

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Farkındalığı ve Özel Gereksinimli Öğrencilere Yönelik Öz Yeterlik Algısının İncelenmesi*

Selen UĞUR MUTLU^{1†}, Fatma DEMİR ZENGİN², Nimet HAŞIL KORKMAZ¹

¹Bursa Uludağ Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Bursa.

²Milli Eğitim Bakanlığı, Kocaeli.

Araştırma Makalesi

Gönderi Tarihi: 16/04/2025

Kabul Tarihi: 07/08/2025

Online Yayın Tarihi: 31/01/2026

Öz

Bu araştırma beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim farkındalığı ve özel gereksinimli öğrencilere yönelik öz yeterliğini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada ilişkisel araştırma ve nedensel karşılaştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Bursa ilinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak; Kapsayıcı Eğitim Farkındalık Ölçeği, Özel Gereksinimli Çocuklara Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği ve kişisel bilgi formu kullanılmış; veriler Mann Whitney U testi ve Spearman Korelasyon analizi ile değerlendirilmiştir. Araştırma bulgularına göre, erkek öğretmenlerin bedensel yetersizlikle ilgili öz yeterlik puanları, kadınlara göre daha yüksek bulunmuştur. Kapsayıcı eğitim, kaynaştırma eğitimi veya özel eğitimle ilgili daha önce seminer, hizmet içi eğitim gibi programlara katılım sağlamış öğretmenlerin kapsayıcı eğitim farkındalık puanlarında anlamlı bir farklılık bulunduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, katılımcıların zihinsel, bedensel ve görme yetersizliğine yönelik öz yeterlik puanları ile kapsayıcı eğitim farkındalık puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Sonuç olarak, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin cinsiyet, kişisel deneyimler ve eğitim geçmişi gibi faktörlerin kapsayıcı eğitim farkındalığı ve özel gereksinimli öğrencilere yönelik öz yeterlik düzeylerini etkileyebileceği ayrıca, öğretmenlerin engel türüne yönelik öz yeterlik algılarının kapsayıcı eğitim farkındalıklarıyla ilişkili olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim farkındalık ve öz yeterliklerini artırmak için geleneksel yöntemlere ek olarak uygulamalı yenilikçi eğitimler önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Kapsayıcı eğitim, Özel gereksinim, Öz yeterlik

Investigation of Physical Education and Sports Teachers' Awareness of Inclusive Education and Their Self-Efficacy Perceptions Regarding Students with Special Needs

Abstract

This study investigates the inclusive education awareness and self-efficacy of physical education and sports teachers toward students with special needs. In the study, relational and causal-comparative research models were used. The sample consisted of teachers working in Bursa province. Data were collected using the Inclusive Education Awareness Scale, Self-Efficacy Scale for Children with Special Needs, and a personal information form. Data analysis involved the Mann-Whitney U test and Spearman correlation. Findings showed that male teachers had significantly higher self-efficacy scores related to physical disabilities than female teachers. A significant difference in awareness levels was observed among teachers who had previously attended seminars, in-service training, or similar educational programs related to inclusive education, mainstreaming, or special education. Moreover, a statistically significant correlation was found between teachers' awareness of inclusive education and their self-efficacy scores concerning intellectual, physical, and visual disabilities. These results suggest that gender, personal experience, and educational background may impact the awareness and self-efficacy of physical education and sports teachers related to inclusive education. Additionally, it was found that teachers' self-efficacy perceptions regarding different types of disabilities are associated with their awareness of inclusive education. Practical and innovative training is recommended to enhance teachers' inclusive education awareness and self-efficacy.

Keywords: Inclusive education, Special needs, Self-efficacy

* Bu araştırma 20-22 Ekim 2023 tarihleri arasında Kütahya'da gerçekleştirilen 11. Uluslararası Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Kongresi'nde sözel bildiri olarak sunulmuştur.

† **Sorumlu Yazar:** Selen Uğur Mutlu, **E-posta:** selenugur@uludag.edu.tr

GİRİŞ

Kapsayıcı eğitim, “Herkes kaliteli eğitim sunmayı amaçlayan ve öğrencilerin ve toplumun farklı ihtiyaç ve yetenekleri, özellikleri ve öğrenme beklentilerine saygı duyarak devam eden bir süreç” olarak tanımlanmaktadır (UNESCO, 2008). Bir başka ifade ile kapsayıcı eğitim “dezavantajlı grupta yer alan öğrencilerin diğer arkadaşlarıyla aynı sınıfta öğretim faaliyetlerini sürdürerek eğitimsel açıdan birliktelik oluşturmayı hedefleyen bir anlayış” kabul edilmektedir (Lewis ve Doorlag, 1999). Bununla birlikte Birleşmiş Milletler Engelli Hakları Sözleşmesi “engelli çocukların okul sistemindeki faaliyetler de dâhil olmak üzere oyun, eğlence, boş zaman etkinliklerine ve spora katılım için diğer çocuklarla eşit erişime sahip olmalarını sağlama” ifadesi ile özellikle fiziksel aktivite ve eğitime atıfta bulunarak özel gereksinimli çocuklarında akranları ile eşit haklara sahip olduğunu belirtmiştir (United Nations, 2006).

Kapsayıcı eğitim, çeşitli bireysel özelliklere ve öğrenme gereksinimlerine sahip öğrencilerin kaliteli eğitime erişimlerini engelleyen faktörlerin belirlenmesini, bu faktörlerin dikkate alınmasını ve mümkün olduğunca azaltılarak ya da tamamen ortadan kaldırılarak tüm öğrencilerin eğitim süreçlerine etkin biçimde katılımlarının sağlanmasını hedefleyen bir eğitim yaklaşımıdır (Booth ve Ainscow, 1998; Taneri, 2022). Bu bağlamda, farklılıklar ve çeşitlilikler bir eksiklik ya da problem olarak değil, eğitimin doğal ve zenginleştirici unsurları olarak görülür. Kapsayıcı eğitim ortamlarında öğrenciler yalnızca farklılıklarına rağmen değil, bu farklılıkları sayesinde değerli kabul edilir; saygı gösterilir, desteklenir ve eğitim sürecine aktif olarak dahil edilirler. Öğrencilerin bireysel gereksinimlerine uygun, eşitlikçi ve adil bir biçimde kaliteli eğitime ulaşabilmeleri ve hem akademik hem sosyal alanlarda başarı elde edebilmeleri için, öncelikle eğitim kurumlarının fiziksel, duygusal ve bilişsel yönlerden farklılıkları kapsayacak şekilde yeniden düzenlenmesi gerekmektedir (Taneri, 2022).

Kapsayıcı eğitiminin başarısının belirlenmesinde öğretmenler önemli bir rol oynamaktadır (Song ve ark., 2019). Eğitim faaliyetlerinin sürdürülmesi aşamasında öğretmenlerin sınıf içerisinde eşitliği ve sosyal adaleti sağlaması kapsayıcı eğitimin temel unsurlarından birisidir. Öğretmenler, kapsayıcı eğitim felsefesini kavrayarak okullarda hayata geçirme, kapsayıcı eğitime dair bilgileri edinip bunları deneyimleyerek uygulamaya aktarma, farklı sınıf atmosferlerini yönetme, sınıf ve zaman yönetimini etkin bir şekilde sağlama ve dezavantajlı öğrencilerin sınıf ortamına dâhil edilmesi süreçlerinde temel sorumluluk sahibi olarak değerlendirilmektedir (Şimşek, 2019).

Öz yeterlik “bireyin yeterliği hakkındaki kişisel yargıları veya bir hedefi, görevi yerine getirme yeteneğine olan güven” olarak tanımlanır (Bandura, 1986). Başka bir ifade ile öz yeterlik; bir davranışı başlatmaya veya sürdürmeye yönelik tutumları etkileyen güçlü ve göreve özgü bir inanç olarak tanımlanan bir yapıdır (Hutzler ve ark., 2019). Öğretmen öz yeterliği, bazı araştırmalarda öğretmenlerin kapsayıcı eğitim uygulamalarını geliştirmek için önemli bir faktör olarak ele alınmaktadır. Örneğin; daha yüksek öz yeterliğe sahip öğretmenlerin, öğrenme güçlüğü çeken ve sosyoekonomik olarak dezavantajlı olan öğrencileri özel eğitime yönlendirme olasılıklarının daha düşük olduğu ve engelli öğrencileri normal sınıfa dahil etmeye daha yatkın oldukları belirtilmiştir (Ahmmed ve ark., 2014; Podell ve Soodak, 1993; Savolainen ve ark., 2012; Sokal ve Sharma, 2014). Bununla birlikte öz yeterlik inancı yüksek

öğretmenler, öğrenmede güçlük çeken ve problem davranış sergileyen öğrenciler için çabalayarak ve kararlılıklarını sürdürerek öğrenciye yararlı olmayı hedeflemektedir (Williams ve Williams, 2010). Ancak öz yeterlik duruma özgü bir kavramdır ve öğretmenler bazı koşullarda kendilerini daha az veya daha fazla öz yeterli görebilmektedir. Bu sebeple zihinsel yetersizliği olan öğrencilere yönelik öz yeterlik inancı yüksek bir öğretmenin görme yetersizliği olan öğrenciye yönelik öz yeterliği daha düşük olabilmektedir (Şahin, 2019).

Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim süreci içerisinde öz yeterliği, planlanan ders süresi, öğrenci/öğretmen programları ve ayrıca öğretmenlerin tüm öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için algılanan becerilerinden etkilenmektedir (Kuyini ve ark., 2018). Bununla birlikte öğretmen eğitiminin türüne bağlı olarak kapsayıcı eğitime ilişkin öz yeterliğin artabileceğini veya azalabileceğini gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Peebles ve Mendaglio, 2014)

Kapsayıcı eğitim, genel eğitim sınıflarındaki tüm çocukların katılımını ve başarısını sağlamaktadır (Ainscow ve ark., 2006). Beden eğitimi ve spor öğretmenleri de özel gereksinimli öğrencileri beden eğitimi ve spor dersine dâhil etme sürecinde kapsayıcı eğitim uygulamaları ile karşı karşıya kalmaktadır. Beden eğitimi öğretmenlerinin özel gereksinimli bireylere yönelik uygun ders planı hazırlama ve uygulama konusunda desteğe ihtiyaç duyduğunu gösteren bazı araştırmalar bulunmaktadır (Reuker ve ark., 2016; Tant ve Watelain, 2016). Bu doğrultuda, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik farkındalık düzeylerinin ve özel gereksinimli öğrencilere ilişkin öz yeterliliklerinin belirlenmesinin, kapsayıcı eğitim uygulamalarının amaçlarına ulaşmasında kritik bir adım olduğu değerlendirilmektedir. Bu sebeple bu araştırma kapsayıcı eğitim uygulamalarının özel gereksinimli öğrenciler boyutunu ele almaktadır. Bu araştırmanın amacı beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim farkındalığı ve özel gereksinimli öğrencilere yönelik öz yeterliğini incelemektir. Bu araştırmanın hipotezleri, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik farkındalık düzeyleri ile özel gereksinimli bireylere yönelik öz yeterlik düzeylerinin; cinsiyet, ailede veya çevrede özel gereksinimli birey bulunma durumu, özel gereksinimli bireylerle ilgili proje ve etkinliklerde yer alma durumu ile kapsayıcı/kaynaştırma/özel eğitim konularında seminer veya hizmet içi eğitime katılım durumuna göre anlamlı farklılık göstereceği ve bu iki değişken arasında anlamlı bir ilişki bulunacağı yönündedir.

METHOD

Araştırma Modeli

Bu çalışmada ilişkisel araştırma ve nedensel karşılaştırma modeli kullanılmıştır. İlişkisel araştırmalarda değişkenlere müdahale edilmeden iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişki incelenir. Nedensel karşılaştırmalar ise insan grupları arasındaki farklılıkların neden ve sonuçlarının belirlenmesini amaçlayan araştırmalardır (Büyüköztürk ve ark., 2019).

Evren-Örneklem

Araştırmanın örneklemini Bursa ilinde görev yapan kolayda örneklem yöntemi ile seçilen beden eğitimi ve spor öğretmenlerinden oluşmaktadır. Araştırmaya 62'si kadın ($\bar{x}$ yaş= 41,87) 94'ü erkek ($\bar{x}$ yaş=40,97) toplamda 156 ($\bar{x}$ yaş=41,33) beden eğitimi ve spor öğretmeni katılmıştır. Toplam 167 kişiye ulaşılmıştır ancak ölçeklerdeki tüm soruları yanıtlayan 156 kişinin verileri analize dahil edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada kişisel bilgi formu ile kapsayıcı eğitim farkındalık seviyesini tespit etmek için “Kapsayıcı Eğitim Farkındalık Ölçeği”, özel gereksinimli bireylere yönelik öz yeterlik düzeyini tespit etmek için “Özel Gereksinimli Çocuklara Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır.

Kapsayıcı Eğitim Farkındalık Ölçeği (KEFÖ): Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim farkındalıklarını ölçmek için Kılcan ve Şimşek (2021) tarafından geliştirilmiştir. Kapsayıcı Eğitim Farkındalık Ölçeği 22 madde ve beş alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar; “Kapsayıcı Eğitimin Amacı, Dezavantajlı Gruplar İçin Kapsayıcı Eğitim, Kapsayıcı Eğitim ve Mevzuat, Kapsayıcı Eğitimde Başarı ve Kapsayıcı Eğitimin Kökeni” olarak belirtilmiştir. Bu araştırmada her bir alt boyut için ayrı ayrı Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Kapsayıcı eğitimin amacı alt boyutu için $\alpha = ,794$, dezavantajlı gruplar için kapsayıcı eğitim alt boyutu için $\alpha = ,751$, kapsayıcı eğitim ve mevzuat alt boyutu için $\alpha = ,770$, kapsayıcı eğitimde başarı alt boyutu için $\alpha = ,688$ ve kapsayıcı eğitimin kökeni alt boyutu için $\alpha = ,855$ olarak hesaplanmıştır. Ölçek, “Tamamen Katılıyorum (5), Katılıyorum (4), Kararsızım (3), Katılmıyorum (2) ve Hiç Katılmıyorum (1)” ifadelerinden oluşan beşli likert tipindedir. Kapsayıcı Eğitim Farkındalık Ölçeği’ nin alt boyut puanları birbirinden bağımsız değerlendirilmekle birlikte alt boyutlardan alınabilecek puanlar ölçeğin toplam puanını da vermektedir. Ölçeğin genelinde elde edilecek en düşük puan 22 en yüksek puan ise 110’dur.

Özel Gereksinimli Çocuklara Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği (ÖGÇYÖYÖ): Block ve arkadaşları (2013) tarafından geliştirilen bu ölçek, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin özel gereksinimli çocuklara yönelik duruma özgü öz yeterliklerini ölçmeye yönelik bir değerlendirme aracıdır. Araştırmada kullanılan ölçeğin Türkçeye uyarlanması ve geçerlik-güvenirlik çalışması, Şahin (2022) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçek, zihinsel, bedensel ve görme yetersizliği olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Zihinsel yetersizlik alt boyutunda 11, bedensel yetersizlik alt boyutunda 12 ve görme yetersizliği alt boyutunda 9 madde bulunmaktadır. Bu araştırmada her bir alt boyut için ayrı ayrı Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Zihinsel yetersizlik alt boyutu için $\alpha = ,962$ bedensel yetersizlik alt boyutu için $\alpha = ,973$ ve görme yetersizliği alt boyutu için $\alpha = ,979$ olarak hesaplanmıştır. Tüm alt boyutlar, "1-Hiç güvenmiyorum" ile "5-Tamamen güveniyorum" arasında derecelendirilen beşli likert tipi bir ölçüm yapısına sahiptir. Ölçekten alınabilecek puan aralıkları, zihinsel yetersizlik için 11–55, bedensel yetersizlik için 12–60 ve görme yetersizliği için 9–45 şeklinde belirlenmiştir. Her bir alt boyut, birbirinden bağımsız olarak değerlendirilmektedir. Ölçeğin toplam puanı, alt ölçeklerin toplamından oluşmamaktadır.

Araştırma Yayın Etiği

Bu araştırma Bursa Uludağ Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimleri Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'na 29/04/2022 tarihinde 2022-04 karar numarası ile uygun bulunmuştur. Araştırma sürecinde tüm etik ilkelere uyulmuştur.

Verilerin Toplanması

Veri toplama araçları, katılımcılara çevrimiçi ortamda Google Forms aracılığıyla ulaştırılmıştır. Çevrim içi veri toplama, dijital teknolojilerin gelişimiyle birlikte araştırmalarda geçerli ve yaygın bir yöntem haline gelmiştir (Öntaş ve ark., 2024). Veriler 01.06.2022-01.09.2022 tarihleri arasında toplanmıştır. Kişisel bilgi formunun birinci kısmında çalışmanın amacı ve içeriği hakkında katılımcılara bilgi verilmiştir. Formun ikinci kısmında ise özel gereksinimli bireyler ve kapsayıcı eğitim ile ilgili daha önce ders alma durumları, özel gereksinimli bireyler ile ilgili projelere etkinliklere katılma durumları, görev yaptıkları kurumda, ailesinde veya çevresinde özel gereksinimli birey bulunma durumunda ilişkin sorular yer almaktadır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi SPSS 28.0 paket programı ile yapılmıştır. Verilerin normalliğinin analizi için Kolmogorov-Smirnov testi yapılmıştır. Spearman Korelasyon Analizi ve Mann-Whitney U Testi uygulanmıştır. Anlamlılık değeri $p < 0.01$ ile $p < 0.05$ olarak kabul edilmiştir ve tabloların altında belirtilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde araştırmadan elde edilen istatistiki bilgiler, bağımsız değişkenlere göre karşılaştırmalar ve değişkenler arasındaki ilişkileri gösteren bulgular yer almaktadır.

Tablo 1. Cinsiyete göre kapsayıcı eğitim farkındalık ve özel gereksinimli öğrencilere yönelik öz yeterlik puanlarına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları

	Cinsiyet	N	SO	ST	Z	u	p
KEA	Kadın	62	82,08	5089,00	-,833	2692,000	,405
	Erkek	94	76,14	7157,00			
DGKE	Kadın	62	76,50	4743,00	-,464	2790,000	,642
	Erkek	94	79,82	7503,00			
KEM	Kadın	62	79,50	4929,00	-,226	2852,000	,821
	Erkek	94	77,84	7317,00			
KEB	Kadın	62	74,53	4621,00	-,910	2668,000	,363
	Erkek	94	81,12	7625,00			
KEK	Kadın	62	79,40	4923,00	-,205	2858,000	,837
	Erkek	94	77,90	7323,00			
KET	Kadın	62	78,79	4885,00	-,065	2896,000	,948
	Erkek	94	78,31	7361,00			
ZYYÖY	Kadın	62	70,63	4379,00	-1,772	2426,000	,076
	Erkek	94	83,69	7867,00			
BYYÖY	Kadın	62	67,56	4189,00	-2,465	2236,000	,014
	Erkek	94	85,71	8057,00			
GYÖY	Kadın	62	72,66	4505,00	-1,318	2552,000	,187
	Erkek	94	82,35	7741,00			

$p < 0.05$, KEA: Kapsayıcı Eğitimin Amacı, DGKE: Dezavantajlı Gruplar için Kapsayıcı Eğitim, KEM: Kapsayıcı Eğitim ve Mevzuat, KEB: Kapsayıcı Eğitimde Başarı, KEK: Kapsayıcı Eğitimin Kökeni, KET: Kapsayıcı Eğitim Toplam, ZYYÖY: Zihinsel Yetersizliğe Yönelik Öz Yeterlik, BYYÖY: Bedensel Yetersizliğe Yönelik Öz Yeterlik, GYYÖY: Görme Yetersizliğine Yönelik Öz Yeterlik.

Tablo 1’de yer alan KEFÖ alt boyutları ve toplam puanı incelendiğinde kadın ve erkek beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin KEA, DGKE, KEM, KEB, KEK ve KET puanında farklılık tespit edilmemiştir ($p>0.05$). Özel gereksinimli öğrencilere yönelik öz yeterlik puanları incelendiğinde ise erkek beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin kadınlara kıyasla ZYYÖY puanında anlamlı fark bulunmaktadır ($p<0.05$) Erkek öğretmenlerin puanları kadınlara kıyasla daha yüksek bulunmuştur. ZYYÖY ve GYYÖY puanlarında ise farklılık tespit edilmemiştir ($p>0.05$)

Tablo 2. Ailede ya da çevrede özel gereksinimli birey bulunma durumuna göre kapsayıcı eğitim farkındalık ve özel gereksinimli öğrencilere yönelik öz yeterlik puanlarına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları

	Bulunma durumu	N	SO	ST	Z	u	p
KEA	Evet	62	77,08	4779	-,330	2826	,741
	Hayır	94	79,44	7467			
DGKE	Evet	62	73,31	4545	-1,206	2592	,228
	Hayır	94	81,93	7701			
KEM	Evet	62	81,15	5031	-,598	2750	,550
	Hayır	94	76,76	7215			
KEB	Evet	62	83,31	5165	-1,102	2616	,270
	Hayır	94	75,33	7081			
KEK	Evet	62	78,66	4877	-,037	2904	,971
	Hayır	94	78,39	7369			
KET	Evet	62	78,53	4869	-,007	2912	,994
	Hayır	94	78,48	7377			
ZYYÖY	Evet	62	83,47	5175	-1,118	2606	,263
	Hayır	94	75,22	7071			
BYYÖY	Evet	62	78,21	4849	-,065	2896	,948
	Hayır	94	78,69	7397			
GYÖY	Evet	62	82,66	5125	-,940	2656	,347
	Hayır	94	75,76	7121			

$p<0.05$, KEA: Kapsayıcı Eğitimin Amacı, DGKE: Dezavantajlı Gruplar için Kapsayıcı Eğitim, KEM: Kapsayıcı Eğitim ve Mevzuat, KEB: Kapsayıcı Eğitimde Başarı, KEK: Kapsayıcı Eğitimin Kökeni, KET: Kapsayıcı Eğitim Toplam, ZYYÖY: Zihinsel Yetersizliğe Yönelik Öz Yeterlik, BYYÖY: Bedensel Yetersizliğe Yönelik Öz Yeterlik, GYYÖY: Görme Yetersizliğine Yönelik Öz Yeterlik.

Tablo 2’de KEFÖ alt boyutları ve toplam puanı incelendiğinde ailesinde ya da çevresinde özel gereksinimli birey bulunma durumuna göre katılımcıların KEA, DGKE, KEM, KEB, KEK ve KET puanlarında farklılık tespit edilmemiştir ($p>0.05$). Özel gereksinimli öğrencilere yönelik öz yeterlik puanları incelendiğinde ise ailesinde ya da çevresinde özel gereksinimli birey bulunma durumuna göre öğretmenlerin ZYYÖY, BYYÖY ve GYYÖY puanlarında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir ($p>0.05$)

Tablo 3. Özel gereksinimli bireyler ile ilgili proje/etkinlik vb. yer alma durumuna göre kapsayıcı eğitim farkındalık ve özel gereksinimli öğrencilere yönelik öz yeterlik puanlarına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları

	Yer alma durumu	N	SO	ST	Z	u	p
KEA	Evet	74	79,47	5881	-,265	2962	,791
	Hayır	82	77,62	6365			
DGKE	Evet	74	87,15	6449	-2,349	2394	,019
	Hayır	82	70,70	5797			
KEM	Evet	74	88,12	6521	-2,544	2322	,011
	Hayır	82	69,82	5725			
KEB	Evet	74	89,93	6655	-3,066	2188	,002
	Hayır	82	68,18	5591			

Tablo 3. Devamı ...

	Yer alma durumu	N	SO	ST	Z	u	p
KEK	Evet	74	88,34	6537	-2,613	2306	,009
	Hayır	82	69,62	5709			
KET	Evet	74	88,12	6521	-2,530	2322	,011
	Hayır	82	69,82	5725			
ZYYÖY	Evet	74	90,96	6731	-3,280	2112	,001
	Hayır	82	67,26	5515			
BYYÖY	Evet	74	93,69	6933	-4,005	1910	,001
	Hayır	82	64,79	5313			
GYÖY	Evet	74	87,74	6493	-2,530	2350	,015
	Hayır	82	70,16	5753			

Tablo 3'te KEFÖ alt boyutları ve toplam puanı incelendiğinde özel gereksinimli bireyler ile ilgili proje, etkinlik vb. aktivitelere katılan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin DGKE, KEM, KEB, KEK ve KET puanlarında anlamlı şekilde farklılık tespit edilmiştir ($p<0.05$). Özel gereksinimli bireyler ile ilgili proje, etkinlik vb. aktivitelere katılan öğretmenlerin puanı katılmayanlara kıyasla daha yüksek bulunmuştur. KEA alt boyut puanları incelendiğinde ise aktivitelere katılım gösteren ve katılım göstermeyen öğretmenler arasında anlamlı fark bulunmamaktadır ($p>0.05$). Özel gereksinimli öğrencilere yönelik öz yeterlik puanları incelendiğinde ise özel gereksinimli bireyler ile ilgili proje, etkinlik vb. aktivitelere katılan öğretmenlerin katılmayanlara göre ZYYÖY, BYYÖY ve GYYÖY puanlarında anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($p<0.05$). Özel gereksinimli bireyler ile ilgili proje, etkinlik vb. aktivitelere katılan öğretmenlerin puanı katılmayanlara kıyasla daha yüksek bulunmuştur.

Tablo 4. Kapsayıcı eğitim/kaynaştırma eğitimi/özel eğitim ile ilgili daha önce bir seminer, hizmet içi eğitim vb. katılma durumuna göre kapsayıcı eğitim farkındalık ve özel gereksinimli öğrencilere yönelik öz yeterlik puanlarına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları

	Katılma durumu	N	SO	ST	Z	u	p
KEA	Evet	108	81,98	8854	-1,496	2216	,135
	Hayır	48	70,67	3392			
DGKE	Evet	108	84,11	9084	-2,407	1986	,016
	Hayır	48	65,88	3162			
KEM	Evet	108	83,28	8994	-1,994	2076	,046
	Hayır	48	67,75	3252			
KEB	Evet	108	82,24	8882	-1,584	2188	,113
	Hayır	48	70,08	3364			
KEK	Evet	108	84,70	9148	-2,602	1922	,009
	Hayır	48	64,54	3098			
KET	Evet	108	84,15	9088	-2,345	1982	,019
	Hayır	48	65,79	3158			
ZYYÖY	Evet	108	79,13	8546	-,262	2524	,794
	Hayır	48	77,08	3700			
BYYÖY	Evet	108	79,78	8616	-,532	2454	,595
	Hayır	48	75,63	3630			
GYÖY	Evet	108	81,89	8844	-1,413	2226	,158
	Hayır	48	70,88	3402			

$p<0.05$, KEA: Kapsayıcı Eğitimin Amacı, DGKE: Dezavantajlı Gruplar için Kapsayıcı Eğitim, KEM: Kapsayıcı Eğitim ve Mevzuat, KEB: Kapsayıcı Eğitimde Başarı, KEK: Kapsayıcı Eğitimin Kökeni, KET: Kapsayıcı Eğitim Toplam, ZYYÖY: Zihinsel Yetersizliğe Yönelik Öz Yeterlik, BYYÖY: Bedensel Yetersizliğe Yönelik Öz Yeterlik, GYYÖY: Görme Yetersizliğine Yönelik Öz Yeterlik.

Tablo 4'te KEFÖ alt boyutları ve toplam puanı incelendiğinde Kapsayıcı Eğitim/kaynaştırma eğitimi/özel eğitim ile ilgili daha önce bir seminer, hizmet içi eğitim vb. katılan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin katılmayanlara kıyasla DGKE, KEM, KEK ve KET puanlarında anlamlı şekilde farklılık tespit edilmiştir ($p<0.05$). Eğitime katılan

öğretmenlerin puanı katılmayanlara kıyasla daha yüksek bulunmuştur. KEA ve KEB alt boyut puanları incelendiğinde ise eğitime katılım gösteren ve katılım göstermeyen öğretmenler arasında anlamlı fark tespit edilmemiştir ($p>0.05$). Özel gereksinimli öğrencilere yönelik öz yeterlik puanları incelendiğinde ise eğitimlere katılan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin katılmayanlara kıyasla ZYYÖY, BYYÖY ve GYYÖY puanında anlamlı fark bulunmamaktadır ($p>0.05$).

Tablo 5. Kapsayıcı eğitim farkındalığı ve özel gereksinimli öğrencilere yönelik öz yeterlik puanları arasındaki ilişkiyi gösteren Spearman Korelasyon analizi testi sonuçları

	r	p	N
ZYYÖY KET	,327**	<,001	156
BYYÖY KET	,334**	<,001	156
GYÖY KET	,347**	<,001	156

$p<0.01$, KET: Kapsayıcı Eğitim Toplam, ZYYÖY: Zihinsel Yetersizliğe Yönelik Öz Yeterlik, BYYÖY: Bedensel Yetersizliğe Yönelik Öz Yeterlik, GYYÖY: Görme Yetersizliğine Yönelik Öz Yeterlik.

Tablo 5 incelendiğinde KET puanı ile ZYYÖY, BYYÖY ve GYYÖY puanları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim farkındalığı ve özel gereksinimli öğrencilere yönelik öz yeterliği ele alınmıştır. Elde edilen bulgulara göre katılımcıların cinsiyete göre kapsayıcı eğitim farkındalığı alt boyut puanları ve toplam puanlarında bir farklılık bulunmamıştır ($p>0.05$). Ancak BYYÖY puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p<0.05$). Erkek öğretmenler kendilerini kadın öğretmenlere göre bedensel yetersizliği olan öğrencilerde daha öz yeterli olarak görmektedirler. Erkek öğretmenlerin daha fazla öz yeterlik hissetmesi, cinsiyet normları gereği daha fazla fiziksel etkinlik ve liderlik deneyimlerine sahip olmalarından kaynaklanabilir. Şahin (2022), beden eğitimi ve spor öğretmeni ya da öğretmen adaylarında cinsiyet değişkeninin öz-yeterlik inançlarını etkilemediğini belirtmiştir. Selickaité ve arkadaşları (2019), kadın veya erkek beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öz yeterlikleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığını ifade etmiştir. Bu farklı bulgular eğitim ortamında cinsiyetin öğretmenlerin öz yeterlik algıları üzerinde karmaşık bir rol oynadığını düşündürmektedir. Xue ve arkadaşları (2022), kapsayıcı eğitim yetkinliklerinin cinsiyete göre farklılık göstermediğini tespit etmiştir. Bu durum, öğretmenlerin eğitim alma süreçlerinin ve deneyimlerinin kapsayıcı eğitim yetkinliklerini geliştirme noktasında cinsiyetin ötesinde bir etkiye sahip olabileceğini göstermektedir.

Ailede ya da çevrede özel gereksinimli birey bulunma durumuna göre incelendiğinde bulunan öğretmenler ile bulunmayan öğretmenler arasında ZYYÖY, BYYÖY ve GYYÖY puanlarında farklılık tespit edilmemiştir ($p>0.05$). Demir (2023), beden eğitimi öğretmenlerinin engelli bireylere yönelik tutum düzeyleri açısından, ailelerinde engelli birey bulunup bulunmaması değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığını ortaya koymuştur. Öğretmenlerin bireysel deneyimlerinin yanı sıra, genel eğitim sisteminin

kapsayıcılığa dair yaklaşımının da dikkate alınması gerekmektedir. Yıldırım (2022), ailesinde ya da akrabalarında engelli birey olan beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının zihinsel engelli öğrencilere yönelik farkındalık ve tutumları arasında anlamlı fark olduğunu belirtmiştir. Bu farklılık, özel gereksinimli bireylerle etkileşim deneyiminin öğretmen adaylarının tutumları üzerinde önemli bir etkisi olduğunu göstermektedir. Aile yapısı ve bireylerin çevresindeki engelli bireyler, öğretmenlerin profesyonel gelişim süreçlerine etki edebilecek bir dizi sosyal ve duygusal dinamik oluşturmaktadır. Selickaité ve arkadaşları (2019), çevresinde özel gereksinimli arkadaşı olan veya olmayan öğretmen adaylarının fiziksel yetersizlik boyutunda anlamlı farklılık olmadığını tespit etmiştir. Ayrıca zihinsel yetersizliği ve görme yetersizliğine sahip arkadaşları olan beden eğitimi öğretmenlerinin olmayanlara göre öz yeterliği arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Belirli engel türlerine ilişkin deneyimlerin öğretmenlerin öz yeterlik algılarını artırabileceğini düşünülmektedir. Özel gereksinimli bireyler ile ilgili farkındalığı artırmak, öğretmenlerin öz yeterliklerini geliştirebilir ve bu sayede eğitim ortamında daha kapsayıcı bir yaklaşım benimsemelerini teşvik edebilir.

Özel gereksinimli bireyler ile ilgili proje, etkinlik vb. yer alma durumuna göre incelendiğinde, yer alan öğretmenlerin almayanlara göre zihinsel, bedensel ve görme yetersizliğine yönelik öz yeterlik puanlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu bulgu, özel gereksinimli bireylerle etkileşimin öğretmenlerin öz yeterlik algıları üzerinde olumlu bir etki yarattığını göstermektedir. Öğretmen adaylarının, özel gereksinimli bireyler ve engelli bireylerle edindikleri deneyimlerin, onlara yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği bilinmektedir (Foley ve Pang, 2006; Lambe ve Bones, 2006; Özer ve Süngü, 2016). Taliaferro ve arkadaşları (2015), entegre uygulama ile 15 hafta boyunca uyarlanmış beden eğitimi kurslarına katılımın, beden eğitimi öğretmeni adaylarının incelenen tüm özel gereksinim türlerinde (örn., otizm, zihinsel engeller, fiziksel engeller ve görme bozuklukları) özyeterliğini önemli ölçüde iyileştirdiğini ortaya çıkarmıştır. Özel gereksinimli bireylerle yapılan uygulamalı eğitimlerin, öğretmenlerin öz yeterlik algılarını güçlendirmede etkili bir yöntem olduğunu göstermektedir. Özellikle farklı özel gereksinim türleriyle yapılan uygulamaların, öğretmen adaylarının kendine güvenini artırdığı ve bu konuda daha yetkin hale gelmelerini sağladığı anlaşılmaktadır.

Kapsayıcı Eğitim/kaynaştırma eğitimi/özel eğitim ile ilgili daha önce bir seminer, hizmet içi eğitim vb. katılma durumuna göre zihinsel, bedensel ve görme yeterliğine yönelik öz yeterlik puanlarında bir farklılık bulunmamıştır ($p>0.05$). Reina ve arkadaşları (2019), beden eğitimi öğretmenlerine yönelik bir eğitim programının, fiziksel, görsel ve zihinsel engelli öğrencileri beden eğitimine dâhil etme öz yeterlikleri üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu göstermiştir. Almanya'da beden eğitimi öğretmen adayları üzerinde yapılan başka bir çalışmada Weber (2018), kaynaştırma beden eğitimi hakkında özel kurs çalışmalarını tamamlamanın beden eğitimi öğretmen adaylarının kaynaştırma beden eğitime yönelik tutumlarını iyileştirdiğini ancak öz yeterliklerini artırmadığını bulmuştur. Selickaité ve arkadaşları (2019), özel eğitim ile ilgili ders/seminer alan ve almayan öğretmenlerin öz yeterlik inançları arasında anlamlı fark olmadığını ortaya koymuştur. Uyarlanmış beden eğitimi ve spora yönelik kurs veya seminer alan beden eğitimi öğretmenlerinin bu eğitimi almayanlara göre öz yeterliği arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu bulgulara göre eğitim programlarının içeriğinin ve yapısının öğretmenlerin öz yeterlik algıları üzerinde farklı etkiler

yaratılabileceği düşünülmektedir. Bu bulgu, benzer sonuçlar elde eden diğer araştırmacıların verileriyle desteklenmektedir (Taliaferro, 2010; Wang ve ark., 2015). Bu kurs ve seminerler sayesinde öğretmenler, eğitimleri sırasında edindikleri artan mesleki bilgiyle engelli veya engelsiz öğrencileri derslerine dâhil ederken engelleri aşmada daha büyük bir yetkinlik sağlayabilmektedir. Bu programlar genellikle kapsayıcı ilkeleri ve çeşitli öğrenme ihtiyaçlarına uyum sağlamak için öğretim uygulamalarını adapte etme stratejilerini vurgulamaktadır. Kivirand ve arkadaşları (2021), yaptıkları araştırmada bu tür eğitime katılan öğretmenlerin yapılandırılmış ve işbirlikçi yaklaşımı değerli buldukları ve bu sayede kapsayıcı eğitim stratejilerini sınıflarında daha etkili bir şekilde uygulayabildiklerini ortaya konmuştur. Ayrıca öğretmenlerin kapsayıcı eğitim konulu seminerler ve hizmet içi eğitimlere katılımının, özel gereksinimli öğrencilere destek sağlama yeteneklerini ve farkındalıklarını olumlu yönde etkilediği ifade edilmiştir.

Sonuç olarak, özel gereksinimli bireylerle olan deneyimlerin, öğretmenlerin öz yeterlik algıları üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Aile ve çevrede engelli birey bulunma durumu, öz yeterlik algıları üzerinde doğrudan bir etki yaratmamış olsa da, öğretmenlerin öz yeterlikleri ve tutumları üzerinde farklılıklar ortaya çıkabilmektedir. Özel gereksinimli bireylerle yapılan projeler ve etkinlikler, öğretmenlerin öz yeterlik algılarını olumlu yönde etkileyerek, kapsayıcı eğitim uygulamalarında daha yetkin hale gelmelerine katkıda bulunmaktadır. Kapsayıcı eğitim ve özel gereksinimli bireylerle ilgili eğitim programlarının, öğretmenlerin öz yeterlik algıları üzerinde farklı etkiler yarattığı anlaşılmaktadır. Bu nedenle, eğitim sisteminin öğretmenlere bu tür deneyimlerle ilgili daha zengin ve uygulamalı eğitim fırsatları sunması önemlidir. Bu nedenle, beden eğitimi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylerle etkileşimlerini artıracak programların geliştirilmesi, öğretmenlerin öz yeterliklerini ve kapsayıcı eğitim konusundaki farkındalıklarını güçlendirmek açısından önemli bir adım olacaktır. Gelecekteki araştırmaların, öğretmenlerin özel gereksinimli bireylerle olan deneyimlerinin yanı sıra, bu deneyimlerin nasıl sistematik bir şekilde eğitime entegre edilebileceği üzerine yoğunlaşması önemlidir. Bu sayede, öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri ve kapsayıcı eğitim konusundaki farkındalıkları daha da artırılabilir. Çeşitli eğitim programlarının etkilerini karşılaştırarak, öğretmenlerin öz yeterliklerini artıracak en etkili yöntemlerin belirlenmesine katkı sağlaması gerekmektedir. Bu sayede, kapsayıcı eğitim anlayışı daha da güçlendirilebilir ve öğretmenlerin özel gereksinimli bireylerle olan etkileşimleri daha etkili hale getirilebilir. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim konusundaki farkındalıklarını ve öz yeterliklerini geliştirmek amacıyla geleneksel yöntemlere ek olarak, hizmet içi ve öncesinde zengin ve uygulamalı eğitim fırsatları sunulması çevrimiçi destekli ders uygulamaları gibi yenilikçi eğitim yaklaşımlarının uygulanması önerilmektedir. Bu tür yaklaşımlar, öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde ihtiyaç duydukları bilgi ve becerileri edinmelerini desteklemekte, aynı zamanda eğitim sürecini daha etkili ve erişilebilir hale getirmektedir.

Çıkar Çatışması: Çalışma kapsamında herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı: Araştırma Dizaynı SUM, NHK, FDZ; İstatistik analiz SUM; Makalenin hazırlanması, SUM, NHK, FDZ; Verilerin Toplanması SUM, NHK, FDZ tarafından gerçekleştirilmiştir.

Etik Kurul İzni ile ilgili Bilgiler

Kurul Adı: Bursa Uludağ Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimleri Araştırma ve Yayın Etik Kurulu

Tarih: 29/04/2022

Sayı/Karar No: 2022-04

KAYNAKLAR

- Ahmed, M., Sharma, U., ve Deppeler, J. (2014). Variables affecting teachers' intentions to include students with disabilities in regular primary schools in Bangladesh. *Disability & Society*, 29(2), 317-331. <https://doi.org/10.1080/09687599.2013.796878>
- Ainscow, M., Booth, T., ve Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A Social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Block, M. E., Hutzler, Y., Barak, S. ve Klavina, A. (2013). Creation and validation of the self-efficacy instrument for physical education teacher education majors toward inclusion. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 30(2), 184-205. <https://doi.org/10.1123/apaq.30.2.184>
- Booth, T., ve Ainscow, M. (1998). From them to us. In T. Booth & M. Ainscow (Eds.), *From them to us* (pp. 1-20). Routledge.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2019). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Demir, C. (2023). *Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki benlik saygıları ile engellilere yönelik tutumlarının karşılaştırılması (Bağcılar ilçesi örneği)*. Yüksek lisans tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi. Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Foley, R. M., ve Pang, L. S. (2006). Alternative education programs: Program and student characteristics. *The High School Journal*, 89(3), 10-21.
- Hutzler, Y., Meier, S., Reuker, S. ve Zitomer, M. (2019). Attitudes and self-efficacy of physical education teachers toward inclusion of children with disabilities: A Narrative review of international literature. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(3), 249-266. <https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1571183>
- Kılcan, B. ve Şimşek, Ü. (2021). Kapsayıcı eğitime yönelik farkındalık ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 120-130.
- Kivirand, T., Leijen, Ä., Lepp, L., ve Tammemäe, T. (2021). Designing and implementing an in-service training course for school teams on inclusive education: Reflections from participants. *Education Sciences*, 11(4), 166. <https://doi.org/10.3390/educsci11040166>
- Kuyini, A. B., Desai, I., ve Sharma, U. (2018). Teachers' self-efficacy beliefs, attitudes and concerns about implementing inclusive education in Ghana. *International Journal of Inclusive Education*, 24(14), 1509-1526. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1544298>
- Lambe, J., ve Bones, R. (2006). Student teachers' attitudes to inclusion: Implications for initial teacher education in Northern Ireland. *International Journal of Inclusive Education*, 10(6), 511-527.
- Lewis, R. B. ve Doorlag, D. H. (1999). *Teaching special students in general education classrooms*. Prentice Hall.
- Öntaş, E., Sezer, B., ve Okyay, P. (2024). Çevrimiçi veri toplamanın temelleri: Yöntemler ve yaklaşımlar için pratik bir kılavuz. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 32(5), 401-414.
- Özer, D., ve Süngü, B. (2016). Beden eğitimi öğretmen adaylarının bakış açısından "Engelliler için beden eğitimi ve spor dersi" uygulamaları. *Spor Bilimleri Dergisi*, 27(1), 1-15. <https://doi.org/10.17644/sbd.251309>
- Peebles, J. L. ve Mendaglio, S. (2014). The Impact of direct experience on preservice teachers' self-efficacy for teaching in inclusive classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 18(12), 1321-1336. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.899635>
- Podell, D. M. ve Soodak, L. C. (1993). Teacher efficacy and bias in special education referrals. *The Journal of Educational Research*, 86(4), 247-253. <https://doi.org/10.1080/00220671.1993.9941836>
- Reina, R., Santana, A., Montesdeoca, R. ve Roldan, A. (2019). Improving self-efficacy towards inclusion in in-service physical education teachers: A comparison between insular and peninsular regions in Spain. *Sustainability*, 11(20), 5824. <https://doi.org/10.3390/su11205824>
- Reuker, S., Rischke, A., Kämpfe, A., Schmitz, B., Teubert, H., Thissen, A. ve Wiethäuper, H. (2016). Inklusion im Sportunterricht: Ein Überblick über internationale Forschungsergebnisse aus den Jahren 2005 bis 2014. *Sportwissenschaft*, 46(2). <https://doi.org/10.1007/s12662-016-0402-7>

- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M. ve Malinen, O.-P. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: Implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education*, 27(1), 51–68. <https://doi.org/10.1080/08856257.2011.613603>
- Selickaitė, D., Hutzler, Y., Pukešas, K., Block, M. E., ve Reklaitienė, D. (2019). The Analysis of the structure, validity, and reliability of an inclusive physical education self-efficacy instrument for Lithuanian physical education teachers. *SAGE Open*, 9(2). <https://doi.org/10.1177/2158244019852473>
- Sokal, L. ve Sharma, U. (2014). Canadian in-service teachers' concerns, efficacy, and attitudes about inclusive teaching. *Exceptionality Education International*, 23, 59–71.
- Song, J., Sharma, U., ve Choi, H. (2019). Impact of teacher education on pre-service regular school teachers' attitudes, intentions, concerns and self-efficacy about inclusive education in South Korea. *Teaching and Teacher Education*, 86, 102901. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102901>
- Şahin, E. (2022). *Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin özel gereksinimli çocuklara yönelik öz-yeterlik ölçeği Türkçe uyarlaması ve geçerlik-güvenirlilik çalışması*. Yüksek lisans tezi, Hitit Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Çorum.
- Şimşek, Ü. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve öz-yeterlikleri ile sınıf içi uygulamalara ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Taliaferro, A. R. (2010). *Validation of an instrument to explore physical educators' beliefs toward inclusion: Application of self-efficacy theory*. Doctoral dissertation, University of Virginia, Charlottesville.
- Taliaferro, A. R., Hammond, L. ve Wyant, K. (2015). Preservice physical educators' self-efficacy beliefs toward inclusion: The impact of coursework and practicum. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 32(1), 49–67. <https://doi.org/10.1123/apaq.2013-0112>
- Taneri, P. O. (2022). Kapsayıcı eğitimin anlamı, kapsamı, felsefesi ve uygulaması. P. O. Taneri (Ed.), *Kapsayıcı eğitim uygulamaları: Çeşitlilikleri ve farklılıkları kucaklayan kapsayıcı çemberi genişletme* (ss. 3–29). Eğiten Kitap.
- Tant, M. ve Watelain, E. (2016). Forty years later, a systematic literature review on inclusion in physical education (1975–2015): A Teacher perspective. *Educational Research Review*, 19, 1–17. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.04.002>
- UNESCO. (2008). *Inclusive education: The Way of the future*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000180629> Erişim tarihi: 01.04.2025
- United Nations. (2006). *Convention on the rights of persons with disabilities*. <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities/article-30-participation-in-cultural-life-recreation-leisure-and-sport.html> Access date: 16.04.2025
- Wang, L., Qi, J., ve Wang, L. (2015). Beliefs of Chinese physical educators on teaching students with disabilities in general physical education classes. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 32, 137–155. <https://doi.org/10.1123/APAQ.2014-014>
- Weber, K. (2018). Inklusion und Heterogenität in der (Sport-) Lehrer_innenausbildung–Erste Erkenntnisse einer quantitativen Befragung von Sportstudierenden. *Leipziger Sportwissenschaftliche Beiträge*, 59(1), 134–159.
- Williams, T. ve Williams, K. (2010). Self-efficacy and performance in mathematics: Reciprocal determinism in 33 nations. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 453–466. <https://doi.org/10.1037/a0017271>
- Xue, R., Chai, H., Zhu, D., Yao, L., Yan, W., ve Fu, W. (2022). Analysis of the factors influencing inclusive education competency of primary and secondary physical education teachers in China. *Sustainability*, 15(1), 308. <https://doi.org/10.3390/su15010308>
- Yıldırım, A. (2022). *Beden eğitimi öğretmen adaylarının zihinsel engelli bireylerde sporun etkilerine yönelik tutum ve farkındalık düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

