

# Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Bakış Açısından “Engelliler İçin Beden Eğitimi ve Spor Dersi” Uygulamaları

## “Adapted Physical Education” A Practical Course From The Perspective of Pre-Service Physical Education Teachers

Araştırma Makalesi

**Dilara ÖZER<sup>1</sup>, Büşra SÜNGÜ<sup>2</sup>**

1 Gedik Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü, İstanbul  
2 Süleyman Demirel Üniversitesi, Eğirdir Sağlık Hizmetler Meslek Yüksekokulu, Isparta

### ÖZ

**B**u araştırmanın amacı, engelliler için beden eğitimi ve spor (EBES) dersi uygulamalarını öğretmen adaylarının bakış açısı ile daha iyi anlamak ve daha nitelikli bir uygulama sürecinin planlanmasına katkı sağlamaktır. Temas kuramına (Allport, 1954) dayanan bu araştırmaya 2009 ve 2010 yılı güz yarıyılılarında EBES dersini alan toplam 84 öğretmen adayı katılmıştır. Verilerin toplanmasında araştırmacılar tarafından geliştirilen 8 açık uçlu soru kullanılmış ve veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Sonuç olarak, EBES uygulamaları unsurları başlığı altında “Temas” “Temasla dönüşmek” ve “Dönüşümün sınırlayıcıları” temaları elde edilmiştir. Sınırlı EBES ders saatlerine ve çoğu BEÖ adayının ilk kez engelli çocuklarla bir araya gelmelerine rağmen “Temasla dönüşmek” kapsamında dikkate değer olumlu değişimlerin gerçekleştiği belirlenmiştir. Dönüşümün sınırlayıcılarını dikkate alarak yapılacak

### ABSTRACT

**T**he purpose of this study was to investigate pre-service physical education (PE) teachers' perspectives about “Adapted Physical Education” (APE) course and to improve the quality of this practical course. This research was framed by Contact Theory (Allport, 1954) and included 84 pre-service PE teachers who attended the practice session of the APE course during the Fall 2009 and Fall 2010 semesters. Data was collected with an open-ended questionnaire including 8 questions in it. Open-ended questionnaire developed by the researchers and content analysis method was used to analyze the transcriptions. As a result of this research three themes which are “Contact”, “Transforming with contact” and “Restrictives of transforming” were obtained. Although most of the undergraduate students encountered children with disabilities first time and the APE course was limited only by three hours a week, one semester, within the

düzenlemelerin ve uygulamaların temel ilkelerinin belirlenmesinin EBES uygulamalarının niteliğini artırması beklenmektedir.

#### **Anahtar Kelimeler**

*Engelliler için beden eğitimi, Öğretmen adayları, Uygulama deneyimi*

#### **Key Words**

*Adapted physical education, Pre-service physical education teacher, Practice experiences*

## **GİRİŞ**

Engelliler için beden eğitimi ve sporun (EBES) özel bir uzmanlık olarak ilk kez Amerika Birleşik Devletleri'nde tanımlanmasını takiben (Committee on Adapted Physical Education, 1952), EBES dersinin beden eğitimi ve spor öğretmenliği (BESÖ) programlarında gerekliliği kabul edilmiş (Jansma, 1996) ve bu dersin önemli bir parçası olarak uygulama deneyimleri başlatılmıştır. Piletic ve Davis (2010) tarafından A.B.D'de yapılan bir çalışmada EBES' in BESÖ programlarının %69' unda tek ders olarak yer aldığı, sadece 6 programın bu alana özgü ek dersleri içerdiği belirlenmiştir. EBES alanında bir dersin yeterli olmadığı ve özellikle öğrenilen tüm ders içeriğinin uygulama ortamında kullanılamaması tartışılan bir konu olma özelliğini halen sürdürmektedir (Perlman ve Piletic, 2012; Piletic ve Davis, 2010; Folsom-Meek ve diğ., 2000; Hardin, 2005).

Türkiye'de ise EBES dersi BESÖ programlarına 1997 yılında bir dönem üç kredilik zorunlu bir ders olarak dahil edilmiş ve 2000 yılında birçok programda uygulanmaya başlamıştır. 1998 yılında yapılan bir çalışmada EBES dersinin BESÖ programlarının %56' sında seçmeli bir ders olarak yer aldığı belirtilmektedir (Özer ve Müniroğlu, 1998). EBES' in zorunlu bir ders olarak kabul edilmesi önemli bir başlangıç olarak görülmeyle birlikte dersin tamamen teorik olarak programda yer alması büyük eleştiri konusu olmuştur. Bu eksiklik 2005 yılında EBES dersinin bir saat teorik iki saat uygulama olarak yeniden düzenlenmesi ile giderilmiş, iki saatlik özel eğitim dersinin eklenmesi ile de desteklenmiştir.

Öğretmenlik mesleğine hazırlanma sürecinin önemli bir parçasını oluşturan EBES uygu-

context of the "Transforming contact" came out remarkably positive changes. Findings suggest that planning and determining fundamental principles of APE practices considering "restrictive transforming" may provide improvement of the teaching quality.

lamalarında, uygun düzenlemeler yapıldığı takdirde, öğretmen adaylarının engelli öğrencilere yönelik olumlu tutum geliştirebildikleri (Loreman ve diğ., 2007) ve uygulama derslerinin diğer konulardan ziyade tutumlar üzerinde daha büyük etkiye sahip olduğu çeşitli çalışmalarda ortaya konmuştur (Hodge ve diğ., 2003). Bu uygulamalar, öğretmen tutum ve davranışlarını geliştirmek için beden eğitimi öğretmeni (BEÖ) adayları ve engelli öğrenciler arasında gerçek deneyimlerin kurulmasını olanaklı kılan temas kuramına dayanmaktadır (Hodge ve Jansma, 1999). Allport (1954) tarafından geliştirilen temas kuramına göre, azınlık ve çoğunluk gruplarının ortak amaçlar doğrultusunda, eşit konumda temas etmelerinin önyargıları azaltabileceği ileri sürülmekte, bu doğrultuda farklı özelliklere sahip bireyler arasında kurulan doğrudan etkileşimin, sıklık, memnuniyet ve anlamlılık içerdiğinde olumlu tutum yarattığı varsayılmaktadır (Allport, 1954; Slininger ve diğ., 2000). Temas değişkenleri sıklık, etkileşim, memnuniyet, işbirliği, ortak amaçlara yoğunlaşma, anlamlılık, saygı, eşit statü ve uzun sürelilik (Sherrill ve diğ., 1994) olarak sıralanmakta olup değişimin yönünü temasın hangi koşullar altında yapıldığı belirlemektedir; uygun ortamlar olumlu tutum yaratmaya, uygun olmayan ortamlar olumsuz tutum yaratmaya eğilim göstermektedir (Slininger ve diğ., 2000).

Allport (1954)'un temas kuramına dayalı olarak öğretmen adaylarının özel eğitim kurumlarında ya da kaynaştırma ortamlarında engelli öğrenciye öğretebilecek yeterliği kazanmaları amacıyla kampüs içi ya da dışında uygulama fir-

satları yaratılmaktadır. Bu anlamda öğretmenlik mesleğine hazırlık, öğretmen adaylarının engelli öğrenciye öğretmeye yönelik yaklaşımları üzerinde (Folsom-Meek ve Nearing, 1994; Folsom-Meek ve diğ., 1998; Kowalski ve Rizzo, 1996) önemli bir faktör olarak görülmekte olup, öğretmenlik mesleğinin doğasında bulunan program hazırlama, sınıf yönetimi, idari işler gibi bir takım işlere yoğunlaşmayı gerektirmediğinden tutumları şekillendirmede de en uygun ve en etkili süreç olarak kabul edilmektedir (Hesien, 2007). Öğretmen adaylarının engelli öğrencilerle bir araya gelerek öğretme deneyimi kazanmaları, özgüvenlerinin artması, korku ve kaygılarının azalması, engelli çocuklarla iletişim becerilerinin geliştirilmesi yönünden etkili olmaktadır (Avramidis ve diğ., 2000).

Engelli öğrencilere öğretme deneyimlerinin BEÖ adayları üzerindeki etkisi ile ilgili ilk çalışma Connolly (1994) tarafından yapılmış, günümüze kadar araştırmacıların ilgi odağı olmayı sürdürmüştür. Araştırmacılar, EBES dersi uygulamalarının BEÖ adayları için taşıdığı anlamı (Hodge ve diğ., 2003), tutumları (Roper ve Santiago, 2014; Hodge ve Jansma, 1999), ve özyeterlik algıları (Taliaferro ve diğ. 2015; Hodge ve diğ. 2002) üzerindeki etkilerini, mesleki hazırlığı ve engelli öğrenciye öğretme konusundaki algılarını (Rust ve Sinelnikov, 2010; Hodge ve diğ., 2002) ve genel olarak BEÖ adayları üzerindeki etkisini (Perlman ve Piletic, 2012) incelemişlerdir.

Hodge ve diğ. (2003), lisans öğrencileri için EBES dersi uygulamalarının anlamını araştırmak için 10 öğrenci üzerinde yaptıkları nitel çalışmada 11 tema belirlemişlerdir. Bu temalar; "Tutum ve sosyalleşme, öğretim değişkenleri, yönetim ve organizasyon, içerik ve aktivite, engel tipi, gençlerin davranışları, kaynaştırma ve destekler, zorlukları aşma ve ödüllendirme, öğrenme deneyimleri, kapsam ve programla ilgili değişkenler ve iletişim"den oluşmaktadır. Araştırma sonuçları öğretmen adaylarının tutumları ve algılanmış yeterliklerinin, EBES uygulamalarını teşvik edici, doyurucu ve anlamlı uygulama deneyimleri olarak görmelerinden olumlu şekilde etkilendiğini göstermektedir.

Roper ve Santiago (2014) tarafından temelendirilmiş kuram yaklaşımının kullanıldığı bir araştırmada haftada bir saat EBES uygulamalarını içeren 6 haftalık bir projenin lisans öğrencilerinin engelli öğrencilere yönelik tutumları üzerindeki etkisi incelenmiş ve lisans öğrencilerinin çalışma deneyimleri niteliksel olarak analiz edilmiştir. On dört lisans öğrencisi üzerinde odak grup görüşmelerinin yapıldığı araştırmada, deneyimler ve tutumlar ile ilgili olarak; (a) ilk tepkiler, (b) engelli öğrencilerin seçimi (c) önyargılı tutum (d) uygulamanın faydaları ve (e) olumlu deneyimler olmak üzere beş tema ortaya çıkmıştır. Katılımcıların hepsi de dersin engelli bireylere yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir.

Hodge ve Jansma (1999) 10 ve 15 hafta aralıklarla devam eden EBES'e giriş dersindeki uygulama deneyimlerinin olumlu tutuma neden olduğunu ve bu deneyimlerin öğrencilere çok yararlı olduğunu belirtmişlerdir. Uygulama yeri, tutumu etkileyen bir faktör olarak incelenmiş, kampüs içi ve kampüs dışı her iki deneyimin de olumlu tutumla sonuçlandığı, ancak kampüs içi deneyimlerin daha yüksek oranda olumlu tutuma katkı sağladığı belirtilmiştir.

Taliaferro ve diğ., (2015) tarafından yapılan çalışmada kampüs içinde yürütülen EBES dersi uygulamalarının öğretmen adaylarının engelli öğrencilerin (otizm, zihinsel engel, görme engeli, bedensel engel) kaynaştırılmasına yönelik öz yeterlilik inançları üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Dokuz haftalık uygulamayı içeren 15 haftalık EBES dersine iki ayrı grup halinde toplamda 98 öğrenci katılmış, dönemin başında, ortasında ve sonunda uygulama deneyimleri araştırılmıştır. Tüm engel kategorileri ile ilgili olarak özyeterlilik inançlarında 1-8 haftadan 1-15 haftaya kadar önemli gelişme gözlenmiştir.

Rust ve Sinelnokov (2010)'un bir BEÖ adayının engelli çocuklara öğretme ve uygulama derslerindeki mesleki hazırlık ile ilgili algısını araştırmak için yaptıkları çalışmada ön hazırlığın önemi vurgulanmıştır. Bir okulda ağır derecede engelli çocukları kapsayan 8 haftalık bir uygulama dönemine yönelik formal ve informal görüşmeler,

doğrudan gözlemler ve olay inceleme raporları yolu ile verilerin toplandığı çalışmada, öğretmen adayının engelli öğrencilere öğretebilmeleri için uygun hazırlığın yapıldığına inanmakla birlikte uygulama öncesi gerçeğe daha yakın ortamlarda sunum yapılmasının gerekli olduğunu ifade ettiği rapor edilmiştir. Buna ilaveten başarılı bir öğretimde engelli bir çocuğa öğretebilmek için EBES alanında pedagojik bilginin temel olduğu bildirilmiştir.

Hodge ve diğ. (2002) tarafından gerçekleştirilen bir diğer çalışmada kampus içi ve dışındaki EBES uygulamalarının (15 haftalık dersin 8 haftası kampus içi ve dışı uygulamaları kapsıyor) öğretmen adaylarının bedensel engelli ya da orta ve ağır derecedeki zihinsel engele sahip öğrencilere yönelik tutumları ve algılanmış yeterlilikleri üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Her iki uygulama tipinde de algılanmış yeterlikte önemli derecede ilerleme saptanırken öğrencilerin tutum puanlarında ön ve son testlerde anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Bu nedenle, bu derslerde temel hedefin olumlu ve kabul edici tutum geliştirmeyi kolaylaştırmak olması gerektiği vurgulanmaktadır (Buswell ve Sherrill, 1998).

Yapılan araştırmalar EBES uygulamalarının öğretmen adaylarına bu alanda uygun eğitim, deneyim ve bilgi kazandırmak için eşsiz fırsatlar sunduğunu göstermektedir. Ancak ülkemizde EBES uygulamalarının öğretmen adaylarının bakış açısı ile incelendiği bir çalışma bulunmamaktadır. Allport (1954)' un Temas Kuramı'na dayalı olan bu araştırmanın amacı öğretmenliğe hazırlanma sürecinde tek bir ders olarak yer alan EBES ders uygulamalarını öğretmen adaylarının gözüyle incelemek, dersin kazanımlarının artırılmasına yönelik düzenlemeler için temel oluşturmaktır. Bu çalışmada EBES uygulamalarının unsurlarını anlamak amacıyla üç temel soru sorulmuştur. Bunlar; BEÖ adaylarının EBES dersi ile ilgili olarak (a) etkilendikleri yönler nelerdir? (b) duygu ve düşüncelerindeki değişikler nelerdir? (c) karşılaştıkları güçlükler ve önerileri nelerdir? sorularından oluşmaktadır.

## YÖNTEM

**Katılımcılar:** Bu araştırmaya 2009 ve 2010 yılı güz yarı yılında bir Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümüne devam eden ve EBES dersini alan, 41 kız 43 erkek olmak üzere toplam 84 öğretmen adayı gönüllü olarak katılmıştır. Öğretmen adaylarının % 72.62'si engelli çocuklarla ilk kez bu derste bir araya gelmiştir.

**Araştırma Yeri:** EBES ders uygulamaları "Özel Sporcular Spor Eğitim Programı" adı altında 2009 yılında açılan bir program dahilinde gerçekleştirilmiştir. Bir sivil toplum kuruluşu ile ebeveynlere ulaşılmış ve program tanıtılmıştır. Programa katılmayı kabul eden ebeveynlerden çocukların sağlık kurulu raporu, özel eğitim raporu, varsa daha önce yapılan gelişimsel değerlendirmelere ilişkin raporlar, ve spor yapmasında bir sakınca olmadığına ilişkin sağlık raporu dosyalanmıştır. Bu belgelere ek olarak Down Sendromlu çocukların atlanto-axial eklem anomalisi ve kalp hastalıklarına ilişkin sağlık kontrolünden geçmeleri istenmiştir. Atlanto-axial eklem anomalisi Down sendromlu çocukların %17' inde görülebilen servikal 1 (S1) ve 2. vertebra (S2) arasındaki dayanıksızlık sorunudur. Bu bozukluk S1 ve S2 arasındaki eklem etrafında bulunan kas ve bağların esnek olmasından kaynaklanır ve vertebraların kayması ile sonuçlanır. Yüzme, jimnastik ya da diğer sporlarda olduğu gibi boynun ileri ve geri doğru zorlayıcı hareketi S1'in yer değiştirmesine yol aarak, omuriliğe zarar verebilir (Sherrill, 2004). Sağlık raporlarının yanı sıra program öncesi ebeveynlerle ön görüşme yapılarak çocukların kişisel bilgileri ve psikososyal özelliklerine ilişkin bilgiler toplanmıştır. Program okul sonrası bir programdır ve çocuklar, ebeveynler rehberliğinde bu çalışmaya katılmaktadır. EBES uygulamalarında ebeveynler, genellikle çocuklarını tirbnlerden izleyerek gözlemlerde bulunmakla birlikte, gerektiği durumlarda çocuklarının spor kıyafetlerini giymesine yardım etme, davranışların kontrolünde ve beceri öğretiminde öğretmen adaylarına yardımcı olma rolünü üstlenmişlerdir. Ebeveynlerin

ve çocukların programa ulaşımı bir yerel belediye tarafından sağlanmıştır.

**Uygulama ortamı:** On dört haftalık iki saat uygulamadan oluşan EBES dersi uygulamaları beşinci haftada başlatılmıştır. İlk dört hafta teorik ve uygulamalı dersler, öğretmen adaylarının uygulama için gerekli ön hazırlığa sahip olmaları için kullanılmıştır. Teorik derslerde, zihinsel engel, otizm, engellilerde beden eğitimi ve sporun ilkeleri, zihinsel engelli çocukların beden eğitiminde öğretim yöntemleri, otizmli çocukların beden eğitiminde öğretim yöntemleri ve bireyselleştirilmiş beden eğitimi programı konuları ele alınmış, uygulama derslerinde çocuklara uygun uygulama ortamlarının, programların ve materyallerin hazırlanması konusunda örnek çalışmalar yapılmıştır. Beşinci hafta, öğretmen adayları ve öğrencilerin eğlenceli bir fiziksel aktivite ortamında bir araya gelmeleri sağlanmış ve birbirlerine alışmaları için fırsat verilmiştir. Altıncı hafta tüm öğrencilerin fiziksel ve motor yeterlilikleri değerlendirilmiş, yedinci hafta bu değerlendirmeler esas alınarak program hazırlanmış ve uygulanmıştır. Program altıncı hafta ön değerlendirme için kullanılan testin, 14. hafta son değerlendirme olarak kullanılması ile sonlandırılmıştır. Böylece öğretmen adaylarının programın etkililiğini görmeleri, motor yetenekleri ölçme ve değerlendirme deneyimi elde etmeleri mümkün olmuştur. Connolly (1994)'in bire bir ya da küçük grup çalışmalarının BEÖ adayları ile engelli öğrenciler arasındaki sosyal etkileşimi artırdığı görüşü dikkate alınarak çalışmalar planlanmıştır. Her bir öğretmen adayı genellikle bir öğrenciye yönelik program hazırlama ve uygulamadan sorumlu tutulmuş ve tüm uygulamalarda bu öğrenci ile birlikte olmalarına özen gösterilmiştir. Ancak, derse sorumlu olduğu öğrencinin ya da bir diğer öğretmen adayının gelmediği durumlarda farklı öğrencilerle çalışmışlardır. Yoğun bireysel ilgi ve kontrol gerektiren öğrencilerden iki öğretmen adayı sorumlu tutulmuştur. 60 dakika olarak planlanan her uygulama belirli bir rutine sahiptir ve bu rutin içinde öğretmen adayları üçer dörder kişilik gruplar halinde sıra ile belirli sorumlulukları (spor mal-

zemelerinin ve istasyonların hazırlanması, molarların zamanında verilmesi, eğitsel oyunun planlanması gibi ) yerine getirmişlerdir. Her uygulama dersi ısınma (10 dak.) ile başlayıp, her adayın öğrencisine uygulayacağı bireyselleştirilmiş eğitim programı (15 dak.) ile devam etmiştir. 10 dak. mola sonrası öğrenciler önceden hazırlanmış istasyonlara (15 dak.) geçmiş, tüm öğrencilerin bir araya geldiği eğitsel oyun (10 dak.) ile uygulama sona erdirilmiştir.

Mesleki gelişimi sağlamanın önemli bir aracının öğrencilerin öğrenme ortamı ile ilgili duygu ve düşüncelerini ifade etmelerine olanak sağlayan "geribildirimler" olduğu (Cusimano ve diğ., 1993; Sebren, 1995; Tsangaridou ve O'Sullivan, 1994) dikkate alınarak her uygulama sonrası öğretmen adayları ile yapılan toplantılarda geribildirimler alınmış, öneriler tartışılmış bir sonraki haftaya ilişkin planlamalar yapılmıştır.

Programa 2009 yılında yaşları 7 ile 18 arasında değişen 22 öğrenci devam etmiştir. Bu öğrencilerden 9'u Down Sendromu, 3' ü otizm, 1' i zihinsel ve bedensel engel, 1' i hiper aktivite ve dikkat eksikliği, 8' i ise zihinsel engel tanısı almıştır. 2010 yılında ise programa yaşları 8 ile 30 arasında değişen 21 öğrenci katılmıştır. Bu öğrencilerden 6'sı Down Sendrom, 1'i hiper aktivite ve dikkat eksikliği, 1'i otizm, 13'ü de zihinsel engel tanısına sahiptir.

**Veri Toplama Aracı:** Araştırmada, Indiana Üniversitesi Sağlık, Beden Eğitimi ve Rekreasyon Fakültesi'nde EBES dersinde uygulanan geribildirim formundan yararlanılarak hazırlanmış açık uçlu sekiz sorudan oluşan bir soru formu kullanılmıştır (Frey, 2003). Bu sorular sırasıyla: (1) EBES uygulamalarının size göre iyi giden yönleri nelerdir? (2) Bu uygulamaların başarısız olduğunu düşündüğünüz yönleri nelerdir? (3) Uygulamalar sırasında çocuklarla çalışırken ne tür güçlüklerle karşılaştınız? (4) Bu uygulamalar duygularınızda değişiklikler yarattı mı? Açıklayınız. (5) Bu uygulamalarda sizi en çok etkileyen şeyler nelerdi? (6) Uygulamalardan önceki dönemlerde engelli bireylere ilişkin bir deneyiminiz olmuş muydu? Olduysa ne tür bir deneyiminiz oldu? (7) Öğretmen olduğunuzda engelli bir

öğrenciyi sınıfınıza kabul eder misiniz? Nedenini açıklayınız. (8) Bu uygulamaların iyileştirilmesi için öğretim elemanına neler önerirsiniz?

**Verilerin Toplanması:** Araştırma verileri 2009 ve 2010 yıllarında aynı öğretim elemanının öğretmekle sorumlu olduğu, içerik ve işleyiş açısından benzer özellikleri taşıyan EBES uygulamalarının son haftası toplanmıştır. Dönem sonunda öğretmen adaylarına araştırmanın amacı açıklanarak gönüllü katılımın esas olduğu belirtilmiştir. Sınıfta bulunan öğrencilerin tamamı araştırmaya gönüllü olarak katılmışlardır. Önce formda yer alan soruları okumaları istenmiş, daha fazla bilgiye ihtiyaç duyan öğrencilere gerekli açıklamalar yapılmıştır. Soruları doğru ve açık olarak yanıtlamalarının EBES uygulamalarının iyileştirilmesi ve gelecekte öğrencilere daha nitelikli bir öğrenme ortamı sağlama açısından önemli olduğu vurgulanmıştır. Her bir öğrencinin kendi düşüncesini forma yansıtması temel alınarak veri toplama sırasında sessiz ve paylaşımı engelleyen kontrollü bir ortam sağlanmıştır.

**Verilerin Analizi:** Yıldırım ve Şimşek (2004) içerik analizinde temel amacın toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmak olduğunu ileri sürerler. Straus ve Corbin (1990)'e göre kavramsallaştırma, bir gözlemden, bir cümleden ya da bir paragraftan hareket ederek ilgili olay, düşünce ya da olguya isim verme sürecidir (Aktaran; Özdemir, 2010). Bu süreçte araştırmacı tarafından araştırma konusu olan olay ve olgulara yönelik "Bu nedir? Neyi temsil eder?" gibi sorular sorulur. Cevaplara dayalı olarak olay ve olgular karşılaştırılır ve benzer nitelikteki olaylar aynı isimler altında kavramsallaştırılır. Elde edilen kavramlar arasından birbiri ile ilişkili kavramlar gruplandırılarak çeşitli kategoriler (temalar) keşfedilir. Kavramsallaştırma aşamasında olduğu gibi kategorilere de isimler verilir. Yıldırım ve Şimşek (2004)'e göre, kavramlar temalara ulaşılmasını sağlar, temalar da olguların organize edilmesini ve daha anlaşılır hale getirilmesini mümkün kılar. Bu doğrultuda BEÖ adaylarının açık-uçlu soru formu üzerindeki yanıtları önce birbirinden bağımsız olarak iki araştırmacı tarafından kavramsallaştırılmış, bu

kavramlardan alt temalara ve temalara ulaşılmıştır. Böylece, beden eğitimi öğretmen adaylarının bakış açısı ile EBES dersi unsurlarına ilişkin temalar ve alt temalar Allport'un (1954) temas kuramına dayalı olarak organize edilmiştir.

## BULGULAR ve TARTIŞMA

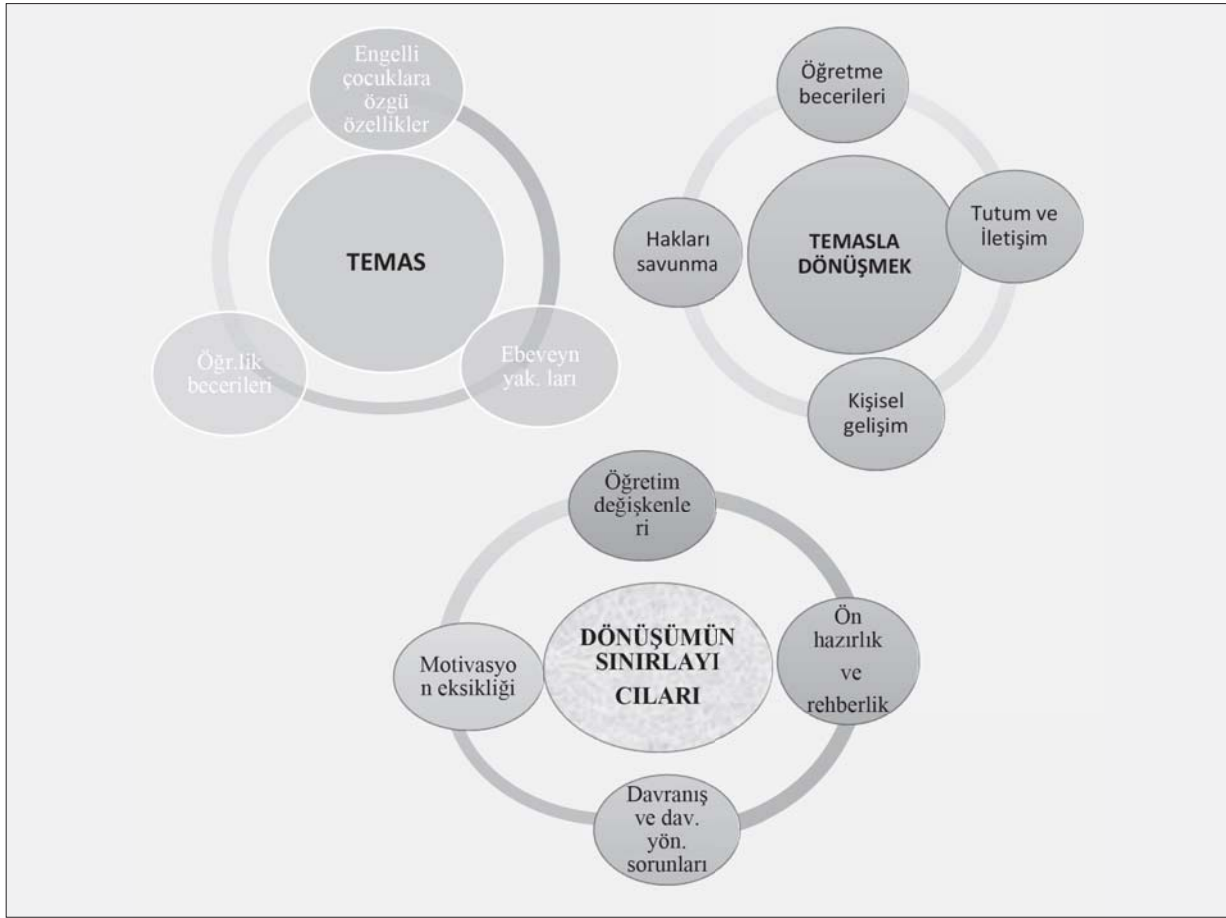
EBES dersi uygulamalarını öğretmen adaylarının bakış açısı ile daha iyi anlamak ve daha nitelikli bir uygulama sürecinin planlanmasına katkı sağlamak amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada araştırmacılar tarafından belirlenen "EBES uygulamalarının unsurları" başlığı altında üç ana temaya ve bu temaların alt temalarına ulaşılmıştır.

EBES uygulamalarının unsurları başlığı altında "Temas" "Temasla dönüşmek" ve "Dönüşümün sınırlayıcıları" temaları elde edilmiştir. "Temas" temasından; "Engelli çocuklara özgü özellikler" "Ebeveynlerin yaklaşımları" ve "Öğretmenlik becerileri", "Temasla dönüşmek" temasından; "Tutum ve iletişim", "Öğretme becerisi", "Kişisel gelişim" ve "Engelli haklarını savunma", "Dönüşümün sınırlayıcıları" temasından "Ön hazırlık ve rehberlik", "Öğretim değişkenleri", "Davranış ve davranış yönetimi sorunları", ve "Motivasyon eksikliği" alt temalarına ulaşılmıştır.

Hodge ve diğ. (2003) tarafından yapılan çalışmada 11 temaya (Tutum ve sosyalleşme, öğretim değişkenleri, yönetim ve organizasyon, içerik ve aktivite, engel tipi, gençlerin davranışları, kaynaştırma ve destekler, zorlukları aşma ve ödüllendirme, öğrenme deneyimleri, kapsam ve programla ilgili değişkenler ve iletişim), Roper



Şekil 1. EBES uygulamalarının ana temaları



**Şekil 2.** EBES uygulamalarının ana ve alt temaları

ve Santiago (2014) tarafından yapılan çalışmada ise beş temaya (ilk tepkiler, engelli öğrencilerin seçimi, ön yargılı tutum, uygulamanın faydaları, olumlu deneyimler) ulaşılmıştır. Görüldüğü gibi nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı bu iki çalışmada benzer temalar olduğu kadar birbirinden farklı temalar da bulunmaktadır. Bu farklılığın büyük bir ölçüde EBES uygulamalarının yapısından kaynaklandığı söylenebilir. Hodge ve diğ. (2003) tarafından on lisans öğrencisi (spor bilimlerinin çeşitli alanlarından) üzerinde haftalık geribildirim formları yolu ile verilerin toplandığı çalışmada EBES öğrencileri engelsiz öğrencilerin de bulunduğu geniş bir engelli çeşitliliği içinde çalışmışlar ve çalıştıkları öğrencileri kendileri seçmişlerdir. Bu uygulamalarda EBES öğrencilerine doktora öğrencileri rehberlik etmiştir. Roper ve Santiago (2014) tarafından on dört lisans öğrencisi (spor bilimlerinin çeşitli alanlarından) üzerinde odak grup görüşmeleri ile verilerin toplandığı yapılan çalışmada da

EBES öğrencileri geniş bir engelli çeşitliliği içinde ve çoğu zaman farklı engelli çocuklarla çalışmışlardır. Uygulamalara engelli çocukların okul beden eğitimi öğretmeni de katılmıştır. Bu çalışmalardan farklı olarak ebeveynlerin eşlik ettiği, çoğunluğu zihinsel engelli çocukların oluşturduğu ayrıştırılmış bir ortamda gerçekleştirilen bizim çalışmamızda, temalar hiyerarşik bir yapı içinde örgütlenmiş ve diğer çalışmalardan farklı olarak ana temaların altında alt temalar yer almıştır ("Ebeveynlerin yaklaşımı" "Öğretmenlik becerileri" "Kişisel gelişim" "Engelli haklarını savunma", "Ön hazırlık ve rehberlik" "Motivasyon eksikliği"). Sonuç olarak bir EBES uygulamasının unsurlarının temel olarak; (a) EBES öğrencilerinin sayısı (b) uygulamanın gerçekleştirildiği ortam (ayrıştırılmış ya da kaynaştırma), (c) engelli öğrencilerin engel düzeyi ve engel çeşitliliği, (d) uygulamalara rehberlik eden diğer meslek elemanlarının varlığı, (e) engelli çocuklara eşlik eden kişiler (öğretmenler/ebeveynler)

gibi değişkenler tarafından belirlendiği çıkarımında bulunmak mümkün olabilir.

Aşağıda her bir tema alt temaları ile birlikte açıklanarak tartışılmıştır.

### Temas

BEÖ adaylarının EBES uygulamalarından en çok etkilendikleri yönler, aynı zamanda bu uygulamaların çekirdeğini oluşturan "temas" a ilişkin önemli ipuçları içermektedir. Temas, "Engelli çocuklara özgü özellikler", "Ebeveynlerin yaklaşımları" ve "Öğretmenlik becerileri" başlıkları altında ele alınmıştır.

**Engelli çocuklara özgü özellikler:** Öğretmen adaylarının bu bağlamdaki görüşleri çocukların sevgi ile bağlanmaları, mutlulukları ve kapasiteleri etrafında yoğunlaşmaktadır.

Öğretmen adayları birinci derecede, engelli çocukların hemen kendilerine alışmalarından, duygusal bağ kurmalarından, sarılıp sevgi göstermelerinden, güler yüzlü davranmalarından etkilenerik sık sık engelli çocukların çok sıcak kanlı ve sevecen olduklarını dile getirmişlerdir. Bir öğrencinin *"Karşılıksız çok büyük sevgiyle bağlanıyorlar. Öğrencimin beni her gördüğünde yanıma gelmesi, elimi tutması çok önemliydi benim için."* şeklindeki ifadesi engelli çocukların bu özelliklerini yansıtmaktadır.

Öğretmen adayları engelli çocukların yaşama sıkı sıkı bağlılıklarından, mutluluklarından, yüzlerindeki gülümsemeden, oyun oynarken gözlerindeki parıltıdan, sıcakkanlı olmalarından etkilendiklerini ifade etmişlerdir. Bir öğretmen adayının *"Onların mutlu olmaları, onlarla oyun oynarken ki gözlerindeki o parıltıyı görmek beni çok mutlu etti"* şeklindeki ifadesi engelli çocukların mutluluklarının aynı zamanda öğretmen adaylarına da yansıdığını göstermesi açısından önemlidir.

Öğretmen adayları engelli çocukların dünyalarından, yaşadıkları zorluklardan, hayata bir şekilde tutunmaya çalışmalarından, sporda gösterdikleri başarıdan, azimlerinden, yapabileceklerini düşündükleri becerileri başarmalarından ve dönem içinde gösterdikleri gelişmeden etkilendiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmen

adaylarının *"Onlarla anlaşmaya başlayınca onların aslında eğitime ne kadar müsait olduklarını görmek çok etkileyiciydi."* ve *"Çocukların zamanla bir şeyler yaptıklarını görmek, onlara verdiğimiz almak mükemmel bir duygu."* şeklindeki ifadeleri öğrenme kapasiteleri hakkında gerçekçi bir şekilde bilgi sahibi olduklarını ve bundan etkilendiklerini ortaya koymaktadır.

Bu bulgular Allport (1954)'un temas kuramı ile desteklenmektedir. Temas kuramı ile tutarlı olarak, öğretmen adayları EBES uygulama dersinde dönem boyunca haftada bir gün engelli çocuklarla bir araya gelmiş (süreklilik), önceden hazırlanmış programlar doğrultusunda (planlı çalışma ortamı) önce bireysel aktiviteler uygulanmış daha sonra akranları ile etkileşimde bulunacakları grup aktivitelerine geçilmiştir. Tüm bu çalışmalar 10 hafta boyunca devam eden 60 dakikalık bir zaman dilimini (sürenin uzunluğu) kapsamıştır.

**Ebeveynlerin yaklaşımları:** Öğretmen adayları ebeveynlerin çocuklarına yönelik ilgi ve özverilerinden, kendilerine birer öğretmen olarak güvenmelerinden ve mutluluklarından etkilendiklerini belirtmişlerdir. Kuşkusuz bu etkilenim "temas" ın bir sonucu olup, bu bulgular Allport (1954)'un temas kuramı tarafından desteklenmektedir. BEÖ adaylarının *"Ebeveynlerinin bize defalarca teşekkür edip bizim için bir şeyler yapmaları beni çok duygulandırdı"* ve *"Ebeveynlerin çocuklara olan ilgi ve özverileri, onları derse getirmeleri çok etkileyiciydi."* ifadeleri ebeveynlerin yaklaşımlarının kendi üzerlerinde bıraktığı izlerin sözel yansımasıdır. Bu araştırmada da rapor edildiği gibi, engelli çocuklarının fiziksel aktiviteye katılımı destekleyen ebeveynlerin yaşam öykülerini içeren yayınlar, sıklıkla ebeveynlerin çocuklarına gösterdikleri sevgi ve özverilerine, bu sevgi ve özveriden aldıkları güçle zorluklarla mücadelelerine, bu mücadelede kendilerine destek veren kişi ve kurumlara duydukları derin şükran duygularına ilişkin çok çeşitli örnekleri içermektedir (Hatipoğlu Özcan, 2015; Özer, 2005). Spann ve diğ., (2003) özel eğitimde ebeveyn katılımını eğitim programlarının ve hizmetlerinin yürütülmesinde önemli bir unsur



olarak görmektedirler (Aktaran; An ve Hodge, 2013). Ebeveynlerin çocuklarının güçlü ve zayıf yönlerini, davranışsal özelliklerini ve eğilimlerini, öğrenme şekillerini öğretmenlerle paylaşması ve okul içi ya da dışında eğitimsel destek sağlanması (An ve Goodwin, 2007), doğrudan çocukların okuldaki performanslarını artırması yönünden önemlidir (Aktaran; An ve Hodge, 2013). Bir BEÖ adayının *“Ö. benim sabrımı deniyor gibiydi ama annesinin özverisini gördükten sonra ben de böyle olabilirim dedim.”* şeklindeki açıklaması EBES uygulamaları sırasında ebeveyn katılımının önemini açıkça ortaya koymaktadır.

**Öğretmenlik becerileri:** Öğretmen adaylarının engelli çocukları aktiviteye yönlendirmek, beceriler öğretmek, gelişimlerine katkıda bulunmak ve davranışlarını yönetebilmek gibi özelliklerinden etkilendiklerini belirtmeleri “Temas”ın üçüncü bir unsuru olarak “Öğretmenlik becerileri” kapsamında ele alınmıştır. Buna bir öğretmen adayının *“Engelli bireylere bir şeyler öğretmek, öğretebildiğimi görmek beni çok etkiledi”* şeklindeki açıklaması örnek olarak gösterilebilir.

Öğretmen adaylarının bu süreçte kendi öğretmenlik becerilerinden etkilendiklerini ifade etmeleri, başlangıçta temel düzeyde de olsa öğretmenlik becerilerine sahip olmalarının temas sürecinde engelli çocuklarla iletişim kurmaları için bir avantaj sağladığını düşündürmektedir. EBES uygulamalarının yedinci yarıyılıda yer alması, öğretmen adaylarının önceki öğrenmelerden yararlanılmasını olanaklı kılarak bir ölçüde engelli çocuklara öğretim için hazırbulunuşluk sağlamış olabilir.

### Temasla Dönüşmek

BEÖ adaylarının engelli çocuklarla ve ebeveynler ile temas halinde bulunmaları duygu ve düşüncelerinde **çeşitli yönlerden** değişime yol açmış ve bu değişimler “Temasla dönüşmek” teması altında bir araya getirilmiştir. Bu bağlamda “Tutum ve iletişim”, “Öğretme becerisi”, “Kişisel gelişim” ve “Engelli haklarını savunma”, “olmak üzere dört alt temaya ulaşılmıştır. Her bir alt tema aşağıda açıklanmıştır.

**Tutum ve iletişim:** Öğretmen adayları bu ders sayesinde engelli öğrencileri yakından tanıdıklarını ve anladıklarını, engelli bireylere yönelik kabul ve anlayış geliştirdiklerini, ön yargılarından, korku ve acıma duygularından kurtulduklarını, onlarla çalışmaktan, iletişim kurmaktan keyif aldıklarını, başarılarından mutluluk duyduklarını, onlara karşı yoğun sevgi duyguları beslediklerini, bu sevginin karşılıklı bir sevgi bağına dönüştüğünü ve bu çalışmalar sayesinde onlarla bir bütün olduklarını ifade etmişlerdir. Bir BEÖ adayının *“Daha önce hiç engelli bireylerle bir araya gelmemiştim onlara nasıl yaklaşacağım hakkında hiçbir bilgim yoktu hatta korkuyordum. Bu derste bunu yendiğimi düşünüyorum”* şeklindeki ifadesi, “korku” duygusunun, bir başka BEÖ adayının *“Engellilere karşı olan düşüncelerim değişti. Önceden onlara acıma duygusuyla bakıyordum. Ancak şimdi onları bizden biri olarak görüyorum ve onlarla yaşamayı öğrendim.”* şeklindeki ifadesi acıma duygusunun nasıl olumlu duygulara dönüştüğünü ortaya koymaktadır. Allport (1954)’ un temas kuramına dayalı olan EBES uygulamalarının tutumlar üzerindeki olumlu etkileri çeşitli araştırmalarda da rapor edilmiştir. Bu araştırmalarda engelli çocuklara öğretme deneyimi içinde bulunan BEÖ adaylarının büyük bir çoğunluğunun başlangıçta kaygılı oldukları ancak zaman geçtikçe korkularının dağıldığı (Roper ve Santiago, 2014), engelli çeşitliliği ile çalışmanın başlangıçtaki bilinmezliğinden kaynaklanan endişe duygularının ilerleyen günlerde yerini anlamlı ve ödüllendirici etkileşim hissine dönüştürdüğü (Hodge ve diğ., 2003) bildirilmiştir. *“Engellilere karşı bakış açım iyi yönde gelişti. Eskiden onlarla iletişim kuramazdım. Şimdi daha iyi iletişim kurmayı öğrendim.”* ve *“Özel çocuklarla bir araya gelip onlarla iletişim kurabilmek karşılıklı koşulsuz sevgi aktarımı sağlayabilmek kendi yaşantımıza dair yeni çıkarımlar yapabilmek en iyi giden yönlerdi”* şeklindeki ifadeleri temasın olumlu bir etkisi olarak iletişim becerilerinin geliştiğine dair kanıt özelliği taşımaktadır.

Öğretmen adayları bir başka soru kapsamında mesleğe atıldıklarında engelli bir öğren-

ciyi sınıflarına kabul edeceklerini bildirerek sınıflarında engelli bir öğrencinin bulunmasının diğer çocukların engelli bireyleri tanımaları ve olumlu tutum geliştirmeleri yönünden bir fırsat olacağından söz etmişlerdir. Olumlu tutumu yansıtan *"Diğer çocukların onlara bakış açısını düzeltmek ve bu çocuklarımızın daha fazla sosyal ortamda bulunup, mutlu olmalarını sağlamak için kabul ederdim"* ve *"Kabul ederdim çünkü derslerde öğrendiğim gibi kaynaştırmanın hem engelli birey hem de diğer kişiler için geliştirici olduğunu biliyorum"* şeklindeki ifadeler temasla dönüşümün önemli örnekleridir. Araştırmalar, uygulama deneyimlerinin, engelli öğrencilerin genel beden eğitimi ortamlarına dahil edilmesine yönelik olumlu tutum geliştirilmesi açısından büyük bir önem taşıdığını (Folsom-Meek ve diğ., 1999) ve engelli öğrencilerle öğretmen adayları arasındaki etkileşime önem veren uygulamaların, tutumu ilerlettiğini göstermektedir (Folsom-Meek ve diğ., 2000; Hodge, 1998; Hodge ve Jansma, 1999). Bu araştırma bulguları Hodge ve Jansma, (1999) tarafından ileri sürülen "uygulama deneyimlerinin olumlu tutum gelişimi için önemli bir eğitimsel yaklaşım olduğu" görüşünü doğrulamaktadır.

**Öğretme becerisi:** BEÖ adaylarının temasla dönüşen özelliklerden biri de öğretme becerileri olmuştur. Öğretmen adayları, EBES uygulamaları ile öğretmenlik mesleğine geçmeden tecrübe kazandıklarını, öğretme becerilerini geliştirdiklerini, engelli çocukların bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimlerine katkıda bulduklarını, öğretme yeterliliklerinin arttığını belirtmişlerdir. Öğretmen adayları, dersin önceden planlanarak kendileri tarafından hazırlanmasının, öğrencileri ile yaptıkları bireysel çalışmaların ve öğretmenlik deneyimi kazanmalarının bu dersin olumlu yönleri olduğunu ifade etmişlerdir. Engelli öğrenciyi sınıflarına kabul etme gerekçesi olarak engelli çocuklarla çalışabilecek yeterlikte olduklarını bildirmeleri de bu söylemlerini güçlendirmektedir. *"Eğlenerek öğrenmeyi ve öğretmeyi öğrendik. Engelli çocukların gelişimlerini görmek çok güzeldi."* ve *"Bir öğretmen adayı olarak öğretmenlik mesleğine geçmeden tecrü-*

*be kazanmış olduk."* şeklindeki ifadeleri *öğretmenlik becerilerindeki gelişimi yansıtmaktadır.* EBES uygulamalarının BEÖ adaylarının öğretme becerilerinin gelişiminde etkili olduğuna ilişkin bu bulguları destekler nitelikte birçok çalışma bulunmaktadır. Örneğin; Hodge ve diğ. (2003) tarafından yapılan çalışmada BEÖ adaylarının öğrenci çeşitliliğinin getirdiği farklı yetenekleri, ilgileri, ihtiyaçları planlamayı, modifikasyonu, beklenmeyen bağlamsal değişimlere uygun olarak dersi uyarlamayı öğrenmeleri deneyimin önemli bir çıktısı olarak bildirilmiştir. Öğretmen adaylarının *"Onlarla çalışmaya karar verdim. Onların bir şey öğrenmesi ve öğrendiği hareketi yapması bana büyük bir keyif veriyor."*, *"Normal bireylerle çalışmaktan daha zevkli ve eğlenceli hiç bu kadar seveceğimi düşünmemiştim"* gibi ifadeleri öğretme becerilerine ilişkin özgüvenlerini ve inançlarını ortaya koymaktadır. Bu bulgular, teorik ve uygulamalı EBES dersinin öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin özyeterlik inançlarında (Taliaferro ve diğ., 2015), engel çeşitliliği içinde çalışma becerileri kazanmalarında (Hodge ve diğ., 2002) ve algılanmış yeterlikleri (Hodge ve diğ., 2002) üzerinde etkili olduğu ortaya koyan çalışmalarla desteklenmektedir.

Böylece uygulama deneyimlerinin sadece engelli çocuklara olumlu tutum geliştirmek için değil, onlara öğretmek için gerekli becerilerin geliştirilmesinde de etkili bir yaklaşım olduğu söylenebilir.

**Kişisel gelişim:** BEÖ adaylarının *"Engelli bireylere yardım etmek, onları topluma kazandırmak, birlikte sorsal faaliyetlere katılmak, gülmek, eğlenmek, yeri geldiğinde birlikte üzölmek hem bizlere hem öğrencilerimize çok şey kattı."*, *"Kendimizi tanımamız, zihinsel engelli bireylerle normal hayatta ve öğretmen olduğumuzda nasıl davranmamız gerektiğini öğrendik."*, *"Hayatın değerini ve zorluklar karşısında neler yapabileceğimizi gördük."* *"Hayat tecrübesi kazanmamız adına muhteşem bir deneyimdi."* gibi ifadeleri, EBES uygulamalarının kişisel gelişime yaptığı katkıları vurgulamaktadır. Bu söylemler EBES uygulamalarından elde edilen kazanımların öğretmenlik mesleğinin yanı sıra bir insan olarak

da hayatın diğer alanlarına transfer edilebileceğini göstermektedir. Kişisel gelişim teması, Sarol, Ekinci ve Karaküçük (2011) tarafından otizmlili çocuklara gönüllü spor eğitmenliği yapan Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencileri üzerinde yapılan nitel bir çalışma sonucu da elde edilen bir temadır. Bu çalışmada kişisel gelişim teması altında sabır, deneyim, yardım, mutluluk, olgunlaşma, duyarlık, boş zaman, gelişim, sabır, empati gibi kazanımlar yer almıştır.

**Engelli haklarını savunma:** BEÖ adaylarının bir kısmı tutumlarındaki olumlu değişikliği belirtmenin yanı sıra, bir adım daha ileri giderek *"Onların spor yaparak çok iyi seviyelere geleceğini düşünüyorum. Onlara spor yapma imkanı tanımayan devletimizi ve halkımızı çok hatalı olarak görüyorum."* *"Beden eğitimi ayırım yapmaksızın tüm çocukların hakkı"*, *"Artık onların aramızda daha fazla öneme sahip olduklarını ve mümkün olduğunca aramıza kaynaşmaları gerektiğini düşünüyorum."* ifadeleri ile mevcut durumla ilgili yargılamada bulunmuşlar ve engelli çocukların haklarına vurgu yapmışlardır. Bu bulgular öğretmen adaylarının EBES uygulamaları sürecinde Sherrill (2007)'in belirttiği gibi engelli haklarının birer savunucusu haline geldiklerini göstermektedir. Sherrill (2007) engelliler için fiziksel aktivite alanının aynı zamanda "İnsan haklarını savunma, sürdürme ve ilerletmeyi amaçlayan hareketi" içinde barındırdığını ve bu alanda çalışan meslek elemanlarının da bu hareketin içinde yer aldıklarını ileri sürer. Sherrill (2007)'a göre engelliler için fiziksel aktivite alanının hizmet verdiği insanlar, toplumun çoğunluğundan daha az kaynağa ve güce sahip olup insan hakları açısından ciddi ihlallerle karşı karşıya kalmaktadırlar. Bizim çalışmamızda da BEÖ adayları bu ihlallerin farkına vararak ülkemizdeki uygulamalarla ilgili çeşitli eleştirilerde bulunmuşlardır.

Sonuç olarak birçok öğretmen adayının engelli bireyleri ilk kez bu derste tanıdıkları göz önüne alındığında, EBES uygulamalarının öğretmen adaylarının tutum ve iletişimlerinde, öğretme becerilerinde, kişisel gelişimlerinde ve engelli haklarını savunmalarında önemli dönüşümlere yol açtığı söylenebilir.

## Dönüşümün Sınırlayıcıları

EBES uygulamalarının ikinci unsuru olan "Dönüşümün sınırlayıcıları" temasla dönüşümü engelleyen unsurlara ışık tutan "Ön hazırlık ve rehberlik", "Öğretim değişkenleri", "Davranış ve davranış yönetimi sorunları" ve "Motivasyon eksikliği" olmak üzere dört alt temayı içermektedir.

**Ön hazırlık ve rehberlik:** BEÖ adayları daha önce okulda benzer bir çalışma yapılmadığı için ilk aşamada uyum sorunu yaşadıklarını, ders planı, hazırlamakta ve uygulamakta güçlük çektiklerini, çocuklara nasıl bir tutum sergileyeceklerini, özellikle ağır derece engeli olan çocuklara nasıl yardımcı olacaklarını bilemediklerini belirterek uygulamalara başlamadan önce tüm teorik bilgilerin verilmesini, uygulamalara iyi bir şekilde hazırlık yapılmasını, çocukların tüm özellikleri ve engel durumları ile ilgili bilgi verilmesini, öğretim elemanın ders planı hazırlama konusunda daha yönlendirici olmasını ve alanında uzman kişilerden destek alınmasını önermişlerdir. Öğretmen adaylarının *"Zaman zaman hazırlanan parkur düzeylerinin bazı öğrencilere hafif geldiğini düşünüyorum."* ve *"Sonlara doğru yapılan etkinliklerin çoğu aynıydı. Daha farklı parkurlar kurulup daha eğlenceli hale getirilebilirdi."* ifadeleri program hazırlama konusunda güçlüklerle karşılaştıklarını ve bu konuda rehberliğe gereksinim duyduklarını ortaya koymaktadır.

Bu araştırma "Temasla dönüşmek" başlığı altında EBES uygulamalarının olumlu etkilerini ortaya koysa da "Dönüşümün sınırlayıcıları" başlığı altında elde edilen "Ön hazırlık ve rehberlik" alt teması süreç içinde çeşitli zorlukların yaşandığını, öğretmen adaylarının iyi bir ön hazırlıktan sonra uygulamalara başlamalarının ve uygulamalar sırasında rehberlik yapılmasının önemini vurgulamaktadır. Bu bulgular, dört haftalık bir ön hazırlık süresinin yeterli olmadığı, 10 haftalık uygulama sürecinde tek bir öğretim elemanının derse katılan tüm öğrencilere rehber olmada etkili olamadığını göstermektedir. Diğer çalışmalarda "Ön hazırlık ve rehberlik" ile ilgili bir temanın bulunmaması birden fazla rehberlik yapan meslek elemanının bulunmasından (Roper ve Santiago, 2014; Hodge ve diğ., 2003)

kaynaklanabilir. BESÖ programlarında engelli öğrencilere öğretme yeterliği kazandırmak için haftada 3 saatlik tek bir dersin yeterli olmadığı bir çok araştırmacı tarafından belirtilmiş ve çeşitli çözümler önerilmiştir (Perlman ve Piletic, 2012; Piletic ve Davis, 2010; Folsom-Meek ve diğ., 2000; Hardin, 2005). BESÖ programındaki her bir ders içeriğinin EBES' i de kapsayacak şekilde yeniden düzenlenmesi ya da EBES ders sayısının artırılması yolu ile geleceğin BEÖ' lerine engelli öğrencilere öğretmede daha derinleşmeleri ve uzmanlaşmalarını sağlamanın mümkün olabileceği belirtilmiştir (Piletic ve Davis, 2010). BESÖ bölümü ders içeriklerinin düzenlenmesi, destekleyici derslerin ilave edilmesine gerek kalmaksızın mevcut derslerin çeşitli engel gruplarına özgü bilgi ve deneyim içerecek şekilde işlenmesini mümkün kılarak öğretmen adaylarının engelli çocuklarla çalışma yeterliliklerini artırabilir. Bununla birlikte, EBES uygulamalarının daha az sayıda EBES öğrencisi ile yapılması ve uygulamalar sırasında rehberlik yapmak üzere yüksek lisans ya da doktora öğrencilerinin katılımının sağlanması yararlı olabilir.

**Öğretim ile ilgili değişkenler:** BEÖ adayları haftada bir gün iki saatlik bir sürenin öğrencileri tanımak için yetersiz olduğunu vurgulamışlar ve bu saatler dışında öğrencilerle birlikte olunmasını bir eksiklik olarak değerlendirmişlerdir. Bu bağlamda "Ön hazırlık ve rehberlik" teması altında tartışılan EBES ders saatinin artırılmasının önemi öğretim ile ilgili değişkenler teması altında bir kez daha vurgulanmaktadır. Bununla birlikte BEÖ adayları engelli öğrencilerin devamsızlığının ve her derste farklı bir öğrenci ile çalışılmasının program hazırlama ve uygulamada güçlüğe neden olduğunu belirtmişlerdir. Her ne kadar uygulamaların başında her öğretmen adayının dönem boyunca çalışacağı engelli çocuk belirlenmiş olsa da, bazen bu çocuğun devamsızlığı bazen de öğretmen adayının devamsızlığı nedeniyle farklı çocukla çalışma durumları yaşanmıştır. Bu durum bir öğretmen adayının "Her derste öğrenci değiştirdiğim için program hazırlama ve uygulamada sorunlar yaşadım" şeklindeki ifadesinde de görüldüğü gibi öğretimle

ilgili sorunlara yol açmıştır. Roper ve Santiago (2014) tarafından yapılan benzer bir çalışmada da öğretmen adaylarının dönem boyunca aynı öğrenci ile çalışmalarının hem öğretmen adayı hem de engelli öğrenci için eğitimsel yönden sayısız yararlar sağlayacağı belirtilmiştir. Öğretmen adayları öğretim değişkenleri bağlamında materyal eksikliği ve alan kısıtlılığı sorunları ile de karşılaştıklarını dile getirerek bu konudaki önerilerine; daha küçük gruplar halinde ve daha sık çalışılması, farklı engel gruplarının çalışmalara dahil edilmesi, yaşlara göre gruplandırma yapılması, ebeveynlere yönelik çalışmaların yapılması şeklindeki görüşlerini eklemişlerdir. Diğer araştırmalarda da özellikle lisans öğrencilerinin birebir ve küçük grup etkileşimleri, başarı odaklı ve işbirliğine dayalı aktivitelere yer verilmesinin önemi belirtilmiştir (Roper ve Santiago, 2014; Perlman ve Piletic, 2012; Hodge ve diğ., 2003; Connolly, 1994).

**Davranış problemleri ve davranış yönetimi:** BEÖ adayları engelli çocuklarla çalışırken iletişim kurma problemi, çimdikleme, dikkat dağınıklığı, söz dinlememe, ısırma, kaçma, çabuk sıkılma, duymazdan gelme, saldırganlık, inatçılık, hiperaktivite, komut almama gibi davranış problemleri ile karşılaştıklarını ve bu sorunlarla nasıl baş edeceklerini bilemediklerini belirtmişlerdir. Bu konudaki sorunları "Benim öğrencim Ö. olmasına rağmen M. ile çalıştım ve kendisindeki davranış bozukluğuyla çok uğraştım.", " Dikkat eksikliği vardı. Aniden başka bir materyal ilgisini çekebiliyordu" ifadeleri ile belirtmişlerdir.

Davranış problemi yönünden zihinsel engelli çocukların engelsiz çocuklarla karşılaştırıldığı çalışmalar, zihinsel engelli çocuklarda davranış problemlerinin önemli derecede yüksek olduğunu (Dekker ve diğ., 2002; Koskentausta, 2004), zihinsel engel derecesi arttıkça davranış problemlerinin de önemli oranda arttığını ortaya koymaktadır (Einfeld ve Tonge, 1996). Dönüşümün sınırlayıcılarından biri olarak belirlenen davranış problemleri ve davranış yönetimi, diğer sınırlayıcılar ("Ön hazırlık ve rehberlik", " Öğretim ile ilgili değişkenler" ve "Motivasyon eksikliği") ile ilişkili görünmektedir.

Borko ve Mayfield (1995)'e göre, başarılı bir uygulamanın önemli unsurlarından biri uygulama öğretim elemanıdır. Dersin öğretim elemanının ön hazırlık sürecinde EBES alanında pedagojik bilgiye önem vermesi ve gerçeğe yakın ortamlarda öğretim yapması (Rust ve Sinelnikov, 2010), uygulamalar sürecinde ise olumlu uygulamaları pekiştirecek, yanlış uygulamaları düzeltecek bir yaklaşım içinde olması öğretmen adaylarının davranış yönetimi konusunda daha donanımlı olmasına katkı sağlayabilir.

**Motivasyon eksikliği:** BEÖ adayları bazı arkadaşlarının motivasyonlarının düşük olduğunu, bunun da programın başarısını olumsuz yönde etkilediğini dile getirmişlerdir. Motivasyon öğrenme düzeyinin yüksek olması ve sınıf içinde aktivitelerle ilgili olma gibi geniş çapta olumlu öğrenci çıktıları ile ilişkili olduğundan hem beden eğitimi öğrencileri hem de öğretmenleri için önemlidir (Tjeerdsma-Blankenship, 2008; Chen, 2001). Bununla birlikte motivasyon, tüm öğrencilerde görülen yetenek çeşitliği nedeniyle ayrıştırmış ya da kaynaştırma ortamlarında engelli çocukların beden eğitimi derslerinde çok daha fazla önemlidir. BEÖ' lerinin öğrencilerin motivasyonunu destekleyen bir çevre yaratmaları tüm yaş ve yetenek düzeyindeki öğrenciler için oldukça yararlıdır (Perlman ve Piletic, 2012). Bu çalışmanın bir bulgusu olan motivasyon eksikliği, hem engelli öğrencilerin beden eğitimi dersindeki kazanımları hem de öğretmen adaylarının EBES uygulamaları ile ilgili kazanımları üzerindeki olumsuz etkisi nedeniyle de dikkate alınması gereken bir unsur olarak görülmektedir.

### Çalışmanın Sınırlılıkları

Bu çalışma öğretmen adaylarının araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan soru formuna verdikleri yanıtların doğruluğu ile sınırlıdır. Öğrenciler tarafından yaşandığı iddia edilen duygular uygulama sırasında veya sonrasında test edilmemiştir.

Araştırmada, sadece öğretmen adaylarının verdikleri yanıtlar incelenmiştir. Uygulama dersine eşlik eden teorik ders, engelli öğrenciler ve öğretim elemanına ilişkin değişkenler araştırma

kapsamı dışında bırakılmıştır. Araştırma sonuçları bir üniversitedeki Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulunda 2009-2010 yılı öğretim döneminde EBES dersi uygulamalarına katılan öğretmen adaylarının görüşlerinden elde edilmiştir.

### SONUÇ ve ÖNERİLER

EBES dersi uygulamalarını daha iyi anlamak ve gelecekteki uygulamaların niteliğini artırmaya yönelik düzenlemelerin yapılmasına katkı sağlamak amacıyla yapılan bu çalışmada, "Temas", "Temasla dönüşmek" ve "Dönüşümün sınırlayıcıları" olmak üzere 3 unsur bulunmuştur. Araştırmada elde edilen sonuçlardan biri EBES uygulamalarının etkisi ile BEÖ adaylarında ortaya çıkan ve "Tutum ve iletişim", "Öğretme becerileri", "Kişisel gelişim" ve "Engelli haklarını savunma" başlıkları altında ele alınan olumlu değişimlerdir. Bu olumlu değişimler, gelecekte beden eğitimi derslerindeki kaynaştırma uygulamalarının başarısına sağlayacağı katkı açısından büyük önem taşımaktadır. Araştırmanın bir diğer sonucu, bu olumlu değişimleri sınırlayan unsurların belirlenmesidir. "Ön hazırlık ve rehberlik", "Öğretim değişkenleri", "Davranış bozuklukları ve davranış yönetimi sorunları" ile "Motivasyon eksikliği" alt başlıklarını içeren "Dönüşümün sınırlayıcıları" nı dikkate alarak gerçekleştirilen EBES uygulamalarının öğretmen adaylarında ortaya çıkan olumlu değişimleri zenginleştirilmesi ve niteliklerini yükseltmesi yönünden katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda bizim çalışmamızın yanı sıra önceki araştırma sonuçları da dikkate alındığında EBES dersi ile ilgili çeşitli iyileştirmelerin yapılması gerekli görülmektedir.

Türkiye'de EBES ders saatlerinin artırılması birçok kez dile getirilse de henüz bu gerçekleştirilememiştir (Özer ve Şahin, 2010). Bu dersin, seçmeli derslere alanla ilgili derslerin eklenmesi ile desteklenmesi, Topluma Hizmet Uygulamaları, Araştırma Projeleri, gibi derslerde öğrencilerin EBES alanı ile ilgili çalışmalara yönlendirilmeleri ve mevcut ders içeriklerine EBES alanına özgü derslerin eklenmesi daha pratik çözümler gibi görünmektedir. BES öğretmeni yetiştiren yükseköğretim kurumlarında, EBES dersine ilişkin ku-

ramsal içerik bilinmesine rağmen, uygulamalara ilişkin bir içerik bilgisi bulunmamaktadır. Bu konuda bu araştırma sonuçlarından yararlanılarak "Okul Deneyimi" ve "Öğretmenlik Uygulaması" derslerinde olduğu gibi temel ilkelerin belirlenmesi ve bir yönergenin hazırlanması adına büyük katkı sağlayabilir. Farklı EBES uygulamaları bazı farklı unsurları ortaya çıkarabileceğinden benzer araştırmalar kadar öğretmen adaylarının günlüklerinden yola çıkılarak yapılacak çalışmaların da yararlı olacağı düşünülmektedir.

### **Yazışma Adresi (Corresponding Address):**

Prof. Dr. Dilara ÖZER

Gedik Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü  
Çamlık Mahallesi Erguvan Sokak No:2 Kurtköy/  
İSTANBUL

E-posta: dilaraozer2010@hotmail.com

Telefon No: 0216 646 40 12

Faks No: 0216 646 40 15

### KAYNAKLAR

- Allport GW.** (1954). *The nature of prejudice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- An J, Goodwin DL.** (2007). Physical education for students with spina bifida: Mother's perspectives. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 24, 38-58.
- An J, Hodge SR.** (2013). Exploring the meaning of parental involvement in physical education for students with developmental disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 29, 147-163.
- Avramidis E, Bayliss P, Burden R.** (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology*, 20(2), 191-211.
- Borko H, Mayfield V.** (1995). The roles of the cooperating teacher and university supervisor in learning to teach. *Teaching and Teacher Education*, 11 (5), 501-518.
- Buswell DJ, Sherrill C.** (1998). Scholarly publication by university women adapted physical activity professionals-preliminary results. Presented at North American Federation of Adapted Physical Activity Symposium, Minneapolis, MN.
- Chen A.** (2001). A theoretical conceptualization for motivation research in physical education: An integrated perspective. *Quest*, 2, 35-58.
- Committee on Adapted Physical Education.** (1952). Guiding principles for adapted physical education. *Journal of Health, Physical Education, and Recreation*, 23(4), 15-28.
- Connolly M.** (1994). Practicum experiences and journal writing in adapted physical education: Implications for teacher education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 11, 306-328.
- Cusimano B, Darst P, Van der Mars H.** (1993). Improving your instruction through self-evaluation: Part One, Getting started. *Strategies*, 7 (2), 29.
- Dekker MC, Koot HM, Van der Ende J, Verhulst FC.** (2002). Emotional and behavioral problems in children with and without intellectual disability. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Psychiatry*, 43, 1087-1098.
- Einfeld S, Tonge BJ.** (1996). Population prevalence of psychopathology in children and adolescents with intellectual disability. I. Epidemiological findings. *Journal of Intellectual Disability Research*, 40, 99-109.
- Folsom-Meek SL, Nearing RJ.** (1994). Pre-service physical education teachers attributes associated with positive attitudes toward students with mild disabilities (Abstract). *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 69(1) (Suppl.), A-100-101.
- Folsom-Meek SL, Krampf H, Nearing RJ.** (1998). Relationships between pre-service personnel attributes and attitudes toward persons with disabilities. (Abstract). *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 69(1) (Suppl.), A-131.
- Folsom-Meek SL, Nearing R, Groteluschen W, Krampf H.** (1999). Effects of academic major, gender, and hands-on experience on attitudes of preservice professionals. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 16, 389-402.
- Folsom-Meek SL, Nearing RJ, Kalakian LH.** (2000). Effects of an adapted physical education course in changing attitudes. *Clinical Kinesiology*, 54(3), 52-58.
- Frey G.** (2003). *Adapted Physical Activity Laboratory Handbook* (Unpublished). Indiana University, School of Health, Physical Education and Recreation. USA.
- Gençoğlu AY.** (2014). Bir kavram ve kuram üretme stratejisi olarak temellendirilmiş kuram. *Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)* 7, XVII, 681-700.
- Hardin B.** (2005). Physical education teachers' reflections on preparation for inclusion. *Physical Educator*, 62 (1), 44-56.
- Hatipoğlu Özcan, G. (Ed.).** (2015). *Sevginin Gücü II. Aktif Yaşam Merkezi Ailelerinin Kaleminden Yaşam*

- Öyküleri. Aktif Yaşam Merkezi Proje Kitabı. Nobel Yayınevi. Ankara.
21. **Hesien MLW.** (2007). Teacher attitudes towards preparation for inclusion in support of a unified teacher preparation program. *Postgraduate Journal of Education Research*, 8(1), 49-60.
  22. **Hodge SR.** (1998). Prospective physical education teachers' attitude toward teaching students with disabilities. *Physical Educator*, 55(2), 68-77.
  23. **Hodge SR, Jansma P.** (1999). Effects of contact time and location of practicum experiences on attitudes of physical education majors. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 16, 48-63.
  24. **Hodge SR, Davis R, Woodard R, Sherrill C.** (2002). Comparison of practicum types in changing preservice teachers' attitudes and perceived competence. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 19, 155-171.
  25. **Hodge SR, Tannehil D, Kluge MA.** (2003). Exploring the meaning of practicum experiences for PETE students. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 20, 381-399.
  26. **Hodge SR.** (1998). Prospective physical education teachers' attitudes toward teaching students with disabilities. *The Physical Educator*, 55 (2).68-77.
  27. **Jansma P.** (1996). Teaching the introductory adapted physical education course. In C. Shemll(Ed.), *Leadership training in adapted physical education* (pp. 302-309). Champaign, IL: Human Kinetics.
  28. **Koskentausta T, Iivanainen M, Almqvist F.** (2004). CBCL in the assessment of psychopathology in finnish children with intellectual disability. *Research in Developmental Disabilities*, 25,341-354.
  29. **Kowalski EM, Rizzo T.** (1996). Factors influencing preservice student attitudes toward individuals with disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 13(2), 180-197.
  30. **Loreman T, Forlin C, Sharma U.** (2007). An international comparison of pre-service teacher attitudes towards inclusive education. *Disability Studies Quarterly*, 27 (4).
  31. **Özdemir M.** (2010). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntem bilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1).
  32. **Özer D.** (Ed.). (2005). *Sevginin Gücü; Özel Gereksinimli Çocukların Ailelerinin Kaleminden Yaşam Öyküleri*. Ya-pa Yayınları. İstanbul.
  33. **Özer D, Şahin G.** (2010). Engelli bireyler için fiziksel aktivite: 2009-2010 çalışmaları sonuç raporu. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, XV(2), 21-28.
  34. **Özer D, Müniroğlu S.** (1998). Türkiyedeki beden eğitimi ve spor yükseköğretim kurumlarının engellilere yönelik çalışmalarının incelenmesi *Çağdaş Eğitim*. 23(242); 21-24.
  35. **Perlman DJ, Piletic C.** (2012). The influence of an adapted physical education course on preservice teacher instruction: Using a self-determination lens. *Australian Journal of Teacher Education*. 37(1). Article 1.
  36. **Piletic, C. & Davis, R.** (2010). A profile of the introduction to adapted physical education course within undergraduate physical education teacher education programs. *ICHPER-SD Journal of Research*, 5(2), 71-77.
  37. **Roper AE, Santiago JA.** (2014) Influence of service-learning on kinesiology students' attitudes toward p-12 students with disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 31, 162-180.
  38. **Rust R., Sinelnikov O.** (2010). Practicum in a self-contained environment: Pre-service teacher perceptions of teaching students with disabilities. *Physical Educator*, 67(1), 33-46.
  39. **Sarol H, Ekinci E, Karaküçük S.** (2011). Otistik çocuklar spor eğitim projesine gönüllü olarak katılan beden eğitimi ve spor yükseköğretim öğrencilerinin görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, Ek Sayı(67-73).
  40. **Sebren A.** (1995). Preservice teachers' reflections and knowledge development in a field-based elementary physical education methods course. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 262-283.
  41. **Sherrill C.** (2007). The passion of science: Research and creativity in adapted physical activity. *Sobama Journal*. Vol. 12, n.1, supplement, pp.1-5.
  42. **Sherrill, C.** (2004). *Adapted Physical Activity, Recreation, and Sport*. Sixth Edition. Mc Graw-Hill. pp;574.
  43. **Sherrill C, Heikinaro-Johansson P, Slininger D.** (1994). Equal-status relationships in the gym. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 65(1), 27-31, 56.
  44. **Slininger D, Sherrill C, Jankowski CM.** (2000). Children's attitudes toward peers with severe disabilities: Revisiting contact theory. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17, 176-196.
  45. **Taliaferro AR, Hammond L, Wyant K.** (2015). Preservice physical educators' self-efficacy beliefs toward inclusion: the impact of coursework and practicum. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 32, 49-67.
  46. **Tjeerdsma-Blankenship B.** (2008). *The psychology of teaching physical education: from theory to practice*. Scottsdale, AZ; Holcomb Hathaway Publishers.
  47. **Tsangaridou N, O'Sullivan M.** (1994). Using pedagogical reflective strategies to enhance reflection among preservice physical education teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 13-33
  48. **Yıldırım, A., Şimşek, H.** (2004). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Tıpkı Basım. 4. Baskı. Sf: 174-175.