hakkındaki bilgi eksiklikleri sebebiyle özel gereksinimli öğrencilerin BE derslerinde kaynaştırılmasına yönelik olumsuz görüş belirttikleri tespit edilmiştir. Son 20 yılda, ülkemizdeki özel eğitim alanındaki politikalar kaynaştırma eğitimini destekler bir niteliğe bürünmüş ve bu doğrultuda pek çok yasal düzenleme yapılmıştır. Ayrıca, 2000 yılında Yüksek Öğretim Kurulu tarafından eğitim fakültelerinde verilen dersler yeniden yapılandırılmış ve Uyarlanmış Fiziksel Aktivite (UFA) BE programlarında zorunlu bir ders olmuştur (Özer ve diğerleri, 2013). Tüm bu resmi düzenlemelerin araştırmaya katılan özellikle yeni nesil öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutum düzeylerini olumlu yönde etkilemiş olabileceği değerlendirilmektedir. Ancak, ulusal literatürde söz konusu resmi düzenlemelerin hayata geçmeye başladığı 2000 yılı öncesine ait, BE öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumlarını inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanılmadığı için, 2000 yılı sonrasında yapılan resmi düzenlemelerin BE öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumları üzerinde olumlu yönde etki oluşturduğu düşüncesi bu araştırmanın bir varsayımı olarak kalmaktadır.

BE öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere ve kaynaştırmaya yönelik tutumlarını inceleyen alanyazındaki önceki çalışmaların sonuçları farklılık göstermektedir. Bazı çalışmalar mevcut çalışma ile benzer doğrultuda, BE öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere ve kaynaştırmaya yönelik olumlu yönde tutum ve görüşlere sahip olduğunu, ancak öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin BE derslerinde kaynaştırılmasına yönelik olarak yetersiz ortam ve malzeme bulunduğunu ve etkisiz öğretim stratejilerine sahip olduklarını düşündükleri öne sürülmektedir (Block ve Obrusnikova, 2007; Doukeridou ve

diğerleri, 2011; Fejgin ve diğerleri, 2005; Hodge ve diğerleri, 2004). Bazı çalışmalar ise BE öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere ve kaynaştırmaya yönelik olarak düşük özgüven düzeyleri, mesleki eğitim ve deneyim eksikliği gibi nedenlerle olumsuz yönde tutuma sahip olduklarını ortaya koymaktadır (Coates, 2012; Gash, Gonzales, Pires ve Rault, 2000; Hersman ve Hodge, 2010; Hodge ve Elliot, 2013; Krahe ve Altwasser, 2006; Obrusnikova, 2008; Pivik, McComas, Macfarlane ve Laflamme, 2002).

4.2. Cinsiyet

Araştırmada cinsiyet değişkeninin BE öğretmenlerinin tutumlarını anlamlı bir şekilde etkilediği tespit edilmiştir. Kadın BE öğretmenlerinin erkek BE öğretmenlerine göre özel gereksinimli öğrencilere yönelik daha olumlu tutumlara sahip olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, Greguol, Gobbi ve Carraro (2013), Hodge ve Elliott (2013) ve Hutzler (2003) tarafından yürütülen çalışmaların sonuçları ile benzer niteliktedir. Buna karşın, Greguol, Malagodi ve Carraro (2018), Jerlinder, Danermark ve Gill (2010) ve Özer ve diğerleri (2013) çalışmalarında, cinsiyetin BE öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumları üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığını belirtmektedir.

4.3. Yaş ve Kıdem

Yaş ve kıdem değişkenleri açısından BE öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumları analiz edildiğinde, genç ve daha az mesleki kıdeme sahip BE öğretmenlerinin daha olumlu tutumlara sahip oldukları saptanmıştır. Bu bulgu, özel eğitim politikaları ve öğretmen yetiştirme programlarındaki değişiklikler sonrası mesleğe başlayan genç ve daha az tecrübeye sahip BE öğretmenlerinin üniversite eğitimleri süresince aldıkları, UFA ve özel eğitim hakkındaki çeşitli bilgileri içeren dersler ile açıklanabilir. Araştırma sonucu elde edilen nitel bulgular da bu durumu destekler niteliktedir. Görüşmelerde, lisans öğrenimi süresince özel eğitim ile ilgili dersler aldığını ifade eden BE öğretmenleri özel gereksinimli öğrencilerin BE derslerinde kaynaştırılmasına yönelik olumlu yönde görüşler belirtmişlerdir. Alanyazındaki birçok çalışma da mevcut araştırmayla benzer gerçeklerle genç ve az tecrübeli BE öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere yönelik daha olumlu tutumlara sahip olduğunu ortaya koymaktadır (Hutzler, 2003; Greguol ve diğerleri, 2013; Jerlinder ve diğerleri, 2010; Özer ve diğerleri, 2013; Rizzo ve Vispoel, 1991).

4.4. Özel Gereksinimli Öğrencilerle Öğretim Tecrübesi

Özel gereksinimli öğrencilerle öğretim tecrübesi değişkeni bağlamında BE öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumları değerlendirildiğinde, bu öğrencilerle öğretim tecrübesi bulunan BE öğretmenlerinin daha olumlu tutumlara sahip oldukları belirlenmiştir. PDT mantığıyla da açıklanabileceği gibi, BE öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerle gerçekleştirdikleri öğretim sırasındaki deneyimler onların olumlu tutumlara sahip olmalarına katkı sunmuştur. Araştırmanın nitel bulguları daha önce kaynaştırma eğitimi konusunda deneyim sahibi olan ve kendini bu konuda yeterli gören BE öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin BE derslerinde kaynaştırılmasına yönelik olumlu görüşler belirttiğini gösterirken; özel gereksinimli öğrencilerin özellikleri ve eğitimleri konusunda bilgi sahibi olmayan BE öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin BE derslerinde kaynaştırılmasına yönelik olumsuz görüşlere sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Elde edilen bu sonuç, BE öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumları üzerinde özel gereksinimli öğrencilerle etkileşim kurmanın ve öğretim gerçekleştirmenin olumlu yönde etki oluşturduğunu ifade eden çalışmalar ile uyumludur (Block ve Rizzo, 1995; Jerlinder ve diğerleri, 2010; Knoll ve Fediuk, 2012; Obrusnikova, 2008; Rakap ve Kaczmarek, 2010; Özer ve diğerleri, 2013).

4.5. Sınıftaki Özel Gereksinimli Öğrencilerin Yetersizliğinin Türü

Özel gereksinimli öğrencilerin yetersizliğinin türü değişkene göre BE öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumları incelendiğinde, sınıfta genellikle FY olan öğrencilerin bulunduğunu ifade eden BE öğretmenlerinin sınıfta genellikle ADHD, ÖGÖ ve ZY olduğunu ifade eden BE öğretmenlerine göre daha yüksek tutum puanları elde ettikleri belirlenmiştir. Önceki çalışmalar sınıftaki öğrencilerin özel gereksiniminin türü ağırlaştıkça BE öğretmenlerinin onlara yönelik tutumlarının azaldığını ortaya koymaktadır (Hodge ve diğerleri, 2018). Çünkü hafif düzeyde özel gereksinimi olan öğrencilerle karşılaştırıldığında ağır düzeyde özel gereksinimi olan öğrencilerle öğretim için daha yoğun bir planlama, daha fazla donanım ve daha çok iş yükü oluşmaktadır (Casebolt ve Hodge 2010; Obrusnikova, 2008).

Yapılan bu araştırmada sonuç olarak, BE öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere yönelik olumlu yönde tutum ve görüşlere sahip oldukları ve BE öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumlarının cinsiyet, yaş, kıdem, özel gereksinimli öğrencilerle öğretim tecrübesi ve özel gereksinimli öğrencilerin yetersizliğinin türü değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Kadın, daha genç ve daha az kıdeme sahip, özel gereksinimli öğrencilerle öğretim tecrübesi bulunan ve sınıfta genellikle FY olan öğrencilerin öğrenim gördüğünü ifade eden BE öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere yönelik daha olumlu tutumlara sahip oldukları saptanmıştır. Araştırmaya katılan BE öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun sporun özel gereksinimli bireylerin gelişim alanları üzerindeki etkilerine yönelik farkındalık sahibi oldukları ve kendilerini özel eğitim konusunda yeteri gördükleri için özel gereksinimli öğrencilerin BE derslerinde kaynaştırılmasına yönelik olumlu görüşler belirttikleri tespit edilmiştir. Ancak, bazı BE öğretmenlerinin özel eğitim alanındaki bilgi eksiklikleri, sınıfların kalabalık olması, okul ve sınıfların uygun olmayan fiziki yapıları ve malzeme eksiklikleri sebebiyle özel gereksinimli

öğrencilerin BE derslerinde kaynaştırılmasına yönelik olumsuz görüşler ifade ettikleri görülmüştür. PDT'nin ilkeleri doğrultusunda, BE öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin öğretimine yönelik niyetlerinin olumlu yönde olduğu izlenimi edinilmiştir. Mevcut araştırmanın, PDT çerçevesinden BE öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumlarını incelerken ortaya koyduğu ve literatüre katkı sunacağı düşünülen bu önemli sonuçlarına rağmen, araştırmanın yalnızca Ankara ili Keçiören ilçesindeki BE öğretmenleri üzerinde yürütüldüğü sınırlılığı göz önünde bulundurulmalıdır.

Çalışma sonuçları ve sınırlılıkları temelinde, BE derslerinde daha etkili bir kaynaştırma eğitimi için şu önerilerde bulunulabilir: (1) BE öğretmenlerinin özel eğitim, özel gereksinimli öğrenciler ve kaynaştırma eğitimi hakkında öğrenmek istediklerine yönelik ihtiyaç analizi çalışmaları yürütülebilir. (2) Genel bir hizmet içi eğitim programının yanı sıra özellikle erkek, yaşlı ve daha fazla kıdeme sahip öğretmenlere yönelik BE dersinde kaynaştırma eğitimi hakkında faydalı bilgiler verilebilir. (3) PDT mantığına uygun olarak, hizmet öncesi BE öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerle etkileşim kurmaları ve örnek etkinlikler gerçekleştirmeleri sağlanabilir. (4) BE öğretmenlerinin katkı ve destekleriyle özel gereksinimli öğrencilerin BE derslerinde kaynaştırılması için gerekli olan fiziki ortamların ve malzemelerin nasıl olması gerektiği araştırılarak, mevcut kurumların fiziki yapı ve malzeme açısından yeterliliği ortaya konulabilir. (5) Bundan sonra yapılacak araştırmalarda; örneklem sayısı arttırılabilir, BE öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi konusundaki özyeterlikleri ile tutumları arasındaki ilişkiler incelenebilir, PDT temelinde BE öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin öğretimine yönelik inanç, tutum veya niyetleri arasındaki ilişkiler yordayıcı istatistikler ile değerlendirilebilir.

5. KAYNAKÇA

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 79-211.
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- 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.
- Block, M. E. and Rizzo, T. L. (1995). Attitudes and attributes of physical educators associated with teaching individuals with severe and profound disabilities. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 20, 80-87.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods*. Boston: Allyn and Bacon.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A.
- Casebolt, K., & Hodge, S. (2010). High School physical education teachers' beliefs about teaching students with mild to severe disabilities. *Physical Educator*, 67(3), 140-155.
- Chan, C. C. H., Lee, T. M. C., Yuen, H. K., & Chan, F. (2002). Attitudes toward people with disabilities between Chinese rehabilitation and business students: An implication for practice. *Rehabilitation Psychology*, 47, 324-338.
- Coates, J. K. (2012). Teaching inclusively: Are secondary physical education student teachers sufficiently prepared to teach in inclusive environments? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 17(4), 349-365.
- Conatser, P., Block, M. E., & Gansneder, B. (2002). Aquatic instructors' beliefs toward inclusion: The theory of planned behavior. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 19, 172-187.
- Creswell, J. W., & Plano-Clark, V. L. (2014). *Designing and conducting mixed methods research*. London: Sage Publications Ltd.
- Doulkeridou, A., Evaggelinou, C., Mouratidou, K., Koidou, I., Panagiotou, A., & Kudlacek, M. (2011) Attitudes of Greek physical education teachers towards inclusion of students with disabilities in physical education classes. *International Journal of Special Education*, 26(1), 1-11.
- Fejgin, N., Talmor, R., & Erlich, I. (2005). Inclusion and burnout in physical education. *European Physical Education Review* 11, 29-50.
- Folsom-Meek S. L., & Rizzo, T. L. (2002). Validating the physical educators' attitude toward teaching individuals with disabilities III (PEATID III) survey for future professionals. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 19, 141-154.

- Gash, H., Gonzales, S. G., Pires, M., & Rault, C. (2000). Attitudes towards Down Syndrome: A national comparative study in France, Ireland, Portugal and Spain. *The Irish Journal of Psychology, 21*, 203-214.
- Greguol, M., Gobbi, E., & Carraro, A. (2013). Formação de professores para a educação especial: Uma discussão sobre os modelos Brasileiro e Italiano. *Revista Brasileira de Educação Especial, 19*, 307-324.
- Greguol, M., Malagodi, B. M., Carraro, A. (2018). Inclusion of students with disabilities in physical education classes: Teachers' attitudes in regular schools. *Revista Brasileira de Educação Especial, 24*, 33-44.
- Hersman, B. L., & Hodge, S. R. (2010). High school physical educators' beliefs about teaching differently abled students in an urban public school district. *Education and Urban Society, 42*(6), 730-757.
- Hodge, S., Ammah, J., Casebolt, K., Lamaster, K., & O'Sullivan, M. (2004). High School general physical education teachers' behaviors and beliefs associated with inclusion. *Sport, Education and Society, 9*, 395-419.
- Hodge, S. R., Sato, T., Mukoyama, T., & Kozub, F. M. (2013). Development of the physical educators' judgments about inclusion instrument for Japanese physical education majors and an analysis of their judgments. *International Journal of Disability, Development and Education, 60*, 332-346.
- Hodge, S. R., & Elliott, G. (2013). Physical education majors' judgments about inclusion and teaching students with disabilities. *Journal of Education and Training Studies, 1*, 151-157.
- Hodge, S. R., Haegele, J., Filho, P. G., & Lopes, G. R. (2018). Brazilian physical education teachers' beliefs about teaching students with disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education, 65*, 408-427.
- Hutzler, Y. (2003). Attitudes towards the participation of individuals with disabilities in physical activity. A review. *QUEST, 55*, 347-373.
- Hutzler, Y., Meier, S., Reuker, S., & Zitomer, M. (2019). Attitudes and self-efficacy of physical education teachers toward inclusion of children with disabilities: A narrative review of international literature. *Physical Education and Sport Pedagogy, 24*, 249-266.
- Jeong, M., & Block, M. E. (2011). Physical education teachers' beliefs and intentions toward teaching students with disabilities. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 82*, 239-246.
- Jerlinder, K., Danermark, B., & Gill, P. (2010). Swedish primary-school teachers' attitudes to inclusion – the case of PE and pupils with physical disabilities. *European Journal of Special Needs Education, 25*, 45-57.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Knoll, M., & Fediuk, F. (2012). Physical education for children and youth with disabilities in the special education and general school systems in Germany. *European Journal of Adapted Physical Activity, 5*, 18-27.
- Krahé, B., & Altwasser, C. (2006). Changing negative attitudes towards persons with physical disabilities: An experimental intervention. *Journal of Community & Applied Social Psychology, 16*, 59-69.
- McKay, C., Block, M. E., & Park, J. Y. (2015). The impact of paralympic school day on student attitudes toward inclusion in physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly, 32*, 331-348.
- Melekoğlu, M. A. (2013). Özel gereksinimli öğrencilerle yürütülen etkileşim projesinin genel eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik olumlu tutum ve farkındalık geliştirmeleri üzerindeki etkilerinin belirlenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 13*(2), 1053-1077.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2017). *Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2016/17*. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/08151328_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2016_2017.pdf adresinden 18.08.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2017/18*. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_09/06123056_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2017_2018.pdf adresinden 18.08.2019 tarihinde erişilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2019). *Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2018/19*. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_09/30102730_meb_istatistikleri_organ_egitim_2018_2019.pdf adresinden 18.08.2019 tarihinde erişilmiştir.

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

Obrusnikova, I. (2008). Physical educators' beliefs about teaching children with disabilities. *Perceptual and Motor Skills, 106*, 637-644.

Özer, D. (2018). *Engelliler için beden eğitimi ve spor*. Ankara: Nobel.

Özer, D., Baran, F., Aktop, A., Nalbant, S., Ağlamış, E., & Hutzler, Y. (2012). Effects of a special olympics unified sports soccer program on psycho social attributes of youth with and without intellectual disability. *Research in Developmental Disabilities, 33*, 229-239.

Özer, D., Nalbant, S., Ağlamış, E., Baran, F., Kaya-Samut, P., Aktop, A., et al. (2013). Physical education teachers' attitudes towards children with intellectual disability: The impact of time in service, gender, and previous acquaintance. *Journal of Intellectual Disability Research, 57*, 1001-1013.

Özyürek, M. (1977). Effects of live, audio and print presentations of a discussion about physical disabilities on attitude modification toward disabled persons in Turkey. Unpublished doctoral dissertation, University of Northern Colorado.

Özyürek, M. (2006). *Engellilere yönelik tutumların değiştirilmesi*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün-Selçuk & B. Demir, Çev.). Ankara: Pegem A.

Pivik, J., McComas, J., Macfarlane, I., & Laflamme, M. (2002). Using Virtual reality to teach disability awareness. *Journal of Educational Computing Research, 26*, 203-218.

Pocock, E., & Miyahara, M. (2018). Inclusion of students with disability in physical education: A qualitative meta-analysis. *International Journal of Inclusive Education, 22*, 751-766.

Rakap, S., & Kaczmarek, L. (2010). Teachers' attitudes towards inclusion in Turkey. *European Journal of Special Needs Education, 25*, 59-75.

Rizzo, T. L., & Vispoel, W. P. (1991). Physical Educators' attributes and attitudes toward teaching students with handicaps. *Adapted Physical Activity Quarterly, 8*, 4-11.

Roh, H. (2002). The practical realities of inclusive physical education and cognition of physical education teachers toward inclusive physical education in Korea. *Journal of Korean Adapted Physical Activity & Exercise, 10*, 13-26.

Qi, J., & Ha, A. S. (2012). Inclusion in physical education: A review of literature. *International Journal of Disability, Development and Education, 59*, 257-281.

Qi, J., Wang, L., & Ha, A. (2017). Perceptions of Hong Kong physical education teachers on the inclusion of students with disabilities. *Asia Pacific Journal of Education, 37*, 86-102.

Sallis, J. F., McKenzie, T. L., Beets, M. W., Beighle, A., Erwin, H., & Lee, S. (2012). Research quarterly for exercise and sport physical education's role in public health. *Research Quarterly for Exercise and Sport Physical Education, Recreation and Dance, 83*, 125-135.

Sato, T., & Hodge, S. R. (2009). Japanese physical educators' beliefs on teaching students with disabilities at urban high schools. *Asia Pacific Journal of Education, 29*, 159-177.

Tashakkori, A., & Creswell, J. W. (2007). *The new era of mixed methods*. *Journal of Mixed Methods Research, 1*, 3-7.

Temple, V. A., & Stanish, H. I. (2011). The feasibility of using a peer-guided model to enhance participation in community-based physical activity for youth with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disabilities, 15*, 209-217.

Tervo, R. C., Palmer, G., & Redinius, P. (2004). Health professional student attitudes towards people with disability. *Clinical Rehabilitation, 18*, 908-915.

Türnüklü, A. (2000). Eğitim bilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilir nitelikte araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 6(24), 543-559.

Vickerman, P., & Coates, J. (2009). Trainee and recently qualified physical education teachers perspectives on including children with special educational needs. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14, 137-53.

Westwood, P., & Graham, L. (2003). Inclusion of students with special needs: Benefits and obstacles perceived by teachers in New South Wales and South Australia. *Australian Journal of Learning Disabilities*, 8, 3-15.

Wang, L. J., Qi, J. and Wang, L. 2015. Beliefs of Chinese physical educators about teaching students with disabilities in their general physical education classes. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 32, 137-155.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2014). *Sosyal bilimlerde nitelik araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Yuker, H. E., Block, J. R., & Youung, J. (1970). *The measurements of attitudes towards disabled persons*. New York: Human Resource Center.

6. EXTENDED ABSTRACT

In order to achieve the success of inclusion in PE course, PE teachers should accept students with special needs as well as their field knowledge and professional experience and have a positive attitude towards students with special needs (Block and Rizzo, 1995; Folsom-Meek and Rizzo 2002; Obrusnikova, 2008). Because PE teachers' beliefs and attitudes towards students with special needs affect their level of support for students with special needs in general PE classes (Folsom-Meek and Rizzo, 2002; Qi, Wang and Ha, 2017). If sufficient support is provided by teachers, students with special needs can be successfully integrated into the general PE environment and benefit from the positive effects of inclusive PE (Block and Obrusnikova, 2007). Therefore, it is critical to explore PE teachers' attitudes towards students with special needs in order to make PE experiences more effective and facilitate their participation in PE programs (Obrusnikova, 2008; Sallis et al. 2012).

When the statistics of the Ministry of National Education (MONE) 2016-2017, 2017-2018 and 2018-2019 education years are analyzed, it is seen that the number of students with special needs attending general education programs in our country increases every year. In the 2018-2019 academic year, an enormous number of students with special needs, such as 295.697, were educated in inclusive classes in pre-school, primary school, secondary school and high school (MONE, 2019). When we evaluate the number of students attending general education programs in the context of PE, it can be stated that the number of students with special needs attending general PE programs has been increasing day by day. Therefore, it is important to investigate how PE teachers' attitudes towards students with special needs and which variables affect PE teachers' attitudes in terms of a theoretical framework with scientific background, and to include students with special needs effectively in general PE programs. In the light of this information, the aim of the present study is to examine the attitudes of PE teachers towards students with special needs from the framework of TpB.

It is designed in a sequential descriptive design, one of the mixed research methods where quantitative and qualitative methods, approaches and concepts are used together. Quantitative data is collected in sequential explanatory design and then qualitative data are collected to explain quantitative data (Creswell and Plano-Clark, 2014). The study group of the study consisted of 168 PE teachers working in public secondary schools in Keçiören district of Ankara province in the fall semester of 2017-2018 academic year. Easily accessible sampling method was used to determine the study group. In the easily accessible sampling method, the researcher saves time, energy and material resources by reaching the sampling quickly and easily (Patton, 2014). In the quantitative part of the study, Personal Information Form prepared by the researcher to determine the socio-demographic characteristics of the study group and Attitude Scale towards Persons with Disability Affected Persons were used to reveal the attitudes of PE teachers towards students with special needs. In the qualitative part of the study, a Semi-Structured Interview Form was created to elaborate the data obtained in the quantitative part. Independent groups t-Test, One-way ANOVA and Content Analysis techniques were used for data analysis.

According to quantitative findings of the research, it was found that PE teachers' attitudes towards students with special needs were positive. This result is thought to be related to special education policies and teacher training programs in recent years. In the last 20 years, policies in the field of special education have been supporting the inclusive education. In addition, in 2000, the courses given by the Higher Education Council in the faculties of education were restructured and Adapted Physical Activity (APA) had been a compulsory course in the PE departments (Özer et al. 2013). The qualitative findings of the study support this estimation made according to TpB principles. It was found that the majority of PE teachers who participated in the interviews were positive in terms of the general perspectives of inclusion students with special needs in PE course. In the study, it was also evaluated that the variables such as gender, age, seniority, teaching experience with students with special needs and type of students' disability affect PE teachers' attitudes towards students with special needs. According to the qualitative findings of the research, it was observed that the majority of PE teachers' general perspectives towards the inclusion students with special needs in PE course were positive. On the other hand, it was determined that a small number of PE teachers stated negative opinion about the towards the inclusion students with special needs in PE course because of the

crowded classes, inappropriate physical structures of schools and classes, and lack of knowledge about special needs students and their education.

As a result, it was determined that PE teachers had positive attitudes towards students with special needs and PE teachers' attitudes differed according to gender, age, seniority, teaching experience with students with special needs and type of students' disability. In TpB logic, it was suggested that PE teachers' intention to teach students with special needs was positive.