

The Prediction of Physical Education Teachers' Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusion by Their Efficacy for Inclusive Practices

Ahmet Enes SAĞIN, Ministry of National Education, 0000-0002-4243-8276
Cebrail KARADAŞ, Adıyaman University, 0000-0002-1889-4853

Abstract

This study was carried out to examine whether the efficacy for inclusive practices of physical education (PE) teachers working with children with special needs in inclusive settings predicted their sentiments, attitudes, and concerns about inclusion, and if so, to what extent. The study participants consisted of 183 PE teachers who were working in Istanbul. The Teacher Efficacy for Inclusion Scale was used to determine the inclusion efficacies, one of the main study variables. The Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Scale was used to determine the sentiment, attitude, and concern levels, which are the other primary study variables. Multiple regression was utilized to analyze the data received from the participants. The study findings revealed positive moderate significant relationships varying from .28 to .40 between the inclusive education efficacies (teaching, collaboration, and classroom management) and the dimension of sentiment about inclusion, negative moderate significant relationships varying from .41 to .49 between the efficacies and the dimension of concern about inclusion, and a .28 positive moderate significant relationship between the collaboration efficacy and the dimension of concern about inclusion. The findings showed that the efficacy for inclusive practices significantly predicted sentiments about inclusion ($F_{(3,96)} = 6.423, p < 0.5$), attitudes about inclusion ($F_{(3,96)} = 3.070, p < 0.5$), and concerns about inclusion ($F_{(3,96)} = 12.78, p < .05$). The low level of inclusion application competencies of PE and sports teachers affect their feelings, attitudes, and concerns towards inclusion negatively. High competencies indicate the opposite of this situation. Supporting teachers' practical competencies regarding inclusion will contribute to a positive change in their feelings, attitudes, and concerns toward inclusion. Based on the research findings, especially supporting the cooperation competencies of teachers can be very useful in making important progress in turning sentiments, attitudes, and concerns into positive ones.

Keywords: Inclusion, physical education teacher, efficacy for inclusive practices, sentiments about inclusion, attitudes about inclusion, concerns about inclusion.

Suggested Citation

Sağın, A. E., & Karadaş, C. (2023). The prediction of physical education teachers' sentiments, attitudes, and concerns about inclusion by their efficacy for inclusive practices, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 24(1), 489-507. DOI: 10.17679/inuefd.1242586



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 24, No 1, 2023
pp. 489-507
DOI
10.17679/inuefd.1242586

Article Type
Research Article

Received
26.01.2023

Accepted
26.04.2023

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

It is a matter of debate in the literature in which environments children with special needs (SN) should receive educational services. However, in addition to inclusion environments, providing support services in line with the needs of children is a practice that is generally accepted beyond arguments, and children with SN benefit significantly from quality inclusion (Allen & Cowdery, 2009; Strain et al., 2001; Sucuoğlu et al., 2020). Teachers' feelings, attitudes, and concerns toward inclusion are important factors for a qualified inclusion practice. Teachers' positive feelings, attitudes, and concerns toward students with SN in PE and sports lessons are critical in providing meaningful learning experiences for students (Doulkeridou et al., 2011; Haegele & Sutherland, 2015; Smith & Tyler, 2011). Another critical element for qualified inclusion is the teachers' inclusion practice competencies. Sharma et al. (2011) consider inclusive practice competencies as classroom management, cooperation, and teaching competencies. Studies conducted on PE and sports teachers show that teachers feel inadequate toward students with SN (Hersman & Hodge, 2010; Sato et al., 2007; Uğraş, 2019).

Purpose

Research on the competencies and sentimental attitudes, and concerns of teachers who play a critical role in inclusive practice is a guide for both students with SN and those who develop typically. In addition, considering the importance of PE and sports lessons and, therefore, PE teachers for individuals with special needs (Kış, 2016), studies on this field are essential. Considering the inclusion application competencies (Sharma et al., 2011) and feelings, attitudes, and concerns (Haegele & Sutherland, 2015) of the PE and sports teachers, who have an important position in the inclusion practice, will contribute to increasing the quality of the output to be obtained from the inclusion practice. In this context, an answer to the question "Do the PE and sports teachers' inclusive practice competencies predict their feelings, attitudes, and concern levels towards inclusive education?" was sought in the current study.

Method

The study group of the research consists of 183 PE and sports teachers aged between 24 and 55 ($\bar{X} = 36.79$) who worked in schools affiliated with the Ministry of National Education (MoNE) in Istanbul Province and Districts.

In this study, three data collection tools were used, one for demographic characteristics and the other two for determining the basic variables of the study. The tool developed by the researcher, Demographic Information Form, which is the first of these, consists of items that are thought to provide information about the study group, such as gender, age, professional seniority, time spent in the profession, the school they work at, and the grade they work. The second tool is *the Scale of the Teacher Efficiency in Inclusion Practices (STEIP)*, which was developed by Sharma et al. (2011) and adapted into Turkish by Tanrıverdi and Özokçu (2018) in order to measure the proficiency levels of PE and sports teachers in inclusive education. There are 18 items on the scale, which consists of 3 sub-dimensions (*teaching competence, cooperation competence, and classroom management competence*), and the items are graded between 1-6. The third measurement tool is *the Scale of the Sentiments, Attitudes, and Anxieties Regarding Inclusion Education*, originally developed by Forlin et al. (2011) and adapted into

Turkish by Kiş (2016) in order to measure the sentiments, attitudes, and concerns levels of PE and sports teachers regarding inclusive education (SEAARIE). The scale consists of 3 sub-dimensions and 15 items rated between 1-4.

Before the analysis of the data collected in the research, extreme values were determined and excluded from the study, and analyses were carried out with the data collected from 183 participants. In the context of the research question, normality assumptions were examined through graphical analyses and descriptive statistics. In the examination, it was concluded that the data met the normality assumptions (See Table 2). Pearson Product Moments Correlation was applied to determine the relationship between PE and sports teachers' inclusion competencies and their feelings, attitudes, and concern levels towards inclusion. Before the regression analysis, VIF values were checked to see if there was a multicollinearity problem, and it was determined that there was no value greater than 0.3. In this direction, multiple regression analysis was carried out. The variables were included in the analysis with the enter method to examine the predictiveness of PE teachers' proficiency in inclusive practices on their sentiments, attitudes, and concern levels related to inclusive education.

Findings

Positive, low, and medium-level significant relationships were observed between PE and sports teachers' STEIP sub-dimensions and SEAARIE's sentiment and attitude sub-dimensions. On the other hand, negative and moderately significant relationships were found between the sub-dimensions of STEIP and the concern sub-dimension of SEAARIE (See Table 3). In the context of the main question of the research, the teaching efficacy, cooperation efficacy, and classroom management efficacy variables of STEIP significantly predicted the sentiment dimension of SEAARIE ($F(3.96) = 6.423$, Adjusted $R^2 = .14$, $p < .05$). While teaching and classroom management proficiency of STEIP did not contribute significantly to its predictiveness, cooperation efficacy ($\beta = .34$, $p < .05$) dimension predicts sentiments positively and significantly. Collaborative efficacy of STEIP predicts the attitude dimension of SEAARIE at a significant level ($F(1.98) = 4.835$, $\beta = .15$, Adjusted $R^2 = .04$, $p < .05$). Teaching efficacy, cooperation efficacy, and classroom management efficacy variables of STEIP significantly predicted the concern dimension of SEAARIE ($F(3.96) = 12.78$, Adjusted $R^2 = .263$, $p < .05$). While teaching and classroom management proficiency of STEIP did not contribute significantly to its predictiveness, cooperation efficacy ($\beta = -.30$, $p < .05$) dimension predicts concern positively and significantly.

Discussion & Conclusion

In the study, it was determined that PE and sports teacher competencies in inclusive practices predicted feelings toward inclusive education at the level of 14%, attitudes at the level of 4%, and concerns at the level of 26%. Teachers' feelings, attitudes, and concerns towards students with SN can play an important role in students' academic and general development (social-sentimental, motor, cognitive) in schools where inclusive practices are carried out (Aiello et al., 2019; Merz-Atalik & Beuse, 2016). PE lessons offer unique opportunities for inclusive students to realize their potential, but the classroom climate provided by PE teachers is essential in this situation (Morley et al., 2005). Therefore, teacher competencies are critical in inclusive education (Costello & Boyle, 2013; Florian & Rouse, 2009; Jordan et al., 2009; Morley et al., 2005). From this point of view, it is possible to say that the increase in inclusive education

competencies (especially cooperation competency) of PE teachers will contribute to their development of positive feelings and attitudes towards inclusive education and a decrease in their concern levels.

There are some limitations in the current research. Inclusion application competencies and feelings, attitudes, and concerns data towards inclusion were obtained by the self-assessment method. Therefore, data were not obtained through observation. This may cause bias in the data. Thus, in further research, the research can be repeated with the development of rubrics for the variables discussed in the research and expert observations. Another limitation is that only inclusive education competencies were considered the predictor variable in the study. However, different variables can affect teachers' feelings, attitudes, and concerns toward inclusion (Parasuram, 2006). The current study can be repeated by considering different variables in further studies. Teacher training can be planned with in-service trainings (Kosko & Wilkins, 2009; Wight & Buston, 2003), which significantly contributes to teachers' development, especially for teachers with low proficiency in inclusive education to develop themselves. In addition, special education and inclusion courses can be added to PE programs before service, or the intensity of these courses in the program can be increased.

Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Yeterliklerinin Kaynaştırmaya Yönelik Duygu, Tutum ve Kaygılarını Yordayıcılığı

Ahmet Enes SAĞIN, Milli Eğitim Bakanlığı, 0000-0002-4243-8276
Cebrail KARADAŞ, Adıyaman Üniversitesi, 0000-0002-1889-4853

Öz

Bu çalışma kaynaştırma ortamlarındaki özel gereksinimli çocuklarla çalışan beden eğitimi ve spor (BES) öğretmenlerinin kaynaştırma uygulama yeterliklerinin kaynaştırmaya yönelik duygu, tutum ve kaygılarını yordayıp yordamadığı ve yorduyorsa ne düzeyde yordadığı problemine yanıt bulmak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın katılımcılarını İstanbul ilinde görev yapan 183 BES öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmanın temel değişkenlerinden kaynaştırma yeterliklerini belirlemek amacıyla Kaynaştırma Öğretmen Yeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın bir diğer temel değişkeni olan duygu tutum ve kaygı düzeylerinin belirlenmesinde ise Kaynaştırma Eğitimi ile İlgili Duygular, Tutumlar ve Kaygılar Ölçeği kullanılmıştır. Katılımcılardan elde edilen verilerin analizinde çoklu regresyon yöntemi kullanılmıştır. Gerçekleştirilen analizlerden elde edilen bulgulara göre kaynaştırma eğitim yeterlikleri (öğretim, iş birliği ve sınıf yönetimi) ile kaynaştırmaya yönelik duygu boyutu arasında .28 ile .40 arasında değişen pozitif yönlü orta düzey manidar ilişkiler, yeterlikler ile kaygı boyutu arasında .41 ile .49 arasında negatif yönlü orta düzey manidar ilişkiler ve tutum boyutuyla iş birliği yeterliği arasında .28 pozitif yönlü orta düzey manidar ilişki olduğu gözlenmiştir. Çalışmanın temel amacına yönelik bulgulara bakıldığında kaynaştırma uygulama yeterliklerinin kaynaştırmaya yönelik hem duygu ($F_{(3,96)} = 6.423$, $p < 0.5$) hem tutum ($F_{(3,96)} = 3.070$, $p < 0.5$) hem de kaygıyı ($F_{(3,96)} = 12.78$, $p < .05$) manidar bir şekilde yordadığı belirlenmiştir. BES öğretmenlerinin kaynaştırma uygulama yeterliklerinin düşük düzeyde olması kaynaştırmaya yönelik duygu tutum ve kaygılarını olumsuz yönde etkilemektedir. Yeterliklerin yüksek olması ise bu durumun tam aksine işaret etmektedir. Öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin uygulama yeterliklerinin desteklenmesi, kaynaştırmaya yönelik duygu, tutum ve kaygılarının olumlu yönde değişimine katkı sağlayacaktır. Araştırma bulgularından hareketle özellikle öğretmenlerin iş birliği yeterliklerinin desteklenmesi duygu, tutum ve kaygıların olumluya çevrilmesinde önemli bir aşama kaydedilmesinde oldukça kullanışlı olabilir.

Anahtar Kelimeler: Kaynaştırma, beden eğitimi ve spor öğretmeni, kaynaştırma uygulama yeterliği, kaynaştırmaya yönelik duygular, kaynaştırmaya yönelik tutumlar, kaynaştırmaya yönelik kaygılar.



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 24, Sayı 1, 2023
ss. 489-507
DOI
10.17679/inuefd.1242586

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
26.01.2023

Kabul Tarihi
26.04.2023

Önerilen Atf

Sağın, A. E., & Karadaş, C. (2023). Beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin yeterliklerinin kaynaştırmaya yönelik duygu, tutum ve kaygılarını yordayıcılığı. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 489-507. DOI: 10.17679/inuefd.1242586

Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Yeterliklerinin Kaynaştırmaya Yönelik Duygu, Tutum ve Kaygılarını Yordayıcılığı

Özel gereksinimli (ÖG) öğrencilerin hangi ortamlarda eğitim hizmetlerini alması gerektiği alanyazında bir tartışma konusudur. Ancak genel çerçevede bu tartışma üç farklı görüş çevresinde toplanmaktadır. Görüşlerden ilki ÖG öğrencilere ayrılaştırılmış ortamlarda eğitim hizmetlerinin sunulmasıdır. İkinci görüş, yalnızca kaynaştırma veya bütünleştirme ortamlarında eğitim hizmetlerinin sunulmasıdır. Son görüş ise kaynaştırma ortamlarının yanı sıra çocukların gereksinimleri doğrultusunda destek hizmetlerin sunulmasıdır (Strain vd., 2001). Her görüşün kendi içerisinde makul gerekçelendirmesi bulunmasına rağmen üçüncü görüş en genel kabulü görendir. Bu görüşte hem öğrencinin destek hizmetler ile gereksinimleri karşılanmakta hem de tipik gelişen akranlarından ayrı ortamlarda bulunmadığından bir hak teslimi yapılmaktadır (Allen ve Cowdery, 2009).

Destek hizmetlerin sağlandığı kaynaştırma uygulamasından ÖG öğrencilere fazlasıyla fayda sağlamaktadır. Boylamsal bir çalışmada öğretmenlere veya öğrencilere herhangi bir müdahalede bulunulmadığı durumlarda bile ÖG çocukların kaynaştırma uygulamasından fayda sağladıkları belirtilmektedir. Bunun yanı sıra aynı çalışmada kaynaştırma uygulamasından ÖG çocukların yanı sıra tipik gelişenlerinde fayda sağladığına işaret edilmektedir (Sucuoğlu vd., 2020). Ancak kaynaştırma uygulamalarından maksimum fayda sağlayabilmek adına değişiklik, uyarılma ve düzenlemelerin yapılması gerekmektedir (Odom vd., 2011). Bunun yanında kaynaştırma uygulamasında paydaşların duygu, tutum ve kaygı düzeyleri de uygulamadan üst düzey fayda sağlanması bakımından önemlidir. Kaynaştırma uygulamalarında yer alan paydaşlara bakıldığında çıktılarının kalitesini etkileyen en önemli paydaşın ve temel yapıtaşının öğretmen olduğunu söylemek mümkündür (Vaillant, 2011). Bu doğrultuda öğretmenlerin kaynaştırma uygulamasına yönelik duygu, tutum ve kaygıları ön plana çıkmaktadır. Öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik duygu, tutum ve kaygıları kaynaştırma uygulamasının etkili bir şekilde sürdürülebilmesinde etkin rol oynamaktadır (Bayar vd., 2015; Kış, 2016). Özellikle BES derslerinde öğretmenlerin ÖG öğrencilere yönelik olumlu yöndeki duygu, tutum ve kaygıları öğrenciler için anlamlı öğrenme deneyimleri sağlamada kritik bir yere sahiptir (Doulkeridou, vd., 2011; Haegele ve Sutherland, 2015; Jerlinder vd.,2010; Rimm-Kaufman ve Sawyer, 2004; Smith ve Tyler, 2011).

Sınıfta tüm öğrencilerin katılabilecekleri sosyal ortamlar oluşturularak her öğrencinin sahip olduğu gelişim özellikleri desteklenmelidir (Salend, 2008). Kaynaştırma ortamlarındaki ÖG çocukların gelişim alanlarının özellikle de sosyal-duygusal ve motor gelişimlerinin desteklenmesi bakımından Beden Eğitimi (BE) ve sportif faaliyetler eşsiz olanaklar sağlamaktadır. Uygulama ağırlıklı bir ders olan BE ve sportif etkinlikler çocuğun bir bütün olarak gelişmesini desteklerken (Bailey vd., 2009; Hand, 2016; Sağın ve Akbuğa, 2019) ÖG öğrencilere istenilen becerileri kazandırmada ve geliştirmede yardımcı olabilir ve öncülük edebilir. Ayrıca ÖG öğrencilerin akran kabullerinde önemli bir faktör olan problem veya istenmeyen davranışların (Guralnick, 1999) azaltılmasına ya da bunlarla baş edilmesine çocukların gelişim alanlarındaki yeterliklerinin artırılması katkı sağlamaktadır (Kupersmidt ve DeRosier, 2004). BE ve sportif faaliyetler tipik gelişen ve ÖG öğrencilerin birbirleri ile etkileşimlerinin ve iş birliğinin artmasına da katkı sağlamaktadır (Lieberman, 2007; Seymour vd., 2009; Simpson ve Mandich, 2012). Bunlara ek olarak bazı araştırmacılar BES derslerinin, kaynaştırma uygulamalarının etkili gelişimi için gerekli

değerleri geliştirebilen ve koruyabilen en etkili disiplinlerden biri olduğunu belirtmektedir (André vd., 2011; Haegele ve Sutherland, 2015; Hutzler, 2003; Morley vd., 2005). Ancak ÖG öğrenciler BES derslerinde olumsuz deneyimler yaşamaları halinde bu durum yaşamlarının ilerleyen dönemlerinde fiziksel aktivitelerden kaçınmalarına neden olabilmektedir (Brittain, 2004; Fitzgerald ve Stride, 2012). Dolayısıyla bu durumun, ÖG öğrencilerin kaynaştırma uygulamasından elde edeceği faydayı olumsuz yönde etkilemesi kaçınılmazdır.

Kaynaştırma uygulamalarında ÖG öğrencilerin sağlayacağı faydayı etkileyen bir diğer unsur öğretmenlerin kaynaştırma uygulamasına ilişkin yeterlikleridir. Sharma vd. (2011) kaynaştırma uygulama yeterliklerini sınıf yönetimi, iş birliği ve öğretim yeterliği olarak ele almaktadır. Öğretmenlerin kaynaştırma uygulama ile ilgili belirtilen yeterliklere sahip olup olmadığına yönelik farklı bulguların varlığından söz etmek mümkündür (Başkonuş ve Çiriş, 2021; Florian ve Linklater, 2010; Smith ve Tyler, 2011). Ancak BES öğretmenlerine yönelik yapılan çalışmalar ÖG öğrencilere karşı öğretmenlerin kendilerini yetersiz hissettiğini göstermektedir (Hersman ve Hodge, 2010; Sato vd., 2007; Uğraş, 2019). Hersman ve Hodge (2010) çalışmada BES öğretmenlerinin pedagojik açıdan yetersiz olduğu belirtilmiştir. Ayrıca çalışmada, BES öğretmenlerinin mesleki gelişimleri ile yüksek nitelikli kaynaştırma eğitiminin paralel olduğu belirtilmektedir.

Tüm bunlardan hareketle kaynaştırma uygulamasında kritik role sahip öğretmenlerin yeterlikleri ve duygu tutum ve kaygılarına yönelik yapılacak araştırmalar hem ÖG öğrenciler hem de tipik gelişenler için rehber niteliğindedir. Ayrıca BES derslerinin ve dolayısıyla BES öğretmenlerinin ÖG öğrenciler açısından katkısı düşünüldüğünde bu alana yönelik yapılacak çalışmalar önem arz etmektedir. Dolayısıyla mevcut çalışmada da BES öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarındaki yeterliklerinin kaynaştırmaya yönelik duygu, tutum ve kaygı düzeyleri araştırılmaktadır. Bu genel amaç çerçevesinde çalışmada “BES öğretmenlerinin kaynaştırma uygulama yeterlikleri, kaynaştırma uygulamalarına yönelik duygu, tutum ve kaygı düzeylerini yordamakta mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma, BES öğretmenlerinin kaynaştırma uygulama yeterliklerinin kaynaştırmaya yönelik duygu, tutum ve kaygılarını yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirildiğinden nicel araştırma türünde ilişkisel tarama modeli ile modellenmiştir. İlişkisel tarama modelinde derinlemesine yapılan analizler ile araştırmada ele alınan değişkenler arasındaki ilişkiye yönelik fikir elde etmek ve zayıf neden sonuç ilişkisi ortaya koymak amaçlanmaktadır (Fraenkel vd., 2012).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul İl ve İlçelerinde Milli Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı okullarda görev yapmakta olan 183 BES öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmaya dahil edilen BES öğretmenlerine ilişkin bilgiler Tablo 1’de ele alınmıştır.

Tablo 1*Çalışma Grubu Demografik Özellikleri (N = 183)*

	Cinsiyet		Yaş					Hizmet yılı				Okul türü		
	Kadın	Erkek	24-28	29-33	34-38	39-43	44+	1-5	6-10	11-15	16-20	21+	Orta okul	Lise
<i>f</i>	41	142	48	30	38	39	28	61	64	15	17	26	120	63
<i>%</i>	22.4	77.6	26.2	16.4	20.8	21.3	15.3	33.3	35.0	8.2	9.3	14.2	65.6	34.4

Tablo 1’de erkek BES öğretmenlerinin sayısının kadınlara göre çok daha fazla olduğu görülmektedir. Katılımcıların yaşlarına bakıldığında 24 ile 55 arasında ($\bar{X} = 36.79$) değişmektedir. Hizmet yılları ise 1 ile 28 yıl arasındadır ($\bar{X} = 8.65$). Okul türü olarak ortaokulda görev yapan BES öğretmenlerinin sayısı lisede görev yapanların yaklaşık iki katıdır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada biri demografik özellikleri diğer ikisi ise araştırmanın temel değişkenlerini belirleyebilmek için üç tane veri toplama aracı kullanılmıştır. Takip eden başlıklarda Demografik Bilgi Formu, Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği (KUÖYÖ) ve Kaynaştırma Eğitimi ile İlgili Duygular, Tutumlar ve Kaygılar Ölçeği’ne (KEİDTKÖ) yönelik ayrıntılı bilgiler ele alınmaktadır.

Demografik Bilgi Formu

Araştırmacılar tarafından geliştirilen araç, BES öğretmenlerine ait cinsiyet, yaş, meslekte geçirilen süre, çalıştığı okul türü, hangi kademedeymiş çalıştığı gibi çalışma grubu hakkında bilgi vereceği düşünülen demografik bilgilerin yer aldığı maddelerden oluşmaktadır.

Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği

BES öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi yeterlik düzeylerini ölçmek amacıyla Sharma ve diğerleri (2011) tarafından geliştirilen ve Tanrıverdi ve Özokçu (2018) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan *Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği* kullanılmıştır. Ölçekte 18 madde yer almakta ve 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar: *Kaynaştırma eğitiminde öğretim yeterliği*, *Kaynaştırma eğitiminde iş birliği yeterliği* ve *Kaynaştırma eğitiminde sınıf yönetimi yeterliğidir*. Ölçek maddeleri Kesinlikle katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Kısmen katılmıyorum (3), Kısmen katılıyorum (4), Katılıyorum (5), Kesinlikle katılıyorum (6) şeklinde 6’lı derecelemenin olduğu Likert bir ölçme aracıdır. Ölçekten alınabilecek puan aralığı 18-108 arasındadır. Puanların yükselmesi katılımcıların kaynaştırma eğitimi uygulamalarındaki yeterlik algısının yüksek düzeyde olduğuna işaret etmektedir. Bu çalışmada ölçeğin üç faktörlü yapısını oluşturmuş olan boyutların Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları sırasıyla; Öğretim yeterliği .82, İş birliği yeterliği .77, Sınıf yönetimi yeterliği .82 çıkmıştır. Bu katsayılardan hareketle ölçme aracının güvenirliğinin oldukça ve yüksek güvenirliğe sahip olduğu belirtilebilir.

Kaynaştırma Eğitimi ile İlgili Duygular, Tutumlar ve Kaygılar Ölçeği

BES öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin duygu, tutum, kaygı düzeyini ölçmek amacıyla orijinalini Forlin ve diğerlerinin (2011) geliştirdiği ve Kış’ın (2016) Türkçe’ye uyarladığı *Kaynaştırma Eğitimi ile İlgili Duygular, Tutumlar ve Kaygılar Ölçeği* kullanılmıştır. Ölçekte 15 madde yer almakta ve 3 alt boyuttan meydana gelmiştir. Bunlar: Kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygular, kaynaştırma eğitimi hakkındaki tutumlar ve kaynaştırma eğitiminde kaygıdır. Ölçek

maddeleri Kesinlikle katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Katılıyorum (3), Kesinlikle katılıyorum (4) şeklinde 4'lü likert tipindedir. Ölçekten alınabilecek puan aralığı 15-60 arasındadır. Puanların yükselmesi katılımcıların kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygu, tutum ve kaygılarının yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada ölçeğin 3 faktörlü yapısını oluşturmuş olan boyutların cronbach alpha güvenirlik katsayıları sırasıyla duygu boyutu .70, tutum boyutu .73, kaygı boyutu .71 çıkmıştır. Elde edilen iç tutarlık katsayıları ölçme aracının oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir.

Veri Analizi/Uygulama

Araştırma kapsamında BES öğretmenlerine uygulanan ölçek verileri incelenerek yanlış veya eksik yanıtlanmış 12 katılımcıdan elde edilen veriler araştırma kapsamından çıkarılmıştır. Ardından uç değerler incelenmesi amacıyla yapılan z testi sonucunda 10 veri tek tek çıkarılarak incelemeler yapılmıştır. Sonuç itibarıyla toplamda 183 katılımcıdan oluşan veri setiyle analizlere devam edilmiştir. Ardından normallik varsayımları grafiksel incelemeler ve betimsel istatistikler (Bkz. Tablo 2) aracılığıyla incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonrasında veriler, normallik varsayımlarını karşıladığından parametrik testler tercih edilmiştir (Tabachnick vd., 2013; Hair vd., 2013). BES öğretmenlerinin kaynaştırma yeterlikleri ile kaynaştırmaya yönelik duygu, tutum, kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson Momentler Çarpım Korelasyonu uygulanmıştır. Regresyon analizi öncesinde çoklu bağlantılılık problemi (multicollinearity) olmadığı ve VIF değerlerinde 0.3'ten büyük değer gözlenmemiştir. Bu doğrultuda BES öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarındaki yeterliklerinin kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygu tutum ve kaygı düzeyleri üzerindeki yordayıcılığı inceleyebilmek için değişkenlerin analize enter yöntemiyle dâhil edildiği çoklu regresyon analizi yapılmıştır.

Tablo 2

Betimsel İstatistikler

Ölçek	Alt ölçek	N	\bar{x}	SS	Çarpıklık	Basıklık
KUÖYÖ	Öğretim yeterliği	183	30.20	3.75	-.21	-.61
	İş birliği yeterliği	183	29.63	3.68	-.01	-.41
	Sınıf yönetimi yeterliği	183	31.99	3.14	-.36	-.81
	Duygu	183	10.00	2.43	.28	-.03
KEİDTKÖ	Tutum	183	12.62	2.75	-.22	.50
	Kaygı	183	10.45	2.69	-.32	-.54

Bulgular

Bu bölümde yapılan istatistiksel analizlerin sonucunda ulaşılan bulgular; BES öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarındaki yeterlikleri ile kaynaştırma eğitimiyle ilgili duygu, tutum, kaygı düzeylerinin ilişkisine yönelik bulgular ve BES öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarındaki yeterliklerinin kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygu tutum ve kaygı düzeyleri üzerindeki yordayıcılığına yönelik bulgular olmak üzere 2 kategoride sunulmuştur.

Tablo 3*Değişkenler Arası Korelasyonlar*

Ölçek/Alt Boyut	Öğretim Yeterliği	İş birliği Yeterliği	Sınıf Yönetimi Yeterliği	Duygu	Tutum	Kaygı
Öğretim Yeterliği	1	.69*	.56*	.31*	.13	-.45*
İş birliği Yeterliği		1	.49*	.40*	.28*	-.49*
Sınıf Yönetimi Yeterliği			1	.28*	.12	-.41*
Duygu				1	.73	-.32*
Tutum					1	-.19
Kaygı						1

* $p < .01$

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi yeterlikleri ile kaynaştırma uygulamalarındaki duygu, tutum, kaygı düzeyleri arasındaki korelasyon katsayıları görülmektedir. BES öğretmenlerinin öğretim yeterlikleri ile duygu boyutunda anlamlı pozitif yönde düşük düzeyde ilişki görülürken, kaygı boyutu ($r = -.45, p = .001$) arasında ise istatistiksel açıdan anlamlı negatif yönlü orta düzey bir ilişkinin varlığı gözlenmektedir. BES öğretmenlerinin iş birliği yeterliği ile kaygı boyutunda ($r = -.49, p = .001$) istatistiksel açıdan anlamlı negatif yönde orta düzey bir ilişki olduğu görülürken, tutum boyutu düşük düzey ($r = .28, p = .001$) ve duygu boyutunda orta düzey ($r = .40, p = .009$) anlamlı pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmektedir. BES öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlikleri ile duygu boyutu ($r = .28, p = .001$) ile anlamlı pozitif yönlü düşük düzey ilişki görülürken, kaygı boyutunda ise ($r = -.41, p = .001$) istatistiksel açıdan anlamlı negatif yönde orta düzey bir ilişki bulunmaktadır.

Tablo 4*Kaynaştırma Uygulamalarındaki Öğretmen Yeterliklerinin Kaynaştırma ile İlgili Duygu Değişkenini Yordamasına Yönelik Regresyon Analizi Çıktıları*

Yordanan değişken	Yordayan değişken	B	Standart hata	β	t	p
Duygu	Sabit	3.92	2.59	-	1.51	.13
	Öğretim Yeterliği	.01	.10	.01	.04	.96
	İş birliği Yeterliği	.24	.09	.34	2.59	.01*
	Sınıf Yönetimi Yeterliği	.09	.09	.11	.97	.33

R = .409, R² = .167, F_(3,96) = 6.423, Adjusted R² = .14, p = .001

Tablo 4'te görüldüğü üzere öğretim yeterliği, iş birliği yeterliği, sınıf yönetim yeterliği değişkenleri katılımcıların duygu düzeylerini anlamlı düzeyde yordamaktadır ($F_{(3,96)} = 6.423, p < .05$). Kaynaştırma uygulamalarındaki öğretmen yeterliği ölçeğinin üç boyutu birlikte, araştırmaya katılan öğretmenlerin KEİDTKÖ'nün duygu boyutuna yönelik algılarındaki toplam varyansın yaklaşık %14'ünü açıklamaktadır. KUÖYÖ'nün iş birliği yeterliği ($\beta = .34, p < .05$) boyutu öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik duygularını pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadır. KEİDTKÖ'nün, öğretim yeterliği ($\beta = .01, p > .05$) boyutu ve sınıf yönetimi yeterliği ($\beta = .11, p > .05$) boyutu duygu boyutunun tek başına anlamlı yordayıcısı değildir.

Tablo 5

Kaynaştırma Uygulamalarındaki Öğretmenlerin İş Birliği Yeterliğinin Kaynaştırma ile İlgili Tutum Değişkenini Yordamasına Yönelik Regresyon Analizi Çıktıları

Yordanan değişken	Yordayan değişken	B	Standart hata	β	t	P
Tutum	Sabit	8.61	2.05	-	4.19	.00
	İş birliği Yeterliği	.15	.06	.22	2.20	.03*

R = .22, R² = .05, F_(1,98) = 4.835, Adjusted R² = .04, p = .03

Tablo 5'te görüldüğü üzere iş birliği yeterliği değişkeni katılımcıların tutum düzeylerini istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordamaktadır ($F_{(1,98)} = 4.835, p < .05$). Kaynaştırma uygulamalarındaki öğretmen yeterliği ölçeğinin iş birliği yeterliği, araştırmaya katılan öğretmenlerin *KEİDTKÖ*'nün tutum boyutuna yönelik algılarındaki toplam varyansın %4'ünü açıklamaktadır. İşbirliği yeterliği ($\beta = .15, p < .05$) boyutu öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarını pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadır.

Tablo 6

Kaynaştırma Uygulamalarındaki Öğretmen Yeterliklerinin Kaynaştırma ile İlgili Kaygı Değişkenini Yordamasına Yönelik Regresyon Analizi Çıktıları

Yordanan değişken	Yordayan değişken	B	Standart hata	β	t	P
Kaygı	Sabit	25.01	2.53	-	9.91	.00
	Öğretim Yeterliği	-.11	.09	-.15	-1.13	.26
	İş birliği Yeterliği	-.22	.09	-.30	-2.51	.01*
	Sınıf Yönetimi Yeterliği	-.15	-.09	-.18	-1.67	.09

R = .534, R² = .286, F_(3,96) = 12.78, Adjusted R² = .263 p = .00

Öğretim yeterliği, iş birliği yeterliği, sınıf yönetim yeterliği değişkenleri katılımcıların kaygı düzeylerini anlamlı düzeyde ($F_{(3,96)} = 12.78, p < .05$) yordamaktadır (Tablo 6). Kaynaştırma uygulamalarındaki öğretmen yeterliği ölçeğinin tüm boyutları birlikte, araştırmaya katılan öğretmenlerin *KEİDTKÖ* ölçeğinin kaygı boyutuna yönelik algılarındaki toplam varyansın yaklaşık %26'sını açıklamaktadır. Öğretmen yeterliği ölçeğinin iş birliği yeterliği ($\beta = -.30, p < .05$) boyutu öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik kaygılarını negatif yönde ve istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde yordamaktadır. Öğretmen yeterliği ölçeğinin, öğretim yeterliği ($\beta = -.15, p > .05$) boyutu ve sınıf yönetim yeterliği ($\beta = .18, p > .05$) boyutu kaygı boyutunun tek başına anlamlı yordayıcısı değildir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma, BES öğretmenlerinin kaynaştırma uygulama yeterliklerinin kaynaştırma eğitimine yönelik duygu, tutum ve kaygılarının anlamlı yordayıcısı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada kaynaştırma uygulamalarındaki BES öğretmeni yeterliklerinin kaynaştırma eğitimine yönelik duygu değişkenini %14 düzeyinde yordadığı bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle öğretmen yeterliklerindeki bir birimlik bir değişimin kaynaştırmaya yönelik duygularında .14'lük bir değişim sağlamaktadır. Alt boyutlara bakıldığında en fazla iş birliği yeterliğinin katkı sağladığı saptanmıştır. Kaynaştırma uygulamalarının okullarda etkili bir şekilde uygulanabilmesinin temel yapı taşlarından biri iş birliğidir. İş birliği ortamının oluşturulmasında da kritik ve zorlu görev öğretmenlere düşerken (Smith ve Leonard, 2005) aynı zamanda aile okul ve öğrenci arasındaki iş birliği de önemlidir (Futernick, 2007; Loreman, 2007). Dahası öğretmen diğer paydaşlar arasında da köprü rolü üstlenmektedir. Montgomery'nin (2013) Kanada'da 100 öğretmenle yaptığı çalışmada öğretmenlerin iş birliği yeterliklerinin artması kaynaştırma

öğrencilerine yönelik olumlu duygularını da arttırdığını belirtmiştir. Golmic ve Hansen de (2012) benzer bir şekilde öğretmen yeterlikleri artıkça kaynaştırma uygulamalarına yönelik olumlu duyguların da arttığını ifade etmiştir. Diğer taraftan BES öğretmenleri özellikle mesleğinde yeni olanlar okullarda kaynaştırma öğrencileriyle çalışma konusunda kendilerini yeterli hissetmemektedir (Vickerman, 2007; Vickerman ve Coates, 2009). Bu noktada öğretmenlerin mesleğe başlamadan önce aldıkları eğitimin yetersiz olması, kalabalık sınıf ortamı, materyal eksiklikleri, müfredattan kaynaklı problemler, kaynaştırma öğrencisinin yetersizlikten etkilenme düzeyi veya öğretmenlerin ilk defa tamamen kendi sorumluluğunda olan bir eğitim ortamına dahil olmasının oluşturduğu baskı ve stres de bu durumun ortaya çıkmasında etkili olabilir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu olan kaynaştırma uygulamalarındaki BES öğretmeni yeterliklerinin kaynaştırma eğitime yönelik tutum değişkenini yordayıcılığı incelendiğinde; BES öğretmeni kaynaştırma eğitim yeterliklerinin tutum değişkenini yaklaşık %4 düzeyinde yordadığı bulunmuştur. Diğer bir ifade ile öğretmen yeterliklerinden iş birliği yeterliğindeki bir birimlik değişimin tutum üzerinde .04'lük bir değişim sağladığı söylenebilir. Kaynaştırma programlarında istenilen sonuçların elde edilmesi için tutum ve iş birliği olmak üzere 2 faktörün önemine vurgu yapılmaktadır (Butler ve Shevlin, 2001; Forlin vd., 1996). Yapılan çalışmalar öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarının eğitim sürecini kolaylaştırdığını göstermektedir (Yeo vd., 2016). Futernick (2007) öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde okul içerisinde iş birliği ortamının oluşturulmasına işaret etmektedir. Çünkü iş birliği yeterliği kaynaştırmaya yönelik tutumu olumlu yönde etkilemektedir (Montgomery 2013; Savolainen vd., 2012). Yapılan birçok çalışma bu durumu destekler niteliktedir; çalışmalarda öğretmenlerin yeterlik duyguları artıkça kaynaştırma uygulamalarına yönelik tutumları da olumlu yönde arttığı görülmektedir (Golmic ve Hansen, 2012; Hofman vd., 2013; Sharma ve Nuttal, 2016). Bu durumun tam tersi olarak ise öğretmenlerin yeterlik düzeylerinin azalması onların kaynaştırma uygulamalarına yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde bir engel niteliğindedir (Doğaroğlu ve Dümenci, 2015). Öğretmenlerin olumlu bir tutuma sahip olmaları kaynaştırma uygulama sürecini kolaylaştırırken olumsuz tutuma sahip öğretmenin varlığı öğretmenlerin iş birliği içerisinde çalışmalarını engelleyebileceği (Futernick, 2007) gibi öğrencilerin sosyal veya akademik potansiyellerini gerçekleştirmelerinde de güçlüğü neden olması kuvvetle muhtemeldir (Smith ve Tyler, 2011). Rakap ve Kaczmarek'in (2010) çalışmasında öğretmenler, aileler ile iş birliği yapma konusunda istekli olsalar da öğretmenlerin çoğu ÖG öğrencilerin sınıf ortamlarına dahil edilmesine yönelik olumlu bir tutuma sahip olmadığı görülmektedir. BES öğretmenleri ile yapılan çalışmalara bakıldığında ise kaynaştırma uygulamalarına karşı olumsuz bir tutuma sahip olduğunu gösteren çalışmalar olduğu gibi (Doulkeridou vd., 2011) yetersizlikten hafif düzeyde etkilenmiş zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerine yönelik olumlu tutuma sahip olduğunu gösteren çalışmalarda mevcuttur (Casebolt ve Hodge, 2010; Rizzo, 1984; Rizzo ve Wright 1988; Obrusnikova, 2008). BES öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik olumlu ya da olumsuz bir tutuma sahip olmasında okul desteğine sahip olmak yeterli malzeme veya materyal durumu önemli bir etken olabilmektedir (Jerlinder vd., 2010). Haegele ve Sutherland (2015), BES öğretmenlerinin olumlu bir tutuma sahip olması ÖG öğrencilerin için anlamlı öğrenme deneyimleri sağlamada kritik bir özellik taşıdığını belirtmektedir. Dolayısıyla BES öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik iş birliği yeterlikleri artırılarak kaynaştırma uygulamalarına yönelik olumlu tutum geliştirmeleri ve dolayısıyla ÖG öğrencilerin kaynaştırma uygulamalarından üst düzey fayda sağlamaları oldukça muhtemeledir.

Son olarak kaynaştırma uygulamalarındaki BES öğretmenleri yeterliklerinin kaygı değişkenini yaklaşık %26 düzeyinde yordadığı bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle BES öğretmenleri kaynaştırma uygulama yeterliklerindeki bir birimlik değişim kaygı düzeyinde % 26'lık bir değişim sağlamaktadır. Alt boyutlara bakıldığında ise en fazla BES öğretmenlerinin iş birliği yeterliğinin katkı sağladığı görülmektedir. Yapılan çalışmalar öğretmen yeterlikleri ile kaynaştırma uygulamalarına yönelik kaygı düzeyleri arasında negatif yönlü korelasyon olduğunu göstermektedir (Golmic ve Hansen, 2012; Montgomery 2013). Neden sonuç ilişkisini daha güçlü göstermek adına deneysel bir çalışmada 30 öğretmen adayının 9 hafta boyunca aldıkları kaynaştırma eğitimi kursu, adayların yeterlilik duygularının artmasını sağlarken kaygı düzeylerini de düşürmüştür (Sharma ve Nuttal, 2016). Benzer şekilde Ahsan ve diğerleri (2012) tarafından 16 öğretmen yetiştiren kurumda 1.623 öğretmen adayı ile yapılan çalışmanın sonunda kaynaştırma uygulamalarına yönelik adayların yetkinlik algıları arttıkça kaynaştırma uygulamalarına yönelik kaygılarının azaldığı tespit edilmiştir. Bu durum kaynaştırma uygulamalarında BES öğretmen yeterliklerinin gerek kaygı düzeylerinin düşmesi gerekse kaynaştırma uygulamalarında yer alan öğrencilerin gelişimlerinin desteklenmesi ve uygun kaynaştırma ikliminin oluşturulması bakımından elzemdir. Bu bağlamda BES öğretmenlerinin yeterlikleri gerek kaygı düzeylerinin düşmesi gerekse kaynaştırma uygulamalarında yer alan öğrencilerinin gelişimleri açısından elzemdir.

Genel çerçevede ÖG öğrencilerin okul içerisinde hem akademik gelişimleri hem de genel gelişimlerinde (sosyal-duygusal, motor, bilişsel) öğretmenlerin bu öğrencilere yönelik duygu, tutum, kaygıları önemli bir rol oynayabilmektedir (Aiello vd., 2019; Merz-Atalik ve Beuse, 2016). BES dersleri, kaynaştırma uygulamalarında yer alan öğrencilerinin potansiyellerini gerçekleştirme noktasında eşsiz fırsatlar sunmaktadır ancak bu durum üzerinde BES öğretmenlerinin sağlayacakları sınıf iklimi oldukça önemlidir (Morley vd., 2005). Bu yüzden öğretmen yeterlikleri kaynaştırma uygulamalarında kritik bir role sahiptir (Costello ve Boyle, 2013; Florian ve Rouse, 2009; Jordan vd., 2009; Morley vd., 2005). Buradan hareketle BES öğretmenlerinin kaynaştırma uygulama yeterliklerindeki (özellikle iş birliği yeterliği) artış, kaynaştırma uygulamalarına yönelik olumlu duygu, tutum geliştirmelerine ve kaygı düzeylerinin düşmesine katkı sağlayacağını söylemek mümkündür.

Kaynaştırma uygulamalarına önemli katkı sağlayacağı düşünülen bu çalışmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. İlk olarak kaynaştırma uygulama yeterlikleri ve kaynaştırmaya yönelik duygu, tutum ve kaygı verileri öz değerlendirme yöntemiyle elde edilmiştir. Dolayısıyla gözlem yoluyla veri elde edilmemiştir. Bu durum elde edilen verilerde yanlılığa sebep olabilir. Dolayısıyla ileri araştırmalarda araştırmada ele alınan değişkenlere yönelik rubriklerin geliştirilmesi ve uzman gözlemleri ile araştırma tekrarlanabilir. Bir diğer sınırlılık yordayan değişken olarak yalnızca kaynaştırma eğitim yeterlikleri çalışmada ele alınmıştır. Oysaki öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik duygu, tutum ve kaygıları üzerinde etkili olabilecek farklı değişkenlerde bulunmaktadır (Parasuram, 2006). İleri araştırmalarda farklı değişkenlerde ele alınarak mevcut çalışma yinelenabilir. Uygulamaya ilişkin kaynaştırma uygulamalarında yeterlik seviyesi düşük olan öğretmenlerin gelişimleri için özellikle öğretmenlerin gelişimine önemli bir katkı sağlayan hizmet içi eğitimlerle (Kosko ve Wilkins, 2009; Wight ve Buston, 2003) öğretmen eğitimleri planlanabilir. Ayrıca hizmet öncesinde BES programlarına özel eğitim ve kaynaştırmaya yönelik dersler eklenebilir veya programdaki ağırlıkları artırılabilir. Son olarak BES öğretmenlerinin olumlu duygu, tutum ve düşük kaygı düzeyleri için okul temelli iş birliği becerilerinin ön plana

ıkarılacağı ortamların oluşturulması kaynaştırma uygulamalarının kalitesi bağlamında önemli olabilir.

ıkar atışması Bildirimi

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar atışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için Adıyaman Üniversitesi Sosyal ve Beřeri Bilimler Etik Kurulundan (tarih-sayı no) etik izin alınmıştır.

Kaynakça/References

- Ahsan, M. T., Sharma, U., & Deppeler, J. M. (2012). Exploring pre-service teachers' perceived teaching-efficacy, attitudes and concerns about inclusive education in Bangladesh. *International Journal of Whole Schooling*, 8(2), 1-20.
- Aiello, P., Sharma, U., Di Gennaro, D., Dimitrov, D., Pace, E. M., Zollo, I., & Sibilio, M. (2019). A study on Italian teachers' sentiments, attitudes and concerns towards inclusive education. *Formazione, Lavoro, Persona*, 7(20), 10-24.
- Allen, K. E., & Cowdery, G. E. (2009). *The exceptional child: Inclusion in early childhood education* (9th ed.). Nelson Education.
- André, A., Deneuve, P., & Louvet, B. (2011). Cooperative learning in physical education and acceptance of students with learning disabilities. *Journal of Applied Sport Psychology*, 23(4), 474-485.
- Bailey, R., Armour, K., Kirk, D., Jess, M., Pickup, I., Sandford, R., & Education, B. P. (2009). The educational benefits claimed for physical education and school sport: an academic review. *Research Papers in Education*, 24(1), 1-27.
- Başkonuş, T., & Çiriş, V. (2021). Describing the competence perception levels of physical education and sports teachers in integrative practices: Kirşehir province example. *International Education Studies*, 14(2), 21-32.
- Brittain, I. (2004). The role of schools in constructing self-perceptions of sport and physical education in relation to people with disabilities. *Sport, Education and Society*, 9(1), 75-94.
- Butler, S., & Shevlin, M. (2001). Creating an inclusive school: The influence of teacher attitudes. *Irish Educational Studies*, 20(1), 125-138.
- Casebolt, K. M., & Hodge, S. R. (2010). High school physical education teachers' beliefs about teaching students with mild to severe disabilities. *Physical Educator*, 67(3), 140.
- Costello, S., & Boyle, C. (2013). Pre-service secondary teachers' attitudes towards inclusive education. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(4), 8.
- Doğaroğlu, T., & Dümenci, S. B. (2015). Sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ve erken müdahale hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 1(2), 460-473.
- Doulkeridou, A., Evaggelinou, C., Mouratidou, K., Koidou, E., Panagiotou, A., & Kudlacek, M. (2011). Attitudes of Greek physical education teachers towards inclusion of students with disabilities in physical education classes. *International Journal of Special Education*, 26(1), 1-11.
- Fitzgerald, H., & Stride, A. (2012). Stories about physical education from young people with disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 59(3), 283-293.
- Florian, L., & Linklater, H. (2010). Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Cambridge journal of Education*, 40(4), 369-386.
- Florian, L., & Rouse, M. (2009). The inclusive practice project in Scotland: Teacher education for inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 594-601.
- Forlin, C., Douglas, G., & Hattie, J. (1996). Inclusive practices: How accepting are teachers?. *International Journal of Disability, Development and Education*, 43(2), 119-133.

- Forlin, C., Earle, C., Loreman, T., & Sharma, U. (2011). The sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education revised (SACIE-R) scale for measuring pre-service teachers' perceptions about inclusion. *Exceptionality Education International, 21*(3), 50-65.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- Futernick, K. (2007). *A possible dream: Retaining California teachers so all students learn* (Vol. 2, No. 10). Sacramento: California State University.
- Golmic, B. A., & Hansen, M. A. (2012). Attitudes, sentiments, and concerns of pre-service teachers after their included experience. *International Journal of Special Education, 27*(1), 27-36.
- Guralnick, M. J. (1999). Family and child influences on the peer-related social competence of young children with developmental delays. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews, 5*(1), 21-29.
- Haegele, J. A., & Sutherland, S. (2015). Perspectives of students with disabilities toward physical education: A qualitative inquiry review. *Quest, 67*(3), 255-273.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2013). *Multivariate data analysis*. Pearson Education Limited.
- Hand, K. E. (2016). Creating a bully-free environment in physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 87*(7), 55-57.
- Hersman, B. L., & Hodge, S. R. (2010). High school physical educators' beliefs about teaching differently abled students in an urban public school district. *Education and Urban Society, 42*(6), 730-757.
- Hodge, S., Ammah, J. O., Casebolt, K. M., LaMaster, K., Hersman, B., Samalot-Rivera, A., & Sato, T. (2009). A diversity of voices: Physical education teachers' beliefs about inclusion and teaching students with disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education, 56*(4), 401-419.
- Hofman, R. H., & Kilimo, J. S. (2014). Teachers' attitudes and self-efficacy towards inclusion of pupils with disabilities in Tanzanian schools. *Journal of Education and Training, 1*(2), 177-198.
- Hutzler, Y. (2003). Attitudes toward the participation of individuals with disabilities in physical activity: A review. *Quest, 55*(4), 347-373.
- Jerlinder, K., Danermark, B., & Gill, P. (2010). Swedish primary-school teachers' attitudes to inclusion—the case of PE and pupils with physical disabilities. *European Journal of Special Needs Education, 25*(1), 45-57.
- Jordan, A., Schwartz, E., & McGhie-Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education, 25*(4), 535-542.
- Kis, A. (2016). Adaptation of the sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education revised (sacie-r) scale on a Turkish population. *Academic Research International, 7*(1), 123-134.
- Kosko, K. W., & Wilkins, J. L. (2009). General Educators' In-Service Training and Their Self-Perceived Ability to Adapt Instruction for Students with IEPs. *Professional Educator, 33*(2), 1-10.

- Kupersmidt, J. B., & DeRosier, M. E. (2004). How peer problems lead to negative outcomes: An integrative mediational model. In J. B. Kupersmidt & K. A. Dodge (Eds.), *Decade of behavior. Children's peer relations: From development to intervention* (p. 119–138). American Psychological Association.
- Lieberman, L. J. (2007). *Paraeducators in physical education: A training guide to roles and responsibilities*. Human Kinetics.
- Lieberman, L. J., James, A. R., & Ludwa, N. (2004). The impact of inclusion in general physical education for all students. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 75(5), 37-41.
- Loreman, T. (2007). Seven Pillars of Support for Inclusive Education: Moving from. *International Journal of Whole Schooling*, 3(2), 22-38.
- Merz-Atalik, K., & Beuse, K. (2016). *Sentiments, concerns and attitudes towards inclusive education—A comparison between teacher education students at the University of North Carolina (Charlotte, USA) and the University of Education (Ludwigsburg, Germany)*. Zeitschrift für Inklusion.
- Montgomery, A. (2013). *Teachers' self-efficacy, sentiments, attitudes, and concerns about inclusion of students with developmental disabilities*. Doctoral dissertation, University of British Columbia.
- Morley, D., Bailey, R., Tan, J., & Cooke, B. (2005). Inclusive physical education: Teachers' views of including pupils with special educational needs and/or disabilities in physical education. *European Physical Education Review*, 11(1), 84-107.
- Obrusnikova, I. (2008). Physical educators' beliefs about teaching children with disabilities. *Perceptual and Motor skills*, 106(2), 637-644.
- Odom, S. L., Buysse, V., & Soukakou, E. (2011). Inclusion for young children with disabilities: A quarter century of research perspectives. *Journal of Early Intervention*, 33(4), 344-356.
- Parasuram, K. (2006). Variables that affect teachers' attitudes towards disability and inclusive education in Mumbai, India. *Disability & Society*, 21(3), 231-242.
- Rakap, S., & Kaczmarek, L. (2010). Teachers' attitudes towards inclusion in Turkey. *European Journal of Special Needs Education*, 25(1), 59-75.
- Rimm-Kaufman, S. E., & Sawyer, B. E. (2004). Primary-grade teachers' self-efficacy beliefs, attitudes toward teaching, and discipline and teaching practice priorities in relation to the "responsive classroom" approach. *The Elementary School Journal*, 104(4), 321-341.
- Rizzo, T. L. (1984). Attitudes of physical educators toward teaching handicapped pupils. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 1(4), 267-274.
- Rizzo, T. L., & Wright, R. G. (1988). Physical educators' attitudes toward teaching students with handicaps. *Mental Retardation*, 26(5), 307–309.
- Sağın, A. E., & Akbuğa, T. Lisanslı spor yapan öğrencilerle yapmayan öğrencilerin bazı değişkenler açısından sosyal-duygusal ve ahlaki gelişim düzeyleri. *Journal of Global Sport and Education Research*, 2(1), 35-44.
- Salend, S. J. (2008). *Creating inclusive classrooms: Effective and reflective practices*. Prentice Hall.

- Sato, T., Hodge, S. R., Murata, N. M., & Maeda, J. K. (2007). Japanese physical education teachers' beliefs about teaching students with disabilities. *Sport, Education and Society, 12*(2), 211-230.
- 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.
- Seymour, H., Reid, G., & Bloom, G. A. (2009). Friendship in inclusive physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly, 26*(3), 201-219.
- Sharma, U., & Nuttal, A. (2016). The impact of training on pre-service teacher attitudes, concerns, and efficacy towards inclusion. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 44*(2), 142-155.
- 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.
- Simpson, K., & Mandich, A. (2012). Creating inclusive physical education opportunities in elementary physical education. *Physical & Health Education Journal, 77*(4), 18.
- Smith, D. D., & Tyler, N. C. (2011). Effective inclusive education: Equipping education professionals with necessary skills and knowledge. *Prospects, 41*(3), 323.
- Smith, R., & Leonard, P. (2005). Collaboration for inclusion: Practitioner perspectives. *Equity & Excellence in Education, 38*(4), 269-279.
- Strain, P. S., McGee, G. G., & Kohler, F.W. (2001). Inclusion of children with autism in early intervention settings: An examination of rationale, myths, and procedures. In M. J. Guralnick (Ed.), *Early childhood inclusion: Focus on change* (pp. 337-364). Baltimore: Brookes.
- Sucuoğlu, N. B., Bakkaloğlu, H., & Demir, E. (2020). The effects of inclusive preschools on the development of children with disabilities: A longitudinal study. *International Journal of Early Childhood Special Education, 12*(1), 215-231.
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., & Ullman, J. B. (2013). *Using multivariate statistics* (Vol. 6). Pearson.
- Tanriverdi, A., & Özokcu, O. (2018). The psychometric properties of the Turkish version of the teacher efficacy for Inclusive practices (TEIP) scale. *Educational Research and Reviews, 13*(18), 654-663.
- Uğraş, (2019). Beden eğitimi öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrenciler hakkındaki düşünceleri. S. Düz, K. Kurak, O. Kızar (Ed.), *Spor Bilimleri Alanında Yeni Ufuklar* içinde(367-382. ss.). Ankara; Gece Akademi.
- Vaillant, D. (2011). Preparing teachers for inclusive education in Latin America. *Prospects, 41*(3), 385.
- Vickerman, P. (2007). Training physical education teachers to include children with special educational needs: Perspectives from physical education initial teacher training providers. *European Physical Education Review, 13*(3), 385-402.
- Vickerman, P., & Coates, J. K. (2009). Trainee and recently qualified physical education teachers' perspectives on including children with special educational needs. *Physical Education and Sport Pedagogy, 14*(2), 137-153.

- Wight, D., & Buston, K. (2003). Meeting needs but not changing goals: evaluation of in-service teacher training for sex education. *Oxford Review of Education*, 29(4), 521-543.
- Yeo, L. S., Chong, W. H., Neihart, M. F., & Huan, V. S. (2016). Teachers' experience with inclusive education in Singapore. *Asia Pacific Journal of Education*, 36(1), 69-83.

İletişim/Correspondence

Dr. Ahmet Enes SAĞIN
a.enesagin@outlook.com
Milli Eğitim Bakanlığı, Gaziantep

Arş. Gör. Cebraail KARADAŞ
ckaradas@adiyaman.edu.tr
Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü