




## Ortaokullarda Görev Yapan Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Ders Uygulamalarının İncelenmesi

Tülay YAŞLI<sup>1</sup>, Mehmet GÜLLÜ<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Dilovası Özel Eğitim Uygulama Okulu II. Kademe 

<sup>2</sup>İnönü Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi 

### Öz

Bu çalışmada, ortaokullarda görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik ders uygulamalarının incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklem grubu amaçlı örneklem türlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Örneklem grubunu Mersin, Sakarya, Trabzon, İzmir, İstanbul, Ağrı, Gaziantep, Malatya, Muş, Bitlis, Adıyaman ve Sivas illerinde ortaokullarda görev yapan sınıfta kaynaştırma öğrencisi bulunan 26 beden eğitimi öğretmeni oluşturmuştur. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmış ve içerik analizi ve betimsel analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Araştırma bulguları, genel olarak öğretmenlerin kaynaştırma öğrencileri için yeterince uyarlama ve çeşitlendirme yapmadığını, farklı yöntem teknik kullanmadığını, yaptıkları uygulamaların ise yetersiz ve sınırlı olduğunu göstermiştir. Ayrıca diğer öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine karşı yaklaşımında farklılıklar olduğu, kaynaştırma öğrencilerin başarıları değerlendirilirken öğretmenlerin genellikle ayrı bir ölçek uygulamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle derslerde kaynaştırma öğrencileri için geliştirilmiş ve uyarlanmış spor branşlarına yer verilmeli, farklı araç gereçlerden yararlanılmalı, beden eğitimi dersinde kaynaştırma öğrencileri için uygulanabilir farklı yöntem ve teknikler geliştirilerek öğretmen ve öğrencilerin hizmetine sunulmalıdır.

### Orijinal Makale

#### Yayın Bilgisi

Gönderi Tarihi: 18.03.2024

Kabul Tarihi: 24.04.2024

Online Yayın Tarihi: 26.04.2024

**Anahtar kelimeler:** *Beden Eğitimi, Kaynaştırma, Ders Uygulamaları.*

## Examination of the Lesson Practices of Physical Education Teachers Working in Secondary Schools towards Inclusion Students

### Abstract

This study aimed to examine the lesson practices of physical education teachers working in secondary schools towards inclusive students. The sample group of the study was determined by the criterion sampling method, one of the purposeful sampling types. The sample group consisted of 26 physical education teachers who had inclusion students in their classes working in secondary schools in Mersin, Sakarya, Trabzon, İzmir, İstanbul, Ağrı, Gaziantep, Malatya, Muş, Bitlis, Adıyaman and Sivas. Data was collected with a semi-structured interview form and analyzed using content analysis and descriptive analysis method. Research findings have shown that, in general, teachers do not make enough adaptation and diversification for inclusive students, do not use different methods and techniques, and their practices are inadequate and limited. In addition, it was concluded that there were differences in the approaches of other students towards mainstreamed students, and that teachers generally did not apply a separate scale when evaluating the achievements of mainstreamed students. For this reason, sports branches developed and adapted for mainstreaming students should be included in the lessons, different equipment should be used, and different methods and techniques applicable to mainstreaming students in physical education classes should be developed and made available to teachers and students.

### Original Article

#### Article Info

Received: 18.03.2024

Accepted: 24.04.2024

Online Published: 26.04.2024

**Keywords:** *Physical Education, Inclusion, Lesson Practices.*

**Sorumlu Yazar:** Tülay YAŞLI

**E-mail:** t\_demir4458@hotmail.com

**How to cite this article:** Yaşlı, T., & Güllü, M. (2024). Examination of the Lesson Practices of Physical Education Teachers Working in Secondary Schools towards Inclusion Students. *Journal of Global Sport and Education Research*, VII (1): 1-25. DOI: 10.55142/jogser.145500.

## **GİRİŞ**

Dünya Sağlık Örgütü'nün yapmış olduğu araştırmaya göre 2021 yılı itibariyle yaklaşık 1,3 milyar yani küresel nüfusun yaklaşık %16'sında engel durumu vardır (World Health Organization [WHO], 2022). 2010 yılından 2021 yılına kadar son on yılda dünyadaki engelli kişi sayısında 270 milyondan fazla artış olmuştur (WHO, 2022). Özellikle kas-iskelet sistemi, ruh sağlığı ve nörolojik rahatsızlıklar, işitme ve görme kaybı gibi duyu organı rahatsızlıklarına sahip kişilerin sayısında önemli bir artış olmuştur (WHO, 2022). Ayrıca daha fazla kişi kronik sağlık sorunlarıyla yaşamaktadır (WHO, 2022).

Türkiye'de ise 2022 yılı itibariyle engelli sayısı 1.414.643'ü erkek, 1.097.307'si kadın olmak üzere 2.511.950'dir (Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı [ASHB], 2023). Engel gruplarına göre engelli dağılımı ise şöyledir: 215.076 görme engelli, 179.867 işitme engelli, 33.686 dil ve konuşma engelli, 311.131 ortopedik engelli, 385.313 zihinsel engelli, 170.927 ruhsal ve duygusal engelli, 917.259 süreğen hastalığı olanlar, 44.248 ise diğer engelli bireylerdir (ASHB, 2023).

2023 yılında Türkiye'de özel eğitim hizmetlerinde yararlanan toplam öğrenci sayısı 613.523'tür (MEB, 2024). Bu öğrencilerin 167.304'si özel eğitim okullarında, 359.710'u kaynaştırma okullarında tam zamanlı kaynaştırma ve 86.509 öğrenci ise özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı kaynaştırma olarak eğitim görmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024). Özel eğitim okulları kademeler ayrımında incelendiğinde 7.950 öğrenci okulöncesinde, 14.306 öğrenci ilköğretimde, 14.175 öğrenci ortaokulda, 26.237 öğrenci ise ortaöğretimde eğitim görmektedir (MEB, 2024). Kaynaştırma okulları kademeler ayrımında incelendiğinde 1.174 öğrenci okulöncesinde, 309.981 öğrenci ilköğretimde ve 48.555 öğrenci ise ortaöğretimde eğitim görmektedir (MEB, 2024). Özel eğitim sınıfları kademeler ayrımında incelendiğinde ise 846 öğrenci okulöncesinde, 61.483 öğrenci ilköğretimde ve 24.180 öğrenci ise ortaöğretimde eğitim görmektedir (MEB, 2024).

Kaynaştırma, "herkese eşit eğitim fırsatı sağlama" düşüncesiyle, 1971 yılında İtalya'da, 1974 yılında İngiltere'de, 1975 yılında Fransa ve ABD'de, 1976 yılında Norveç'te yasal olarak kabul edilmiştir (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 1995). Türkiye'de ise 1983 yılında yürürlüğe giren 2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu'yla yasalaşmıştır (Türkiye Otizm Erken Tanı ve Eğitim Vakfı [TOHUM] ve Eğitim Reformu Girişimi [ERG], 2011). Bu yasa ile farklı engel gruplarına sahip birçok çocuk ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarından yararlanmaya başlamış, her geçen yıl uygulamaya katılan engelli çocukların sayısında artış görülmüştür (Sucuoğlu, 2004).

Daha sonra Türkiye'de 1997 yılında yürürlüğe giren 573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ve buna dayalı olarak 2000 yılında çıkarılan Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği yayımlanmıştır (Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı [ÖZİDA], 2010). 2005 yılında yürürlüğe giren Özürlüler Kanunu'nda ve bu kanuna dayalı olarak 2006 yılında çıkarılan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği ile kaynaştırma eğitimi ve uygulamalarla ilgili düzenleme ve bilgilere yer verilmiştir (ÖZİDA, 2010).

Günümüzde özel gereksinimli öğrenciler ayrıştırılmış özel eğitim okullarından ziyade kaynaştırma okullarına yönlendirilmektedir (Vickerman, 2007; McAllister ve Hadjri, 2013). Kaynaştırma eğitiminin desteklenme nedeni özel gereksinimi olan öğrencilerin okullarda kaynaştırma yoluyla eğitim hakkına sahip olmaları ve bu öğrenciler için kaynaştırma eğitiminin daha etkili olmasıdır (Lindsay, 2007).

Literatürde öğretmenler ile yapılan çalışmalar incelendiğinde; öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi konusunda yetersizlik sorunlarının olduğu (Aydoğdu vd., 2020; Babaoğlan ve Yılmaz, 2010; Balcı, 2019; Kızılkaya Namlı ve Temel 2019; Gün Şahin ve Gürbüz, 2016; Maher, 2010; Nalbant, 2018; Uğraş, 2019; Yaylacı ve Aksoy, 2016), yeterli eğitim ve bilgiye sahip olmadıkları (Akcan ve İlgar, 2016; Babaoğlan ve Yılmaz, 2010; Balcı, 2019; Burunsuz ve İnce, 2020; Coates ve Vickerman 2008; Çalışoğlu ve Tanışır, 2018; Deniz ve Çoban, 2019; Erişkin vd., 2012; Kale vd., 2016; Kot vd., 2015; Maher, 2010; Pereira, 2017; Vural ve Yıkmış, 2008), bireysel eğitim planı (BEP) hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları (Erişkin vd., 2012), BEP uygulamada sorun yaşadıkları (Burunsuz ve İnce, 2020), BEP geliştirmeye dahil olmadıkları (Klein ve Hollingshead, 2015), kaynaştırma öğrencilerini kabul ettikleri ve kaynaştırma uygulamalarına olumlu yaklaştıkları (Doulkeridou vd., 2011; Erişkin vd., 2012; Güleriyüz ve Özdemir, 2015; Pereira, 2017; Uğraş, 2019; Yaylacı ve Aksoy, 2016), ancak kaynaştırma eğitimini mevcut haliyle faydalı bulmadıkları (Burunsuz ve İnce, 2020), kaynaştırma eğitiminin ayrı okul ve sınıflarda yapılması gerektiğini düşündükleri (Deniz ve Çoban, 2019) ve kaynaştırmaya yönelik tutumlarının ne olumlu ne de olumsuz olduğu (Ünal ve İflazoğlu Saban, 2014) sonucuna ulaşılmıştır. Yukarıdaki çalışmaların aksine literatürdeki bazı çalışmalarda ise öğretmenlerin; kaynaştırma eğitimi konusunda kendilerini çok üst düzeyde yeterli gördükleri (Aküzüm ve Altunhan, 2017), çoğunun kaynaştırma eğitimini desteklemediği (Demir ve Açar, 2011), BEP ile ilgili genel olarak bilgi sahibi oldukları, BEP geliştirme sürecinde sorumluluklarını yerine getirdikleri sonucu elde edilmiştir (Yılmaz ve Batu, 2016). Öğretmenlerin; öğretim sürecini planlama ve düzenlemede yeterli bilgi ve beceriye sahip oldukları, izleme ve değerlendirme süreci ile mesleki gelişim sağlamada yetersiz oldukları ortaya çıkmıştır (Yaylacı ve Aksoy, 2016). Öğretmenlerin yaşları ve mesleki deneyimleri arttıkça kaynaştırmaya ilişkin olumlu tutumlarının azaldığı (Hatipoğlu Özcan ve Özer, 2018; Özdemir ve Ahmetoğlu, 2012), mesleğin ilk on yılında bulunan öğretmenlerin, on yıl üstü öğretmenlere göre kaynaştırma eğitimi hakkında daha olumlu görüşe sahip oldukları belirlenmiştir (Güleriyüz ve Özdemir, 2015).

Kaynaştırma eğitiminde öğretmenlerin yaşadığı sorunlar incelediğinde; öğretmenler kaynaştırma öğrencileri için herhangi bir kaynak kitabın olmaması (Gün Şahin ve Gürbüz, 2016), okul yönetiminin ve rehber öğretmenlerin kaynaştırma uygulamaları için gerekli olan önlemleri almaması (Erişkin vd., 2012), sınıf mevcutlarının özel gereksinimli öğrencilere göre düzenlenmemesi, eğitsel değerlendirme, tanılama ve yerleştirmede problemlerin olması (Yılmaz ve Batu, 2016), eğitim ortamlarının ve fiziksel donanımın kaynaştırma uygulamaları için uygun olmaması (Deniz ve Çoban, 2019; Erişkin vd., 2012; Goodwin ve Watkinson, 2000; Kale vd., 2016; Morley vd., 2005; Saraç ve Çolak, 2012; Simpson ve Mandich, 2012), diğer öğretmen ve velilerle yeterli işbirliği yapılamaması (Burunsuz ve İnce, 2020; Deniz ve Çoban, 2019, Kot vd., 2015; Saraç ve Çolak, 2012; Yılmaz ve Batu, 2016), öğretim

uyarlamaları konusunda yeterli bilgiye sahip olmamaları (Deniz ve Çoban, 2019; Kale vd., 2016; Kot, 2015; Uğraş, 2019; Vural ve Yıkılmış, 2008) gibi sorunlar yaşamaktadır.

Öğretmenler, psikolojik danışman ve rehberlik (PDR) öğretmeni ile Rehberlik Araştırma Merkezi (RAM) faktörlerinin, kaynaştırma uygulamalarında çok etkili olmadığını ifade etmişlerdir (Akcan ve İlgar, 2016). Rehber öğretmenler ve RAM çalışanları; genel olarak kaynaştırma konusunda, kaynaştırılan çocukların engelleri konusunda ve kaynaştırılan çocukların ailelerine bilgi verme konusunda yeterli olmadıklarını ve okullardaki yönetici ve öğretmenleri kaynaştırma ile ilgili olarak yeterli derecede bilgilendiremediklerini düşünmektedir (Güven ve Balat 2006).

Yöneticilerle yapılan çalışmalarda; yöneticilerin kaynaştırma eğitimi (Yılmaz Bolat ve Ata, 2017) ve BEP hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları (Erişkin vd., 2012) sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin, idari desteğe ihtiyaç duyduğu ortaya çıkmıştır (Blecker ve Boaker, 2010).

Kaynaştırma öğrencileri ile yapılan çalışmalarda; kaynaştırma öğrencisine yönelik öğretimsel uyarlamalara yeterince yer verilmediği (Gül ve Vuran, 2015; Sabah vd., 2020), kaynaştırma uygulamalarında normal gelişen akranların desteğinin alınmadığı, (Gül ve Vuran, 2015) arkadaş ilişkilerinin iyi olduğu (Aykara, 2011; Gül ve Vuran, 2015; Sabah vd., 2020), öğretmenlerin genellikle olumlu tutum sergiledikleri (Sabah vd., 2020) sonucuna ulaşılmıştır.

Kaynaştırma öğrencilerin okul yaşamını inceleyen bazı çalışmalarda ise; kaynaştırma öğrencilerinin diğer öğrenciler tarafından dışlandığı, yalnız kaldığı (Atıcı, 2014; Connors ve Stalker, 2007; Girli ve Atasoy, 2012) akademik olarak güçlük yaşadıkları (Girli ve Atasoy, 2012) ve akademik yeterliliklerinin diğer öğrencilerden az olduğu (Atıcı, 2014; Sucuoğlu ve Özokçu, 2005), sosyal becerilerinin akranlarından az olduğu (Sucuoğlu ve Özokçu, 2005), sosyal ilişkilerde sorun yaşadıkları (Aykara, 2011), içe kapanık, pasif, isteksiz bir şekilde sınıf içerisinde buldukları (Atıcı, 2014), problem davranışlarının akranlarından fazla olduğu (Sucuoğlu ve Özokçu, 2005) sonucuna ulaşılmıştır.

Normal gelişen akranlarla yapılan çalışmalarda; kaynaştırmaya hazırlık etkinliklerinin (Özkan Yaşaran vd., 2014), akran ilişkilerini geliştirmek üzere hazırlanmış olan eğitim programının akranların sosyal kabullerini (Özgönenel ve Girli, 2016) arttırmada etkili olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin etkili sınıf yönetimi, kaynaştırma öğrencilerinin yeterlik ve yetersizliklerinin iyi bilmesi, kaynaştırma öğrencilerine karşı dengeli bir tutum ve yaklaşım içerisinde olması gibi faktörler kaynaştırma öğrencilerin akranları tarafından sosyal açıdan kabulüne olumlu yönde etkilemektedir (Koçbeker Eid vd., 2017). Normal gelişim gösteren çocukların, yetersizlik gösteren çocuğu yeterli buldukları her etkinliğe kabul ettikleri ve yardımlaştıkları fakat yapamayacağını düşündükleri etkinliklere katılmasını istemedikleri görülmüştür (Sığırtmaç ve Çulhaoğlu İmrak, 2011).

Velilerle yapılan çalışmalarda; normal gelişim gösteren çocuk annelerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin tutumlarının olumlu olduğu, ancak kaynaştırma uygulaması ile ilgili yeterli bilgi sahibi olmadığı görülmüştür (Öncül ve Batu, 2005). Okul veli işbirliğinin çok az olduğu ortaya çıkmıştır (Öncül ve Batu, 2005). Kaynaştırma eğitiminin öğrencilerin sosyal

gelişimine katkı sağladığı ve velilerin bu durumdan memnun olduğu ortaya çıkmıştır (Abosi ve Koay, 2008).

Özel gereksinimli çocukların sosyal-duygusal ve motor gelişim alanları başta olmak üzere gelişim alanlarının desteklenmesi bakımından beden eğitimi ve sportif faaliyetler benzersiz olanaklar sağlamaktadır (Sağın ve Karadaş, 2023). Beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulama yeterliklerinin düşük düzeyde olması kaynaştırmaya yönelik duygu tutum ve kaygılarını olumsuz yönde etkilemektedir (Sağın ve Karadaş, 2023). Yeterliklerin yüksek olması ise bu durumun tam tersini işaret etmektedir (Sağın ve Karadaş, 2023). Engelli öğrencilerin beden eğitimi dersine etkili bir şekilde nasıl dâhil edileceğini bilmek öğrencilerin fiziksel ve akademik başarısı için gereklidir (Pocock ve Miyahara, 2018). Beden eğitimi öğretmenlerinin öğrencilerin çeşitliliğine yanıt verme konusundaki yaratıcı eğilimleri, öğrencileri dâhil etmeye yönelik stratejileri ve rehberlik konusundaki belirsiz bilgilere rağmen öğrencilerin etkili katılımına katkıda bulunmaktadır (Pocock ve Miyahara, 2018). Beden eğitimi derslerinde birçok öğretmen daha ciddi engeli olan öğrencilere etkili bir şekilde eğitim vermek için hazırlıklarının yetersiz olduğunu, destek ve kaynaklardan yoksun olduklarını hissetmektedir (Hodge vd., 2004).

Literatür incelendiğinde kaynaştırma eğitimi ile ilgili öğretmenlerle, kaynaştırma öğrencileriyle, yetersizliği olmayan akranlarla, yöneticilerle, velilerle ilgili çalışmalara rastlanmıştır. Öğretmenlerle ilgili ve sınıf içi uygulamalarla ilgili çalışmalar genel olarak sınıf ve okul öncesi öğretmenleri ile yürütülmüştür. Yapılan çalışmalar incelendiğinde ise birbiriyle çelişen sonuçların olduğu tespit edilmiştir. Beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik ders uygulamalarını inceleyen yeterli çalışmaya ulaşamamıştır. Oysaki dünyada ve ülkemizde engelli birey sayısının oldukça fazla olduğu tespit edilmiştir (ASHB, 2023; WHO, 2022). Bununla birlikte kaynaştırma okullarında eğitim gören özel gereksinimli öğrenci sayısı da artmaktadır (MEB, 2024). Tüm dersler gibi beden eğitimi dersinde de kaynaştırma öğrencilerinin derse etkin katılım sağlaması için bireysel eğitim planı hazırlanarak bu plan doğrultusunda kaynaştırma öğrencisine yönelik ders uygulamalarının yapılması gerekmektedir. Bu nedenle bu çalışma ile ortaokullarda görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik ders uygulamalarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır: Beden eğitimi öğretmenleri kaynaştırma öğrencileri için derste farklı yöntem teknik kullanıyor mu? Beden eğitimi öğretmenleri kaynaştırma öğrencileri için etkinliklerde uyarılma ve çeşitlendirme yapıyor mu? Beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde karşılaştıkları sorunlar nelerdir? Beden eğitimi dersinde diğer öğrencilerin kaynaştırma öğrencisine karşı yaklaşımı nasıldır? Beden eğitimi öğretmenleri kaynaştırma öğrencilerine uygun değerlendirme ölçeği kullanıyor mu?

## YÖNTEM

### Araştırma Modeli

Çalışmamızda nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması; sınırlandırılmış belirli bir araştırma konusunun gerçek ortamında çeşitli veri toplama araçları ile derinlemesine incelendiği ve ayrıntılı bir şekilde betimlendiği bir yöntemdir (Creswell ve Poth, 2016; Ozan Leylum vd., 2017).

### Araştırmanın Çalışma Grubu

Bu çalışmada amaçlı örneklem türlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yöntemi, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Çalışmamızda katılımcıların (a) beden eğitimi öğretmeni olması, (b) ortaokullarda görev yapması, (c) sınıfta kaynaştırma öğrencisi olması, (d) gönüllü katılım sağlaması olmak üzere dört ölçüt belirlenmiştir. Çalışmanın örneklem grubunu Türkiye’de Mersin, Sakarya, Trabzon, İzmir, İstanbul, Ağrı, Gaziantep, Malatya, Muş, Bitlis, Adıyaman ve Sivas illerinde ortaokullarda görev yapan sınıfta kaynaştırma öğrencisi bulunan beden eğitimi öğretmenleri oluşturmuştur. Görüşmeler sonucu elde edilen ham verilerin tekrarı ve veri doyumu 26. beden eğitimi öğretmeninde sağlanmıştır.

**Tablo 1** *Araştırmada Yer Alan Katılımcıların Özellikleri*

Araştırma Kodu	Cinsiyet	Yaş	Eğitim Düzeyi	Mesleki Deneyim Yılı	Eğitim Kaynağı
K-30	Kadın	30	Lisans	6	Lisansta Ders, Seminer
K-25	Kadın	25	Lisans	2	Lisansta Ders
K-42	Kadın	42	Lisans	16	Lisansta Ders
E-27	Erkek	27	Yüksek Lisans	4	Lisansta Ders, Yüksek Lisansta Ders, Seminer
E-35	Erkek	35	Lisans	11	Lisansta Ders
E-27	Erkek	27	Lisans	3	Lisansta Ders
E-41	Erkek	41	Lisans	16	Lisansta Ders
E-44	Erkek	44	Lisans	18	Lisansta Ders
K-32	Kadın	32	Lisans	8	Lisansta Ders, Seminer
E-39	Erkek	39	Yüksek Lisans	12	Lisansta Ders Yüksek Lisansta Ders
E-34	Erkek	34	Lisans	9	Lisansta Ders, Seminer
E-26	Erkek	26	Lisans	4	Lisansta Ders, Seminer
E-48	Erkek	48	Lisans	25	Lisansta Ders
E-26	Erkek	26	Lisans	2	Lisansta Ders
E-30	Erkek	30	Lisans	6	Lisansta Ders
E-47	Erkek	47	Lisans	22	Lisansta Ders
E-31	Erkek	31	Lisans	5	Lisansta Ders
E-45	Erkek	45	Lisans	22	Lisansta Ders, Seminer Hizmet İçi Kurs, Deneyim
K-29	Kadın	29	Yüksek Lisans	5	Lisansta Ders, Yüksek Lisansta Ders, Seminer
E-32	Erkek	32	Yüksek Lisans	7	Lisansta Ders
E-48	Erkek	48	Lisans	24	Lisansta Ders
E-37	Erkek	37	Yüksek Lisans	14	Lisansta Ders
K-36	Kadın	36	Yüksek Lisans	11	Lisansta Ders, Seminer
E-43	Erkek	43	Yüksek Lisans	18	Lisansta Ders
E-41	Erkek	41	Lisans	17	Lisansta Ders, Seminer
E-30	Erkek	30	Lisans	7	Lisansta Ders

## **Veri Toplama Aracı**

Ortaokullarda görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik ders uygulamalarının incelenmesi amacıyla beş sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu, nitel çalışma alanında uzman üç öğretim üyesine gönderilmiş ve ardından gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Daha sonra Malatya ve Ağrı illerinde ortaokullarda görev yapan, sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan, gönüllü katılım sağlayan üç beden eğitimi öğretmeni ile yüz yüze bireysel deneme görüşmeleri yapılmış ve son düzeltmelerden sonra görüşme formu son halini almıştır. Ortaokullarda görev yapan 26 beden eğitimi öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşme formuyla bireysel olarak yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler 17-50 dakika arasında değişmiş olup veri kaybının yaşanmaması için katılımcılardan izin alınarak ses kaydı alınmıştır.

## **Verilerin Analizi**

Veriler betimsel ve içerik analizi yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. Betimsel analizde, katılımcıların görüşlerini çarpıcı bir şekilde yansıtmak için doğrudan alıntılara yer verilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). İçerik analizi; birbirine benzeyen verileri belirli kavram ve temalar çerçevesinde bir araya getirerek okuyucuların anlayabileceği bir şekilde düzenleyip yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Görüşmeler sonucunda elde edilen ses kayıtları değişiklik yapılmadan word belgesine aktarılmıştır. Word belgesine aktarılan veriler elle kodlanarak sınıflandırılmıştır. Kodlar benzerlik ve farklılıklarına göre bir araya getirilerek temalar belirlenmiştir. Elde edilen kod ve temalar sistemli bir şekilde okuyucunun anlayabileceği bir şekilde birbirleri ile ilişkilendirilmiştir. Katılımcıların cinsiyetleri ve yaşları temel alınarak kodlama yapılmıştır. Kadın katılımcılar için “K”, erkek katılımcılar için “E” ve yaşları yazılmıştır. Örneğin K-25 kodu, bu kodu alan katılımcının “Kadın ve 25 yaşında” olduğunu göstermektedir.

## **Geçerlilik ve Güvenirlilik**

Araştırmanın iç geçerliliği için uzman incelemesi kullanılmıştır. Uzman incelemesi; araştırma desenine, bunların analizine ve sonuçların yazımına ilişkin tüm ham verilerin bir uzmana gönderilerek geri bildirimler alınmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Betimsel analiz yöntemi ile veriler doğrudan aktararak çalışmanın güvenirliliği arttırılmaya çalışılmıştır. Araştırmanın güvenirlilik hesaplaması için Miles ve Huberman’ın önerdiği güvenirlilik formülü kullanılmıştır (Miles ve Huberman, 1994).  $Güvenirlilik = \frac{Görüş\ Birliğı}{(Görüş\ Birliğı + Görüş\ Ayrılığı)}$  formülüne göre kod ve kategoriler için 59 kod ve kategori için görüş birliği 5’i için görüş ayrılığı olmuştur. Burada elde edilen sonuç araştırma için güvenilir kabul edilmiştir. Güvenirlilik katsayısı 0,92 çıkmıştır. Araştırmada güvenirlilik hesabının güvenilir kabul edilmesi için 0.70’in üzerinde çıkması yeterlidir (Miles ve Huberman, 1994).

## **Etik Kaygıların Giderilmesi**

İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'ndan bilimsel araştırmanın bilimsel etik kurallar çerçevesinde yapılacağına dair izin alınmıştır (08.06.2020 tarihli ve 2020/12-9 sayılı). Araştırmaya katılımda gönüllülük esas alınmıştır. Katılımcılara “Bilgilendirilmiş

Gönüllü Onam Formu” imzalatılmıştır. Katılımcılar istedikleri zaman görüşme uygulamasını sonlandırabilmiştir. Araştırmada herhangi bir çıkar çatışması söz konusu değildir.

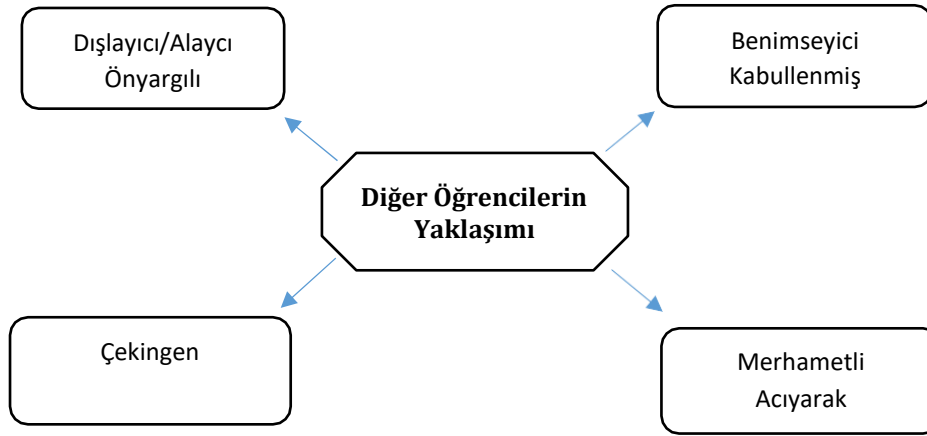
## BULGULAR

Beden eğitimi öğretmenleri ile yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen veriler beş ana tema altında toplanmıştır. Bunlar; diğer öğrencilerin yaklaşımı, öğrencileri takıma dahil etme, farklı yöntem teknik, ölçme ve değerlendirme, öğretmenin yaşadığı sorunlardır.

### Tema 1: Diğer Öğrencilerin Yaklaşımı

#### Şekil 1

*Diğer Öğrencilerin Yaklaşımı Temasına İlişkin Alt Kategoriler*



Diğer öğrencilerin yaklaşımı temasında öğretmenlere “*Diğer öğrencilerin ders süresince ve yapılan etkinliklerde kaynaştırma öğrencisine karşı yaklaşımı nasıldır?*” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin onu diğer öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine genellikle dışlayıcı, alaycı ve önyargılı yaklaştığını; on ikisi diğer öğrencilerin normal arkadaşlarından ayırmadan benimseyici ve kabullenmiş bir tutum içinde yaklaştığını; üçü diğer öğrencilerin acıma duygusu içerisinde merhamet göstererek yaklaştığını; biri ise diğer öğrencilerin kaynaştırma öğrencisinden çekindiğini ifade etmiştir.

Dışlayıcı-alaycı-önyargılı alt kategorisinde bazı katılımcıların ifadeleri aşağıda yer almaktadır. Orta düzeyde zihinsel engelli öğrencisi bulunan E-44: “*Genelde onunla dalga geçiyorlar. Onun yaptığı hareketlere gülüyorlar ama bu davranıştan o öğrencinin rahatsız olduğu kanısına varmadım.*” şeklinde ifade bulunmuştur. Hafif düzeyde otizm engeline sahip öğrencileri bulunan E-39: “*Diğer öğrenciler bu öğrencilerle genellikle birlikte hareket etmekten imtina ediyorlar. Çünkü kaynaştırma öğrencileri oyunu bozuyor, seremoniyi bozuyor. Etkinliğin devam etmesinde sıkıntı yaşıyoruz. Bu sıkıntılardan dolayı diğer öğrencilerin şikâyetleri oluyor. Ancak kaynaştırma öğrencilerimden biri basketbolda çok yetenekli. Bu nedenle diğer öğrenciler basketbol oyununda onu etkinliğe katmak istiyor.*” demiştir.

Benimseyici-kabullenmiş alt kategorisinde bazı katılımcıların ifadeleri aşağıda yer almaktadır. Hem bedensel hem de zihinsel engeli olan öğrencisi bulunan K-30: “*Hep bir aradalar onu hiç kendilerinden ayırmazlar. Her şeye ilk onu katarlar. Sürekli destek olurlar. Her hareketten*



sonra muhakkak alkışlarlar.” demiştir. Öğrenme güçlüğüne sahip öğrencisi bulunan E-30: “Hiçbir sıkıntı yok. Diğer arkadaşları ile nasılsa onunla da öyleler.” Bedensel engelli öğrencisi bulunan K-25: “Kaynaştırma öğrencisi gelmeden öğrenciler ile konuştum. Onları kaynaştırma öğrencisi hakkında bilgilendirdim. Bu durumun herkesin karşılaşabileceği bir durum olduğunu anlatmaya çalıştım. Hala da o öğrenci sınıfta değilken sınıf ile konuşuyorum. Açıkçası empati duymalarını sağlıyorum. Sınıf benimseyici bir tutum sergiliyor.” şeklinde ifadede bulunmuştur.

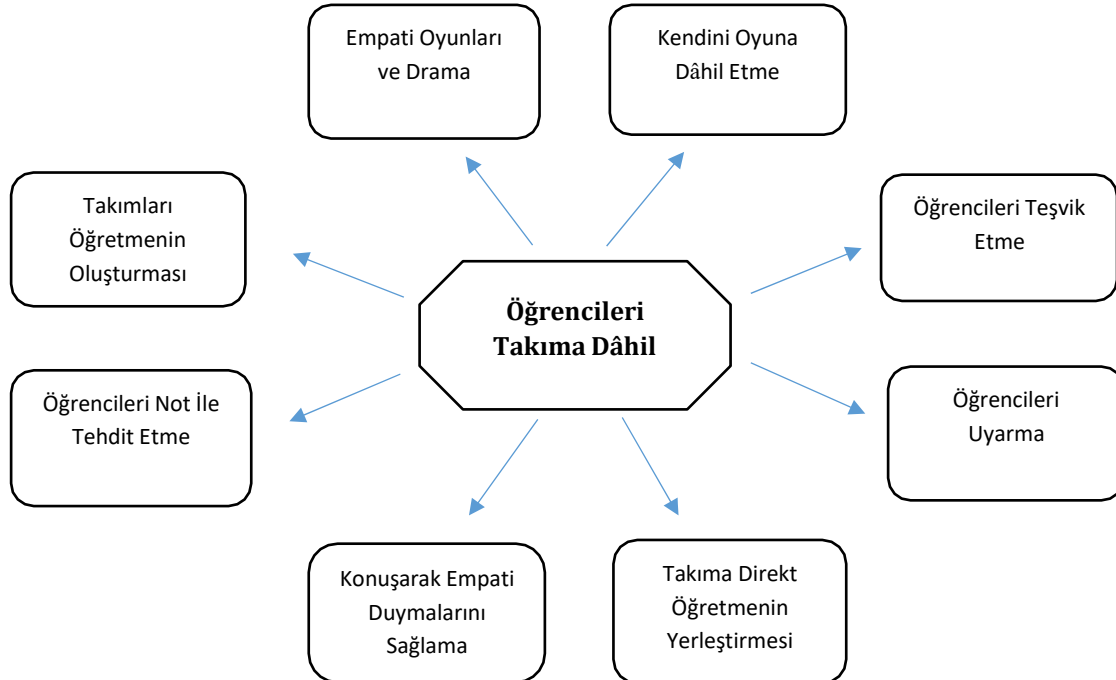
Merhametli-acıyarak alt kategorisinde bazı katılımcıların ifadeleri aşağıda yer almaktadır. Orta düzeyde zihinsel engelli öğrencisi bulunan E-27: “Hiç kimse kötü davranmıyor. Acıyorlar. Günah bilinci ile çocuğa merhametli davranıyorlar.” demiştir. Ağır düzeyde görme engelli öğrencisi bulunan E-26: “Sınıf arkadaşları çok yardımcı oluyor. Ona karşı merhamet duygusuyla yardımcı olmaya çalışıyorlar.” demiştir.

Çekingen alt kategorisinde orta düzeyde otizm engeline sahip öğrencileri bulunan E-26: “Bu öğrenciler okula ilk geldiği zaman diğer öğrenciler bu öğrencileri biraz yadırgadılar. Bu öğrencilere deli gözüyle baktılar. Sonrasında biz sınıflarda bu öğrencilerin BEP’li olduğunu, otizmlili olduğunu, belirli bir seviyede olduğunu, deli olmadıklarını söyleye söyleye sonradan alıştılar. Ama hala çekinen öğrencilerimiz var.” demiştir.

## Tema 2: Öğrencileri Takıma Dâhil Etme

### Şekil 2

#### Öğrencileri Takıma Dâhil Etme Temasına İlişkin Alt Kategoriler



Öğrencileri takıma dâhil etme temasında öğretmenlere “Diğer öğrenciler kaynaştırma öğrencisini kendi takımlarına almıyorlarsa kaynaştırma öğrencisini takıma dâhil etmek için ne yapıyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin üçü kendilerini oyuna dâhil ettiğini, biri

diğer öğrencileri takımlarına almaları için teşvik ettiğini, ikisi diğer öğrencileri uyardığını, dördü kaynaştırma öğrencisini takıma direkt kendisinin yerleştirdiğini, ikisi diğer öğrencilerle konuşarak empati duymalarını sağladığını, biri diğer öğrencileri not ile tehdit ettiğini, on biri takımları kendisinin oluşturduğunu, ikisi ise empati oyunları ve drama ile diğer öğrencilerin empati duymalarını sağladığını ifade etmiştir.

Kendini oyuna dâhil etme alt kategorisinde öğretmenlerin ifadeleri aşağıda yer almaktadır. K-32: *“Kaynaştırma öğrencimin adı Selim. Eğer diğer öğrenciler onu kendi takımlarına almıyorsa benimle birlikte Selim de gelsin. Hepimiz birlikte takım oluşturup oynayalım. Selim benim takımında olsun diye kaynaştırma öğrencisini yanımdan ayırmamaya çalışıyorum.”* demiştir. E-37: *“Ben de oyuna katılıyorum, kaynaştırma öğrencisini kendi takımına alıyorum.”* şeklinde ifade edilmiştir.

Öğrencileri teşvik etme alt kategorisinde E-47: *“Bu durumda diğer öğrencilere güzel bir dille bu öğrencilerin de oyuna dâhil olması gerektiğini açıklıyorum. Onu direkt dâhil edilsin şeklinde değil de işte ‘Bu öğrenci Ömer olsun diyelim. Ömer’i de kim alacak? Ömer hangi takımda olsun? Ömer sizden olsun değil mi?’ diyerek o öğrenciyi takımlara katıyoruz. Böyle durumlarda başka bir tabirle öğrencileri kaynaştırma öğrencisini takımlarına dâhil etmesi için teşvik ediyorum.”* demiştir.

Öğrencileri uyarma alt kategorisinde E-39: *“Öğrencileri uyarıyorum takımlarına almak zorunda kalıyorlar”* şeklinde belirtmiştir.

Kaynaştırma öğrencisini takıma direkt öğretmenin yerleştirmesi alt kategorisinde E-35: *“Biraz zorlama yapıyorum kendi istediğim takıma onu adapte ediyorum.”* şeklinde ifade etmiştir.

Konuşarak empati duymalarını sağlama alt kategorisinde K-42: *“Takımda istemeyen öğrencileri kenara çekip herkesin karşılaşabileceği bir durum olduğunu onlara anlatmaya çalışıyorum. Biraz daha empati kurmalarını sağlıyorum açıkçası.”* demiştir.

Öğrencileri not ile tehdit etme alt kategorisinde E-48: *“Eğer takımlarına almazlarsa düşük not vereceğimi söyleyerek almalarını sağlıyorum.”* demiştir.

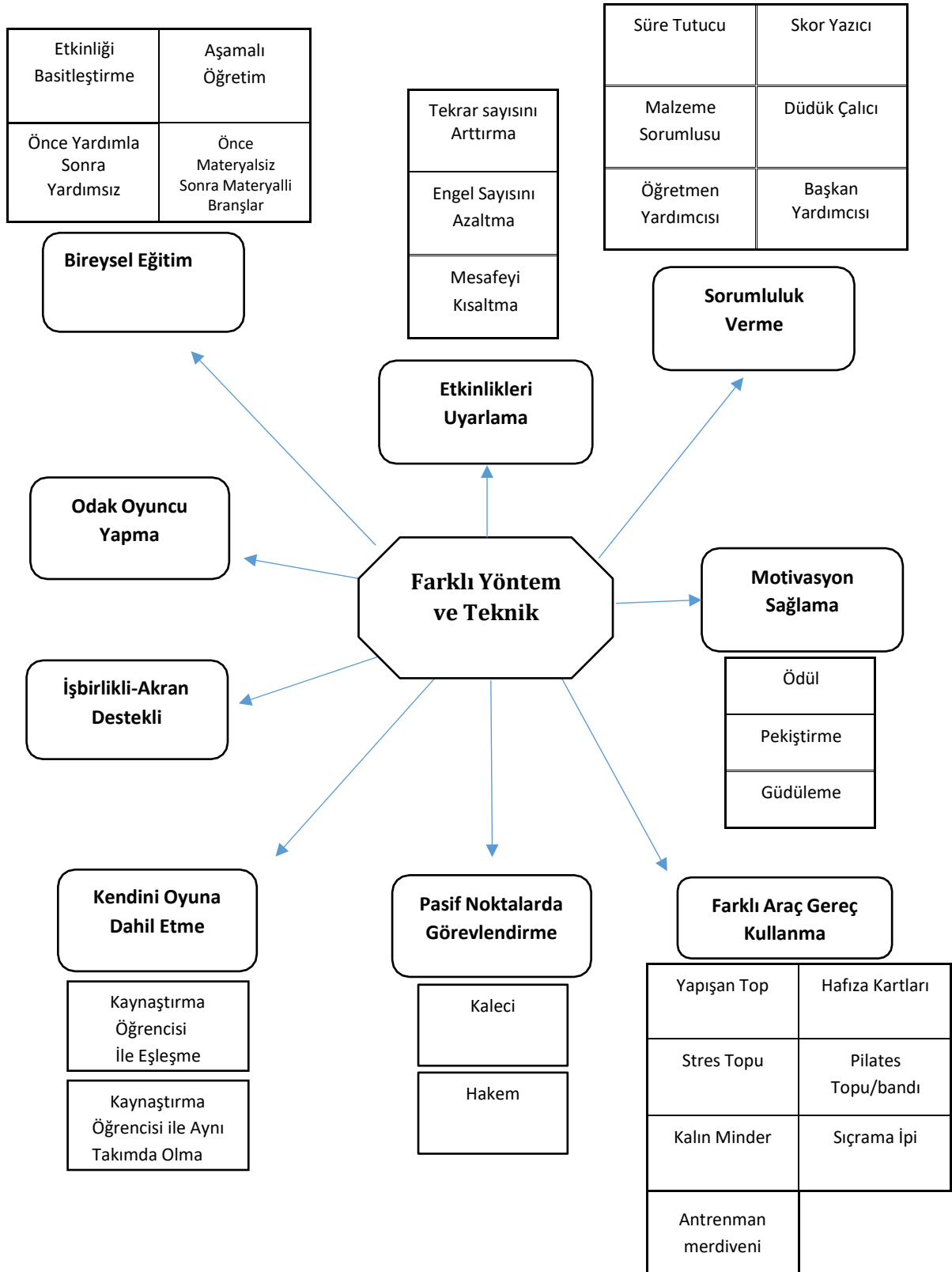
Takımları öğretmenin oluşturması alt kategorisinde E-45: *“Öğrencilerin takımlarını ben belirliyorum. Kaynaştırma öğrencisinin bulunduğu takıma biraz daha güçlü öğrencileri yerleştiriyorum”* demiştir.

Empati oyunları ve drama alt kategorisinde K-25: *“Ben engelli öğrenciyi anlamaları için öğrencilerin gözlerini kapatıp, kollarını bağlayıp veya tek ayak üzerinde birçok parkur ve oyun düzenledim. Bu şekilde çocukların empati sağlamalarına çalıştım.”* demiştir. E-30: *“Drama yöntemini kullanıyorum. Dışlanmanın takıma alınmamanın nasıl bir şey olduğunu diğer öğrencilerin anlamasını sağlıyorum.”* şeklinde ifade etmiştir.

### Tema 3: Farklı Yöntem Teknik

#### Şekil 3

Farklı Yöntem Teknik Temasına İlişkin Alt Kategoriler ve Kodlar



Farklı yöntem teknik temasında öğretmenlere “*Ders işlerken kaynaştırma öğrencileri için farklı bir yöntem teknik kullanıyor musunuz?*” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin on sekizi farklı bir yöntem teknik kullandığını, sekizi ise farklı bir yöntem teknik kullanmadığını ifade etmiştir. Bu kategoride öğretmenler birden fazla yöntem ve teknik kullandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin yedisi sorumluluk verdiğini, dördü motivasyon sağladığını, üçü farklı araç gereç kullandığını, dördü pasif noktalarda görevlendirdiğini, üçü kendini oyuna dahil ettiğini, altısı işbirlikli-akran destekli öğretim yöntemini kullandığını, biri odak oyuncu yaptığını, on ikisi bireysel eğitim yaptığını, dördü ise etkinlikleri uyarladığını ifade etmiştir.

Sorumluluk verme alt kategorisinin süre tutucu kodunda K-25: “*Zihinsel engelli öğrencime sorumluluk veriyorum. Bazen süreyi ben tutup onun eline veriyorum diyorum ki sen süreyi tut süreyi kapat. Bu şekilde çok büyük zevk alıyor. Hani yapamazsa bile öğretmen beni seçti, bana bunu verdi gibisinden çok büyük zevk alarak katılıyor. Kendini değerli hissediyor.*” ifadesinde bulunmuştur. Düşük çalıcı ve skor yazıcı kodlarında E-37: “*Öğrencimin hem zihinsel hem de bedensel engeli var. Çok istekli ama engelinden dolayı sorun yaşıyor. Bazen diğer öğrenciler oynarken ona düdüğü veriyorum ben de hakemlik yapıyorum. Düşük çalınacağı zaman ona söylüyorum o da çalıyor. Çok mutlu oluyor. Bazen de ona oyun skorlarını yazması için görev veriyorum. Oyuna katılamasa bile oyun skorunu tutmak için sürekli olarak oyunu takip ediyor.*” demiştir. Öğretmen yardımcısı kodunda K-29: “*BEP’li öğrencimi yardımcım yaptım. Bir şey isteyeceğim zaman o öğrenciden istiyorum.*” Sınıf defterini getiriyor ve malzeme odasının kapısını sadece o açıp kapatıyor.” şeklinde ifadede bulunmuştur. Başkan yardımcısı kodunda K-32: “*Kaynaştırma öğrencim sınıf başkan yardımcısı, defteri getirip götürmek, malzeme odasında malzeme getirmek gibi şeylerde sorumluluk onun.*” demiştir. Malzeme sorumlusu kodunda K-42: “*O öğrencim malzeme sorumlusu. Diğer öğrenciler malzeme alacakları zaman ondan izin alırlar.*” şeklinde ifadede bulunmuştur.

Motivasyon sağlama alt kategorisinin güdüleme kodunda E-41: “*Bu çocukların sosyal ilişkilerdeki zayıflığı bizim dersimize yansıyor bu açıdan kendisinin daha çok güdülenmesi gerektiğini düşünüyoruz. Duygularını harekete geçirmeye çalışıyoruz istekliliklerini arttırmaya çalışıyoruz. Dersin başında bu kaynaştırma öğrencileri derse katılmak istemediklerinde bu durumun nedenini öğrenmeye çalışıyorum. Ondan sonra bu çocukları teşvikle güdülemeye çalışıyoruz. Oyunun güzel yanlarından kısa bir şekilde bahsedip çocuğu oyuna katmaya çalışıyoruz.*” ifadesinde bulunmuştur. Pekiştirme kodunda E-31: “*Eğer öğrenci bir etkinlikte veya bir oyunda başarılı olduysa öğrencinin başarısını ön plana çıkarıyorum ve bunu diğer öğrencilerinde fark etmesini sağlıyorum.*” demiştir. Ödül kodunda K-29: “*BEP’li öğrencim hareketi tam olarak başarılı yapamasa da biraz üzerine bir şey koyduğu zaman onu hemen ödüllendiriyorum. O süre tutmayı çok seviyor o yüzden süre tutmada o öğrencimi görevlendiriyorum ödül olarak.*” demiştir.

Farklı araç gereç kullanma alt kategorisinde K-30: “*Evet kullandım. Özellikle el için stres topları var. Böyle sıkılan. El ve kol kaslarını geliştirmesi için o topu sıklıkla kullanıyoruz.*” şeklinde belirtmiştir. E-41: “*Bazı branşlarda bireyselleştirilmiş öğrencilerimiz için farklı birkaç malzeme kullanıyorum. Örneğin jimnastik derslerinde pilates topu, pilates bandı, özel sıçrama ipleri, antrenman merdiveni, daha kalın minderler gibi. Basketbol,*

Voleybol, futbol gibi derslerde biraz daha küçük boyutu olan ve ağırlığı daha uygun olan toplarıbu öğrencilere vererek ders işliyorum.” şeklinde ifade edilmiştir. K-42: “Bedensel engelli öğrencim için bantlar aldım toplar aldım. Yani pilates topu aldım o öğrenci için. Yapışkanlı toplar var. Normal top atınca bir daha geliyor ya o gelen topun gözüne gelme, o çocuğa çarpma durumu var. Bazen göremiyorum. Ama bizim aldığımız bu toplar ise yapışıyor. Geri gelmiyor. Ben ona yapışkanlı bir tane ayıcık aldım onlara puanlar verdim çocuk o topu atıyor ve top puanlara yapışıyor. Puanları da çok büyük yazdım çocuk bundan çok büyük zevk aldı. Bu tür şeyler yaptım dersimde.” şeklinde ifade etmiştir.

Pasif noktalarda görevlendirme alt kategorisinin hakem kodunda E-27: “Basket oyununda hakem yapmaya çalıştım. Kuralları bilmiyor ama öğrenciler birbirine karşı sert davrandığında, birbirine vurduğunda faul diyerek oyunu durdurabiliyor...” demiştir. Kaleci kodunda K-29: “Bedensel engelli öğrencimi futbol oyununda o öğrenciyi kaleci yapıyorum. Öğrenci bu durumdan memnun. Bu şekilde takımın bir parçası oluyor.” şeklinde ifade etmiştir.

Kendini oyuna dâhil etme alt kategorisinde K-36: “Eğer kaynaştırma öğrencim oyunda çekingen davranıyorsa, oyuna dâhil olmak istemiyorsa... O öğrenciyle eşleşiyorum ya da aynı takımda oynuyorum. O zaman o da oynamak istiyor. Aynı zaman da diğer öğrencilerde bu durumdan çok memnun.” şeklinde ifade edilmiştir.

İşbirlikli-akran destekli öğretim alt kategorisinde K-42: “İşbirlikli öğretimi bazen devreye sokuyorum. Örneğin bir çocuk o dersi daha iyi yapıyorsa ona diyorum ki sen biraz Mustafa'ya yardım et. Biriniz Mustafa ile çalışsın. Hani bu şekilde hem arkadaşlarıyla çalışmış oluyor hem de benim gözetiminde çalışmış oluyor.” ifade edilmiştir. E-34: “İnce motor becerileri öğretirken akran aracılığı ile öğrenme yönteminden faydalaniyorum.” demiştir.

Odak oyuncu yapma alt kategorisinde E-31: “O öğrencilere takımlarda önemli sorumluluklar veriyorum. Takımın en önemli noktasındaki oyuncu olarak o öğrencileri yapıyorum. Mesela basketbol oynarken potanın önündeki kişi o oluyor. Diğer öğrenciler ona topu getiriyor o sayıyı atıyor. Hentbolda da kaleye şut atarken o öğrencileri kullanıyoruz. Örneğin, puan alınacak oyunda puan alınacak kritik noktaya o öğrenciyi koyuyorum. O zaman o öğrenciye ihtiyaç duyuyorlar ve onu desteklemek durumunda kalıyorlar.” demiştir.

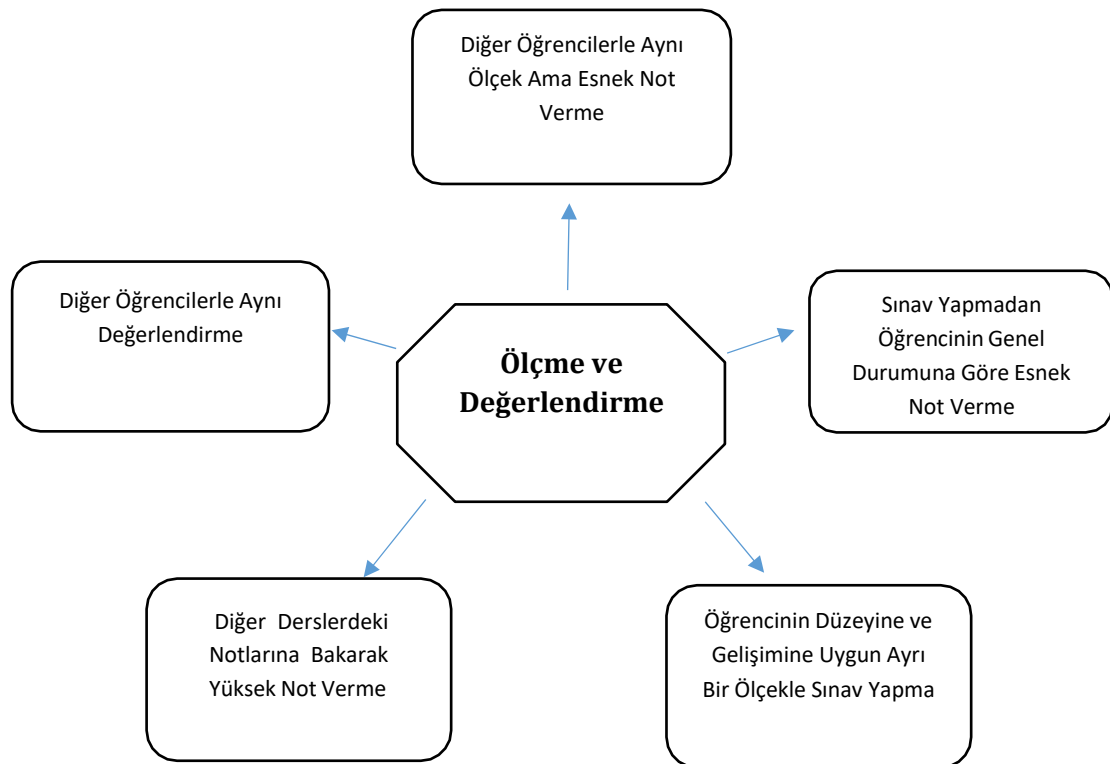
Bireysel eğitim alt kategorisinin etkinliği basitleştirme kodunda K-25: “Diğer öğrencilerin hareketi gösterip yapmasını bekliyorum. BEP'li öğrenciye ise basitten zora doğru gözetim altında birebir ilgilenecek etkinliği yaptırıyorum. Etkinlikleri öğrenciye göre basitleştiriyorum.” şeklinde ifade etmiştir. Aşamalı öğretim kodunda E-27: “Mesela ayak içi pas öğreteceğim. Bunu ben çocuğa kendim detayına kadar gösteriyorum. Bir de ben bunu aşamaları ayırıyorum aşamaları da kendi içerisinde aşamalara ayırarak çocuğa anlatıyorum.” demiştir. Önce materyalsiz sonra materyalli branşlar kodunda K-30: “İlk önce jimnastikten başlayıp ondan sonra materyallere yönelik branşlara geçiyoruz.” şeklinde ifade etmiştir. Önce yardımla sonra yardımsız kodunda E-26: “Öncelikle etkinlikleri ben gösteriyorum. Daha sonra yardımla yaptırıyorum. O süreç biraz uzun sürüyor. En son kendisi yapabiliyor.” demiştir.

Etkinlikleri uyarlama alt kategorisinde E-34: “Eğitsel bir oyun planladığım zaman kaynaştırma öğrencimin düzeyine uygun oyunlarda planlıyorum. Kaynaştırma öğrencisi oyunu başarabildiğinde daha mutlu oluyor ve arkadaşları ile kaynaşiyor zaten.” demiştir. E-39: “Oyunları ve etkinlikleri BEP’li öğrencime göre uyarlıyorum. Mesela parkura o öğrencim çıkacağı zaman mesafeyi kısaltıyorum, dubaların sayısını azaltıyorum, tekrar sayısını arttırıyorum.” şeklinde ifade edilmiştir.

#### Tema 4: Ölçme ve Değerlendirme

##### Şekil 4

Ölçme ve Değerlendirme Temasına İlişkin Alt Kategoriler



Ölçme ve değerlendirme temasında öğretmenlere “Kaynaştırma öğrencilerinin başarı durumlarını (ölçme değerlendirmesini) nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusu yönlendirilmiştir. Öğretmenlerin on ikisi diğer öğrencilerle aynı sınav ölçeğini kullandığını ama esnek not verdiğini, dördü sınav yapmadan öğrencinin genel durumuna göre esnek not verdiğini, sekizi öğrencinin düzeyine ve gelişimine uygun ayrı bir ölçekle sınav yaptığını, biri diğer derslerdeki notlarına bakarak yüksek not verdiğini, biri diğer öğrencilerle aynı değerlendirdiğini ifade etmiştir.

Diğer öğrencilerle aynı ölçek ama esnek not verme alt kategorisinde K-25: “Bütün öğrenciler için bir çizelge hazırlıyorum. Bu ölçeği kaynaştırma öğrencileri için de kullanıyorum. Ama öğrencilere biraz tolerans gösteriyorum. Ayrı bir çizelge geliştirmiyorum. Ama not verirken esnek davranıyorum.” şeklinde ifade etmiştir.

Sınav yapmadan öğrencinin genel durumuna göre esnek not verme alt kategorisinde E-45: “O öğrencilere ben sınav yapmıyorum. Ders içerisindeki genel durumuna göre esnek not veriyorum.” demiştir.

Öğrencinin düzeyine ve gelişimine uygun ayrı bir ölçekle sınav yapma alt kategorisinde E-41: “Öğrencinin kendi seviyesine ve gelişimine göre diğer öğrencilerden ayrı bir sınav yapıyorum, eğer sınav uygulamalı ise yine öğrencinin raporuna seviyesine ve gelişimine göre ona ayrı bir uygulamalı sınav yapıyorum.” şeklinde belirtmiştir.

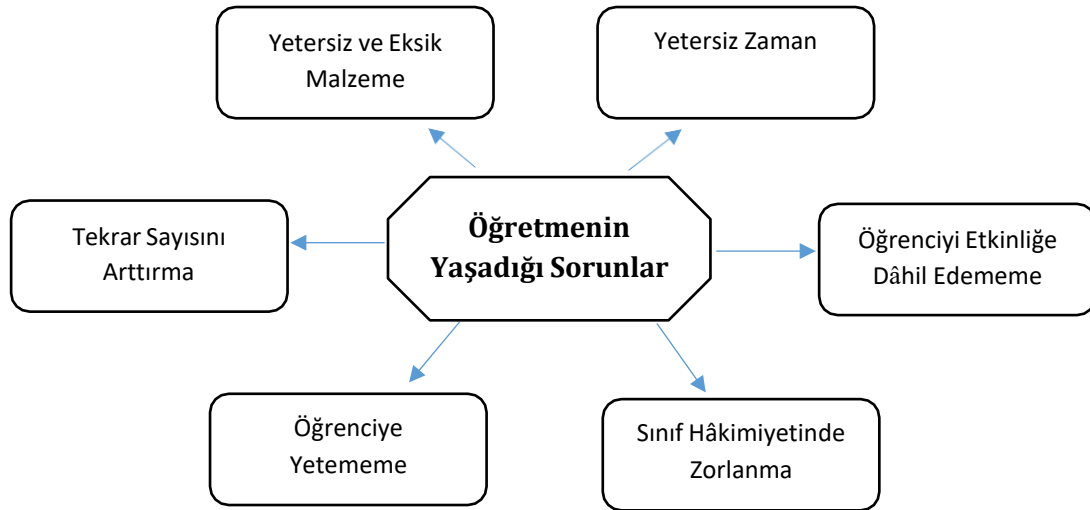
Diğer derslerdeki notlarına bakarak yüksek not verme alt kategorisinde E-27: “Hiç öyle bir şeyim yok. Sınav yapamıyorum zaten onu. Diğer derslerdeki notlarına bakarak ve 95’in altında not vermiyorum. Benim dersim ile ilgili bir şey yok çünkü. Ayakta durmakta bile zorlanan zor yürüyen biri. O yüzden bir sınav yapamıyorum yani.” demiştir.

Diğer öğrencilerle aynı değerlendirme alt kategorisinde E-44: “Ben onun için ayrı bir ölçek ayrı bir sınav yapmadım. Diğer çocuklara yaptığım sınavın aynısını yaptım. Başarı durumu diğerlerinden biraz düşüktü ama dersi geçebilecek kadar yeterliydi. Sözlü notlarını biraz yüksek verdim çok düşük almasın diye.” şeklinde ifade de bulunmuştur.

## Tema 5: Öğretmenin Yaşadığı Sorunlar

### Şekil 5

Öğretmenin Yaşadığı Sorunlar Temasına İlişkin Alt Kategoriler



Öğretmenin yaşadığı sorunlar temasında öğretmenlere “Kaynaştırma öğrencisi ile ders işlerken karşılaştığınız sorunlar nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenler birden fazla sorunla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Sekiz öğretmen yetersiz zaman, iki öğretmen öğrenciyi etkinliğe dâhil edememe, on üç öğretmen sınıf hâkimiyetinde zorlanma, dört öğretmen öğrenciye yetememe, on öğretmen tekrar sayısını arttırma, yedi öğretmen yetersiz ve eksik malzeme gibi sorunlarla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir.

Yetersiz zaman alt kategorisinde E-32: “*Sadece haftada 2 saat yaptığımız beden eğitimi dersi ile bir yere varılamayacağını hepimiz biliyoruz. Ders süresi çok yetersiz. Ders saatimiz arttırıldığında ya da kaynaştırma öğrencilerine yönelik ders saatimiz arttırıldığında daha iyi şeyler yapabiliriz.*” şeklinde ifade etmiştir.

Öğrenciyi etkinliğe dâhil edememe alt kategorisinde K-36: “*Öğrenciyi etkinliğe katamıyorum. Özellikle grup etkinliklerine katılmak istemiyor.*” şeklinde belirtmiştir.

Sınıf hâkimiyetinde zorlanma alt kategorisinde E-27: “*Sınıf dışında ekstradan bir de onunla uğraşmam gerekiyor. Ders esnasında onunla ilgileniyorken de diğer öğrencilerle ilgilenemiyorum.*” demiştir. E-39: “*Bizim en büyük sıkıntımız otorite sorunu. Mesela seremoni ile başlıyorduk yani düzen alıştırmaları ile. Ama bu çocuklar seremoniye girmiyor, sıraya geçmiyor, söz dinleme noktasında problemleri var. Aynı anda hem onunla hem de diğer öğrencilerle ilgilenmekte zorlanıyorum.*” şeklinde ifadede bulunmuştur.

Öğrenciyi yetememe alt kategorisinde K-29: “*Bazen o öğrenciler için yetersiz hissediyorum. Öğrencinin düzeyine uygun etkinlik hazırlarken zorlandığım oluyor.*” demiştir. E-43: “*Dikkati çok çabuk dağılıyor. Başka şeylerle ilgileniyor.*” şeklinde ifade etmiştir. K-36: “*Etkinlikleri sürekli basite indirgeme de ve oyunları öğrenciyeye göre uyarlarken zorluk yaşıyorum.*” demiştir.

Tekrar sayısını arttırma alt kategorisinde E-41: “*Derslerde daha sabırlı olmak zorunda kalıyorum, etkinliği daha fazla tekrar etmem gerekiyor.*” şeklinde ifade etmiştir.

Yetersiz ve eksik malzeme alt kategorisinde E-43: “*Malzeme eksikliğimiz var. Spor sınıfımız veya salonumuz yok. Daha iyi malzemelerimiz olsa daha iyi ortamımız olsa o çocuklara daha faydalı olabiliriz. Bu çocukların özel bir ortama özel materyaller ihtiyaçları var. Bu konuda büyük bir sıkıntı yaşıyoruz yani.*” şeklinde ifadede bulunmuştur.

## **TARTIŞMA**

Bu çalışma ile ortaokullarda görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik ders uygulamalarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda 26 beden eğitimi öğretmeni ile görüşülmüş ve elde edilen bulgular bu bölümde literatürle ilişkilendirilerek tartışılmıştır.

Diğer öğrencilerin yaklaşımı temasında öğretmenlerin onu diğer öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine genellikle dışlayıcı, alaycı ve önyargılı yaklaştığını; on ikisi diğer öğrencilerin normal arkadaşlarından ayırmadan benimseyici ve kabullenmiş bir tutum içinde yaklaştığını; üçü acıma duygusu içerisinde merhamet göstererek yaklaştığını; biri ise diğer öğrencilerin kaynaştırma öğrencisinden çekindiğini ifade etmiştir. Diğer öğrencilerin kaynaştırma öğrencisine yaklaşımında farklılıklar olduğu görülmüştür. Bu farklılıklarda genel olarak kaynaştırma öğrencisinin etkinliklerdeki yeterliliğinin, öğretmenlerin kaynaştırma öğrencisine yaklaşımının, kaynaştırma öğrencisi ile diğer öğrencilere yapılan bilgilendirme ve empati uygulamalarının etkili olduğu düşünülmektedir. Diğer öğrencilerin kaynaştırma öğrencisini kabulünde öğretmenin kaynaştırma öğrencisine yaklaşımının esas rol oynadığı bulgularla desteklenmiştir. Öğretmenler, kaynaştırma öğrencisi ile ilgili diğer öğrencilere yaptıkları



bilgilendirme ve empati çalışmalarının kaynaştırma öğrencisinin benimsenmesini ve kabulünü kolaylaştırdığını ifade etmişlerdir. Genel olarak kaynaştırma öğrencileri kabul edildiği kadar dışlanmaktadır. Bu konu ile ilgili literatürde Goodwin ve Watkinson (2000), beden eğitimi dersinde engelli öğrencilerin hem iyi hem de kötü günlerinin olduğunu bildirmiştir. Engelli öğrenci; öğretmen ve arkadaşları tarafından kabul edildiğinde, etkinliklerde başarılı olduğunda, aidiyet duygusunu hissettiğinde uyum sağlaması kolaylaşmakta ve iyi bir deneyim elde etmektedir (Goodwin ve Watkinson, 2000). Ancak engelli öğrenci dışlandığında, kısıtlı katılım sağladığında ve yeterliliğini sorguladığında kötü bir deneyim elde etmektedir (Goodwin ve Watkinson, 2000). Sığırtmaç ve Çulhaoğlu İmrak (2009) çalışmalarında; normal gelişim gösteren çocukların, yetersizlik gösteren çocuğu yeterli buldukları her etkinliğe kabul ettiğini ve yardımlaştığını fakat yapamayacağını düşündüğü etkinliklere katılmasını istemediğini belirtmiştir. Aykara (2011), Gül ve Vuran (2015), Sabah ve diğ. (2020) çalışmalarında kaynaştırma öğrencilerinin akranlarıyla ilişkilerinin iyi olduğunu ifade etmişlerdir. Aydoğdu ve diğ. (2020), normal akranların kaynaştırma eğitimi alan arkadaşları ile uyum içerisinde olduğunu sadece onların ani davranış değişikliklerinden etkilendiğini ifade etmiştir. Bu çalışmaların aksine Girli ve Atasoy (2012), Manetti ve diğ. (2001) çalışmalarında kaynaştırma öğrencilerinin akranları tarafından dışlandığını bildirmiştir. Connors ve Stalker (2007) çalışmalarında engelli öğrencilerin birçoğunun okul ortamında diğer insanlardan gelen incitici ve düşmanca tepkilerle karşılaştığını ifade etmiştir. Vickerman ve Coates (2009) özel eğitime ihtiyacı olan çocuklara, okul ortamında hem sınıf arkadaşları hem de yetişkinler tarafından yapılan ayrımcılık, özel eğitime ihtiyacı olan çocukların beden eğitimi derslerine tamamen dahil olma becerilerini tehlikeye atmakta olduğunu bildirmiştir. Özkan Yaşaran ve diğ. (2014) normal gelişim gösteren öğrencilerle gerçekleştirilen kaynaştırmaya hazırlık etkinliklerinin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabulü artırmada etkili olduğunu bildirmiştir. Özgönenel ve Girli (2016), akran ilişkilerini geliştirmek üzere hazırlanmış olan eğitim programının, akranların sosyal kabulleri ve otizmliler öğrencilerin sosyal yeterlilik ve okula uyum davranışları üzerinde etkili olduğunu ifade etmiştir. Koçbeker Eid ve diğ. (2017) öğretmenlerin etkili sınıf yönetimi, kaynaştırma öğrencilerinin yeterlik ve yetersizliklerinin iyi bilinmesi, öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine karşı dengeli bir tutum ve yaklaşım içerisinde olması gibi faktörler özel gereksinimi olan öğrencilerin akranları tarafından sosyal açıdan kabulüne olumlu olarak etki ettiğini ifade etmiştir. Öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencileri derse dahil etmek için planlarında farklılıklara gitmemesi öğrencilerin derslerden tamamen dışlanmasına neden olmaktadır (Blinde ve McCallister, 1998).

Öğrencileri takıma dahil etme temasında; öğretmenlerin üçü kendilerini oyuna dahil ettiğini, biri diğer öğrencileri takımlarına almaları için teşvik ettiğini, ikisi diğer öğrencileri uyardığını, dördü kaynaştırma öğrencisini takıma direkt kendisinin yerleştirdiğini, ikisi diğer öğrencilerle konuşarak empati duymalarını sağladığını, biri diğer öğrencileri not ile tehdit ettiğini, on biri takımları kendisinin oluşturduğunu, ikisi ise empati oyunları ve drama ile empati duymalarını sağladığını ifade etmiştir. Genel olarak öğretmenlerin yaptığı uygulamalar diğer öğrencileri kaynaştırma öğrencisini takıma dâhil etmesi için mecbur bırakmakta ve bu konuda baskı uygulamaktadır. Bu yaklaşım kaynaştırma öğrencisinin kabulünü kolaylaştırmaktan ziyade zorlaştırıcı olabilir. Morley ve diğ. (2005) genel olarak özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencileri yüzme, jimnastik ve ev içi aktivitelere dâhil etmek takım etkinliklerine dâhil etmekten daha

kolay olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin beden eğitimi derslerindeki deneyimleri, çoğu sınıf etkinliğine dâhil edilmekten tamamen dışlanmaya kadar değişmektedir (Blinde ve McCallister, 1998).

Farklı yöntem teknik temasında; öğretmenlerin on sekizi farklı bir yöntem teknik kullandığını, sekizi ise farklı bir yöntem teknik kullanmadığını ifade etmiştir. Bu kategoride öğretmenler birden fazla yöntem ve teknik kullandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin yedisi sorumluluk verdiğini, dördü motivasyon sağladığını, üçü farklı araç gereç kullandığını, dördü pasif noktalarda görevlendirdiğini, üçü kendini oyuna dahil ettiğini, altısı işbirlikli-akran destekli öğretim yöntemini kullandığını, biri odak oyuncu yaptığını, on ikisi bireysel eğitim yaptığını, dördü ise etkinlikleri uyarladığını ifade etmiştir. Ancak öğretmenlerin yaptıkları uygulamaların yetersiz ve sınırlı olduğu görülmüştür. Fiziksel etkinlik kartlarında (FEK) spor engel tanımaz başlığı altında engellilere yönelik etkinlik kartlar sunulmuştur (FEK, 2018). Öğretmenlerin bu FEK'lerden yararlanmadığı görülmüştür. Görme yetersizliği olan öğrenciler için özel eğitim mesleki eğitim merkezi (okulu) eğitim programı (görme engelliler için) içerisinde 9, 10, 11 ve 12. sınıf öğrencileri için beden eğitimi, spor ve bağımsız hareket becerileri öğretim programı yayımlanmıştır (MEB, 2014). Bu programda görme engelliler için genel ve özel amaçlar ile yapılabilecek etkinliklere değinilmiştir. MEB 2018 de çoklu yetersizliği olan, görmeyen / az gören öğrenciler için II. ve III. kademe için beden eğitimi, spor ve bağımsız hareket dersi öğretim programı yayımlanmıştır (MEB, 2018). Orta-ağır zihinsel engeli ve otizm spektrum bozukluğu olan öğrenciler II. ve III. kademe için spor ve fiziki etkinlikler dersi öğretim programı yayımlanmıştır (MEB, 2018). Bu programlarda ilgili engelliler için hedeflere ve hedef davranışlara yer verilmiştir. Öğretmenlerin bu programlardan yararlanmadığı görülmüştür. 2018 ortaokul beden eğitimi ve spor dersi öğretim programında beden eğitimi ve spor dersi öğretim programının uygulanmasında dikkat edilecek hususlar başlığı altında 11. maddede “*Öğrencilerin özel gereksinimleri olduğu durumlarda, ders uygulamalarında gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.*” ifadesi yer almaktadır (MEB, 2018). 2018 ortaöğretim beden eğitimi ve spor dersi öğretim programının özel amaçlarında 5. maddede “*Engellilerin ve özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin bedensel, sosyal ve ruhsal olarak gelişmesinde sportif etkinliklerin rolünü ve önemini kavraması*” ifadesi yer almaktadır (MEB, 2018). 12. sınıf öğrenme alanı, alt öğrenme alanı, konu, kazanım ve açıklamaları spor bilinci ve organizasyonları başlığı altında engelliler ve spor, engelli sporu kavramını açıklar kazanımları yer almaktadır (MEB, 2018). MEB özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklar için hem ayrı programlar hazırlamış hem de yetersizliği olmayan öğrencilerin ders programlarında da engelliler için kazanımlara yer vermiştir. Ancak öğretmenlerin bu programlardan yararlanmadığı ilgili kazanımları dikkate almadığı fark edilmiştir. Literatür incelendiğinde beden eğitimi öğretmenlerinin derslerinde yeterli uyarlamalara yer vermediği görülmüştür. Oysaki günümüzde birçok branşın engellilere uyarlanması yapılmıştır. Ayrıca görme engelliler için goalball, bedensel engelliler için bocce ve oturarak voleybol gibi engelli gruplarına özgü yeni branşlar ortaya çıkmıştır. Ancak öğretmenlerin ne uyarlanan branşlardan ne de engelliler için ortaya çıkan branşlardan yararlanmadığı ve derslerinde bu branşlara yer vermediği görülmüştür. Ayrıca kaynaştırma öğrencileri için zilli futbol topu, zilli goalbol topu, görme engelliler için santranç, zilli tenis topu, renkli ipler, dart, balonlar, iletişim kartları seti, uyarlanmış puzzle seti gibi vb. araçlardan da yararlanılabilecekken öğretmenlerin sadece üçü

derslerinde kaynaştırma öğrencileri için farklı araç gereç kullandığını ifade etmiştir. Öğretmenlerin kullandığı araç gereçlerin ise çok sınırlı olduğu görülmüştür. Bu konu ile ilgili Pereira (2017), öğretmenlerin doğru araçlarla, beden eğitimi dersinde en iyi uygulamaları oluşturacağını ifade etmiştir. Uğraş (2019), öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerle ilgili uygulamalarda öğretim uyarlamaları konusunda sorunlar yaşadığını ifade etmiştir. Sabah ve diğ. (2020), öğretmenlerin çoğunun kaynaştırma öğrencilerine yönelik özel bir etkinlik uygulamadığını bildirmiştir. Bebetos ve diğ. (2014), tüm öğrencilere uygun öğrenme deneyimleri sağlamak için beden eğitimi öğretmenleri öğrencileri değerlendirmeli ve planlama ve öğretim sırasında onların fikirlerini ve davranışlarını dikkate almaları gerektiğini ifade etmiştir. Haycock ve Smith (2011), engeli olmayan akranlarıyla karşılaştırıldığında, özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilere ve engelli öğrencilere tipik olarak katılabilecekleri sınırlı ve dar bir spor ve fiziksel aktivite yelpazesi sunulma eğiliminde olduğunu ifade etmiştir. Fitzgerald (2005), uyarlanmış programlarla ilgili son gelişmelerin okullarda aşikâr olan derinlemesine normalleştirilmiş beden eğitimi alışkanlığını bozmaya herhangi bir şekilde aracılık etmediğini düşünmektedir. Blinde ve McCallister (1998), bazı öğretmenlerin özel eğitim ihtiyacı olan çocukları derse dâhil etmek için planlarını değiştirmediklerini ve bunun da olumsuz deneyimlere yani derslerden tamamen dışlanmaya neden olduğunu bildirmiştir. Maher (2010), birçok öğretmenin, takım oyunları sırasında bireysel planlama için sınırlı fırsatı olduğunu ve kuralları geliştirip uygulamanın ve oyunları daha kapsayıcı hale getirmek için uyarlamaların zor olduğunu öne sürdüğünü bildirmiştir. Öte yandan, dans, jimnastik, tenis, badminton ve atletizm gibi bireysel aktiviteler, kapsayıcı bir şekilde planlanması ve uygulanması daha kolay aktiviteler olarak vurgulanmıştır (Maher, 2010). Sınıf öğretmenleri, okulöncesi öğretmenleri ve diğer branş öğretmenleri ile yapılan çalışmalar incelendiğinde ise; Özen ve diğ. (2013), öğretmenlerin öğretim sunarken, oyunun, rutinlerin ve geçişlerin kullanıldığı doğal öğretim fırsatlarının içine amaçları yerleştirdiğini, ancak bu uygulamaların özel gereksinimli öğrencilerde işe yarayabilmesi için daha sistematik uygulamalara yer verilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Kale ve diğ. (2016), öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi öncesinde herhangi bir hazırlık yapmadığını ve 2013 okul öncesi eğitim programında yer alan etkinlik planı içerisindeki uyarlama bölümü hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığını belirtmiştir. Deniz ve Çoban (2019), Gül ve Vuran (2015), Vural ve Yıkmış (2008) öğretmenlerin büyük bir bölümünün yaptıkları öğretimsel uyarlamaların sınırlı kaldığını belirtmiştir.

Ölçme ve değerlendirme temasında; öğretmenlerin on ikisi diğer öğrencilerle aynı sınav ölçeği kullandığını ama esnek not verdiğini, dördü sınav yapmadan öğrencinin genel durumuna göre esnek not verdiğini, sekizi öğrencinin düzeyine ve gelişimine uygun ayrı bir ölçekle sınav yaptığını, biri diğer derslerdeki notlarına bakarak yüksek not verdiğini, biri diğer öğrencilerle aynı değerlendirdiğini ifade etmiştir. Özel eğitim hizmetleri yönetmeliğinin 24-a maddesine göre “*Öğrencilerin başarıları BEP’lerine göre değerlendirilir.*” (Resmi Gazete, 2018). Öğretmenlerin öğrencilerin BEP’lerine göre ölçek geliştirerek başarı değerlendirmesi yapması gerekmektedir. Ancak öğretmenlerin genellikle kaynaştırma öğrencilerine ayrı bir ölçek uygulamadığı görülmüştür. Yaylacı ve Aksoy (2016), öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminde izleme ve değerlendirme sürecinde yetersiz olduğunu ortaya çıkarmıştır. Sabah vd. (2020), beden eğitimi öğretmenlerinin sınav değerlendirmelerinde normal akranlarıyla kaynaştırma öğrencilerini bir değerlendirdiğini ifade etmiştir.

Öğretmenin yaşadığı sorunlar temasında; öğretmenler birden fazla sorunla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Sekiz öğretmen yetersiz zaman, iki öğretmen öğrenciyi etkinliğe dâhil edememe, on üç öğretmen sınıf hâkimiyetinde zorlanma, dört öğretmen öğrenciye yetememe, on öğretmen tekrar sayısını artırma, yedi öğretmen yetersiz ve eksik malzeme gibi sorunlarla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Genel olarak okulların fiziksel ve donanımsal yetersizliklerinin olduğu, sınıfların kalabalık olduğu, ders süresinin yetersiz olduğu görülmüştür. Goodwin ve Watkinson (2000), özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların aktivitelere dâhil edilmesinin önünde genellikle fiziksel şartların yeterli olmadığını belirtmiştir. Özel eğitime ihtiyacı olan çocukların beden eğitimi dersine dâhil edilmesinin maddi engeller nedeniyle sınırlandığı (Coates ve Vickerman 2008), öğretmenlerin zaman sıkıntısı yaşadığı bildirilmiştir (Maher, 2010). Kaynak ve materyal eksikliği nedeniyle özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin derse dâhil edilmesi sınırlandırılabilir (Pereira, 2017; Simpson ve Mandich, 2012). Sınıf öğretmenleri, okulöncesi öğretmenleri ve diğer branş öğretmenlerinin eğitim ortamlarını fiziksel donanım, malzeme ve alan bakımından kaynaştırma uygulamaları için uygun bulmadıkları görülmüştür (Aydoğdu vd., 2020; Deniz ve Çoban, 2019; Erişkin vd., 2012; Kale vd., 2016; Saraç ve Çolak, 2012; Shevlin, vd., 2013; Slavica, 2010). Öğretmenler kaynaştırma sürecine yönelik olarak zaman sıkıntısı yaşamaktadır (Burunsuz ve İnce, 2020; Horne ve Timmons, 2009; Shevlin vd., 2013). Yılmaz ve Batu (2016), kaynaştırma eğitiminde sınıf mevcutlarının özel gereksinimli öğrencilere göre düzenlenmediğini ifade etmiştir.

## **SONUÇ**

Genel olarak öğretmenlerin kaynaştırma öğrencileri için yeterince uyarlama ve çeşitlendirme yapmadığı, farklı yöntem teknikleri kullanmadığı, ders uygulamalarının ise yetersiz ve sınırlı olduğu tespit edilmiştir. Kaynaştırma öğrencilerinin kabul edilmesi ile dışlanması arasında kesin bir yargıya ulaşılmamıştır. Kaynaştırma öğrencileri kabul gördükleri kadar dışlanmaktadırlar da. Genel olarak kaynaştırma öğrencisinin takımlara dâhil edilmesi için öğretmenler tarafından yapılan uygulamalarla diğer öğrenciler kaynaştırma öğrencisini takımlarına almak zorunda bırakılmıştır. Kaynaştırma öğrencilerinin başarıları değerlendirilirken öğretmenlerin çoğunun ayrı bir ölçek uygulamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin genellikle sınıf hâkimiyetinde zorlandığı, kaynaştırma öğrencileri için kendilerini yeterli görmediği, ders süresini yeterli bulmadıkları, okulları fiziksel ve donanımsal olarak yetersiz gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

## **ÖNERİLER**

Kaynaştırma eğitiminin faydalı olması için kaynaştırma öğrencilerine yönelik farklı uygulamalara yer verilmelidir. Bu nedenle FEK'lerden yararlanılmalı, MEB tarafında yapılan engelli öğrencilere yönelik programlar incelenmeli, BEP doğrultusunda etkinlikler hazırlanmalı, engelli federasyonlarının faaliyetleri takip edilmeli, derslerde engelli bireyler için geliştirilmiş ve uyarlanmış spor branşlarına yer verilmeli, engelli bireyler için geliştirilmiş araç gereçlerden yararlanılmalı, oyunlar ve etkinlikler çeşitlendirilmeye çalışılmalıdır. Beden eğitimi dersinde kaynaştırma öğrencileri için uygulanabilir farklı yöntem ve teknikler geliştirilerek öğretmen ve öğrencilerin hizmetine sunulmalıdır. Öğretmenler normal gelişim gösteren öğrencilerde empati duygusunu geliştirecek uygulamalara yer vermelidir. Kaynaştırma öğrencisi sınıfa dâhil edilmeden önce diğer öğrencilere rehberlik yapılmalı,

kaynaştırma öğrencisi hakkında bilgilendirilmeli, kaynaştırma öğrencisinin hakkı gözetilirken diğer öğrencilerde ayrımcılık duygusunun oluşmamasına dikkat edilmeli, süreç içerisinde diğer öğrencilere de rehberlik yapılmalıdır. Kaynaştırma öğrencilerinin BEP'leri dikkate alınarak gelişimlerine ve düzeylerine uygun ayrı bir sınav ölçeği geliştirilmelidir. Öğretmenlere kaynaştırma eğitimi konusunda hizmetiçi eğitim ve seminerler yapılmalı, sınıf mevcutları azaltılmalı, okullar fiziksel ve donanımsal olarak yeterli hale getirilmeli, ders süresi ve sayısı arttırılmalıdır.

## KAYNAKÇA

- Abosi, O. & Koay, T.L. (2008). Attaining development goals of children with disabilities: implications for inclusive education. *International Journal of Special Education*, 23(3), 1-10.
- Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı (2023). *Engelli ve yaşlı istatistik bülteni Nisan 2023*. [https://aile.gov.tr/media/135432/eyhgm\\_istatistik\\_bulteni\\_Nisan\\_23.pdf](https://aile.gov.tr/media/135432/eyhgm_istatistik_bulteni_Nisan_23.pdf) Erişim Tarihi 24 Şubat 2024.
- Akcan, E. & İlgar, L. (2016). Kaynaştırma sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma konusundaki yeterliliklerinin araştırılması. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 27-40.
- Aküzüm, C. & Altunhan, M. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile kaynaştırma eğitimi yeterliklerinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (31), 779-802. <https://doi.org/10.14582/DUZGEF.1845>
- Atıcı, R. (2014). Kaynaştırma öğrencilerinin okul hayatında yaşadığı zorluklar. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(5), 279-291.
- Aydoğdu, A., Benli, A.N. & Kapucu, R. (2020). Ortaokul kademesinde kaynaştırma eğitimi gören öğrencilerin uyum becerilerine ilişkin görüşler: Bir durum çalışması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 34-47.
- Aykara, A. (2011). Kaynaştırma eğitimi sürecindeki bedensel engelli öğrencilerin sosyal uyumlarını etkileyen etmenler ve okul sosyal hizmeti. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 22(1), 63-84.
- Babaoğlan, E. & Yılmaz, Ş. (2010). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 345-54.
- Balcı, E. (2019). Disleksi hakkında öğretmen görüşleri ve karşılaştıkları sorunlar. *Ege Eğitim Dergisi*, 20(1), 162-179. <https://doi.org/10.12984/eegefd.453922>
- Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı (2010). *Özürlüler kanunu ve ilgili mevzuat* (4. Baskı). Ankara. Nazar Ofset.
- Bebetsos, E., Derri, V., Filippou, F., Zetou, E., & Vernadakis, N. (2014). Elementary school children's behavior towards the inclusion of peers with disabilities, in mainstream physical education class. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 152, 819-823.
- Blecker, N. & Boakes, N. (2010). Creating a learning environment for all children: Are teachers able and willing? *International Journal of Inclusive Education*, 14(5), 435-447.
- Blinde, E.M. & Mccallister, S.G. (1998). Listening to the voices of students with physical disabilities. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 69(6), 64-68. <https://doi.org/10.1080/07303084.1998.10605578>
- Burunsuz, E. & İnce, M. (2020). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim programının uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(31), 530-544. <https://doi.org/10.29329/mjer.2020.234.25>

- Coates, J. & Vickerman, P. (2008). Let the children have their say: children with special educational needs and their experiences of physical education-a review. *Support for Learning*, 23(4), 168–175. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2008.00390.x>
- Connors, C. & Stalkar, K. (2007). Children's experiences of disability: pointers to a social model of childhood disability. *Disability & Society*, 22(1), 19–33.
- Creswell, J.W. & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches* (4th ed.). Sage Publications.
- Çalışoğlu, M. & Tanışır, S.N. (2018). İlkokullarda kaynaştırma eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 21-45. <https://doi.org/10.31463/aicusbed.465860>
- Demir, M.K. & Açar, S. (2011). Kaynaştırma eğitimi konusunda tecrübeli sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 719-732.
- Deniz, E. & Çoban, A. (2019). Kaynaştırma eğitime ilişkin öğretmen görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(70), 734-761.
- 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*, 10(1), 1-11.
- Erişkin, A.Y., Kırac, S. & Ertuğrul, Y. (2012). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 42(193), 200-213.
- Fitzgerald, H. (2005). Still feeling like a spare piece of luggage? embodied experiences of (dis)ability in physical education and school sport. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 10(1), 41-59. <https://doi.org/10.1080/1740898042000334908>
- Girli, A. & Atasoy, S. (2012). Kaynaştırmaya yerleştirilen zihin yetersizliği veya otistik özellikleri olan öğrencilerin okul yaşantıları ve akranlarıyla ilişkilerine ilişkin görüşleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 16-30, 2.
- Goodvin, D.L. & Watkinson, E.J. (2000). Inclusive physical education from the perspective of students with physical disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17(2), 144-160. <https://doi.org/10.1123/apaq.17.2.144>
- Gül, S.O., & Vuran, S. (2015). Normal sınıflara devam eden özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşleri ve karşılaştıkları sorunlar. *Eğitim ve Bilim*, 40(180), 169-195. <https://doi.org/10.15390/EB.2015.4205>
- Güleryüz, B. & Özdemir, M. (2015). Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitime ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(3), 53-64.
- Gün Şahin, Z. & Gürbüz, R. (2016). Kaynaştırma öğrencilerini eğiten ortaokul öğretmenlerinin yeterlikleri üzerine. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 138-160. <https://doi.org/10.17984/adyuebd.89881>
- Güven, Y. & Balat, G. (2013). Kaynaştırma uygulamalarına ilişkin rehber öğretmenler ve rehberlik araştırma merkezi çalışanlarının görüşleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 24(24), 95-108.
- Hatipoğlu Özcan, G. & Özer, D. (2018). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin zihinsel engelli çocuklara yönelik tutumlarını etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Journal of Health and Sport Sciences*, 1(1), 39-51.
- Haycock, D. & Smith, A. (2011). Still 'more of the same for the more able?' Including young disable people and pupils with special educational needs in extra-curricular physical education. *Sport, Education and Society*, 16(4), 507-526.
- Hodge, S., Ammah, J., Casebolt, K., Lamaster, K. & O'Sullivan, M. (2004). High school general physical education teachers' behaviors and beliefs associated with inclusion. *Sport, Education and Society*, 9(3), 395-419. <https://doi.org/10.1080/13573320412331302458>

- Horne, P.E. & Timmons, V. (2009). Making it work: teachers' perspectives on inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 13(3), 273 –286. <https://doi.org/10.21565/10.1080/13603110701433964>
- Kale, M., Dikici Sığırtmaç, A., Nur, İ. & Abbak, B. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 35-45.
- Kızılkaya Namlı, A. & Temel, C. (2019). Beden eğitimi ve spor öğretmenliği lisans programının değerlendirilmesi ve program önerisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 321-351.
- Klein, E.& Hollingshead, A. (2015). Collaboration between special and physical education: the benefits of a healthy lifestyle for all students. *Teaching Exceptional Children*, 47(3), 163-171.
- Koçbeker Eid, B.N., Saban, A.& Uygun, N. (2017). İlkokullarda kaynaştırma öğrencilerine yönelik akran farkındalığı ve kabulü. Ö. Demirel & S. Dinçer (Ed.), *Küreselleşen Dünyada Eğitim* (s. 503-514). Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9786053188407>
- Kot, M., Sönmez, S., Yıkılmış, A., & Tekinarslan, İ.Ç. (2015). İlkokul 4. sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi kapsamında zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencisine yönelik uygulamaları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (USBES özel sayısı I), 231-246.
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/ mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 1-24.
- Maher, A. (2010). Physical education and special educational needs in north-west england. *Sport Science Review*, 19(5-6), 263-283. <https://doi.org/10.2478/v10237-011-0041-8>
- Manetti, M., Schneider, B. H. & Siperstein, G. (2001). Social acceptance of children with mental retardation: testing the contact hypothesis with an italian sample. *International Journal of Behavioral Development*, 25, 279-286. <https://doi.org/10.1080/01650250042000249>
- Mcallister, K. & Hadjri, K. (2013). Inclusion and the special educational needs (sen) resource base in mainstream schools: physical factors to maximise effectiveness. *Support for Learning*, 28(2), 57–65. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12019>
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2nd ed.). Sage.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2014). *Özel eğitim mesleki eğitim merkezi (okulu) eğitim programı (görme engelliler için)*, Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018). *Beden eğitimi ve spor dersi öğretim programı (ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*, Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018). *Çoklu yetersizliği olan, görmeyen / az gören öğrenciler için beden eğitimi, spor ve bağımsız hareket dersi öğretim programı II. kademe (5, 6, 7 ve 8. sınıf)*, Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018). *Çoklu yetersizliği olan, görmeyen / az gören öğrenciler için beden eğitimi, spor ve bağımsız hareket dersi öğretim programı III. kademe (9, 10, 11 ve 12. sınıf)*, Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018). *Fiziksel etkinlik kartları (FEK)*. Ankara. 1-188.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018). *Orta-ağır zihinsel engeli ve otizm spektrum bozukluğu olan öğrenciler için spor ve fiziki etkinlikler dersi öğretim programı II. kademe (5, 6, 7 ve 8. sınıf)*, Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018). *Orta-ağır zihinsel engeli ve otizm spektrum bozukluğu olan öğrenciler için spor ve fiziki etkinlikler dersi öğretim programı III. kademe (9, 10, 11 ve 12. Sınıf)*, Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018). *Ortaöğretim beden eğitimi ve spor dersi öğretim programında beden eğitimi ve spor dersi öğretim programı (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) öğretim programı*. Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2024). 2023 yılı bilgilendirme raporu.

- [https://www.aile.gov.tr/media/74722/eyhgm\\_istatistik\\_bulteni\\_mart\\_2021.pdf](https://www.aile.gov.tr/media/74722/eyhgm_istatistik_bulteni_mart_2021.pdf) (Erişim Tarihi: 21 Şubat 2024).
- 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. <https://doi.org/10.1177/1356336x05049826>
- Nalbant, S. (2018). Beden eğitimi öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumları. *Beden Eğitimi ve Spor Araştırmaları Dergisi*, 10(2), 113-121. <https://doi.org/10.30655/besad.2018.9>.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (1995). *Integrating students with special needs into mainstream schools*, Paris. OECD.
- Ozan Leylum, Ş., Odabaşı, H.F., & Kabakçı Yurdakul, I. (2017). Eğitim ortamlarında durum çalışmasının önemi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi- Journal of Qualitative Research in Education*, 5(3), 369-385. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.5c3s16m>
- Öncül, N. & Batu, E.S. (2005). Normal gelişim gösteren çocuk annelerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6(02), 37-54. [https://doi.org/10.1501/Ozlegt\\_0000000090](https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000090)
- Özdemir, H. & Ahmetoğlu, E. (2012). Okulöncesi öğretmenlerinin yaşları ve mesleki deneyimleri açısından kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Journal of Educational and Instructional Studies in The World*, 2(1), 68-74.
- Özen, A., Ergenekon, Y., Kürkçüoğlu, B.Ü., & Genç, D. (2013). Kaynaştırma öğrencisi olan okulöncesi öğretmenlerinin sınıflarında yaptıkları öğretim uygulamalarının belirlenmesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 28(2), 153-166.
- Özdoğan, S.Ö. & Girli, A. (2016). Otizmli kaynaştırma öğrencilerinin sınıflarında akran ilişkilerinin geliştirilmesine yönelik eğitim programının etkililiğinin incelenmesi. *Elementary Education Online*, 15(1), 286-298. <https://doi.org/10.17051/ieo.2016.35667>
- Özkan Yaşaran, Ö., Batu, E.S. & Özen, A. (2014). Özel gereksinimli bireylerin sosyal kabullerini sağlamada normal gelişim gösteren öğrencilere sunulan kaynaştırmaya hazırlık etkinliklerinin etkisi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(3), 167-180. <https://doi.org/10.18037/ausbd.92732>
- Pereira, S. (2017). *Inclusive physical education* [Unpublished master diploma thesis]. Ontario. University of Toronto. Retrieved from: [https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/77146/1/Pereira\\_Samantha\\_201706\\_MT\\_](https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/77146/1/Pereira_Samantha_201706_MT_)
- Pocock, T. & Miyahara, M. (2018). Inclusion of students with disability in physical education: a qualitative meta-analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), 751-766. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412508>
- Resmî Gazete (2018). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. (Sayı 30471). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm> Erişim Tarihi: 20 Ocak 2024.
- Sabah, S., Taşmektepligil, M.Y., Tunç, T., Ermiş, A., & Çavuşoğlu, G. (2020). Kaynaştırma öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik görüş ve gereksinimlerinin incelenmesi. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 18(1), 81-95. <https://doi.org/10.33689/spormetre.559620>
- 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. <https://doi.org/10.17679/inuefd.1242586>
- Saraç, T. & Çolak, A. (2012). Kaynaştırma uygulamaları sürecinde ilköğretim sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüş ve önerileri. *Mersin Üniversitesi*



- Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 13-28.
- Shevlin, M., Winter, E. & Flynn, P. (2013). Developing inclusive practice: teacher perceptions of opportunities and constraints in there public of Ireland. *International Journal of Inclusive Education*, 17, 1119-1133. <https://doi.org/10.1080/13603116.2012.742143>
- Sıgırtmaç, A., & Çulhaoğlu İmrak, H. (2011). Kaynaştırma uygulanan okulöncesi sınıflarında akran ilişkilerinin incelenmesi. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 3(1), 38-65.
- Simpson, K. & Mandich, A. (2012), Creating inclusive physical education opportunities in elementary physical education. *Physical & Health Education Journal*, 77(4), 18-21.
- Slavica, P. (2010). Inclusive education: Proclamation so reality (primary school teachers' view). *Australian Journal of Teacher Education*, 7, 62-69.
- Sucuoğlu, B. (2004). Türkiye’de kaynaştırma uygulamaları: Yayınlar/araştırmalar (1980-2005). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 15-23.
- Sucuoğlu, B. & Özokçu, O. (2005), Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6(1), 41-57
- Türkiye Otizm Erken Tanı ve Eğitim Vakfı & Eğitim Reformu Girişimi (2011). *Türkiye’de kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimin durumu*, Mega Basım.
- Uğraş, S. (2019). Beden eğitimi öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrenciler hakkındaki düşünceleri. S. Düz, K. Kurak & O. Kızar (Ed.) *Spor Bilimleri Alanında Yeni Ufuklar* (s. 365-382). Ankara: Gece Kitaplığı.
- Ünal, F. & İflazoğlu Saban, A. (2014). Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı sınıflarda, öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumları-I, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(1), 388-405.
- 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. <https://doi.org/10.1177/1356336X07083706>
- 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. <https://doi.org/10.1080/17408980802400502>
- Vural, M. & Yıkılmış, A. (2008). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin öğretimin uyarlanmasına ilişkin yaptıkları çalışmaların belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 141-159.
- World Health Organization (2022). *Global report on health equity for persons with disabilities*. <https://www.who.int/publications/i/item/9789240063600> Erişim Tarihi: 20 Şubat 2023.
- Yaylacı, Z. & Aksoy, B. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlilikleri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2016(6), 19-40.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemi*. (11. Baskı). Ankara. Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz Bolat, E. & Ata, N. (2017). Kaynaştırma eğitimi uygulamaları hakkında okul yöneticilerinin görüşleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(14), 165-185.
- Yılmaz, E. & Batu, E.S. (2016). Farklı branştan ilkökul öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı, yasal düzenlemeler ve kaynaştırma uygulamaları hakkındaki görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(3), 247-268. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.266140>