

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ENGELİ OLAN SPORCULARIN BEDEN EĞİTİMİ
ÖĞRETMENLİĞİ İŞ TOPLUMSALLAŞMASININ
İNCELENMESİ

Mithat SÜPÜRKECİ

SPOR BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN

Prof. Dr. Ferda GÜRSEL

ANKARA

2022

ETİK BEYAN

Ankara Üniversitesi

Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Yüksek lisans tezi olarak hazırlayıp sunduğum, “Engeli Olan Sporcuların Beden Eğitimi Öğretmenliği İş Toplumsallaşmasının İncelenmesi” başlıklı tez; bilimsel ahlak ve değerlere uygun olarak tarafımdan yazılmıştır. Tezimin hipotezi, tümüyle tez danışmanım ve bana aittir. Tezde yer alan deneysel çalışma, tarafımdan yapılmış olup; tüm cümleler ve yorumlar bana aittir. Yukarıda belirtilen hususların doğruluğunu beyan ederim.

Öğrencinin Adı Soyadı: Mithat SÜPÜRKECİ

Tarih : 04/08/2021

İmza :

KABUL ve ONAY

Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü

Spor Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında

Mithat SÜPÜRKECİ tarafından hazırlanan “Engeli Olan Sporcuların Beden Eğitimi Öğretmenliği İş Toplumsallaşmasının İncelenmesi” adlı tez çalışması

Aşağıdaki jüri tarafından YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak OY BİRLİĞİ / OY

ÇOKLUĞU ile kabul/ret edilmiştir.

Tez Savunma Tarihi: 24/06/2022

Prof. Dr. Ferda GÜRSEL

Ankara Üniversitesi

Jüri Başkanı

Doç. Dr. Nevin GÜNDÜZ

Ankara Üniversitesi

Üye

Dr. Öğr. Üyesi Özlem ALAGÜL

Kastamonu Üniversitesi

Üye

Tez hakkında alınan jüri kararı, Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu tarafından onaylanmıştır.

Prof. Dr. Fügen AKTAN

Sağlık Bilimleri Enstitüsü

Müdürü

İÇİNDEKİLER

Etik Beyan	ii
Kabul ve Onay	iii
İçindekiler	iv
Önsöz	vii
Simgeler ve Kısaltmalar	viii
1. GİRİŞ	
1.1. Problem	1
1.1.1. Toplumsallaşma	4
1.1.1.2. Öğretmen Toplumsallaşması	6
1.1.1.2.1. İş Toplumsallaşması Kuramı	7
1.1.1.2.1.1. Kültürleşme	8
1.1.1.2.1.2. Mesleki Toplumsallaşma	9
1.1.1.2.1.3. Örgütsel Toplumsallaşma	12
1.1.1.3. Beden Eğitiminde İş Toplumsallaşması	15
1.1.1.3.1. Beden Eğitiminde Kültürleşme	15
1.1.1.3.2. Beden Eğitiminde Mesleki Toplumsallaşma	19
1.1.1.3.3. Beden Eğitiminde Örgütsel Toplumsallaşma	24
1.1.1.4. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Toplumsallaşması	28
1.1.1.5. Uyarlanmış Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Toplumsallaşması	30
1.1.1.6. Engeli Olan Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Toplumsallaşması	31
1.2. Amaç	32
1.3. Önem	33
1.4. Sınırlılıklar	35
2.GEREÇ VE YÖNTEM	
2.1. Araştırma Deseni	36
2.2. Katılımcılar	38
2.3. Araştırmacının Rolü	42
2.4. Veri Toplama Araçları	43
2.4.1. Yarı Yapılandırılmış Görüşmeler	45

2.4.2. Verilerin Analizi	46
2.4.3. İnanılrlık	47
3. BULGULAR	
3.1. Engeli Olan Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Bakış Açıları ve Uygulamaları	49
3.1.1. Yönelim	50
3.1.2. Pedagojiler	52
3.2. Engeli Olan Beden Eğitimi Öğretmenlerin Bakış Açıları ve Uygulamalarını Etkileyen Faktörler	55
3.2.1. Kültürleşme	55
3.2.1.1 Sporculuk Kariyeri	60
3.2.2. Mesleki Toplumsallaşma	64
3.2.2.1.Beden Eğitimi Öğretmen Eğitimini Doğrudan Bitiren Engeli Olan Beden Eğitimi Öğretmenin Özellikleri	66
3.2.2.2. Pedagojik Formasyon Alan Engeli Olan Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Özellikleri	67
3.2.2.3. Çift Anadal Yapan Engeli Olan Beden Eğitimi Öğretmeninin Özellikleri	69
3.2.3. Örgütsel Toplumsallaşma	74
3.2.3.1. Okul Kültürleri	75
3.2.3.2. Çalışma Koşulları	82
3.2.3.3. Başa Çıkma Stratejileri	83
4. TARTIŞMA	
4.1. Engeli Olan Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Bakış Açıları ve Uygulamaları	86
4.1.1. Yönelim	86
4.1.2. Pedagojiler	87
4.2. Engeli Olan Beden Eğitimi Öğretmenlerin Görüş Açıları ve Uygulamalarını Etkileyen Faktörler	89
4.2.1. Kültürleşme	89
4.2.2. Profesyonel Toplumsallaşma	91

4.2.2.1. Beden Eğitimi Öğretmen Eğitimini Doğrudan Bitiren Engeli Olan Beden Eğitimi Öğretmeni	92
4.2.2.2. Pedagojik Formasyon Alan Engeli Olan Beden Eğitimi Öğretmenleri	93
4.2.2.3. Çift Anadal Yapan Engeli Olan Beden Eğitimi Öğretmenleri	94
4.2.3. Örgütsel Toplumsallaşma	95
4.2.3.1. Okul Kültürleri	96
4.2.3.2. Çalışma Koşullarının	97
4.2.3.3. Başa Çıkma Stratejilerinin	98
5. SONUÇLAR	
5.1. Sonuç ve Öneriler	100
ÖZET	102
SUMMARY	103
KAYNAKLAR	104
EKLER	
EK-1 ETİK KURUL ONAYI	116
EK-2 AYDINLATILMIŞ ONAM FORMU	117
EK-3 GÖRÜŞME SORULARI	119
ÖZGEÇMİŞ	122

ÖNSÖZ

Bu çalışma engeli olan beden eğitimi öğretmenlerinin iş toplumsallaşması sürecini araştırmak ve diğer engelli birey ve sporculara yol gösterici olabilmek amacıyla yapılmıştır. Yaptığımız bu çalışma sonucunda elde ettiğimiz sonuçların literatüre katkı sağlaması ve daha sonra da özellikle engeli olan sporcu ve beden eğitim öğretmenleri ile ilgili yapılacak çalışmalar için faydalı olması beklenmektedir.

Öncelikle bizlere bu güzel ülke de yaşamamız ve bilimin ışında çalışmamız için kendi hayatlarını ve canlarını hiçe sayan başta Gazi Mustafa Kemal ATATÜRK ve silah arkadaşları ile tüm şehit ve gazilerimize teşekkürü bir borç bilirim. Ayrıca yüksek lisans eğitimim ve tez döneminde benden yardımlarını hiçbir zaman esirgemeyen, sürekli ufkumu açan, bana yeni kazanımlar katan ve bu kıymetli çalışmanın akıl hocası değerli danışmanım Prof Dr. Ferda GÜRSEL katkıları, kattıkları ve sabrı için sonsuz teşekkür ederim.

Özellikle tezimin hazırlanma sürecinde vakit gözetmeksizin eksiklerimi tamamlayıp yol gösteren ve desteğini esirgemeyen aynı zamanda tez izleme jürisinde görev alan Dr. Öğr. Üyesi Özlem ALAGÜL' e teşekkürlerimi sunarım.

Bana akademik hayatta yol arkadaşlığı yapan bilgi ve birikimini esirgemeyen hep yanımda olan yol gösteren ve desteğini asla esirgemeyen kıymetli arkadaşım Kürşat ERGÜN' e teşekkür ederim.

Yaptığım bu çalışmada gönüllü olarak bana destek olan tüm katılımcı arkadaşlarıma desteklerinden dolayı teşekkür ederim.

Şüphesiz ki bugünlere gelmem de en büyük paya sahip olan beni hep okumaya teşvik eden ve benden emeğini desteğini esirgemeyen değerli anneme ve babama teşekkürü bir borç bilirim.

Son olarak tez sürecinde yaşadığım zorluklara karşı beni hep destekleyen ve sabır gösteren eşim Mukaddes' e ve benim ilham kaynağım biricik kızım Alya Nisa' ya minnet ve şükranlarımı sunarım.

SİMGELER VE KISALTMALAR

EBEÖ	Engeli Olan Beden Eğitimi Öğretmeni
BEÖE	Beden Eğitimi Öğretmen Eğitimi
UBE	Uyarlanmış Beden Eğitimi Öğretmenleri
U-BEÖE	Uyarlanmış Beden Eğitimi Öğretmen Eğitimi



GİRİŞ

1.1.Problem

Türkiye’ de Yüksek Öğretim Kurumu’nun uluslararası başarıları olan engeli olan öğrencilere Spor Bilimleri Fakültelerine girişlerinde yönetmeliklerde yaptığı birtakım kolaylaştırmalar yoluyla, sayıları her geçen gün artan engeli olan sporculara bu fakülteler eğitim hizmeti vermektedir. Engeli olan kişilerin Spor Bilimleri fakültelerine Spor Yöneticiliği bölümü ve Antrenörlük Eğitimi bölümlerinin haricinde Beden Eğitimi Spor öğretmenliği bölümüne girişlerine ve buralardan mezun olabilmesine mevzuat izin vermemektedir (Yükseköğretim Özürlüler Danışma ve Koordinasyon Yönetmeliği, 2010). Buna rağmen, son yıllarda pedagojik formasyon olarak ya da çift ana dal yaparak da Beden Eğitimi öğretmenliği yapmalarının önü açılmıştır. Engeli olan bireylerin beden eğitimi öğretmeni olmaya başlamalarıyla birlikte yaşadıkları süreçlerin incelenmesi önem kazanmaktadır. İlerleyen yıllarda da engeli olan bireylerin beden eğitimi öğretmeni olma sürecinin devam edecek olması onların öğretmen olma yolunda geçirdikleri süreçleri açıklayacak toplumsallaşma süreçlerine ilişkin araştırmalara ihtiyaç duyulacaktır. Engeli olan bireyin Spor Bilimleri fakültelerine gelmeden önce, fakültede ve öğretmen olduklarında bu ortamlarda nasıl toplumsallaştıkları ile ilgili literatürde bilgi eksikliği vardır. Görme engeli olan bireylerin sayılarındaki artışa rağmen Spor Bilimleri Fakülteleri tarafından kendilerine verilmesi gereken hizmetlerin yetersizliği daha önceden böyle bir deneyime sahip olmayan fakülte yönetimi tarafından görme engeli olan bireylerin eğitim öğretim almalarını zorlaştırmaktadır. Çünkü görme engeli olanlara uygun ortamlar tasarlamak fiziksel yapı ve eğitime erişimde farkları nelerin oluşturduğu, görme kaybının öğrenmeye etkisine göre belirlenecek farklı stratejilerin, tekniklerin ve ihtiyaç duyulan farklılıkları ortamın ne şekilde uyarlanabilir olması gerektiği bilgisi fakülte tarafından bilinmiyor olabilir.

Beden eğitiminde öğretmen toplumsallaşması araştırmaları, çoğunlukla, kişilerin belirli bir mesleğin etkili üyeleri olmak için gereksinim duydukları bilgi, beceri ve eğilimleri öğrenme yollarına odaklanan işyerinde toplumsallaşma veya işe alım çalışmalarına dayanır (Bauer & Erdoğan, 2011). Daha özel olarak, beden eğitimi öğretmenlerinin toplumsallaşması çalışması, kişilerin öğretmenlik mesleğine girme sebeplerini, öğretmen eğitimi programlarının etkilerini ve okul ortamlarının sosyopolitik gerçeklerinde gezinmenin zorluklarını anlamaya çalışan beden eğitimi öğretmeni genel eğitim literatüründeki öğretim sosyolojisi üzerine yapılan araştırmalardan etkilenmiştir (Gould, 1934; Lacey, 1977; Lee, 1928; Lortie, 1975; Waller, 1932). Yapılan bu araştırmaların dayanağı olan İş toplumsallaşması kuramı “bireyin öğretmenler toplumunun katılımcı bir üyesi haline geldiği süreci anlamaya çalışan” beden eğitiminde kullanılan teorik bir çerçevedir (Zeichner & Gore, 1990). Bu kuramda toplumsallaşma sürecinde bireylerin kendi toplumsallaşmalarının aktif bir rol oynadığını varsayar (Templin & Schempp, 1989). Bundan dolayı bireyler sahip oldukları teoriye ters düşen toplumsallaşmayı deneyimlediklerinde eylemlerini bireysel kolektif ya da toplumsal bir anlam duygusu içinde belirlemeleriyle hem açık hem de gizli direnme kapasitesine sahiptirler (Schempp & Graber, 1992; Stroot & Ko, 2006).

Öğretmenin iş toplumsallaşması ömür boyu süren bir süreçtir. Bu süreçte, bireyleri beden eğitimi öğretmenliğinde kariyer yapmasına neden olan (a) gençlerle çalışma arzusu (b) topluma hizmet isteği, (c) tanıdık hem de rahat olan okul ortamında çalışmaya devam etme ihtiyacı (d) tatil zamanının uzunluğu ve (e) para, prestij ve güvenlik arzusu olarak belirlenmiştir (Lortie 1975). Kişilerarası ilişkiler, hizmet ve zaman, işe alınanların beden eğitimine girme kararlarında önemli görünmektedir. (Curtner-Smith ve diğerleri, 2008). Literatürde beden eğitime atıfta bulunulduğunda, devam temasının bir varyasyonu, spor ve fiziksel aktiviteye dahil olmaya ilgi de kaydedilmiştir.

Engeli olan beden eğitimi öğretmenlerinin toplumsallaşma süreçlerinin Spor Bilimleri fakültelerine gelmeden önce, fakültede ve öğretmen olduklarında bu ortamlarda ortaya çıkarılmaya ihtiyacı vardır. Engeli olan beden eğitimi öğretmenlerinin kültürleşmesi sürecinde kendilerini etkileyen faktörler, mesleki toplumsallaşma sürecinde öğretim görevlileri ile yaşadıkları deneyimler ve etkileşimleri, örgütsel toplumsallaşma sürecinde öğrencileri, okul yöneticileri, alan öğretmenleri, diğer branş öğretmenleri ve öğrenci velileri ile etkileşimleri incelenerek toplumsallaşma verileri ile bilgiler oluşturulmalıdır.

Ülkemizde son yıllarda beden eğitimi öğretmeni olarak göreve başlayan ve görevine devam eden engeli olan beden eğitimi öğretmenleri vardır. Engeli olan beden eğitimi öğretmenlerinin içerisinde aktif olarak sporculuk yapmış ve ülkemizi kendi branşlarında milli takımlarda temsil etmiş bireyler vardır. Ülkemizde ki Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) Kılavuzunun 7.4 maddesine göre spor dallarında yetenekli ve üstün başarılı adaylar için spor alanlarındaki yükseköğretim programlarına yerleştirme işlemi ile üniversitelerin spor bilimleri fakültelerinde ki antrenörlük, spor yöneticiliği ve rekreasyon lisans bölümlerinde öğretim görme hakkına sahip oluyorlar. Daha sonra üniversitelerin eğitim bilimleri fakültelerinde açılan pedagojik formasyon eğitimi alarak ya da bazı üniversitelerin çift anadal program hakkı vermesiyle beden eğitimi öğretmenliği bölümlerinden ilgili dersleri alarak beden eğitimi öğretmeni olmayı hak ediyorlar. Bu sayede ilerleyen yıllarda engeli olan ve özellikle başarılı olacak sporcuların beden eğitimi öğretmenliği yapmayı tercih etmeleriyle birlikte yıllar içinde sayıları gittikçe artacaktır. Bu yüzden aktif olarak görev yapmakta olan bu öğretmenler ile ilgili yeni çalışmalar yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışmada ise kuram, engeli olan beden eğitimi öğretmenlerinin (EBEÖ) yaşanmış benzersiz toplumsallaşma süreçlerini incelemek için kullanılmıştır. Bu çalışmada EBEÖ' lerinin göreve başlamadan önce toplumsallaşmaları ve hizmet içi öğretmenlik deneyimlerinin iyi anlaşılması, onların beden eğitimi alanına neden dahil olmak istedikleri, Beden Eğitimi Öğretmen Eğitiminde de aldıkları eğitim süreçlerindeki kritik noktaların açığa çıkarılması

konusunda literatüre katkı sağlarken kültürel bağlamdaki bilgiyi de genişletme çabası ilkesini taşımaktadır.

1.1.1. Toplumsallaşma

Ortak bir hedef doğrultusunda bir araya gelen insanlardan oluşan yapıya ve bu yapının ahenk içerisinde idare edilmesi, niteliğini ve niceliğini saptama sürecine örgüt denir (Balcı, 2019). Okul, hayatımızda en yaygın şekilde bulunan örgüttür. Okullarda bulunan öğretmenler de bu örgütlerin en etkili elemanıdır. Öğretmen adayının alacağı mesleki eğitim ve yaşayacağı meslek hayatı onun özelliklerine ne kadar çok uyarsa, o da mesleki rollerini o kadar içtenlikle sahiplenir (Ergün, 1994).

Kişilerin mutlak anlamda biyolojik bir varlık olmaktan çıkıp bu evren içinde yaşamayı başarması, belli bir kültürün maddi ve manevi öğelerini öğrenmesi sürecine toplumsallaşma denir (Tolan, 1983). Başka bir anlatımla, kişi, kültürel değer ve normları toplumsallaşma denilen süreç yoluyla kazanır. Aile, okul gibi kurumlar toplumsallaşmanın öncel kaynaklarından olup, kültürün başta gelen değer ve uygulamalarının bazılarını aktarırlar. Toplumsallaşma süreci olmaksızın "toplumların tutarlı bir şekilde varlıklarını sürdürmeleri beklenemez" (Morgan, 1980).

Bireylerin mesleğe girmelerine yardımcı olmak için tasarlanmış her mesleğin kendi toplumsallaşma süreçleri vardır ve burada bireyler bağlı olduğu sosyal grupların

veya kurumların normlarını, değerlerini, kültürlerini ve ideolojilerini öğrenirler (Clausen, 1968). *İş toplumsallaşması*, bireyin belirli bir kariyerle ilişkili beklentileri, davranışları ve değerleri öğrenmesiyle oluşan, bireye özgü ve zaman alıcı bir süreçtir (Stroot ve diğerleri, 1993). Yaşamda deneyimlerden, eğitimden ve bireyin dahil olduğu çalışma ortamından etkilenir. Öğretimle ilgili olarak iş toplumsallaşması, bir kişinin mesleğe ilişkin inanç ve değerleri geliştirdiği süreç olarak tanımlanabilir. Öğretmen iş toplumsallaşmasının araştırma odakları, ortak öğretim durumlarını analiz eden ve eğitimcilerin, öğretim ortamlardaki topluluk beklentileri ve psikolojik ve sosyal etkilerden etkilendiğini ve kısıtlandığını bulan Waller'ın (1932) çalışmasına dayanmaktadır. Lortie (1975) ve Blase (1985) gibi bilim adamlarının yapmış olduğu etkili eğitimsel toplumsallaştırma çalışmalarından önce gelen Waller ve diğerlerinin ufuk açıcı çalışmaları, beden eğitimi öğretmenlerinin toplumsallaşmasının araştırılması için temel oluşturmuştur (Lawson, 1983a, 1983b; Templin & Schempp, 1989). Waller'ın ardından ve Lortie'nin çalışmasından önce ve sonra yayınlanan önde gelen eğitimsel sosyalizasyon literatürü, beden eğitimi literatürü üzerindeki etkisi nedeniyle dikkate değer olmasına rağmen, bu bölümde incelenmemiştir.

Öğretmen toplumsallaşması, öğretmenlik mesleğine ilişkin normları, değerleri, dili ve sembolleri ile öğretmen kültürünün edinilmesini, aynı zamanda da bunların şekillendirilmesine ve dönüştürülmesine yardımcı olmayı içerir. Öğretmen olmak, toplumsal normların, ajanların ve kimliğin sürekli birbirini bilgilendirdiği bütünsel bir süreçtir. Öğretmenler dış etmenler tarafından toplumsallaştırılan pasif nesneler değiller; daha ziyade öğretmenler, politikaları uygun hale getirme ve dış yapıları birlikte inşa etme gücüne sahip aktif ajanlardır. Hayat boyu gelişim perspektifi, öğretmenler için önemli toplumsallaşma olayları ve mekanizmalarının örneklerini aydınlatır (Templin ve Richards, 2014). Örnekler, öğretmen adaylarının, beden eğitimi deneyimleri, genel spor ve fiziksel aktivite deneyimleri ve sosyal sınıf geçmişi, ırk ve etnik köken ve cinsiyet ile ilgili özellikleri de dahil olmak üzere, K-12 okullarına (Dewar & Lawson, 1984) katılırken çocukluklarında aldıkları işe alımla ilgili toplumsallaşma ile başlar. Bu örnekler öğretmen eğitime kadar uzanır ve örgütsel

toplumsallaşmanın profesyonelleştirilmiş iş yönelimleri ve uygulamaları mı yoksa bürokratik zihniyetler ve iş pratikleri mi oluşturduğuna özel ilgi göstererek, iş olarak okul örgütlerine giriş yapmaya odaklanarak devam ederler (Lawson, 1989, 1991b).

1.1.1.2. Öğretmen Toplumsallaşması

Öğretmen toplumsallaşması “kişilerin öğretmenlik mesleğine üye oldukları değişim sürecini ifade eder” (Lacey, 1977). Bu nedenle, öğretmen toplumsallaşmasını inceleyen bilim adamları, bireylerin eğitimci olarak kariyerlere alınma, hazırlanma ve toplumsallaşma yollarıyla ilgilenmişlerdir (Gaudreault & Richards 2017). Bu araştırma alanı, (a) öğretmen adaylarının biyografilerinin öğretim inançları ve uygulamaları üzerindeki etkisi, (b) öğretmen eğitimi programlamasının etkinliği, (c) okul örgütleri tarafından yeni öğretmenleri toplumsallaşmak için kullanılan resmi ve gayri resmi ve (d) toplumsallaşmanın hem öğretmen etkinliği hem de öznel iyi oluş açısından sonuçları veya etkilerinin daha iyi anlaşılmasına yol açılmıştır (Achinstein, Ogawa ve Speiglmann, 2004; Feiman-Nemser, 2001; Richards, Templin ve Graber, 2014). Lortie, (1975) öğretmen toplumsallaşması fikrini popüler hale getirdi. Öğretmen alımı, öğretmen eğitimi, okul programlarının tasarımı ve yürütülmesi, örgütsel toplumsallaşmanın yeni başlayan öğretmenler üzerindeki etkileri, öğretmen eğitimcilerinin yönelimleri ve eylemleri ve öğretmenlerin yaşamları ve kariyerleri arasındaki etkileşimi gibi bir zamanlar ayrı olan öncelikler arasında gittikçe artan bağlantılar geliştirildi.

Bu zamana kadar ise bu araştırmalarla; öğretmen adaylarının sahip olduğu öğretim inançları ve bunların uygulamalarına etkisi, öğretmen eğitimi programları "etkinliği", okul kültüründe öğretmenlerin toplumsallaşmalarında kullanılan gayrı resmi taktikler ve toplumsallaşmanın sonuçları veya etkileri konularında bilgi oluşturulmuştur (Richards ve ark., 2014).

1.1.1.2.1. İş Toplumsallaşması Kuramı

Her mesleğin, bireylerin mesleğe girmelerine yardımcı olmak için tasarlanmış kendi toplumsallaşma süreçleri vardır. Bu bazen *işe alım* olarak adlandırılır. Bir mesleğe toplumsallaşma, bireyin belirli bir kariyerle ilişkili beklentileri, davranışları ve değerleri öğrenmesiyle olur (Stroot ve diğerleri, 1993). Bu süreç zaman alır ve her bireye özğüdür. Yaşam deneyimlerinden, eğitimden ve bireyin dahil edildiği çalışma ortamından etkilenir. Öğretimle ilgili olarak iş toplumsallaşması, bir kişinin mesleğe ilişkin inanç ve değerleri geliştirdiği süreç olarak tanımlanabilir.

İş toplumsallaşması, bireylerin bir mesleğin “kültürü” içinde nasıl öğrendiklerinin ve içeriden biri haline geldiklerinin incelenmesidir. İş toplumsallaşması ile ilgili eğitim literatüründe çok sayıda tanım ve bakış açısı mevcuttur. Lortie (1975), toplumsallaşmayı, “...insanların bir dizi yapılandırılmış deneyimden geçerken ve grubun alt kültürünü içselleştirirken başına gelen bir şey” olarak tanımladı. Corbett (1980), iş toplumsallaşmasını “bir mesleğe yeni üye olan kişinin, yeni üyenin üstleneceği role bağlı normlar da dahil olmak üzere, meslek grubunun kültürüyle tanışma süreci” olarak tanımlamıştır. Öğretmen

toplumsallaştırma araştırması, tıp alanında doktorların toplumsallaştırmalarıyla ilgili yapılan çalışmaları sahaya kopyalamaya çalıştı. Çeşitli aşamaları, dereceleri ve adımları olan çoklu çerçeveler (Fuller ve Brown, 1975; Lortie, 1975), bir öğretmen eğitimi programından okul ortamına geçiş sürecine özel araştırmaların sonucunda ortaya çıkmıştır. Lawson (1986), beden eğitimi öğretmenleri için iş toplumsallaşmasını “kişilerin beden eğitimi alanına girmeleri için başlangıçta etkileyen ve daha sonra öğretmen eğitimcileri ve öğretmenleri olarak algılarından ve eylemlerinden sorumlu olan her türlü toplumsallaşma” olarak tanımlamıştır. İş toplumsallaşması sürecini tanımlamak için en yaygın olarak kullanılan üç aşama kültürleşme, mesleki toplumsallaşma ve örgütsel toplumsallaşma olarak üç alt başlıkta toparlayabiliriz.

1.1.1.2.1.1. Kültürleşme

Kültürleşme, toplumsallaşmanın ilk aşamasıdır ve bireyin öğretmen eğitimine girme kararından önceki dönemde meydana gelen süreci ifade eder. Erken çocukluk döneminde başlayan ve kişi bir öğretmen eğitimi programına girmeye karar verene kadar devam eden güçlü, yaygın bir eğitim sürecidir (Curtner-Smith, 1999; Lawson, 1983a, Lawson, 1983b). Bu aşama, ileriye yönelik toplumsallaşma (Lacey, 1977) olarak adlandırılır, burada kişinin çocuk olarak yaşadığı deneyimler öğretime yönelik tutum ve davranışları etkilemeye yardımcı olur. Bununla birlikte, kültürleşmenin kişinin öğretme perspektifi üzerinde derin bir etkisi olsa da potansiyel işe alımlara teknik öğretim kültürüne (örneğin, müfredat geliştirme ile ilgili öğretmen bilgisi ve becerileri, öğretim stratejileri, öğrenci değerlendirmesi) derinlemesine bir fikir vermeyebilir.

Templin ve Richards (2014) a göre de kültürleşme; ileride beden eğitimi öğretmeni olacak bireyleri etkileyen öğretmenleri, antrenörleri, danışmanları, aile üyeleri ve diğer önemli toplumsallaşma ajanları toplumsallaşmasına etki eden çevresindeki tüm bireyler ile paylaşımları yoluyla öğretmenliğin anlamının ne olduğunu gözlemlediği süreçtir.

Lortie (1975), gözlem çıraklığı terimini, bu zaman dilimini ve öğretmen olma gelişim sürecinde sahip olduğu çok güçlü etkiyi tanımlamak için kullandı. Bir kişinin istihdam edilmeyi isteyebileceği diğer alanların (örneğin, tıp, mühendislik, hukuk) aksine, gelecekteki öğretmenler yaşamlarının büyük bir bölümünü öğretmenlerin davranışlarını ve etkileşimlerini gözlemleyerek geçirmişlerdir. Bununla birlikte, ilerleyen zamanlarda ki öğretmenlerin öğretim rolü hakkında geliştireceği imaj eksiktir. Gelecekteki öğretmenler, K-12 okullarındaki öğretmenleri gözlemlemek için binlerce saat harcadıkları için öğretme rolünü anladıklarına inanabilecek olsalar da öğretim rolünün sadece sınırlı bir resmine sahiptirler. Örneğin, öğretmen planlama sürecini ve öğretmenler arasındaki etkileşimleri veya değişik durumlara tepki verirken öğretmenlerin ne düşündüğünü bilmiyorlar. Lortie'nin belirttiği gibi, “Öyleyse öğrencilerin öğretme hakkında öğrendikleri, açık ve çözümsel olmaktan çok sezgisel ve taklitçidir; pedagojik ilkeler yerine bireysel kişiliklere dayanmaktadır” (1975). Sonuç olarak, öğretimle alakalı varsayımları hatalı veya eksik olabilir ve gerçeklikle uyumlu olmayabilir.

1.1.1.2.1.2. Mesleki Toplumsallaşma

Gözlem çıraklığının en önemli rollerinden biri de bir işe alınan kişinin gelecekte nasıl öğreteceğini belirlemektir (Curtner-Smith ve diğerleri, 2008). Bu,

birçok öğretmenliğe yeni başlayanların, öğretmen eğitimi programları boyunca karşılaştıkları profesörlerden ziyade neden K-12 eğitimleri sırasında ders aldıkları öğretmenleri taklit ettiklerini açıklayabilir (Curtner-Smith, 1999). Aslında, mesleki toplumsallaşmadan daha güçlü sosyalleştirme araçları kültürleşme aşamasında geliştirilen değerler ve inançlar olabilir (Zeichner ve Gore, 1990). Toplumsallaşma sürecinin diyalektik doğası göz önüne alındığında, öğretmen eğitiminin etkinliği, göreve başlayan öğretmenlerin öğretmen eğitim programlarına taşıdıkları, bazen "bagaj" olarak adlandırılan inanç ve deneyim türlerine bağlı olabilir. İşe alınanlara önceki inançları ve deneyimleriyle uyuşmayan bilgiler sunduğunuz zaman, bu bilgileri göz ardı etmeyi veya elemeyi seçebilirler. Bu, özellikle güçlü koçluk yönelimleri olan öğrenciler için geçerlidir (Richards ve diğerleri (2014).

Oldukça fazla bir süre için, kolej ve üniversitedeki öğretmen eğitimi programları, lisans öğrencilerinin öğretmenlik mesleği içerisinde nasıl toplumsallaştırıldığını etkileyen birincil mekanizma olarak kabul edildi. Zamanın mesleki idealine bağlı olarak gelecekteki öğretmenler için öğrenme deneyimleri sağlamak öğretmen eğitimi programlarının rolüdür. İşlevsel bir bakış açısına dayanan öğretmen adayları, öğretmen yetiştiren öğretim elemanlarının sahip oldukları inançlarını içselleştiren ve öğretmen eğitimi sırasında karşılaşılan toplumsallaşma güçlerine uyan pasif varlıklar olarak görülmüştür (Zeichner, 1979). Öne sürülen bu düşünce, mesleki toplumsallaşmanın yeni işe alınanların öğretmen eğitimi programlarına girmesiyle başladığını varsayıyordu. Ancak, bu işlevsel çerçeve aracılığıyla toplumsallaşmayı anlamak, neden bu kadar çok öğretmenin işgücüne girdiğini ve öğretmen eğitimi programlarında vurgulananlarla çelişen bir şekilde öğrettiğini açıklamak için yetersizdi (Schempp ve Graber, 1992; Templin ve Schempp, 1989).

Öğrenciliğe ilişkin birincil tehlike, öğretmen eğitimcilerinin kendi öğrencilerinin öğretmen eğitimi programının oryantasyonunu benimseyip benimseyemediğini veya daha yüksek bir not veya daha iyi bir öneri almak için stratejik olarak uyumluymuş gibi gözüküp gözükmediklerini anlamaktan uzaklaştırmasıdır. Eğer ikincisi gerçekleşirse, muhtemelen bu bireyler programdan mezun olduklarında programda vurgulanan yönelimle uyuşmayan geleneksel yönelimi benimseyen öğretmenler olacaklardır. (Graber, 1991). Öğrenciler, önceden kabul edildiği gibi pasif varlıklar olmadıklarından, kişisel inançları ve geçmiş deneyimleri, nasıl ve ne ölçüde toplumsallaşacaklarını belirlemede kuvvetli bir etkiye sahiptir (Lawson, 1983'a, 1983b; Lortie, 1975). Bu inançlar ve varsayımlar, öğrenciler öğretmenlik ve öğretmenlik mesleğine ilişkin yeni ve kişisel anlayışlar yarattıkça öğretmen eğitimi programlarında sunulanlarla sürekli olarak tartılır. Öğretmen eğitimi sırasında sunulan mesleki ideal ile öğrencilerin inançları arasındaki gerilim, bir anlayış senteziyle sonuçlanır. Hem birey hem de kurum süregelen bir değişim içerisinde. Ancak aradaki güç farkından dolayı, kurum değişimden etkilenmeyebilir. Bunun sonucu olarak da bireyin değişme olasılığı kurumdan daha fazladır (Schempp ve Graber, 1992). Tez ve antitez arasındaki bu çekişme, diyalektik bir süreç olarak açıklanabilir. Diyalektik kelimesi, yeni ve benzersiz bir tasarımın bir derse bakış açılarının ve eylemlerinin bir sentezine dönüşen tartışmalı önermelerin [tez ve antitez] karşı karşıya gelmesini içeren bir süreci ifade eder" (Schempp & Graber, 1992). Toplumsallaşmanın mevcut eğitim literatüründe diyalektik olduğu düşünülmektedir çünkü her birey toplumsallaşma sürecinde aktif bir rol oynar, öğretmen eğitimi sırasında önemle belirtilen hangi eğilimlerin kazanılacağını ve hangilerinin göz ardı edileceğini belirler (Richards ve ark. (2014).

Alan deneyimleri, stajlar ve öğrenci öğretimi, zaman içinde stratejik noktalarda öğretmen eğitimi müfredatına yerleştirilmiştir. Her birinin hizmet öncesi öğretmenler üzerinde güçlü bir toplumsallaşma etkisi vardır. İşe alınanların öğretimle ilgili bakış açılarını geliştirmelerinde önemli etkisi olan sosyalleştirme araçları iş birliği yapan öğretmenler ve okul çağındaki öğrencilerdir. Bu nedenle, okul personeli ile öğretmen

eğitmenlerinin değerleri arasında önemli bir uyumun olması staj ve öğrenci öğretimi için işe alınanların okullara yerleştirilmesinde önemlidir. Aksi takdirde, öğretmen eğitimi programının etkisini azaltma ve yeni başlayanların kültürleşme sırasında öğrendiklerini pekiştirme riski artmaktadır (Schemmp & Graber, 1992; Sofo ve Curtner-Smith, 2005). Öğretmen adaylarının kaliteli öğretimle alakalı sorunları işlemelerine yardımcı olan yenilikçi iş birliği yapan öğretmenler, işe alımlarda daha öğretim merkezli bir oryantasyonun benimsenmesi ve sürdürülmesi için kolaylaştırıcı olarak hizmet edebilir (Richards ve diğerleri, 2013).

1970'lerde ve 1980'lerde mesleki toplumsallaşma üzerine yapılan araştırmalar, öğretmen eğitimcilerinin, mezun olduktan ve iş dünyasına girdikten sonra acemilerin öğretim yaklaşımları üzerinde kalıcı bir etkiye sahip olamadıklarını belgelemiştir. Öğretim üyelerinin öğretmen ve koç olarak çatışan rolleri, teorik bilgileri okulun mevcut şartlarının birbiriyle örtüşmemesi ve okul ve öğretimin ortak bir teknik kültürünün yokluğunun öğretmen eğitimi programlarının en az etkisi ile sonuçlandığı bulunmuştur. Dewar, 1989; Doolittle ve Schwager, 1989; Lawson, 1986; Placek, 1983).

1.1.1.2.1.3. Örgütsel Toplumsallaşma

Örgütsel toplumsallaşma, okul içinde meydana gelen ve sadece okulda görev yaparken ki deneyimleri içeren toplumsallaşmadır (Lawson, 1989). Bu toplumsallaşmanın süreci gayet uzundur, eğitim deneyiminin başlangıcından meslekten çıkışına kadar geçen yılları kapsar ve her öğretmen farklı bir dizi yaşam

deneyimi, koşul ve koşullarla karşılaştığı için bireyseldir ve her bir birey için benzersizdir (Schempp & Graber , 1992).

Öğretmenlerin iş tatmini ile ilgili kararlarını etkileyen faktörlerden bazıları şunlardır: meslektaşlardan soyutlanma, meslektaşlardan (Macdonald, 1995) ve yöneticilerden saygı eksikliği (Whipp ve diğerleri, 2007) ve marjinalleşme (Curtner - Smith, 2001; Gaudreault & Woods, 2013; Macdonald, 1999a; Shoval ve diğerleri, 2010). Tersine, özellikle orta kariyerde öğretmen kariyer gelişimini araştıran uzun süreli çalışmalar sınırlıdır. Öğretmen kariyeri geliştirme araştırmaları genellikle öğretimin ilk ve son yıllarına odaklanır (D 'Aniello, 2008; Luft, 2001; Singer ve Willett, 1996; Watt & Richardson, 2008; Zeichner ve Gore, 1990).

Öğretmenlerin meslekteki ilk birkaç yılı öğretmenin kendinden şüphe duyması ve belirsizliği ile gelebilecek kritik bir geçiş dönemi olarak görülmektedir. Bu araştırmacılar, net pedagojik hedefler belirleyen bireylerin başarıyı, göreve başlama aşaması öğretmenleri olarak algılama olasılıklarının daha yüksek olduğunu öne sürüyorlar. Bu dönemdeki merkezi odak noktası, akranların ve öğrencilerin saygısını kazanmak ve günlük öğretim görevlerinde sahip oldukları rahatlık düzeyini korumaktır (Fessler ve Christensen, 1992). Yeni başlayan öğretmenler, genellikle, göreve başlama yıllarını oldukça zorlayıcı bulurlar bu dönem hüsrana, hayatta kalma ve hayal kırıklığı duygularını içerir. (Woods & Earls, 1995).

Bazı akademisyenler, hizmet öncesi dönemde kazanılan becerilerin ve inançların öğretimin ilk yıllarında silinip gidebileceğini belirtmektedir (Lawson, 1989). Ancak Schempp ve Graber (1992), yeni öğretmenlerin hazırlık programlarının bakış açılarını asla takdir etmemiş olabileceklerini öne sürmektedir. Sonuç olarak,

öğretmenler öğretim stillerini kendi tercihlerine göre ayarlar. Alternatif olarak, öğretmenler hizmet öncesi eğitim sırasında oluşan güçlü görüşlere rağmen meslektaşlarının öğretim stillerine uyum sağlayabilirler (Curtner-Smith, 1997). Koçluk ve buna hem kişisel hem de okul içinde verilen önem gibi faktörler öğretmenlerin kariyer döngülerini de etkileyebilir. Lawson (1983b), antrenörlük oryantasyonu ile öğretmen eğitim programlarına giren öğrencilerin mezun olduktan sonra en iyi öğretim uygulamalarını kullanma olasılıklarının daha düşük olduğu öne sürmüştür. Kazanan spor takımlarını kutlayan bir kültür, özellikle öğretmenler yönetimden ve diğerlerinden işlerinin başarıya bağlı olduğunu algıladıklarında bu koçluk oryantasyonuna katkıda bulunabilir (Hushman & Nap-Owen, 2012; Kwon ve diğerleri, 2010).

Yetkinlik geliştirme aşaması öğretmenlerinin karşılaştığı zorluklar göz önüne alındığında, marjinalleştirmeyle başarılı bir şekilde başa çıkabilen öğretmenlerin kariyer döngüsü süresince olumlu şekilde ilerleme olasılığı daha yüksektir (Woods ve Lynn, 2001). Lux ve McCullick (2011), mesleki hazırlık programlarının, onlara marjinalleşmeyi belirleme ve bunlarla yüzleşme araçları sağlayarak öğretmen adayları için ileriki dönemlerde ki başarılarını artırabileceğini önermektedir. Bu akademisyenler, öğretmenlerin marjinalleşmeden kaçınmaması veya görmezden gelmemesi gerektiğini, çünkü bunu yapmanın kariyer hayal kırıklığı aşamasına geçişi veya erken kariyer çıkışına yol açabilir. Birden fazla araştırmacı, öğretmenlik kariyerinden erken çıkmayı düşünen veya bu yola devam eden öğretmenleri gözlemlemiştir veya onlarla röportaj yapmıştır. (Evans & Williams, 1989; Mäkelä ve diğerleri, 2014). Sonuç olarak, yeterlilik geliştirme aşamasında olumlu yönde ilerleyen öğretmenleri daha fazla araştırma yapmalıdır.

1.1.1.3. Beden Eğitiminde İş Toplumsallaşması

Beden eğitimindeki (Beden Eğitimi) akademisyenler, kırk yılı aşkın bir sũredir öğretmenlerin toplumsallaşmasıyla ilgili çok çeşitli kavramsal yazma, literatũr incelemeleri ve araştırmaları gerçekleştirmişlerdir ( rneğin, Curtner-Smith, 1997; Graber, 2001; Lawson, 1983a , 1983b; Locke ve Massengale, 1978; Richards ve diğerleri, 2014; Schempp ve diğerleri, 1993; Stroot & Williamson, 1993; Templin ve Schempp, 1989). Beden Eğitimi  ğretmenlerinin işe alımı, eğitimi, işe başlama ve kariyer gelişimi ile ilgili, Beden Eğitimi'nde  ğretmen toplumsallaşma sũrecini tanımlamak için en yaygın olarak kullanılan ũ  aşamayı açıklarsak- kũltũrleřme, profesyonel toplumsallaşma ve  rgũtsel toplumsallaşmadır.

İş toplumsallaşması, beden eğitimcilerin toplumsallaşmasını incelemek için uygun bir teorik mercek olarak tanımlanmıştır (Stroot, 1993). Lawson (1986) iş toplumsallaşmasının "başlangıçta kişileri beden eğitimi alanına girmeye etkileyen ve daha sonra  ğretmen eğitmenleri ve öğretmenler olarak algı ve eylemlerinden sorumlu olan her tũrlũ toplumsallaşma" olduğunu ileri sũrer.

1.1.3.1.1. Beden Eğitiminde Kũltũrleřme

Yapılan çalışmalarda kişilerin beden eğitimi kariyerlerine ilgi duyma nedeninin; spor ve fiziksel aktivitede başarılı olmaları bunlardan zevk alıp spor ile meşgul olmak ve formda kalma istekleri olduğunu göstermektedir (Lee ve Curtner-Smith, 2011). Aksine bazı çalışmalarda, kimi beden eğitimi  ğretmenlerinin ise beden

eğitimi dersinde özellikle olumsuz bir deneyim yaşamaları benzer durumdaki çocuklara ve gençlere yardım etmeye odaklandıkları için beden eğitimi  ğretmenliği kariyerini seçtiklerini gösteriyor (Curtner-Smith ve diğerleri, 2008; Stran ve Curtner-Smith, 2009). Beden eğitimi  ğretmenliği kariyerinin diğer çekici unsurlarına bakacak olursak yerel topluma yardımcı olma fırsatı, gençlerle birlikte çalışma olasılığı, orta sınıf değerleriyle uyum ve uzun tatiller bulunur (Hutchinson, 1993). Dahası, bazı yeni başlayanlar görece erken ve diğerleri görece geç öğretmenlik kariyerine karar verirler (Lortie, 1975). Beden eğitimi alanında bir kariyere sahip olmaya “geç karar verenler”, erken karar verenler” den beden eğitimi konusuna daha fazla bağlı görünmektedir ve bu nedenle BE E’lerine dikkat etme ve onlardan etkilenme olasılıkları daha yüksektir (Doolittle, Dodds ve Placek, 1993).

Genel eğitimde  ğretmen toplumsallaştırma araştırmalarından yola çıkararak (Lortie, 1975), Templin (1979), Lawson (1983a, 1983b), Dewar ve Lawson (1984), Schempp (1989) ve Dewar’ın (1989) Beden eğitimi  ğretmenlerinin yaşamış olduğu toplumsallaşma süreciyle ilgili araştırma ve burslar için yapılacak ilk çalışmaların hazırlıklarını yaptılar. Bu  n-toplumsallaşma sürecinin,  ğretmen adaylarının  ğretmen yetiştirme programlarının ve fakültelerinin ideolojilerini sahiplenip sahiplenemediklerini belirlemede önemli bir faktör olduğu bulunmuştur. Diyalektik bir bakış açısına uygun olarak, beden eğitimi öğretmenleri bundan sonra “mesleki toplumsallaşma içerikleriyle doldurulmayı bekleyen boş sayfalar” olarak görülmüyordu (Lawson 1983’a, s.7). Bunun yerine, Lawson (1983’a) toplumsallaşma sürecinin, mesleğe başlayanların Beden eğitimi  ğretmen Eğitimine katılmaya karar vermelerinden daha önce başladığını ileri sürdü ve karmaşık toplumsallaşma sürecinin daha yorumlayıcı analizinin yapılması için çağrıda bulundu.

Lortie (1975),  ocukların bir  ğretmen eğitim programına dahil olmadan önce öğretmenler, idareciler, koçlar ve diğer okul personeli ile yaklaşık 13.000 saat direkt

olarak temas halinde olduklarını değerlendirmektedirler. Bu toplumsallaştırma araçlarıyla olan etkileşimleri ve K-12 okullarında öğrenciler olarak karşılaştıkları tecrübeler, öğretmenlik mesleğine olan inançlarını, değerlerini ve varsayımlarını biçimlendirir. Beden eğitimi alanına dahil olan kişiler için, bu tecrübeler ve karşılaşmalar beden eğitimi mesleğinin eşsiz izlenimleriyle sonuçlanır ve bir bireyin beden eğitimi öğretmeni olarak kariyer yapma kararını etkilemeye çalışır (Templin ve diğerleri, 1982).

Bireyler, Lortie'nin (1975) öznel bir izin olarak tanımladığı şeyi geliştirdikleri gözlem çıraklığı sırasında, öznel bir kuram, bir kişinin belirli bir meslekte başarılı olmak için nelerin gerekli olduğuna ve kişilerin bu gereksinimleri karşılayabileceğine ne kadar inandığına dair algısıdır. Kişilerin sahip oldukları yetki belgesinin kusurlu veya eksik olup olmadığına bakılmaksızın, işe alımların beden eğitimi öğretmeni olmak için nitelikli olup olmadıklarını belirlemelerine imkân tanır (Graber, 2001; Lawson, 1983a). Richards ve ark. (2014), “gözlem çıraklığı sırasında gelişmeye başlayan öğretmenlerin toplumsallaşma deneyimlerinin yorumlandığı filtreleri oluşturan öznel eğitim teorileri, bu kişinin öğretmen türünü şekillendirmek için önemli bir zaman haline getirir”. Gözlem çıraklığı ve öznel izinlerin birleşik etkisi, işe alımları eğitime yönelik farklı yönelimler ve alana girme motivasyonları benimsemeye etkilemesine rağmen, bir aceminin gözlem çıraklığının, öznel bir iznin geliştirilmesini teşvik edeceğine dair hiçbir garanti yoktur beden eğitimi öğretiminin gerçekliği ile uyumludur.

Beden eğitimi Öğretmen adaylarının beden eğitimi öğretmenliğini seçmelerinde ki en önemli unsurlardan biride spor ve fiziksel aktivitede geniş geçmişe sahip olmalarıdır. Yeni işe alınan kişiler üzerinde kültürleşmenin resmi öğretmen eğitimi sürecine başlamadan çok önce son derece güçlü bir etkiye sahip olduğunu gösteren pek çok kanıt bulunmaktadır (Hutchinson, 1993; Meek ve Curtner-Smith,

2004; Templin ve Richards. 2014; Volkmann, 2008). K lt rle  menin etkisi genellikle Beden Eēitimi  ēretmen Eēitimi programları (Smith, 1993) etkisinden veya  ēretmen adayları mezun olduktan ve okullarda görevlerine ba ladıkları ilk zamanlarda aldıkları örgütsel kültürün verdiēi etkilerden daha güçlüdür (Curtner-Smith, 1999; Richards ve diēerleri, 2014). Bunların dışında bireylerin beden eēitimi  ēretmenliēini seçme sebeplerinden bir diēeri önemli kişiler ve deneyimlerdir. Babalar, anneler, kardeşler, akranlar, beden eēitimi  ēretmenleri ve koçlar gibi önemli kişiler, aday  ēretmenlerin  ēretimi nasıl gördüklerini ve  ēretmen yetiştirme programlarına girme kararlarını etkilerler (Curtner-Smith, Hastie ve Kinchin, 2008, Stran ve Curtner-Smith, 2009; Hutchinson, 1993; McCullick vd., 2012). Beden eēitimi  ēretmen eēitimi programlarına ba ladıklarında önceden var olan inançları onların derslerinde mesajları alma, yorumlama ve benimseme biçimlerini etkilemektedir. Bunun sonucunda da beden eēitimi  ēretmen adayları, sahip oldukları inançları ile uyumlu bilgiye odaklanma ve sahip oldukları inanç ve deēerlerle çelişen yeni bilgileri göz ardı etme veya bunları uygulamama eēilimindedir (Capel, 2016; Graber, 1991).

Dewar ve Lawson (1984), spor aracılıēıyla toplumsalla manın,  ērencileri beden eēitimi derslerine katılmaya teşvik eden önemli bir kolaylaştırıcı tecrübe olduēunu savundu. Sporcu olarak son derece başarılı ve yetenekli olan acemiler, spor ve oyunların h kim olduēu Beden eēitimi müfredatını tecrübe etmişlerdi ve aynı tecrübeleri  ērencilerine sunmaya daha fazla y nelimlilerdi. Ayrıca beden eēitimi  ēretmeni ve spor ko unun rollerini aynı gördüler ve kendilerini atletik başarılarına baēlı olarak oldukça yetkin ve mesleēe uygun olarak gördüler (Lawson, 1986; Pooley, 1975; Templin ve diēerleri, 1982). Beden eēitiminin planlama, resmi  ēretim ve deēerlendirmeyi i ermediēi görüşünü geli tirdikten sonra, i e alınanların mesleki toplumsalla maya karşı direnmeleri ve  ēretmen eēitimi fakültesi tarafından öne sürülen düşüncelere ve uygulamalara itiraz etmeleri muhtemeldi (Graber, 1989; Lawson, 1983'a; Templin ve diēerleri, 1982).

1.1.1.3.2. Beden Eğitiminde Mesleki Toplumsallaşma

Mesleki toplumsallaşma, işe alınanların “beden eğitimi öğretmek için ideal kabul edilen değerleri, duyarlılıkları, becerileri ve bilgileri edinebilecekleri ve sürdürebilecekleri” beden eğitimi öğretmen eğitimine (BEÖE) girdiklerinde başlar (Lawson, 1983a, s. 4). Öğretmen yetiştirme programlarının, kursiyerlerin kültürel uyumuna, programın kalitesine ve BEÖE fakültesinin inanç sistemine bağlı olarak işe alımlar üzerinde çeşitli etkileri vardır (Curtner-Smith vd., 2008). İşe alınanların ideolojileri, toplumsallaşmanın bu aşamasında potansiyel olarak yeniden şekillendirilebilir; ancak, profesyonel toplumsallaşma aynı zamanda diğer iki aşamaya göre en az etkili toplumsallaşma biçimi olarak tanımlanmıştır (Graber, 1991).

Mesleki toplumsallaşma, işe alınan kişinin bir Beden eğitimi Öğretmen Eğitimi programına kaydolmasıyla birlikte başlar. İlerideki öğretmenlerin bir kolej veya üniversitedeki eğitimleri boyunca karşılaştıkları tüm öğrenme deneyimlerini kapsar (Lawson, 1983b). Öğretmen eğitimcileri, yeni başlayanların K-12 öğretmenleri olarak kariyerleri boyunca uygulayacakları yenilikçi yöntemleri ve etkili öğretim becerilerini benimsedikleri bir zaman dilimi olmasını istese de elde edilen bulgular öğretmen eğitiminin öğretmen toplumsallaşma sürecinin en zayıf aşamasını olabileceğini ve öğretimle ilgili edinilen inanç türleri üzerinde çok sınırlı etkiye sahiptir (Darling-Hammond ve Richardson, 2009). Öğretmen eğitimi esnasında yeni başlayanlar yenilikçi ve kanıta dayalı uygulamalara maruz kaldıklarında bile, K-12 okullarında öğrenci olarak gördükleri geleneksel öğretim yöntemlerini uygulamaları sertifikalı öğretmen olarak yeniden girdiklerinde geri dönmeleri alışılmadık bir durum değildir (Stroot & Ko, 2006).

Öğretmen eğitimlerinde öğrencilerin toplumsallaşmanın güçlerine karşı geri adım attığı bir başka yol da öğrenci tutumlarını benimsemektir. Bu davranışlar sadece beden eğitiminde değil, aynı zamanda tıp, hemşirelik ve hukuka kayıtlı öğrencilerin çalışmalarında da belgelenmiştir (Becker ve diğerleri, 1961; Olesen & Whittaker, 1968). Başlangıçta Olesen & Whittaker (1968) tarafından öğrencilik olarak adlandırılan bu tutumlar, öğrencilerin mesleki bir programda en kolay, en başarılı ve en az çabayla ilerlemelerini sağlar. Öğretmen eğitimleri farklı olan iki sınıfa kayıtlı lisans öğrencileri üzerinde yapılan bir çalışmada, işe alımlar, ödevlerini tamamlarken kısa yollara başvurma, sınavlarda kopya çekme gibi davranışlarda bulunarak, gelecekteki kariyerleriyle mantıksız veya ilgisiz olarak algıladıkları sınıf taleplerine tepki gösterdiler. (Graber, 1991). Önemlisi, aynı öğrencilerin iki farklı sınıfta farklı cevaplar verdiği görülmüştür. Profesörleri tarafından tespit edilebilecek öğrenci davranışlarına daha az girişme fırsatı algıladıklarında, daha fazla fırsat olduğunu algıladıklarına göre daha az öğrenci davranışında bulundular. İşin ilerideki kariyerleriyle alakalı olduğunu algıladıklarında, öğrenme sürecine dahil oldular. Bu son bulgu, öğrencilere ödevlerin uygunluğunu ve bunların öğretmen olarak gelecekteki rolleriyle nasıl ilişkili olduklarını öğrencilere vermenin ve açıklamanın önemini vurgulamaktadır.

Bazı araştırmalar diyalektiği öğretmenin toplumsallaşma sürecini anlamak için bir çerçeve olarak kullanılmıştır ve Beden eğitimi Öğretmen Eğitimi öğrencilerini hizmet öncesi öğretmen eğitimi sırasında öğrendikleri K-12 öğretmenleri olarak yenilikçi uygulamaları benimsemeye özendiren stratejilere ışık tuttu. Özellikle etkili bir öğretmen eğitimi programını inceleyen bir çalışmada, program özelliklerinin bilinçli olarak tasarlandığı açıkça ortaya çıktı çünkü öğretmen eğitimcileri, programdakilere uygun olmayan işe alma inançlarını etkili bir biçimde değiştirmeleri durumunda, bu inançları doğrudan ele alan bir program tasarımları gerektiğini anladılar (Graber, 1996). Bunun öncesinde, programın yeni işe alınanların inançlarını geleneksel bir yönelimden geleneksel olmayan bir müfredat yönelimini benimseyecekleri ve okullara sertifikalı öğretmenler olarak girdikten sonra bu

yönelime bağlı kalabilecekleri bir yönelime değiştirmedeki etkinliğini belgeleyen çok az araştırma vardı.

Mevcut toplumsallaşma literatürü tarafından ortak bir vizyon ve tutarlılığın önemi desteklenmektedir ve işe alınanların bir Beden eğitimi Öğretmen Eğitimi müfredatındaki tutarlılığa iyi yanıt verdiklerini ileri sürmektedir (Curtner-Smith, 1996; Richards & Templin, 2011). Karşıt bir görüşün sürekli varlığı, öğrencileri mevcut tezleriyle uyuşmayan fikirlerle sürekli olarak meşgul olmaya zorlar, bu da uygun bir sentezin oluşma potansiyelini teşvik eder. BEÖE fakóltesi ortak bir vizyonu paylaşmadığında bunun tersi ortaya çıkar. Bu gibi durumlarda, programdaki çelişkiler, öğrencilerin beden eğitimini öğretmek için birden çok doğru yol olduğuna ve öznel teorilerinin vurgulanan yaklaşımlardan aynı derecede veya Beden eğitimi Öğretmen Eğitimine daha doğru olduğuna inanmalarına yol açabilecek önceden var olan inançlarını yeniden doğrulamaya hizmet edebilir (Richards ve ark. (2014))

Rovegno'nun (1992, 1993a, 1993b) yaptığı bir dizi araştırmayla program mezunlarının geleneksel olmayan bir hareket yaklaşımını kabul ettiklerini ve daha geleneksel ve tanıdık bir programı kabul edilemez olarak algıladıklarını belgeleyen bu çalışmalardan yola çıkarak Graber (1996), programın işe alımları toplumsallaştırmada özellikle etkili görünen özelliklerini inceledi. Fakólte, programın yönelimiyle çelişen inançları işe almak için kasıtlı bir girişimde bulundu ve işe alımları geleneksel olmayan bir yaklaşımın daha iyi öğrenci öğrenme çıktılarına yol açtığına ikna etmeye çalışmanın bir yolu olarak bunları açık ve saygılı bir şekilde ele aldı. Bazı öğelerin öğrenci toplumsallaşması üzerinde diğerlerinden daha büyük bir etkisi olsa da fakólte, ortak vizyonlarının ve temel kavramları daha sağlamlaştırmadaki tutarlılığın, öğrencileri yenilikçi uygulamaları sahip çıkmaya teşvik eden en güçlü faktörler olduğuna inanıyordu.

Lawson (1986), BEÖE' ne giren acemilerin deneyimlerindeki değişkenliğin, Beden eğitimi bağlamlarının değişkenliği ve acemiler üzerindeki etkileri ile ilgili olduğunu ortaya koymuştur. Graber'in (1989) BEÖE öğrencilerinin hizmet öncesi eğitime yönelik beklentilerinin etkileri ve eğitim ortamına verdikleri tepkilerle ilgili çalışması türünün ilk örneğidir. Öğrencilerin, eğitimcilerin inandığının aksine, “sınıfta sunulan tüm pedagojik bilgileri emmek için hevesle bekleyen süngerler” olmadığını belirtti (Graber, 1989). Bunun yerine BEÖE programının neler sunması gerektiğine dair kendi beklentileriyle girerler ve önyargılarına uymayan içeriği reddederek eylemlilik duygularını kullanırlar.

Öğretme ve koçluğa yönelik oryantasyonları işe almada daha önce açıklandığı gibi, yeni başlayanlar kültürleşme aşamasında öğretimden koçluğa değişen bir oryantasyon geliştirirler. Bu yönelimler bir süreklilik üzerinde değişik noktalara yerleştirilebilir. BEÖE profesörleri tarafından iletilen yenilikçi öğretim yöntemlerini güçlü öğretim yönelimleri olan öğrencilerin benimseme olasılığı daha yüksektir (Curtner-Smith ve diğerleri, 2008). Güçlü koçluk yönelimleri olan öğrenciler programlarının mesajlarına direnme eğiliminde olsalar da, orta düzeyde koçluk yönelimleri olan öğrenciler kaliteli BEÖE programlarından olumlu etkilenebilir (Curtner-Smith, 1996, 1997). Örneğin, Stran ve Curtner-Smith (2009), orta düzeyde koçluk yönelimli öğrencilerin programın yönelimini benimsediği bir BEÖE programı belirledi ve modeli yüksek düzeyde bağlılıkla isteyerek uyguladı. Graber'in (1996) bulgularıyla uyumlu olarak diğer etkileyici faktörler olumlu bir etkiye sahip olabilir. Bu çalışmadaki fakülte, kaliteli öğretmenler yetiştirmeye, öğrencilerin kültürleşmelerinin farkına varmaya ve etkili ve etkisiz pedagojileri karşılaştırmaya istekli olmaya kararlıydı. Öğrenci öğretiminde ve öğretmen adaylarının yenilikçi iş birliği yapan öğretmenler ve iyi disiplinli öğrencilerle okullara yerleştirilmesi esnasında yakın fakülte denetimi, bu işe alınanların öğretim yönelimlerini geliştirmede yardımcı oldu (Stran & Curtner-Smith, 2009). Curtner-Smith vd. (2008) orta ve yüksek koçluk oryantasyonlarına sahip öğrencileri desteklemek için yüksek kaliteli BEÖE programlarına olan ihtiyacı vurguladı. Yazarların varsayımlarına göre, düşük

kaliteli bir BEÖE programındaki aynı öğrencilerin öğretim yönelimlerini geliştirilemezdi.

İlginç bir şekilde spor, öğrencilerin öğretime yönelik yönelimlerinin geliştirilmesinde de önemli bir rol oynayabilir. Capel vd. (2011) ve Dowling (2011), dikkat çektikleri bir başka husus ise BEÖE öğrencilerinde gözlemlenen üçüncü bir oryantasyonun varlığının olduğudur. Beden eğitime sadece spor olarak bakan öğrenciler için var olan sportif oryantasyon. Bu bakış açısına sahip acemiler, K-12 öğretmeni olduktan sonra beden eğitimi müfredatına dans ve fitness gibi diğer fiziksel aktiviteleri dahil etmeyi ihmal edebilirler ve yalnızca öğrencilerini spora dayalı aktivitelerle tanıştırmaya odaklanacaklardır. Öğretmen eğitimcileri, “gelecekteki öğretmenler için çevrimsel bir süreci sürdüren” öğretmen eğitimi müfredatının yapısına bağlı olarak bu bakış açısını istemeden pekiştirebilirler (Pike ve Fletcher, 2014). Bir diyalektiğin yokluğu, işe alınanların önceden sahip oldukları inançlarının sorgulanmasını engelleyebilir ve böylece yenilikçi öğretim uygulamalarının benimsenme ihtimalini azaltacaktır.

Örnek olay incelemeleri ve otobiyografik denemelerin kullanımı, öğrencilerin beden eğitimi ile ilgili inançlarını ve değerlerini ve Beden eğitimi Öğretmen Eğitimi profesörlerinin perspektiflerine açıklıklarını şekillendirmede kültürleşmenin önemli rolünü anlamalarına yardımcı olmak için Beden eğitimi Öğretmen Eğitimi fakültesinin bir yolu olabilir (Betourne & Richards, 2015; Timken ve van der Mars, 2009). Bunun gibi teknikler genellikle yapılandırmacı pedagojiler olarak adlandırılır ve öğrencilerin kültürleşme sırasında geliştirdikleri öznel teorilerini öğretmen eğitimi sırasında sorgulamalarını sağlar (Richards ve diğerleri, 2013).

Otobiyografik denemelerin kullanımını açıklayan yakın tarihli bir makalede, profili çıkartılan bir üye, koçluk yöneliminin takım sporlarına katılımından ve öğretmenlerin geleneksel öğretim yöntemlerini kullandıkları bir beden eğitimi deneyiminden kaynaklandığını açıkladı. Beden eğitimi Öğretmen Eğitimi profesörlerinin ve meslektaşlarının kaliteli öğretim ve koçluğun önemini anlamasına yardımcı olmadaki olumlu etkisini vurguladı. Bu eleman, sonunda daha az koçluk daha çok öğretim yönelimi benimsedi. Yazarlar, öğretmen adaylarının “mevcut bakış açılarını nasıl geliştirdiklerini anlamanın bir sonucu olarak, öznel teorilerini eleştirmeye daha istekli olabileceklerini” belirtmişlerdir (Betourne ve Richards, 2015). Bu tek sınıf, bu öğrencinin kültürleşme deneyiminden kaynaklı olumsuz güçlerini azaltmasına yardımcı olan önemli ilk yansıtma deneyimleri sağlamış olsa da yansıtma sürecinin bir öğretmen eğitim programı süresince yerleştirilmesi gerektiğine dikkat etmek önemlidir. Ayrıca, öğretmen eğitimi esnasında uygulanan kültürleşmeyi geri alma stratejilerinin uzun vadeli etkileri olup olmadığını belirlemek için öğrencilerin uzunlamasına araştırmaları düşünülmelidir.

1.1.1.3.3. Beden Eğitiminde Örgütsel Toplumsallaşma

Örgütsel toplumsallaşma, beden eğitimcilerinin tam zamanlı bir öğretmen olduktan sonra belirli bir okul ortamında gerekli olan bilgi, değer ve becerileri öğrendiği süreci ifade eder (Lawson, 1983b). Giriş aşamasıyla başlar ve öğretmenin ideolojisi ve felsefesinin diğer faktörlerin yanı sıra öğrenciler, meslektaşlar, yöneticiler, okul bağlamı, politika ve topluluk tarafından şekillendirildiği ve yeniden şekillendirildiği kariyer boyunca devam eder (Lawson, 1986). Örgütsel toplumsallaşma, profesyonel toplumsallaşmadan daha güçlüdür ve özellikle öğretmenin beden eğitimi amacına ilişkin bakış açıları öğretmen eğitimi tarafından

değiştirilmezse, ikincisinin etkilerini ortadan kaldırabilir (Blankenship & Coleman, 2009).

Tüm öğretmenler bir toplumsallaşma süreci yaşamalarına rağmen, öğretmenlerin uzmanlık alanı mesleğe toplumsallaşma şekillerini etkiler. Kapsamlı araştırmalar, beden eğitimi öğretmenlerini çevreleyen ve etkileyen çok çeşitli işyeri koşullarını ve genel beklentileri araştırdı. Beden eğitimi öğretmenlerini öğretmenlik kariyerlerinin her aşamasında etkileyen çeşitli faktörler göz önüne alındığında, bu kariyer aşamalarının her birini incelemekte fayda vardır.

Beden eğitimi öğretmenleri, yönetimden, diğer branş öğretmenlerinden, öğrencilerden, velilerden ve toplumdan statü, kaynaklar, tanınma ve konuya ve kendilerine saygı için mücadele etmelidir. Bununla birlikte Schempp ve Graber (1992), Beden eğitiminin sıra dışılığının ve düşük Beden eğitimi Pedagojik beklentilerin Beden eğitimi öğretmenlerinin göreve başlama ve öğretimin ilk yıllarında uyum sağlamasına yardımcı olduğunu savundular. Öğretmenler, kısmen disiplinin marjinal statüsü Beden eğitiminde performans için daha düşük beklentilere yol açtığı için sınıf öğretmenleri kadar gerçeklik şokuyla karşılaşmadılar. Bununla birlikte, Sparkes ve ark. (1993), beden eğitimi öğretmenlerinin marjinalliği farklı şekillerde tecrübe ettiklerini ve bunların “kimin öğretmen olacağı ne tür öğretmen olduğu ne tür öğretmen olacağı ve kimin öğretmen olarak devam edeceği üzerinde güçlü bir etkisi olduğunu” savundu (Sparkes et al., 1993, s. 398). Beden eğitimi öğretmenlerinin farklı seviyelerde marjinallikle karşı karşıya kaldıklarını buldular. Beden eğitimi marjinalleşmesinin sebepleri, cinsiyet, cinsel yönelim, sosyal sınıf ve yaşı düşük statüsü olabilir ve bu sebeplerden her biri bir diğerinin etkisine katkıda bulunabilir.

Çalışma koşullarının yeni başlayan öğretmenler üzerindeki etkisi 1990'larda detaylı bir şekilde incelenmiştir. Araştırma bulguları (örn. Locke, 1992; Macdonald, 1995) devamlı olarak yeni başlayan öğretmenlerin hayal kırıklığı, güvensizlik ve karamsarlık nedenlerinin: ekipman ve kaynakların bulunmaması; sınıf mevcudunun fazla olması; Beden eğitimi sınıflarının düzensiz veya gerçekçi olmayan planlaması; diğer Beden eğitimi öğretmenlerinin koruyucu ideolojileri; sınıf öğretmenlerinin konuya ve beden eğitimi öğretmenine saygı duymaması; yöneticilerden, velilerden, öğrencilerden tanınma eksikliği; fiziksel ve mesleki izolasyon; ve marjinalleşme olduğunu göstermiştir. On yılın sonuna doğru, Macdonald (1999), öğretmen yıpranmasının yukarıda belirtilen çeşitli koşullardan etkilendiğini göstermiş ve meslekten erken ayrılan öğretmenlerin sayısını azaltmak için öğretmen çalışma koşullarının ve kariyer fırsatlarının iyileştirilmesini tavsiye etmiştir.

Bu dönemde yapılan araştırmalar, işyeri koşullarının, nihayetinde stratejik uyum yoluna başvuran acemi öğretmenleri sosyalleştirdiğini de doğrulamaktadır (Locke, 1992). Beden eğitimi marjinalleştirildiğinde bile, öğretmenler güçlü bir öz-değer duygusuna sahiplerse ve okuldaki koçluk gibi diğer roller için tanınırlarsa, istikrarlı ve başarılı kariyerlere sahip olabilirler (Templin ve diğerleri, 1994). Bu çalışmayla ilgili olarak Ennis (1992), beden eğitimi öğretmenlerinin sahip oldukları değer yönelimleri müfredat seçimlerini etkilediğini ve kentsel ve kırsal okullarda görev yapan öğretmenlerin değer profilleri arasında bir fark olduğunu bulmuştur. Örneğin, kentsel okullardaki öğretmenlerin tercihi kendini gerçekleştirme ve sosyal sorumlulukken, kırsal okullardaki meslektaşları ise disiplinde ustalaşmaya ve öğrenme sürecine öncelik verdi (Ennis ve Chen, 1994; Ennis ve Zhu, 1991; Solmon ve Ashy, 1995). Öğretmenler, bilinçli olarak okulda benimsenmiş kurallara uygun, sınıf kontrolünü amaçlayan, öğrencilere eğlenceli etkinlikler sunan öğretim yöntemlerini kullanırlar (Williams ve Williamson, 1996). Sınıf yönetimi ve disiplinin yeni başlayan öğretmenlerin temel kaygıları olduğu bulunmuştur ve bunlar çözülmediği sürece öğrencilerin öğrenmesi veya öğretilen içerik ikincil planda kalır (Solmon & Ashy, 1995).

Özellikle, çoğu beden eğitimi öğretmen eğitimi programı öğrencileri okulu, etkisi yüksek olan güçlerin yapılan işleri ve ileriki yıllarda yapılması beklenenleri etkileyen bir sosyopolitik yapı olarak görmeye hazırlamaz (Schempp ve diğerleri, 1993; Sparkes ve diğerleri), 1993). Beden eğitimi öğretmenlerinin göreve başlaması üzerine yapılan araştırmalar, öğretmen eğitiminin hem öğretmenlik hem de koçluk yönelimli acemiler üzerindeki etkisinde bir fark olmasına rağmen, öğretmen olarak görevlerine başladıklarının ilk yıllarında benzer engellerle karşılaştıklarını ve beden eğitimi müfredatında yenilikçilik veya iyileştirme girişimlerinde aynı derecede kısıtlı olduklarını göstermiştir. (Curtner-Smith, 1996, 1997). Onlar konunun izolasyonu ve marjinalliği ile aynı derecede ilgilidiler ve mesleki toplumsallaşmaları okullarda hayatın gerçekleri tarafından yok edildi (Curtner-Smith, 1997, 1999).

Yeni başlayan eğitimciler, varsayılan toplumsal beklentilerle ilgili olan okullar içindeki kültürel normlar arasında gezinmelidir (Lawson, 1989). Örneğin, mesleki toplumsallaşma sırasında terfi edenlere muhalif olan akranların ifade edilen görüşleri, bu yeni öğretmenler içinde iç çatışmaya neden olabilir (Richards ve diğerleri, 2014) ve hatta becerilerin ve inançların yok olmasına (Blankenship & Coleman, 2009) yol açabilir. Bu, özellikle mesleki hazırlık düzeyinde toplumsallaşma eksikliği nedeniyle öğretimin zorluklarıyla başa çıkmaya tam olarak hazır olmayan görevlerindeki ilk yıllarında olan öğretmenler için geçerli olabilir (Curtner-Smith, 1997; Richards ve diğerleri, 2013).

Bu zorluklara karşı hazırlık programları tarafından sağlanan stratejilerin bir kombinasyonu (Lux & McCullick, 2011; Richards ve diğerleri, 2013; Woods & Earls, 1995) ve bireysel öğretmenlerin içindeki ve çevresindeki benzersiz bireysel özellikler (Fessler & Christensen, 1992) onların kariyer yollarını etkileyecektir. Ayrıca, göreve başlama aşamasındaki öğretmenler, mesleki hazırlık programlarının bakış açılarına bağlılıklarından veya onlarla anlaşmalarından etkilenirler (Lortie, 1975). Richards ve

Templin (2011), bir göreve başlama öğretmeninin deneyimlerini araştırdılar ve üç faktör arasındaki bağlantının arınmayı önlemeye yardımcı olduğunu buldu. Schempp ve Graber (1992), hem öğretmenlerin hem de çevrelerinin değişme potansiyeline sahip olduğunu öne sürmüştür. Armor and Yelling (2004), öğretmenlerin mesleki toplumsallaşmadan sonra hazır olarak görülmemesi gerektiğini ve sonuç olarak, başlangıç aşamasının hemen ötesinde öğretmenleri takip eden daha fazla uzamsal çalışmaların gerekli olduğunu kabul etti. En iyi uygulamalar ile ilgili değişiklikler ve okul ortamındaki değişiklikler öğretmenleri her aşamada etkilemeye devam edecektir.

1.1.1.4. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Toplumsallaşması

Öğretmen toplumsallaşması ile ilgili çalışmalarda, olduğu gibi kişilerin eğitimci olarak kariyerlerine nasıl dahil edildiği, bu kariyere nasıl hazırlandığı ve kariyerleri aracılığıyla toplumsallaşması üzerine odaklanılırken, devamında beden eğitimi öğretmenlerinin toplumsallaşmadan sorumlu her türlü algıları ve eylemleri de dahil edilmiştir (Lawson,1986; Richards & Gaudreault, 2017). Öğretmen toplumsallaşmasında bireylerin yaşadıkları tüm deneyimler zaman içerisinde sahip oldukları düşüncelerini ve planlarını değiştirmelerine sebep olabilmektedir. 1970'lerde beden eğitiminde öğretmen toplumsallaşması üzerine yapılan ilk çalışmalar, öğretmen eğitimi programları vasıtasıyla mesleki toplumsallaşmaya odaklandı (Burlingame, 1972; Pooley, 1972, 1975), Templin'in (1979) işyeri toplumsallaşmasına ilişkin ilk araştırmayı temsil eden öğretmen adayları üzerine yaptığı ilk çalışma ile Lawson'ın (1983a, 1983b) Journal of Teaching in Physical Education'da bir mesleki toplumsallaşma kuramının öğretmenlik mesleğine ilişkin temel ilkelerini ana hatlarıyla ortaya koyan iki makalesinin temelini attı. Bu iki makalenin yayımlanmasından bu yana, yol gösterici çerçeve olarak kullanılan mesleki toplumsallaşma teorisi ile 300'e yakın dergi makalesi ve kitap bölümü yayınlanmıştır.

Bu çalışmaların çoğu 1980'lerde ve 1990'larda yapılırken, mesleki toplumsallaşma teorisi, son yıllarda sadece Amerika Birleşik Devletleri'nde değil, aynı zamanda Avustralya (Morgan ve Morgan & Bourke, 2008), Yunanistan (Zounhia ve diğerleri, 2006), Hong Kong (Li & Cruz, 2008), İrlanda (Chroinin & Coulter, 2012), Singapur (Wright, 2001), Birleşik Krallık (Curtner-Smith & Meek) , 2000), İran (Alirezaeian ve diğerleri, 2014), Finlandiya (Mäkelä ve diğerleri, 2014) ve Almanya (Reuker, 2016), gibi ülkelerde uluslararası ölçekte çalışmaların artmasıyla bir şekilde bir Rönesans yaşadı.

1970'lerin sonlarında ve 1980'lerde Beden Eğitimi'nde öğretmenlerin toplumsallaşması üzerine yapılan araştırmalar, farklı bağlamlarda ve öğretmenlerin kariyerlerinin farklı aşamalarında farklı toplumsallaştırma ajanlarının etkilerine odaklandı. Bu dönemde bir dizi konu ele alındı. Örneğin, Beden Eğitimi'nde işe alım, işyeri koşullarının etkisi, konunun marjinalleştirilmesi, öğretmen adaylarının inanç sistemleri, toplumsallaştırma aracı olarak öğrenciler, rol yönelimleri ve öğretmen / koç rolü çatışması, incelenen birçok araştırma alanından bazılarını göstermektedir (Richards ve ark., 2014). 1970'lerde Beden Eğitimi'nde öğretmenlerin toplumsallaşması üzerine yapılan araştırmaların çoğu öncelikle nicel verilere dayanıyordu, ancak 1980'lerde özellikle görüşme teknikleriyle ilgili nitel araştırma yöntemlerinin genişlemesine tanık oldu. Toplumsallaşma ajanlarının beden eğitimi öğretmenleri üzerindeki etkilerini araştırmak için nicel ve nitel yöntemlerin bir kombinasyonu kullanılmıştır. Akademisyenler ayrıca beden eğitimi öğretmenlerinin deneyimlerini tanımlamak için biyografileri ve yaşam öykülerini kullandılar. Bu dönem, sadece Beden Eğitimi'nde öğretmen toplumsallaşması için bir model oluşturarak değil, aynı zamanda ön eğitimin, profesyonel toplumsallaşmanın ve erken örgütsel toplumsallaşmanın etkisi ile ilgili önemli soruları gündeme getirerek Beden Eğitimi'nde öğretmen toplumsallaşması üzerine gelecekteki araştırmalar için temel oluşturdu.

1.1.1.5. Uyarlanmış Beden Eğitimi Öğretmenlerinin (UBE) Toplumsallaşması

Beden eğitimi öğretmenlerinin alt kümesi olan uyarlanmış beden eğitimi öğretmenleri (UBE 'ler) engeli olan öğrencilere özel olarak hitap ederler ve UBE lerin iş toplumsallaşması hakkında çok az şey bilinmektedir (National Center for Education Statistics, 2015). Ayrıca UBE' ler için bu geleneksel toplumsallaşma modellerinden sapmaları da işaret eder. UBE' lerin kültürleşmesi veya mesleki toplumsallaşmasının doğrudan araştırılması yetersizdir. Uyarlanmış beden eğitimi (UBE) öğretmenlerin işyeri deneyimleri, iş gereksinimlerinin kişiselleştirilmiş eğitim programlaması gibi özel eğitim yönlerine daha çok önemsedığı göz önüne alındığında, Beden Eğitimi öğretmenlerden farklı olabilir (Wilson, Richards ve Kelly, 2017). Örneğin, UBE öğretmenleri, kişiselleştirilmiş program geliştirme ve değerlendirmeye katkıda bulunurken (Nichols, Block ve Wilson, 2018) farklı engel türleri ve ciddiyetlerine sahip öğrencilere yüksek vaka yüklerini öğretmeye hazır olmalıdır (Obrusnikova ve Kelly, 2009). Bu nedenle, UBE öğretmenleri, marjinalleşme ile ilişkili stres faktörlerini Beden Eğitimi meslektaşlarına göre daha fazla hissedebilirler (Wilson & Richards, 2019). Kişisel ihtiyaçları karşılamak için içerik, donanım, kurallar ve katılım gereksinimlerini değiştirirken öğrencilerinin engelleri konusundaki anlayışlarına güvenmelidirler (Hodge, Lieberman ve Murata, 2012). Ayrıca, UBE öğretmenlerinin belirli öğrencilerle çok fazla bir şekilde çalıştıkları ve daha fazla fark yaratmayı bilinç altına aldıkları için kendilerini daha önemli hissetmeleri mümkündür. UBE öğretmenlerinin daha yüksek algılanan önemi, başlangıçta UBE' de bir kariyere ilgi duyan kişilerin benzersiz kişisel özellikleriyle de ilişkili olabilir, bu da onların işyeri toplumsallaşmasını beden eğitimi öğretmenlerinden farklı yorumlamalarına yol açabilir (Richards & Wilson, 2019; Wilson & Richards, 2019). Bununla birlikte, üniversitelerde UBE eğitimi veren kadın öğretim üyelerinin, başlangıçta gençliğinde engelli kişilerle çalışırken bu role ilgi duyduklarını gösteren bazı kanıtlar vardır. Bu cazibe, çoğu BEÖE programında sunulan uyarlanmış BEÖE (U-BEÖE) kursunu alırken güçlenir (Yang ve Elliott, 1999). Ek olarak, mesleki toplumsallaşmayı

doğrudan araştırmayan çalışmaların sonuçları, UBE'lerin örgütsel toplumsallaşmasının sorunlu, muhafazakâr, baskıcı olduğunu ve yenilikçi yönelimleri olanları da konularına teşvik etme olasılığının düşük olduğunu göstermektedir. Özel olarak, hizmet içi UBE'ler, yetersiz tesisler ve ekipman, müfredat zamanının olmaması, büyük sınıflarda ve büyük vaka yükleriyle çalışmak zorunda kalmaları ve yöneticiler ve diğer öğretmenler tarafından marjinalize edilmesiyle ilgili endişelerini dile getirmişlerdir (Hodge & Akuffo, 2007; Jesinova, Spurna, Kudlacek ve Sklenarikova, 2014). Normal beden eğitimi öğretmenlerinin aksine, UBE'ler, öğrencilerinin ebeveynlerinden yüksek kaliteli programlar sağlama konusunda önemli bir baskı altında hissettiklerini de belirtmişlerdir (Columa, Lytle ve Bailey, 2013).

1.1.1.6. Engeli Olan Beden Eğitimi Öğretmenlerinin İş Toplumsallaşması

Beden eğitiminde engeli olan öğretmenlerin toplumsallaşması çalışması, genellikle köklerini, bireylerin belirli bir mesleğin etkili üyeleri olmak için gereken bilgi, beceri ve eğilimleri öğrenme yollarına odaklanan işyeri toplumsallaşması veya işe alıştırma çalışmalarına kadar takip eder (Bauer ve Erdoğan, 2011). Daha özel olarak, engeli olan beden eğitimi öğretmeni toplumsallaştırma çalışması, bireylerin öğretmenlik mesleğine girme nedenlerini, öğretmen eğitimi programlarının etkilerini ve sosyopolitik gerçekliklerde gezinmenin zorluklarını anlamaya çalışan genel eğitim literatüründeki öğretim sosyolojisi araştırmalarından etkilenmiştir. (Gould, 1934; Lacey, 1977; Lee, 1928; Lortie, 1975; Waller, 1932).

Bu literatür aracılığıyla, iş toplumsallaşma teorisi, toplumsallaşmayı beden eğitime anlamak için diyalektik bir model olarak eklemlenmiştir; bu, karakteristik olarak bir dizi geçici olarak sıralanmış aşama aracılığıyla kavramsallaştırılmıştır. Model diyalektiktir, çünkü toplumsallaşmayı anlamaya yönelik yapısal-işlevselci yaklaşımların aksine (örneğin, Merton ve diğerleri, 1957), mesleki toplumsallaşma teorisi, engeli olan bireylerin kendilerini toplumsallaştırmaya çalışan bireylerin ve sosyal kurumların etkisine direnme kapasitesine sahip olduğunu kabul eder. (Schempp ve Graber, 1992).

Çeşitli branşlardan öğretmenlerin okulda ki yaşamlarını nasıl deneyimledikleri konusunda da dikkate değer farklılıklar vardır; bu, öğretmenlere hem kendi alanında hem de diğer alanlar ile beraber ilgi gösterilmesini gerektirir (Ball & Lacey, 2012). Bu, bazı ortak noktaları paylaşan, ancak genellikle farklı koşullar altında çalışan beden eğitimi öğretmenleri ve engeli olan beden eğitimi öğretmenlerinin karşılaştığı farklı deneyimleri anlamak için de aynıdır (Wilson ve diğerleri, 2017). Bununla birlikte, genel olarak engeli olan beden eğitimi öğretmenlerinin meslek hayatı deneyimleri hakkında çok az şey bilinmektedir (Richards & Wilson, 2019) ve deneyimlerinin engeli olmayan beden eğitimi öğretmenlerinininkilerle karşılaştırıldığında nasıl olduğu hakkında daha az şey bilinmektedir.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın amacı ülkemizde bulunan engelli olan beden eğitimi öğretmenlerinin spora başladıktan sonra kendi kariyerlerini yönlendirmeleri ve bu

yönlendirme sürecinde öğretmen toplumsallaşmasına bağlı olarak kültürleşme, mesleki toplumsallaşma ve örgütsel toplumsallaşma dönemlerinde yaşadıklarının kariyerleri üzerindeki etkilerinin araştırılması amaçlanmıştır. Bu araştırma doğrultusunda engeli olan beden eğitimi öğretmenlerinin toplumsallaşma süreçlerini inceleyerek ileriki yıllarda aynı şekilde beden eğitimi öğretmeni olmak isteyen engelli bireylerinde kariyer planlamaları için yol gösterici olmak hedeflenmiştir.

1.3. Önem

Toplumsallaşma bir birey dünyaya geldiği andan itibaren oluşan sosyal çevresinde yaşadığı etkileşim ile birlikte başlayan bir süreçtir. Bu süreç bir ömür boyu devam edebilir ve yaşadığı tüm deneyimler sonucunda ki çıkarım ve kazanımlarla birlikte değişkenlikler de gösterebilir. İş toplumsallaşması süreci birey belirli bir iş kolunda çalışmaya başladıktan sonra yapılır. Çünkü burada bireyin artık kariyeri belirli bir noktaya ulaşır ve ulaştığı bu noktaya göre de hem geçmiş deneyimleri hem hali hazırda yaşadığı deneyimler hem de yaşadığı bu deneyimlerden yola çıkarak kariyerinin devamında neler yapmak istediği ile ilgili fikir ve görüşleri şekillenmeye başlar.

Öğretmenlerin iş toplumsallaşmasının incelenmesi belki de diğer meslek kollarından daha özel bir şekilde konumlandırılabilir. Bunun nedeni insanlar öğretmenlik dışında yaptıkları birçok meslek dalında ki bireyler ile özellikle kültürleşme dönemlerinde çok fazla etkileşim halinde bulunmamışlardır. Ancak hemen hemen her birey erken yaşlarda okula giderek ve hayatının önemli bölümünü

okulda öğretmenleri ile birlikte zaman geçirerek yaşadığı için öğretmenleri ile daha fazla etkileşim içerisine girerler. Bu sebepten dolayıdır ki öğretmen toplumsallaşması araştırmaları bireylerin neredeyse tüm hayatını etkili bir şekilde kapsar.

Beden eğitimi öğretmenliğinin toplumsallaşması süreci incelendiğinde çok farklı rol modelleri ortaya çıkabilir. Özellikle kültürleşme döneminde bireyler daha fazla oyun, hareket kabiliyeti varken sosyal çevrelerinin de etkisi ile belirli bir spor alanına yönelebilir, ilerleyen yıllarda beden eğitimi ve spor alanında bir kariyer yapma isteği doğabilir ve bunun neticesinde de beden eğitimi öğretmenliği mesleğini de seçebilir. Ayrıca üniversitelerin spor bilimleri fakültelerinde antrenörlük, yöneticilik gibi bölümlerde eğitim görüyorken de bu beden eğitimi öğretmenliğine yönelebilir. Ülkemizde üniversitelerin spor bilimleri fakültelerini tercih edenlerin büyük çoğunluğu aktif olarak spor yapan ya da yapmış kişilerdir. Bu kişiler spor kariyerlerini ilerleyen yıllarda da sporun içinde kalarak devam etmek isterler.

Ülkemizde birbirinden farklı birçok spor dalında sporcu bulunmakta ve hepsinin farklı farklı özellikleri bulunmaktadır. Ancak özellikle son yıllarda engeli olan bireylerin sporda daha aktif olmaya başlaması ve aynı oran da başarılarının da yüksek olmasından dolayı engelli sporu da son yıllarda dikkat çekmektedir. Engeli olan bireylerin spor ile birlikte toplum için de kendilerini göstermeye başlaması da toplumsallaşma da yeni araştırmaların yapılması gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Bu bağlamda özellikle son birkaç yıl içerisinde görev almaya başlayan engeli olan beden eğitimi öğretmenlerinin iş toplumsallaşması süreçlerinin incelenmesi hali hazırda üniversitelerin spor bilimleri fakültelerinde okuyan, engelli sporu ile uğraşan ve engeli olan fakat herhangi bir kariyer planı olmayan çocuk ve gençler için yol gösterici olacağından bu çalışma çok önemli hale gelecektir.

1.4. Sınırlılıklar

Bu çalışma, engeli olan beden eğitimi öğretmenlerinin iş toplumsallaşmasını incelemesiyle nasıl beden eğitim öğretmeni olduklarının incelenmesi ve nitel araştırmaların genelleme kaygısı olmamasına rağmen bazı sınırlamalar kabul edilmelidir.

Öncelikle ülkemizde aktif olarak görev yapan on engeli olan beden eğitimi öğretmeninden yedisi ile bu çalışma yapılmıştır. Topladığımız nitel verilerin kalitesi ve sonuçları katılımcıların dürüstlüğü ile sınırlıdır. Örnek verecek olursak sorulan soruların bazılarında katılımcı yaşadığı deneyimlerde kendisini çok etkileyen fakat söylemek istemediği gizlediği ya da unuttuğu bilgiler olabilir.

Son olarak, nitel araştırma çalışmalarında, veri toplama ve analizin merkezi araştırmacılar olduğundan araştırmacının araştırma becerileri daha fazla önem kazanmıştır. Bu çalışmada, bir araştırmacı olarak, engelli spor branşlarında antrenörlük yaptım ve engelli sporcular ile birlikte çokça zaman geçirdim ve doğrudan görüşmeler yaptım. Bu nedenle, katılımcıları tanımam ve onların bana duyduğu güven araştırmanın kalitesini doğrudan etkiliyor.

2. GEREÇ ve YÖNTEM

Sosyal alanlarda ve özellikle eğitim alanında kullanılan ve olgucu anlayışa dayanan nicel yöntemlerden ziyade, çeşitli paradigmaların da eğitim araştırmalarını etkilemesi sonucunda nitel araştırmalarda eğitimde gün geçtikçe daha fazla kabul görmüştür (McMillan & Schumacher, 1997). Nitel yöntemler, derin ve ayrıntılı konularda çalışmaya olanak sağlar, bunun sonucunda elde edilen bilgi ve anlamda derin ve detaylı olur (Patton, 2014).

İlerleyen bölümde, nitel araştırma desenlerinden biri olan “durum çalışması” ile desenlenen bu çalışmada bulunan katılımcıları, süreci, veri toplanması, veri analizi gibi yöntem ile alakalı bilgiler detayları ile anlatılacaktır.

2.1. Araştırma Deseni

Durum çalışması, kendi gerçeklerinin birbiriyle bağlantı içinde bulunmasıyla yaşanan bir “durumun/ olayın” incelendiği araştırmadır (Yin, 2003). Durum çalışmasında bir ya da birden fazla durumla ilişkili faktörler araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve bu durumdan nasıl etkilendikleri hakkında detaylı bir araştırma yapılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Merriam ise (2009) durum çalışmalarının eğitim alanlarında çok fazla kullanılan bir yöntem olduğunu ifade etmiş ve nitel durum çalışmasını “bir örneğin, olgunun veya sosyal birimin yoğun ve totaliter biçimde

anlaşılır duruma getirilmesi ve analizi” olarak ifade etmiştir. Bu sebeple, durum çalışması, belirli bir bağlamda araştırılan çok özel bir soruşturma odağıdır (Merriam, 2009). Ayrıca bir kuramı ortaya çıkaran, genişleten veya test eden model ve ilişkilerin tanımlanması için olanak yaratılabilir (Gomm Hammersley, Foster, 2000). Dolaylı olarak durum çalışması kısıtlı bir sistemin çok ayrıntılı olarak betimlenmesi ve incelenmesidir (Merriam, 2009). Herhangi bir kurum, birey, topluluk, etkinlik veya okul (Bloor ve Wood, 2006), kararlar, karar verme süreçleri, programlar, belirli uygulama süreçleri (Yin, 2003) bu tür çalışmalarda ele alınabilecek konular olabilir. Bu derinlemesine anlayışın sağlanması, yalnızca bir ya da birkaç olayın incelenmesini gerekli kılar, çünkü incelenen her bir durum için araştırmacının araştırmaya kendini adanması daha zordur (Creswell, 2007). Yapmış olduğumuz araştırmaya engeli olan yedi beden eğitimi öğretmeni katılmıştır.

Bu çalışmada yorumlayıcı model içinde yürütülmüş ve **bir durum çalışması tasarımı kullanılmıştır (Curtner-Smith, 2002)**. Bu çalışmada ‘engeli olan beden eğitimi öğretmenin mesleki toplumsallaşması’ durumu incelenmiştir. Kısacası bu araştırmada derinlemesine tarif edilmek istenen “durum”, engeli olan beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki toplumsallaşma sürecinde yaşadıkları deneyimler karşısında neler yaptıklarıdır. Türkiye’ de engeli olan beden eğitimi öğretmenlerinin göreve başlama süreci engeli olmayan beden eğitimi öğretmenlerine göre farklılıklar göstermektedir. Spor Bilimleri Fakültelerinin beden eğitimi öğretmenliği bölümüne kayıt olamayan engelli bireyler antrenörlük ya da spor yöneticiliği gibi bölümlerde lisans eğitimini görmekteler. Bu bireyler üniversitelerin eğitim fakülteleri tarafından açılan pedagojik formasyon eğitim programı ve bazı üniversitelerde bulunan çift anadal programları ile beden eğitimi öğretmenlik eğitimi alarak öğretmenlik yapma hakkını kazanıyorlar. Lisans eğitimi esnasında öğretmenlik yapma düşüncesinin gerçekleşmesi ve kendi kariyerlerini bu sürece doğru evirmeleride ayrıca incelenmesi gereken farklı durum oluşturuyor.

2.2. Katılımcılar

Bu araştırmanın katılımcıları Türkiye’ de beden eğitimi öğretmeni olarak görev yapmakta olan toplam 10 engeli olan beden eğitimi öğretmeninden gönüllü olarak bu çalışmada bulunmayı kabul eden 7 engeli olan beden eğitimi öğretmeni dahil edildi. Türkiye’de toplam yedi coğrafi bölge vardır ve bu araştırmadaki katılımcıların 6’sı iç Anadolu bölgesinde başkent Ankara’ da çalışmakta (Ankara’ da çalışan öğretmenlerden bir tanesi ilk görevine Güneydoğu’da başladı ve bir yıl çalıştı) diğeri ise Güneydoğu’da devlet okullarında çalışmaktadır. Hepsi erkek olan katılımcılar, ölçüt temelli amaçlı örneklem (Goetz ve LeCompte, 1984) kullanılarak seçildi. Yapılan bu araştırma için üniversite düzenlemelerine uygun olarak, kurumsal inceleme kurulumuzdan etik onay alındı ve her engeli olan beden eğitimi öğretmeni çalışmaya katılmadan önce bir onay formu imzaladı. Engeli olan beden eğitimi öğretmenlerinin gerçek kimliklerini açıklamamak için kod isimler verildi (Tablo 1).

Biyografik Veriler	AHMET	ALTAY	İSMAİL	FERHAT	KEMAL	BAYRAM	HASAN
Yaş	40	37	33	32	28	32	33
Ne zaman engelli oldu	6 yaşında Trafik kazası	Doğuştan	Doğuştan	18 yaşında Trafik kazası	5 yaşında Trafik kazası	4 yaşında Trafik kazası	Doğuştan
Engel Durumu	İki bacak diz altı amputasyon	Görme engelli	Görme engelli	Sol bacak diz altı amputasyon	Sağ bacak diz üstü amputasyon	Sağ bacak diz üstü amputasyon	Görme engelli
Mezun Oldukları Yüksek Öğretim Programı	Beden Eğitimi Öğretmenliği	Spor yöneticiliği ve çift anadal ile beden eğitimi öğretmenliği	Spor yöneticiliği ve çift anadal ile beden eğitimi öğretmenliği	Antrenörlük Eğitimi	Antrenörlük Eğitimi	Antrenörlük Eğitimi	Spor yöneticiliği ve çift anadal ile beden eğitimi öğretmenliği
Öğretmen Eğitimi	Lisans	Lisans	Lisans	Pedagojik Formasyon	Pedagojik Formasyon	Pedagojik Formasyon	Lisans

Öğretmenlik Yaptıkları Seviye	Ortaokul	Meslek Lisesi	Özel Eğitim(E ngelli) Ortaokul	İlkokul	Ortaokul	Ortaokul	Ortaoku l
Öğretmenlikt e Görev Süreleri	11 yıl	2 yıl	2 yıl	2 yıl	3 yıl	6 yıl	1 yıl
Nitelikleri	Yüzme antrenörü	Judo antrenör ü, Yüksek lisans öğrencisi	-	Futbol antrenörü	Yüksek lisans öğrencisi	Futbol antrenörü	-
Hangi sporları yaptı	Yüzme, badminton	Halter, judo	Halter, judo, futbol	Ampute futbol	Yüzme, ampute futbol	Ampute futbol, jimnastik, atletizm, tekerlekli sandalye tenis, oturarak voleybol	Goalball , atletizm
Hala sporcumu antrenörmü	Antrenör	Sporcu	Sporcu	Sporcu	Sporcu	Sporcu	Sporcu
Sportif başarıları	12 yıl Türkiye Şampiyonu, Paralimpik oyunlarda, Dünya ve Avrupa Şampiyonal arında Final Yarıştı.	Halter branşınd a Türkiye ve dünya şampiyonu ve rekortmeni, judo branşınd a Türkiye şampiyonu.	Halter branşında sporculuk yaptı, Judo branşında Türkiye Şampiyonu	Ampute futbol milli sporcu 2 Avrupa şampiyonlu ğu, 1 Dünya ikinciliği, 2 Dünya üçüncülüğ ü, Ampute futbol ligi gol krallığı, 7 lig şampiyonlu ğu	Yüzmede milli sporcu, Ampute futbolda 6 lig şampiyonlu ğu	Ampute futbol milli sporcu 1 Avrupa şampiyonlu ğu2 Avrupa ikinciliği, 1 Dünya ikinciliği, 3 Dünya üçüncülüğ ü, Atletizm yüksek atlama Türkiye rekoru ve Avrupa ikiciliği, oturarak voleybol Türkiye şampiyonlu ğu	Paralim pik oyunlar 3. Lüğü, 2 Dünya 2. Ligi, 2 Avrupa 3. lüğü
Spora başlamasına kim sebep oldu	Antrenörü Osman ÇULLU	Kardeşi	Ortaokulda ki beden eğitimi öğretmeni	Mahallesinde ki arkadaşlar ı	Kendisi gibi engelli olan antrenörü	İlkokulda ki beden eğitimi öğretmeni	Ortaokulda ki beden eğitimi öğretmeni
Spora başlama nedeni	Tesadüfen	Maddiyat	Hiperaktif olduğu için ve sosyalleş	Engelli olmadan spor yapıyordu	Sosyalleşme ve spor yapma amacıyla	Kendisini dünya ya tanıtmak ve	Spor yapmaktan keyif alıyordu

			me amacıyla	ve kendisinin eve kapanmak istememe si		yaptıkları ile ses getirme isteği	ve branşa ait fiziksel uygunlu ğu
Spora ne zaman başladı	10 yaşında	24 yaşında	Ortaokul öğrencisi yken	13 yaşında engelsiz sporu, 20 yaşında engelli sporu	12 yaşında	İlkokul öğrencisiy ken	Ortaoku l öğrencis iyken
Çift anadal/forma syonla öğretmen oldu	Öğretmenlik bölümü mezunu	Çift anadal	Çift anadal	Formasyo n	Formasyon	Formasyo n	Çift anadal
Beden eğitimi öğretmenlik anlayışı	Yetenekli sporcular bulup onları yetiştirmek ve yönlendirme k	Önceliği düzenli gelir, sonra da çocuklar a sporsal kapasite kazandır mak	Engelliler e daha faydalı olabilmek ve kendisini daha iyi ifade edebilme k	Öğretmen lik yapmak istemiyor antrenörlü k kariyeriyl e devam etmek istiyor	Öğretmenli kte gerekli süreyi doldurduğu nda Şube müdürü olup idari yöne geçmek istiyor	Çocukları n bakış açılarını değiştirebi lme isteği ve spora yönlendir mek	Çocukla ra faydalı olmak ve kendi sınırları nı zorlama k

Tablo 1. Engeli olan beden eğitimi öğretmenlerinin profilleri.

Bu çalışmanın katılımcıların yaş ortalaması 33' dür. Üçü doğuştan görme engelli, diğerler katılımcıların ise biri hariç (18 yaş) diğer üçü okul öncesi dönemde geçirdikleri trafik kazası sonucunda bacak amputasyonu sonucunda engelli oldular. Çalışmadaki tüm engeli olan beden eğitimi öğretmenleri erkekti. Öğretim deneyimleri 1 ile 11 yıl arasında değişiyordu. **Altay** görme engeli olan öğretmen, teknik meslek lisesinde 2 yıldır öğretmenlik yapıyordu. Spor yöneticiliği bölümünde okurken 2. Sınıf da çift ana dal programı ile beden eğitimi ve spor öğretmenlik bölümünü de bitirdi. Görme engelli judo branşında milli sporcu olarak müsabakalarda yer aldı. Halen yüksek lisans yapıyor. **İsmail**, görme engelli 2 yıldır özel eğitim okulunda öğretmenlik yapıyor, spor yöneticiliği bölümünde okurken 3. Sınıf da çift anadal programı ile öğretmenlik bölümünü de bitirdi, görme engelli judo branşında milli sporcu. **Bayram**; tek bacak diz üstü ampute, 5 yıldır bir devlet ortaokulunda öğretmenlik yapıyor, antrenörlük bölümü mezunu ve pedagojik formasyon alarak öğretmenlik

yapmaya hak kazanıyor, ampute futbolda ve bedensel engelli atletizm branşlarında milli ülkemizi Dünya ve Avrupa Şampiyonalarında temsil etti. **Ferhat** tek bacak diz altı ampute, 4 yıldır öğretmenlik yapıyor, antrenörlük bölümü mezunu ve pedagojik formasyon alarak öğretmenlik yapmaya hak kazanıyor, ampute futbol branşında milli ülkemizi Dünya ve Avrupa Şampiyonalarında temsil etti. **Kemal** tek bacak diz üstü ampute, 4 yıldır öğretmenlik yapıyor, antrenörlük bölümü mezunu ve pedagojik formasyon alarak öğretmenlik yapmaya hak kazanıyor, ampute futbolda ve bedensel engelli yüzme branşlarını yapıyor, bedensel engelli yüzme branşında milli ülkemizi Dünya ve Avrupa Şampiyonalarında temsil etti. **Ahmet**; iki bacak diz altı ampute, 12 yıldır öğretmenlik yapıyor, beden eğitimi öğretmenliği bölümü mezunu, milli yüzücü ülkemizi Paralimpik oyunlar, Dünya ve Avrupa Şampiyonalarında temsil etti. **Hüseyin**; görme engelli, bir yıldır ortaokulda öğretmenlik yapıyor. Spor yöneticiliği bölümünde okurken 2. Sınıf da çift ana dal programı ile beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümünü de bitirdi, görme engelli goalball branşında milli sporcu, ülkemizi Paralimpik oyunlar, Dünya ve Avrupa Şampiyonalarında temsil etti. Katılımcıların üçü antrenörlük bölümü mezunu (Ferhat, Kemal ve Bayram) olup ayrıca pedagojik formasyon eğitimi alırken, üçü çift anadal programı (Altay, İsmail ve Hasan) ile spor yöneticiliği ve öğretmenlik bölümünden mezun olurken sadece bir tanesi beden eğitimi öğretmenliği bölümünden mezun oldu. Dördü ortaokulda (Bayram, Ahmet, Kemal ve Hasan), birisi meslek lisesinde (Altay), biri ilkokulda (Ferhat) ve biri ise özel eğitim okulunda (İsmail) görev yapmakta, görev süreleri ise üçü iki yıl (Altay, İsmail ve Ferhat), diğerleri bir yıl (Hasan), üç yıl (Kemal), altı yıl (Bayram) ve on bir (Ahmet) yıldır görev yapıyorlar. Üçü antrenörlük (Ferhat, Bayram ve İsmail) yaparken biri yüksek lisans yapıyor (Kemal) ve bir kişi ise hem yüksek lisans hem de antrenörlük (Altay) yapıyor, diğer ikisi (İsmail ve Hasan) ise öğretmenlik haricinde herhangi bir şey yapmıyorlar. Katılımcılardan bir kişi hariç (Ferhat) diğerleri hep iki ya da daha fazla branş ile ilgilenmişler ve bunlardan altısı halen sporculuk kariyerine devam ederken bir kişi de (Ahmet) antrenörlük kariyerinde devam etmekte ve sporculuk yaşantılarında Paralimpik oyunlar, Dünya ve Avrupa Şampiyonalarında derecelere sahipler. Spora başlamalarına üçünün (Bayram, Hasan ve İsmail) okullarında ki beden eğitimi öğretmeni, ikisinin antrenör (Ahmet ve İbrahim), birinin (Ferhat) arkadaşları ve Altay ın da de kardeşi sebep oluyor. Spora

başlama sebepleri çok çeşitlilik göstermekte her birinin sebepleri farklı bunları sıralayacak olursak maddiyat, tesadüf, hiperaktivite, sosyalleşme, spor yapma, kendisini tüm dünyaya tanıtmak, branşa uygun fiziksel özelliklere sahip olması ve engelli olmadan önce de spor yapmış olması olarak belirtebiliriz. Dördü ortaokulda (Hasan, Kemal, Ferhat ve İsmail), ikisi ilkokulda (Bayram ve Ahmet) spora başlarken bir kişi (Altay) ise 24 yaşında spora başlamış. Öğretmenlik anlayışları ise her birinin farklılıklar gösteriyor yetenekli sporcular bulup onları yetiştirmek ve yönlendirmek, düzenli gelir elde etmek ve sonrasında da çocuklara sporsal kapasite kazandırmak, engellilere daha faydalı olabilmek ve kendisini daha iyi ifade edebilmek, öğretmenlik yaşantısına devam etmek istemeyip kariyerine antrenör olarak devam etmek, öğretmenlikte gerekli süreyi doldurduğunda Şube müdürü olup idari yöne geçmek, çocukların bakış açılarını değiştirebilme isteği ve spora yönlendirmek, çocuklara faydalı olmak ve kendi sınırlarını zorlamak.

2.3. Araştırmacının Rolü

Araştırmacının kendisini bizzat veri toplama aracı olması, nitel araştırmanın güvenilirliğiyle ilgili en büyük tehdit olabilir. Bunun yanında, iyi uygulanmış pilot çalışmalar, araştırmacı tarafından yapılabilecek güvenilirlik tehditleri için doğru önlemlerden birisidir (Van Teijlingen & Hundley, 2001). Yüksek lisans da öğrenim gördüğüm süreçte aldığım derslerin bazılarında nitel yaklaşımları görüp öğrenebildiğim dersler aldım ve bu çalışmayı yapmaya hazırlanırken yapılmış nitel çalışmalarla ilgili birçok makale ve çalışma okudum. Ayrıca yaklaşık 13 yıldır engelli sporlarının içerisinde yer aldım. Bu süreçte antrenör olarak görev aldım ve birçok sporcumu milli takımlara gönderdim ve milli takımlarda görev aldım. Dört sezon takım çalıştırdım ve bunların üçünde şampiyon birinde ise dördüncülük aldım aynı zamanda milli takımda olimpiyatlar da yarışıp dördüncülük elde ettim. Engeli olan

sporcular ile olan yakın ilişkilerim ve onların günlük hayatlarında ve geçmişlerinde de neler yaptıklarını daha önceden bildiğim için katılımcılarla yaptığım görüşmelerde daha samimi ve bilgi saklamadan sorduğum sorulara cevap verdiler. Bu yüzden de elde edilen bilgilerin doğruluğuna oldukça hakimdim.

Bununla birlikte, toplanan nitel verilerin kalitesi ve sonuçlar katılımcıların verdikleri cevaplardaki dürüstlüğü ile sınırlıdır. Nitel araştırma çalışmasında araştırmacılar, araştırmada veri toplama ve analizin merkezi oldukları için araştırmacının araştırma becerileri daha çok önemmiyet kazanmıştır. Bu çalışma sürecinde, bir araştırmacı olarak, görüşmeler yaptım ve katılımcılar ile günlük yaşantımda da görüştüm. Bu yüzden, katılımcıları iyi tanımam ve özelliklerini bilmem araştırmanın kalitesini doğrudan etkileyen bir faktör oldu. Katılımcılarla yaptığım görüşmelerden elde ettiğim verileri öğretim elemanı ile hemen paylaşarak geribildirimler aldım.

2.4. Veri Toplama Araçları

Engeli olan beden eğitimi öğretmenlerinin iş toplumsallaşması sürecini inceleme amacıyla yapılan araştırmadaki veriler temelde iki şekilde toplanmıştır. Bunlardan biri; yarı yapılandırılmış birinci ve ikinci görüşmelerdir. Bu görüşmelerde verilerin elde edilmesi için yapılan görüşmelerin altısı online olarak Zoom programı üzerinden yapılırken bir katılımcı ile yüz yüze görüşme esnasında video kamera aracılığı ile ses ve görüntü kaydı alınmıştır ve görüşmelerde ki konuşmalar Google

drive programı kullanılarak ve kontrol edilerek yazı haline dönüştürülerek bilgisayarda Word programında belge haline getirilmiştir

Bir diğeri ise otobiyografi ile toplanmıştır. Yazın türlerinden biri olan otobiyografi bireyin benliğini ve bu benliği şekillendiren çevresel koşulları kâğıda dökmenin dayanağı olarak hatırlatmayı merkezine alan bir yazma edimidir. Otobiyografi geçmişte olmuş olaylara ve bunlara ilişkin deneyimlere de göndermede bulunur (Eakin, 1992). Bu çalışmada otobiyografi ile verilerin toplanması aşamasında verilen cevaplara yapılan kodlamalar ve bu kodlamalardan yapılan çıkarımlar ile kişinin bazı düşünce ve özellikleri hakkında bilgi sahibi olunmuştur. Tüm bu kodlama ve bilgilerin açığa çıkma süreçlerinde öğretim görevlisi ile paylaşarak kontrol etmesini sağladım.

Bilimsel araştırmanın kalbi veri toplama sürecidir. Rastgele bir araştırmanın sonuçları, toplanmış olan veriler kadar iyi olabilir (Koca, 2017). Çok fazla ve zengin veri sağlamanın en önemli yolu araştırma problemimize cevap verebilecek değişik veri toplama tekniklerini ustalıkla birlikte kullanabilmektir.

Bu araştırmanın verileri ülkemizde görev yapan engeli olan yedi beden eğitimi öğretmeninin yaşadığı ve yaşamakta olduğu iş toplumsallaşması sürecinde yaşadıkları ile alakalı sorulan sorulara yapılan görüşmeler sırasında verdikleri cevaplarla verileri toplanmıştır.

2.4.1. Yarı Yapılandırılmış Görüşmeler

Bu çalışmada veriler elde edilirken soruyu sorma, dinleme, alaka gösterme ve söylenenlerin kaydedilmesini gerektiren nitel görüşmeler kullanılmıştır. Packer'a (2011) göre nitel araştırmalara konu olan görüşmelerden en çok rastlanan ve en elverişli olanı yarı yapılandırılmış görüşmelerdir. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde araştırmacı, görüşme sorularını araştırma soruları doğrultusunda hazırlar; ancak görüşmenin gidişatına göre konu ile ilgili değişik sorular sorabilir ya da soruları yeniden düzenleyebilir (Creswell, 2007; Merriam, 2009).

Bu çalışmada engeli olan yedi beden eğitimi öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme protokolünde engeli olan beden eğitimi öğretmenlerinin iş toplumsallaşması sürecinde kendilerinin öğretmenlik mesleğine yönelmesine ve öğretmenlik kariyerinin bugünü ve geleceği hakkında önemli referans noktaları oluşturabilecek etmenlerin neler olduğuna dair bilgileri içeren sorular içermektedir. Görüşmeler ortalama bir saat sürdü. Görüşme esnasında aynı sorular soruldu ve verdikleri cevaplara bağlı olarak önemli noktaları yakalamak adına cevaba bağlantılı ek sorular da soruldu. Yapılan bu görüşmeler çevrimiçi bilgisayar ile görüntülü olarak yapılmıştır.

2.4.2. Verilerin Analizi

Patton'a göre (2001) nitel araştırmalarda elde edilen bulguların güvenilirliği için verilerin nasıl analiz edildiği ve sonuçlara nasıl ulaşıldığı açık bir şekilde belirgin olmalıdır. Coffey & Atkinson (1996) veri analizi sürecinin kapsamlı ve sistematik olması gerektiğini, fakat, bu süreci her araştırmacı için geçerli olabilecek standart bir sonuca doğru gidiş haline getirmenin mümkün olamayacağını söyler. Nitel veri analizinin temelini temaların ortaya çıkarılması oluşturur. Tema, verideki güçlü ya da birleştirici fikirdir (Savin-Baden & Major, 2013). Bununla beraber veri analizinde dikkat edilmesi gereken bir diğer konu nitel araştırmanın özelliklerinden olan anlamın ve bağlamın önemidir. Veriler analiz aracılığıyla anlamlandırılır ve bağlam içerisinde yorumlanır (Creswell, 2007).

Bu çalışmada yapılan görüşmeler bilgisayarda yazı haline dönüştürüldükten sonra tematik analiz (Smith ve Sparkes, 2016) gerçekleştirildi. Tematik analiz, genel olarak kullanılan nitel analiz yöntemidir (Boyatzis, 1998). Tematik analiz, verinin içerisindeki kalıpları (temaları) açıklamak, analiz etmek ve raporlamak için bir yöntemdir. Çok çeşitli verileri en az olarak ayarlanmış ve detaylı bir şekilde düzenler ve açıklar. Bu süreç geniş olan nitel materyalin alınarak ana tutarlılıkları ve anlamları belirlemeye yönelik herhangi bir nitel veri indirgeme ve anlamlandırma çabası girişimlerini ifade etme sürecidir (Patton, 2001). Bu süreç verileri tanıma, İlk kodların üretilmesi, temaların aranması, temaları kontrol etme, temaları tanımlama/adlandırma ve raporlaştırma basamaklarından oluşan sistematik ve öz yinelemeli (Ely ve diğ., 1997) bir süreçtir.

Verilerin analizinde; görüşmeler ve otobiyografi aracılığıyla toplanan veriler için tümdengelim analizi kullanıldı. Analizin ilk aşamasında, bütün katılımcıların verileri okundu ve yedi engeli olan beden eēitimi  ēretmeninin hepsine farklı profiller oluşturuldu. Profiller, engeli olan beden eēitimi  ēretmeninin hepsinin bakış a ıllarını, uygulamalarını, perspektiflerini ve uygulamaları biçimlendiren toplumsallaşmayı belirterek açıkladı (Park & Curtner-Smith 2018). Çapraz durum analizi aracılığıyla engeli olan beden eēitimi  ēretmenlerinin ve tüm kaynaklardan gelen veriler iki kümeye ayrıldı; (a) engeli olan beden eēitimi  ēretmenlerinin sahip oldukları bakış a ılları ve uygulamaları (b) engeli olan beden eēitimi  ēretmenlerinin bakış a ıllarını ve uygulamalarını etkileyen etkenler. Bu ikinci kümedeki veriler kültürleşme, profesyonel toplumsallaşma ve örgütsel toplumsallaşma olarak    alt gruba bölündü. Bundan sonra, sürekli karşılaştırma teknikleri kullanılarak birinci ve ikinci kümenin tüm alt kümeler kodlanıp kategorize edilmiştir (Goetz ve LeCompte, 1984). Elde edilen bu veriler ikinci yazar tarafından okundu birinci yazarla tartışıldı. Ham veriler en son aşamada seçildi.

2.4.3. İnanılrlık

Guba ve Lincoln (1994) nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik kavramları yerine verilerin g venirliēinin önemini vurgulamış ve bu konuda bazı ölçütler belirlemişlerdir. Bu  l  tler inanılrlık, güvenilebilirlik, onaylanabilirlik ve aktarılabilirliktir (Guba ve Lincoln, 1994). Lincoln ve Guba (1985)'ya göre bu  l  tleri kapsayan inandırıcılıēı saēlama stratejileri; araştırma alanında çok geniş zaman aralıēına sahip etkileşim (alanın kültürel pratiklerine uzun süreli d hil olma, katılımcıyla birden fazla görüşme yapma gibi), derinlik odaklı veri toplama, çeşitleme (veri kaynakları ve veri toplama yöntemleri çeşitlemesi gibi), uzman incelemesi ve

katılımcı onayıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Creswell' e göre (2007) nitel olan bir çalışmada bu kriterlerin bir ya da birkaç tanesinin açıklanması önemlidir.

Creswell (2007) inanılırlığın sağlanması için en önemli ölçütün, kişinin kültürü öğrenebilmesi ve iç görüşleri denetleyebilmesi için alanda çok fazla vakit geçirmesi gerektiğini belirtir. Bu çalışmada engeli olan beden eğitimi öğretmenlerinin geçmişte yaşadıkları ve halen yaşamakta oldukları deneyimleri onlar ile önceden kurmuş olduğum ikili ilişkilerden dolayı karşılıklı güven duyduklarından yapılan birebir görüşme sürecinde sorulara verdikleri cevapların samimi ve doğru olduğu düşünülmektedir.

Yapılan araştırmanın güvenilirliğini sağlamak maksadı ile Patton' un (2001) önerdiği veri üçlemesi teknikleri kullanılmıştır. Veri üçlemesi için röportajların görüntü ve ses kayıtları, yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılarak veriler toplanmıştır. Bu verilerin ham hallerine bulgular kısmında yer verilmiştir. Bu bulgulara ulaşırken uzman tarafından bulgularımı doğrulamak ve verilerin güvenilirliğini arttırmak için ikinci bir yarı yapılandırılmış görüşme (Patton, 2001) yapılmıştır. Araştırmacı tarafından toplanan veriler hemen uzmanla paylaşılmıştır ve geri dönüt alınmıştır.

3. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde ülkemizde engeli olan sporcuların beden eğitimi öğretmenliği iş toplumsallaşması sürecinde kültürleşme, mesleki toplumsallaşma ve örgütsel toplumsallaşma dönemlerinde yaşadıklarının kariyerlerine olan etkilerini ortaya koymayı amaçlayan verilerden elde edilen bulgular yer almakta ve yorumlanmaktadır. Bulgular a) EBEÖ lerinin bakış açıları ve uygulamaları' ve' b) EBEÖ lerinin görüş açıları ve uygulamalarını etkileyen faktörler' şeklinde iki ana tema altında incelenmiştir.

EBEÖ lerinin bakış açıları ve uygulamaları temasına ait alt temalar *yönelim ve pedagojiler*, *EBEÖ lerinin görüş açıları ve uygulamalarını etkileyen faktörler* temasına ait alt temalar ise *kültürleşme*, (sporculuk kariyeri), profesyonel toplumsallaşma, öğretmenlerin lisans eğitimlerine göre özellikleri (beden eğitimi öğretmenliği bölümü, antrenörlük bölümü ve spor yöneticiliği bölümü), örgütsel toplumsallaşma, okul kültürleri, çalışma koşulları ve başa çıkma stratejileridir.

3.1. Engeli Olan Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Bakış Açıları ve Uygulamaları

Katılımcıların verdikleri cevaplardan yola çıkarak yaşadıkları deneyimler ile birlikte sahip oldukları öğretim yönelimleri ve oluşan pedagojik yaklaşımlarını kendi anlatımları ile birlikte destekleyerek açıklanmıştır.

3.1.1. Yönelim

Literatür taraması ile görme engeli olan beden eğitimi öğretmenleri *öğretme yönelimine*, ortopedik engeli olan beden eğitimi öğretmenleri ise *performans yönelimine* sahipti (Curtner-Smith, 2009). Performans yönelimin de öğretmenlerin temel odak noktası fiziksel aktivite ve sporun geleneksel yollarla öğretilmesi vardır (Lee & Curtner-Smith, 2011; Stran & Curtner Smith, 2009). Performans yönelimli öğretmenler birçok BEÖE programında gösterilen daha yenilikçi ve kanıta dayalı olan öğretim yönelimlerine uyumlu olmayan bir bakış açısına sahiptirler. Öğretme yöneliminde de öğretmen beden eğitimi iyi öğretmeye karalı ve etkili olduğunu düşündüğü uygulamaları kullanmak için çaba gösteren bir bakış açısına sahiptirler (Lawson 1983a,b).

Performans yönelimine sahip öğretmenlerin bir kısmı beden eğitimi dersinde birçok spor branşını öğretmeliydi, bir kısmı ise tek bir spor dalında derinlemesine bir beceriye sahip olması gerektiğini düşünüyorlardı. Beden eğitimi dersinde daha çok yetenekli öğrencilerin yeteneklerini keşfederek uygun branşlara yönlendirmesi gerektiğini düşünüyorlardı. Öğretme yönelimine sahip olan öğretmenler ise öğrencilerin hayatlarında fiziksel aktivite olması gerektiğine inanıyorlardı. Engeli olan öğrencilere işlevsel beceriler öğretilmeliydi.

Öğretim yönelimli öğretmenlerden İsmail'e göre" doğada hayvanların yavrularını hayata hazırladığı gibi beden eğitimi dersi de öğrencileri hayata hazırlıyor.... Ders bedeni, beyni ve sosyalliği destekliyor" (İsmail, görme engeli olan, 1.görüşme). Altay'a göre ise beden eğitimi dersinde "bedeni ile yapacaklarını tanır.... Öğretmenin bu konudaki rolü ise rehberliktir" (Altay,

görme engeli olan, 1.görüşme). Hasan'a göre beden eğitimi 'insanların beden algısını farkındalığını özgüvenini günlük ihtiyaçların da ki becerilerini sosyal yaşantısını her türlü etkileyen çok önemli bir branş'..., 'kendi bilgi birikimimi çocuklara anlatmak ve onları görme engelli insanlara olan bakış açısını değiştirmek gibi böyle çok farklı düşüncelerim var.' (Hasan, görme engeli olan, 1.görüşme).

Performans yönelimine sahip Ahmet' e göre 'bize verilen görevi öğrenciye sunmak bizim görevimiz o yetenekli ise yeteneğini keşfedip bunu bir okul takımında oynatabiliriz çünkü bizde yönlendirme olması lazım...' Bayram a göre ise 'beden eğitimi öğretmenisiniz futbol olarak basketbol voleybol birini yapıp da diğer branşlarda elverişli yapamıyorsanız o da kötü bir şey çünkü çocuklara ne öğretebileceksiniz ki ya da bir şey göstermeniz lazım.... Biz televizyondan izliyorduk dünyanın en iyi cimnastikçisini, tenisçisini, Ronaldo, Messi gibi futbolcular neden bizim ülkemizde çıkmasın ki...'. Ferhat a göre ise beden eğitimi dersi '...beden eğitiminde her hafta futbol basketbol voleybol beyzbol diye gitmemeli bence ana bir branş olmalı ve o yönde devam etmeliyim diye düşünüyorum... Ferhat'ın öğretmenlikteki ilk amacı ise 'Öğretmen, antrenör eğitici olarak olsun bir tane engelli sporcu bu ülkeye kazandırmak benim en büyük hedefim'. Kemal'in performans yönelimini belli eden açıklamasında öğrencilerimin spor yapmasını sağlamak benim için önemli bir etken tüm öğrencilerimi yetiştirmek ve onlardan yetenekli olan kişileri profesyonel olabileceği bir kulübe, bir takıma yönlendirmek gibi düşüncelerim var.'

Öğretme yönelimli öğretmenler hareketle öğrencilerin vücutlarını tanımaları ve derslerde hayatta işlerine yarayacak şeylerin öğretmenlerin rehberliğinde öğretilmesi gerektiğine inanıyorlardı. Buna karşın Performans yönelimli öğretmenler spor temelli bir yaklaşımı benimserken yani öğrenci birçok spor branşı ile tanışırken bu branşlarda yetenekli olan sporcular seçilerek Türk sporuna kazandırılmalıydı. Öğretmenlerin bakış açıları öğretme ve performans yönelimli iken uygulamaları yani öğretmeyi nasıl yaptıkları ise pedagoji başlığında işlenecektir.

3.1.2. Pedagojiler

Performans yönelimliler müfredatı takip etmiyorlardı. ‘Üniversite hayatımdan değildi hocam sporcu yaşantımdan çok fazla katkılar oldu mesela 10 yıldır yaklaşık milli takım dayım 10 yıldır değişik değişik antrenmanlar yaşıyoruz değişik kamplar geçirdik bunları yansıttım daha doğrusu yani içeride olduğumdan yaşadığım ne varsa antrenmanlarda küçük kesitler halinde o antreman programlarını yaptırđım’ (Ferhat bedensel engelli öğretmen). Hepsi doğrudan öğretim tarzını benimsemiş, bunun dışında yenilikçi yaklaşımlardan da haberdar değillerdi. Basketbolda turnike nasıl atılır hangi ayakla başlanır hangi ayak üzerinde atılır sağdan nasıl atılır soldan nasıl atılır mesela bunları biz önce öğretiyoruz sonra sınava geldiğinde de soruyoruz tabi ki’ (Ahmet bedensel engelli öğretmen). Engeli olan öğrencilerin desteklenmesi hayata tutunabilmesi, topluma katılabilmesi için spor yapmaları gerektiğini düşündükleri için ve engelliler spor kulübü kurup, uluslararası müsabakalara sporcu hazırlıyorlardı. ‘Kendi oluşturduğumuz ampute futbol spor kulübünde devam etmek altyapıdan milli sporcular yetiştirebilmek (Ferhat bedensel engelli öğretmen). Okul spor takımları kurarak okullar arası müsabakalara öğrenci yetiştirdiler. ‘Ortaokul seviyesinde bütün kademelerde badminton takımım var bu arada yan branşımızda badminton mesela 4 tane takımım oldu bunun içinden iyi olanları il takımına yönlendirdim’ (Ahmet bedensel engelli öğretmen).

Öğretme yönelimli öğretmenlerin hedefleri daha kısıtlıydı. Öğrencilerinin eğlenmesine odaklandılar. İsmail müfredata göre ders işlemiyordu onun düşüncesine göre öğrencilerin günlük hayatlarında kullanacakları işlevsel beceriler kazandırmaya odaklanmak gereklidir. Örneğin ‘görme engeli olan bir çocuğun oyun oynamaktan daha çok merdivenleri çıkma becerisine ihtiyacı var bence’. Görme engeli olan öğrencilere kimseden yardım almadan hareket etmeleri için baston kullanmayı öğretti.

Derste kullanacağı materyallerini kendileri yaptı ya da satın alıp derse getirdiler. Engeli olan bireylerin eğitim ve öğretim gördüğü bir okulda görev yapıyordu. Kendisi görme engeli olan bir öğretmen olduğu için *“görme engeli olan çocukların problemlerini kendi problemlerinden yola çıkarak çözüyorum” ...*” Çocukları önce oyuna davet edip sonra harekete yönlendiriyorum”. Görme engeli olan Altay görenlerin okulunda görev yapıyordu. Derslerinde daha çok tercih ettiği yöntem eşli yöntem böylece öğrencileri de geri bildirim verirken kontrol edebiliyordu. Şimdiki neslin yeterince faaliyete katılamadığını düşündüğünden” *beden eğitimi dersleri eğlenceli olmalı” diyordu. “Kız ve erkek öğrenciler birlikte derse katılım göstermeli” anlayışına sahipti. Görme engeli olan Hasan Kendimi yenilikçi vizyoner bir öğretmen olarak tanımlarım iletişim yeteneği yüksek bir öğretmen olarak görebilirim, öğretirken öğrenmeye devam etmek Çağın gerekliliklerini asla kaçırmadan çocukları gelecek nesillere hazırlamaya çalışıyorum.*

Covid-19 virüsünün neden olduğu salgında fazladan koruma önlemlerini engeli olan öğrencinin yerine kendileri aldılar. Belirli zamanlarda engeli olan öğrencinin ebeveyni ile online eğitim derslerine girmek zorunda kaldılar. Öğretme işine aileler müdahale etti. *‘Öğrenciyi annesi getirdi Hocam köşede otursun ben onu sandalyeye oturturum ara sıra kontrol edersiniz dedi çünkü sandalyeden düşebiliyor bir kere düştü dedi’ (İsmail görme engeli olan öğretmen).*

İlk engeli olan beden eğitimi öğretmeni Ahmet’in beden eğitimi ile ilgili düşüncesine baktığımızda *‘ben beden eğitimini çocuğun yeteneklerini fark ederek bir şeyler yapmaya hareket ettirme diyebilirim kısaca. Yani çocuk önce bir bedeninin tanıyacak ne yapabilirim çünkü çocuklar bazen baktığımızda gerçekten bedenini tanıyamıyor, kendi yeteneğinin farkında değil hep şunu öğrenmiş çocuk yapamam edemem e denedin mi? Hayır denemedim e denemezsen bunu göremezsin’.* Okulunda yaptığı çalışmaları anlattığında da performans yönelimini rahatça görebiliyoruz.

‘Bizim aslında görevimiz müfredat içerisinde bize verilen görevi öğrenciye sunmak. Bir diğer performans odaklı öğretmen olan Bayram ın görüşleri ise ...’ gelecek neslin bakış açısını değiştirebilirsek onlara o yaşlarda o işi verebilirse eğer o zaman belki büyüdüklerinde bu çağda bu toplumda bu ülkede bir şeyler yapabilsinler yani kendilerini güvene bilsinler o güveni verebilmek yani bu tabi bu imkan meselesi bende imkansızlıklardan buralara gelmiş tutulmuş oldum onlar da yapabilirler ben her gittiğimde siz de başarabilirsiniz yeter ki kendinize inanın hayallerinizden vazgeçmeyin hep bunu açılıyorum yani bütün çocukları bundan şaşırtıyorum yeteneğinden daha çok önce kendilerine güvensinler ve daha çok çalışsınlar diye uğraşıyorum. Bir diğer performans yönelimli öğretmen olan Ferhat ın açıklamasına baktığımızda Tabii ki güzel bir antremanlar programlar yaptık çocuklarımızla ama benim devamlı bir hedefi olan devamlı farklı yerlere değil de tek bir yere odaklanan bir şeylere mesela futbolsa futbol beden eğitiminde her hafta futbol basketbol voleybol beyzbol diye gitmemeli bence Ana bir branş olmalı ve o yönde devam etmeliyim diye düşünüyorum ...İlk hedefim ne olursa olsun kendi engelinden dolayı başarılı engelli sporcu yetiştirmek...

Görüldüğü gibi spor temelli bir yaklaşımla kültürleşmiş olan performans ve öğretme yönelimli öğretmenlerin benzeyen yönleri spor branşlarını öğretmek, yetenekli sporcu keşfetmek üzerine kurulu iken, kendi vücutlarını sporla tanımalılar. Performans yönelimlilerin bir kısmı birçok branş öğretilmesini benimserken bir kısmı ise sadece bir branşta ustalaşmaları gerektiğine inanır. Öğretme ve performans yönelimli öğretmenlerin öğretme yönelimlerinin neler olduğunu açıklamak için bir sonraki temada bunları etkileyen faktörler açıklanacak. Toplumsallaşma kuramı altında açıklanacak.

3.2. Engeli Olan Beden Eğitimi Öğretmenlerin Bakış Açıları ve Uygulamalarını Etkileyen Faktörler

Şimdiki çalışma engeli olan beden eğitimi öğretmenlerinin kültürleşmeleri, profesyonel toplumsallaşmaları ve örgütsel toplumsallaşmaları ile alakalı beden eğitimi yazınlarından (Richards ve diğerleri, 2014), engeli olan bireyin üniversiteye kabulü hususunda yasal düzenlemelerle birlikte farklılaşır. Toplumsallaşmanın kademeleri arasındaki etki ve etkileşimlerin kimisi genel beden eğitimi öğretmenlerine benzer iken, (Lee ve Curtner-Smith, 2011), diğerleri ise oldukça farklıydı.

3.2.1. Kültürleşme.

Türkiye’ de 2000 yılından önceki süreçte engeli olan öğrenci sadece engeli olanların gittiği ayrı eğitim kurumlarına giderdi. 2000 yılından sonra ise kaynaştırma yönetmeliğinin çıkması ile birlikte engeli olmayanlarla beraber eğitim almaya başladı. Ahmet, Ferhat, Bayram, Kemal ve Hasan engeli olmayanlarla birlikte aynı eğitim kurumlarından mezun olarak BEÖE’ ye başladı. Altay ve İsmail ayrı eğitim kurumlarından mezun oldular.

Aşağıdaki alıntı beden eğitimi dersinin kültürleşme döneminde kariyer seçimine motive edecek bir ortam yaratmadığını göstermektedir.

“...İlkokulda koşuyu, basketbolu oyun gibi yaptık...Atletizm ve goalbolun ilk antrenmanları ile ortaokulda tanıştım.... Lisede kaynaştırma öğrencisiydik ancak engelimizden dolayı derse alınmazdık. Beden eğitimi öğretmeni olmak aklımda hiç yoktu... Benim üniversite okumak gibi bir düşüncem de yoktu. Profesyonel spor yaptığım dönemlerde kamplardan okumaya zamanım bile yoktu (İsmail, görme engeli olan, 1.görüşme).

Biz beden eğitimi derslerimizde ilkokul ve ortaokuldaki süreçler bizim için etkilisi lisedeyken beden eğitimi derslerinde bize beden eğitimi öğretmeni vitrine koyuyordu siz tamam burada bekleyin diyordu bizde de bizi derse katmadı bir gün spor salonuna indiğimi hatırlamıyorum beden eğitimi dersinde lisede ama ilkokul ve Ortaokulda Biz özel eğitimde okuduk görme engelliler için ayrılmış bir okulda okuduk beden eğitimi derslerimiz beden eğitimi gibi geçmedi. Öncelikle bunu söyleyeyim yani bir sportif aktivite veya herhangi bir oyun gerçi oyun oynamadık dersem yalan olur oyun oynadık ama daha ziyadesiyle yaşamda bize lazım olacak çalışmalar yaptırıyorlardı beden eğitimi derslerimizde dediğim gibi o zamanlar gözüm bu kadar şey değildi eksik değildi o zaman bir tık daha iyiydim Ama ona rağmen bize baston kullanma eğitim veriyorlardı beden eğitimi dersinde trafiğe çıkarıyorlardı gözlerimizi kapatıyorlardı bastonla yürütüyorlar, yemek tabağı taşıma eğitimi veriyorlardı boş tabaklara su dolduruyorlardı bunu dökmeden götürme eğitim veriyorlardı, yere bir şey düşürdüğümüz zaman onu bulma eğitimi veriyorlardı Yani daha ziyadesiyle görmeyişimizden dolayı oluşabilecek olumsuzluklara karşı nasıl çözümler üretebiliriz bunlarla eğitimi veriyorlar bize beden eğitimi dersimiz de çok fazla fiziksel aktivite ile ilgili bir şey aldığımızı çok hatırlamıyorum Hadi böyle bir elin parmaklarını geçmez dersin fiziksel aktivite yönelik yapılan uygulamalar. (Altay görme engeli olan 1. Görüşme)

Sonradan engelli olan Ferhat in yaşadığı deneyimlere bakacak olursak ‘ İlkokulda beden eğitimi derslerinde sadece temel hareketler uygun adım yürüme, sağa sola dönüşler gibi hareketler yaptık, ortaokulda okul futbol takımında oynadım ve öğretmenim kadındı ve benim voleybola yeteneğimi keşfetti ve okul takımında Ankara üçüncülüğü kazandık, lise deki öğretmenim ile hiç iyi anılarım

yoktu beni beden eğitimi dersinden soğutmuştu, spor salonunda herkesi topluyordu sonra ne yaparsanız yapın diyordu ve hiç verimli ve etkili değildi. Ben süreçlerde daha engelli bir birey değildim. Futbol ve voleybol oynadım ama beden eğitimi öğretmeni olmak hiç aklımdan geçmedi.

Beden eğitimi derslerinde olumlu deneyimler yaşayan Bayram' ın kültürleşme döneminde beden eğitimi öğretmenliği ile ilgili düşünceleri;

'Beden eğitimi öğretmeni olmak yoktu açıkçası ama annem babam her zaman bir devlet memuru ol oğlum çünkü biz engelliler olarak hayatımızı devam ettirebilmemiz için bir devlet memuru olmamı hep istemişlerdi ama ben diyordum ki dünyayı fethedeceğim, dünyaya namımı konuşturacağım hep böyle düşünce ile hayalim ile o şekilde çocukluğumu yaşamış oldum ve iyi ki hayalini kurdum,'

Olumlu veya olumsuz olarak bir şey beni etkilemedi beden eğitimi öğretmeni olmaktan ziyade bizler antrenörlük için mücadele ettik... üniversiteden önceki hayatımda beden eğitimi öğretmeni olmak hiç aklının ucundan bile geçmemişti yoktu yani... beden eğitimi dersi o dönemlerde sadece spor öyle arkadaşlarla biraz daha sosyalleştığımız biraz daha eğlenceli biraz daha hareket yaptığımız dersti benim için. (Kemal bedensel engelli öğretmen I. Görüşme).

Beni spesifik olarak beden eğitimi öğretmeni olma noktasında yaşadığım net bir olay yok yani şöyle üniversitede beni kamçılayan olaylar var ama burada kesinlikle direkt beden eğitimi öğretmeni olmaya etkileyen bir şey yok açıkça söylemek gerekirse. (Hasan görme engelli öğretmen)

.... 2000 yılına kadar etkinliklere katılamıyordum, koltuk altı değneklerle yürüyordum sonra kanadiyenlere geçtim, sonunda değnekleri bıraktım daha aktif hale geldim ben yürümeyi bile üniversite yıllarında öğrenmiş biriyim yani merdivenden çıkmayı.... O zaman beni İngilizce öğretmeni çok etkilemişti İngilizce öğretmeni olacağım diye düşünüyordum (Ahmet, ortopedik engeli olan, 1.görüşme).

Engeli olan öğretmenlerimizden en büyük ve tecrübeli olan Ahmet'in spor yapmaya başladığı 1990'lı yıllarda ülkemizde bütün engel gruplarının tek bir çatı altında toplandığı Engelliler spor federasyonu vardı. Fakat ülkemizde engeli olan bireyler için çok az spor kulübü vardı. Türkiye de 2000 yılında bedensel, görme, işitme ve zihinsel engelliler için ayrı ayrı dört federasyon oluşturuldu. Böylece ülkedeki engeli olan bireyler için spor kulüplerinin sayılarının artmaya başlaması ile birlikte daha çok engeli olan birey spor ile tanışmaya başladı. Her birinin spora başlama nedeni farklılık gösteriyordu.

Engeli olmayan beden eğitimi öğretmenlerine benzer bir şekilde (Lee ve Curtner-Smith, 2011), İsmail fiziksel aktiviteye ve spora olan sevgisi ile başladı. Sonradan engelli olan Ahmet ilkokulda yüzmeye başladı. Antrenörü onu müsabakalarda tesadüfen keşfetti, takıma aldı. Bayram fiziksel aktivitede ve sporda kendini kanıtlamak için spora başladı. Hasan görme engelliler ortaokulunda iken orada ki beden eğitimi öğretmenin yönlendirmesi ile spora başladı. '*Görme engelliler okuluna yeni başlamıştım zaten spor yapmaktan da keyif alan bir insanım o da goalball un bana uygun olduğunu yani fiziksel özelliklerimin uygun olduğunu boyumun uzun olması, hiç görmemem, kulak hassasiyetimin iyi olması gibi avantajlarda beni goalball branşına yönlendirdi bende zaten ilk okul turnuvasında goalball oynamış oldum*'

Katılımcılardan Bayram beden eğitimi derslerinde yapılan hareketleri kendisinin de yapabileceğine inanıp ve bu hareketleri başarı ile yaparak beden eğitimi öğretmeninin gözüne girdi ve spora başladı.

Ben ilkokula gittiğimde okulumuzun beden eğitimi hocası jimnastik kökenli olduğu için okulda jimnastik takımı kurdu ben de o şekilde jimnastikle başlamış oldum. Çok enteresan başlangıçla birlikte çünkü tek engelli bendim aralarına girebilir miyim, giremez miyim? düşüncesini yıkarak onların arasında takımda yer buldum o şekilde, aslında ben evde yapmış olduğum çocukluk hareketliliğimi amuda çıkararak ellerimin üzerinde yürümek, taklalar atabilmek bunu sadece okulda sergilemiş oldum ve o şekilde takıma antrenmanlara katıldıktan sonra 23 Nisan, 19 Mayıs'ta gösterilere çıkardık ben tek engelli olduğum için daha dikkat çekerdim, gösterime başladığımda herkes beni alkışlardı ve bu beni çok motive ederdi bu şekilde daha çok spora tutundum... hep hayallerimin peşinden koştum ve öğretmenlikte zaten kendiliğinden geldi annem zaten çok istiyordu oğlum bir öğretmen olsan da hayat hikayen çok etkili çocukların bakış açısını değiştirmen gerekiyor dediğinde bende o şekilde üniversiteye girdim antrenörlükten de mezun oldum ve aynı zamanda formasyon eğitimi alıp öğretmenliğe geçiş yaptım yani tamamen annemin tercihi.

Beden eğitimi derslerine ait kültürleşme dönemine ait hatırladıkları bir başka konu ise görmezden gelinmeleri olmuş. Bayram engelli olmalarından dolayı “derslerde sakatlanırım diye milli takıma gidemem ya da bazı hareketleri yapamayacağımı düşünerek muaf tutmak istediler” İsmail ise bu durumu ...Beni lisede beden eğitimi dersine almıyorlardı. Okul müdürüne gidip beni beden eğitimi dersine almıyorlar dedim, benim bir sürü madalyam var, judo yapıyorum. Bunun üzerine resmimi çektiler yerel basında haber yaptırdılar. Müdüre madalyalarımı götürdüm. Beden eğitimi alanında ilgi çekebildim. Yoksa hoca sen sınıfta nöbetçi kal diyordu (İsmail, görme engeli olan, 1.görüşme). Altay ise daha çok lise döneminde “yapabileceğimiz şeyler var ama beden eğitimi derslerinde tribünden sahaya hiç indirilmedik” diye o günleri hatırlıyor. Ahmet de okul dönemlerinde Milli sporcu olduğu için derslere fazla katılamadığını katıldığı dönemlerde de bazı oyunlarda

oynadığını bazen de kenarda oturtuldum diyerek belirtiyor. Kemal ise okulda olumsuz bir durum oluşmadığını ‘...basketbol olduğu zaman yapmıyorduk ama en azından oyun kurallarını işte öğrenmeye çalışıyorduk, voleybol bazen yapıyorduk bazen yapmıyorduk genelde hocamız teorik olan kısımla ilgileniyordu yapabileceğimiz çalışmalar olduğunda yapıyorduk birlikte, işte bu koşu olsun atletizm tarzında faaliyetlerde kanadiyenlerle koşa bildiğim için beraber çalışıyorduk ama bazı teknik gerektiren hareketlerde kısıtlı kalıyorduk’. Ferhat ise beden eğitimi derslerini aldığı sırada engeli olmayan bir bireydi ama oda yaşadığı dönemi özetlerken ... lise deki öğretmenim ile hiç iyi anılarım yoktu beni beden eğitimi dersinden soğutmuştu, spor salonunda herkesi topluyordu sonra ne yaparsanız yapın diyordu ve hiç verimli ve etkili değildi. Ben süreçlerde daha engelli bir birey değildim.

3.2.1.1. Sporculuk Kariyeri:

Katılımcıların hepsinin engeli olmayan beden eğitimi öğretmenlerine benzer bir şekilde (Lee ve Curtner-Smith, 2011) beden eğitimi alanına olan genel ilgilerini yaşadıkları spor deneyimleri oluşturunuyordu. Katılımcıların tamamı rekabetçi ve profesyonel sporlarla uğraşıyorlardı. Onların ikisi doğuştan görme engelli (Altay ve İsmail) biri sonradan görme engelli olan Hasan, dördü (Ahmet, Bayram, Ferhat, Kemal) ise sonradan ortopedik engeli olan öğretmenlerdi. Bayram ilkokulda, İsmail, Ahmet, Ferhat Kemal ve Hasan ortaokulda sporu kulüpte yapmaya başlıyorlar ve Lisede hepsi milli takıma giriyor, Altay ise 24 yaşında sporla tanışıyor bir yıl sonra milli oluyor. ‘24 yaşında kulüpte spora başladım. İsmail ortaokulda spor yapıyordu amatörce kulüplerle il dışına gidip geliyordu. Benim ortaokul ve lise zamanımda engelli sporu rehabilite amaçlı ya da engellilerin toplumsallaşması amacıyla yapılıyordu. Tabii ülkemizdeki görme engeli olan çocuklar ülkede başarı gösterdikçe milli takımlar gündeme geldi, milli takımda başarılı olanlar devlet tarafından

ödüllendirilmeye başlandı. İsmail Hoca küçük olduğu için veya İstikbal kaygısı olmadığı için onlar hobi gibi yapıyorlardı. Ben de o halde hayatımı spordan kazanabilirdim diye düşündüm (Altay, görme engeli olan, 1.görüşme) Ferhat ise ortaokulda engelli bir birey değilken futbol oynuyor daha sonra engelli olduktan belirli bir süre sonra ampute futbol ile tanışıyor ve engelli sporunun içine 19 yaşında başlıyor. “Ben 18 yaşında trafik kazası geçirdim engelli oldum...Utaniyordum, insanların bakışını kaldıramıyorum. Tekrar spora başlamak istemedim. Sosyalleşmek, kendime olan güvenimi kazanmak için spora başladım (Ferhat, ortopedik engeli olan, 1.görüşme). Altay ve İsmail sporu bıraktılar, Ahmet halen spor yapmasına rağmen eskisi gibi üst düzey yapmıyor, Bayram, Fatih ve Hasan halen milli sporcu olarak spora devam ediyorlar, Kemal ise profesyonel lig de oyuncu olarak spor yaşantısına devam ediyor. Engeli olan Beden eğitimi öğretmenlerinin hepsi de sporu üst seviyede yaptılar ve hepsi de milli sporcu olup üniversiteye milli sporculuktan girdiler. Beden eğitimi öğretmenliği ise yasal düzenlemelerle sonradan süreçte kariyerlerini şekillendirdiler. Aşağıdaki alıntıda Altay’ın sporu kendisine ve kardeşine nasıl kariyer olarak seçmesi ile ilgili bir alıntıdır.

Kardeşim takımla müsabakalara, turnuvalara gidiyorlar... arkadaşlarıyla konuşurken yurtdışında şunlar derece yapmışlar ödül alacaklarmış gibi konuşmalarına şahit oldum. İsmail’in turnuvalarına hiç gitmedim. İbo’nun süreç içindeki konuşmaları arkadaş ilişkilerinden elde ettiğim izlenimler sonucunda spora iş olarak yaklaştım. İşin aslı ben İbo’dan bunları aldım İsmail’in profesyonel olarak spora yaklaşmasını da ben sağladım. O hobi gibi yapıyordu spora, bu işin böyle olmayacağını düşünüp, bir antrenör bulup onunla çalışmamız gerektiğini söyledim. Ben ondan sporu ve sporun ipuçlarını aldım o benden spora meslek olarak nasıl bakılması gerektiğini öğrendi. (Altay, görme engeli, 1. Görüşme).

Bayramın profesyonel spor hayatına başlaması ise ‘... Antrenörüm sayesinde de ampute futbolla tanıştım o zaman beni yine Kırıkkale de okurken aldı beni Ankara da

Türkiye'nin ilk ampute takımı olan Kara Gücü takımına getirmiş oldu, en küçükleri bendim hepsi güneydoğu gazi si olduğu için yaşça benden büyüklerdi ama zaten ben küçük yaşlarda ampute futbolu oynuyordum sadece ismini bilmiyordum, o şekilde takıma dahil oldum 1-2 ay sonra da milli takım kampına davet edildim 2005 yılından itibaren ampute futbol olarak ve aynı zamanda atletizm olarak da ülkemizi temsil ettim'.

Hepsi hayata tutunabilmek için spora başlamış ve öğretmenlik mesleği de öğrencilere sporla hayata kalınabileceğini göstermek için bu amaca daha çok hizmet etmelerini sağlamıştır. Hepsinin spora başlamasında aile üyeleri, arkadaşları ya da beden eğitimi öğretmenleri ve antrenörlerin büyük etkisi olmuştur.

Ahmet kendi çabası ile yüzerken kendisini tesadüfen yarışmalarda keşfeden bir antrenörle birlikte spora başladı. '1993 yılında ilkokul beşe giderken bir okullar arası yüzme yarışında okulumu temsil ederken o zaman ki Kahramanmaraş kapalı yüzme havuzunun amiri ve antrenörüm ile tanıştım yarışmada benim gayretimi, cesaretim, hırsımı görerek beni takıma davet etti bu şekilde yüzmeye başladım ben tesadüf başladım biraz...,

Kemal'in spora başlaması ise engelliler yüzme takım antrenörünün engeli olan bireyin spor ile hayata tutunabileceği tavsiyesi ile birlikte spora başladılar. 'Arkadaşlarım ile birlikte bir alışveriş merkezi gibi bir yerde gezerken yüzme takımındaki o zaman bir sporcu abimiz bana dedi ki ben engelliyim bizim gibi birçok arkadaşımız bizim ile birlikte yüzme sporu yapıyor, hem spor yapıyoruz hem de kötü alışkanlıklardan uzak duruyoruz vesaire olumlu olarak konuştu beni davet etti ve ben 10 yaşındayım yani gitmedim korktum küçük yaştayım o süreçte yani küçük yaştayız engelliyiz karamsar davrandım çekimser davrandım gitmedim ben bir yıl falan sonra

bizim arkadaşlarımız görmüş ve arkadaşlarıma küçük bir kağıda not yazıp benim aileme göndermişler ailem de işte ilk başta annem babam istemedi gitmemi boş ver gerek yok falan dediler. Çünkü bilmiyoruz sonra abim dedi ki ne olacak yani gitsin hem kendisi gibi çocuklar var kendini psikolojik olarak da iyi hissedecektir gitsin spor yapsın ne olacak falan sonra gittik başladık bu şekilde. ...Direk yönlendiren kişi hocam kendisi şu an Kahramanmaraş Engelliler Spor Kulübü'nün antrenörüdür. Ayrıca beden eğitimi öğretmeni birçok faaliyette Ülkemizi temsil etmiş milli sporcularımız dan Ahmet Uzun kendisi iki bacağı diz üstü amputasyon tam diz amputasyonu şu an o da halen faaliyet gösteriyor küçük yaşta gördüğü engelli bireyleri hem topluma kazandırmak hem spora kazandırmak için yine davet ediyor sporcuları halen çalışmalarını devam ediyor'.

Görme engelli olan Hasan ise ortaokuldaki beden eğitimi öğretmenin onun fiziksel özelliklerinin goalball branşına çok uygun olduğunu görerek onu yönlendirmesiyle spor hayatına başladı. *'Görme engelliler ortaokuluna başladığımda beden eğitimi öğretmenimizin yönlendirmesiyle goalball branşına başladım'.*

Ferhat sonradan engelli olduğu için utancından sokağa çıkamazken arkadaşlarının ampute futbol takımı antrenmanlarına zorla götürüp antrenörle tanışması ile spora başladı. *'Kaza sürecinden sonra protez kullanmam 6-7 ay oldu zaten biliyorsunuz, ben arkadaşlarıma karşı gelemedim beni apar topar aldılar, ben balkonda oturuyordum protez kanadiyen kullanamıyordum beni balkondan kucaklayarak alıp götürdüler'.*

Altay spor yapan kardeşini gözlemleyerek ve araştırarak kendisi spora başladı. *'Ben İbo'yu gözlemledikçe spora ilgim arttı sonra İbo'ya sorular sormaya başladım;*

insanlar nasıl para kazanıyor? aldım ipuçlarını. Sen Başarılı olursan bu işten para kazanabilirsin istikbali garanti altına alabilirsin. ...kendi vücudumu analiz ettim. Biraz daha kurnazca düşündüm hangi sporu yaparsam hile veya torpil o spora bulaşmaz halteri seçmemin sebebi de buydu. ... ben 5-4'den daima büyüktür dedim ben 5 kaldırırsam 4 kaldıran dan başarılıyım bunu kimse değiştiremez düşüncesiyle ben haltere başladım' (Altay, görme engeli olan, 1.görüşme).

İsmail de öğretmeninin yönlendirmesi ile spora başlayanlardan, 'Ortaokulda beden eğitimi öğretmenim vardı onun yönlendirmesi oldu işte ben biraz hareketli idim O yüzden okullar arası maçlar dolayısıyla o biraz beni yönlendirdi'.

3.2.2. Mesleki Toplumsallaşma

Şimdiki çalışmadaki katılımcıların hepsi üniversiteye başlamadan önceki kariyerlerinde aktif olarak sporculardı. Engeli olan Beden eğitimi öğretmenlerinden bir kişi (Ahmet) BEÖE ne direk başladı yani engeli olan bireyin doğrudan sınava girerek beden BEÖE' ye girmeleri yasal olarak imkansızdı. Ahmet engeli olmayanlarla birlikte sakatlığını saklayarak sınava girip kazandı. Diğer üç kişi ise (Kemal, Ferhat, Bayram) spor bilimleri fakültesinin antrenörlük bölümüne 3 ü (Altay, Hasan ve İsmail) ise spor yöneticiliği bölümlerine kaydoldular. Türkiye'de engeli olan ve Spor Bilimleri Fakültelerine ya da Beden Eğitimi Spor Yüksek Okuluna gitmek isteyen bireyler BEÖE' ye başvuramıyorlar. Erken yaşlarda ya da üniversiteye girişte bölüm tercihi yapacakları sırada öğretmenlik kariyeri düşünmelerinin önündeki engeli yasal mevzuat oluştuyordu. Diğerleri Spor bilimleri fakültesi devam ederken ya da mezun

olduktan sonra yenilenen yasal düzenlemelerle aldıkları sertifikalarla beden eğitimi öğretmenleri olmuşlardır.

Ülkemizde Beden eğitimi öğretmenleri, Üniversitelerin Spor Bilimleri Fakülteleri ya da Beden Eğitimi Spor Yüksek Okullarında dört yıllık lisans beden eğitimi öğretmenliği programları aracılığıyla mesleğe hazırlanır. BEÖE programının müfredatı Türkiye Yüksek Öğretim Kurumu tarafından hazırlanır. Ülkemizde eğitim veren bütün beden eğitimi öğretmenliği programları aynı müfredatı uygulamak zorundadır (HEC, 2018). Katılımcılardan Ahmet bu sistem içinde beden eğitimi öğretmenliği programından mezun olmuştur.

Türkiye’ de üniversitelerin eğitim ve öğretiminden sorumlu olan yüksek öğretim kurulu yaklaşık 10 yıl önce engeli olan sporcuların spor bilimleri fakültelerine girmeleri önünde engel olan yönetmeliği kaldırdı. Engeli olan sporcular spor bilimleri fakültelerinin spor yöneticiliği ve antrenörlük bölümlerine milli sporcu kontenjanı ile girebildiler ancak BEÖE’ lere giremediler. Kemal, Ferhat, Bayram, Hasan, Altay ve İsmail spor bilimleri fakültelerine bu yolla girmişlerdir. 2014 yılından sonra spor yöneticiliği, rekreasyon ve antrenörlük bölümlerini bitiren öğrencilere pedagojik formasyon eğitimi alarak öğretmenlik yapmaları sağlandı (HEC, 2014). Pedagojik formasyon; Üniversitelerin eğitim fakültelerinden mezun olmayan kişilerin öğretmenlik yapabilmesi için yaklaşık 3 ay süren bir sertifika programıdır. Sınıf yönetimi, öğretmenlik mesleğine giriş, ölçme değerlendirme gibi derslerden oluşmaktadır. Toplamda 21 ders alınır.

Yukarıda da bahsedildiği gibi üniversitelere yasal düzenlemelerle BEÖE programlarına ya doğrudan ya çift anadal yaparak girile biliniyor, bir başka seçenek

ise spor bilimleri fakültelerinde farklı bölümden mezun olup pedagojik formasyon olarak öğretmenlik mesleğine başlanabilmesi. Bu farklı yollarla öğretmenliğe başlayan öğretmen adaylarının öğretmenlik anlayışları onların beden eğitimi öğretmenliğine ne kadar maruz kalmaları ile ilgidir.

3.2.2.1 BEÖE’ ni Doğrudan Bitiren Engeli Olan Beden Eğitimi

Öğretmenin Özellikleri:

Türkiye’ de bugünlere kadar var olan yönetmelikler de BEÖE programına engeli olan birey kabul edilmez. Spor bilimleri fakültelerine girdikten sonra daha önce de bahsedildiği gibi öğretmen olmalarının yolu açılır. Ahmet engeli olmayanların sınavına girerek BEÖE yi kazanmıştır. Ahmet bilinen Türkiye’nin Üniversitenin BEÖE bölümüne doğrudan girip öğretmen olan tek engeli olan beden eğitimi öğretmendir.

Ahmet BEÖE programını bitirmesine karşın program onun performans yönelimli bakış açısının değiştirecek kadar etkili olmamış. Ahmet halen Engelliler spor kulübün ve milli takımın yüzme antrenörlüğünü yapıyor. Aşağıdaki alıntı Ahmet’in performans yönelimini benimsemesine ait bakış açısını göstermektedir.

Ben hocaların stillerinden kendime uygun olan aklıma yatanları örnek almaya çalışıyordum herkesten bir şeyler öğrenilir. (Ahmet, Biyografi). Uygulamalı derslerde de hoca gelirdi hareketi bir defa gösterirdi şu hareket yapılacak biz hep beraber yaparız, staja gidince uygulamayı öğrenciye uygulatırız.

Ben öğrenmiş olduğum bilgilerin üzerine sürekli değişiklik gösterdiği için internetten araştırarak yenilikleri özellikle yeni şeyleri takip edebiliyorum ya da youtube a girip değişik videolar izliyorum. İl düzeyinde ki öğretmen eğitimi seminerlerine de katılmaya çalışıyorum. (Ahmet, 2. Görüşme).

Stajda 4-5 kişi gidiyorduk mesela sırasıyla arkadaşlar yaptırıyordu öbürü arkadan bakıyordu tabi onun dışında da sorumlu rehber öğretmenimiz vardı işte X öğretmene gideceksiniz bugün ondan dersi dinleyeceksiniz basketbolda top sürmeyi anlatacak ya da voleybolda parmak pas gibi etkinliklere biz katıldık tabi ondan sonra da katıldığımız şeyleri de bugün işte şunu yaptık şu saatte diyerek notumuzu aldık, rapor yazdık dönem boyunca. (Ahmet 1. Görüşme)

3.2.2.2. Pedagojik Formasyon Alan Engeli Olan Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Özellikleri:

Bayram, Ferhat ve Kemal üniversitelerin spor bilimleri fakültesi antrenörlük bölümünü bitirip daha sonra yine üniversitelerin eğitim bilimleri fakültelerinin açmış olduğu *pedagojik formasyon programını* tamamlayarak Beden eğitimi öğretmeni oldular.

“...sıkıştırılmış bir eğitim-öğretim programı vardı 2-3 ayda formasyon eğitimi aldık ...uygulamalı olan derslerimiz vardı, bizde sunduk, hocalar anlatarak ders işlediler”. (Ferhat, 2. Görüşme). ...Programı akşam 18:00'den sonra aldık...Hocalarımız BEÖE den değil eğitim fakültesi hocalarıydı...yıllık planlar hazırladık stajımız uygulamalı idi.... Güzel bir formasyon eğitimiymiş ama yeterli mi bence çok yeterli olmayabilir (Kemal, 2. Görüşme). Hoca der ki sana Bayram bu hafta konumuz şu şu öğretim tekniğini uygulayacağız ya da üçlü beşli grupsunuz siz bunu sınıfta anlatacaksınız? (Bayram, 2. Görüşme).

‘Stajımın olduğu dönem tam olarak Milli Takım kamp programına denk geldi ve o sırada Polonya’da Avrupa şampiyonası vardı o dönemde olduğu için pek fazla katılım gösteremedim sadece 2 ya da 3 kere gitmişimdir (Ferhat 1. Görüşme).

Stajda ilk başta öğretmen öğrencilerle kısmen bizi tanıttı hocamız bizim onlarla tanışmamızı çok uzatmadı sadece merhabalaştık o kadar onun dışında birkaç oyun oynattım ben, biraz gözlemleme fırsatı bulduk...Staj süremiz yaz aylarına doğru denk gelmişti ve lise son sınıflarla yapıyorduk bu yüzden sorumlu öğretmen biraz daha dikkat edilmesi gerektiğini söylüyordu onun dışında sadece eğitimimizi ise bir futbol basketbol değil de öğrencilere oyun atabileceğimiz Rekreasyon oyunları, ufak birkaç dikkat oyunları, eğlence amaçlı yaptığımız birkaç faaliyet de bulunduk o kadar (Kemal 1. Görüşme).

Staj döneminde şimdi bizim bize verilen görev neyse okulda derslerde nasıl işlenmesi gerektiriyorsa açıklanıyordu biz uygulamaya çalışıyorduk zaten beden eğitimi öğretmeni olduğumuzdan dolayı çok zorlanmıyorduk çocuklarla spor olarak ilgilendiğimiz den dolayı çok zor geçmiyordu onlar da zaten anlayışlıydı (Bayram 1. Görüşme).

Antrenörlük bölümünde okurken aynı zamanda pedagojik formasyon alan engeli olan üç beden eğitimi öğretmeni adayı da aktif sporculuk kariyerlerine devam ediyorlardı. Bu yüzden BEÖE de eğitim aldıkları uygulamalı derslerde herhangi bir güçlükle karşılaşmadılar.

BEÖE de “...100-200 koştum, yüksekle, uzun atlama yaptım.... yüksek atlama da Türkiye rekoru sahibiyim, yüksek atlamada Avrupa ikinciliğim var. Tekerlekli sandalye tenisi ile de uğraştım...şu anda ampute futbola devam ediyorum. Dünya ikinciliğimiz var.” (Bayram biyografisi). jimnastik, basketbol, hentbol, futbol, atletizm bu dersler uygulamalı olduğundan dolayı bende sporu sevdiğimden ötürü rahatlıkla katılabiliyordum bir gün atletizm dersine geldiğimizde Beden Eğitimi öğretmenim bir gün uzun atlama, bir gün yüksek atlama işte bir hafta geldi engelli koşuya denk gelmişti 6 tane engelli koşu 60 metreyi bitirmemiz gerekiyordu sınıfça sıra bana geldiğinde hocam istersen yapmayabilirsin işte engele takılıp düşersin omuzundan sakatlanırsın bu sefer ampute futbol oynayamazsın dediğinde ben yapacağım emindim dedim ki hocam sıkıntı yok ben zaten engellide koşuyorum bunu da koşsam benim için sıkıntı değil demiştim o şekilde 6 tane engel koşup bitirmiştik sınıfın en iyi derecesinden sadece bir saniye eksik olarak tamamladığımızda herkes şaşırdı, herkes alkışladı Ahmet hocam bir ağlamaklı oldu videoya çekmişti zaten ve o günden bana şeyi söylemişti eğer bir koşu protezine sahip olursan seni atletizm e olimpiyatlara hazırlarım demişti bende çok mutlu olmuştum zaten sporcu kimliğim ve kişiliğim vardı o şekilde hem ampute futbol hem atletizm de başlamış oldum. (Bayram 1. Görüşme)

“Yine de kulüp antrenmanlarımız bizim öncesinde modelimizdi” ...Bizler antrenörlük için mücadele ettik Aslında ben antrenörlük bölümü mezunuyum formasyon çıkınca biz bu alana yöneldik... (Kemal, 1. Görüşme).

“Fizyoloji, anatomi, antrenman bilgisi bunların yanında atletizm, voleybol, basketbol, futbol bunlar zaten sporcu kimliğimiz ile birlikte uygulamalı olarak bitirmiş oldukAntrenörlük bölümünü bitirdiğimizden dolayı bunu öğretmenliğe de yansıtıyorsunuz tabii ki (Bayram, 2. Görüşme)

Beden eğitimi öğretmenliğinde üniversite hayatımdan değildi hocam sporcu yaşamımdan çok fazla katkılar oldu mesela 10 yıldır yaklaşık milli takım dayım 10 yıldır değişik değişik antrenmanlar yaşıyoruz... yaşadığım ne varsa

antrenmanlarda küçük kesitler halinde o antrenman programlarını yaptırđım çocuklar çok şaşırdılar (Ferhat 1. Görüşme)

3.2.2.3. Çift Ana Dal Yapan Engeli Olan Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Özellikleri:

Engeli olan beden eğitimi öğretmenlerinden diğeri 3 kişi ise spor bilimleri fakültesinde çift ana dal programı ile hem spor yöneticiliğı hem de BEÖE mezunu oldular. Çift ana dal programını bitirmek için bölüm tarafından belirlenen fazladan 8 ders daha aldılar. Onun dışındaki bireysel ve takım sporları ile ilgili derslerini kendi bölümlerinden aldılar.

Çift anadal programından mezun olan katılımcıların stajları da diğlerinden farklı geçmişti. İsmail staja gittiğinde görme engeli olmayan rehberi ile derslere katılmış ve ondan geri bildirimler alırken uygulama öğretmeni ise derslerde yol göstermiştir. Her staj dersinden sonra İsmail fakültede de stajdan sorumlu olan öğretim görevlisine 5 dakikalık bir whatsapp kaydı bırakarak günün nasıl geçtiğini açıklamış, hocanın sorularına cevap verip o gün iyi ve kötü giden olayları paylaşmıştır.

İsmail' e göre öğretmenlik bölümünde aldıkları dersler de öğretim görevlilerinin dersi işleme şekillerinin farklı olduğunu ve öğrenmelerine nasıl etki ettiğini örneklendiriyor... *'Hoca biraz şeyi seviyordu böyle sadece yolu çiziyordu o yolda biz yürüyorduk ama yani bir de sınıfın içine biz girince zaten dersin içine*

hocanın dersleri ile birli çalışma alanına dönüştü yani yaşayarak yaparak öğrenme dediğiniz şeylerin hepsini gördük...,

Doktora yapan öğretim üyeleri vardı onlarla mesela çok rahattık onlar daha genç oldukları için biraz daha çözümcüydü...

Yani beden eğitimi kariyerimde yani ve spor kariyerim de ilgili ben yöneticileri gördüm yani spor hayatımca yöneticileri gördüm yönetici olmaya karar verdim tam yönetici olacağım derken eğitimcileri gördüm eğitimci oldum yani öyle bir değişim oldu kariyerimde öyle diyebilirim (İsmail, 2. Görüşme)

Altay a göre lisans da aldıkları eğitim ‘...Çok yönlü aldık biz yani bazı hocalarımız tamamen bizi işin içine sokarak dersten işliyorlardı bazı hocalarımız anlatıyorlardı bazı hocalarımızda hem kendi anlatıyordu hem de bize anlattırıyordu sunumlar yaptık onun dışında ders içerisinde bazı hocalarımız öğrenci merkezli istiyordu sürekli beyin fırtınaları ortak çalışmalar grup çalışmaları uygulamalar çok yönlü aldığımızı düşünüyorum beden eğitimi öğretmenliği derslerini’.

Altay staja gittikleri okulda ki deneyimlerinden bahsediyor ‘...staja gittiğimiz hocamız çok verimliydi bizim bu konuda hem öğreticiydi hem beden eğitimi öğretmenliğini doğru yapıyordu Hadi çocukları serbest bırakan bir yapısı yoktu planlama programlama nasılsa o şekilde istiyordu nerede kendi birikimi fazlaydı bize tecrübe olarak çok şey kattığını düşünüyorum’...

’Hoca'nın komutlarını ve çocuklardan aldığı dönütlerini anlamaya çalıştık tamamıyla duyarak. Tabii ki hocam bazı anlamlandıramadığımız süreçler

olduğu zaman da soruyorduk hocam tam olarak ne demek istediniz, o arkadaş niye öyle yaptı falan gibi ilk hafta bu şekilde sadece dersi biz dinledik daha doğru bir ifade olsun diye söyleyeyim ikinci hafta hoca ile birlikte dersi işledik 3.hafta hoca bize bıraktı o artık bizi izlemeye başladı sürecimiz bu şekilde devam etti dönem sonuna kadar hocam (Altay; görme engeli olan öğretmen 1. Görüşme) Altay staj dersleri esnasında fakülte de aldığı eğitim derslerini etkili bir şekilde kullandı ‘... İlk haftalarda biraz çekingendi hocam Bizim engelli olduğumuzu paylaşıyoruz Tabii ki öğrencilerle biraz çekingen davranıyorlardı daha sonra biz onların hatalarını tespit edip gösterdikçe onların hatalarını yakaladıkça ders içerisindeki o davranışsal eğitim sürecinden bahsediyorum gösterdiğimiz hareketi iste şurayı yanlış yaptın burayı doğru yaptın gibi düzeltmeler yaptıkça öğrenci tekrar öğrenci profili haline dönüşmeye başladı onlar Normalleştiler artık ve bize kendilerini teslim etmeye başladılar normal bir öğretmenmiş gibi’. Bizim staja girdiğimiz okuldaki öğrenciler şey bilmiyordu akran eğitimi nedir. Nasıl yapılır Bunu bilmiyordu ama biz çocuklara soru sorarak kendi arkadaşlarını denetletiyorduk zaten.

Hasan öğretmenlik bölümünde aldığı derslerin işlenme şeklini teorik ve uygulama olarak ayırıyor ve özellikle uygulama eğitim gerektiren derslerde ki amacı tamamen öğrenmeye ve öğretmeye yönelik olduğunu aktarıyor...

“Bir teorik Bir de uygulama bölümü var derslerin biliyorsunuz dersin genellikle teorik bölümlerini Hocaların bir anlatım tarzı var Onu da sınavda geçiyorsunuz ama bazen slayt gösterisi sunusu yapıyorlar ödevleri kendileri bizimde yapmamızı istiyor olabiliyorlar o şekilde de yani her türlü öğretmen modeli ile karşılaştım onların hepsinden genellikle en zorlu öğretmenden bile hiçbir ayrıcalık istemeden bunların üstesinden gelmeye çalıştım hatta uygulamalı derslerinde de mesela bu tabii beden eğitimi bölümü okuyan görme engelli birisi ile daha önce çok karşılaşmadıkları için nasıl yaklaşımları gerektiğini de bilmiyorlar mesela bazen işte sen bunu yapamazsın sen muaf ol sen bunu yapma gibi yaklaşımlarla da karşılaştım mesela onlara da ben bunları yapabilirim ben bunları çalıştım deyip siz izleyin hocam diyerek onları motive ettim. Çünkü şöyle bir şey var bu bölümü bitirdikten sonra öğretmen olacağımı da biliyordum zaten 1 sene sonra da öğretmenliğe başlamış durumdayım. bunları yapmazsam onların bakış açısıyla yaklaşırsam bunu yapmaya bilirsin Bundan muafsin voleybolda topa vuramazsın topa belki voleybol vuramam Ama nasıl smaç

basıldığı model olup gösterirsen Çünkü ben de onu çocukları öğreteceğim yani smaç da 3 adım işte vücuduna ona göre hareket ettirme yukarıda topla buluşma, bunların hepsini ben çocukları göstereceğim sen bunları bana göstermezsen ben çok yüzeysel geçmiş olurum daha sonra mağdur oluruz şeklinde düşünerek bu mantıkta hocaların yakasını bırakmadım. Yani hep bana göstereceksin işte hentbolda kaç çeşit şut atılır bunların hepsini mesela yanımda birkaç öğrenci ile onlara dokunarak inceleyip daha sonra mesela hocaya gösterdim yani orada yapabildiğimi yani onlara kalsa hiçbir şey yapamam. Ama ben süreci sonuna kadar iliklerine kadar yaşamak istedim çünkü ileride çocuklara öğretmek durumunda kalacağımı bildiğim için onlar yönlendirdim'

Hasan lisans eğitiminde özellikle de öğretmen eğitim programındayken kendisinin öğretim görevlilerinden öğrendiklerinden çok öğretim görevlilerinin kendisinden daha çok şey öğrendiğini çünkü onların daha önce hiç görme engelli bir öğretmen adayı yetiştirmediğini ve bunların farklı bir pedagojik eğitim olduğunu düşündüğünü dile getirdi.

Normal bir birey için bence etkili olabilir olur yani ama benim için etkili olmadı. Çünkü benim için etkili olmasının ben önüne geçtim yani benim için de etkili oldu da normalde hocalarımız böyle bir formasyon olmadığı için engelli birisine eğitim vermek genellikle uygulama derslerinde...bunların hiçbiri beni etkilemedi çünkü benim bambaşka yöntemlerin var yani normal gören bir öğretmen modeli ile hareket etmediğim için kimisi çocukları kontrol ediyor, kimisi göstererek anlatıyor falan benim yöntemin yöntemlerim çok farklı olması gerektiğinden biraz birbiriyle örtüşmüyor yani...öğretme modelime katkısı olmadı ben onları öğrendim ama öğretim yöntemleri farklı yani.

Hasan staj sürecinde pandemi önlemleri nedeni ile online olarak stajını gerçekleştirdi. Hiç şüphe yok ki bu çok farklı bir deneyim ve durumdu. Online olarak yaptığı stajla ilgili açıklamalarını yaptığında;

‘... Ben pandemi döneminde bu staja yakalandım ve online staj sürecini sürdürdük. Şöyle bir şey var ama çok şanslıydım çünkü staj öğretmenim mükemmel bir insan çıktı kendisi işimi çok kolaylaştırdı o da önce görme engelli bir stajyer ile ne yapabileceğini işte online da veya uygulamada bu çocuk ne yapabilir staj dönemini nasıl başarı ile tamamlayabilir gibi sorular var. Tabii ki stajın sonunda yani hem öğretmenim hem öğrencilerim ile çok güzel zamanlar geçirdik çok güzel eğitsel oyunlar oynadık. Fiziksel aktiviteler yaptık. Ev ortamında bile olsak sonuç itibarı ile hem öğretmenimiz hem de oradaki çocuklar onlar da tabii ki görme engelli bir stajyer ile beden eğitimi dönemi geçirmiş oldular ama güzel sonuçlandı yani neresinden bakarsak bakalım. Hatta burada bir bizimdi bir bitirme tezimiz oldu yan’i.

EBEÖ nin BEÖE programında gördükleri eğitimlerden ne kadar etkilendikleri bu süreçteki kazanımları ve yaşadıkları deneyimlerden kendilerine ne kadar katkı sağladıkları ile ilgili çıkarımlar yaptığımız bir süreci açıklamaya çalıştık.

3.2.3. Örgütsel Toplumsallaşma

Bu çalışmada katılımcı olarak bulunan engeli olan beden eğitimi öğretmenlerinden dört tanesi öğretmenlik kariyerine performans odaklı, diğer üç tanesi ise öğretim odaklı yönelimlerle başladılar. Kemal, Bayram ve Ferhat halen sporculuk kariyerlerine devam ediyorlar, Ahmet antrenörlük yapıyor, görme engeli olan öğretmenler Altay, İsmail ve Hasan ise mesleğe yeni başladılar.

3.2.3.1. Okul Kùltürleri

Engelli olan beden eğitimi öğretmenlerinin görev yaptıkları okulların kùltürleri, ilk başta yöneticiler, genel beden eğitimi öğretmenleri, veliler, öğrenciler ve daha az etkili olan diğer derslerin öğretmenleri, tarafından oluşturulmuştur.

Görme engeli olan öğretmenler mesleğe yeni başlıyorlardı. Ülkedeki okullarda görme engeli olan beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmenlik yapması çok alışlageldik bir durum değildi. Engelli olan beden eğitimi öğretmenlerin arasında öğretmenliğe başlarken hiç destek göremeyen öğretmenler görme engeli olan İsmail ve Altay öğretmenlerdi. İsmail farklı engeli olan öğrencilerin eğitim gördüğü okulda öğretmenlik yaparken Altay meslek lisesinde görev yapıyordu.

“Engeli olanların okulunda göreve başladım... Okulda çok fazla görme engeli olan öğretmen var derse de girmiyorlar. İdare bu konuda sıkıntılı 40 öğrenci var 50 öğretmen var. Müdürüm bu okula niye geldin dedi, burada beden eğitimi öğretmeni var.... İdareciler branşımı öğrendiler biz bu branşlarda zaten çok iyiyiz hocamız çok başarılı dediler, vaz geçirmeye çalıştılar.... Bana bahçede nöbet koydular. Oysa engelimden dolayı bana nöbet veremezler... (İsmail, öğretme yönelimli, görüşme 2).

Mesleğe başlamadan önce öğretmen olarak sınıfın sorumluluğu tamamen sende olacak öğrencilerle ilgili yapmak istediğin her türlü fiziksel aktivite veya çalışma noktasında bağımsız hareket edebileceğimi düşünüyordum...çok da özgür değilsiniz yani size açıktan hocam böyle yapmayın diyorlar, hocam şöyle böyle yaparsanız daha iyi olur diyorlar. Yani bu konuda şey dış etkenler çok fazla nüfuz edebiliyor çalışmalarınıza... bir engelimin olması öğretmenlik yapmamı etkilemiyor, benim öğretmenlik yapmama engelimin olduğunu ifade eden insanlar daha çok etki ediyor. (Altay öğretme yönelimli, görüşme 2).

Görme engeli olup da öğretmenliğe başladığında destek gören ve olumlu yaklaşımın Hasan öğretmen oldu. ‘...daha önce görme engelli birisi ile çalışmamışlar ama müdürümüz ben geldiğim zaman şöyle yaklaştı bana mesela benim stajda ki danışman hocam dedi ki ben de seninle geleyim mi? belki önyargılı yaklaşırlar ben de dedim ki hocam elinizden tutup sizi oraya götürmem. Ben öyle birisi değilim oraya ben tek başıma gideceğim ve oraya çocuklara faydalı olmak istediğimi söyleyeceğim dedim. Müdürümüz de böyle bir yaklaşım sergiledi. Yani o da bunun dışında hiçbir şey düşünmedi bunu gerçekleştirmeyeceğimi düşünseydi farklı yaklaşabilirdi. Mesela ama ilk böyle bir izlenim vermedi bana dedi ki mesela ben böyle böyle yapacağım dediğimde ben sizde o ışığı gördüm hocam dedi.’

Diğer beden eğitimi öğretmenleri ya okul takımları çalıştırıyor ya da öğrencileri derslerde serbest bırakıyorlardı.

Alışırısın sende diyorlar. Bir zaman sonra sen de ders işlemezsın diyorlar (Altay öğretme yönelimli, biyografi).

“Bana karşı tavrı çok iyi... İyi bir insan, düşünce olarak da kötü değil ama eğitim olarak zayıf derslere daha çok antrenör gibi yaklaşıyor.... Spor branşları ile daha çok ilgili. Benim öğretme çabalarım destek görmese engelde olunmuyor (İsmail, öğretme yönelimli, biyografi).

İdareciler derslerimde bir sıkıntı yaratmıyorlar ama beden eğitimi resmi törenlere bayramlara gösteri hazırlayan bir ders olarak görmeleri beni rahatsız ediyor (Ferhat, performans yönelimli, biyografi).

Bizim okul müdürümüz eski güreşçi bir sporcu kimliği var yani kimi idareciler iyi gözle bakmıyor, çünkü duyuyorsun öğretmen gruplarımız var bizim beden eğitimi gruplarımız herkes bu konuda şanslı olmuyor yani beden eğitimi dersi olsa da olmasa da önemli değil çocuklar bir şekilde sıkıntısız o gün geçsin de nasıl geçerse geçsin gözüyle bakıyorlar ama bu konuda ben şanslıyım (Bayram performans yönelimli, biyografi)

En tecrübeli engeli olan beden eğitimi öğretmeni Ahmet' in görev süresi boyunca idarecilerle yaşadığı çeşitli deneyimlere baktığımızda '...okulun ilk kadrolu beden eğitimi öğretmeni bendim benden önce beden eğitimi öğretmenleri gelmiş işte ellerine top alıp oynamışlar'...Okul yeni ağaç dikilmiş çocuk oraya iki tane taş koyarak futbol oynayabiliyor ama iki tane kalemiz var boşta müdür diyor ki mesela benim ağaçlarım var ağaçlara zarar verir diyor zaten taş koymuşlar hocam diyorum adam oynuyor ağaçlara ne zarar verecek diyorum bu mantığı anlatamadım mesela, başımdan geçen olaylardan birisi bu aday öğretmenken müdürle neredeyse birbirimize giriyorduk. ...'okul yöneticilerinde değişik değişik kişilerle karşılaşabiliyorsun benim öğretmenlik hayatımda bu 3. Müdürüm tabi ilk müdürümü de adaylık dönemimde anlattım az önce ondan sonraki süreçte şimdi bir işi severek yapıyorsan karşı tarafta sana saygı duyuyor her zaman için artı birde işin içinde başarı varsa zaten duymaması elde değil başarı ile karşılığında bir şey veriyorsun okulun ismini duyuruyorsun şimdi ki müdürümde mesela ben öğretmenlerden çok idarecilerle oturur kalkarım yapılacak ne var hocam bu sene şunu yapsak olur mu yani fikir üretiriz...idarecilerle beraber okulun imkanı yeterli olmadığı için mesela bir yarışa gideceksek servis tutamıyoruz örnek veriyorum ne yapabiliyoruz herkes kendi arabasına üçer beşer öğrenci alıp cümbür cemaat maça gidiyoruz'.

Ortopedik engeli olan beden eğitimi öğretmenlerinin destek görmediği ya da rahatsız olduğu durumlar genelde diğer ders öğretmenleri ile yaşanmış.Diğer

öğretmenlerden okulda çok fazla etkinlik düzenlediğim için uyarı alıyorum. Okulda turnuvalar düzenliyorum diğer öğretmenler idarenin kendilerinden de isteyeceğini bu yüzden benim daha az etkinlik düzenlememi istiyorlar (Kemal, performans yönelimli, görüşme 2).

Bizde etkinlik saati olur dışarıda öğretmen boş gibi gözükabilir aslında ne yapıyoruz o arada çocukları gözlemliyoruz kontrol ediyoruz ama içeride ki sınıftaki öğretmen onu farklı görüyor o hoca oturmuş ya da ayakta boş boş öğrencilerine bakıyor gibi düşünenler var sonuçta biz o kültürü alıştırdığımız zaman insanlar bize karşı değil de kişiler birbirine karşı değil de yaptığı işe karşı saygılı olsalar daha iyi olur diye düşünüyorum. (Ahmet, performans yönelimli, görüşme 1).

Bize karşı şöyle şimdi en rahat beden eğitimi öğretmenliği derler çünkü ayrı bir odamız oluyor işte bahçede olmamız rahat olmamız giyim kuşamımızda rahat olmamız her zaman böyle bir kıskanılan tarafımız var onlara karşı bizim kapımız her zaman açık yani odamızın kapısı her zaman açık hepsini ağırlarız ama her geldiklerinde böyle bir kıskançlık sözleri ile gelirler...havalara ısınınca hocam biz de işte biraz hava almak için sınıfın dedik ders ney işte Türkçe, matematik her neyse biz kapımızı açıyoruz ama biz hadi çocuklar sınıfa desek bir kere götüremezsin çocukları bir de hepsini aynı sınıfa da sokamazsın ama onlar istedikleri zaman bize dahil oluyorlar.(Bayram performans yönelimli 1. görüşme)

Benim okulumda bana gerçekten saygı duyuyorlar ama diğer branş öğretmenlerinin beden eğitimi boş ders algısını halen yıkamadık maalesef (Ferhat performans yönelimli)

Veli ile iletişimde olan tek öğretmen İsmail'di. Onlardan hiç destek göremedi. Covid 19 salgını sebebiyle derslerin online olması ile bu seferde veliler derse çocuğu ile katılıp *“o onu yapamaz bunu yapamaz diyerek her şeye karıştılar, çocukla ekran başında bir şey yapamadım..... Çocuğun Serebral palsisi var aynı zamanda zihinsel yetersiz ve görme yetersizliği de var ama çocuk çok güzel mekik çekiyordu, şimdi çekirtmiyor. Annesi kendi kaldırıp indiriyor ne desem ikna edemiyorum. Hocam şurası da ağrıyor burasını ağrıtık...çocuğu nazlı büyüyorlar ama okulda öyle değil.... Denge tahtasına çıkarıp yürütüyordum serebral palsisi var ama ben destek oluyorum.”*

Bununla birlikte bedensel engelli olan beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmenlikteki deneyimleri ortalaması yaklaşık üç yıldır. Bu öğretmenlerden Ahmet antrenörlük yapıyor diğer üçü aktif milli sporcuydu. Devam eden başarılı sporculuk kariyerleri onların okul idarecileri ile ve diğer beden eğitimi öğretmenleri ile aralarının hep iyi olmasına sebep oldu.

Ahmet'in müdürle arası iyi. Okul takımları çalıştırıyor ve takım ülkede dereceye giriyordu. *Okul takımı ile başarılar elde etmeye başlayınca takımı maçlara götürecek araç için para bulamadığımda idarecilerin arabası ile maçlara gidiyorduk (Ahmet performans yönelimli, görüşme 1).*

“Valla okul yöneticilerim açıkçası beni hiç zorlamadı bugüne kadar her zaman yardımcı oldular biz yeri geldi milli takım kamplarına yeri geldi Avrupa dünya şampiyonalarına gittik ama hiç zorlayan olmadı hepsi yol açtı sağ olsunlar zaten idari izindegiz bir sıkıntı olmuyor yani (Bayram, performans yönelimli, biyografi).

Bayram beden eğitimi derslerinde beden eğitiminin sınıf dışında okulda beden eğitimi derslerinde yapması gereken görevleri partnerlerinden öğrendi.

Bilmediğim konularda; zümre toplantıları, defterlerin işlenmesi gibi şeylere aşına değildim o zamanlarda onlardan öğrendim şimdi en küçük olmama rağmen zümre başkanlığı yapıyorum..... Hepsi çok iyi niyetli.... Bazen kamplara gidiyorum onlar benim dersimi almış oluyor, sıkıntımız olmuyor

Ferhat okulda kendi branş öğretmenleri ile birlikte ders planlama ve programlama konusunda destek gördü.

Öğretmenlerimiz sayesinde bilmediğim çok şey vardı tabii ders programı haftalık ders programıdır işte haftalık işleyeceğimiz derslerdir. Yani bunlar da onların yönlendirmeleri oldu ama dersime de hiç kimseyi karıştırmadım...Tecrübelerini tabii ki aktarıyorlar ama yani tecrübelerinden kesinlikle faydalanıp onu da derse yansıta biliyorum...Çok güzel çok saygılar ben de onlara saygı mı ve sevgimi gösteriyorum herhangi bir problemleri yaşamadık eğitim ve öğretim ile alakalı.

Kemal birlikte görev yaptığı beden eğitimi öğretmenlerinden sadece bir tanesinden bir şeyler öğrenebildi. Okulumdaki öğretmenlerden sadece bir öğretmen hariç ondan çok şeyler öğrendim. Danışman öğretmenim de Esra Özdemir Onun dışında diğer öğretmenlerden çok fazla bir dersimle ilgili bir bilgi aldığım söylenemez...ders nasıl başlamalı derse nereden başlamalısın hangi dersler yıllık plan uygularken bile yıllık planı kaçta böleceğim ana bölümünü ne zaman yapacağım atıyorum futbol oynatacaksam öğrencilere futbolcu dersimiz dersin ilk başlamamız gereken noktanın öğrencilere merak uyandırma kısmını atayarak olarak aldık ama ilk

uygulama olarak onu izlediğim için ondan öğrendim ilk mesela yaptığımız spor yapıyoruz egzersiz yapıyoruz falan ama ilk başta yaptığımız hep şuydu bizde futbol antrenörü olduğunuz için öyle örnek olarak vereyim hocam ilk ayak içi pas Ayak üstü pas bu tarz çalışmalar İşte birkaç şut çalışması yaptık ilk 1 ders saatimiz de 2 ders saatimiz de ise futbol oynayarak birleştirmeyi diğer derslerimiz ile ilgili yönetime öğrencilerle olan iletişimi Bir de Esra hocamız işte kadın olduğu için kadınlar ile yani kız öğrenciler ile olan iletişiminizi hep o köprü olduğu için benim için çok iyiydi mesela o yüzden çok rahatım bir problemle karşılaşmadım.

Altay'ın birlikte görev yaptığı beden eğitimi öğretmenleri ise yüksek lisans ve doktora yapmış olmalarına rağmen başını derde sokmaması yönünde tavsiyelerde bulunuyorlar ve aslında meslekte bilgili olmalarına rağmen çok yardımcı olmuyorlar.

Diğer iki beden eğitimi öğretmeni de birisi yüksek lisans yapmış birisi doktorasını bitirmiş durumda doktorasını bitiren hocamız eski bir milli sporcu ama görevde kaldıkları sürenin ve şartların verdiği yılgınlık sistemde karşılaştıkları olumsuzluklardan dolayı ben bu konuda hiç olumlu ve pozitif bir danışmanlık almıyorum. Hani ben böyle Ufak ufak az önce dedim ya biraz siyasi davranmaya çalışıyorum adaylığım kalkıncaya kadar diye. Hadi biraz böyle ufak ufak böyle idealist duygular bir ortaya çıkarıyorum bakıyorum Bir nabız ölçmek için aman hocam diyorlar boş ver diyorlar ya Bak şöyle olur böyle olur başına sıkıntı olur Sen de yakında Alışırısın falan böyle bir bezgin bir ifade ile bunları aktarıyorlar bu yönüyle kötü ama doktora bir doktorasını yapmış olan beden eğitimi öğretmeni arkadaşımı dinliyorum hocamı esasen bakıyorum her şeyi biliyor yani adamın bilmemek gibi bir şeyi de yok biliyor ama mesleki deformasyon mu diyeyim ya da sisteme adapte olmanın verdiği bir yılgınlık mı diyeyim hiç böyle bildiklerini Hayata geçirebilecek bir şeyi kalmamış heyecanı kalmamış. Mesleki olarak da şunu öğreniyorum ya bu işe kurnazlığını öğretiyor bana şöyle olursa böyle olur işte okuldaki öğrenci profilinin yarattığı dezavantajlarına karşı kendi geliştirdiği yöntemlerden falan bahsediyor yani Akademik olarak bir artı bir şey öğrenmiyorum.

İsmail okulda kalıp diğer öğretmenlerden farklı olarak çocuklara öğretme gayreti içerisinde yaklaşması müdürün kendisine bakış açısını değiştirdi.

“Tabii eski öğretmenlerin tutumundan dolayı genellemeye maruz kalıyoruz. Bunları biz yaparak yıkıyoruz. Mesela; öğrencimle çalışırken eldiven takıyorum, maske zaten var artık siperlik kullanıyorum, önlük kullanıyorum çünkü benim öğrencilerim hassas birçok engeli olan rahatsızlığı olan kişiler olduğu için bünye olarak zayıflar bunları idare farklılık olarak gördü. Müdürüm tebrik etmeye başladı. Covid 19 salgını nedeniyle kendi matımı götürdüm. Öğrencime özel mat aldım, pilates lastiği aldım artık işte ona özel ayak bileklerine takılabilecek kum torbaları aldım yani kişiye özel şekilde kullanıyorum bunları dezenfekte ediyorum. Bunları idare gördü ve sana özel sınıf açalım dediler (İsmail, öğretme yönelimli, görüşme 2).

3.2.3.2. Çalışma Koşulları

Macdonald (1999), öğretmenlerin çalışmalarının çeşitli koşullardan etkilendiğini belirtmiş meslekten erken ayrılan öğretmenlerin sayısını azaltmak ve öğretmenlerin daha kaliteli bir eğitim sunabilmesi için öğretmen çalışma koşullarının ve kariyer fırsatlarının iyileştirilmesini tavsiye etmiştir. Öğretmenlerin ‘öğretmenlikte kalma kararı verirken genellikle iyi çalışma koşullarının önemini bildirdiği’ yaygın olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle, kişinin öğretmen olmayı öğrendiği ve mesleğe toplumsallaştığı çalışma koşulları çok önemlidir (K.Andrew & diğerleri 2016).

Altay ve İsmail'in kendi spor salonu vardı. Ancak ders malzemeleri okul takımlarının ihtiyaçlarına göre oluşturulmuş ama derslerde kullanabileceği zengin araç gereçleri yoktu. Diğer öğretmenler önceki çalışmalarla uyumlu olarak (Jesinova ve diğerleri, 2014), “istenmeyen” koşullarda çalıştı. Bayram aynı ders saatinde 3 sınıfla birlikte ders işlemek zorunda kaldı. Ahmet'in görev yaptığı okulunda hiç malzemesi yoktu. Ferhat ve Kemal'in görev yaptığı okullarda spor salonları yoktu. Diğer branş derslerin ortak sınavları beden eğitimi derslerinin olduğu saatlerde yapılıyordu. Hasan'ın okulunda spor salonu yok, bahçede çok küçük bir alan var oyun oynamak için, salon diye gösterdikleri yer 30 metrekare beton zeminden bir alan ve beden eğitimi dersi ile alakalı materyal hiç yok. Öğretmenlik kariyeri boyunca Ahmet her gittiği okulda tek be öğretmeni durumundaydı. Altay ve İsmail stajyer öğretmen olduğu için dersi nasıl işlemeleriyle alakalı dışardan çok müdahale vardı. İlk öğretmenliğe başladıklarında genellikle ders için uygun ekipmanları yoktu ve kendileri satın almak zorunda kaldılar. Bu olumsuz çalışma koşulları, öğretmenlerin karşılaştıkları problemleri kendileri çözüp ondan sonra derslerine devam etmelerine neden oldu.

3.2.3.3. Başa Çıkma Stratejileri

Engeli olan beden eğitimi öğretmenleri öğretmenlik mesleğine girişte karşılaştıkları kültürler ve çalışma koşullarıyla başa çıkmak için benimsedikleri üç tane strateji vardı. Hasan, Bayram, Ferhat ve Kemal, çalışma koşulları da uygun olduğu için karşılaştıkları olumlu kültüre aynen uydular. Olumsuz koşullarla da karşı karşıya kalan Altay ve İsmail'in de benimsediği iki strateji vardı. Altay olumsuz kültürlerle karşılaştı ve politik davranarak duruma uyum sağlamış gibi görünse de öğrencilerin yararına beden eğitimi derslerini işlemeye devam etti. (Lacey, 1977),

" ş u an adaylığım daha kalkmadı o yüzden çok siyasi davranmaya çalışıyorum yani kim ne derse desin he diyorum tamam doğrudur diyorum ona uyuyorum.... Bana öğrencilere pandemi döneminde top vermeyin diyorlar.... 3-4 kişi ile uygulamalı ders işlemeyin diyorlar. Tamam hocam diyorum ama ben ders işlemek istiyorum ... Biz bu iş i yapmak için maaş alıyoruz hocam yani bizim orada varoluş sebebimiz bu değil mi? İdare ne derse tamam diyorum onları idare ediyorum. ...Okulun Salonu çok geniş, öğrencileri aralarındaki mesafeyi açıyorum gene de fiziksel aktivite yaptırıyorum.

Son olarak, İsmail karşılaştığı olumsuz kültürlere ve elverişsiz koşullara karşı mücadele etti. Öğretmesi istenmese de engeli olan öğrencilere öğretmeye devam edip müdürü kendi yanına çekmeyi başardı.

“Tabii eski öğretmenlerin tutumundan dolayı genellemeye maruz kalıyoruz. Bunları biz yaparak yıkıyoruz. Mesela; öğrencimle çalışırken eldiven takıyorum, maske zaten var artık siperlik kullanıyorum, önlük kullanıyorum çünkü benim öğrencilerim hassas birçok engeli olan rahatsızlığı olan kişiler olduğu için bünye olarak zayıflar bunları idare farklılık olarak gördü. Müdürüm tebrik etmeye başladı. Covid 19 salgını nedeniyle kendi matımı götürdüm. Öğrencime özel mat aldım, pilates lastiği aldım artık iş te ona özel ayak bileklerine takılabilecek kum torbaları aldım yani kişiye özel şekilde kullanıyorum bunları dezenfekte ediyorum. Bunları idare gördü ve sana özel sınıf açalım dediler (İsmail, öğretme yönelimli, görüşme 2).

Beden eğitimi öğretmenliği bölümünü bitirerek öğretmen olan Ahmet en uzun süre görev yapan engeli olan beden eğitimi öğretmeni. Öğretmenliğe ilk başladığı yıllarda okul idarecisiyle yaşadığı sıkıntıları ve çalışma koşullarından bahsediyor... *boşta kaleler var duruyor kaleler yerine monte edilmemiş pota var yerde yatıyor , artık ben voleybol direği bulmuşum örnek veriyorum direği götür sen odunluğun üstüne at ben onu niye getirdim okula bana bir alan hazırla da ben yeni öğretmenim yani burada idarecilere düşen görevler var kendi görevlerini yapmıyorum benim direklerimi*

tutmuş odunluğun üstüne atıyor orijinal voleybol direği gel de işin içinden çık ... basketbol dersi yapamıyorsak hentbola dönmüşüzdür malzeme dahilinde dönmüşüzdür, ... basketbolda top sürmeyi okulda yapabiliyorum şu anlamda yapabiliyorum tabi eskiden zeminim çakıldı zorlandığım oldu orada da kendimi geliştirdim baktım düz bir alan var orada çocuklara top sürdürdüm'.

Ferhat da görev yaptığı okuldaki şartlar ile eğitim aldığı zaman sunulan imkanların eşitsizliğini vurguluyor... *üniversitedeki ortam ile okuldaki ortam tamamen farklı fiziki kabiliyetinden tutunda malzeme bakımından da tamamen farklı olabiliyor yani hatta %50 yüzde altmış olmuyor da sahaların zemini doneler işte antrenman malzemesi falan pek çok şey eksik oluyor.*

Bayram fiziki yetersizlik ile birlikte öğrenci yoğunluğu yaşadığından da bahsediyor...*2'şer saat derse giriyoruz şimdi atandığım okulun bahçesinde bazen üç sınıf oluyor tabii burada imkansızlıklardan dolayı şimdi rahat rahat materyaller ile çalışmak var bir de 3 sınıfın aynı bahçede yer alması yani her zaman diyorum beden eğitimine daha fazla önem gösterilmesi gerekiyor... şimdi öğretmenlik yaptığım okulda aynı şekilde imkanlar kısıtlı oluyor tabii bu zorlukları yaşıyorsun. Kemal da çalışma ortamından memnun olmayanlardan...Bizim okulumuzda salon yok salonda büyük bir problem çünkü ısıtmalı problemlili sıkıntılı bir şey çok fazla bir gideri var kullanamıyorsunuz kışın yağmur yağdığında kar yağdığında öğrenci dışarı çıkmak istiyor ve sen bu öğrenciyi içeride tutamıyorsun.*

4.TARTIŞMA

4.1. Engeli Olan Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Bakış Açıları ve Uygulamalarının

Araştırmanın bu bölümünde engeli olan sporcuların beden eğitimi öğretmenliği iş toplumsallaşması ile ilgili sorulara katılımcılar ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerde verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular tartışılmıştır. Elde edilen bulgular kategori ve alt kategoriler esas alınarak ilgili literatür ve alanda yapılmış benzer çalışmalarla desteklenmiştir.

4.1.1. Yönelim

Mesleğe yeni başlayan öğretmenler okul ortamına girdikten sonra performans ve öğretim yönelimli olmanın ikilemini yaşarlar. Performans yönelimli olanlar daha düşük kariyer bağlılığı ve daha düşük düzeyde akademik eğitim süresi almışken öğretim yönelimli olanlar ise öğretmeye öncelik veren daha yüksek akademik eğitim süresi ve nispeten daha fazla kariyer bağlılığına sahipti (Lawson 1983b). Öğretmenler öğretim stillerini kendi tercihlerine göre ayarlarlar. Alternatif olarak, öğretmenler hizmet öncesi eğitim esnasında oluşan kuvvetli görüşlere olmasına rağmen meslektaşlarının öğretim tarzlarına uyum sağlayabilirler (Curtner-Smith, 1997). Hem

kişisel hem de okul içinde verilen önem gibi faktörler öğretmenlerin kariyer döngülerini de etkileyebilir.

Görme engelli olan beden eğitimi öğretmenleri daha çok öğretme yönelimliydiler. Hepsi aynı üniversite de öğrenim gördü ve burada onların aldıkları eğitim dersinde öğretim görevlisi farklı öğretme teknikleri uygulayarak ve onların eğitici bakış açılarını etkilediği için mesleğe başladıklarında da öğretme yönelimli oldular. Bedensel engelli olan öğretmenlerden biri hariç diğerleri antrenörlük bölümünü bitirdiler ve bölümlerinde gördükleri dersleri performans odaklı aldıkları ve eğitici olarak kendilerini etkileyecek bir öğretici olmadığı için göreve başladıklarında kendi performans yönelimli olmayı benimsediler. Bedensel engelli olup da öğretmen eğitimi alan öğretmen ise mesleğe başlamadan önce de antrenörlük yapıyordu ve bu görevine halen devam ediyor. Burada aldığı BEÖE programının onun antrenörlükten gelen performans yönelimli eğilimlerini değiştirmede dolayısıyla eğitim programının ve öğretim görevlilerinin kişinin inanç ve uygulamalarına herhangi bir etkisinin olamadığını söyleyebiliriz.

4.1.2. Pedagojiler

Fessler ve Christensen (1992) öğretmenlerin özellikle mesleğe başladıkları ilk birkaç yıllık dönemde, öğretmenin kendinden şüphe duyması ve belirsizlik duygularının olabileceği kritik bir geçiş dönemi olarak görüyorlar. Bu süreçte, net pedagojik hedefler koyan bireylerin başarılı olma olasılıklarının daha yüksek olduğunu öne sürüyorlar. Bu dönemdeki merkezi odak noktası, akranların ve öğrencilerin saygısını kazanmak ve günlük öğretim görevlerinde bir rahatlık düzeyini korumaktır.

Öğretme yönelimli öğretmenler, geleneksel rekabetçi sporlar yerine rekabetçi olmayan fiziksel aktiviteleri ders esnasında öğrencilerine sunma olasılığı daha yüksekti. Bu öğretmenler BEÖE' de vurgulanan değerleri ve yöntemleri benimseme olasılığı daha yüksekti. Dahası, öğretme yönelimli öğretmenler genel olarak derslerinde yenilikçi yönelimlere sahip olma olasılığı daha yüksektir ve bu nedenle yeni öğretim uygulamaları ve modelleri denemeye ve beden eğitimi programlarını daha iyiye doğru değiştirmeye kararlılar.

Öğretme yönelimine sahip olan engeli olan öğretmenler öğrencilerinin fiziksel aktivitelere katılmasını, sportif becerilerin öğrencilerin hepsinin ilgisini çekecek şekilde öğretilmesi ve öğrencilerin katılımını daha eğlenceli hale getirerek spora katılımlarını sağlama düşüncesine sahiplerdi. Onlara göre öğrenciler aktif spordan daha çok günlük yaşamda da kullanabilecekleri becerileri öğrenmeliydiler. Öğretmenler burada kendi imkanları ile materyaller alıp ya da hazırlayıp öğrencilerinin derse aktif katılımlarını sağladılar ayrıca onlar için de gerekli önlemleri aldılar.

Son derece yüksek düzeyde spor yapan bireyler BEÖE programına girdiklerinde bu programın sahip olduğu değerleri ve uygulamaları özümsemeleri oldukça zordur. Bu durumun tersi bir gelişme olmasının en büyük olasılığı kendi aldığı BEÖE programından etkilenmiştir. Ayrıca göreve ilk başladıkları dönemlerde kıdemli öğretmenlerin baskılarına boyun eğmeleri ve stratejik olarak onlara uymalarından dolayı performans yönelimli uygulamaları kullanmalarına neden olabilmektedir (Curtner-Smith ve diğerleri, 2008).

Öğretme yönelimli öğretmenlerin performans yönelimli öğretmenlerle benzer pedagoji anlayışı için yetenekleri sporcuları keşfetme ve ülkeye kazandırmak olarak söyleyebiliriz. Sporcu kariyere sahip olmaları ve öğretmenlik kariyerine sporculuk kariyeri ile sağlamış olmaları onların böyle düşünmelerine sebep olmuş olabilir.

Performans yönelimli EBEÖ’ nin her bir öğrenciye potansiyel sporcu gözü ile bakıyorlardı ve çocukların daha yarışmacı bir spor ortamında bulunması için okul takımlarını kurup burada başarılar elde etmeye çalışıyorlar ve aynı zaman da branş sayısını arttırıp daha çok çocuğu aktif sporun içerisine çekiyorlardı. Bu tutum ile birlikte sportif becerilerin öğretilmesinden öte performans odaklı bir eğitim vermelerine sebep oluyordu.

4.2. Engeli Olan Beden Eğitimi Öğretmenlerin Görüş Açıları ve Uygulamalarını Etkileyen Faktörler

4.2.1. Kültürleşme

Ülkemizde engeli olan bireyler sadece engellilerin eğitim alabildiği okullarda eğitim görüyorlardı. 2000 yılından sonra çıkan kaynaştırma yönetmeliğiyle birlikte engeli olmayan bireylerle beraber eğitim almaya başladılar. Katılımcılardan iki kişi eğitimlerine ayrı eğitim kurumunda başlarken diğerleri ayrı eğitim kurumlarında okuyup mezun olduktan sonra BEÖE ne başladılar.

Genel beden eğitimi öğretmenlerinden farklı olarak (Curtner-Smith, 2017), bu çalışmadaki katılımcılar kültürleşmeleri sırasında engeli olan beden eğitimi öğretmeni olarak beden eğitimi öğretmenliği kariyerine doğrudan ilgi duymadılar. Engeli olan bireyler engellerinden dolayı derslerde ya kenarda oturtuldular ya da sakatlanacakları

gerekçesiyle derse alınmak istemediler. Beden eğitimi öğretmen adaylarının gelecekteki mesleklerine ilişkin algılarını oluşturmada önemli bir faktör olduğu tespit edilen gözlem çıraklığının etkisine odaklanmıştır (Lortie, 1975). Göreve başlayan engeli olan beden eğitimi öğretmenlerinin bu algıların oluşabileceği kültürleşme dönemlerinde beden eğitimine sınırlı şekilde katılım gösterebildiklerinden zengin bir vizyon ya da öznel bir teori geliştiremeyebilirler. Wilson, Richards ve ark. (2017) UBE çalışanları beden eğitimi tecrübelerine dayalı öznel teoriler geliştirip bunları UBE'ye uyguladıklarında ortaya çıkabilecek bir "sahte çıraklık" varlığını öne sürmüşlerdir. Aynı şekilde EBEÖ leri de beden eğitimi derslerine aktif bir şekilde katılırlarsa kendileri de ileride öğretmenlik mesleğine başladıklarında kullanabilecekleri kişisel teoriler geliştirebilirler.

Yapılan çalışmada ki katılımcıların Kültürleşme döneminde fiziksel olarak aktif olmalarına ya da spora başlamalarına vesile olan en önemli kişiler aile üyeleri, arkadaş ve beden eğitimi öğretmenleri olmuştur. Katılımcıların aileleri genel olarak spor yapmalarını destekleyici ve teşvik edici olmuşlar. Onların spor ile daha fazla sosyalleşeceği ve olumsuz şartları pozitifçe çevirebileceklerini düşünmüşler. Aynı şekilde arkadaşları da gerek onlar ile birlikte oyun oynayarak ve oyunlarına katılımlarını sağlayarak destek olmanın yanında doğrudan spor yapmaları için de onları yarışmacı spor ortamlarına götürerek spora başlamalarına vesile olmuşlardır. Kültürleşme döneminde almış oldukları beden eğitimi derslerinde ki öğretmenleri farklı davranışlar sergilemişlerdir. Bazılarının beden eğitimi dersine katılması bile yasakken bazıları da kendi bulundukları okulda engeli olmayanlar ile birlikte spor yapıp okul takımlarında bile yer almaya başlamışlardır.

4.2.2. Profesyonel Toplumsallaşma

Zeichner ve Gore (1990), genel olarak öğretmen eğitimi programlarının, adayların programlara başlamadan önce edindikleri inanç ve eğilimleri etkili bir şekilde değiştirmedeğini belirtmişlerdir. Araştırmalar, mesleğe başlayanların BEÖE programlarına beden eğitimi öğretmeni olmanın ne anlama geldiği konusunda sağlam temellere dayanan eğilimlerle başladığını ve BEÖE programlarının bu inançları değiştirmede yetersiz kaldığını bulmuştur (Adamakis ve Zounhia 2016; Mordal-Moen ve Green 2014). Brown (2005), bunun yerine BEÖE' nin bu ilk eğilimleri güçlendirebileceğini bile belirtmektedir. Öğretmen adaylarının önceki tecrübeleri ve izlenimleri bu nedenle öğretmenlerin gelecekteki inançları ve uygulamaları üzerinde izlenebilir güçlü bir etkiye sahiptir (Curtner-Smith, Hastie ve Kinchin 2008). Bunun yanı sıra, tüm öğretmen eğitimi programları etkisiz değildir ve kimi araştırmalar doğru koşullar altında BEÖE' nin öğretmen adaylarının beden eğitimi öğretimi hakkındaki inançlarına başarılı bir şekilde meydan okuyabildiğini göstermiştir (Graber 1996; Levin ve He 2008; Richards, Templin ve Graber 2014).

Richards ve diğerlerinin, (2014) belirttiği gibi BEÖE ve diğer bölümlerden (antrenörlük, yöneticilik) mezun olan ve *pedagojik formasyon programını tamamlayan engeli olan beden eğitimi öğretmenleri* genel beden eğitimi çalışmalarına benzer şekilde öğretme yönelimlerine önemli bir etki yapmamıştır. Bunun sebebi, mevcut çalışmadaki engeli olan beden eğitimi öğretmenleri pedagojik formasyon eğitimleri esnasında beden eğitimine odaklanan devamlı, derinlemesine bir gözlem çıraklığı deneyimi yaşamamışlardır (Lortie, 1975). Çift ana dalı bitiren engeli olan beden eğitimi öğretmenleri ise tamamı olmasa da bilgili ve profesyonel öğretim elamanlarının olduğu, derslerini gerçek yaşamda ilişkilendiren birkaç ders almışlardır. Aldıkları bu dersler onların öğretim odaklı bir yaklaşımı daha iyi benimsemelerine yardımcı olmuştur.

4.2.2.1. BEÖE’ ni Doğrudan Bitiren Engeli Olan Beden Eğitimi Öğretmeni

Program sınıf temelli yürütülmüş. İlham alınan özellikle etkilenilen bir öğretim elamanı da olmamış. Geleneksel yöntemlerin kullanıldığı bir BEÖE programını tamamladığı anlaşılmaktadır. Herhangi bir öğretim görevlisinin onda var olan yönelimlerini değiştirebilecek şekilde etkili olamamış. Öğretmenlik mesleğine başladıktan sonra kendi öğretim yöntemlerini daha çok kendisine göre uygulamış program süresinde öğrendiği becerileri kullanmak gibi bir düşüncesi ve çabası olmamış buna ek olarak kendisini geliştirmek için sosyal medya ve seminerlere katılım göstermiş. Öğretmenlik mesleğine başladıktan sonra da milli takımlar seviyesinde antrenörlük yapmaya devam etmiş ve halen de antrenörlük kariyerine devam ediyor. Bunun neticesinde performans eğilimi ile öğretmenlik mesleğine devam ediyor ve burada öğrencilerine becerilerin öğretilmesinde uygun yöntem ve teknikler kullanmada sınırlı kalıyor. Öğrencilerini gözlemlerken daha çok performans odaklı yaklaşımını kullanarak onları belirli spor branşlarına yönlendirmeye çaba sarf ediyor. Öğretmenlikte ki ilk görevinin öğrencilere belirli pedagojilerle eğitim vererek beceriyi öğretmek değil de öğrenciler arasından yetenekli olanları bulup onları spor branşlarına yönlendirmek olarak görüyor.

4.2.2.2. Pedagojik Formasyon Alan Engeli Olan Beden Eğitimi Öğretmenleri

Genel beden eğitimi öğretmenlerinden farklı olarak (Curtner-Smith, 2017), bu çalışmadaki engeli olan beden eğitimi öğretmenleri kültürleşmeleri sırasında beden

eğitimi ğretmenliği kariyerine doğrudan ilgi duymadılar. Aktif olarak spor yaptıkları için ve lisans programlarında da beden eğitimi ğretmenliği bölümünü seemediklerinden dolayı ğretmen olma düşüncesi öğretime başladıkları süreçte düşüncelerinde bulunmamaktaydı. Ancak lisans eğitimine başladıktan sonra pedagojik formasyon eğitimi olarak ğretmen olma şansını elde ettiklerinde öğretmenlik kariyerine geçiş yapma fikri ortaya çıkmıştır.

Pedagojik formasyon programında dersler; eğitim psikolojisi, felsefesi, sınıf yönetimi, materyal üretme, sınıf yönetimi staj gibi derslerden oluşuyordu. Pedagojik eğitim teorik ağırlıklı olarak alındı. Staj dersi haricinde uygulamalı eğitim aldıkları bir ders yoktu. Bunun sonucunda, bu programlardan mezun olan engeli olan beden eğitimi ğretmenlerinin performans yönelimli olmalarını değiştirmeye yönelik etkili bir program geçirmemişlerdir.

Eğitim gördükleri antrenörlük bölümünde uygulamalı derslerde ki konular performans odaklı olarak işlendi ve bu dönemde  ğretmen adayının da sahip olduğu performans yönelimli bakış açılarını değiştirebilecek herhangi bir toplumsallaşma süreci yaşayamamışlardır.

4.2.2.3. Çift Ana Dal Yapan Engeli Olan Beden Eğitimi Öğretmenleri

Çift ana dal yapan 3 öğretmen adayı da yöneticilik bölümünde eğitim gördükleri derslerde kendilerini ispatlamak durumunda kaldılar. Fakat öğretmenlik bölümündeki derslerde öğretme işine giriyorlar ve uygulamalı derslerde öğretim görevlileri onlara nasıl yardımcı olacaklarını soruyor ya derste onlar üzerinde beceri gösteriyor ya da 3 kişilik gruplarda bulunarak uygulama yapma, deneme fırsatı buluyorlardı. Gerçek yaşantı ile ilgili ilişki kurulmasını, derslerde tartışılmasını, görme engelli oldukları için becerinin kendilerine nasıl uyarlandığını ve kendilerinin nasıl uyarlayacağına dair bilgileri özellikle öğretime yönelik olan derslerde daha az anlatılmasını yararlı buldular. Bu durum ise spor yaptıkları takımlarda kendilerinden küçüklere beceri öğretmede daha farklı şekilde olduğunu bu da pedagojik becerilerindeki farklılıkları ortaya koyuyordu.

Mesleğe başladıktan sonraki süreçlerinde öğrendikleri öğretim yöntemlerini etkili bir şekilde kullanarak öğrencilerinde ki gözle görülür gelişmeleri sağladıktan sonra hem öğrencilerin saygısını kazandılar hem de idare ve diğer öğretmenler tarafından kabul görmeye başladılar. Engelliler okulunda görev yapan öğretmen çocukların günlük yaşamlarını kolaylaştıracak şekilde öğrendiği öğretim yöntemlerini kullanarak engeli olan çocuklarda çok ilerleme kaydederken, diğer iki öğretmende görev yaptıkları okullarda engellerden dolayı oluşabilecek aksaklıkları öğrendikleri öğretim yöntemlerini kullanarak aşıyor ve öğrencilerine de etkili bir öğretim şekli sunuyorlar.

4.2.3. Örgütsel Toplumsallaşma

Engeli olan ve olmayan beden eğitimi öğretmenleri ilk öğretim pozisyonlarına getirilip daha sonra kariyerleri süresince toplumsallaştıkça, oturmuş toplumsal gelenekler iş rollerini nasıl anladıklarına rehberlik eder (Richards, Wilson, et al., 2019). Bu nedenle, rol performansı beklentileri belirli bir okuldaki öğretmenler arasında görüşülüp konuşulduğunda, öğretme rollerinin toplumsal olarak yapılandırıldığına inanılmaktadır (Richards & Hemphill, 2017). Farklı okulların farklı beklentileri olduğundan, okulların Beden Eğitimi öğretimi için olumlu, olumsuz veya kayıtsız bir değer değerlendirmesi olabilir, bu da bazı okulların neden bu disiplinleri desteklediğini ve diğerlerinin neden desteklemediğini açıklamaya yardımcı olur (Gaudreault & Woods, 2012; Park & Curtner-Smith, 2018 ; Pennington, Prusak ve Wilkinson, 2014). Tersine, algılanan önem, öğretmenlerin kendilerinin (ve branşlarının) okulda çevrelerindeki için ne kadar önemli olduğuna inandıkları ile ilgilidir. Algılanan önemsemenin soyutlanma duygularını azalttığı bulunmuştur (Richards, Washburn ve diğerleri, 2019).

Engeli olmayan beden eğitimi öğretmenleri gibi (Curtner-Smith ve diğerleri, 2008), engelli olan beden eğitimi öğretmenleri görev aldıkları okullarda çeşitli kültür ve koşullarla karşılaştılar. Bu kültür ve koşullar olumlu ya da olumsuz olarak çeşitlilik gösterdi. Engeli olan öğretmenlerimizin bazıları idarecisinden, diğer beden eğitimi öğretmeni ya da öğrenciden destek görürken bazıları hiç görmedi.

Engelli olan beden eğitimi öğretmenlerinin çalışma ortamları yaptıklarına ve düşüncelerine değer veren yetişkin personelin sayısının artması ile daha iyi hale gelirken, destekçileri azaldıkça çalışma ortamları kötüleşir.

4.2.3.1. Okul Kùltürleri

Beden eğitimi öğretmenlerinin tecrübeleriyle uyum içinde olan yenilikçi uygulamaları uygulamaya çalışan EBEÖ' lerinin desteklenmesinde veya bu öğretmenler için engeller yaratılmasında okul kültürünün önemli bir rol oynadığını göstermektedir (Park & Curtner-Smith, 2018). EBEÖ' lerine değer veren ve desteğini sürdüren okul kültürlerinin daha iyi çalışma ortamları sağladığı görülebilir. Aslında, ilerici yönelimli EBEÖ leri koruyucu okul kültürlerinden daha fazla etkilenmektedir (Park & Curtner-Smith, 2018). Öğrencilerin, ailelerinin, diğer öğretmenlerin ve idarenin desteğiyle birleştirilen bir okul kültürü, kariyerlerine geleneksel değerlere ve yaklaşımlara odaklanan gözetim yönelimleriyle başlayan EBEÖ' lerinin daha "ilerici" bir öğretim yönelimine kaymasına yardımcı olabilir.

Öğretmenlerin yaptıkları açıklamalardan yola çıkarak hepsinin görev yaptıkları okullarda farklı durumlarla karşılaşılıyor. Görme engelli öğretmenlerin ikisinin görev yaptığı okulda idari anlamda sıkıntı yaşarlarken diğer görme engelli öğretmenin görev yaptığı okulda idare kendisine yardımcı oluyor. Bedensel engelli öğretmenlerin ortak sıkıntısı da diğer branş öğretmenlerinin kendi branşlarına karşı olan olumsuz bakış açıları. Hepsinin öğrencileriyle gayet pozitif ilişkileri var. Öğretmenler okullarında başarılı olduklarında daha çok dikkat çekip destek görüyorlar. Eğer engeli olan öğretmenlerin çalışma ortamlarını iyileştirirseniz, yaptıkları ve yapacakları görev ve projelere destek verilirse daha verimli birer eğitimci olabilirler.

4.2.3.2. Çalışma Koşulları

Ekipman eksikliği, uygun olmayan tesisler ve uygunsuz kesintiler ile karakterize edilen daha gözetimli çalışma koşulları, EBEÖ leri ve sağladıkları eğitim için negatif etkilere sahiptir (Park & Curtner-Smith, 2018). Ayrıca, yetersiz destek personeli, öğrencilerin BEÖE hizmetlerini alabilmeleri için en uygun yerleştirmeyi düşünürken büyük bir engel olarak bildirilmiştir (Wilson, 2018).

Beden eğitimi de dahil olmak üzere temel olmayan ya da bir başka deyişle özel yetenek gerektiren derslerin öğretmenleri genellikle soyutlanma, büyük sınıflarla çalışma, kısıtlı kaynaklarla öğretim yapmaya çalışmak gibi stres etkenleriyle de uğraşırlar (Laureano ve diğerleri, 2014). Beden eğitimi öğretmenleri azınlık olarak kalma duygularını içselleştirebilir ve kendi branşının matematik ve fen gibi dersler kadar önemli olmadığına inanmaya başlayabilir. Topluca bu stres etkenleri başarısızlık etkisi (Blankenship ve Coleman, 2009), tükenmişlik duyguları (Richard, Washburn ve Hemphill, 2019) ve erken kariyer yıpranması (Mäkelä, Hirvensalo ve Whipp) yoluyla yenilikçi öğretim uygulamalarının yeterince kullanamamalarına sebep olabilir.

Okulun fiziki şartları, uygun spor alanı, malzeme gibi etkenler sadece engeli olan beden eğitimi öğretmenini değil tüm beden eğitimi öğretmenlerini olumsuz etkiler. Karşılaştıkları ortak sorunlardan birisi de çalışma koşullarının yetersizliği. Engellerini de düşünecek olursak uygun saha ve malzeme olmadan öğreteceği becerileri iyice kısıtlanıyor ve öğrencilerine yeteri derecede faydalı olamadığını düşünüyor. Sınıf mevcudunun fazla olması ya da okulda ki sıkışıklıktan dolayı aynı andan birden fazla sınıfa eğitim vermesi de onun hem dersteki otokontrolünü etkiliyor hem de beceriyi öğretip uygulayacağı öğrencilerin zamanı kısıtlanıyor. Bu yüzden

uygun olmayan çalışma koşulları öğretmenin vereceği eğitimin de kalitesini düşürdüğünü gösteriyor.

4.2.3.3. Başa Çıkma Stratejileri

Destekleyici olmayan ortamlarda, öğretmenler rol belirsizliği, aşırı rol yükü ve rol çatışması gibi stres etmenleri yaşayabilir (Conley ve You, 2009). Rol belirsizliği, rol beklentileri belirsiz olduğunda ve iş rolünü tanımlayamadığında meydana gelir (Hindin, 2007). Bu gibi durumlarda, bir Beden Eğitimi öğretmeni rolün nasıl uygun şekilde yürütüleceğini veya nasıl değerlendirildiğini anlayamayabilir. Aşırı rol yüklenmesi, bir rolün, bir bireyin uygun olarak ayrılan zaman ve kaynakları karşılayabileceğinden daha fazlasını gerektirdiği durumları anlatır (Hindin, 2007). Ayrıca, kilit paydaşlar (örneğin, meslektaşlar, yöneticiler, öğrenciler) uyumsuz davranışlar için beklentilere sahip olduklarında rol çatışması meydana gelir (Biddle, 1986). Örneğin, okul yöneticilerinin beklentileri farklıken veliler öğretmenlerin belirli bir şekilde davranmasını bekleyebilirler. Bu rol stres etmenleri, aykırı olma ve soyutlanma ile birlikte, tükenmişliğin ayırt edici özelliği olan duygusal tükenmeyi artırabilir (Mäkelä, Hirvensalo ve Whipp, 2015; Richards, Wilson, ve diğerleri, 2019). Engeli olan beden eğitimi öğretmenlerinin yoğun öğrenci yüklerini ve gezici bir statüyü içerebilen işlerinin gerçekleri, duygusal tükenmeyi daha da artırabilir (Ješinová, Spurná, Kudláček ve Sklenaříková, 2014).

Tersine, destekleyici bir ortamın, öğretmenleri olumlu kişilerarası ilişkiler geliştirirken işyerine bağlamasına yardımcı olması daha olasıdır. Bu ortamlar, kişinin

sosyal ortamlarda strese karşı sebat etmesi anlamına gelen dayanıklılığı (Mansfield, Beltman, Price ve McConney, 2012) teşvik eder (Yonezawa, Jones ve Singer, 2011). Yeni ufuklar açan araştırmalar, dayanıklılığı doğuştan gelen bir nitelik olarak görürken (Masten & Gramezy, 1985), çağdaş bilim adamları onu zaman içinde geliştirilebilecek, şekillendirilebilir bir yapı olarak görüyorlar. Buna göre dayanıklılık, “bireylerin güçlü yanları ile öz-yeterliliği ve içinde yaşadıkları ve çalıştıkları sosyal ortamlar arasındaki etkileşim içinde ortaya çıkan dinamik bir yapı” olarak tanımlanmıştır (Yonezawa & diğerleri 2011). Dayanıklılık, beden eğitimi öğretmenlerinin algılanan önemi ile bağlantılıdır (Richards, Gaudreault ve Woods, 2017) ve tükenmişliği önlemeye yardımcı olabilir (Howard & Johnson, 2004).

Engeli olan beden eğitimi öğretmenleri mesleğe başladıktan sonra okullarında karşılarına çıkan kültürler ve çalışma koşullarına karşı çeşitli stratejiler uyguluyorlar. Çalışma koşulları uygun olan öğretmenler herhangi bir sıkıntı yaşamadan çalışmalarına sorunsuz devam ederken, olumsuz kültürlerle karşılaşan öğretmenlerden birisi sadece ortama uyum sağlayacak şekilde davranmaya devam etti ve zaman içerisinde kendini kabul ettirmeye çalışmayı seçerken, diğeri ise yaşadığı olumsuz koşullarla kendi çabası ile savaşıp olumsuzlukların üstesinden geldi ve kendisini kabul ettirdi.

5. SONUÇLAR

5.1. Sonuç ve Öneriler

Yapılan bu çalışmanın sonuçları; kültürleşme döneminde engeli olan beden eğitimi öğretmenlerinin hepsi öğrenim gördükleri beden eğitimi derslerine sakatlanma riski gerekçe gösterilerek tam olarak katılım sağlayamamışlardır. Beden eğitimi derslerinden ziyade aktif spor yaptıkları koşullarda kendilerini ispat etmiş ve daha çok hayata tutunmuşlardır. İlk önce spor ortamlarında bulunup burada yaptıkları spor ile birlikte kendi özgüvenlerini arttırıp daha sonrasında ise beden eğitimi ortamlarına katılmışlardır.

Şimdiki çalışma ülkemizde bulunan engeli olan sporcuların Beden Eğitimi öğretmenliği kariyerine girmelerinin iki yolu olduğunu göstermektedir. Spor bilimleri fakültelerinin beden eğitimi öğretmenliği bölümüne normal şartlarda direk olarak giremediklerinden dolayı Antrenörlük ve Spor Yöneticiliği alanından başlayıp ya çift anadal programı ile ya da üniversitelerin Eğitim Fakültelerinin ayrıyeten vermiş olduğu pedagojik formasyon sertifikasını alarak öğretmenlik görevine başlamışlardır.

Engeli olan beden eğitimi öğretmenleri spor bilimleri fakültelerine milli sporcu kontenjanı ile girdiklerinden dolayı öğretmenlik mesleğine de performans yönelimli öğretmenler olarak başlamaktadırlar. Fakat BEÖE de performanstan ziyade gerçek hayat ile ilişkili ve beceri öğretmeyi amaçlama hedefine bağlı bir öğretim elamanı ile tek bir ders bile aldıkları zaman öğretmenliğe başladıklarında performans yerine öğretme yönelimli uygulamalar göstermeye çaba sarf etmektedirler. Öğretme

yönelimline sahip öğretmenler kendi eğitim verdikleri derslerinde işlevsel becerilerin öğretilmesi hedefine odaklanmışlardır. Merdiven çıkma becerisi onlar için top oynamaktan daha önemlidir.

Engeli olan beden eğitimi öğretmenlerinin dördü antrenörlük eğilimleriyle fakülteye girdiklerinden dolayı ve BEÖE programından herhangi bir eğitim almadıkları için antrenörlük eğilimine benzer etkilerle profesyonel toplumsallaşmalarını tamamlamışlardır. Diğer üçü ise spor yöneticiliği bölümü ile fakülteye başlayıp ve daha sonra çift anadal programı ile BEÖE programına dahil olmuşlar ve örgütsel toplumsallaşmalarında öğretme yönelimli ders işleme çabasında olmuş, ancak mevcut müfredatı takip etmektense engeli olan çocukların gündelik hayatlarında daha çok kullanacaklarını düşündükleri işlevsel beceriler öğretmeye çalışmışlardır.

İleride yapılacak çalışmalarda çeşitli nitel tasarımlar kullanarak çalışmalar yapılabilir. Özellikle engeli olan beden eğitimi öğretmenlerinin BEÖE de ve örgütsel toplumsallaşmalarında güçlendirilmesi çalışmalarına odaklanılabilir.

ÖZET

Engeli Olan Sporcuların Beden Eğitimi Öğretmenliği İş Toplumsallaşmasının İncelenmesi

Bu araştırmanın amacı ülkemizde bulunan engelli olan beden eğitimi öğretmenlerinin spora başladıktan sonra kendi kariyerlerini yönlendirmeleri ve bu yönlendirme sürecinde iş toplumsallaşmasına bağlı olarak kültürleşme, mesleki toplumsallaşma ve örgütsel toplumsallaşma dönemlerinde yaşadıklarının kariyerleri üzerindeki etkilerini araştırmaktır.

Bu çalışma ülkemizde özellikle son yıllarda artan engeli olan sporcuların, elde ettiği başarılar ve bu başarılarla bağlı olarak engeli olan sporcuların üniversitelerin Beden Eğitimi ve Spor Bölümlerinde girerek kendilerine bu alanda kariyer yapma olanağını sağlarken iş toplumsallaşmasının etkisini incelemek amacıyla yapılacaktır.

Bu çalışma nitel bir çalışmadır.

Katılımcıların, bazıları engeli olan bireyler olup antrenörlük fakültelerinde ya da spor yöneticiliği bölümünde okuyup mezun olan ya da beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümünde ikinci anadal yapmış kişilerden oluşmaktadır. Bu bireyler Avrupa, Dünya ve Olimpiyat oyunlarında dereceye girmiş kişilerdir. Katılımcıların tamamı beden eğitimi öğretmenliği yapmaktadırlar. Veriler yapılandırılmış görüşmeler yolu ile toplanacaktır. Araştırmanın sonucunda engeli olan sporcuların kariyer yolculuğunda İş toplumsallaşmalarına Kültürleşme, Mesleki Toplumsallaşma ve Örgütsel Toplumsallaşmanın etkisinin nasıl yansıdığı ortaya konmaya çalışılacaktır. Böylece literatüre engeli olan bireylerin beden eğitimi öğretmenliğinde iş toplumsallaşmalarına dair bilgi sağlanacaktır.

Anahtar Sözcükler: Beden eğitiminde öğretmen toplumsallaşması, engeli olan beden eğitimi öğretmeni.

SUMMARY

Examining the work socialization of athletes with disabilities through physical education teaching.

The goal of this study is to examine how the career orientation of physical education teachers with disabilities in Turkey and their work socialization-related experiences during the acculturation, occupational socialization, and organizational socialization periods during this orientation affect their careers.

This study is going to be conducted in order to review the achievements of athletes with disabilities, whose number has been increasing in recent years in Turkey, and the impact of Work Socialization as athletes with disabilities, based on said achievements, enroll in the Physical Education and Sports Departments of universities and find the opportunity to build careers in this field.

This study is qualitative in nature.

Some of the participants have disabilities and they are graduates of Coaching Faculties or sports management departments, or they double majored in the physical education and sports teaching department. These individuals have ranked high European, World, and Olympic games. All participants are teaching physical education. The data is going to be collected through structured interviews. The objective is to exhibit, by the end of the study, how the impact of Acculturation, Occupational Socialization, and Organizational Socialization is reflected on the Work Socialization of athletes with disabilities during their career journeys. Thus, the literature will be provided with information on the work socialization of people with disabilities in physical education teaching.

Keywords: Physical education teachers with disabilities, teacher socialization of physical education.

KAYNAKLAR

ADAMAKIS, M., and K. ZOUNHIA. 2016. "The Important of Occupational Socialization on Physical Education Pre-service Teachers' Curricular Outcomes: A Cross sectional Study." *European Physical Education Review* 22 (3): 279–297.

ÅSTRÖM, P. 2013. "Included yet Excluded? Conditions for Inclusive Teaching in Physical Education and Health." PhD diss., Department of Education, Umeå University.

BALCI, A. (2019). Açıklamalı eğitim yönetimi terimler sözlüğü. Ankara: Pegem Akademi.

BARLAS TOLAN. *Toplumbilime Girig- Sosyotoji ve Sosyat psikoloji*, Ankara 1983, s. 347.

BAUER, T. N., & Erdogan, B. (2011). Organizational socialization: The effective onboarding of new employees. In S. Zedeck (ed.), *APA handbook of industrial and organizational psychology: Maintaining, expanding, and contracting the organization* (3, pp. 51–64). Washington, DC

BETTY ACHINSTEIN, RODNEY T. OGAWA, ANNA SPEIGLMAN Are We Creating Separate and Unequal Tracks of Teachers? The Effects of State Policy, Local Conditions, and Teacher Characteristics on New Teacher Socialization *American Educational research journal* 41(3): 557-603

BLASE, J. J. (1985). The socialization of teachers: An ethnographic study of factors contributing to the rationalization of the teacher's instructional perspective. *Urban Education*, 20, 235–256.

BLOOR, M., VE WOOD, F. (2006). *Keywords in qualitative methods*. Thousand Oaks: CA

BOYATZIS, R.E. (1998). Transforming qualitative information: thematic analysis and code development. Newbury Park: Sage.

BROWN, D. 2005. "An Economy of Gendered Practice? Learning to Teach Physical Education from the Perspective of Pierre Bourdieu's Embodied Sociology." *Sport, Education and Society* **10** (1): 3–23.

CAPEL S (2016) Value orientations of student physical education teachers learning to teach on school-based initial teacher education courses in England. *European Physical Education Review* **22**(2): 167–184.

CLAUSEN, J. A. (ed.) (1968). Socialization and society. Boston, MA: Little Brown and Company

COAKLEY, J. 2011. "Youth Sports: What Counts as 'Positive Development?'" *Journal of Sport and Social Issues* **35** (3): 306–324

COLUMNA, L., FOLEY, J., & LYTLE, R. (2010). Physical education teachers' and teacher candidates' attitudes toward cultural pluralism. *Journal of Teaching in Physical Education*, **29**, 295–311

CONLEY, S., & YOU, S. (2009). Teacher role stress, satisfaction, commitment, and intentions To leave: A structural model. *Psychological Reports*, **105**(3), 771–786

CORBETT III, H. D. (1980). Using occupational socialization research to explain patterns of influence during student teaching. *Journal of Teacher Education*, **31**(6), 11–13.

CRESWELL, J. W. (2007). Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches. USA: Sage Publications

CURTNER-SMITH, M. (1997). The impact of biography, teacher education, and organizational socialization on the perspectives and practices of first year physical education teachers: Case studies of recruits with coaching orientations. *Sport, Education, and Society*, **4**, 75–97.

CURTNER-SMITH, M. D. (1999). The more things change the more they stay the same: Factors influencing teachers' interpretations and delivery of national curriculum physical education. *Sport, Education and Society*, **4**(1), 75–97.

CURTNER-SMITH, M., HASTIE, P., & KINCHIN, G. D. (2008). Influence of occupational socialization on beginning teachers' interpretation and delivery of sport education. *Sport, Education and Society*, **13**, 97–117.

CURTNER-SMITH MD (2009) Breaking the cycle of non-teaching physical education teachers: Lessons to be learned from the occupational socialization literature. In: Housner LD, Metzler M, Schempp PG, et al. (eds) *Historic Traditions and Future Directions of Research on Teaching and Teacher Education in Physical Education*. Morgantown: *Fitness Information Technology*, pp.221–225.

CURTNER-SMITH MD (2017) Acculturation, recruitment, and the development of orientations. In: RichardsKA(ed.) *New Perspectives on Teacher Socialization in Physical Education*. Oxford: Taylor and Francis, pp.33–46.

DAGKAS, S., AND A. STATHI. 2007. "Exploring Social and Environmental Factors Affecting Adolescents' Participation in Physical Activity." *European Physical Education Review* **13** (3): 369–384.

D'ANIELLO, S. (2008). Beginning teacher follow-up studies: A critical component of teacher education program evaluation and policy decisions. *Intervention in School and Clinic*, **43**(5), 309–312.

DEWAR, A., & LAWSON, H. (1984). The subjective warrant and recruitment into physical education. *Quest*, **36**(1), 15–25

DEWAR, A. M. (1989). Recruitment in physical education teaching: Toward a critical approach. In T.

DOOLITTLE, S. A., & SCHWAGER, S. (1989). Socialization and inservice teacher education. In T. J.

DOOLITTLE, S. A., PLACEK, J. H., & DODDS, P. (1993). Persistence of beliefs about teaching during formal training of preservice teachers. *Journal of Teaching In Physical Education*, **12**(4), 355–365.

ELY, M., VINZ, R., DOWNING, M., VE ANZUL, M. (1997). On writing qualitative research: Living by words. London: Routledge/Falmer.

ERGÜN, M. (1994) Eğitim sosyolojisine giriş. Ankara: Ocak Yayınları.

EVANS, J. & WILLIAMS, T. (1989). Moving up and getting out: The classed and gendered opportunities of physical education teachers. In T. J. Templin & P. G. Schempp (eds), *Socialization into physical education: Learning to teach*, (pp. 235–251).

FESSLER, R., & CHRISTENSEN, J. (1992). Teacher career cycle: Understanding and guiding the professional development of teachers. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon

GAUDREAU, K. L., RICHARDS, K. A. R., WOODS, A. M. (2017). Validation of the Physical Education Marginalization and Isolation Survey (PE-MAIS). *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, **21**, (69-82)

- GOETZ, J. P., & LECOMPTE, M. D. (1984). *Ethnography and qualitative design in educational research*. New York: Academic Press.
- GOMM, R., HAMMERSLEY, M., & FOSTER, P. (2000). *Case Study Method*. Thousand Oaks, CA: Sage
- GOULD, G. (1934). Motives for entering the teaching profession. *The Elementary School Journal*, **35**(2), 95–102.
- GRABER KC (1991) Studentship in preservice teacher education: A qualitative study of undergraduates in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport* **62**(1): 41–51
- GRABER, K. 1996. "Influencing Student Beliefs: The Design of a 'High Impact' Teacher Education Program." *Teacher and Teacher Education* **12** (5): 451–466.
- GUBA, E. G. & LINCOLN, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In: DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. (eds.) *Handbook of Qualitative Research* (pp. 105-117). Thousand Oak, CA: SAGE Publications.
- HINDIN, M.J. (2007). Role theory. In G. Ritzer (Ed.), *Blackwell encyclopedia of sociology* (pp. 3959–3962).
- HODGE, S.R., & AKUFFO, P.B. (2007). Adapted physical education teachers' concerns in teaching students with disabilities in an urban public school district. *International Journal of Disability, Development and Education*, **54**, 399–416.
- HOWARD, S., & JOHNSON, B. (2004). Resilient teachers: Resisting stress and burnout. *Social Psychology of Education*, **7**, 399–420

HUSHMAN, G., & NAPPER-OWEN, G. (2012). Strategies to reduce negative socialization in the first years of teaching. *Strategies*, **25**, 8–10

HUTCHINSON, G. E. (1993). Prospective teachers' perspectives on teaching physical education: An interview study on the recruitment phase of teacher socialization. *Journal of Teaching in Physical Education*, **12**(4), 344–354.

JEŠINOVÁ, L., SPURNÁ, M., KUDLÁČEK, M., & SKLENAŘIKOVÁ, J. (2014). Job Dissatisfaction among certified adapted physical education specialists in the USA. *Acta Gymnica*, **44**(3), 175–180

K. ANDREW, R. RICHARDS & KAREN LUX GAUDREAU (2016) *Teacher Socialization in Physical Education New Perspectives* page 33-46

KOCA, C. (2017). Spor bilimlerinde nitel araştırma yaklaşımı. *Spor Bilimleri Dergisi*, (28) 30-48.

KWON, H. H., PYUN, D. Y., & KIM, M. (2010). Perceived leadership behavior of physical education teacher-coaches: When they teach vs. when they coach. *Journal of Teaching in Physical Education*, **29**, 131–145.

LACEY, C. (1977). *The socialization of teachers*. London, England: Methuen.

LAWSON, H. A. (1983a). Toward a model of teacher socialization in physical education: The subjective warrant, recruitment, and teacher education (part 1). *Journal of Teaching in Physical Education*, **2**(3), 3–16.

LAWSON, H. A. (1983b). Toward a model of teacher socialization in physical education: Entry into schools, teachers' role orientations, and longevity in teaching (part 2). *Journal of Teaching in Physical Education*, **3**(1), 3–15.

LAWSON, H. A. (1991b). Three perspectives on induction and a normative order for physical education. *Quest*, 43(1), 20–36. Lawson, H. A. (1989). From rookie to veteran: Workplace conditions in physical education and induction into the profession. In T. Templin and P. Schempp (eds), *Socialization into physical education: Learning to teach*, (pp.145–164). Indianapolis, IN: Benchmark Press

LAWSON, H. A. (1991b). Three perspectives on induction and a normative order for physical education. *Quest*, 43(1), 20–36.

LAWSON, H. A. (1989). From rookie to veteran: Workplace conditions in physical education and induction into the profession. In T. Templin and P.

LEE, A. S. (1928). Motives of high-school graduates for entering the profession of teaching. *The School Review*, 36(1), 16–24.

LEVIN, B., and Y. HE. 2008. “Investigating the Content and Sources of Teacher Candidates’ Personal Practical Theories (PPTS).” *Journal of Teacher Education* 59(1): 55–68.

LOCKE, L. F., & MASSENGALE, J. D. (1978). Role conflict in teacher coaches. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 49(2), 162–174.

LORTIE, D. C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.

LUFT, J. (2001). Changing inquiry practices and beliefs: The impact of an inquirybased professional development programme on beginning and experienced secondary science teachers. *International Journal of Science Education*, 23(5), 517–534.

LUX, K., & MCCULLICK, B. A. (2011). How one exceptional teacher navigated her working environment as the teacher of a marginal subject. *Journal of Teaching in Physical Education*, **30**, 358–374

MACDONALD, D. (1995). The role of proletarianization in physical education teacher attrition. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, **66**(2), 129–141.

MACDONALD, D. (1999). The “professional” work of experienced physical education teachers. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, **70**(1), 41–54.

MANSFIELD, C., BELTMAN, S., PRICE, A., & MCCONNEY, A. (2012). Don’t sweat the Small stuff: Understanding teacher resilience at the chalkface. *Teaching and Teacher Education*, **28**(3), 357–367.

MÄKELÄ, K., HIRVENSALO, M., LAAKSO, L., & WHIPP, P. R. (2014). Physical education teachers in motion: An account of attrition and area transfer. *Physical Education and Sport Pedagogy*, **19**, 418–435.

MÄKELÄ, K., HIRVENSALO, M., & WHIPP, P.R. (2014). Should I stay or should I go? Physical education teachers’ career intentions. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, **85**(2), 234–244.

MCMILLAN, J. H. ve SCHUMACHER, S. (2010). *Research in education: evidence-based inquiry* 7th ed). Upper Saddle River, NJ: Pearson.

MCCULLICK, B. A., Baker, T., Tomporowski, P. D., Templin, T. J., Lux, K. M., & Isaac, T. (2012a). An analysis of state physical education policies. *Journal of Teaching in Physical Education*, **31**, 200–210.

MEEK, G. A., & CURTNER-SMITH, M. D. (2004). Preservice teachers' value orientations and their compatibility with the National Curriculum for Physical Education. *The Physical Educator*, **61**(2), 88–101.

MERRIAM, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass

MIETHLING, W. (2013). Zur Entwicklung von Sportlehrer/innen. [*Physical education teacher development*.] *Sportwissenschaft* **43**(3), 197–205.

MORDAL-MOEN, K., and K. GREEN. 2014. "Physical Education Teacher Education in Norway: the Perception of Student Teachers." *Sport, Education and Society* **19**(6): 806–823.

PATTON MQ. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M, Bütün ve S.B. Demir Çev.). Ankara: Pegem Akademi

RICHARDS, K. A. R., & TEMPLIN, T. J. (2011). The influence of a state mandated induction assistance program on the socialization of a beginning physical education teacher. *Journal of Teaching in Physical Education*, **20**, 340–357.

RICHARDS, K. A. R., TEMPLIN, T. J., & GAUDREAU, K. L. (2013). Understanding the realities of school life: Recommendations for the preparation of physical education teachers. **65**, 442–457

RICHARDS, K. A. R., TEMPLIN, T. J., & GRABER, K. (2014). The socialization of teachers in physical education: Review and recommendations for future works. *Kinesiology Review*, **3**(2), 113–134.

- RICHARDS, K. A. R., GAUDREAU, K. L., & WOODS, A. M. (2017). Understanding Physical educators' perceptions of mattering: Validation of the perceived mattering questionnaire – physical education. *European Physical Education Review*, **23**, 73–90.
- SCHEMPP, P. G., & Graber, K. (1992). Teacher socialization from a dialectical perspective: Pretraining through induction. *Journal of Teaching in Physical Education*, **11**, 329–48.
- SCHEMPP (eds), Socialization into physical education: Learning to teach, (pp.145–164).
- SINGER, J., & WILLETT, J. (1996). Methodological issues in the design of longitudinal research: Principals and recommendations for a quantitative study of teachers' careers. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, **18**, 265–283.
- SMITH, M. D. (1993). An examination of a generic field experience from a physical education perspective. *The Physical Educator*, **50**(3), 151–168.
- SOFO, S., & CURTNER-SMITH, M. D. (2005, April). Development of preservice teachers' value orientations and beliefs during a secondary methods course and early field experience. Paper presented at the annual meeting of the American Alliance for Health, Physical Education, Recreation, and Dance, Chicago, IL
- STRAN M., & CURTNER-SMITH, M. D. (2009). Influence of occupational socialization on two preservice teachers' interpretations and delivery of the sport education model. *Journal of Teaching in Physical Education*, **28**, 38–53
- STROOT, S. (ed.) (1993). Socialization into physical education [Monograph]. *Journal of Teaching in Physical Education*, **12**(4), 337–466.

STROOT, S. A., & KO, B. (2006). Induction of beginning physical education teachers into the school setting. In D. Kirk, D. Macdonald, & M. O'Sullivan (eds), *The handbook of physical education* (pp. 425–448). London, England: Sage.

STROOT, S.A, & WILLIAMSON, K. M. (1993), Issues and themes of socialization into physical education. Socialization into physical education [Monograph], Journal of Teaching in Physical Education, **12**, 337–343.

STUIJ, M. 2015. "Habitus and Social Class: A Case Study on Socialisation into Sports and Exercise." Sport, Education and Society **20** (6): 780–798.

TEMPLIN, T. J., & SCHEMPP, P. G. (eds) (1989). Socialization into physical education: Learning to teach. (pp 1-11).

TEMPLIN & P. G. SCHEMPP (eds), Socialization into physical education: Learning to teach (pp.39–58).

TEMPLIN, & P. G. SCHEMPP (eds), Socialization into physical education: Learning to teach (pp 105–121). Van Teijlingen, E.R. ve Hundley, V. (2001). The importance of pilot studies. Social Research Update, 35

TEMPLIN, T. J., & RICHARDS, K. A. R. (2014). C. H. McCloy Lecture: Reflections on socialization into physical education: An intergenerational perspective. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, **85**(4), 431–445.

VAN TEIJLINGEN, E.R. VE HUNDLEY, V. (2001). The importance of pilot studies. Social Research Update, 35

WALLER, W. (1932). *The sociology of teaching*. New York: Russell & Russell

- WATT, H. & RICHARDSON, P. (2008). Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. *Learning and Instruction*, **18**(5), 408–428.
- WHIPP, P. R., TAN, G., & YEO, P. T. (2007). Experienced physical education teachers reaching their “use-by date”: Powerless and disrespected. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, **78**, 487–499.
- WOODS, A. M., & EARLS, N. F. (1995). An examination of physical education teachers from a research based preparation program. *Physical Educator*, **52**(2), 78–92
- VOLKMANN, V. (2008). Biographisches Wissen von Lehrerinnen und Lehrern: Der Einfluss lebensgeschichtlicher Erfahrungen auf berufliches Handeln und Deuten im Fach Sport. [Biographical knowledge of teachers: The influence of life experiences on professional activity and interpretation in the subject of physical education.] Wiesbaden, Germany: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- YILDIRIM, A. VE ŞİMŞEK, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- YIN, R. K. (2003). Case study research: design and methods (3. Baskı). Thousand Oaks, CA: Sage
- YONEZAWA, S., JONES, M., & SINGER, N. R. (2011). Teacher resilience in urban schools: The importance of technical knowledge, professional community, and leadership opportunities. *Urban Education*, **46**, 913–931.
- ZEICHNER, K. & GORE, J. (1990). Teacher socialization. In W. Houston (ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 329–348). New York: Macmillan.

EKLER

EK-1 Etik Kurul Onayı

GİZLİ

T.C
ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Kurulu Başkanlığı



Sayı : 56786525-050.04.04 /100824
Konu : Etik Kurul Kararı Hakkında

16.04.2021

Sayın Mithat SÜPÜRKECİ
Sağlık Bilimleri Enstitüsü

İlgi: 27/02/2021 tarihli başvurunuz.

"Engeli Olan Sporcuların Beden Eğitimi Öğretmenliği İş Toplumsallaşmasının İncelenmesi" başlıklı teziniz ile ilgili olarak Ankara Üniversitesi Etik Kurulunun 12/04/2021 tarihli toplantısında alınan 06/66 sayılı kararın bir örneği ilişikte gönderilmektedir.

Bilgilerinizi saygılarımla rica ederim.

Prof. Dr. Ercan BAYAZITLI
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

EKLER:
Karar Örneği (1 sayfa)

Ankara Üniversitesi Rektörlüğü 06100 - Tandoğan/ANKARA
Telefon : 0 (312) 60 40 / 2101
Faks : 0 (312) 212 60 49

Ayrıntılı Bilgi İçin

GİZLİ

EK-2 Aydınlatılmış Onam Formu

Araştırmanın Adı: ENGELİ OLAN SPORCULARIN BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLİĞİ İŞ TOPLUMSALLAŞMASININ İNCELENMESİ
“Sayın gönüllü,

Ankara Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Yüksek Lisans Tezi kapsamında planlanmış olan yukarıda adı yazılı araştırmaya katılmak üzere davet edilmiş bulunuyorsunuz. Bu araştırmada yer almayı kabul etmeden önce, araştırmanın ne amaçla yapılmak istendiğini anlamanız ve kararınızı bu bilgilendirme çerçevesinde özgürce vermeniz gerekmektedir. Aşağıdaki bilgileri lütfen dikkatlice okuyunuz, sorularınız olursa sorunuz ve açık yanıtlar isteyiniz.”

1. Bu araştırmanın amacı ülkemizde bulunan engelli olan beden eğitimi öğretmenlerinin spora başladıktan sonra kendi kariyerlerini yönlendirmeleri ve bu yönlendirme sürecinde öğretmen sosyalleşmesine bağlı olarak kültürleşme, mesleki toplumsallaşma ve örgütsel toplumsallaşma dönemlerinde yaşadıklarının kariyerleri üzerindeki etkilerini araştırmaktır.
2. Bu araştırmaya katılmak için Üniversitelerin Spor Bilimleri Fakülteleri ya da Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokullarından mezun olmak, engelli spor branşlarından en az birini aktif olarak yapmış olmak, aktif olarak beden eğitimi öğretmeni olmak ve gönüllü olmak yeterlidir.
3. Bu çalışmada “nitel araştırma modeli” kullanılacak olup; katılan tüm öğretmenlerle daha önceden hazırlanmış olan görüşme soruları sorulacaktır. Ardından öğretmenlerin sorulara verdikleri cevaplar analiz yapılarak öğretmen sosyalleşmesindeki kültürleşme, mesleki toplumsallaşma ve örgütsel toplumsallaşma dönemlerinde yaşadıkları deneyimlerin kariyerleri üzerindeki etkileri araştırma süreci başlayacaktır.
4. Bu çalışmaya toplamda 9 engeli olan beden eğitimi öğretmeni dahil edilecektir.
5. Gönüllülerin yüksek lisans tezi kapsamında yapılandırılmış görüşmeler için ortalama 1 saat zaman harcayacakları ön görülmektedir.
6. Gönüllülerin bu çalışmaya katılımlarında herhangi bir risk bulunmamaktadır.
7. Gönüllüler, araştırmaya katılmayı kabul etmemeleri ya da araştırmadan ayrılmalari durumunda herhangi bir olumsuz sonuçla karşı karşıya kalmazlar.

Bu araştırmada yer almak tümüyle sizin isteğinize bağlıdır. Araştırmada yer almayı reddedebilirsiniz ya da başladıktan sonra yarıda bırakabilirsiniz. Bu araştırmanın sonuçları bilimsel amaçlarla kullanılacaktır. Araştırmadan çekilmeniz ya da araştırmacı tarafından araştırmadan çıkarılmanız halinde, sizle ilgili veriler kullanılmayacaktır. Ancak veriler bir kez anonimleştikten sonra araştırmadan

çekilmeniz mümkün olmayacaktır. Sizden elde edilen tüm bilgiler gizli tutulacak, araştırma yayınlandığında da varsa kimlik bilgilerinizin gizliliği korunacaktır.

Yukarıda yer alan ve araştırmaya başlanmadan önce gönüllülere verilmesi gereken bilgileri içeren metni okudum. Eksik kaldığını düşündüğüm konularda sorularımı araştırmacılara sordum ve doyurucu yanıtlar aldım. Yazılı ve sözlü olarak tarafıma sunulan tüm açıklamaları ayrıntılarıyla anladığım kanısındayım. Çalışmaya katılmayı isteyip istemediğim konusunda karar vermem için yeterince zaman tanındı.

Bu koşullar altında, araştırma kapsamında elde edilen şahsıma ait bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını, gizlilik kurallarına uyulmak kaydıyla sunulmasını ve yayınlanmasını, hiçbir baskı ve zorlama altında kalmaksızın, kendi özgür irademle kabul ettiğimi beyan ederim.”

İmza/ Tarih:

Katılımcının Adı/ Soyadı:
Adı/ Soyadı:

İmza/ Tarih:

Araştırmacının

EK-3 Görüşme Soruları

KİŞİSEL BİLGİLER;

Adı Soyadı:

Yaşı:

Eğitim durumu:

Engel durumu:

Engeli doğuştan mı sonradan mı? Nasıl engelli oldu?

Gelir durumun:

Eğitim aldığın okullar:

Hangi spor branşını yaptın

Halen yaptığın spor?

Hangi kademede beden eğitimi öğretmenliği yapıyorsun

Kaç yıldır öğretmenlik yapıyorsun

Antrenörlük yapıyor musun?

KÜLTÜRLEŞME SORULARI

- Kendi çocukluğunda ya da ergenliğinde spor yapıyor muydun?
 - Nerede spor yaptın (kulüpte lisanslı, fitness, spor okulları)?
 - Ne amaçla spor yaptın?
- Ailenizde veya akrabalarınızda spor yapan kişiler var mıydı?
 - Var ise kimler ve ne tür aktivitelerle uğraşıyorlardı?
- Spora başlamada başka birinin yönlendirmesi oldu mu?
 - Kimdi?
 - Nasıl oldu? Anı, konuşma vs. bir örnek verebilir misiniz?
- Bu kişinin sizi etkilemesi nasıl oldu? Anı, konuşma vs. bir örnek verebilir misiniz?
- İlkokul, ortaokul, lise dönemlerinde ki düşüncelerinde Beden Eğitimi Öğretmeni olmak hedeflerinde var mıydı?
- Beden Eğitimi derslerinde seni etkileyen deneyimlerinden örnek verebilir misin?
- Yaşadığın olumlu ya da olumsuz deneyimlerden hangisi ya da hangileri seni beden eğitimi öğretmeni olman için daha çok etkilemiştir.

- Beden eğitimi dersi o dönemler içerisinde sana ne ifade ediyordu?
- Aktif olarak spor yaptığın dönemde beden eğitimi/spor/ilgili bir kariyer hedefin var mıydı?

MESLEKİ TOPLUMSALLAŞMA

- Lisans döneminde Beden Eğitimi Öğretmenliği ve spor bölümünde mi başladın?
 - Hayırsa beden eğitimi öğretmeni olma düşüncesi ne zaman ve nasıl oluştu?
- Beden Eğitimi Öğretmenliği lisans programlarından ders aldın mı?
 - Hangi dersleri aldın?
 - Bu dersleri nasıl aldın? Öğretmeyi öğretmek mi? Yoksa anlatılarak mı?
 - Bu dersler öğretmenlik yapmana yardımcı oluyor mu?
- Stajın hangi okulda yaptın? Süreçten bahseder misin? Öğrenciler ile etkileşiminden, uygulama öğretmeninden, idareciden.
 - Lisansta öğretmenlikle ilgili ne öğrendin? Ne tür bilgi ve beceri kazandın?
 - Alan bilgisini nasıl öğrenirsin?
- İşini seviyor musun?
 - Ne tür değerler senin için önemliydi (para kazanmak, sporcu yetiştirmek, herkese spor yaptırmak, statü kazanmak, saygınlık kazanmak, güç kazanmak)
 - Stajın ne kadar sürdü? (Kaç ay, haftada kaç gün, günde kaç saat şeklinde açıklayabilir misin?)
 - Staj yaptığın okulun şu anki öğretmenliğine katkısı nedir?

ÖRGÜTSEL TOPLUMSALLAŞMA

- Beden Eğitimi Öğretmenliğini nasıl tanımlarsınız?
- Beden Eğitimi Öğretmeninin rolünü nasıl tanımlarsınız?
- Şu an yaptığın Beden Eğitimi Öğretmenliği öncesinde düşündüğün gibi mi?
- Engeli olmak öğretmenlik yapmanı etkiliyor mu?
- Beden Eğitimi Öğretmenliğinde okul yöneticileri ile ilişkilerinizi nasıl tarif edersiniz?
- Okulda öğrencilerle ilişkilerin nasıl?
- Öğretmenlik mesleğine başladıktan sonra üniversitede öğrendiğin akademik bilgi ve birikimlerini kullanabildin mi? Bir değişiklik oldu mu? Olduysa nasıldı?
- Beden eğitimi öğretmenliği yaparken idareciler beden eğitimi öğretmenliğine nasıl bakarlar?
- Beden eğitimi öğretmenliği yaparken diğer branş öğretmenlerinin branşına nasıl bakarlar?
- Beden eğitimi öğretmeni olduktan sonra meslektaşların tarafından nasıl yönlendirildin?

- Üniversitede öğrendiğin öğretim yöntemlerini uygulayabildin mi?
- Yenilikçi yaklaşımları edindin mi? Kullanabiliyor musun?
- Sana karşı tavırları nasıl?
- Öğretmenlik mesleğine uzun yıllar devam etmek istiyor musun?
- Evet ise önceliklerin neler (düzenli geliri olan bir iş olması mı? eğitici olarak gelişmek mi?)
- Beden eğitimi öğretimindeki kariyerin ve spor eğitimi ile ilgili söylemek istediğin başka bir şey var mı?

