GAZİ ÜNİVERSİTESİ

Gazi

1926

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLERİNİN ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÖĞRENCİLERİN EĞİTİMİNE YÖNELİK ÖZ YETERLİKLERİNİN BELİRLENMESİ

Elif ÜNAL

YÜKSEK LİSANS TEZİ

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLİĞİ ANA BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EYLÜL, 2021

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 6 (altı) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir

YAZARIN

Adı	:	Elif
Soyadı	:	Ünal
Bölümü	:	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği
İmza	:	
Teslim Tarihi	:	

TEZİN

Türkçe Adı	:	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Özel Gereksinimli Öğrencilerin Eğitimine Yönelik Öz Yeterliklerinin Belirlenmesi
İngilizce Adı	:	Determining Physical Education and Sports Teachers' Self-Efficacy Towards Students with Special Needs

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazarın Adı Soyadı : Elif Ünal

İmza : …….

JÜRİ ONAY SAYFASI

Elif Ünal tarafından hazırlanan "Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Özel Gereksinimli Öğrencilerin Eğitimine Yönelik Öz Yeterliklerinin Belirlenmesi" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Ekrem Levent İLHAN

(Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi) ……..

Başkan: Doç. Dr. Okan Burçak Çelik

(Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi) ……..

Üye: Dr. Öğr. Üyesi: Oğuz Kaan Esentürk

(Beden Eğitimi ve Spor Ana Bilim Dalı, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi) ……..

Tez Savunma Tarihi: 01.09.2021

Bu tezin Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü ……..

Anneme ve babama…

TEŞEKKÜR

Danışmanım Prof. Dr. E. Levent İlhan'a danışmanlık görevini kabul ederek beni onurlandırdığı, nasıl daha iyi hale gelebileceğim konusunda bana her zaman fikir verdiği, bilgiyi paylaşma ve becerilerimi destekleme konusundaki istekliliği için teşekkür ederim.
Tezimin her aşamasında beni destekleyen, bilgisini, zamanını, sabrını benden esirgemeyen Doç. Dr. Ersin Eskiler'e teşekkürü bir borç bilirim.
Eğitimin önemi konusunda beni her zaman etkileyen, her şeyi yapabileceğime inanmam için bana güven veren, yaptıkları fedakârlıklar ve verdikleri emek için haklarını asla ödeyemeyeceğim canım annem Hediye Ünal'a ve canım babam Ergül Ünal'a her şey için sonsuz teşekkür ederim.
Hayattaki en büyük şanslarım, bana her zaman en doğru rehber ve en güzel yol haritası olarak hayallerime giden yolu kısaltan, meslek ve branş seçimimde rol oynayan, varlıkları en büyük motivasyon kaynağım olan abim Erdem Ünal'a ve ablam Melike Usta'ya teşekkür ederim.
Tüm aileme ve arkadaşlarıma süreç boyunca beni dinledikleri, anladıkları ve cesaretlendirdikleri için teşekkür ederim.

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLERİNİN ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÖĞRENCİLERİN EĞİTİMİNE YÖNELİK ÖZ YETERLİKLERİNİN BELİRLENMESİ

(Yüksek Lisans Tezi)

Elif ÜNAL

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eylül 2021

ÖZ

Bu araştırma (i) özel gereksinimli bireylerin eğitimine yönelik öğretmen öz yeterliklerini geçerli ve güvenilir şekilde ölçebilecek bir ölçüm aracı geliştirilmesi, (ii) beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin eğitimine yönelik öz yeterliklerinin belirlenmesi ve (iii) çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu tez üç farklı araştırma grubundan elde edilen toplam 826 katılımcı ile yürütülmüştür. Veriler kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile belirlenen, farklı okul ve branşlarda görev yapan öğretmenlerden çevrim içi anket tekniği ile toplanmıştır. Araştırmada ölçüm aracı geliştirme süreçleri takip edilmiş ve ilk aşamada literatür taraması ve uzman görüşleri doğrultusunda 25 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. İkinci aşamada nihai formu elde etmek üzere geçerlik ve güvenirlik analizleri tamamlanmıştır. İlk iki araştırma grubundan elde edilen verilerin analizinde açıklayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizinden (DFA) yararlanılmıştır. AFA sonucunda 12 maddenin yer aldığı, tek faktörlü ve varyansın %72'sini açıklayan bir yapı elde edilmiştir. DFA sonucu nihai ölçeğe ait yapının uyum indeks değerlerinin kabul edilebilir aralıkta olduğuna yönelik kanıtlar sağlanmıştır. Ölçme aracına ait iç tutarlılık katsayısı ile bileşik güvenirlik değerlerinin ,70'ten ve çıkarılan ortalama varyans değerinin ,50'den yüksek bir değere sahip olduğu tespit edilmiştir. Üçüncü aşamada, geliştirilen ölçüm aracı, beden eğitimi ve spor öğretmenlerine uygulanmış ve ölçeğin açıkladığı toplam varyans oranının yaklaşık %73, iç tutarlık katsayısının ise %96 olduğu belirlenmiştir. Bulgular, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin eğitimine yönelik öz yeterlik düzeylerinde; cinsiyet, yaş, mesleki deneyim, çalışılan kademe, özel gereksinimli bireylere yönelik eğitim durumu açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. Sonuç olarak; Özel Gereksinimli Bireylerin Eğitimine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği' nin, öğretmenlerin öz

yeterliklerini geçerli ve güvenilir olarak ölçebilen bir ölçme aracı olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin eğitimine yönelik öz yeterliklerinin birbirleriyle benzer nitelikte olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler : Ölçek Geliştirme, Kapsayıcı Eğitim, Beden Eğitimi ve Spor, Öz Yeterlik, Özel Gereksinimli Birey

Sayfa Adedi : 85

Danışman : Prof. Dr. Ekrem Levent İLHAN

DETERMINING PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS TEACHERS' SELF-EFFICACY TOWARDS STUDENTS WITH SPECIAL NEEDS

(Master's Thesis)

Elif ÜNAL

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

September 2021

ABSTRACT

This study was conducted (i) to develop a scale to measure teachers' self-efficacy levels towards individuals with special needs in a valid and reliable way, (ii) determine physical education and sport teachers' self-efficacy towards students with special needs and (iii) analyze the collected data according to different variables. The study was conducted through an online survey administered to three different groups. The data were collected from 826 participants who work in different schools and teach different subjects, and the study groups were determined by using convenient sampling method. The study followed scale development processes. The first phase included literature review and preparation of an item pool involving 25 items under the supervision of experts in the field. In the second phase, validity and reliability analyses were completed to obtain the finalized form. Exploratory factor analysis (EFA) and confirmatory factor analysis (CFA) were used for the analysis of the data collected from the first two study groups. According to the EFA, A 12-item and single factor structure was obtained, and it explained 72% of total variance. In addition, there was evidence that fitness indexes of the structure for the finalized scale are within acceptable levels according to CFA. The internal consistency coefficient and composite reliability values of the instrument were higher than .70 and the mean variance was higher than .50. In the third phase, the data collection instrument was administered to physical education and sport teachers, and the total variance explained by the scale was calculated as 73% and internal consistency coefficient as 96%. The findings did not reveal any statistically significant difference in self-efficacy levels of physical education and sport teachers for students with special needs in terms of gender, age, job experience, school level, and

education of students with special needs. In conclusion, Self–efficacy Scale for the Education of Individuals with Special Needs was found to be a valid and reliable data collection instrument to measure self-efficacy of teachers. Also, it was found that self-efficacy of physical education and sport teachers towards students with special needs reflect similar characteristics.

Keywords : Scale Development, Inclusive Education, Physical Education and Sport, Self-efficacy, Individuals with Special Needs

Page Number : 85

Supervisor : Prof. Dr. Ekrem Levent İLHAN

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI ii
JÜRİ ONAY SAYFASI iii
TEŞEKKÜR v
ÖZ vi
ABSTRACT viii
İçindekiler x
TABLOLAR LİSTESİ xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ xiv
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ xv
BÖLÜM I 1
GİRİŞ 1
1.1. Problem Durumu 1
1.2. Araştırmanın Amacı 3
1.3. Araştırmanın Önemi 3
1.4. Sınırlılıklar 4
1.5. Varsayımlar 4
1.6. Tanımlar 5
BÖLÜM II 6
KURAMSAL ÇERÇEVE 6
2.1. Öğretmen Yeterlikleri 6
2.2. Öğretmen Öz Yeterlikleri 8
2.3. Özel Gereksinimli Bireylerin Eğitimi 10
2.4. İlgili Araştırmalar 13

2.4.1. Genel Öğretmen Öz Yeterlik Ölçekleri ve İlgili Araştırmalar 13
2.4.2. Branş Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algılarına Yönelik Ölçekler ve İlgili Araştırmalar 16
2.4.3. Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Öz Yeterliklerine Yönelik Ölçekler ve İlgili Araştırmalar 19
BÖLÜM III 22
YÖNTEM 22
3.1. Özel Gereksinimli Bireylerin Eğitimine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması 22
3.1.1. Araştırmanın Modeli 22
3.1.2. Araştırmanın Çalışma Grubu ve Verilerin Toplanması 22
3.1.3. Ölçme Aracının Geliştirilme Süreci 24
3.1.3.1. Madde Havuzun Oluşturulması 24
3.1.3.2. Kapsam Geçerliliği Tespiti ve Taslak Ölçeğin Hazırlanması 25
3.1.3.3. Ön Uygulamanın Yapılması 25
3.1.3.4. Yapı Geçerliliği Tespiti ve Güvenirlik Hesaplama 25
3.1.3.5. Ölçeğe Son Şeklinin Verilmesi 26
3.1.4. Verilerin Analizi 26
3.2. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Özel Gereksinimli Bireylerin Eğitimine Yönelik Öz Yeterliklerinin Belirlenmesi 26
3.2.1. Araştırmanın Modeli 26
3.2.2. Araştırmanın Çalışma Grubu ve Verilerin Toplanması 26
3.2.3. Veri Toplama Aracı 28
3.2.4. Verilerin Analizi 30
BÖLÜM IV 31
BULGULAR 31
4.1. Ölçek Geliştirmeye İlişkin Bulgular 31
4.1.1. Ölçek Geçerliğine Ait Bulgular 31
4.1.2. Madde Analizi ve Ölçek Güvenirliğine İlişkin Bulgular 33
4.1.3. Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular 34

4.2. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Özel Gereksinimli Bireylerin Eğitimine Yönelik Öz Yeterliklerinin Belirlenmesine Yönelik Bulgular 37

BÖLÜM V 39

TARTIŞMA VE SONUÇ 39

5.1. Tartışma 39

5.1.1. Ölçek Geliştirmeye İlişkin Tartışma 39

5.1.2. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Özel Gereksinimli Bireylerin Eğitimine Yönelik Öz Yeterliklerinin Belirlenmesine Yönelik Tartışma 43

5.1.2.1. Cinsiyet 43

5.1.2.2. Yaş ve Mesleki Deneyim 45

5.1.2.3. Çalışılan Kademe 46

5.1.2.4. Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Eğitim Düzeyi ve Ders/Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu 48

5.2.SONUÇ 50

5.3. Öneriler 52

EKLER 65

Ek-1. Öğretmenlerin Özel Gereksinimli Bireylerin Eğitimine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği 66

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri* 8
Tablo 2. *Katılımcılara İlişkin Tanımlayıcı İstatistiki Bilgiler* 23
Tablo 3. *Katılımcılara İlişkin Tanımlayıcı İstatistiki Bilgiler* 27
Tablo 4. *Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Eğitim Durumu* 28
Tablo 5. *Özel gereksinimli yakına sahip olup olmama durumu* 28
Tablo 6. *AFA Sonucu* 29
Tablo 7. *Ölçeğe İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler* 30
Tablo 8. *(KMO) Örneklem Yeterliği ve Barlett'in Küresellik Testi Bulguları* 32
Tablo 9. *Tek Faktörlü Yapının Açıkladığı Özdeğer, Varyans ve Yığılmalı Varyans Yüzdesine İlişkin Bulgular* 32
Tablo 10. *AFA Sonucu Ölçekte Yer Alan Maddelerin Faktör Yük Değerleri* 33
Tablo 11. *Güvenirlik Bulguları* 34
Tablo 12. *DFA Bulguları* 36
Tablo 13. *Cinsiyete Bağlı ÖGBEYÖ Düzeyi* 37
Tablo 14. *ÖGBEYÖ, Yaş, Mesleki Deneyim Arasındaki İlişki* 37
Tablo 15. *Çalışılan Kademeye Bağlı ÖGBEYÖ Düzeyi* 37
Tablo 16. *Eğitim Düzeyine Bağlı ÖGBEYÖ Düzeyi* 38
Tablo 17. *Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Ders Alma Durumuna Bağlı ÖGBEYÖ Düzeyi* 38

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Özel Gereksinimli Bireylerin Eğitimine Yönelik Özyeterlik Ölçeği Path Diyagramı 35

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

AFA	Açıklayıcı Faktör Analizi
AMOS	Analysis of Moment Structures
AVE	Çıkarılan Ortalama Varyans
DFA	Doğrulayıcı Faktör Analizi
CR	Bileşik Güvenirlik
KMO	Kaiser Meyer Olkin
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
N	Katılımcı Sayısı
ÖGBEYÖÖ	Özel Gereksinimli Bireylerin Eğitimine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği
ÖGBEYÖ	Özel Gereksinimli Bireylerin Eğitimine Yönelik Öz Yeterlik
p	Anlamlılık Düzeyi
Sd	Serbestlik Derecesi
SS	Standart Sapma
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
t	t-testi için t Değeri
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation
YÖK	Yüksek Öğretim Kurumu
χ^2	Ki Kare Değeri

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırma konusu olarak ele alınan problem durumuna, araştırmanın amacına, önemine, sınırlılıklarına, araştırmaya başlarken yapılan varsayımlara ve araştırmada bahsi geçen önemli terimlerin hangi anlamlarda kullanıldığına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Devam eden küreselleşme ışığında çeşitlilik ve kapsayıcılık konusunu ele alan sınıf uygulamaları önemli hale gelmektedir (Romijn, Slot, Leseman & Pagani, 2020). Bu sınıf uygulamalarının, öğrencilerin gelişimsel özellikleri ve öğrenme ihtiyaçları ne olursa olsun tüm öğrencilere eşit ve en iyi öğrenme ortamını sağlamayı amaçlayan eğitim kurumları için bir gereklilik olduğu düşünülebilir. Kapsayıcı eğitimin uygulamaya geçirilmesinde ve özel gereksinimli bireylerin eğitiminde öğretmenlerin aktif olarak rol aldığı ve öğretmenlerin özel gereksinimli bireylerin eğitimine yönelik yetkinliklerini geliştirmede kilit bir bileşenin öz yeterlilik algısı olduğu söylenebilir.

Öz yeterlik, bireyin görevleri etkili bir şekilde yerine getirme yeteneğine olan inancını yansıtır (Bandura, 1997). Bu bakış açısına göre öğretmen öz yeterliği, öğretim görevlerini başarılı bir şekilde gerçekleştirmek ve öğrencinin öğrenmesini olumlu yönde etkilemek için gerekli eylemleri organize etme ve yürütme yeteneğine ilişkin öz-referanslı yargılar olarak görülür (Perera, Calkins, & Part, 2019). Başka bir ifadeyle öğretmenin öz yeterliği (yani öğretme öz yeterliği); öğretmenlerin mesleki görevlerini yerine getirme yetenekleri hakkında sahip oldukları inançlardır ve öğretmenlerin kişisel öğretme yeteneklerine ilişkin yargıları, belirli alanların gereksinimlerine ilişkin algıları ve bu alanlara göre güçlü ve zayıf yanlarından alınan bilgileri yansıtır (Morris, Usher & Chen, 2017; Perera vd., 2019; Tschannen-Moran, M. Hoy & Hoy, 1998).

Öğretmen öz yeterliğinin sınıf uygulamaları (Poulou, Reddy & Dudek, 2018) öğretim kalitesi ve öğrencilerin motivasyonel inançları (Buric & Kim, 2020), öğretmen stresi (Skaalvik & Skaalvik, 2017), öğretmen bağlılığı ve iş tatmini (Granziera & Perera, 2019) için önemli bir belirleyici olduğuna dair kanıtlar bulunmaktadır. Ek olarak öğretmen yeterliğinin, öğretmenlerin performansını (örneğin öğretim uygulamaları, motive edici stiller, pedagojik inançlar, çaba) etkilediğine inanılır; bu da motivasyon ve başarı gibi öğrenci sonuçlarını etkiler (Duffin, French & Patrick, 2012).

Öğretmen öz yeterliliğinin olumlu öğrenci sonuçları üretmenin yanı sıra kapsayıcı uygulamalar için kabul edici bir tutum oluşturma ve kapsayıcı uygulamalarda etkili öğretim stratejileri kullanmada oldukça önemli olduğu ifade edilebilir (Vent, 2021; Yada, Tolvanen & Savolainen,2018). Öğretmenlerin öz yeterliğinin çok çeşitli ihtiyaçları olan öğrencilere öğretimde özgüvenlerini artırdığı, zor davranışları yönetmeyi, personel ve aile ile iş birliği yapmayı etkilediği söylenebilir (Vent, 2021).

Özel gereksinimli bireylerin eğitiminde öğretmenlerin yeterlik algılarının düşük veya yüksek seviyelerde olması öğrenme ve öğretme sürecindeki öğretmen özelliklerini de etkileyebilmektedir. Bandura (1997), yüksek öz yeterliğe sahip öğretmenlerin düşük öz yeterliğe sahip öğretmenlere kıyasla daha çok çalıştığını, daha fazla problem çözme stratejisi kullandığını, daha fazla beceri geliştirdiğini, daha yetkin öğretmenler olduğunu, başarısızlık karşısında daha fazla ısrar ettiğini ve engelleri aşmak veya yönetmek için stratejiler uygulama olasılıklarının daha yüksek olduğunu savunmaktadır. Öğretmen yeterlik düzeylerinin düşük seviyelerde olması özel gereksinimli bireylerin normal sınıflara dâhil edilmesini ve öğretmenlerin bu öğrencilerle istekli bir şekilde çalışmasını olumsuz yönde etkileyebilir.

Öğretmenlerin sınıftaki yeterlik inançlarının ve bu inançların öğretme yeteneklerini nasıl etkileyebileceğinin farkında olmaları gerekir. Bandura'ya (1997) göre öğretmenlerin yeterliklerine ilişkin inançları, özel öğretim etkinlikleri kadar eğitim sürecine yönelik genel yönelimlerini de etkiler. Öğretmenlerin özel gereksinimleri olan ve normal gelişim gösteren öğrencilerin bir arada eğitime tabi tutulduğu sınıf ortamlarında görev yapabilecekleri göz önünde bulundurulduğunda bu araştırma kapsamında özel gereksinimli bireylerin eğitimine yönelik spesifik bir ölçeğin geliştirilmesi öğretmenlerin öz yeterliği hakkında daha fazla bilgi sağlayacaktır. Ayrıca beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öğrenme ortamı içerisinde gerçekleştirdiği etkinliklerin pozitif yansımaları, normal gelişim gösteren bireylerin yanı sıra özel gereksinimli bireyler üzerinde de etkilidir (İlhan & Esentürk, 2015). Bu nedenle beden

eğitim ve spor öğretmenlerinin yeterliklerinin daha fazla anlaşılması öğretmen öz yeterliğini teşvik etmenin önemine dair literatüre katkıda bulunacaktır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; özel gereksinimli bireylerin eğitimine yönelik öz yeterlik ölçeğinin (ÖGBEYÖÖ) geliştirilmesi, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin özel gereksinimli bireylerin eğitimine yönelik öz yeterliklerinin belirlenmesi ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Araştırmanın temel amacı doğrultusunda aşağıda yer alan alt amaçlara cevap aranmıştır:

1. "Özel Gereksinimli Bireylerin Eğitimine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği" geçerli ve güvenilir bir veri toplama aracı mıdır?
2. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin özel gereksinimli bireylerin eğitimine yönelik öz yeterlikleri genel ölçek puanı bazında ne düzeydedir?
3. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin özel gereksinimli bireylerin eğitimine yönelik öz yeterlikleri genel ölçek bazında demografik özelliklerine (cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, mesleki deneyim, okul türü, çalışılan kademe, özel gereksinimli bireylere yönelik ders alma durumu, özel gereksinimli bireylere yönelik herhangi bir kursa, seminere, hizmet içi eğitime katılma durumu ve özel gereksinimli bir yakına sahip olup olmama durumu) göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Özel gereksinimli bireylerin eğitimine yönelik öğretmen yeterliliğini inceleyen bazı araştırmalarda (Almog & Shechtman, 2007; Leyser, Zeiger & Romi, 2011; Weisel ve Dror, 2006) genel öğretmen yeterliğini ölçen ölçüm araçları (Gibson & Dembo, 1984) kullanılmıştır. Bu ölçekler geçerli ve güvenilir ölçüm araçları olmalarına rağmen özel gereksinimli bireylere yönelik spesifik maddeler içermemektedir. Bu durum özel gereksinimli bireylerin eğitimine yönelik genel öğretmen öz yeterliklerini ve branş öğretmenlerinin öz yeterliklerini ölçmeyi amaçlayan ölçüm araçlarının geliştirilmesi ile bu ölçüm araçları perspektifinde araştırmalar yapılması ihtiyacını ortaya çıkarmıştır (Block, Hutzler, Barak, Klavina, 2013; Hutzler, Zach & Gafni, 2005; Sharma, Loreman & Forlin, 2012; Savolainen, Engelbrecht, Nel & Malinen, 2012; Taliaferro, Hammond & Wyant, 2015).

Öz yeterlik, kişinin fiziksel özellikleri veya çok boyutlu inançlara sahip psikolojik özellikleri gibi kişisel niteliklerden ziyade görevleri yerine getirme yeteneğinin yargısını içerir (Kumar, 2019). Bu nedenle öğretmenlerin yeterlik inançları evrensel değildir ve kişinin kendini yetenekli bir öğretmen gibi hissedip hissetmemesi, kısmen kişinin öğretim ortamının değişen taleplerine bağlıdır (Love, Toland, Usher, Campbell, & Spriggs, 2019). Bu bilgiler ışığında öğretmenlerin algıladıkları öz yeterlikleri farklı bağlamlarda incelemek önem arz etmektedir. Ulusal literatürde Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından güncellenen öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri (MEB, 2017) çerçevesinde özel gereksinimli bireylerin eğitimine yönelik öğretmen öz yeterliğini ölçmeyi amaçlayan bir ölçüm aracına ve bu ölçüm araçları doğrultusunda beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin yeterliklerini saptamaya çalışan araştırmalara rastlanmamıştır. Öğretmenlerin özel gereksinimli bireylerin eğitiminde başarılı olmaları için bazı yetkinliklerinin olması gerektiği göz önüne alındığında özel gereksinimli bireylerin eğitimini bütünsel olarak ele alan bir ölçeğin geliştirilerek alan yazınına kazandırılması ve geliştirilen ölçeğin ilk kez beden eğitimi ve spor öğretmenleri özelinde kullanılması son derece önemlidir.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırmada bazı sınırlılıklar bulunmaktadır. Araştırmanın sınırlılıkları aşağıda belirtilmiştir.

1. Katılımcıların özel gereksinimli bireylerin eğitimine yönelik öz yeterlikleri, araştırmacı tarafından geliştirilmiş 12 maddelik öz yeterlik ölçeği ile sınırlıdır.
2. Katılımcıların sosyo-demografik bilgileri anket formunda yer alan demografik bilgilerle sınırlıdır.

1.5. Varsayımlar

Araştırmaya katılan bireylerin kendileri için hazırlanmış olan anket formunda yer alan soruları dürüst ve içtenlikle yanıtladıkları varsayılmıştır.

1.6. Tanımlar

Öz yeterlik: Kişinin görevleri yerine getirme konusundaki genel yeteneğine olan inancıdır (Bandura, 1993).

Öğretmen öz yeterliği: Öğretmenin öğrenmeyi etkileme yeteneği hakkında sahip olduğu inançtır (Clark & Newberry, 2019).

Kapsayıcı eğitim: Özel eğitim gereksinimlerine bakılmaksızın tüm öğrencilerin normal okullara dahil edildiği bir süreçtir (Qi & Ha, 2012).

Kaynaştırma: Fiziksel, zihinsel ve gelişimsel engelleri olan çocuklar da dahil olmak üzere çocukların tümünün veya çoğunun aynı sınıfta eğitime tabi tutulmasıdır (Schaefer, 2010).

Özel gereksinimli birey: Doğuştan veya sonradan herhangi bir hastalık veya kaza sonucu ortopedik, zihinsel, ruhsal, duygusal ve sosyal yeteneklerini çeşitli derecelerde kaybetmesi nedeniyle normal yaşamın gereklerine uymama durumunda olup korunma, bakım, rehabilitasyon, danışmanlık ve destek hizmetlerine ihtiyacı olan kişidir (İlhan, 2020).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Öğretmen Yeterlikleri

"Yeterlik; bir işi etkili ve verimli bir şekilde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri, tutum ve değerlerdir (MEB, 2017)."

Eğitim öğretim faaliyetlerinin gerçekleşmesinde, bireylere yeni beceri ve değerlerin kazandırılması hususunda aktif rol oynayan öğretmenlerin yeterlilikleri önemli bir faktör olarak ön plana çıkmaktadır. Eğitimcilerin gerekli pedagojik beceriler ve içerik bilgisinin yanı sıra öğrencilerin öğrenmesi, motivasyonu ve diğer olumlu çıktılar ile sonuçlanan etkili öğretim uygulamalarını hayata geçirme yeteneklerinden emin olmaları gerekir (Duffin vd., 2012). Öğretmen yeterlik duygusu, öğretmenlerin öğrenci performansını etkileme kapasitesine sahip olduklarına ne ölçüde inandıklarını ifade etmektedir (Ashton, 1984).

Öğretmenlerin sınıflardaki davranışları, öğretme yeteneklerine ilişkin kendi algılarından ve öğretim stratejilerinin etkili olacağına dair inançlarından büyük ölçüde etkilenebilir (Palmer, 2006). Öğretmenlerin algılanan yeterliği, öğretmenlerin öğrencileri için oluşturduğu öğrenme ortamını etkileyebildiği gibi öğrencilerin öğrenmesini geliştirmek için yapacakları farklı öğretim görevleri hakkındaki yargılarına da etki edebilir (Bandura, 1993). Öğretmenlerin yeterlik inançları; öğretmeye harcadıkları çabayı, belirledikleri hedefleri ve istek düzeylerini etkiler (Tschannen- Moran & Hoy, 2001). Yeterlik inancı; insanların engeller karşısında ne kadar süre ne kadar çaba sarf ettiğini, başarısızlıklarla baş etmede ne kadar dirençli olduklarını ve zorlu durumlarla baş etmede ne kadar stres ya da depresyon yaşadıkları ile de ilişkilendirilebilir (Bandura, 1997). Bu nedenle yüksek veya düşük yeterliğe sahip öğretmenlerin öğretim uygulamaları, öğrenme ortamında farklılık gösterebilir.

Yüksek yeterlik duygusuna sahip öğretmenler; hata yapan öğrencileri daha az eleştirebilirler, öğrenmek için mücadele eden öğrencilerle daha uzun süre çalışabilirler, özel gereksinimli öğrencileri özel eğitime yönlendirmeye daha az eğilimli ve bu öğrencilere öğretmede daha

hevesli olma eğiliminde olabilirler (Chan, 2008). Öte yandan öz yeterliliği düşük öğretmenler; öğretime daha az zaman harcarlar, öğrenciler zorluklarla karşılaştığında sabırlı davranmazlar, otoriter bir yaklaşıma sahiptirler ve öğrencileri motive etmek için çok az çaba harcarlar (Palmer, 2006).

Öğretmen yeterliği, normal gelişim gösteren öğrenciler ile özel gereksinimli öğrencilerin aynı sınıflarda eğitime tabi tutulduğu kapsayıcı sınıf ortamlarının oluşması ve bu sınıflarda başarılı öğrenme deneyimlerinin gerçekleşmesi için de önemli bir bileşen olarak görülebilir. Öğretmenlerin öğretme deneyimleri ve mesleki bilgileri özel gereksinimli bireylere öğretimde, kapsayıcı uygulamalarını kolaylaştıran ve engelleyen kişisel faktörler olarak belirlenmiştir (Qi & Ha,2012). Mesleğe ilk adımlarını atan nitelikli öğretmenlerin sınıflarındaki tüm öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamaları beklenildiğinden özellikle önemli olan kapsayıcı ortamlarda öğretmek için gereken özgüvene ve becerilere sahip ve tüm öğrencilere uygun eğitimi verecek donanıma sahip öğretmenler hazırlamaktır (Winter, 2006).

Öğretmen yeterliği, özel gereksinimli bireylerin normal gelişim gösteren akranlarıyla normal sınıflarda öğretime tabi tutulmasına yönelik tutumları da etkileyebilir. Öğretmen yeterlik duygusu ile öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumları arasında pozitif bir ilişki olduğu söylenebilir, yani öğretmenler kaynaştırma uygulamalarını somut ve pragmatik bir düzeyde uygulayabileceklerine ne kadar inanırlarsa kaynaştırmaya yönelik tutumları o kadar olumlu olur (Savolainen vd., 2012; Weisel & Dror, 2006).

Öğretmenlerin eğitim ortamındaki rolü, ulusal ve uluslararası literatürün eğitim hayatına yansıması, eğitim hayatındaki yeni gelişmeler ve ulusal eğitim sistemindeki yeniliklere uyum sağlayabilme isteği ulusal politikalarda, eğitim ve öğretmen yetiştirme programlarında düzenleme yapılmasını gerekli kılmıştır ve öğretmen yeterliklerinin güncellenmesi ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Bu ihtiyaç doğrultusunda yeterlik güncelleme çalışmaları kapsamında her bir öğretmenlik alanı için ayrı bir özel alan yeterliği belirlemek yerine genel yeterliklere alan bilgisi ve alan eğitimi bilgisi yeterlikleri eklenmiş, böylece her bir öğretmenin kendi alanına ilişkin yeterliklerini de kapsayacak bütünsellikte tek bir metin oluşturulmaya çalışılmıştır (MEB, 2017). Bu kapsamda güncellenen öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri; “mesleki bilgi”, “mesleki beceri”, “tutum ve değerler” olmak üzere birbiriyle ilişkili ve birbirini tanımlayan 3 yeterlik alanı ile bunlar altında yer alan 11 yeterlik ve bu yeterliklere ilişkin 65 göstergeden oluşmaktadır (MEB, 2017).

Yeterlik alanları ve bu alanlar içerisinde yer alan genel yeterlikler Şekil 1’de yer almaktadır.

Tablo 1

Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri

A. Meslek Bilgisi	B. Mesleki Beceri	C. Tutum ve Değerler
A1.Alan Bilgisi	B1. Eğitim Öğretimi Planlama	C1. Milli, Manevi ve evrensel Değerler
Alanında sorgulayıcı bakış açısını kapsayacak şekilde ileri düzeyde kuramsal, metodolojik ve olgusal bilgiye sahiptir.	Eğitim öğretim süreçlerini etkin bir şekilde planlar.	Milli, manevi ve evrensel değerleri gözetir.
A2. Alan Eğitimi Bilgisi	B2. Öğrenme Ortamları Oluşturma	C2. Öğrenciye Yaklaşım
Alanın öğretim programına ve pedagojik alan bilgisine hakimdir.	Bütün öğrenciler için etkili öğrenmenin gerçekleşebileceği sağlıklı ve güvenli öğrenme ortamları ile uygun öğretim materyalleri hazırlar.	Öğrencilerin gelişimini destekleyici tutum sergiler.
A3. Mevzuat Bilgisi	B3. Öğrenme ve Öğretme Sürecini Yönetme	C3. İletişim ve İş Birliği
Birey ve öğretmen olarak görev, hak ve sorumluluklarına ilişkin mevzuata uygun davranır.	Öğretme ve öğrenme sürecini etkili bir şekilde yürütür.	Öğrenci, meslektaş, aile ve eğitimin diğer paydaşları ile etkili iletişim ve işbirliği kurar.
	B4. Ölçme ve Değerlendirme	C4. Kişisel ve Mesleki Gelişim
	Ölçme ve değerlendirme, yöntem, teknik ve araçlarını amacına uygun kullanır.	Öz değerlendirme yaparak kişisel ve mesleki gelişimine yönelik çalışmalara katılır.

2.2. Öğretmen Öz Yeterlikleri

Öz yeterlik Bandura'nın sosyal öğrenme kuramında önemli bir kavram olarak öne çıkmaktadır. Bandura (1997), öz yeterliği "kişinin verilen kazanımları üretmek için gereken eylem yollarını organize etme ve yürütme kapasitesine olan inançları" olarak tanımlamıştır (Clark & Newberry, 2019). Başka bir ifadeyle öz yeterlik, bir görevi yerine getirmek ve belirlenen hedeflere ulaşmak için kişisel yeteneklere olan inanç olarak ifade edilebilir (Bandura, 1997; Panadero, Jonsson, & Botella, 2017). Banduraya göre insanların yeteneklerine olan inançlarının başarılı veya başarısız deneyimleri içeren ustalık deneyimleri, başkalarının gözlemlenmesi veya bireyin kendine benzer özellikleri paylaştığını algıladığı sosyal modelin performansından oluşan dolaylı deneyimler, sosyal-sözel ikna ve bireyin fiziksel duygusal durumu olmak üzere dört temel kaynağı vardır (Bandura, 2012). Bireyler; kolay başarılar elde ederlerse hızlı sonuçlar beklemeye başlarlar ve aksilikler karşısında kolayca cesaretleri kırılır, azimli bir çabayla engellerin üstesinden geldiklerini deneyimlediklerinde öz yeterliklerini esnekleştirirler, kendilerine benzeyen insanların azimli bir çabayla başarılı olduğunu gördüklerinde kendi yeteneklerine olan inançlarını yükseltirler, kendilerine inanmaya ikna edilirlerse zorluklar karşısında daha

sabırlı davranırlar ve kaygı-depresyon seviyelerini azalttıklarında fiziksel güç ve dayanıklılık geliştirerek yeterliklerini güçlendirirler (Bandura, 2012). Bandura'ya göre öğretmen adaylarının öz yeterliklerine katkı sağlayan en güçlü kaynak ustalık deneyimidir (Klassen & Usher, 2010).

Öz yeterlik inançları; bilişsel, motivasyonel, duygusal ve karar verme süreçleri yoluyla insan işleyişinin kalitesini etkiler ve insanların yeterliklerine olan inançları, karamsar, iyimser, kendilerini geliştiren veya kendilerini zayıflatan şekillerde düşünmelerine neden olur. (Bandura, 2012). Bireylerin kendilerini geliştiren veya zayıflatan şekillerde düşünmeleri; kendileri için belirledikleri hedefleri, kendilerini ne kadar iyi motive ettiklerini ve zorluklar karşısında ne kadar direndiklerini, duygusal iyilik hallerinin kalitesini, stres ve depresyona karşı savunmasızlıklarını ve önemli karar verme süreçlerinde yaptıkları seçimleri etkiler (Bandura, 2012; Bandura & Locke, 2003). Öz yeterlik inançlarının birçok değişken üzerinde etkili olduğu düşünüldüğünde öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının da öğretme etkinliklerini şekillendireceği düşünülebilir.

Öğretmen öz yeterliği, öğretmenlerin öğretim görevlerini başarılı bir şekilde yerine getirmek ve öğrencinin öğrenmesini olumlu yönde etkilemek için gerekli eylemleri organize etme ve yürütme yeteneğine olan yargılarını ifade eder (Perera vd., 2019). Öğretmen öz yeterliği başka bir ifadeyle öğretmenlerin öğrencilerin motivasyonunda ve başarısında istenen sonuçları elde etme yeteneklerine olan güvenleri olarak tanımlanabilir (Tschannen-Moran & Hoy, 2007).

Bilgi ve becerilere sahip olmak ile bunları uygun koşullar altında kullanabilmek arasında belirgin bir fark vardır çünkü kişisel başarılar; yalnızca becerileri değil, onları iyi kullanmak için yeterlik inancını da gerektirir (Bandura, 1993). Dolayısıyla aynı bilgi ve becerilere sahip bir kişi; öz yeterlik düşüncesindeki dalgalanmalara bağlı olarak yetersiz, yeterli veya olağanüstü performans gösterebilir (Bandura, 1993). Bu nedenle öğrenmeye elverişli ortamlar yaratma görevi, büyük ölçüde, öğretmenlerin yeteneklerine ve öz yeterliklerine bağlıdır (Bandura,1993).

Daha yüksek düzeyde öz yeterliliğe sahip öğretmenler, yeni fikirlere daha açık ve öğrencilerinin ihtiyaçlarını karşılamak için yeni yöntemler denemeye daha isteklidir, daha fazla yeterlilik, öğretmenlerin öğrenci hatalarına karşı daha az eleştirel olmalarını ve zorlu öğrencilerle daha uzun süre çalışmalarını sağlar (Romi & Leyser, 2006). Araştırmalar, öz yeterliliği yüksek öğretmenlerin övgü ve pekiştirme kullanımı gibi daha yararlı stratejiler benimsediklerini ve öğrencinin sorununu öğrenci ve çevresi arasındaki etkileşime

bağladıklarını göstermiştir (Almog & Shechtman, 2007). Öğrencilerin öğrenmesinin etkili öğretimden etkilenebileceğine inanan ve aynı zamanda kendi öğretme yeteneklerine de güvenen öğretmenler; sınıfta daha fazla akademik odaklanma sağlayabilirler, diğer öğretmenlerden farklı türde geri bildirimler kullanabilirler, öğrenme güçlüğü çeken öğrencilere başarılı olmaları için ihtiyaç duydukları yardımı sağlayabilirler, başarıları için onları övebilirler ve zorluklarla karşılaştıklarında bunları öğrencilerin öğrenemeyeceklerinin göstergeleri olarak değil de uygun öğretim yöntemlerini keşfederek aşılması gereken engeller olarak görebilirler (Gibson & Dembo, 1984).

Düşük öğretimsel yeterlik duygusuna sahip öğretmenler; akademik olmayan eğlencelere daha fazla zaman ayırmaktadır, hızlı sonuç alamazlarsa öğrencilerden kolayca vazgeçmektedir, başarısızlıkları için onları eleştirmektedir ve öğrencilerin yeterlik duygularını ve bilişsel gelişimlerini zayıflatabilecek sınıf ortamları oluşturabilmektedir (Bandura, 1993). Ayrıca öğretmenlerin öğrenmeyi motive etme ve teşvik etme konusundaki öz yeterliklerine olan inançları, öğrencilerinin elde ettiği akademik ilerleme düzeyini etkileyebilmektedir (Bandura, 1993). Bu bilgiler ışığında öz yeterlik duygusunun öğretmenlerin öğretim uygulamalarını, eğitim sürecindeki genel yönelimlerini ve önemli akademik sonuçları etkilemede önemli bir rol oynadığı söylenebilir. Ayrıca yüksek öz yeterliğe sahip öğretmenlerin sınıfta öğrencilerini daha fazla destekleyeceği ve zorlu koşullar altında bile öğretimlerine güvenebileceği, düşük yeterliğe sahip öğretmenlerin ise daha bürokratik bir yaklaşım benimseyip öğrencilerin ilgilerini ve güçlü oldukları alanları görmezden gelerek öğrencileri çalışmaya teşvik etmek için olumsuz yaptırımları tercih edebilecekleri varsayılabilir.

2.3. Özel Gereksinimli Bireylerin Eğitimi

UNESCO tarafından 1994 yılında yayınlanan Salamanca bildirisi ile dünya çapındaki ülkelerin farklılıkları veya engelleri ne olursa olsun tüm çocukların birlikte öğrenmesini sağlama yükümlülüklerini ve sorumluluklarını yerine getirmesi istenmiştir (Losberg & Zwozdiak-Myers, 2021). Şu anda dünya çapında da eğitim politikasının ve planlamasının merkezinde farklı eğitim ihtiyaçları olan öğrencilerin normal okullara dâhil edilmesi yer almaktadır (Savolainen vd., 2012). Bazı gelişmiş ülkelerde (örneğin; ABD, Birleşik Krallık, Kanada ve Avustralya) farklı ihtiyaçları olan öğrencilere normal sınıflarda öğretmek için kapsayıcı bir modeli vurgulayan mevzuat veya politikalar vardır (Sharma vd., 2012).

Kapsayıcılığın tanımı, “özel gereksinimli bireylerin normal okullarda eğitimlerini kolaylaştırarak ihtiyaçlarını ele almak iken” son zamanlarda tüm öğrencileri desteklemeye odaklanacak şekilde genişletilmiştir (Forlin, 2010b). Bu bakımdan kapsayıcılık, özel gereksinimli bireylerin normal sınıflarda eğitim görmesinden ziyade sınıflardaki çeşitliliği ifade eder. Kapsayıcı eğitim; öğrencilerin çeşitliliğine, farklı ihtiyaç ve yeteneklerine, özelliklerine ve öğrenme beklentilerine saygı gösterir ve herkes için kaliteli eğitim sunmayı, herkes için eşit eğitim fırsatlarının sağlanmasını amaçlar (Forlin, 2010a; Qi & Ha, 2012).

Kapsayıcı pedagojik yaklaşım, öğrencileri farklı öğrenci türleri olarak kategorize etmeyi gerektirmeyen bir öğretim yaklaşımını benimseyerek öğretmenin yalnızca bazıları için bir dizi farklı seçenek yerine sınıftaki herkese açık olan bir dizi seçenek sunduğu bir yaklaşımı savunur ve tüm çocukların ilerleme ve başarılı olma potansiyeline sahip olduğu ve hiçbirinin fırsatlardan dışlanmaması gerektiği inancına dayanır (Florian & Spratt, 2013; Losberg & Zwozdiak-Myers, 2021). Bu nedenle sınıflar, yalnızca yetenek gruplamasına dayanmadan öğrencilere seçenek sunacak şekilde düzenlenmelidir (Florian & Spratt, 2013). Ayrıca eğitim sisteminin temel amacının toplumda bütünleştirici bir kurum olarak işlev görmek olduğu düşünüldüğünde kapsayıcı eğitim genellikle bu amaca ulaşmanın yolu olarak görülmektedir (Rapp & Corral-Granados, 2021).

Kapsayıcı eğitim uygulaması üzerine yapılan araştırmalar; kapsayıcılığın başarısının veya başarısızlığının öğretmenlerin tutumlarına, kaygılarına ve öz yeterlik inançlarına bağlı olduğunu göstermiştir (Kumar, 2019; Saloviita, 2020; Shields, 2020; Vent, 2021). Güçlü bir öğrenme ortamı yaratmak için öğretmenlerin yalnızca kapsayıcı değerleri ve olumlu tutumları beslemeleri değil, aynı zamanda kapsayıcı stratejileri kullanabilmek için kendilerine inanmaları gerekir (Emmers, Baeyens & Petry, 2020). Bu nedenle özel gereksinimli öğrencilerin kapsayıcı eğitime başarılı bir şekilde dâhil edilmesi öğretmenlerin tüm öğrencilerin sorumluluğunu üstlenme konusundaki istekliliğine, kendilerine olan güvenlerine ve onu işlemek için gerekli bilgi, beceri ve yeterliliklere sahip olmalarına bağlı olabilir (Subban, Round & Sharma, 2021; Winter, 2006).

Kapsayıcı uygulamaları uygulamada öğretmen yeterliliği yüksek olan bir öğretmen, özel öğrenme ihtiyaçları olan öğrencilere normal sınıfta etkili bir şekilde öğretilebileceğine inanırken kaynaştırma uygulamalarını uygulamada yetersiz olan öğretmenler, özel öğrenme ihtiyaçları olan bir öğrenciyi normal bir sınıfa dâhil etmek için yapabilecekleri çok az şey olduğunu düşünebilirler ve bu nedenle kapsayıcı uygulamaları denemede isteksiz olabilirler (Sharma vd., 2012). Özel öğrenme ihtiyaçları olan öğrencileri sınıflarına dâhil etmede

yüksek yeterliğe sahip olan öğretmenlerin bu eylem yolunda başarılı olma olasılıkları daha yüksekken yeterlik inançları düşük olan öğretmenler, özel öğrenme ihtiyaçları olan öğrencileri sınıflarına dâhil etme çabalarından vazgeçebilirler (Subban vd., 2021). Ayrıca özel öğrenme ihtiyaçları olan öğrencileri dâhil edememelerinin üstesinden gelemeyen öğretmenler algıladıkları zorlukları artırabilir, böylece tüm öğrencileri dâhil etme görevini benimseme ve başarılı olma yeteneklerini azaltabilirler (Subban vd., 2021). Bu nedenle kapsayıcı eğitime tabi tutulan bir birey, öğrenme ortamında zorluk yaşıyorsa sorun öğretmenin donanımına olan inancına bağlı olabilir. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde başarılı olması ve öğrenci çeşitliliği ve ihtiyaçları nedeniyle öz yeterliklerini geliştirme ihtiyacı müfredat ve pedagojilerin farklılaştırılmasına da neden olmuş ve üniversitelerin öğretmen yetiştirme uygulamalarını etkilemiştir. Türkiye'de öğretmen yetiştiren kurumlar öğretmen adaylarını kapsayıcı eğitime hazırlamak amacıyla "Özel Eğitim" veya diğer adıyla "Özel Eğitim ve Kaynaştırma" dersleri ile öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylere yönelik spesifik bir ders almasını zorunluluk haline getirmiştir. Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) lisans programlarında yaptığı güncellemelerle bazı branşlar da zorunlu Özel Eğitim dersinin yanında özel gereksinimli bireylerin ihtiyaçlarını karşılayacak alana özgü dersleri de programa eklemiştir. Bu güncellemelerden biri de beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümünde seçmeli ders olan engellilerde beden eğitimi ve spor dersinin programda uyarlanmış beden eğitimi ve spor adıyla zorunlu ders olarak güncellenmesidir (YÖK, 2018). Özel gereksinimli bireylerin eğitim hakkı önemli bir unsur olarak görülmektedir ve bu bireylerin kapsayıcı eğitimde karşılaşabilecekleri engelleri kaldırmak için kültürel ve sistematik değişiklikler gerekebilir. Böylece özel gereksinimli bireylerin normal gelişim gösteren akranlarıyla aynı sistemin bir parçası olmaları sağlanabilir. Değişikliklerin yapılmasında ve öğretmen öz yeterlik algılarının pozitif yönde geliştirilmesinde öğretmen yetiştirme programları bir araç olarak ele alınabilir. Öğretmen yetiştirme programlarının öğretmen adaylarına tüm öğrencilerin öğrenmesini destekleyen uygun bilgi, beceri ve eğilimleri geliştirmelerinde yardımcı olması zorunludur (Boling, 2007). Yeni mezun öğretmenler, kendi sınıflarındaki tüm öğrencilerin uygun bir eğitime erişebilmelerini sağlamak için müfredatı ve pedagojilerini -en azından asgari düzeyde- farklılaştırmaları gerekeceğini anlamalıdır (Forlin, 2010a). Bu bilgiler ışığında öğretmenler, eğitimleri sırasında teorik ve uygulamalı bilgiler edinmelerinin yanı sıra yetenekleri hakkında olumlu inançlara ve farklı öğrenme ihtiyaçları olan öğrencilerin eğitiminde donanımlı olduklarına inanırlarsa kapsayıcı uygulamaları benimsemeleri kolaylaşabilir.

2.4. İlgili Araştırmalar

Öğretmen öz yeterliği üzerine yapılan araştırmalar, öğretmen öz yeterlik inançlarını ölçmek için kullanılan araçların nicelik olarak azlığını ve bu araçların geçerliliği ile ilgili önemli sorunları ortaya çıkarmıştır. Denzine, Cooney, Mckenzie (2010)'e göre öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının öğrenci başarısı, müfredat yeniliği gibi olgular üzerindeki etkisi hakkındaki çeşitli önermeler gerçeği yansıtıyor olsa da kullanılan ölçüm araçları yeterli düzeyde geçerli ve/veya güvenilir değilse önermeler ampirik olarak kanıtlanamayabilir. Literatürde öğretmenlerin genel öz yeterliklerini, farklı branşlardaki öğretmenlerin branş konularının öğretimine yönelik öz yeterliklerini ve öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik öz yeterliklerini ölçmeyi amaçlayan ölçme araçlarından söz etmek mümkündür. Bu kapsamda genel ve branşa özgü öğretmen öz yeterlikleri ile bu çalışmanın odağında yer alan özel gereksinimli bireylerin eğitimine yönelik öğretmen öz yeterliklerine yönelik ölçekler ve ilgili araştırmalar bu bölümde açıklanmaktadır.

2.4.1. Genel Öğretmen Öz Yeterlik Ölçekleri ve İlgili Araştırmalar

Öğretmenlerin öz yeterliklerini ölçmek amacıyla geliştirilmiş dikkate değer sayıda genel öğretmen öz yeterlik ölçeği (Skaalvik & Skaalvik, 2007; Gibson & Dembo, 1984; Tschannen- Moran & Hoy, 2001) olmasına karşın Bandura'nın geliştirdiği ölçek, araştırmalarda sıklıkla kullanılmaktadır. Bandura, öğretmenlerden gerçekleştirmeleri istenen birçok farklı görev türünde öğretmenlerin yeterlik duygusunun tek tip olmadığını ifade etmiştir. Buna bağlı olarak 9'lu likert tipinde, içerisinde karar vermeyi etkileme yeterliliği, okul kaynaklarını etkileme yeterliliği, öğretimsel yeterlilik, disiplin yeterliliği, ebeveyn katılımını sağlamak için yeterlilik, toplum katılımını kaydetme yeterliliği ve okul ikliminde olumlu bir sonuç yaratma yeterliliğini barındıran yedi alt boyuta sahip, 30 maddelik bir ölçüm aracı geliştirmiştir. Ölçeğin örnek ifadeleri şu şekildedir:

- ✓ Okulunuzda verilen kararları ne kadar etkileyebilirsiniz?
- ✓ Olumsuz toplum koşullarının öğrencilerin öğrenmesi üzerindeki etkisinin üstesinden ne kadar gelebilirsiniz?
- ✓ Çocukların sınıf kurallarına uymasını ne kadar sağlayabilirsiniz?
- ✓ Yerel kolejleri ve üniversiteleri okulunuzla çalışmaya ne kadar dâhil edebilirsiniz?
- ✓ Öğrencilerin okula gelmekten zevk almasını ne kadar sağlayabilirsiniz?

- ✓ Öğrencilerin okul çalışmalarında başarılı olabileceklerine onları ne kadar inandırabilirsiniz? (Bandura 1997; Tschannen-Moran & Hoy, 2001).

Gibson ve Dembo (1984), Bandura'nın kavramsal temellerini de yansıtan öğretmen yeterliliğini ölçmek için 30 maddelik öğretmen yeterliği ölçeği geliştirmiş ve öğretmen yeterliliği ile gözlemlenebilir öğretmen davranışları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. 6'lı likert tipinde yanıtlanan ölçeğin örnek maddeleri:

- ✓ Neredeyse tüm öğrenme problemleriyle başa çıkmak için yeterli eğitimim var.
- ✓ Öğrencilerimin notları yükseldiğinde bunun nedeni genellikle daha etkili öğretim yaklaşımları bulmuş olmamdır.
- ✓ Öğretmen eğitim programım ve / veya tecrübem bana etkili bir öğretmen olmak için gerekli becerileri kazandırdı, şeklindedir.

Tschannen-Moran ve Hoy (2001), Bandura'nın geliştirdiği ölçekte yedi alt boyuttaki öğelerin dağılımının tipik olarak bir öğretmenin çalışma hayatını oluşturan görev türlerini doğru bir şekilde yansıtmadığı tezinden hareketle Bandura'nın ölçeğine dayanan daha geniş bir ölçek geliştirmeye karar vermişlerdir. Üç ayrı çalışmadan elde edilen geçerlilik ve güvenirlik verileriyle birlikte geliştirilen Ohio Eyaleti Öğretmen Yeterlik ölçeğinde öğretim stratejileri için etkililik, sınıf yönetimi için etkinlik, öğrenci katılımı için etkililik olmak üzere 3 faktöre yer verilmiş ve bu faktörlere bağlı olarak öğretmenlere:

- ✓ Çeşitli değerlendirme stratejilerini ne ölçüde kullanabilirsiniz? (Öğretim stratejileri için etkinlik)
- ✓ Derslerinizi bireysel öğrenciler için uygun seviyeye ne kadar ayarlayabilirsiniz? (Öğretim stratejileri için etkinlik)
- ✓ Sınıftaki rahatsız edici davranışları ne kadar kontrol edebilirsiniz? (Sınıf yönetimi için etkinlik)
- ✓ Faaliyetlerin sorunsuz devam etmesini sağlamak için rutinleri ne kadar iyi oluşturabilirsiniz? (Sınıf yönetimi için etkinlik)
- ✓ Okul çalışmalarına az ilgi gösteren öğrencileri ne kadar motive edebilirsiniz? (Öğrenci katılımı için etkinlik)
- ✓ Çocuklarının okulda başarılı olmalarına yardım etmek için ailelere ne kadar yardımcı olabilirsiniz? (Öğrenci katılımı için etkinlik) gibi ifadeler yöneltilmiştir.

Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilen ölçeğin Türkçeye uyarlanması amaçlanmış ve bu doğrultuda Türkiye'de gerçekleştirilen araştırma sonuçları ile ölçeğin

orijinal versiyonu arasında geçerlik ve güvenirlik testleri yönünden benzerlikler olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Çakıroğlu & Sarıkaya, 2005).

Klassen vd. (2009), öğretmen öz yeterliği araştırmalarının, öz yeterliliğin farklı bağlamlarda nasıl çalıştığı göz ardı edilerek, genellikle kültürel olarak Batılı tek bir ortamda (benzer kültürel bağlamlarda) yürütüldüğünü ifade etmişlerdir. Bu eleştirel yaklaşımdan hareketle araştırmacılar Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği'nin (Tschannen-Moran & Hoy, 2001) geçerliğini beş farklı kültürde (Kanada, Kıbrıs, Kore, Singapur ve Amerika Birleşik Devletleri) test etmişlerdir. Ölçeğin farklı kültürlerde nasıl işlediğini araştıran az sayıda araştırma olmasına rağmen, bu çalışmadan elde edilen sonuçlar, Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeğinin maddelerin yalnızca Amerikan kültüründe değil, aynı zamanda Kanada, Kıbrıs, Kore ve Singapur gibi görece farklı kültürel özelliklere sahip ortamlarda da güçlü bir iç tutarlılık gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Skaalvik ve Skaalvik (2007), Norveç öğretmen öz yeterlik ölçeği geliştirdikleri araştırma kapsamında; öğretmen öz yeterliği, algılanan kolektif öğretmen yeterliği, dış kontrol (öğretmenlerin eğitim yoluyla nelerin başarılabileceğine dair genel inançları), zorlanma faktörleri ve öğretmen tükenmişliği arasındaki ilişkileri de incelemişlerdir. Katılımcılar 244 ilkokul ve ortaokul öğretmenidir. Analizler, öğretmen öz yeterliliğinin çok boyutlu bir yapı olarak kavramsallaştırılmasını desteklemiştir. Araştırma sonuçları; öğretmen öz yeterliğinin, Öğretim, Eğitimi Öğrencilerin Bireysel İhtiyaçlarına Uyarlama, Öğrencileri Motive Etme, Disiplini Koruma, Meslektaşlar ve Ebeveynlerle İş Birliği, Değişiklikler ve Zorluklarla Başa Çıkma olarak adlandırılan birbiri ile ilişkili altı ayrı boyut için güçlü bir destek sağlamıştır. Öğretmenlere genel öğretmen öz yeterliği kapsamında yönergeler verilmiş ve "Yönergeleri yapabileceğinizden ne kadar eminsiniz?" şeklinde bir soru yöneltilmiştir. Ölçeğin örnek maddeleri şu şekildedir:

- ✓ Yetenek düzeylerine bakılmaksızın tüm öğrencilere iyi bir rehberlik ve öğretim sağlayın (Öğretim).
- ✓ Sınıftaki diğer öğrencilerin ihtiyaçlarını planlarken, eğitimi, düşük yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarına göre uyarlayın (Eğitimi bireysel ihtiyaçlara uyarlama).
- ✓ Okul çalışmalarına az ilgi gösteren öğrencileri motive edin (Öğrencileri motive etme).
- ✓ Davranış sorunları olan öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını sağlayın. (Disiplini koruma).

- ✓ Diğer öğretmenlerle, örneğin öğretim takımlarında, etkili ve yapıcı bir şekilde iş birliği yapın (Meslektaşlar ve ebeveynlerle iş birliği yapma).
- ✓ Okulun kullanmaya karar verdiği herhangi bir öğretim yöntemini başarıyla kullanın (Değişimle başa çıkma)

Genel öğretmen öz yeterliğine ilişkin çalışmalar bağlamında, Bandura (1977, 1997)'nın araştırmalarının diğer çalışmalara/araştırmalara temel teşkil ettiğini ifade etmek mümkündür. Bu araştırmalara ek olarak Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından öğretmenlerin öz yeterlik inançlarını belirlemeye yönelik geliştirilen ölçeğin farklı kültürel bağlamlarda birbiri ile tutarlı sonuçlar ortaya koyduğu görülmektedir. Diğer yandan Gibson ve Dembo (1984), Skaalvik ve Skaalvik (2007) gibi araştırmacılar tarafından yürütülen araştırma sonuçları dikkate alındığında genel öğretmen öz yeterliği kavramının çok boyutlu bir yapıya sahip olduğu ancak farklı bağlamlarda yapının ve/veya boyutsallığın çeşitlilik gösterdiği ifade edilebilir.

2.4.2. Branş Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algılarına Yönelik Ölçekler ve İlgili Araştırmalar

Genel öz yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi, uyarlanması, geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapılmasının ardından branş öğretmenlerinin öz yeterlik algılarına yönelik ölçekler geliştirilmiş ve öğretmenlerin branş konularının öğretimine yönelik öz yeterlikleri çeşitli değişkenler açısından saptanmaya çalışılmıştır. Öğretmen yeterliliği ile farklı öğretme ve öğrenme değişkenleri arasında ilişkiler bulunmasına rağmen az sayıda çalışmada beden eğitiminde öğretim yeterliliği olgusu incelenmiştir (Humphries, Hebert, Daigle & Martin, 2012). Beden eğitimi öğretmenlerinin öz yeterliklerini değerlendirmek üzere Martin ve Kulinna (2003) tarafından yürütülen araştırmada, 16 maddelik 4 faktörlü (öğrenci, zaman, mekan ve kurum faktörü) bir ölçek geliştirilmiştir. Öğrenci faktörü, öğretmenlerin fiziksel aktiviteden hoşlanmayan veya fiziksel aktivitelere değer vermeyen öğrencileri yönetmedeki yeterliliğini yansıtırken; zaman faktörü, öğretmenlerin öğretmek için yeterli zamanları olmadığındaki yeterliklerini göstermektedir. Mekân faktörü, öğretmenlerin alan yetersizliğinden dolayı öğretimde zorluk çektiklerindeki yeterlilik algılarını yansıtmaktadır ve son olarak kurum faktörü, öğretmenlerin kurumsal destek eksikliğinin üstesinden gelmeye yönelik yeterlik inançlarını temsil etmektedir (Martin & Kulinna, 2003). Ölçeğin örnek ifadeleri:

- ✓ Öğrencilerim sınıfta fiziksel olarak aktif zaman geçirmekten hoşlanmıyor (Öğrenci).
- ✓ Beden eğitimi derslerinde çok fazla öğrenci var (Mekân).
- ✓ Öğrencilerimle çok az iletişim sürem var (Zaman).
- ✓ Okulumdaki diğer öğretmenler beden eğitimine çok fazla değer vermiyor (Kurum), şeklindedir.

Martin ve Kulinna tarafından geliştirilen beden eğitimi öğretmeni öz yeterlik ölçeğine ilişkin önemli eleştirilerden biri Humphries vd. (2012) tarafından ileri sürülmüştür. Yazarlar bu ölçüm aracının dar bir bakış açısı ile ele alındığını ve ölçeğin sadece öğretmenlerin beden eğitimi derslerini öğretmek için yüksek düzeyde fiziksel aktivite yeterliğini incelediğini belirtmişlerdir. Bu nedenle beden eğitimi ve spor için kişisel öğretim yeterliğine özgü daha geniş, çok boyutlu bir öğretim yeterliği aracı geliştirmek amacıyla 35 maddelik, 7 faktörlü bir ölçek geliştirilmiştir. Ölçek; beden eğitimine özgü (i) içerik bilgisi, (ii) bilimsel bilgiyi uygulama, (iii) beceri düzeyi farklılıklarına uyum sağlama, (iv) özel ihtiyaçları olan öğrencilere öğretme, (v) öğretim hakkında etkililik, (vi) değerlendirme ve (vii) teknolojiyi kullanmaya ilişkin yeterlilik faktörlerinden oluşmaktadır. Ölçeğin örnek ifadeleri şu şekildedir:

- ✓ Badminton ve tenis gibi raket oyunları hakkında çok şey biliyorum ve onları etkili bir şekilde öğretebilirim (Beden eğitimi içerik bilgisi hakkında etkililik).
- ✓ Egzersiz bilimi kavramlarını (egzersiz fizyolojisi, biyomekanik, motor öğrenme ve spor psikolojisinden) iyi bir şekilde kavradım ve bunları beden eğitimi öğretimine uygulayabilirim (Beden eğitimi öğretiminde bilimsel bilgiyi uygulamada etkililik).
- ✓ Birisi bir beceriyi gerçekleştirmekte güçlük çekiyorsa, ona daha iyi olmak için ne yapması gerektiğini söyleyebilir ve gösterebilirim (Beceri düzeyi farklılıklarına uyum sağlamada etkililik)
- ✓ Beden eğitimi derslerimden birinde görme sorunları olan bir öğrencim olsaydı öğrencinin dersin geri kalanına başarıyla katılmasının yollarını bulabilirim (Özel ihtiyaçları olan öğrencilere öğretim verme konusunda etkililik).
- ✓ Öğrencilerin bir beceriyi doğru bir şekilde nasıl yapacaklarını hatırlamalarına ve anlamalarına yardımcı olan açık öğretim ipuçları kullanabilirim (Öğretim hakkında etkililik).
- ✓ Değerlendirme kavramlarını (geçerlilik, güvenilirlik ve gerçek değerlendirme gibi) anlıyorum ve bunları Beden Eğitimi öğretiminde uygulayabilirim (Değerlendirmeyi kullanmada etkililik)

- ✓ Teknolojiye erişimim varsa (video ve ses sistemleri gibi) öğretimime entegre edebilirim (Teknolojiyi kullanmada etkililik).

Ölçeğin yeterli düzeyde geçerlik ve güvenirlik kriterlerini karşıladığı ifade edilmektedir (Humphries vd., 2012).

Diğer bir çalışmada, Ünlü, Sünbül ve Aydos (2008), beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öz yeterliklerini belirlemek amacıyla yeni bir ölçüm aracı geliştirmişlerdir. Ölçeğin hazırlanmasında temel veri olarak Millî Eğitim Bakanlığınca belirlenen genel öğretmen yeterlilikleri ve ilköğretim beden eğitimi öğretmenliği yeterlilik taslağından yararlanılmıştır. Geliştirilen ölçek, kişisel ve mesleki gelişim, öğrenciyi tanıma, öğrenme ve öğretme süreci, öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme okul-aile ve toplum ilişkileri, program ve içerik bilgisi boyutlarını içeren 81 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin örnek maddeleri;

- ✓ Öğrencilerde spor yapma bilinç ve spor kültürü oluşturabilecek yeterli bilgi ve birikime sahibim (Program ve içerik bilgisi).
- ✓ Öğrencinin etkinliklerdeki ilerleyişini, uygun olan ölçütleri kullanarak değerlendiririm (Öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme).
- ✓ Beden eğitimi dersinde öğrencilerin yaşlarına, hazır bulunuşluklarına ve konunun kazanımlarına uygun yöntemlerden yararlanırım (Öğrenme ve öğretme süreci), şeklindedir.

Genel olarak branş öğretmenlerinin öz yeterlik algılarına ilişkin araştırmalar değerlendirildiğinde, Martin ve Kulinna (2003) tarafından geliştirilen ölçeğin beden eğitimi alanına özgü temel çalışmalardan biri olması ve görece kolay uygulanabilir olması (16 madde ve 4 faktör) bu ölçüm aracının olumlu yönlerini temsil etmektedir. Ancak Humphries vd. (2012)'nin belirttiği üzere ölçeğin öğretmenlerin öğretim öz yeterliklerinden ziyade beden eğitimi öğretmenlerinin fiziksel aktivite öz yeterliklerine odaklanıyor olması önemli bir boşluğa işaret etmektedir. Humphries vd. (2012) tarafından yürütülen araştırmada, beden eğitimi öğretimine ilişkin öz yeterlik olgusunun daha geniş bir bakış açısı ile (birçok yönünü) ele aldığını ifade etmek mümkündür. Bu ölçüm aracının beden eğitimi öğretim öz yeterliğini belirlemek için uygun bir araç olarak görülmesinin yanı sıra yazarlar, öz yeterliğin gelişimi ile öğretmen davranışı ve öğrenci çıktıları üzerindeki etkisini incelemek amacıyla bu ölçüm aracını önermektelerdir. Son olarak Ünlü vd. (2008)'nin araştırmaları sonucu ortaya koymuş oldukları ölçüm aracının literatürde yer alan en kapsayıcı ölçek olduğunu ifade etmek mümkündür. Ayrıca bu ölçüm aracının farklı bir bağlamda (diğer ölçekler Amerika

örnekleminde gerçekleştirilmiştir) yani Türk kültüründe geliştirilmiş olması ulusal literatür için önemli bir katkı sunmaktadır. Ancak ölçeğin 81 madde içermesi (uygulanabilirlik zorluğu), oldukça küçük bir örneklemde (92 kişi) test edilmiş olması ve faktör yapısının doğrulanmamış olması ölçeğin bazı olumsuz yönleri olarak değerlendirilebilir.
Açıklamalar ışığında, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öz yeterliğine ilişkin araştırmaların, genel öğretmen öz yeterliğine yönelik çalışmalar ile paralellik gösterdiği (çok boyutlu yapısı, kültürel farklılıklar vb.) ifade edilebilir.

2.4.3. Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Öz Yeterliklerine Yönelik Ölçekler ve İlgili Araştırmalar

Geçtiğimiz 40 yılda, bilimsel araştırmalarda öğretmenlerin yeterlik inançlarına odaklanıldığı görülmektedir ve günümüzde öğretmenlerin öz yeterliklerini ölçmek amacıyla geliştirilmiş dikkate değer sayıda ölçek ilgili literatürde yer almaktadır. Bu araştırmalarda genel olarak öğretmen yeterliği incelemiştir. Ancak farklı ihtiyaçları olan öğrencilerin normal sınıflara dâhil edilmesinde öğretmen yeterliğini inceleyen araştırmalar nicelik olarak oldukça sınırlı sayıdadır. Diğer yandan özel gereksinimli, çocukların normal sınıflara dâhil edilmesinin son yıllarda önemli bir ivme kazandığını ifade etmek mümkündür. Bu nedenle kaynaştırma sınıflarında ve/veya doğrudan özel gereksinimli çocuklara öğretme öz yeterliliğine yönelik araştırmaların önemi günbegün artmaktadır.
Sharma vd. (2012), kaynaştırma sınıflarında öğretme faaliyetlerine ilişkin algılanan öğretmen yeterliğini ölçmek amacıyla dört ülkeden (Kanada, Avustralya, Hong Kong ve Hindistan) seçilen 607 öğretmen adayı üzerinde; kapsayıcı öğretimi kullanmadaki yeterlilik, iş birliğindeki yeterlilik ve yıkıcı davranışlarla başa çıkmada yeterlilik faktörlerinden oluşan ve 6'lı likert tipinde kesinlikle katılmıyorum ve kesinlikle katılıyorum aralığında cevaplanan 18 maddelik bir ölçek geliştirmiştir. Ölçeğin her bir faktörüne ilişkin örnek ifadeleri aşağıdaki gibidir:

- ✓ Öğrenme görevlerini engelli öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde tasarlama konusunda kendime güveniyorum (kapsayıcı öğretimde yeterlilik).
- ✓ Öğrencileri çiftler/eşler halinde veya küçük gruplar halinde birlikte çalışmaya ikna etme yeteneğime güveniyorum (iş birliğindeki yeterlilik).

- ✓ Engelli öğrencilerin dâhil edilmesiyle ilgili yasalar ve politikalar hakkında çok az bilgisi olan diğerlerini bilgilendirme konusunda kendime güveniyorum (yıkıcı davranışlarla başa çıkmada yeterlilik).

Araştırma sonuçları, ölçeğin farklı ülkeler de dâhil olmak üzere öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarının güvenilir bir ölçüsünü sağladığını ileri sürmüştür. Geliştirilen bu ölçek, Loreman, Sharma ve Forlin (2013)'in öğretmen adaylarının kaynaştırma sınıflarında öğretmeye hazır olmalarının daha kapsamlı bir resmini sunduğu araştırmada kullanılmıştır ve sonuçlar, güçlü uluslararası farklılıkların var olduğunu göstermiştir. Ek olarak kaynaştırma için öğretim öz yeterliliğine ilişkin yanıtları etkileyen diğer faktörler arasında; kurum tarafından sunulan öğretmen hazırlama programının türü, kapsama hukuku ve politikası hakkında bilgi düzeyindeki farklılıklar, özel gereksinimli insanlarla önceki etkileşimler, özel gereksinimli insanlara öğretimde güven düzeyleri ve özel gereksinimli öğrencilerle çalışma konusunda önceki öğretim deneyimi ve eğitimi gösterilebilir.

Diğer bir araştırmada, beden eğitimi öğretmen adaylarının kişisel değişkenleri ile özel gereksinimli çocukların beden eğitimi ve spor derslerine katılımına yönelik tutumları ve özel gereksinimli öğrencilere normal sınıflarda eğitim verme öz yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmış, bu kapsamda öz yeterlik araçlarının oluşturulmasına yönelik talimatlara (Bandura, 1997) dayalı olarak bir ölçüm aracı geliştirilmiştir. Ölçekte, katılımcıların, engelli çocuğa ve akranlarına en uygun öğrenme koşullarını sağlama yeteneklerine olan güvenleri hakkında kısa kısa öyküler içeren 15 ifade yer almaktadır. Ölçekte yer alan örnek ifadeler;

- ✓ Sınıftaki çocuklarınızla bir yakalama oyunu oynamak istiyorsunuz. Sınıfınızdaki bir çocuğun görüşü çok kısıtlı (%15). Engelli çocuğa ve akranlarına en uygun öğrenme koşullarını sağlama becerinizden ne ölçüde eminsiniz?
- ✓ Sınıfınızda, diz üstü amputasyonu olan bir çocuk boş zamanlarında arkadaşlarıyla futbol oynamak istiyor. Engelli çocuğu akranlarının futbol maçına dâhil etme yeteneğinizden ne kadar eminsiniz, şeklindedir. Ayrıca araştırma sonuçları, öz yeterliğin özel gereksinimli çocukları beden eğitimi programına dâhil etmeye yönelik tutumlarla pozitif ilişkili olduğu hipotezini doğrulamıştır (Hutzler vd., 2005).

Özel gereksinimli öğrencileri beden eğitimine dâhil etmeye yönelik öz yeterliği doğrulamayı amaçlayan başka bir araştırmada Bandura (2006)'nın öz yeterlik aracı oluşturmaya yönelik tavsiyelerine dayanarak, bir ölçüm aracı oluşturulmuş ve araç beden eğitimi ve spor

öğretmenliği ana dalındaki katılımcılara uygulanmıştır. Ölçüm aracı, zihinsel (11 madde), fiziksel (12 madde) ve görme engelli (10 madde) öğrencilere yönelik ifadelerden oluşan, benzer bir yapıya sahip üç farklı ölçek içermektedir. Katılımcılara ölçekler öncesi "Noah zihinsel engelli bir lise öğrencisidir, bu nedenle sınıf arkadaşları kadar hızlı öğrenemez. Zihinsel yetersizliğinden dolayı da çok iyi konuşamıyor, bu yüzden bazen ne dediğini anlamak zorlaşıyor. Ayrıca, özellikle yönergeler birden fazla adımdan oluşuyorsa sözlü yönergeleri anlamakta güçlük çekiyor. Noah, sınıf arkadaşlarıyla aynı sporları yapmayı seviyor." şeklinde kimliği olan bir öğrenci için skeç örneği verilmiştir. Ölçeğin örnek ifadeleri şu şekildedir:

- ✓ Spor becerilerini öğretirken akranlarına Noah'a yardım etmelerini söyleyin.
- ✓ Noah'ın spor becerilerini öğretirken ne yapması gerektiğini anlamasına yardımcı olmak için talimatlarınızı değiştirin.

Katılımcılardan, öz yeterliklerine olan güvenlerini, ifadeleri 1-5 arası puanlayarak belirtmeleri istenmektedir. Yapılan analizler sonucunda zihinsel engelli öğrenciler ile ilgili ölçeğin iyi uyum gösterdiği, bedensel ve görme engelli öğrenciler için geliştirilen ölçeklerin ise orta düzeyde uyum gösterdiği tespit edilmiştir. Böylece aracın içerik ve yapı geçerliği desteklenmiştir (Block vd., 2013). Block vd. (2013) tarafından geliştirilen ölçek, uyarlanmış beden eğitimi dersleri ile bireyselleştirilmiş eğitim programı eğitiminin birleştirilmesinin, öğretmen adaylarının kaynaştırma beden eğitimine yönelik öz yeterlikleri üzerindeki etkisini araştırmayı amaçlayan bir araştırmada kullanılmıştır. Katılımcılarını beden eğitimi ve spor öğretmenliği programına kayıtlı öğrencilerin oluşturduğu araştırmada sonuçlar; birleşik bir dersin, sadece uyarlanmış bir beden eğitimi dersi verilen veya hiç ders verilmeyen gruplarla karşılaştırıldığında, öğretmen adaylarının kapsayıcı beden eğitimine yönelik öz yeterlikleri üzerinde oldukça önemli bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur. Birleştirilmiş kursu alan öğrenciler, öz yeterlik seviyelerinde hızlandırılmış bir gelişme oranı sergilemişlerdir. Bulgular, uyarlanmış beden eğitimi kurslarının bireyselleştirilmiş eğitim programı eğitimiyle birleştirilmesinin, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin kapsayıcı beden eğitimine yönelik öz yeterlikleri üzerinde sürdürülebilir bir eğitim etkisi sağlayabileceğini açıkça göstermektedir (Koh, 2021).

BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırmanın bu kısmında sırasıyla ölçüm aracının geliştirilmesi ve beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin özel gereksinimli bireylerin eğitimine yönelik öz yeterlik düzeylerinin belirlenmesine ilişkin araştırma modelleri, araştırma grupları, verilerin toplanması ve veri analizleri hakkında bilgiler yer almaktadır.

3.1. Özel Gereksinimli Bireylerin Eğitimine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

3.1.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karma modellerden, keşfedici sıralı karma desene dayalı olarak yürütülmüştür. Keşifsel sıralı karma yöntemler, araştırmacının önce nitel veriler ve analizlerle keşfetmeye başladığı ve ardından bulguları ikinci bir nicel aşamada kullandığı bir tasarımdır (Creswell, 2014).

Araştırmada geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının geliştirilmesine yönelik DeVellis (2014) tarafından önerilen ölçüm aracı geliştirme süreci de takip edilmiştir. Bu süreç; (i) ölçülmek istenilen yapının açık bir biçimde tanımlanması, (ii) literatür taranması ve uzman görüşlerinin alınması, (iii) veri toplama, (iv) açıklayıcı faktör analizleri, (v) güvenirliğin ve geçerliğin değerlendirilmesi ve (vi) normların geliştirilmesi aşamalarını kapsamaktadır.

3.1.2. Araştırmanın Çalışma Grubu ve Verilerin Toplanması

Bu araştırma ilk, orta ve lise kademelerinde farklı branşlarda görev yapan öğretmenlerin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunun belirlenmesinde kolay ulaşılabilir

(Yıldırım & Şimşek, 2016) yöntemi kullanılmış olup, katılımcı seçiminde ulaşılabilirlik ve gönüllülük ilkesi esas alınmıştır. Ölçüm aracına ait geçerlik ve güvenirliğin sınanmasına ilişkin birbirinden bağımsız, ardışık iki araştırma grubundan, 2021 yılının ilk 3 ayında Google Formlar aracılığı ile veriler toplanmıştır. Belirlenen süre zarfında toplamda 653 kişi anketi tamamlamıştır. Tamamlanan anketlerin incelenmesinden sonra (eksik, hatalı veya sürekli aynı değerin işaretlendiği anketler elenmiştir) toplam 603 (yaklaşık %92) anket analizler için kabul edilmiştir. Faktör analizi gibi çok değişkenli analiz yöntemlerinde çalışma grubunun büyüklüğünün madde sayısının en az 5 katı olması gerektiği ifade edilmektedir (DeVellis, 2014). Buna göre, elde edilen anket sayısının araştırma/analiz gerekliliğini karşılayabilecek büyüklükte olduğu kabul edilmiştir.

Çalışma grubuna ilişkin tanımlayıcı istatistiki bilgiler Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2

Katılımcılara İlişkin Tanımlayıcı İstatistiki Bilgiler

Değişken	Çalışma Grubu (Toplam)		Çalışma Grubu 1 (n=302)		Çalışma Grubu 2 (n=301)	
Cinsiyet	N	%	N	%	N	%
Kadın	358	59,4	177	58,6	181	60,1
Erkek	245	40,6	125	41,4	120	39,9
Yaş	$\overline{X}$	Ss.	$\overline{X}$	Ss.	$\overline{X}$	Ss.
23-65 yaş arası	37,28	9,24	37,52	9,12	37,03	9,36
Eğitim Düzeyi	N	%	N	%	N	%
Lisans	497	82,4	248	82,1	249	82,7
Lisansüstü	106	17,6	54	17,9	52	17,3
Mesleki Deneyim	$\overline{X}$	Ss.	$\overline{X}$	Ss.	$\overline{X}$	Ss.
1-39 yıl arası	13,06	9,19	13,07	9,13	13,04	9,27
Okul Türü	N	%	N	%	N	%
Devlet	519	86,1	265	87,7	254	84,4
Özel	84	13,9	37	12,3	47	15,6
Kademe	N	%	N	%	N	%
İlkokul ve Öncesi	94	15,6	48	15,8	46	15,2
Ortaokul	278	46,1	143	47,4	135	44,9
Lise	231	38,3	111	36,8	120	39,9

Birinci çalışma grubunda yer alan katılımcıların %58,6'sı (n=177) kadın, %41,4'ü (n=125) erkektir ve katılımcı yaşlarının 23-65 yaş aralığında ($\overline{X}$=37,52±9,12) olduğu belirlenmiştir. Eğitim düzeyi açısından katılımcıların %82,1'i (n=248) lisans, %17.9'u (n=54) ise lisansüstü diplomasına sahiptir. Katılımcıların 1-39 yıl arası ($\overline{X}$=13,07±9,13) mesleki deneyime sahip oldukları, %87,7'sinin devlet okullarında (n=265) ve %12,3'ünün ise (n=37) özel okullarda

çalıştığı tespit edilmiştir. Son olarak katılımcıların %15,8'i (n=48) ilkokul ve öncesi, %47,4'ü (n=143) ortaokul ve %36,8'i (n=111) lise kademesinde görev yapmaktadır.

İkinci çalışma grubunda yer alan katılımcıların %60,1'i (n=181) kadın, %39,9'u (n=120) erkektir ve katılımcı yaşlarının 23-65 yaş aralığında ($\overline{X}$=37,03±9,36) olduğu belirlenmiştir. Eğitim düzeyi açısından katılımcıların %82,7'si (n=249) lisans, %17,3'ü (n=52) ise lisansüstü diplomasına sahiptir. Katılımcıların 1-39 yıl arası ($\overline{X}$=13,04±9,27) mesleki deneyime sahip oldukları, % 84.4'ünün devlet okullarında (n=254) ve %15,6'sının (n=47) özel okullarda çalıştığı, %15,2'sinin (n=46) ilkokul ve öncesi, %44,9'unun (n=135) ortaokul ve %39,9'unun (n=120) lise kademesinde görev yaptığı tespit edilmiştir.

3.1.3. Ölçme Aracının Geliştirilme Süreci

Öğretmenlerin özel gereksinimli bireylerin eğitimine yönelik öz yeterliklerini belirlemede kullanılacak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının geliştirilmesinde DeVellis (2014)'in önerileri bağlamında 5 basamaklı bir süreç izlenmiştir.

3.1.3.1. Madde Havuzun Oluşturulması

DeVellis (2014) 'e göre madde havuzu ne kadar büyükse araştırmacı için o kadar iyidir ve nihai formda hedeflenen madde sayısının üç ya da dört katı kadar büyük bir madde havuzuyla başlamak olağandır. Bu bağlamda madde havuzunun hazırlanma sürecinde, araştırmacının yeterince açık olmama ya da diğer maddelere istenmeyen düzeyde benzerlik gibi ölçütlere dayalı olarak maddeleri eleyebilmesi adına madde sayısının fazla yazılmasına dikkat edilmiştir. Bu kapsamda ilk olarak ölçülmek istenen özellik Bandura'nın (1977,1997) Öz yeterlik Kuramına ve MEB (2017) Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri 'ne dayalı olarak tanımlanmıştır. Özelliğin tanımlanmasının ardından ilk olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla öğretmenler ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Ek olarak, öz yeterlik kuramı kapsamında öğretmen öz yeterlikleri ve öğretmenlerin özel gereksinimli bireylerin eğitimine yönelik öz yeterlikleri ile ilgili kapsamlı bir literatür taraması (Gibson & Dembo, 1984;Tschannen-Moran & Hoy, 2001; Sharma vd., 2012; Hutzler vd., 2005; Block vd., 2013) gerçekleştirilmiştir. Her iki uygulama sonucunda elde edilen bilgiler madde havuzunun oluşturulmasında kullanılmıştır.

3.1.3.2. Kapsam Geçerliliği Tespiti ve Taslak Ölçeğin Hazırlanması

> Madde havuzu kabaca oluşturulduktan sonra, maddeler; ilgili değişkeni ölçüp ölçmediği, ilgili madde türüne uygun olup olmadığı, dilbilgisi açısından uygunluğu, anlaşılabilirliği, yazım dilimin hedef kitleye uygunluğu, sınır yeterlik için tahmini madde güçlüğü, tipik davranış için madde onaylanma oranının çarpık dağılıp dağılmayacağı, maddenin varsa hangi alt boyuta ait olduğu, ifade-tepki uyumu ve varsa çeldiricilerin ya da diğer dereceli kategorilerin uygunluğu gibi çeşitli açılardan irdelenmiştir (Erkuş,2016).

Madde havuzundaki ölçek maddelerinin gözden geçirilmesi ve düzeltilmesi için Özel gereksinimli Bireyler için Beden Eğitimi ve Spor, Ölçme ve Değerlendirme, Öğretim İlke ve Yöntemleri ile Türk Dili ve Edebiyatı alanlarından uzmanların görüş ve önerileri alınmış ve bu doğrultuda maddeler yeniden düzenlenmiştir.

3.1.3.3. Ön Uygulamanın Yapılması

Deneme formu uygulanması düşünülen gruba benzer 30 öğretmene araştırmacı tarafından doğrudan uygulanmıştır. Böylelikle deneme formu; maddelerin anlaşılırlığı, yanlış yazılan yerlerin tespiti, ortalama cevaplama süresinin belirlenmesi ve öğretmenlerin özel gereksinimli bireylerin eğitimine yönelik öz yeterliklerini keşfetmeye ilişkin yeterliliği açısından sınanmıştır. Ön uygulamanın yapılmasının ardından maddeler düzenlenerek, taslak ölçeğe son hali verilmiştir. İlk aşamada toplam 30 madde olarak belirlenen taslak madde havuzu yukarıda açıklanan işlemler ve uzman görüşleri sonrasında 25 maddeye indirgenmiştir.

3.1.3.4. Yapı Geçerliliği Tespiti ve Güvenirlik Hesaplama

Geliştirilen ölçekte yapı geçerliğine kanıt sağlamak ve yapının ne olduğunu belirlemek için açıklayıcı faktör analizi (AFA), önceki çözümsel sonuçların temelindeki tahmin edilen ilişki örüntüsünü doğrulamak için doğrulayıcı faktör analizinden (DFA) yararlanılmıştır (DeVellis,2014). Ayrıca bu süreçte maddelerin birbiriyle uyumunu tespit etmek için "varimax" döndürme tekniği, madde analizlerini ispatlamak için madde test korelasyonları, araştırma örnekleminin uygunluğunu test etmek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett'in Küresellik testi, verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Ölçek geçerliği tespitinde çıkarılan ortalama varyans (AVE) ve bileşik güvenirlik (CR) hesaplamaları gerçekleştirilmiştir. Ölçek güvenirliğini tespit etmek için Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı, testi yarılama güvenirliği (Sperman Brown) ve alt-üst %27'lik grupların karşılaştırılması gerçekleştirilmiştir.

3.1.3.5. Ölçeğe Son Şeklinin Verilmesi

Taslak ölçeğin hazırlanması ve gerekli analizler neticesinde elenen maddeler çalışma dışı bırakılmıştır. Bandura (2006)'nın öz yeterlik ölçüm araçlarına ilişkin görüşleri doğrultusunda öz yeterlik algılanan yetenek ile ilgili olduğundan, maddeler, "yapabilmek" gibi fiiller içermektedir ve ölçüm düzeyinin "Kesinlikle katılmıyorum" için 0'dan "Kesinlikle katılıyorum" için 10'a kadar değişen 11 noktalı doğrusal bir yapıda oluşturulmasına karar verilmiştir. Tekrar uzman görüşüne başvurularak ölçeğe son şekli verilmiştir.

3.1.4. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS ve AMOS programları kullanılmıştır. Tanımlayıcı analizlerin yanı sıra geçerlik ve güvenirliğin sınanmasında açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerinden yaranılmıştır. İlk aşamada ölçüm aracında yer alan maddelere ilişkin tanımlayıcı istatistikler incelenmiştir. Bu bağlamda ölçüm aracında yer alan 25 maddenin her biri için incelenen çarpıklık ve basıklık değerleri sonucunda 21, 22 ve 23. maddelere verilen yanıtların negatif çarpıklık gösterdiği belirlenmiştir (Coşkun, Altunışık & Yıldırım, 2017). Bu ifadelere her bir katılımcının yüksek düzeyde olumlu yanıt vermiş olması bu özelliklerin herkes tarafından genel kabul görmüş durumlar olduğu düşüncesini ortaya çıkarmış ve ilgili üç madde analiz dışı bırakılmıştır.

3.2. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Özel Gereksinimli Bireylerin Eğitimine Yönelik Öz Yeterliklerinin Belirlenmesi

3.2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin özel gereksinimli bireylerin eğitimine yönelik öz yeterliklerini incelemek amacıyla tarama modelinden yararlanılmıştır.

"Tarama modeli kalabalık evrenle ilgili genel yargıya varabilmek için evrenin tamamının veya içerisinde bir grubun örneklem alınarak çalışmanın gerçekleştirilmesidir." (Karasar, 2012).

3.2.2. Araştırmanın Çalışma Grubu ve Verilerin Toplanması

Bu araştırma ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunun belirlenmesinde kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi (Yıldırım & Şimşek, 2016) kullanılmış olup, katılımcı

seçiminde ulaşılabilirlik ve gönüllülük ilkesi esas alınmıştır. Veriler 2021 yılı Mayıs ve Haziran aylarında, Google Formlar aracılığı ile toplanmıştır. Belirlenen süre zarfında toplamda 226 kişi anketi tamamlamıştır. Tamamlanan anketlerin incelenmesinden sonra (eksik, hatalı veya sürekli aynı değerin işaretlendiği anketler elenmiştir) toplam 223 (yaklaşık %98,6) anket analizlerde kullanılmıştır.

Çalışma grubuna ilişkin tanımlayıcı istatistiki bilgiler Tablo 3'de yer almaktadır.

Tablo 3

Katılımcılara İlişkin Tanımlayıcı İstatistiki Bilgiler

Değişken	Çalışma Grubu	
Cinsiyet	N	%
Kadın	68	30,5
Erkek	155	69,5
Yaş	$\overline{X}$	Ss.
24-60 yaş arası	38,17	8,65
Eğitim Düzeyi	N	%
Lisans	167	74,9
Lisansüstü	56	25,1
Mesleki Deneyim	$\overline{X}$	Ss.
1-35 yıl arası	13,19	8,67
Okul Türü	N	%
Devlet	198	88,8
Özel	25	11,2
Kademe	N	%
Ortaokul	116	52
Lise	107	48

Çalışma grubunda yer alan katılımcıların %69,5'inin (n=155) erkek, %30,5'inin (n=68) kadın ve yaşlarının 24-60 yaş aralığında ($\overline{X}$=38,17±8,65) olduğu belirlenmiştir. Eğitim düzeyi açısından katılımcıların %74,9'u (n=167) lisans, %25,1'i (n=56) ise lisansüstü diplomasına sahiptir. Katılımcıların 1-35 yıl arası ($\overline{X}$=13,19±8,67) mesleki deneyime sahip oldukları, %88,8'inin devlet okullarında (n=198) ve %11,2'sinin (n=25) özel okullarda çalıştığı, %52'sinin (n=116) ortaokul ve %48'inin (n=107) lise kademesinde görev yaptığı tespit edilmiştir.

Ayrıca katılımcılara lisans ya da lisansüstü eğitimleri süresince özel gereksinimli bireylere yönelik herhangi bir ders alıp almadıkları ve özel gereksinimli bireylere yönelik herhangi bir kurs, seminer ya da hizmet içi eğitime katılıp katılmadıkları sorulmuştur. Katılımcılara

yöneltilen bir diğer soru ise özel gereksinimli bir yakınları olup olmadığıdır. Bu kapsamda verilen cevaplar Tablo 4 ve Tablo 5'de özetlenmektedir.

Tablo 4

Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Eğitim Durumu

		Kurs, Seminer, Hizmet İçi Eğitim		
		Evet	Hayır	Toplam
Özel gereksinimli bireylere yönelik ders alma durumu	Evet	20	70	90
	Hayır	12	121	133
Toplam		32	191	223

Katılımcılar arasından 90 kişinin lisans ve/veya lisansüstü eğitimi boyunca engelliler için beden eğitimi ve spor, özel eğitim vb. dersleri aldıkları ve 32 kişinin de kurs, seminer ya da hizmet içi eğitim aldıkları tespit edilmiştir. Ancak 121 kişinin eğitim ve öğretim hayatları süresince özel gereksinimli bireylere yönelik herhangi bir eğitime katılmadıkları belirlenmiştir.

Tablo 5

Özel Gereksinimli Yakına Sahip Olup Olmama Durumu

		N	%
Özel gereksinimli yakına sahip olup olmama durumu	Evet	85	38,1
	Hayır	138	61,9
	Toplam	223	100

Tablo 5'de görüldüğü üzere katılımcıların %38,1'i (n=85) en az bir özel gereksinimli yakına sahip olduğunu ve %61,9'u (n=138) herhangi bir özel gereksinimli yakınının olmadığını bildirmiştir.

3.2.3. Veri Toplama Aracı

Bu araştırmanın birinci kısmında geliştirilen ve geçerliği-güvenirliği sınanan Özel Gereksinimli Bireylerin Eğitimine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Katılımcıların, öğretmenlerin özel gereksinimli bireylerin eğitimine yönelik öz yeterliklerini ortaya koymak amacıyla geliştirilen bu ölçek 12 madde ve tek boyuttan oluşmaktadır. Ölçek 11 noktalı Likert tipi ölçüm düzeyine sahiptir. Ölçeğin puanlanması,

alınan puan arttıkça öğretmenlerin özel gereksinimli bireylerin eğitimine yönelik öz yeterlik düzeylerinin de artacağı şeklinde yorumlanmaktadır. Veri toplama aracı sadece beden eğitimi ve spor öğretmenleri özelinde ilk kez kullanılacağı için, ÖGBEYÖ ölçeği faktör yük yapısı tekrar test edilmiştir. Elde edilen verilerin AFA'ya uygunluğunu tespit etmek için Kaiser-Meyer Olkin (KMO) Örneklem Yeterliği ve Barlett'in Küresellik Testi sonuçları incelenmiştir. Analiz sonucu KMO Örneklem Yeterliği değeri ,96 ve Barlett'in Küresellik test değeri istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (χ^2=2783,313; sd=66, p<0,01). KMO değerinin 1'e yakın bir değer almış olması ve Barlett'in Küresellik test değerinin istatiksel olarak anlamlı çıkmış olması nedeniyle AFA analizinin uygulanabilirliği konusunda herhangi bir sorun olmadığı tespit edilmiştir (Büyüköztürk, 2016; Kline, 2015).

Tablo 6

AFA Sonucu

Maddeler	$\overline{X}$	Ss.	Faktör 1
M1	7,79	2,13	,811
M2	8,11	1,99	,805
M3	7,64	2,11	,908
M4	7,61	2,20	,865
M5	7,73	2,11	,819
M6	7,93	2,11	,867
M7	8,15	1,88	,862
M8	8,00	2,12	,770
M9	7,87	1,96	,886
M10	7,72	2,04	,925
M11	7,83	2,12	,931
M12	7,88	2,23	,747
Özdeğer			8,703
Açıklanan varyans (%)			72,526
Cronbach'ın Alfa Katsayısı			,964

Bulgulara göre ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerleri ,75 ile ,93 arasında değişmektedir. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans oranının yaklaşık %73 iç tutarlık katsayısının ise %96 olduğu belirlenmiştir (Tablo 6).

3.2.4. Verilerin Analizi

Bu araştırmada veriler SPSS programı ile analiz edilmiştir. Analizler öncesi verilerin normal dağılım gösterip-göstermediğini belirlemek için çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri incelenmiştir. Verilerin çarpıklık değerlerinin -,778 ile -1,242 arasında ve basıklık değerlerinin ,058 ile 1,275 arasında bir değer aldığı tespit edilmiştir. Ayrıca tüm ölçeğe ilişkin tanımlayıcı istatistikler Tablo 7'de yer almaktadır. George ve Mallery (2016)'e göre çarpıklık ve basıklık değerlerinin +2 ile -2 arasında bir değer alması verilerin normal dağılıma sahip olduğunu göstermektedir. Araştırmada tanımlayıcı istatistikler (sıklık, yüzde, ortalama, standart sapma vb.) ile açıklayıcı faktör analizine ek olarak değişkenler arası farklılıkların incelenmesinde, bağımsız gruplar t-testi ve Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Ayrıca ölçek boyutsallığı AFA ile test edilmiştir.

Tablo 7

Ölçeğe İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Ölçek	$\overline{X}$	Ss.	En Düşük	En Yüksek	Çarpıklık	Basıklık
ÖGBEYÖÖ	7,86	1,77	2,67	10	-,786	-,021

N=223

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde "Özel Gereksinimli Bireylerin Eğitimine Yönelik Özyeterlik Ölçeği" nin geliştirilmesine yönelik yapılan geçerlik-güvenirlik analizlerine ilişkin bulgular ve yorumlar ile beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin özel gereksinimli bireylerin eğitimine yönelik öz yeterliklerine ilişkin bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

4.1. Ölçek Geliştirmeye İlişkin Bulgular

4.1.1. Ölçek Geçerliğine Ait Bulgular

Elde edilen verilerin AFA'ya uygunluğunu tespit etmek için Kaiser-Meyer Olkin (KMO) Örneklem Yeterliği ve Barlett'in Küresellik Testi sonuçları incelenmiştir.

Analiz sonucu KMO Örneklem Yeterliği değeri ,95 ve Barlett'in Küresellik test değeri istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (χ^2=5575,198, sd=136, p<0,01). KMO Örneklem Yeterliği değerinin 1'e yakın olması verilerin analize uygunluğunu göstermektedir. Barlett'in Küresellik test değeri ise ölçülen özelliğin çok değişkenli normallik dağılımından gelip gelmediğini kontrol etmek amacıyla kullanılmaktadır. Bu doğrultuda KMO değerinin 1'e yakın bir değer almış olması ve Barlett'in Küresellik test değerinin istatiksel olarak anlamlı çıkmış olması nedeniyle AFA analizinin uygulanabilirliği konusunda herhangi bir sorun olmadığı tespit edilmiştir (Büyüköztürk, 2016; Kline, 2015).

ÖGBEYÖÖ faktör yapısını test etmek amacıyla 22 maddenin dâhil edildiği AFA gerçekleştirilmiştir. Yapılan analiz sonucu herhangi bir faktörde yer almayan, birden fazla faktörde yüksek yük değerine sahip maddeler (maddelerin binişiklik durumu) ve ,60'ın altında faktör yük değerine sahip olan maddeler incelenmiş ve tespit edilmiştir (Büyüköztürk, 2016; Tabachnick & Fidel, 2007). İlgili maddeler aşamalı olarak analiz dışı

bırakılarak analiz tekrar edilmiştir. Aşamalı olarak tekrar edilen analizler sonucu 10 madde (1, 2, 3, 6, 7, 8, 13, 17, 20, 24) analiz dışı bırakılmıştır.

Tablo 8

(KMO) Örneklem Yeterliği ve Barlett'in Küresellik Testi Bulguları

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliği Ölçümü		,952
	Ki-Kare	3763,414
Bartlett'in Küresellik Testi	sd	66
	p	,000

Tablo 9'da analiz dışı bırakılan maddelerden sonra yapılan analiz neticesinde elde edilen tek faktörlü yapının açıkladığı özdeğer, varyans ve yığılmalı varyans yüzdesine ilişkin bulgulara yer verilmektdir.

Tablo 9

Tek Faktörlü Yapının Açıkladığı Özdeğer, Varyans ve Yığılmalı Varyans Yüzdesine İlişkin Bulgular

Faktör	İlk Özdeğerler			Kare Yüklemelerin Öz Toplamları		
	Toplam	Varyans Yüzdesi	Yığılmalı Varyans Yüzdesi	Toplam	Varyans Yüzdesi	Yığılmalı Varyans Yüzdesi
1	8,617	71,812	71,812	8,617	71,812	71,812
2	,694	5,787	77,599			
3	,566	4,716	82,315			
4	,443	3,695	86,010			
5	,330	2,751	88,760			
6	,315	2,623	91,383			
7	,249	2,071	93,454			
8	,224	1,863	95,317			
9	,174	1,452	96,769			
10	,161	1,343	98,112			
11	,133	1,107	99,219			
12	,094	,781	100,000			

Yöntem: Temel Bileşen Analizi.

Açıklanan toplam varyans değerinin en az %50 olması gerektiği ifade edilmektedir (Büyüköztürk, 2016). Elde edilen bulgular neticesinde açıklanan toplam varyans değerinin yaklaşık %72 olması ölçeğin yeterli düzeyde bir açıklayıcılığa sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 10

AFA Sonucu Ölçekte Yer Alan Maddelerin Faktör Yük Değerleri

	Faktör
	1
M19	,918
M14	,899
M18	,891
M16	,882
M9	,870
M12	,869
M10	,868
M11	,864
M4	,848
M5	,815
M15	,793
M25	,610

AFA sonucu ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerleri ,61 ile ,92 arasında değişmektedir (Tablo 10). Bu değerlere göre her bir ifadenin oldukça yüksek bir faktör yük değerine sahip olduğu söylenebilir (Tabachnick & Fidel, 2007). Bulgular ölçeğin tatmin edici düzeyde yapı geçerliğine sahip olduğunu göstermektedir.

4.1.2. Madde Analizi ve Ölçek Güvenirliğine İlişkin Bulgular

Ölçek güvenirliğini ortaya koymak amacıyla düzeltilmiş madde toplam korelasyonları incelenmiş ve her bir madde için alt-üst %27'lik grupların karşılaştırılmaları gerçekleştirilmiştir. Ölçek güvenirliği için ayrıca testi yarılama güvenirliği (Sperman Brown) ve Cronbach'ın Alfa güvenirlik katsayısı hesaplanmış ve bulgular Tablo 11'de özetlenmiştir.

Tablo 11

Güvenirlik Bulguları

Madde No	Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonu	t (Alt-Üst%27)#	Testi Yarılama Güvenirliği (Sperman Brown)	Cronbach'ın Alfa Güvenirliği
M19	,897	-24,581*	,942	,963
M14	,874	-23,557*		
M18	,867	-22,811*		
M16	,854	-21,636*		
M9	,841	-24,355*		
M12	,838	-22,029*		
M10	,839	-24,745*		
M11	,834	-21,167*		
M4	,815	-26,756*		
M5	,779	-21,441*		
M15	,752	-16,730*		
M25	,562	-11,071*		

#n_1-n_2=82, *p<,001

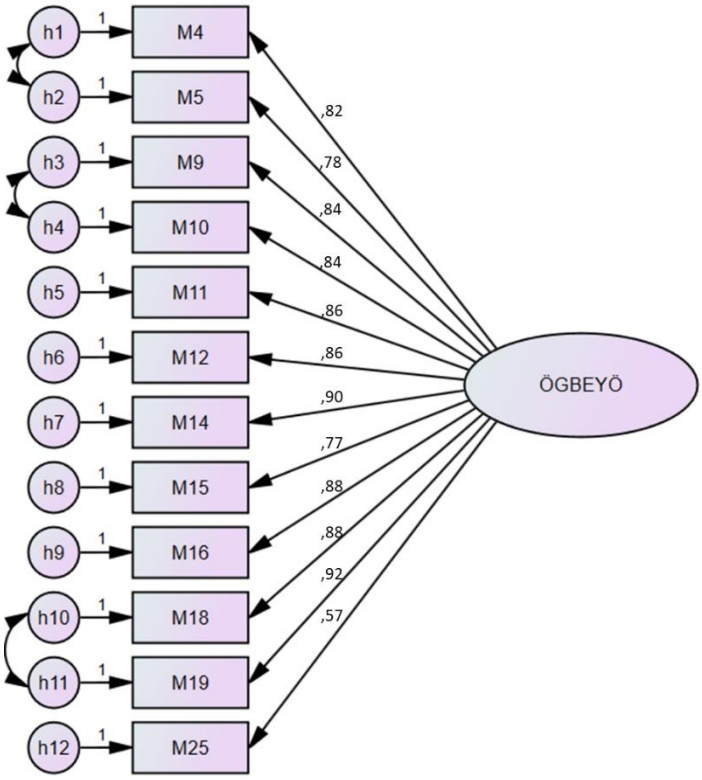
Ölçekte yer alan her bir madde için hesaplanan madde-toplam test korelasyon değerlerinin ,56 ile ,90 arasında bir değer aldığı ve alt %27'lik ile üst%27'lik grupların karşılaştırılması sonucu elde edilen t-değerlerinin istatistiksel olarak anlamlı (p<,001) olduğu belirlenmiştir. Bulgular; ölçek maddelerinin geçerliklerinin yüksek olduğu, özel gereksinimli bireylerin eğitimine yönelik öz yeterlikleri açısından öğretmenleri ayırt ettiği ve aynı/benzer davranışları temsil etme gücüne sahip maddeler olduğu şeklinde değerlendirilebilir (Büyüköztürk, 2016). Ayrıca ölçeğe ait Cronbach'ın Alfa katsayısı değerinin ,70'ten yüksek bir değere (α=96) sahip olması ve Sperman Brown testi yarılama güvenirlik katsayısının ,94 olarak hesaplanması ölçeği oluşturan maddelerin birbirleriyle tutarlı olduğu ve yeterli düzeyde güvenirliğe sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.1.3. Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular

İkinci çalışma grubundan elde edilen veriler ile DFA yapılmıştır. Bu analiz AFA sonucu elde edilen yapının doğrulanması ve yapı geçerliğinin sınanması için gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen DFA'ya ilişkin elde edilen model uyum değerleri incelendiğinde (χ^2/sd=5,860; GFI=,850; TLI=,909; CFI=,927; RMSEA=,127; SRMR=,038) model uyum indeks değerlerinin zayıf olduğu diğer bir ifade ile önerilen eşik değerleri karşılamadığı

tespit edilmiştir (Brown, 2006; Hair, Black, Babin & Anderson, 2010; Tabachnick & Fidell, 2007). Daha iyi uyum indeks değerlerine ulaşabilmek amacıyla modifikasyon indeks değerleri incelenmiştir. Bu kapsamda önerilen üç modifikasyon modele eklenerek model uyum indekslerinin iyi/kabul edilebilir değer aralıklarına getirilebildiği tespit edilmiştir (χ^2/sd=3,269; GFI=,918; TLI=,960; CFI=,970; RMSEA=,073; SRMR=,026).

Şekil 1'de görüldüğü üzere 4-5, 9-10 ve 18-19. maddeler arasındaki hata varyansları ilişkilendirilmiştir. Son modelde 12 maddenin standartlaştırılmış regresyon ağırlıklarının ,57 ile ,92 arasında ve tüm maddelere ait t-değerlerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir (Tablo 12).



*Şekil 1.*Özel Gereksinimli Bireylerin Eğitimine Yönelik Özyeterlik Ölçeği Path Diyagramı

Model uyum indeks değerleri incelendiğinde 3'ten küçük bir değere sahip olması (χ^2/sd≤3) iyi bir model uyumunu gösterirken bu oranın 5'ten küçük bir değer alması durumunda modelin genel uyumunun kabul edilebilir olduğu ifade edilmektedir (Meydan & Şeşen, 2011). Benzer şekilde ,05 ile ,08 arasında yer alan RMSEA değeri ve ,90 ile ,95 arasındaki bir GFI değeri de kabul edilebilir bir model uyumunun göstergesidir (Bayram, 2013; Meydan & Şeşen, 2011). Bu çalışmada elde edilen ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranı

(χ^2/sd=3,269) ve GFI değeri (GFI=,92) modelin genel uyumunun kabul edilebilir düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilir. Diğer yandan 3'ten küçük SRMR değeri ile 1'e yakın ve ,95 üzerinde bir değere sahip olan CFI ve TLI değerleri iyi model uyumu göstergesi olarak kabul edilmektedir (Bayram, 2013; Kline, 2015; Meydan & Şeşen, 2011). Bu nedenle elde edilen değerler modelin genel uyumunun iyi düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilir. Sonuç olarak doğrulayıcı faktör analizi sonuçları, 12 maddeden oluşan yapının model uyum indekslerinin iyi/kabul edilebilir olduğunu göstermiştir.

Tablo 12

DFA Bulguları

Maddeler	Faktör Yükü	t değeri	R^2	CR	AVE
M25	,572	12,072	,327	,962	,689
M19	,917	9,486	,841		
M18	,875	10,609	,766		
M16	,881	10,845	,776		
M15	,774	11,661	,599		
M14	,901	10,477	,812		
M12	,864	11,065	,747		
M11	,855	10,886	,731		
M10	,839	11,269	,704		
M9	,835	11,297	,697		
M5	,779	11,622	,607		
M4	,815	11,449	,664		

χ^2/sd=3,269; GFI=,918; TLI=,960; CFI=,970; RMSEA=,073; SRMR=,026

Ölçek bileşik güvenirlik değerinin ,96 (CR=,962) ve çıkarılan ortalama varyans değerinin ise ,69 (AVE=,689) olduğu belirlenmiştir. Çıkarılan ortalama varyans değerinin ,50'den yüksek (AVE>,50) ve bileşik güvenirlik değerinden küçük (AVE<CR) bir değere sahip olması benzeşim geçerliği için dikkate alınan ölçütler arasında yer almaktadır (Fornell & Larcker, 1981). DFA sonucunda hesaplanan çıkarılan ortalama varyans ve bileşik güvenirlik değerlerinin belirtilen ölçütleri karşılaması nedeniyle ölçeğin benzeşim geçerliğine sahip olduğu ifade edilebilir.

4.2. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Özel Gereksinimli Bireylerin Eğitimine Yönelik Öz Yeterliklerinin Belirlenmesine Yönelik Bulgular

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin özel gereksinimli bireylerin eğitimine yönelik öz yeterlik düzeyleri ile çeşitli demografik değişkenler arasındaki ilişki ve farklılıkların incelenmesine ilişkin bulgu ve yorumlar aşağıda yer almaktadır.

Tablo 13

Cinsiyete Bağlı ÖGBEYÖ Düzeyi

	Cinsiyetiniz	N	$\overline{X}$	Ss.	t	sd	p
ÖGBEYÖ	Erkek	155	7,90	1,67	,620	221	,536
	Kadın	68	7,74	1,98			

Katılımcıların cinsiyet değişkenine bağlı olarak ÖGBEYÖ düzeyleri arasındaki farklılıkları belirlemek üzere gerçekleştirilen bağımsız gruplar t-testi sonucunda erkeklerin öz yeterlik düzeylerinin ($\overline{X}$=7,90) kadınların öz yeterlik düzeylerinden ($\overline{X}$=7,74) yüksek olduğu ancak bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir (t=,620; p>,05).

Tablo 14

ÖGBEYÖ, Yaş, Mesleki Deneyim Arasındaki İlişki

		Yaşınız	Mesleki Deneyiminiz
ÖGBEYÖ	r	-,057	-,050
	p	,398	,469

**p< 0,01; *p< 0,05, N=223

Tablo 14'te görüldüğü üzere katılımcıların ÖGBEYÖ düzeyleri ile yaş (r=-,057, p>,05) ve mesleki deneyimleri (r=-,050; p>,05) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir.

Tablo 15

Çalışılan Kademeye Bağlı ÖGBEYÖ Düzeyi

	Çalıştığınız Kademe	N	$\overline{X}$	Ss.	t	sd	p
ÖGBEYÖ	Ortaokul	116	7,73	1,81	-1,144	221	,254
	Lise	107	7,99	1,73			

Katılımcıların çalışılan kademe değişkenine bağlı olarak ÖGBEYÖ düzeyleri arasındaki farklılıkları belirlemek üzere gerçekleştirilen bağımsız gruplar t-testi sonucunda ortaokul

kademesinde görev yapan katılımcıların öz yeterliklerinin ($\overline{X}$=7,73) lise kademesinde ($\overline{X}$=7,99) görev yapan katılımcılara göre düşük olmakla birlikte bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir (t=-1,144; p>,05).

Tablo 16

Eğitim Düzeyine Bağlı ÖGBEYÖ Düzeyi

	Eğitim Düzeyi	N	$\overline{X}$	Ss.	t	sd	p
ÖGBEYÖ	Lisans	167	7,98	1,68	1,831	221	,068
	Lisansüstü	56	7,48	1,98			

Katılımcıların eğitim düzeyine bağlı olarak ÖGBEYÖ düzeyleri arasındaki farklılıkları belirlemek üzere gerçekleştirilen bağımsız gruplar t-testi sonucunda lisans eğitimine sahip olan katılımcıların öz yeterliklerinin ($\overline{X}$=7,98) yüksek lisans eğitimine sahip olan ($\overline{X}$=7,48) katılımcılara göre yüksek olmakla birlikte bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir (t=1,831; p>,05).

Tablo 17

Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Ders Alma Durumuna Bağlı ÖGBEYÖ Düzeyi

	Ders Alma Durumu	N	$\overline{X}$	Ss.	t	sd	p
ÖGBEYÖ	Evet	90	8,10	1,77	1,740	221	,083
	Hayır	133	7,69	1,76			

Tablo 17'de görüldüğü üzere özel gereksinimli bireylere yönelik ders alma durumuna bağlı olarak katılımcıların ÖGBEYÖ düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur (t=1,740; p>,05). Diğer yandan özel gereksinimli bireylere yönelik en az bir ders alan katılımcıların ÖGBEYÖ ortalama puanlarının ($\overline{X}$=8,10) almayanlara göre ($\overline{X}$=7,69) daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE SONUÇ

5.1. Tartışma

Araştırmanın amacı öğretmenlerin özel gereksinimli bireylerin eğitimine yönelik öz yeterliklerini ölçen bir ölçüm aracı geliştirmek ve geliştirilen bu ölçüm aracı ile beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öz yeterlik düzeylerini belirlemektir. Bu bölümde, elde edilen bulgular çerçevesinde gerçekleşen tartışmalar yer almaktadır.

5.1.1. Ölçek Geliştirmeye İlişkin Tartışma

Araştırma kapsamında yeni bir ölçüm aracı tasarlamanın mantığı; öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin eğitimine yönelik yeterliklerini, güncellenen öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri çerçevesinde, özel gereksinimli öğrencilere yönelik spesifik maddelerle yapılması gerektiği inancına dayanmaktadır. Öğretmenlerin tüm öğrencileri kapsayacak bilgi ve becerilere sahip olmaları gerektiği düşünüldüğünden ölçekte belirli bir etikete dayalı maddelere (örneğin, görme yetersizliğine sahip öğrenciler) yer verilmemiştir. Sharma vd. (2012)'nin kapsayıcı eğitim uygulamalarını hayata geçirme noktasında öğretmen yeterliklerini tespit etmek amacıyla geliştirdikleri ölçüm aracında da yazarlar, ölçek maddelerinde herhangi bir etikete (örneğin, otizmli öğrenciler) yer verilmesinden kaçındıklarını belirtmiştir.

Geliştirilen ölçek 12 maddeden oluşan tek faktörlü bir yapıyı içermektedir. Hollender (2011)'ın kaynaştırmaya yönelik öğretmen yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi ve doğrulanması amacıyla gerçekleştirdiği araştırma kapsamında da geliştirilen ölçek 24 maddeden oluşan tek faktörlü bir yapıya sahiptir. Hutzler vd. (2005)'nin beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının kişisel değişkenleri ile özel gereksinimli öğrencilere normal sınıflarda eğitim

verme öz yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırma kapsamında geliştirilen ölçek ise 15 maddeden oluşan tek faktörlü bir yapıya sahiptir.

Bu araştırma kapsamında geliştirilen ölçekten farklı olarak literatürde yer alan çeşitli çalışmalarda (genel öğretmen öz yeterlikleri ve kaynaştırma eğitimine yönelik öz yeterlik ölçekleri) geliştirilen ölçeklerin çok faktörlü yapıya sahip olduğu görülmektedir. Örneğin Gibson ve Dembo (1984), genel öğretmen öz yeterliğine yönelik 30 maddeden oluşan iki faktörlü bir yapı elde etmişlerdir. Bandura (1997) ise yedi alt boyutu olan 30 maddelik bir araç geliştirmiştir. Tschannen- Moran ve Hoy (2001), öğretmen yeterliği modelini temel alan çalışmalarında 3 faktörlü 24 maddeden oluşan bir ölçüm aracı geliştirmişlerdir. Skaalvik ve Skaalvik (2007)'in Norveç öğretmen öz yeterlik ölçeğini geliştirmeyi amaçladıkları araştırma kapsamında geliştirilen ölçek de birbiri ile ilişkili altı ayrı boyuta sahiptir ve 24 maddeden oluşmaktadır. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öz yeterliklerini değerlendirmek üzere yürütülen araştırmada da 16 maddelik 4 faktörlü bir ölçek geliştirilmiştir (Martin & Kulinna, 2003). Humphries vd. (2012) tarafından öğretmenlerin beden eğitimi ve spor derslerini öğretmedeki yeterliklerinin incelendiği araştırmada 35 maddelik, 7 faktörlü bir ölçek geliştirilmiştir. Ünlü vd. (2008)'nin beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öz yeterliklerini belirlemek amacıyla geliştirdikleri ölçek, 6 boyutlu 81 maddeden oluşmaktadır. Sharma vd. (2012)'nin kapsayıcı eğitim uygulamalarına yönelik geliştirdikleri öğretmen yeterlik ölçeği 3 faktörden oluşan 18 maddeye sahiptir. Block vd. (2013) tarafından beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik öz yeterliklerini ölçmeyi amaçlayan araştırma kapsamında geliştirilen ölçek, 33 maddeden oluşan 3 faktörlü bir yapıya sahiptir.

Bandura (2006), öz yeterlik ile ilgili ölçüm araçlarındaki maddelerin "yapabilmek" gibi fiiller içermesi gerektiğini belirtmiştir. Bu doğrultuda geliştirilen ölçüm aracındaki madde ifadeleri kullanabilirim, sağlayabilirim vb. gibi ifadeleri içermektedir (Örneğin: Özel gereksinimli öğrencilerin derslere istekli katılabilmesi için gerekli motivasyonu sağlayabilirim.). Literatürde öğretmen yeterliğini araştırmak için oluşturulan ölçüm araçları da benzer ifadelere sahiptir. Örneğin, Gibson ve Dembo (1984)' nun öğretmen öz yeterlik ölçeğinde maddeler; değerlendirebilirim, ayarlayabilirim vb. gibi yüklemlere sahiptir (Örneğin: Öğrencilerimden biri sınıf ödevini yapamazsa, ödevin doğru zorluk seviyesinde olup olmadığını doğru bir şekilde değerlendirebilirim). Hollender (2011)'ın kaynaştırmaya yönelik öğretmen yeterliğini ölçek amacıyla geliştirdiği ölçekte maddeler anlayabilirim, yönlendirebilirim ifadelerini içermektedir (Örneğin: Diğer eşzamanlı öğretim

sorumluluklarımı azaltmadan engelli öğrencileri etkinlikler boyunca yönlendirebilirim.). Tschannen - Moran ve Hoy (2001)'un geliştirdiği ölçüm aracında ise maddeler soru ifadesi olarak yapılandırılmış olsa da sorular, yapabilmek, ölçebilmek vb. gibi eylemleri içermektedir (Örneğin: Öğrencilerin öğrettiklerinizi kavradığını ne ölçüde ölçebilirsiniz?). Humphries vd. (2012)'in beden eğitimi ve spor öğretmenlerine yönelik geliştirdikleri ölçekte maddeler; öğretebilirim, kullanabilirim vb. ifadelere sahiptir (Örneğin: Değerlendirmeleri hem sınıflarıma not vermek hem de planlamama yardımcı olmak için kullanabilirim.). Sharma vd. (2012)'nin geliştirdiği kapsayıcı uygulamalarda öğretmen yeterliklerini ölçen ölçek de çalışabilirim, edebilirim vb. fiilleri içermektedir (Örneğin: Sınıfta engelli öğrencilere ders vermek için diğer profesyoneller ve personel ile birlikte çalışabilirim.).

Bu araştırmaların aksine literatürde yer alan bazı ölçüm araçların maddelerin ifade edilişi yönünden farklılık göstermektedir. Skaalvik ve Skaalvik (2007)'in geliştirdiği ölçekte maddeler, yönerge ifadelerinden oluşmaktadır (Örneğin: Diğer öğretmenlerle, örneğin öğretim takımlarında, etkili ve yapıcı bir şekilde iş birliği yapın.). Bu araştırmaya paralel olarak Block vd. (2013) tarafından geliştirilen ölçüm aracında da maddeler yönergelerden oluşmaktadır (Örneğin: Noah için oyunun kurallarını değiştirin.).

Martin ve Kulinna (2003)'nın beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öz yeterliklerini ölçmek amacıyla geliştirdikleri ölçekte ise maddeler, yapabilmek gibi fiiler içermekten ziyade öğretmen algılarını değerlendirmeye yönelik ifadeler içermektedir (Örneğin: Tüm öğrencilerimin aynı anda aktif olması için yeterli donanıma sahip değilim). Ünlü vd. (2008)'nin beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öz yeterliklerine yönelik geliştirdikleri ölçekte de maddeler –ebilmek gibi ifadelerden uzaktır (Örneğin: Derste süreyi etkili bir şekilde kullanırım). Hutzler vd. (2005)'nin öz yeterliğe yönelik geliştirdikleri ölçekte maddeler soru formatındadır (Örneğin: Sınıfa badminton öğretmek istiyorsunuz. Bir çocuk fiziksel engelli. Engelli çocuğa ve akranlarına en uygun koşulları sağlama becerinizden ne ölçüde eminsiniz?).

Bandura (2006), yeterlik inançlarının gücünü, 0'dan başlayıp (Yapamaz), 50 (Orta derecede kesin yapabilir) ve 100'e kadar ilerleyen (Çok fazla yapabilir), 10 birim aralıklarla değişen 100 puanlık bir ölçekle kaydedilmesini önermiştir. Bu kapsamda geliştirilen ölçekte ölçüm düzeyinin "Kesinlikle katılmıyorum" için 0'dan "Kesinlikle katılıyorum" için 10'a kadar değişen 11 noktalı doğrusal bir yapıda oluşturulmasına karar verilmiştir. Bu araştırmaya paralel olarak Humphries vd. (2012)'nin geliştirdiği ölçek bu araştırmaya benzer yanıt

kategorilerine sahiptir. Ölçüm aracı (1) “Katılmıyorum/Yapamam”, (5) "Nötr/Orta derecede eminim yapabileceğim" ve (10) “Katılıyorum/Yapabileceğimden çok eminim” ile sabitlenmiş 10 puanlık bir yanıt kategorisi içermektedir.

Myers, Wolfe ve Feltz (2005), 1-4 veya 1-5 ölçeğinin öz yeterliği ölçerken 0-10 ölçeği kadar etkili olduğunu öne sürmektedir. Öz yeterlik ölçümüne ilişkin literatürde yer alan sınırlı sayıda çalışmada Likert tipi ölçüm düzeyine sahip ölçeklere yer verilmiştir. Örneğin Gibson ve Dembo (1984) geliştirdikleri ölçekte katılımcıların yeterlik algılarını kesinlikle katılmıyorum (1) ile kesinlikle katılıyorum (6) arasında değişen bir yapıyla ölçmüşlerdir. Hollender (2011)’ın geliştirdiği ölçekte yanıt kategorileri (1 2 3 4 5) hiç yapamam, orta derecede yapabilirim, kesinlikle yapabilirim şeklindedir. Skaalvik ve Skaalvik (2007)’in geliştirdiği Norveç öğretmen öz yeterliği ölçeğinde yanıt kategorileri hiç kesin değil (1), oldukça belirsiz (3), oldukça kesin (5), kesinlikle kesin (7) şeklinde yapılandırılmıştır. Ünlü vd. (2008) geliştirdikleri ölçekte beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin kendilerini, 1 (yetersiz), 2 (az yeterli), 3 (kısmen yeterli), 4 (yeterli) ve 5 (çok yeterli) arasında değerlendirmeleri istenmiştir. Sharma vd. (2012)’nin kapsayıcı uygulamalardaki öğretmen yeterlikleri için geliştirdikleri ölçek kesinlikle katılmıyorum (1)’dan kesinlikle katılıyorum (6)’a kadar ifadeler içeren yanıt kategorilerinden oluşmaktadır. Hutzler vd. (2005)’nin geliştirdiği ölçekte de derecelendirme, 'hiç katılmıyorum' (1) ile 'kesinlikle katılıyorum' (4) arasında değişen dörtlü bir puanlama yapılmıştır. Block vd. (2013), beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümleri için kaynaştırmaya yönelik öz yeterlik ölçeğinin oluşturulması ve doğrulanması başlıklı araştırmada yanıt kategorilerini, (1)’den (güven yok), (5)’e (tam güven) kadar oluşturmuşlardır.

Açıklamalar ışığında, bu araştırma kapsamında geliştirilen ölçeğe ilişkin çeşitli özellikler aşağıda sıralanmaktadır:

- Ölçek 12 madde ve tek faktörlüdür.
- Ölçekte belirli bir etikete dayalı maddelere yer verilmemiştir.
- Ölçek maddeleri kullanabilirim, sağlayabilirim gibi ifadeleri içermektedir.
- Ölçek ölçüm düzeyi “0=Kesinlikle katılmıyorum”dan “10=Kesinlikle katılıyorum”a kadar değişen 11 noktalı doğrusal bir yapıdadır.

Genel öğretmen öz yeterlik ölçekleri ile branş öğretmenlerine yönelik geliştirilen ve kaynaştırma uygulamalarında öğretmen öz yeterliğini ölçmeyi amaçlayan öz yeterlik

ölçekleri birbirinden farklı özellikler içeriyor olsa da tüm ölçeklerin ortak özelliği öğretmen yeterliklerini makul derecede geçerli ve güvenilir bir şekilde ölçmeleridir. Bu ölçüm araçları, öğretmenlerin tek bir öğrenciye ders vermede ne kadar etkili olduğunu anlamak için kullanılmakla beraber (örneğin, zihinsel yetersizliğe sahip öğrenciler) öğretmen adayları, genel sınıflarda görev yapan öğretmenler veya özel gereksinimli bireylerin eğitiminde aktif rol oynayan öğretmenler özelinde de kullanılabilir.

Son yıllarda öğretmenleri kapsayıcı eğitim faaliyetlerini uygulamak için yetiştirmek daha önemli hale gelmiştir. Bu durum öğretmenlerin özel gereksinimli bireylerin eğitimi için gerekli yeterliliğe sahip olup olmadıklarının sorgulanmasını beraberinde getirmiştir. Geliştirilen ölçekler, öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretmen adaylarının programı tamamlamadan önce kabul edilebilir bir düzeyde algılanan yeterlilik elde edip etmediklerini anlamak için bir değerlendirme aracı olarak da nitelendirilebilir.

5.1.2. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Özel Gereksinimli Bireylerin Eğitimine Yönelik Öz Yeterliklerinin Belirlenmesine Yönelik Tartışma

Araştırma kapsamında beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin eğitimlerine yönelik öz yeterlikleri aşağıdaki başlıklar çerçevesinde değerlendirilmiştir: (a) cinsiyet, (b) yaş ve mesleki deneyim, (c) çalışılan kademe, (d) özel gereksinimli bireylere yönelik eğitim düzeyi ve ders/hizmet içi eğitim alma durumu.

5.1.2.1. Cinsiyet

Cinsiyete bağlı ÖGBEYÖ düzeyleri (Tablo 13) incelendiğinde cinsiyet ve öz yeterlik puanları arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının mesleki yeterlik algılarının incelendiği araştırmada bulgular, mesleki yeterliğin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığını ortaya koymuştur (Yılmaz & Esentürk, 2021). Öğretmen yeterliğinin incelendiği bir diğer araştırmada öğretmenlerin cinsiyeti ile yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır (Pas, Bradshaw, & Hershfeldt, 2012). Finlandiya'daki öğretmen adaylarının kapsayıcı uygulamaları uygulamadaki öz yeterliklerini inceleyen araştırma kapsamında da demografik değişkenlerin öz yeterlik üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkileri incelenmiş fakat anlamlı bir etkileşim olmadığı tespit edilmiştir (Yada vd., 2021). Bu araştırma kapsamında

katılımcıların cinsiyete bağlı ÖGBEYÖ düzeyleri (Tablo 13) arasında istatistiksel bir farklılık olmamakla birlikte erkek katılımcıların kadın katılımcılardan daha yüksek öz yeterlik puanlarına sahip olduğu belirlenmiştir. Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının öz yeterliklerinin incelendiği farklı bir araştırma kapsamında da öğretmen adaylarının cinsiyetlerine bağlı olarak öz yeterlik düzeylerinde anlamlı bir farklılık olmamasına rağmen erkek adayların öz yeterliklerinin kadın adayların öz yeterliklerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Çiçek, 2018). Dolapçı ve Demirtaş (2016) ise öğretmen adaylarının öz yeterlilik algıları ve kaynaştırma eğitimine bakış açılarını inceledikleri araştırmada erkek öğretmen adaylarının sınıf yönetimine yönelik öz yeterlilik algılarının kadınlardan yüksek olduğunu rapor etmişlerdir. Literatürde bu bulgulardan farklı olarak kadın öğretmenlerin öz yeterliklerinin erkek öğretmenlerin öz yeterliklerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşan araştırmalar da mevcuttur. Buna ilişkin bazı araştırmalar aşağıda özetlenmektedir:

Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrenciler üzerinde gerçekleştirilen araştırmada kadın öğretmen adaylarının erkek adaylardan daha yüksek öz yeterliğe sahip oldukları bulgusuna ulaşılmıştır (Hutzler vd., 2005). Specht ve Metsala (2018), kapsayıcı uygulamalar için öğretmen yeterliğini inceledikleri araştırma kapsamında da kadın öğretmen adaylarının erkek adaylara göre daha olumlu kapsayıcı inançlara sahip olduklarını saptamışlardır. Moalosi ve Forcheh (2015)'nin öğretmen yetiştiren kolejlerdeki son sınıf öğrencileri arasındaki öz yeterlik inançlarını inceledikleri araştırma da kadın öğretmen adaylarının puan ortalamasının erkek öğretmen adaylarının puanlarından daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Ancak sınıf yönetimi alt boyutunda erkeklerin kadınlara göre daha yüksek yeterlik inançlarına sahip olduğu belirlenmiştir. Shaukat, Vishnumolakala ve Al Bustami (2019)'nin özel eğitim öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, geçmiş yeterlilik, öğretmenlik deneyimi ve mesleki yeterlilik gibi özelliklerinin öz yeterlik inançları üzerindeki etkisini incelediği araştırmada kadın öğretmenler, erkek meslektaşlarına kıyasla farklı ihtiyaçları olan öğrencilere öğretmek için daha yüksek düzeyde öz yeterlik inançları sergilemişlerdir. Alwaleedi (2017)'nin araştırma bulgularına göre kadın öğretmenler, sınıf yönetimi konusunda öğrencilere ders verirken daha sabırlı ve hoşgörülü olma eğilimindedirler ve erkek öğretmenlere göre yüksek yeterlik inançları sergilerler. Hutzler vd. (2005); erkeklerin daha muhafazakâr ve otoriter olduğunu, otoriter yönelimin özel gereksinimli bir çocuğu dâhil etme ihtiyacıyla karşı karşıya kalan öğretmen adaylarının rol çatışmasını artırabileceğini, böylece erkek öğretmen adayları arasında daha büyük bir tehdit

algısı oluşturabileceğini, bu nedenle kadın öğretmen adaylarının öz yeterliklerinin daha yüksek olabileceğini öne sürmüşlerdir.

Geçmiş araştırmalar incelendiğinde cinsiyete bağlı öz yeterlik düzeyleri açısından farklı bulgulara ulaşıldığı görülmektedir. Bu farklılıklar araştırmaların çeşitli kültürel bağlamlarda gerçekleştirilmiş olmasından kaynaklanıyor alabilir. Nitekim araştırmalar da kültürel değerlerin öğretmen adaylarının yeterliklerine ilişkin inançlarını şekillendirdiğini göstermektedir. (Lin, Gorrell & Taylor, 2002).

5.1.2.2. Yaş ve Mesleki Deneyim

Bu araştırma kapsamında katılımcıların ÖGBEYÖ düzeyleri ile yaş ve mesleki deneyimleri (Tablo 14) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir. Değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmamasına rağmen bulgular artan deneyimle beraber öz yeterlik puanlarının düştüğünü göstermektedir. Araştırma bulgularına paralel olarak Özer vd. (2013), genç ve daha az deneyimli öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencileri dâhil etme fikrine daha açık olma eğiliminde olduklarını ileri sürmüşlerdir. Chao, Forlin ve Ho (2016)'nun araştırma bulguları, özel gereksinimli öğrencilerle çalışma deneyimi kazanmanın tek başına öğretmenlerin yeterlik algılarını artırmayacağını çünkü bunun olumsuz bir sonucu olduğunu göstermektedir. Artan mesleki deneyim öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerle karşılaşma ihtimalini artırabilir. Bu durum öğretmenlere mevcut bilgi ve beceri düzeyleriyle öğrenci ihtiyaçlarını karşılayamadıklarını düşündürebilir ve kendilerini yetersiz hissederek endişe duymalarına neden olabilir.

Literatürdeki bazı araştırmalarda bu araştırma bulgularından farklı olarak öğretmen öz yeterliğinin yaşla birlikte artacağı sonucuna ulaşıldığı da görülmektedir. Örneğin Shaukat vd. (2019)'nin araştırma bulguları, daha uzun yıllara dayanan öğretmenlik deneyimine sahip öğretmenlerin daha fazla öz yeterlik inancına sahip olduklarını göstermiştir. Hutzler vd. (2005), özel gereksinimli çocuklarla daha önceki deneyimlerin beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının öz yeterliliğini artırdığını ifade etmişlerdir.

ABD'li ve Tayvanlı öğretmen adayları örnekleminde gerçekleştirilen araştırma kapsamında tüm örneklemde öğretmen adaylarının, öğretmen yetiştirme programlarının sonunda başında olduğundan daha yüksek yeterlik puanlarına sahip oldukları belirlenmiştir. Bu bulgu öğretimde artan yetkinlik ve deneyim ile yorumlanabilir. Ancak araştırma bulguları; ABD'li öğretmen adaylarının bitirme puanlarının başlangıç puanlarından daha yüksek olduğunu,

Tayvanlı öğretmen adaylarının bitirme puanlarının başlangıç puanlarından daha düşük olduğunu göstermiştir (Lin vd., 2002). Bu sonuç iki ülke arasındaki kültürel farklılıkla, öğretmen yetiştirme programlarıyla ve öğretmenlik mesleği genel yeterlik algılarının farklılıklarıyla açıklanabilir. Moalosi ve Forcheh (2015), öğretmen adaylarının yaşları arttıkça öz yeterlik puanlarının doğrusal olarak arttığını, 20-24 yaş arasındaki katılımcıların tüm yaşlı öğretmen adaylarından önemli ölçüde daha kötü performans gösterdiğini ifade etmişlerdir. Wolters ve Daugherty (2007), öğretmen yeterliğini inceledikleri araştırmada daha fazla öğretmenlik deneyimine sahip olanların yeterlilik puanlarının daha fazla olduğunu saptamıştır. Yada vd. (2021)'nin araştırma bulguları, daha önce öğretmenlik deneyimi olan öğretmen adaylarının kaynaştırma uygulamalarını uygulamada daha yüksek öz yeterliğe sahip olduklarını göstermektedir.

Yaş ve mesleki deneyimin artmasına bağlı olarak öz yeterlik puanlarının yükselmesi, öğretmenlerin mesleğe alışmalarını ve özel gereksinimli bireylere öğretme zorluğunun üstesinden daha kolay gelmelerini yansıtabilir. Ek olarak özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde çoğunlukla olumlu deneyimlere sahip olan öğretmenler, öğrencilere ve onların öğretimine karşı olumlu bir tutum sergileyeceklerdir. Sergilenen olumlu tutumlar yüksek öz yeterlik algılarını beraberinde getirebilir. Ancak öğretmenlerin deneyimlerinin yanında bilgi ve becerileri de öz yeterliklerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Yeni mezun öğretmenlerin güncellenen müfredatla birlikte öğrenimleri sırasında engellilerde beden eğitimi ve spor gibi özel gereksinimli bireylere yönelik spesifik dersler almaları bilgilerinin artmasına neden olabilir. Artan bilgi düzeyi, olumlu beceri ve yüksek öz yeterlik puanları ile sonuçlanabilir. Ayrıca Moe (2016), öğretmenlerin özellikle kariyerlerinin ilk yıllarındaki öğretme tutkusunun öz yeterlik ile uyumlu olduğunu dile getirmiştir.

5.1.2.3. Çalışılan Kademe

Katılımcıların çalışılan kademe (ortaokul, lise) değişkenine bağlı olarak ÖGBEYÖ düzeyleri arasındaki farklılıkları belirlemek üzere gerçekleştirilen bağımsız gruplar t-testi sonucunda ÖGBEYÖ ile çalışılan kademe arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak lise kademesinde görev yapan katılımcıların öz yeterliklerinin ortaokul kademesinde görev yapan katılımcılardan yüksek olduğu tespit edilmiştir (Tablo 15). Lise kademesinde kaynaştırma uygulamaları ortaokul kademesine göre daha sınırlı olabilir. Ayrıca özel gereksinimli bireylerde artan yaş, bu bireylerin bilgi birikimlerinin

artmasını, eğitim yaşantılarına alışmalarını ve problemli davranışlarının azalmasını sağlayabilir. Bu durum lise kademesinde özel gereksinimli bireylerle karşı karşıya gelen öğretmenlerin yeterlik algılarını olumlu yönde etkileyebilir.

Öğretmenlerin öğretmen öz yeterlik algılarının sınıf seviyeleri arasında farklılık gösterip göstermediğini değerlendiren araştırmada ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır (Davis, 2018).

Literatürde öğretmen öz yeterliğinin çalışılan kademeye göre farklılık gösterebileceğini ifade eden araştırmalar mevcuttur. Bu araştırmalar ağırlıklı olarak ortaöğretim düzeyindeki öğretmenlerin ilköğretim düzeyindeki öğretmenlere göre kaynaştırma uygulamaları için daha düşük öz yeterliğe sahip olma eğiliminde olduklarını göstermiştir (Specht & Metsala, 2018). Ek olarak ilköğretim düzeyindeki erkekler, ilköğretim düzeyindeki kadınlara veya ortaöğretim düzeyindeki erkeklere ve kadınlara göre öğretim için daha yüksek öz yeterlik göstermişlerdir (Specht ve Metsala, 2018). Chao, Sze, Chow, Forlin ve Ho (2017)'nun gerçekleştirdiği araştırmada ilkokul öğretmenlerinin farklı ihtiyaçlara ve zorlu davranışlara sahip öğrencileri yönetme ve destekleme konusunda ortaokuldaki meslektaşlarına göre daha yetenekli, istekli ve hazırlıklı oldukları ifade edilmiştir. Wolters ve Daugherty, (2007), ilkokul öğretmenlerinin öğrenci katılımı ile ilgili olarak ortaokul öğretmenlerine göre daha yüksek öz yeterliğe sahip olduklarını belirlemişlerdir. Araştırma sonuçları, sınıflardaki öğrenciler ne kadar gençse, öğretmenlerin sınıf yönetimi ve öğrenci katılımı konusunda gözlemlenen öz yeterliklerinin o kadar yüksek olduğuna dair bir bulgu göstermiştir. Klassen ve Chiu (2010) tarafından da benzer şekilde ilköğretim ortamlarında oldukça genç öğrencileri olan öğretmenlerin yüksek düzeyde öz yeterliğe sahip oldukları ifade edilmiştir. Alwaleedi (2017)'nin demografik değişkenlerin öğretmen öz yeterliğine etkisinin incelendiği araştırmaya göre ilkokul öğretmenleri, ortaokul ve lise düzeyindeki öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde öz yeterliğe sahiptirler. Daha üst kademede çalışan öğretmenler, öğrencileri öğrenme sürecine anlamlı bir şekilde dâhil etme yeteneklerine daha az güvendiklerini bildirmişlerdir. Öğretmen yetiştiren kolejlerdeki son sınıf öğrencileri arasındaki öz yeterlik inançlarının incelendiği araştırmada da ilkokul öğretmenleri yetiştiren kolejlerin ortalama puanlarının ortaokul ve lise öğretmenleri yetiştirenlere göre daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Moalosi & Forcheh, 2015).

5.1.2.4. Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Eğitim Düzeyi ve Ders/Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu

Eğitim düzeyi değişkenine bağlı olarak katılımcıların ÖGBEYÖ düzeyleri ve eğitim düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Ancak lisans eğitimine sahip olan katılımcıların öz yeterliklerinin yüksek lisans eğitimine sahip olan katılımcılara göre yüksek olduğu tespit edilmiştir (Tablo 16). Araştırma bulgularının aksine beden eğitimi ve spor öğretmeni yetiştiren bir kurumda birinci sınıf ve dördüncü sınıf öğrencilerinin karşılaştırıldığı araştırmada kolejde daha uzun yıllar geçiren öğrencilerin daha yüksek öz yeterliğe sahip oldukları görülmüştür (Hutzler vd., 2005).
Artan bilgi düzeyinin öz yeterlik algısını artırabileceği düşünülse de öğretmenler, özel gereksinimli bireylerle ilgili daha fazla bilgi edindiklerinde özel gereksinimli bireylerin eğitimi konusunda daha gerçekçi olabilir ve yeterlikleri açısından daha fazla endişe duyabilirler. Yüksek lisans seviyesiyle artan bilgi düzeyi öğretmenlere konuyla ilgili daha da fazla bilgiye ihtiyaç duyduklarını ve daha fazla akademik hazırlık arayışında olmaları gerektiğini düşündürebilir.

Katılımcıların özel gereksinimli bireylere yönelik ders ve hizmet içi eğitim alma durumları (Tablo 4) incelendiğinde katılımcılar arasından 90 kişinin lisans ve/veya lisansüstü eğitimi boyunca engelliler için beden eğitimi ve spor, özel eğitim vb. dersleri aldığı; 32 kişinin ise kurs, seminer ya da hizmet içi eğitime tabi tutulduğu tespit edilmiştir. Ancak 121 kişinin eğitim ve öğretim hayatları süresince özel gereksinimli bireylere yönelik herhangi bir eğitime katılmadıkları belirlenmiştir. Tablo 17'de görüldüğü üzere özel gereksinimli bireylere yönelik ders alma durumuna bağlı olarak katılımcıların ÖGBEYÖ düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmasa da özel gereksinimli bireylere yönelik en az bir ders alan katılımcıların ÖGBEYÖ ortalama puanlarının almayanlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Beden eğitimi ve spor alanında öğretmen yeterliğini inceleyen araştırmalar öğretmen öz yeterliğinin geliştirilebileceğini düşündürmektedir. Örneğin, Martin, McCaughtry, Kulinna ve Cothran (2009)'ın araştırma bulguları öğretmenlerin, çocukların beden eğitiminde fiziksel olarak daha aktif olmalarına yardımcı olmak gibi zorlu görevi sürdürmek ve aynı derecede önemli olan, yetişkinliğe sağlıklı ve aktif yaşam tarzları geliştirmek için gerekli olan kritik öz yeterliliği kazanabileceklerini ifade etmektedir. Özel gereksinimli öğrencilerle ilgili bir kursa kaydolan bireylerin öz yeterlik inançlarının anlamlı olarak daha yüksek

olduğu bulunmuştur (Taliafero, 2010). Hutzler vd. (2005)'nin araştırma sonuçlarına göre, özel gereksinimli çocuklarla ilgili akademik kurslara katılan öğrencilerin, kaynaştırma uygulamasına yönelik algılanan öz yeterlikleri artmıştır. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerine uygulanan altı adet üç saatlik oturumdan oluşan yüz yüze bir eğitim programı öğretmenlerin zihinsel, fiziksel veya görme engelli öğrencileri beden eğitimi ve spor derslerine dâhil etme konusundaki öz yeterliliklerini artırabileceğini göstermiştir (Reina, Santana, Montesdeoca & Roldan, 2019). Martin ve meslektaşları, bir günlük atölye çalışması gibi sınırlı mesleki gelişimin bile öğretmen öz yeterliliğini olumlu etkilediğini ifade etmişlerdir (Martin, Mccaughtry, Hodges-Kulinna, & Cothran,2008). Öğretmen adaylarının uyarlanmış bir beden eğitimi ve spor kursunu tamamlamasının özel gereksinimli bireylerin dâhil edilmesine yönelik öz yeterlikleri üzerindeki etkisinin araştırıldığı araştırmada, bulgular öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının dönem boyunca tüm engel türlerinde (otizm, zihinsel engel, fiziksel engel, görme engel) önemli ölçüde arttığını ortaya koymuştur (Taliaferro vd., 2015). Tindall, Culhane ve Foley (2016)'in, 10 haftalık uyarlanmış bir fiziksel aktivite programının öğretmen adaylarının özel gereksinimli çocuklara ve gençlere (5-21 yaş arası) eğitim vermeye yönelik öz yeterlik düzeyleri üzerindeki etkilerini inceledikleri araştırma kapsamında bulgular, öğretmenlerin programa katılımdan sonraki öz yeterlik puanlarının programa katılımdan öncekilere göre önemli ölçüde arttığını göstermiştir. Kwon (2018), gerçekleştirdiği araştırmada özel gereksinim ile ilgili kavramların, katılımcıların %74'üne, beden eğitimi ve spor öğretmenliği programları boyunca çeşitli kurslarda aşılandığını ifade etmiştir. 15 haftalık uyarlanmış beden eğitimi kursunun öz yeterliğe etkisinin incelendiği araştırma kapsamında öğretmen adaylarının özel gereksinimli öğrencilere eğitim verme konusundaki algılanan yeterliklerinin staj deneyimlerinden etkilendiği bildirilmiştir (Hodge, Davis, Woodard, & Sherrill, 2002). Kwon ve Block (2017)'un araştırma sonuçları, uyarlanmış beden eğitimi almanın öğretmen adaylarının algılanan öz yeterliklerinde ve alan bilgisi düzeyinde anlamlı bir artış sağlayabileceğini göstermiştir.

Bu bilgiler ışığında öğretmen yetiştirme programları ve öğretmenlerin hizmet içi eğitimine odaklanan mesleki gelişim programları, öğretim kalitelerini artırmak için öğretmenleri, kendilerine olan güvenlerini artırmaya ve yetkin öğretmenler olmayı öğrenmeye teşvik edebilir. Araştırmalarda görüldüğü gibi beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin özel gereksinimli bireylere yönelik eğitim almaları öz yeterlik inançları üzerinde oldukça etkilidir. Öğretmen yetiştiren kurumlarda geleneksel öğretim yöntemlerinin ağırlıklı olarak

kullanılması, öğretmenleri aktif öğrenme deneyimlerinden uzaklaştırabileceği gibi aynı zamanda öğretmenlerin edindikleri bilgilerin sahada uygulamaya dönüşmesini engelleyebilir. Özel gereksinimli öğrencilerin eğitimine yönelik hizmet içi eğitimlerle veya staj faaliyetleriyle deneyime sahip olan öğretmenlerin öğrenci ihtiyaçlarına ve özelliklerine aşina olabileceği düşünülebilir ve bu durum öğretmenlerin algılanan yeterliklerinin olumlu hale gelmesiyle sonuçlanabilir.

5.2.SONUÇ

Ulusal alan yazında güncellenen yeterlikler bağlamında (MEB,2017) özel gereksinimli bireylerin eğitimiyle ilgili olarak öğretmen yeterliliğini hedefleyen uygun bir ölçek bulunmamaktadır. Mevcut eğitim sistemi ve öğretmen yetiştiren kurumlardaki öğretim programları, öğretmenleri kapsayıcı sınıflarda eğitim vermeye yeterli duruma getirmeye çalışmaktadır. Bu bağlamda araştırma kapsamında geliştirilen ölçeğin öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin belirlenmesi ve buna uygun faaliyetlerin yürütülebilmesi açısından önem arz ettiği düşünülmektedir.

Gerçekleştirilen araştırmada öğretmenlerin özel gereksinimli bireylerin eğitimine yönelik öz yeterliklerini ölçmeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçüm aracı geliştirilmiştir. Ek olarak, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ÖGBEYÖ düzeyleri geliştirilen ölçek ile ilk kez araştırılmıştır. Bu araştırmanın başlıca bulguları şunlardır: (i) ÖGBEYÖ ölçeği tek faktörlü bir yapıya sahip 12 maddeden oluşan geçerli ve güvenilir bir araçtır. (ii) Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin özel gereksinimli bireylerin eğitimine yönelik öz yeterlik düzeylerinin ortalamanın üzerinde olduğu belirlenmiştir. (iii) Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ÖGBEYÖ düzeylerinde; cinsiyet, yaş, mesleki deneyim, çalışılan kademe, özel gereksinimli bireylere yönelik eğitim durumu açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Bandura'nın (1977, 1997) Öz yeterlik Kuramı, MEB (2017)'in Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri'ne dayalı olarak gerçekleştirilen uygulamalar sonucunda 25 maddelik özel gereksinimli bireylerin eğitimine yönelik öz yeterlik ölçeği taslak formu kullanıma hazır hale getirilmiştir. Ön uygulama ve uzman görüşleri dâhilinde gerçekleştirilen incelemeler sonucu ölçeğin kapsam ve görünüş geçerliği yeterli olarak değerlendirilmiştir.

Ölçek yapı geçerliği AFA ile test edilmiş ve analiz sonucu toplam varyansın %71,81'ini açıklayan 12 madde ve tek faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Yapı geçerliği için elde edilen

bulguların kritik değerleri karşıladığı, ölçeğin yapı geçerliğine sahip olduğu ve ilgili yapıyı ölçme niteliğine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen faktör yapısının doğrulanması amacıyla gerçekleştirilen DFA bulgularına göre 12 maddenin yer aldığı tek faktörlü yapının model uyum iyiliği indekslerinin iyi/kabul edilebilir model uyum iyiliği değerlerine sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda kuramsal olarak desteklenen ve AFA ile ortaya çıkarılan yapının doğrulandığı söylenebilir. Ek olarak ölçek geçerlik ve güvenirliğine ilişkin çeşitli ölçütlerin (bileşik güvenirlik, çıkarılan ortalama varyans, içsel tutarlılık gibi) yeterli düzeyde karşılandığı belirlenmiştir. Sonuçta ÖGBEYÖ'yü belirlemek amacıyla geliştirilen ölçüm aracının, önerilen temel kriterleri/ölçütleri iyi düzeyde karşıladığı için geçerli ve güvenilir bir ölçüm aracı olduğunu ifade etmek mümkündür. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ÖGBEYÖ düzeyleri incelendiğinde; erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden, lise de görev yapanların ortaokulda görev yapanlardan, lisans eğitimine sahip olanların yüksek lisans eğitimine sahip olanlardan ve özel gereksinimli bireylere yönelik en az bir ders alan katılımcıların hiç ders almamış katılımcılara göre daha yüksek öz yeterlik puanlarına sahip oldukları belirlenmiştir.

Bu araştırmanın sonuçları; öz yeterlik teorisinin, öğretmenlerin özel gereksinimli bireylerin eğitimine yönelik inançlarını araştırmak için yararlı bir çerçeve olduğunu göstermiştir. Bandura'ya (1997) göre, öğretim öz yeterliliğine sahip olmayan öğretmenler, öğrencilerin uygunsuz davranışlarına karşı öfkeyi, zorlayıcı disiplin uygulamalarını benimserler. Buna karşılık, öz yeterliği yüksek öğretmenler öğrencilerini cesaretlendirir, göreve daha fazla zaman harcar, öğrenme güçlüğü çeken öğrencilere yardım etmeye devam eder, daha iyi ders planları oluşturur, öğrencileri ilgili akademik tartışmalara dâhil eder ve nihayetinde öğrencinin öğrenmesini artırır. Martin ve Kulinna (2004), güçlü öz yeterliğe sahip öğretmenlerin, pratik yapmak istemeyen öğrencilerle bile çalışırken öğretmeye devam etme konusunda güçlü bir niyetleri olduğunu ve kendi öz yeterliklerine daha fazla inanan öğretmenlerin, daha az öz yeterliliğe sahip öğretmenlere kıyasla eğitime karşı daha olumlu tutumlar bildirdiklerini ifade etmişlerdir. Artan yeterlik duygusu eğitimin kalitesine ve öğrencilerin öğrenme yaşantılarına pozitif etki edeceğinden öğretmenlik mesleğinde yüksek yeterliğe sahip öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır.

Öğretmenlerin en temel görevi, öğrenme ortamlarında öğrencilerin uygun yöntemlerle bilgi ve beceriler elde etmesini sağlamaktır (Esentürk, Yılmaz, İlhan & Kan, 219). Buna ek olarak beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin çocuklukta aşırı kilo ve obeziteyi önlemek gibi giderek daha önemli görevler almaları göz önüne alındığında, derslerde aktif olmak,

öğretimin önündeki engellerin üstesinden gelmek ve farklı ihtiyaçları olan öğrencileri sürece dahil etmek için öz yeterliğe odaklanmak önemli görülmektedir. Özetle, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin özel gereksinimli bireylerin eğitimine yönelik yeterliklerinin artırılması etkili öğretime, öğrenci başarısının artmasına ve bu öğrencilerin fiziksel aktiviteye aktif olarak katılmasına yol açacaktır. Beden eğitimi ve spor öğretmenleri, olumlu öz yeterlik inançlarını oluşturmak ve sürdürmek için olumlu deneyimlere, hizmet içi eğitimlere maruz bırakılmalıdır.

5.3. Öneriler

Araştırma sürecindeki gözlemler ve araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

- Bu araştırma özel gereksinimli bireylere yönelik öğretmen öz yeterliğinin ölçülebilmesine ilişkin başlangıç niteliğindedir. Farklı araştırmalarda ölçeğin çeşitli örneklemlerde kullanılması sonuçların daha iyi anlaşabilmesine imkân sağlayacaktır.
- Araştırma kapsamında kullanılan ölçüm aracı engel türü veya yaş açısından kontrol edilmemiştir. Eğitimcilerin farklı yaş ve engel gruplarındaki öğrencilerin eğitimlerine yönelik öz yeterliklerinde farklılıklar olabilir. Ölçüm aracı yaş ve engel türü ile sınırlandırılan araştırmalar kapsamında test edilebilir. Bu durum öz yeterlik inançlarının engelli kategorileri arasında karşılaştırılmasına imkân sağlayacaktır.
- Öğretmenler özel gereksinimli öğrencilerin eğitimindeki zorluklarla karşı karşıya kaldıkça, öz yeterlik esnekliği konusunda daha gerçekçi bir bakış açısı sağlayabilir. Bu nedenle öğretmen adaylarını, yeni mezunları ve mesleğe geçiş yapan öğretmenleri izleyen boylamsal araştırmalar alana hem pratik hem de teorik katkılar sunabilir.
- Öğretmenlerin öz yeterliklerinin ardındaki nedenleri daha iyi anlamak için görüşme, odak grup vb. yöntemlerin kullanıldığı nitel araştırmalara ihtiyaç vardır.
- Mesleki gelişim çalıştaylarının ve hizmet içi eğitimlerin öğretmenlerin öz yeterlik inançları üzerindeki etkisi deneysel araştırmalarla incelenebilir.
- Gelecekteki araştırmalar, staj deneyiminin öğretmenlerin özel gereksinimli bireylerin eğitimine yönelik öz yeterlikleri üzerindeki etkilerini inceleyebilir. Böylelikle öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının uygulamalı deneyimlerden nasıl etkilendiği anlaşılabilir.

- Öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının özel gereksinimli öğrencileri başarılı bir şekilde normal sınıflara dâhil eden öğretmenlerin gözlemlenmesi gibi dolaylı deneyimlerden etkilenip-etkilenmediği araştırılabilir.

KAYNAKLAR

Almog, O., & Shechtman, Z. (2007). Teachers democratic and efficacy beliefs and styles of coping with behavioural problems of pupils with special needs. *European Journal of Special Needs Education*, 22(2), 115-129. https://doi.org/10.1080/08856250701267774

Alwaleedi, M. A. (2017). Impact of demographic variables in the development of teachers' self-efficacy beliefs in the context of Saudi Arabia. *Asian Social Science*, *13*(1), 1-10. doi:10.5539/ass.v13n1p1

Ashton, P. (1984). Teacher efficacy: A motivational paradigm for effective teacher education. *Journal Of Teacher Education*, 35(5), 28-32. https://doi.org/10.1177/002248718403500507

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191. https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*, New York: W. H. Freeman and Company.

Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (Vol. 5, pp. 307–337). Greenwich, CT: Information Age.

Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of Menagement*, 38(1). https://doi.org/10.1177/0149206311410606

Bandura, A., & Locke, E. A. (2003). Negative self-efficacy and goal effects revisited. *Journal Of Applied Psychology*, 88(1), 87. https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.1.87

Bayram, N. (2013). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş amos uygulamaları.* Ankara: Ezgi.

Block, M. E., Hutzler, Y., Barak, S., & Klavina, A. (2013). Creation and validation of the self-efficacy instrument for physical education teacher education majors toward inclusion. *Adapted Physical Activity Quarterly,* 30(2), 184-205. https://doi.org/10.1123/apaq.30.2.184

Boling, E. (2007). "Yeah, but I still don't want to deal with it". Changes in a teacher candidate's conceptions of ınclusion. *Teaching Education,* 18(3), 217-231. https://doi.org/10.1080/10476210701533118

Burić, I., & Kim, L. E. (2020). Teacher self-efficacy, instructional quality, and student motivational beliefs: An analysis using multilevel structural equation modeling. *Learning and Instruction*, 66, 101302. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101302

Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem.

Chan, D. W. (2008). Dimensions of teacher self-efficacy among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Educational Psychology*, 28(2), 181-194. https://doi.org/10.1080/01443410701491833

Chao, C. N. G., Forlin, C., & Ho, F. C. (2016). Improving teaching self efficacy for teachers in inclusive classrooms in Hong Kong. *International Journal of Inclusive Education*, 20(11), 1142-1154. https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1155663

Chao, C. N. G., Sze, W., Chow, E., Forlin, C., & Ho, F. C. (2017). Improving teachers' self-efficacy in applying teaching and learning strategies and classroom management to students with special education needs in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 66, 360-369. https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.004

Clark, S., & Newberry, M. (2019). Are we building preservice teacher self-efficacy? A large-scale study examining teacher education experiences. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 47(1), 32-47. https://doi.org/10.1080/1359866X.2018.1497772

Coşkun, R., Altunışık, R., & Yıldırım, E. (2017). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri SPSS uygulamalı.* 9. Baskı, Sakarya: Sakarya.

Creswell, J. W. (2014). *Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Sage.

Çiçek, O. (2018). *Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ile öğretmen öz-yeterlikleri arasındaki ilişki.* Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.

Davis, J. G. (2018). *A study of k-12 teachers' perceptions of teacher self-efficacy in relation to ınstruction of 21st century skills*. Doctoral Dissertation, Neumann University Faculty of the Division of Education and Human Services, Pennsylvania.

DeVellis, R. F. (2014). *Ölçek geliştirme kuram ve uygulamalar.* (3. Baskı). (T. Totan, Çev.). Ankara: Nobel

Dolapci, S., & Demirtaş, V. Y. (2016). Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları ve kaynaştırma eğitimine bakış açıları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(13), 141-160. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/358732 sayfasından erişilmiştir.

Duffin, L. C., French, B. F., & Patrick, H. (2012). The Teachers' Sense of Efficacy Scale: Confirming the factor structure with beginning pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 28(6), 827-834. https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.03.004

Emmers, E., Baeyens, D., & Petry, K. (2020). Attitudes and self-efficacy of teachers towards inclusion in higher education. *European Journal of Special Needs Education*, 35(2), 139-153. https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1628337

Erkuş, (2016). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme 1 temel kavramlar ve işlemler.* (3. Baskı). Ankara: Pegem

Esentürk, O. K., Yılmaz, A., İlhan, E. L., & Kan, A.(2019). Beden eğitimi öğretmeni kişilerarası öz-yeterlik ölçeği'nin psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, *24*(2), 63-88. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/684627 sayfasından erişilmiştir.

Florian, L., & Spratt, J. (2013). Enacting inclusion: a framework for interrogating inclusive practice. *European Journal of Special Needs Education*, 28(2), 119-135. https://doi.org/10.1080/08856257.2013.778111

Forlin, C. (2010)a. *Teacher education for inclusion* (pp. 173-188). Routledge.

Forlin, C. (2010)b. Teacher education reform for enhancing teachers' preparedness for inclusion. *International Journal of Inclusive Education, 14(7), 649–653.* https://doi.org/10.1080/13603111003778353

Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal Of Marketing Research*, 18(1), 39-50. https://doi.org/10.1177/002224378101800104

George, D., & Mallery, P. (2016). *IBM SPSS statistics 23 step by step: a simple guide and reference* (13th ed.). New York: Routledge.

Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal Of Educational Psychology*, 76(4), 569. https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.4.569

Granziera, H., & Perera, H. N. (2019). Relations among teachers' self-efficacy beliefs, engagement, and work satisfaction: A social cognitive view. *Contemporary Educational Psychology*, 58, 75-84. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.02.003

Hair, J., Black, W., Babin, B., Anderson, R. (2009). *Multivariate data analysis* (7th ed.) New Jersey: Prentice Hall.

Hodge, S. R., Davis, R., Woodard, R., & Sherrill, C. (2002). Comparison of practicum types in changing preservice teachers' attitudes and perceived competence. *Adapted Physical Activity Quarterly*, *19*(2), 155-171. https://doi.org/10.1123/apaq.19.2.155

Hollender, I. (2011). *The development and validation of a teacher efficacy for inclusion scale.* Doctoral Dissertation, The City University, Graduate Faculty in Educational Psychology, New York.

Hutzler, Y., Zach, S., & Gafni, O. (2005). Physical education students' attitudes and self-efficacy towards the participation of children with special needs in regular classes. *European Journal Of Special Needs Education*, 20(3), 309-327. https://doi.org/10.1080/08856250500156038

İlhan, E. L., & Esentürk, O. K. (2015). Zihinsel engelli bireylerde sporun etkilerine yönelik farkındalık ölçeği (ZEBSEYFÖ) geliştirme çalışması. *CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, *9*(1), 19-36. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/370608 sayfasından erişilmiştir.

İlhan, E.L. (2020). Engelliler için beden eğitimi ve spor. Mehmet Günay (Ed.), *Beden eğitimi öğretmenliği konu anlatımlı soru bankası* içinde (s.401-434). Ankara: Gazi.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Akademik.

Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of educational Psychology*, *102*(3), 741. https://psycnet.apa.org/buy/2010-15712-016 sayfasından erişilmiştir.

Klassen, R. M., & Usher, E. L. (2010). *Self-efficacy in educational settings: Recent research and emerging directions.* The decade ahead: Theoretical perspectives on motivation and achievement. https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/S0749-7423%282010%29000016A004/full/html sayfasından erişilmiştir.

Klassen, R. M., Bong, M., Usher, E. L., Chong, W. H., Huan, V. S., Wong, I. Y., & Georgiou, T. (2009). *Exploring the validity of a teachers' self-efficacy scale in five countries. Contemporary Educational Psychology*, 34(1), 67-76. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2008.08.001

Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford.

Koh, Y. (2021). Combining adapted physical education with ındividualized education programs: building korean pre-service teachers' self-efficacy for ınclusive physical education. *Sustainability*, 13(5), 2879. https://doi.org/10.3390/su13052879

Kumar, S. (2019). *An ınvestigation of teachers' attitudes, concerns and self-efficacy toward ınclusive education in STEM classrooms*. Doctoral Dissertation, Southern University The College of Sciences and Agriculture and A & M College, Louisiana

Kwon, E. H., & Block, M. E. (2017). Implementing the adapted physical education E-learning program into physical education teacher education program. *Research in developmental disabilities*, *69*, 18-29. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2017.07.001

Leyser, Y., Zeiger, T., & Romi, S. (2011). Changes in self-efficacy of prospective special and general education teachers: Implication for inclusive education. International Journal of Disability, *Development and Education*, 58(3), 241-255. https://doi.org/10.1080/1034912X.2011.598397

Lin, H. L., Gorrell, J., & Taylor, J. (2002). Influence of culture and education on US and Taiwan preservice teachers' efficacy beliefs. *The Journal of Educational Research*, 96(1), 37-46. https://doi.org/10.1080/00220670209598789

Loreman, T., Sharma, U., & Forlin, C. (2013). Do pre-service teachers feel ready to teach in inclusive classrooms? A four country study of teaching self-efficacy. *Australian Journal of Teacher Education* (Online), 38(1), 27-44.

Losberg, J., & Zwozdiak-Myers, P. (2021). Inclusive pedagogy through the lens of primary teachers and teaching assistants in England. *International Journal of Inclusive Education*, 1-21. https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1946722

Love, A. M., Toland, M. D., Usher, E. L., Campbell, J. M., & Spriggs, A. D. (2019). Can I teach students with Autism Spectrum Disorder?: Investigating teacher self-efficacy with an emerging population of students. *Research in Developmental Disabilities*, 89, 41-50.) https://doi.org/10.1016/j.ridd.2019.02.005 sayfasından erişilmiştir.

Martin, J. J., & Kulinna, P. H. (2003). The development of a physical education teachers' physical activity self-efficacy instrument. *Journal of Teaching in Physical Education*, *22*(2), 219-232. https://doi.org/10.1123/jtpe.22.2.219

Martin, J. J., & Kulinna, P. H. (2004). Self-efficacy theory and the theory of planned behavior: Teaching physically active physical education classes. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 75(3), 288-297. https://doi.org/10.1080/02701367.2004.10609161

Martin, J. J., Mccaughtry, N., Hodges-Kulinna, P., & Cothran, D. (2008). The influences of professional development on teachers' self-efficacy toward educational change. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13(2), 171-190. https://doi.org/10.1080/17408980701345683

Martin, J. J., McCaughtry, N., Kulinna, P. H., & Cothran, D. (2009). The impact of a social cognitive theory-based intervention on physical education teacher self-efficacy. *Professional Development in Education*, 35(4), 511-529. https://doi.org/10.1080/19415250902781814

Meydan, C.H. & Şeşen, H., (2011), yapısal eşitlik modellemesi amos uygulamaları. Ankara: Detay.

Milli Eğitim Bakanlığı (2017). *Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri.* https://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi-genel-yeterlikleri/icerik/39 sayfasından erişilmiştir.

Moalosi, W. T. S., & Forcheh, N. (2015). Self-efficacy levels and gender differentials among teacher trainees in colleges of education in Botswana. *Journal of Education and Learning*, 4(3), 1-13. doi:10.5539/jel.v4n3p1

Moe, A. (2016). Harmonious passion and its relationship with teacher well-being. *Teaching and Teacher Education,* 59, 431-437. https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.07.017

Morris, D. B., Usher, E. L., & Chen, J. A. (2017). Reconceptualizing the sources of teaching self-efficacy: A critical review of emerging literature. *Educational Psychology Review*, 29(4), 795-833. https://link.springer.com/article/10.1007/s10648-016-9378-y sayfasından erişilmiştir

Myers, N. D., Wolfe, E. W., & Feltz, D. L. (2005). An evaluation of the psychometric properties of the coaching efficacy scale for coaches from the United States of America. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, *9*(3), 135-160. https://doi.org/10.1207/s15327841mpee0903_1

Özer, D., Nalbant, S., Ağlamış, E., Baran, F., Kaya Samut, P., Aktop, A., & Hutzler, Y. (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*(11), 1001-13. https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2012.01596.x

Palmer, D. (2006). Durability of changes in self-efficacy of preservice primary teachers. *International Journal of Science Education*, 28(6), 655-671. https://doi.org/10.1080/09500690500404599

Panadero, E., Jonsson, A., & Botella, J. (2017). Effects of self-assessment on self-regulated learning and self-efficacy: Four meta-analyses. *Educational Research Review*, 22, 74-98. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.08.004

Pas, E. T., Bradshaw, C. P., & Hershfeldt, P. A. (2012). Teacher-and school-level predictors of teacher efficacy and burnout: Identifying potential areas for support. *Journal of School Psychology*, *50*(1), 129-145. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.07.003

Perera, H. N., Calkins, C., & Part, R. (2019). Teacher self-efficacy profiles: Determinants, outcomes, and generalizability across teaching level. *Contemporary Educational Psychology*, 58, 186-203. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.02.006

Poulou, M. S., Reddy, L. A., & Dudek, C. M. (2019). Relation of teacher self-efficacy and classroom practices: A preliminary investigation. *School Psychology International*, 40(1), 25-48. https://doi.org/10.1177/0143034318798045

Qi, J., & Ha, A. S. (2012). Inclusion in physical education: A review of literature. International Journal of Disability, *Development and Education*, 59(3), 257-281. https://doi.org/10.1080/1034912X.2012.697737

Rapp, A. C., & Corral-Granados, A. (2021). Understanding inclusive education–a theoretical contribution from system theory and the constructionist perspective. *International Journal of Inclusive Education*, 1-17. https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1946725

Reina, R., Santana, A., Montesdeoca, R., & Roldan, A. (2019). Improving self-efficacy towards inclusion in in-service physical education teachers: a comparison between insular and peninsular regions in Spain. *Sustainability*, 11(20), 5824 https://doi.org/10.3390/su11205824

Romi, S., & Leyser, Y. (2006). Exploring inclusion preservice training needs: a study of variables associated with attitudes and self-efficacy beliefs. *European Journal of Special Needs Education*, 21(1), 85-105. https://doi.org/10.1080/08856250500491880

Romijn, B. R., Slot, P. L., Leseman, P. P., & Pagani, V. (2020). Teachers' self-efficacy and intercultural classroom practices in diverse classroom contexts: A cross-national comparison. *International Journal of Intercultural Relations*, 79, 58-70. https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2020.08.001

Saloviita, T. (2020). Attitudes of teachers towards inclusive education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(2), 270-282. https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1541819

Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M., & Malinen, O. P. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: Implications for pre-service and in-

service teacher education. *European Journal of Special Needs Education*, 27(1), 51-68. https://doi.org/10.1080/08856257.2011.613603

Schaefer, J. (2010). *Impact of teacher efficacy on teacher attitudes toward classroom inclusion.* Doctoral Dissertation, Capella University Harold Abel School of Social and Behavioral Sciences, Minnesota.

Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12-21. https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x

Shaukat, S., Vishnumolakala, V. R., & Al Bustami, G. (2019). The impact of teachers' characteristics on their self-efficacy and job satisfaction: a perspective from teachers engaging students with disabilities. *Journal of Research in Special Educational Needs, 19*(1), 68-76. https://doi.org/10.1111/1471-3802.12425

Shields, P. A. (2020). *Differences between attitudes, concerns, and self-efficacy of secondary general and special education teachers towards ınclusive education.* Doctoral Dissertation, Grand Canyon University, Arizona.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of educational psychology*, *99*(3), 611-625. https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.611

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Teacher stress and teacher self-efficacy: Relations and consequences. *Educator Stress*, 6(5), 101-125. https://doi. org/10.1007/978-3-319-53053-6_5

Specht, J. A., & Metsala, J. L. (2018). Predictors of teacher efficacy for inclusive practice in pre-service teachers. *Exceptionality Education International*, 28(3). https://doi.org/10.5206/eei.v28i3.7772

Subban, P., Round, P., & Sharma, U. (2021). 'I can because I think I can': an investigation into Victorian secondary school teacher's self-efficacy beliefs regarding the inclusion of students with disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 25(3), 348-361. https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1550816

Tabachnick, B. G., & L. S. Fidell. (2007). *Using multivariate statistics*. Boston, MA: Allyn & Bacon.

Taliafero, A. R. (2010). *Validation of an instrument to explore physical educators' beliefs toward inclusion: application of self-efficacy theory*. Doctoral Dissertation, University of Virginia Faculty of the Curry School of Education, Virginia

Taliaferro, A. R., Hammond, L., & Wyant, K. (2015). Preservice physical educators' self-efficacy beliefs toward inclusion: The impact of coursework and practicum. *Adapted Physical Activity Quarterly*, *32*(1), 49-67. https://doi.org/10.1123/apaq.2013-0112

Tindall, D. W., Culhane, M., & Foley, J. T. (2016). Pre-service teachers' self-efficacy towards children with disabilities: an Irish perspective. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 9 (1), 27-39. http://hdl.handle.net/10344/6251 sayfasından erişilmiştir.

Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805. https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1

Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944-956.https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.05.003

Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248. https://doi.org/10.3102/00346543068002202

Ünlü, H., Sünbül, A. M., & Aydos, L. (2008). Beden eğitimi öğretmenleri yeterlilik ölçeği geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(2), 23-33.*

Vent, N. T. (2021). Self-efficacy for ınclusion: special education supports and general education teacher self-efficacy for ınclusive practices. Doctoral Dissertation, Northcentral University School of Social and Behavioral Sciences, Arizona.

Weisel, A., & Dror, O. (2006). School climate, sense of efficacy and Israeli teachers attitudes toward inclusion of students with special needs. *Education, Citizenship and Social Justice*, 1(2), 157-174. https://doi.org/10.1177/1746197906064677

Winter, E. C. (2006). Preparing new teachers for inclusive schools and classrooms. *Support for Learning*, 21(2), 85-91. https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2006.00409.x

Wolters, C. A., & Daugherty, S. G. (2007). Goal structures and teachers' sense of efficacy: Their relation and association to teaching experience and academic level. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 181. https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.1.181

Yada, A., Björn, P. M., Savolainen, P., Kyttälä, M., Aro, M., & Savolainen, H. (2021). Pre-service teachers' self-efficacy in implementing inclusive practices and resilience in Finland. *Teaching and Teacher Education*, 105, 103398. https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103398

Yada, A., Tolvanen, A., & Savolainen, H. (2018). Teachers' attitudes and self-efficacy on implementing inclusive education in Japan and Finland: a comparative study using multi-group structural equation modelling. *Teaching and Teacher Education, 75*, 343-355. https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.07.011

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (11. Baskı), Ankara: Seçkin.

Yılmaz, A., & Esentürk, O. K. (2021) Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının mesleki yeterlik algılarının karma araştırma yaklaşımıyla incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(229), 707-741 https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1557703

Yüksek Öğretim Kurumu (2018). *Yeni Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-YetistirmeLisansProgramlari/Beden_Egitimi_ve_Spor_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf sayfasından erişilmiştir.*

EKLER

Ek-1. Öğretmenlerin Özel Gereksinimli Bireylerin Eğitimine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği

Maddeler	Kesinlikle Katılmıyorum										Kesinlikle Katılıyorum
1. Ders içeriklerini özel gereksinimli öğrencilerin özelliklerine göre uyarlayabilirim.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2. Özel gereksinimli öğrencilerin ders içi etkinliklerde gerekli güvenlik önlemlerini alabilirim.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3. Özel gereksinimli öğrenciler için derslerde zengin içerikler oluşturabilirim.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4. Özel gereksinimli öğrencilerin gereksinimlerine göre bilgi ve iletişim teknolojilerini etkin kullanabilirim.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5. Özel gereksinimli öğrencilerin ve sınıf kurallarına uymasını sağlayabilirim.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6. Özel gereksinimli öğrencilerin özelliklerine farklı ölçme değerlendirme yöntemleri kullanabilirim.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
7. Özel gereksinimli öğrencilerin derslere istekli katılabilmesi için gerekli motivasyonu sağlayabilirim.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
8. Özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde farklı meslek gruplarıyla iş birliği yapabilirim (psikolog, doktor, odyometrist, fizik tedavi uzmanı, çocuk gelişimi uzmanı vb.).	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
9. Özel gereksinimli öğrencilerin yaşam kalitelerini destekleyecek kazanımlar sunabilirim (Öz bakım, iletişim, sosyal beceriler vb.).	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
10. Öğrencilerin özel gereksinimlerine göre ideal öğrenme atmosferi oluşturabilirim.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11. Özel gereksinimli öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre farklı öğretim yöntemleri uygulayabilirim.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
12. Özel eğitimle ilgili yeterliklerimi sürekli geliştirmeye çalışırım.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

“GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR”