

**T.C.
İSTANBUL GEDİK ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**



**BÜTÜNLEŞİK BEDEN EĞİTİMİ DERSİ VE AKRAN BİLGİLENDİRME
UYGULAMALARININ ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ÖZEL
GEREKSİNİMLİ AKRANLARINA YÖNELİK TUTUMLARI VE EMPATİ
BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Berkan ATAMAN

Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Anabilim Dalı

Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Tezli Yüksek Lisans Programı

TEMMUZ 2020

**T.C.
İSTANBUL GEDİK ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**



**BÜTÜNLEŞİK BEDEN EĞİTİMİ DERSİ VE AKRAN BİLGİLENDİRME
UYGULAMALARININ ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ÖZEL
GEREKSİNİMLİ AKRANLARINA YÖNELİK TUTUMLARI VE EMPATİ
BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Berkan ATAMAN
(171208010)**

Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Anabilim Dalı

Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Tezli Yüksek Lisans Programı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Hakan Levent GÜL

TEMMUZ 2020



T.C.
İSTANBUL GEDİK ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

Yüksek Lisans Tez Onay Belgesi

Enstitümüz, Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Tezli Yüksek Lisans Programı 171208010 numaralı öğrencisi **Berkan ATAMAN**'ın "Bütünleşik Beden Eğitimi Dersi ve Akran Bilgilendirme Uygulamalarının Ortaokul Öğrencilerinin Özel Gereksinimli Akranlarına Yönelik Tutumları ve Empati Becerileri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi" adlı tez çalışması Enstitümüz Yönetim Kurulunun 20.07.2020 tarih ve 2020/11 sayılı kararıyla oluşturulan jüri tarafından *Dy. Biçliçi* ile Yüksek Lisans tezi olarak *kabul* edilmiştir.

Öğretim Üyesi Adı Soyadı

İmzası

Tez Savunma Tarihi : 28.07.2020

1) Tez Danışmanı: Doç.Dr.Hakan Levent GÜL

2) Jüri Üyesi : Prof.Dr.Sefer ADA

3) Jüri Üyesi : Doç.Dr.Yeşer EROĞLU

Not: Öğrencinin Tez savunmasında **Başarılı** olması halinde bu form **imzalanacaktır**. Aksi halde geçersizdir.

YEMİN METNİ

Bu tez çalışmasının kendi çalışmam olduğunu, tezin planlanmasından yazımına kadar bütün safhalarda etik dışı davranışımın olmadığını, bu tezdeki bütün bilgileri akademik ve etik kurallar içinde elde ettiğimi, bu tez çalışmayla elde edilmeyen bütün bilgi ve yorumlara kaynak gösterdiğimi ve bu kaynakları da kaynaklar listesine aldığımı, yine bu tezin çalışılması ve yazımı sırasında patent ve telif haklarını ihlal edici bir davranışımın olmadığı beyan ederim. (28/07/2020)

Berkan Ataman

ÖNSÖZ

Bu çalışmamın her aşamasında ve öncesinde bana desteklerini esirgemeyen, başta akademik idolüm, esin kaynağım, yol göstericim değerli hocam Prof. Dr. Dilara Özer'e, danışman hocam Doç. Dr. Hakan Levent Gül'e, beni otizmle tanıştıran ve bu konuda birçok şey öğreten öğrencim- kardeşim Bekir Alpaslan'a ve Alpaslan Otizm Vakfı'nın kurucuları ve ebedi destekçileri olan ailesi; Mustafa, Sevgi, Ezgi Alpaslan'a, iş arkadaşlarım; Mustafa, İlkey ve Dinçer'e, Prof. Dr. Kamil Özer, Prof. Dr. M. Yavuz Taşkiran ve Dr. Ayla Taşkiran'a, Dr. Sibel Nalbant, Doç. Dr. Tuna Uslu hocalarım başta olmak üzere Gedik Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Hocaları ve yine çalışmaya doğrudan destek olan lisans öğrencilerine, Sakarya Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi hocalarına ve çalışanlarına, Alpaslan Otizm Vakfı çalışanlarına, Pendik Bütünleşik Fiziksel Aktivite Merkezi çalışanlarına, çalışmamın yürütüldüğü Şehit Selçuk Beki, Kazım Karabekir, Enver Çelik Ortaokulu öğretmenlerine ve öğrencilerine, Pendik Milli Eğitim İlçe Müdürlüğü'ne, isimlerini yazamadığım ve çalışmada emeği geçen herkese ayrıca kendilerine ayırmam gereken vakitlerinden feragat ederek bana destek olan arkadaşlarım, aileme ve özellikle de canım kızım Eyşan'a teşekkürlerimi sunarım.

Temmuz 2020

Berkan ATAMAN

İÇİNDEKİLER

Sayfa

| | |
|---|-------------|
| ÖNSÖZ | iv |
| İÇİNDEKİLER | v |
| KISALTMALAR | vii |
| ÇİZELGE LİSTESİ | viii |
| ŞEKİL LİSTESİ | ix |
| ÖZET | x |
| ABSTRACT | xii |
| 1. GİRİŞ | 1 |
| 1.1 Tezin Amacı | 3 |
| 1.2 Tezin Önemi | 3 |
| 1.3 Problem Cümlesi | 4 |
| 1.3.1 Alt problemler..... | 5 |
| 1.4 Hipotezler | 5 |
| 1.5 Sınırlılıklar..... | 5 |
| 2. GENEL BİLGİLER | 6 |
| 2.1 Engellilik Kavramı | 6 |
| 2.2 Kaynaştırma-Bütünleştirme Uygulamaları..... | 8 |
| 2.3 Kaynaştırma ve Bütünleştirme Arasındaki Farklar | 10 |
| 2.4 Engellilerde Beden Eğitimi ve Spor | 10 |
| 2.5 Tutum | 11 |
| 2.5.1 Tutumların yapısı ve işlevi | 11 |
| 2.5.1.1 Tutumun boyutları..... | 11 |
| Bilişsel boyut | 12 |
| Duygusal boyut..... | 12 |
| Davranışsal boyut | 12 |
| 2.5.1.2 Açık tutumlar/Örtük tutumlar | 13 |
| 2.5.2 Tutumların oluşumu ve değişimi | 13 |
| 2.5.3 Tutum-davranış ilişkisi | 15 |
| 2.5.4 Tutum kuramları | 16 |
| 2.6 Önyargı- Ayırım | 18 |
| 2.6.1 Önyargı | 18 |
| 2.6.2 Ayırım..... | 18 |
| 2.7 Empati | 18 |
| 2.7.1 Empatinin tanımı ve gelişimi | 18 |
| 3. YÖNTEM | 21 |
| 3.1 Araştırmanın Deseni | 21 |
| 3.2 Araştırma Grubu | 21 |
| 3.3 Veri toplama Araçları | 22 |
| 3.3.1 Arkadaşlık aktivite ölçeği | 22 |
| 3.3.2 Sıfat kontrol listesi (SKL)..... | 22 |
| 3.3.3 Çocuklar empati ölçeği (ÇEÖ) | 23 |

| | |
|--|-----------|
| 3.3.4 Açık uçlu sorulardan oluşan anket formu | 24 |
| 3.3.5 Kişisel bilgi formu | 25 |
| 3.4 Veri Toplama Yöntemi ve Süreci | 25 |
| 3.5 Uygulama Süreci | 25 |
| 3.5.1 Bütünleşik beden eğitimi programı | 25 |
| 3.5.2 Akran öğretimi modeli | 27 |
| 3.5.3 İşbirlikli öğrenme modeli | 27 |
| 3.5.4 Bütünleşik beden eğitimi programı aşamaları | 28 |
| 3.5.5 Bilgilendirme programı | 28 |
| 3.5.6 Kontrol grubu | 29 |
| 3.6. Verilerin Çözümlemesi ve Analizi | 29 |
| 4. BULGULAR | 30 |
| 4.1 Nicel Veri Bulguları | 30 |
| 4.2 Araştırmanın Nitel Veri Bulguları | 38 |
| 4.2.1 Bütünleşik beden eğitimi grubu | 39 |
| 4.2.1.1 Engellilik tanımı | 39 |
| 4.2.1.2 Empati algısı ve engelli bireylerle ilgili duygular | 39 |
| 4.2.1.3 Arkadaşlık algısı | 40 |
| 4.2.1.4 Engelli bir arkadaşına sahip olmanın olumlu ya da olumsuz yönleri | 40 |
| 4.2.1.5 Birliktelik algısı | 41 |
| 4.2.1.6 Sosyal yargı algısı | 41 |
| 4.2.1.7 Eşitlik algısı | 41 |
| 4.2.1.8 Sportif beceri algısı | 42 |
| 4.2.2. Bilgilendirme grubu engellilik tanımı | 42 |
| 4.2.2.1 Empati algısı ve engelli bireylerle ilgili duygular | 42 |
| 4.2.2.2 Arkadaşlık algısı | 43 |
| 4.2.2.3 Engelli bir arkadaşın olumlu ya da olumsuz yönleri | 43 |
| 4.2.2.4 Birliktelik algısı | 43 |
| 4.2.2.5 Sosyal yargı algısı | 44 |
| 4.2.2.6 Eşitlik algısı | 44 |
| 4.2.2.7 Sportif beceri algısı | 44 |
| 4.2.3. Kontrol grubu | 45 |
| 4.2.3.1 Engellilik tanımı | 45 |
| 4.2.3.2 Empati algısı ve engelli bireylerle ilgili duygular | 45 |
| 4.2.3.3 Arkadaşlık algısı | 45 |
| 4.2.3.4 Engelli bir arkadaşın olumlu ya da olumsuz yönleri | 46 |
| 4.2.3.5 Birliktelik algısı | 46 |
| 4.2.3.6 Sosyal yargı algısı | 46 |
| 4.2.3.7 Eşitlik algısı | 47 |
| 4.2.3.8 Sportif beceri algısı | 47 |
| 5. TARTIŞMA | 48 |
| 6. SONUÇ VE ÖNERİLER | 52 |
| 6.1. Tutum Değişimi | 52 |
| 6.2. Empati Becerileri Değişimi | 54 |
| 6.3 Öneriler | 56 |
| 6.3.2 Araştırmacılara öneriler | 57 |
| KAYNAKLAR | 58 |
| EKLER | 63 |
| ÖZGEÇMİŞ | 76 |

KISALTMALAR

| | |
|-------------|---------------------------------------|
| AAÖ | : Arkadaşlık Aktivite Ölçeği |
| BBE | : Bütünleşik Beden Eğitimi |
| BBEP | : Bütünleşik Beden Eğitimi Programı |
| BE | : Beden Eğitimi |
| BEÖ | : Beden Eğitimi Öğretmeni |
| BG | : Bilgilendirme Grubu |
| BP | : Bilgilendirme Programı |
| DSÖ | : Dünya Sağlık Örgütü |
| EHİS | : Engelli Hakları Ulusal Göstergeleri |
| GBE | : Genel Beden Eğitimi |
| KG | : Kontrol Grubu |
| N | : Sayı |
| ÖG | : Özel Gereksinimli |
| P | : Anlamlılık Düzeyi |
| SS | : Standart Sapma |
| X | : Aritmetik Ortalama |

ÇİZELGE LİSTESİ

| | <u>Sayfa</u> |
|---|--------------|
| Çizelge 4.1: Araştırma Katılımcılarının Demografik Özellikleri | 30 |
| Çizelge 4.2: BBE Grubu'na İlişkin Demografik Özellikler | 31 |
| Çizelge 4.3: Bilgilendirme Grubu'na İlişkin Demografik Özellikler | 32 |
| Çizelge 4.4: Kontrol Grubu'na İlişkin Demografik Özellikler..... | 33 |
| Çizelge 4.5: BBE Grubu'nun, AAÖ, SKL ve ÇEÖ Ön Test ve Son Testlerinin Tanımlayıcı İstatistik Verileri | 34 |
| Çizelge 4.6: Bilgilendirme Grubu'nun, AAÖ, SKL ve ÇEÖ Ön Test ve Son Testlerinin Tanımlayıcı İstatistik Verileri | 35 |
| Çizelge 4.7: Kontrol Grubu'nun, AAÖ, SKL ve ÇEÖ Ön Test ve Son Testlerinin Tanımlayıcı İstatistik Verileri | 36 |
| Çizelge 4.8: BBE, BG ve Kontrol Gruplarının SKL, AAÖ ve ÇEÖ Ön Test Puanları Yönünden Karşılaştırılması..... | 37 |
| Çizelge 4.9: BBE, BG ve Kontrol Gruplarının SKL, AAÖ ve ÇEÖ Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması | 37 |

ŞEKİL LİSTESİ

| | <u>Sayfa</u> |
|------------------------------------|--------------|
| Şekil 2.1: Tutumun Boyutları | 12 |

BÜTÜNLEŞİK BEDEN EĞİTİMİ DERSİ VE AKRAN BİLGİLENDİRME UYGULAMALARININ ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ÖZEL GEREKSİNİMLİ AKRANLARINA YÖNELİK TUTUMLARI VE EMPATİ BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİN İNCELENMESİ

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, bütünleşik beden eğitimi dersi ve akran bilgilendirme uygulamalarının ortaokul öğrencilerinin özel gereksinimli akranlarına yönelik tutumları ve empati becerileri üzerindeki etkilerini incelemektir.

Araştırmanın katılımcıları; Etik Kurul ve İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün onayı ile 2018-2019 eğitim öğretim yılında, İstanbul İli, Pendik İlçesi'nde hizmet veren üç devlet ortaokulunda, 5. sınıfa devam eden ortaokul öğrencilerinden oluşturulmuştur. Rastgele yöntemle okullar Bilgilendirme Grubu (BG), Bütünleşik Beden Eğitimi Grubu (BBE) ve Kontrol Grubu (KG) olarak belirlenmiştir. BBE Grubu'nda 23 öğrenci (11 kız+12 erkek) BG Grubu'nda 24 öğrenci (13 kız+11 erkek), Kontrol Grubu'nda 16 öğrenci (9 kız+7 erkek) bulunmaktadır. BBE, BG ve KG'nin yaş ortalamaları 11'dir (X:11,00).

Araştırmada karma araştırma yöntemi uygulanmıştır. Bütünleşik beden eğitimi (BBE) programı ve bilgilendirme uygulamalarının etkililiğini belirlemek için nicel araştırma yöntemlerinden; "Ön Test Son Test Kontrol Gruplu Deneysel Model", kişilerin duygu ve düşüncelerini derinlemesine anlayabilmek için nitel araştırma yöntemlerinden; "Tematik Analiz Yöntemi" kullanılmıştır.

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak; Kişisel Bilgi Formu, Arkadaşlık Aktivite Ölçeği (AAÖ), Sıfat Kontrol Listesi (SKL), Çocuklar İçin Empati Ölçeği (ÇEÖ) ve açık uçlu sorulardan oluşan anket formu kullanılmıştır.

BBE Programı ve Bilgilendirme Programı öncesinde katılımcılara kişisel bilgi formu ve ön testler ve 6 haftalık uygulamaların ardından da son testler uygulanmıştır. Kontrol Grubu'na sadece ön ve son testler uygulanmış herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır.

BBE Grubu, okul dışında bir spor merkezinde 6 hafta boyunca, haftada 1 gün 2 saatlik bütünleşik beden eğitimi derslerine katılmıştır.

Bilgilendirme Grubu'na ise kendi sınıflarında 6 hafta boyunca, haftada 1 gün 1 saatlik engellilikle ilgili farkındalık ve bilinç geliştirmeye yönelik bir program uygulanmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre SKL yönünden BBE Grubu (ön test $\bar{x}=29,86\pm 3,95$; son test $\bar{x}=32,13 \pm 2,47$) ve Bilgilendirme Grubu'nun (ön test $\bar{x}=28,75\pm 4,46$; son test $\bar{x}=31,37\pm 2,82$) son test puanlarının ön test puanlarından anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur ($P<05$). BBE Grubu'nun AAÖ (ön test $\bar{x}=57,13\pm 1,34$; son test $\bar{x}=56,04\pm 10,16$) ve ÇEÖ (ön test $\bar{x}=10,56\pm 1,34$; son test $\bar{x}=10,08\pm 2,39$) yönünden ön ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Benzer şekilde, Bilgilendirme Grubu'nun AAÖ (ön test $\bar{x}=59,54\pm 7,58$; son test

$\bar{x}=61,38\pm6,73$) ve ÇEÖ yönünden (ön test $\bar{x}=9,42\pm1,95$; son test $\bar{x}=10,21\pm3,09$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($P> 0,05$). Kontrol Grubu'nun, SKL (ön test $\bar{x}=27,25\pm4,20$; son test $\bar{x}=28,38\pm6,32$), AAÖ (ön test $\bar{x}=59,69\pm7,96$; son test $\bar{x}=55,38\pm8,77$) ve ÇEÖ (ön test $\bar{x}=10,25\pm2,40$; son test $\bar{x}=9,06\pm1,84$) yönünden ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($P> 0,05$).

Araştırmanın nitel sonuçlarına bakıldığında; “Engellilik Tanımı”, “Empati Algısı ve Engelli Bireylerle İlgili Duygular”, “Arkadaşlık Algısı”, “Engelli Bir Arkadaşın Olumlu ya da Olumsuz Yönleri”, “Birliktelik Algısı”, “Sosyal Yargı Algısı”, “Eşitlik Algısı”, “Sportif Beceri Algısı” adı altında 8 temaya ulaşılmıştır. BBE ve Bilgilendirme Grubu'nun uygulama öncesinde özel gereksinimli bireyler ile ilgili empati, arkadaşlık, birliktelik, sosyal kabul, eşitlik ve engelli bireylerin sportif yeteneklerine ilişkin tanımları; üzüntü, acıma, oyun arkadaşlığı, korku, küçümsenme sebebi, rahatsızlık ve iletişim güçlüğü iken, uygulamalar sonrası; eğlenceli, komik, eşit haklar, öğrenme ve destek olma fırsatı olarak değişmiştir. KG'nin uygulama öncesi ve sonrası tanımlarında sadece arkadaşlık algısında değişiklik gözlenmiştir. KG ön testlerde özel gereksinimli biriyle arkadaşlığı mutluluk ve yardımcı olma fırsatı olarak tanımlamışken, son testlerde üzüntü ve zorluk olarak tanımlamıştır.

Anahtar Kelimeler: *Bütünleşik Beden Eğitimi, Bilgilendirme, Tutum, Özel Gereksinimli Çocuk, Empati, Bütünleştirme, Akran.*

INVESTIGATION OF THE EFFECTS OF INCLUSIVE PHYSICAL EDUCATION AND PEER INFORMATION PROGRAM ON THE ATTITUDES AND EMPATHICAL SKILLS OF THE SECONDARY SCHOOL STUDENTS

ABSTRACT

The purpose of this study is to examine the effects of integrated physical education lessons and peer information practices on the attitudes and empathy skills of middle school students towards their special needs peers.

The participants of the research; With the approval of the Ethics Committee and the Istanbul Provincial Directorate of National Education, were composed of middle school students continuing their 5th year in three public secondary schools serving in Pendik District of Istanbul Province in the 2018-2019 academic year. Schools were randomly identified as Information Group (IG), Inclusive Physical Education (IPE) Group and Control Group (CG). There are 23 students (11 girls+12 boys) in the IPE Group, 24 students (13 girls+11 boys) in the IG, and 16 students (9 girls+7 boys) in the Control Group. The average age of IPE, IG and Control Group is 11 (X: 11.00).

In this research a mixed method was applied in order to determine the effectiveness of the IPE program and information practices. An experimental model with quantitative research methods son pre-test, post-test control group, “Thematic Analysis Method” was used from qualitative research methods in order to understand people's feelings and in depth thought.

The research is used as a data collection tool. A questionnaire consisting of Personal Information Form, Friendship Activity Scale (FAS), Adjective Checklist (ACL), Empathy Scale for Children (ESC) and open-ended questions were used.

Before the IPE Program and Information Program were administered a personal information form and pre-test were applied to the participants, and post-tests after 6 weeks of application. Preliminary and post tests were applied to the Control Group and there was no intervention.

IPE group attended 2 hours of IPE lessons 1 day a week for 6 weeks in a sports center outside the school.

Another program was developed for the information group to raise awareness about disability for 1 hour a day for 6 weeks in their classes.

According to the research results, IPE Group (pre-test=29,86±3,95; post-test X=32,13±2,47) and Information Group (pre-test=28,75±4,46; post-test=31,37±2,82) ACL post-test scores were found to be significantly higher than the pre-test scores (P <05). IPE Group's FAS (pre-test=57,13±1,34; post-test=56,04±10,16) and CET (pre-test=10,56±1,34; post-test=10,08±2 There was no statistically significant difference between, 39). Similarly, FAS (pre-test=59,54±7.58; post-test=61,38±6,73) and CET (pre-test=29,42±1.95; post-test=30, No statistically significant difference was found between 21±3.09) (P> 0.05). Control Group's ACL (pre-test=27,25±4,20; post-

test=28,38±6,32), FAS (pre-test=59,69±7,96; post-test=55,38±8,77) and CET (pre-test=10,25±2,40; post-test=9,06±1,84) scores were not statistically significant ($P > 0.05$).

When the qualitative results of the research were examined; “Definition of Disability”, “Perception of Empathy and Emotions About Disabled People”, “Perception of Friendship”, “Positive or Negative Aspects of a Disabled Friend”, “Perception of Cooperation”, “Perception of Social Judiciary”, “Perception of Equality”, “Sporting Skill” Perception ”had reached 8 themes. Definitions of IPE and Information Group regarding empathy, friendship, togetherness, social acceptance, equality and sportive abilities of individuals with disabilities before the implementation; sadness, pity, playfulness, fear, disdain, discomfort and communication difficulties, after applications; fun, funny, equal rights, opportunities to learn and support. Only changes in perception of friendship were observed in the pre and post application definitions of CG. While CG defined the friendship with someone with special needs as “happiness and opportunity to help” in the pre-tests, it is described as “sadness and difficulty” in the post-tests.

Keywords: *Inclusive Physical Education, Informing, Attitude, Child With Special Needs, Empathy, Integration, Peer.*

1. GİRİŞ

Günümüzde yapılan bilimsel çalışmalar, organizasyonlar, farkındalık çalışmaları, sosyal medya vb. aracılığıyla engelli bireylere verilen önem, her geçen gün biraz daha artmaktadır. Engelli bireylerin bilişsel, fiziksel, sosyal, kültürel vb. gelişimleri ve değişimleri; yaşadıkları çevreden, aldıkları eğitimlerden ve sosyo-ekonomik faktörlerden doğrudan etkilenmektedir. Eğitim ise, bu faktörlerin en önemlilerindedir; ancak her ne kadar yasalarla desteklenmiş olsa da birçok engelli birey eğitim hizmetlerinden ya hiç faydalanamamakta ya da yetersiz faydalanmaktadır. Birçok çevrede sosyal kabul görmemeleri yaşantılarını olumsuz etkilemektedir. Eğitim ortamlarında da olumsuz akran tutumları, sosyal kabul görmelerini engellemektedir. Kaynaştırma eğitiminde olumlu tutum geliştirme çalışmaları bu nedenle önem taşır.

Engelli çocuklar sık sık akranlarından gelen önyargının hedefi olurlar Nowicki ve Sandieson (2002). Engelli çocukların karşılaştığı en zor engellerden biri olan bu olumsuz tutumlar ve önyargılar erken çocukluk döneminde ortaya çıkmaya başlar. Sonuç olarak, gençler, etraflarındakileri engelli ve engelli olmayanlar şeklinde farklılaştırarak etiketlemeye başlayabilirler. Araştırmalar engelsiz öğrencilerin, engelli akranlarına yönelik çeşitli önyargılara sahip olduğunu ortaya koymaktadır (Tindall, 2013). Önyargıya maruz kalanlar maddi ve psikolojik dezavantajlardan, düşük öz-saygıdan, damgalanmaktan, özlemlerin boşa çıkmasından, fiziksel ve sözel şiddetten mustarıptirler Hogg ve Vaughan (2014). Böylece engelsiz akranlardan gelen bu olumsuz yaklaşımlar özel gereksinimli öğrencilerin sınıfa dâhil olmalarını engelleyici bir unsur işlevi görebilir.

Gelişimleri normal olan öğrenciler, genellikle özel gereksinime ihtiyaç duyan akranları hakkında yeterli bilgiye sahip değildir. Engellilikle ilgili yetersiz bilgiye ve önyargılara sahip olan öğrenciler, özel gereksinimli akranlarına nasıl davranacaklarını bilemezler. Bu durum akranların engelli arkadaşlarına yakınlaşmakta zorlanmalarına sebep olabilmektedir. Kaynaştırmanın adaptasyonu için etkinlikler olmadan yapılan kaynaştırma programlarında pek çok öğrenci bu durumlarla karşı karşıya kalmakta, onaylanmamakta, sınıf öğretmeni sosyal kabul

için yapılabileceklerin farkına varamamakta ve farkında olmadan kendisi de kaynaştırma öğrencisini reddedebilmektedir (Batu, 2008).

Özel gereksinimli öğrencilerin sosyal kabulünde ve normal gelişim gösteren öğrencilerin tutumlarını etkileyen faktörlerden bir diğeri de empatidir. Empati bireyin sosyal yaşama uyumunu kolaylaştıran önemli sosyal bilişsel bir yetidir. Günümüzde empatinin, duyuşsal ayrıca bilişsel süreçlerin etkisiyle ortaya konan, çokça boyutu olan bir beceri olduğu kabul edilir Bora ve Baysan (2009) Chakrabarti ve Baron (2006). Empatinin kaynağı tam olarak bilinmemekle Decety ve diğ. (2009) birlikte, empati kavramının kişisel yapısıyla ilişkili olduğu ve eğitimle aktive edilebileceğı düşünölmektedir Tavakol ve diğ. (2012).

Bütünleştirme uygulamaları dezavantajlı bireylerin her tür ve kademedeki diğeri bireylerle etkileşim içinde bulunmalarını ve okul programlarının, özel öğrencilerin de örgün eğitime devam edebilmelerini destekleyecek şekilde değıştirilmesi anlamına gelmektedir (MEB, 2013).

Bütünleşik BE ortamı, akran etkileşimlerinin gelişimi için son derece bereketli topraklar olarak düşünölmür Theoharis ve Malmgren (2005). Diğeri derslerle karşılaştırıldığında Ellis ve diğ. (1996)'in de vurguladığı gibi beden eğitimi dersinde fiziksel temas, birlikte çalışma ve grup etkileşimi daha yüksek düzeydedir.

Eğitimde kaynaştırma uygulamaları iyi planlandığında ve uygulandığında özel gereksinimli öğrenciler için büyük önem taşır. Campos (2004), ÖG öğrencilerin akranlarıyla aynı ortamda eğitim almalarının akranlarda olumlu tutum gelişimine önemli katkı sağladığından bahseder. Bunun yanında sosyal kabulleri artar ve akranları gibi eğitim fırsatından istifade etmeye başlarlar. Ayrıca kaynaştırma programları ÖG öğrencilerin aileleri için de ayrı bir motivasyon kaynağıdır. Eğitimde kaynaştırma ya da bütünleştirme programlarının etkililiğinde ve başarıya ulaşmasında en önemli unsurlardan biri gelişimleri normal seyreden öğrencilerin kaynaştırılan öğrencilere yönelik olumlu tutumları ve sosyal kabul düzeyleridir. Bu bağlamda kaynaştırma engel türü ve düzeyine bağlı olarak, dezavantajlı olan ve normal gelişim gösteren öğrencilerin eğitsel ve sosyal yönden bütünleştirilmesi sürecidir (Akçamete, 2009) (O.E.C.D., 1995).

Bütünleşik beden eğitimi dersi ve akran bilgilendirme uygulamalarının ortaokul öğrencilerinin özel gereksinimli akranlarına yönelik tutumları ve empati becerileri

üzerindeki etkisinin incelenmesine yönelik ulusal ve uluslararası düzeydeki araştırmaların birçoğunun betimsel çalışmalardan oluştuğu ve normal gelişim gösteren öğrencilerin, özel gereksinimli kaynaştırma öğrencisine yönelik tutumlarını incelediği görülmüştür. Deneysel alışmalar, bilgilendirme programlarının, normal gelişim gösteren akranların tutumlarına etkisine odaklanmıştır.

1.1 Tezin Amacı

Bu çalışmanın amacı, bütünleşik beden eğitimi dersi ve akran bilgilendirme uygulamalarının ortaokul öğrencilerinin özel gereksinimli akranlarına yönelik tutumları ve empati becerileri üzerindeki etkilerini incelemek ve beden eğitimi (BE) dersinde özel gereksinimli bireylerin sosyal kabulüne katkıda bulunmaktır.

1.2 Tezin Önemi

Herkes için sporun ve fiziksel aktivitenin önemi günümüzde yadsınamaz bir gerçektir. Son yıllarda, fiziksel aktivitenin önemini vurgulayan çok sayıda bilimsel araştırma yapılmıştır. Fiziksel aktiviteyi ve sporu, devletler gündemine almıştır ve bu olgulardan her türlü medya kaynağında sıkça bahsedilmektedir. Ayrıca (Zorba, 2006) hayat boyu sporun temel amacının; durağan bir yaşantının neden olduğu doğal, psikolojik ve fiziki bozuklukları önlemek veya yavaşlatmak vücut sağlığının temeli olan fizyolojik kapasiteyi arttırmak, fiziksel uygunluğu ve sağlığı uzun seneler muhafaza etmek olduğundan bahseder.

Normal gelişen çocuklar, normal büyüme ve gelişimi devam ettirmek için günlük oyun aktivitelerine katılarak yeterli fiziksel aktivite gereksinimini karşılamaktadır. Ancak dezavantajlı çocuklar, yeterli fiziksel aktiviteleri yapamamaktadırlar. Ağır engelli birçok bireyin büyümesinin duraklaması, yeterli fiziksel aktivitelere katılamamasına bağlanabilmektedir (Akt.; Özer 2013; Bruininks, 1974).

Ayrıca engelli çocuklar, çoğu zaman akran tutumlarından ve önyargılarından olumsuz yönde etkilenirler. Bu olumsuz tutumların ve önyargıların olumlu yönde değiştirilmesi toplumun bilinçlendirmesi ve sosyal kabullerinin sağlanmasıyla mümkün olmaktadır. Araştırmalar özel gereksinimli kişilerin topluma katılımlarının, toplumun bir üyesi olmalarının önündeki en büyük engelin, toplumun ön yargıları olduğunu göstermektedir (Akt.; Nalbant, 2017; Ünal, 2017).

Normal gelişim gösteren öğrencilerle ÖG öğrencilerin iş birliği yapabildiği, sosyal temas halinde olabildikleri en önemli derslerin başında beden eğitimi dersi gelir.

Beden eğitimi dersi, diğer derslere oranla öğrencilerin daha fazla etkileşime girmelerini ve birbirlerinin farklı yönlerini keşfedebilmelerini sağlayan kaynaştırma eğitimi açısından önemli bir derstir (Süngü, 2012).

İnsan yaşamı, toplumsal sorumluluklar ve yasal şartlar, bilimsel veriler ışığında değerlendirildiğinde; engelli öğrencilerin sosyal kabulünde, topluma adaptasyonunda, bilişsel ve fiziksel gelişiminde ve aynı zamanda toplumda empati, saygı, özveri gibi bir takım değerlerin gelişmesinde bütünlük beden eğitimi dersleri ve bilgilendirme programları önem taşımaktadır. Bu tür deneysel yaklaşımlar engelli olmayan çocukların farklılıklara hoşgörü gösterebilen, diğer kişilere duyarlı davranabilen, empati yetileri gelişmiş kişiler olmaları yönünde kişisel gelişimlerine katkı sağlamaktadır (Akt.; Özgönel ve Girli, 2016); Avcıoğlu (2005); Batu ve diğ. (2006); Sucuoğlu ve Kargın (2006).

Literatür incelendiğinde ulaşılabilen bilimsel yayınların hiçbirinin; gelişimleri normal seyreden öğrencilerin, dezavantajlı arkadaşlarına yönelik farkındalık ve olumlu tutum geliştirme üzerine yapılmış programların etkililiğini incelemediği ve doğrudan beden eğitimi ders ortamını kapsamadığı görülmüştür. Bu bilgiler doğrultusunda, üzerinde durulan olumlu tutum geliştirme, empati, sosyal kabul, bilişsel ve fiziksel gelişim gibi kavramların incelenmesi ve yaklaşımların geliştirilebilmesi bu çalışmayı gerekli kılmıştır.

Bu çalışmayla; engelli öğrencilerin hakları ve ihtiyaçları olan beden eğitimi derslerine akranlarıyla birlikte tam katılımlarının sağlanması için neler yapılması gerektiği bunun yanında akranların dezavantajlı arkadaşlarına karşı olumlu tutum geliştirebilmeleri için hangi şartların sağlanması gerektiği gibi konularda, bundan sonra yapılacak çalışmalara ışık tutabilir. Böylece engelli bireylerin ihtiyaçlarının karşılanmasının yanında; sevgi, saygı, empati gibi toplumsal değerlerin gelişmesine katkı sağlanabilir.

1.3 Problem Cümlesi

Bütünlük beden eğitimi dersi ve akran bilgilendirme uygulamaları ortaokul öğrencilerinin özel gereksinimli akranlarına yönelik tutumları ve empati becerilerini etkilemekte midir?

1.3.1 Alt problemler

- a) AAÖ puanları yönünden KG, BBE Grubu ve BG'nin ön-son test ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
- b) SKL puanları yönünden KG, BBE Grubu ve BG'nin ön-son test ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
- c) ÇEEÖ puanları yönünden KG, BBE grubu ve Bilgilendirme Grubu'nun ön-son test ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
- d) BBE Grubu, BG ve KG'da engellilik algısı yönünden uygulama dönemi öncesi ve sonrası arasında bir değişim gözlenmiş midir?

1.4 Hipotezler

Bu araştırmanın hipotezleri aşağıda sıralanmıştır.

- a) KG ile karşılaştırıldığında BBE uygulamaları ve Bilgilendirme uygulamalarına katılan öğrencilerin AAÖ ve SKL puanlarında istatistiksel olarak önemli artış bulunmuştur.
- b) Kontrol grubu ile karşılaştırıldığında BBE uygulamaları ve Bilgilendirme uygulamalarına katılan öğrencilerin ÇEEÖ puanlarında istatistiksel olarak önemli artış bulunmuştur.
- c) Bilgilendirme uygulamaları ile karşılaştırıldığında BBE uygulamalarına katılan öğrencilerin AAÖ, SKL ve ÇEEÖ puanları yönünden istatistiksel olarak önemli artış bulunmuştur.

1.5 Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. 2019-2020 eğitim öğretim yılında İstanbul Pendik ilçesinde bulunan üç ortaokuldan veli izni olan ve gönüllü katılım sağlayan, birer 5. Sınıf şubesi öğrencileri ile sınırlıdır.
2. Sıfat Kontrol Listesi (SKL), Arkadaşlık Aktivite Ölçeği (AAÖ), Çocuklar ve Ergenler İçin Empati Ölçeği (ÇEEÖ) ve açık uçlu sorulardan oluşan anket formu ile sınırlıdır.

2. GENEL BİLGİLER

2.1 Engellilik Kavramı

Dünya Sağlık Örgütü'nün yaptığı eski tanımlamaya göre; engellilik; sağlıkla ilgili “maluliyet” bir eksiklik veya sakatlanma sonucunda, belirli bir bireyde meydana gelen ve o bireyin yaş, cinsiyet, sosyal ve kültürel durumuna göre normal sayılabilecek faaliyette bulunma becerisini önleyen ve ya sınırlayan dezavantajlı bir durumu ifade ederken; 2011 yılındaki DSÖ raporundaki tanımına göre; “Engellilik; yetersizlikler, eylem sınırlılıkları ve katılım kısıtlamaları için kullanılan ve (herhangi bir sağlık durumu bulunan) kişi ile o kişiyle ilgili bağlamsal faktörler (çevresel ve kişisel faktörler) arasındaki olumsuzluklara atıfta bulunan bir ana terimdir” ifadesine yer verilmiştir (DSÖ, 2011).

30 Mart 2007 Tarihi'nde Türkiye'nin de kabul ederek taraf devletlerin arasına katıldığı; Birleşmiş Milletler (BM) Engelli Hakları Sözleşmesine göre, engellilik kavramı; “Fiziksel, bilişsel, ruhsal ve duyuşsal becerilerinde çeşitli seviyelerde kayıplarından ötürü topluma diğer kişililerle beraber eşit şartlarda tam ve faal katılımını önleyen tutum ve çevresel koşullardan etkilenen bireyleri kapsamaktadır” şeklinde tanımlar. Ayrıca BM, engellilik kavramında hak temelli yaklaşıma geçişi öngörür. Kişisel haklarla ilgili düşünceler, toplumsal düzeyde var olan olumsuz tutum ve çevresel engelleri temel alarak, dezavantajlı bireyi çevreyle etkileşimi içinde düşünür ve tüm bu kısıtlamaların yarattığı eşitsizliğe karşı yasal koruma sağlar (EHİS, 2016).

Taraf devletler, BM Engelli Hakları Sözleşmesi'nde (2007); fiziksel, sosyal, ekonomik ve kültürel çevreye, sağlık ve eğitim hizmetlerine, bilgiye ve iletişime erişimin dezavantajlı kişilerin tüm insani haklardan ve temel özgürlüklerden tam istifade etmesini sağlamayı onaylamışlardır. Buna göre; sözleşmenin eğitim ve kültürel yaşama, dinlenme, boş zaman aktiviteleri ve spor faaliyetlerine katılımı alakalı olan 24. ve 30. Maddelerinde yazan şartları yerine getirmekle yükümlüdürler (EHİS,2016). Buna göre;

Madde 24/Eğitim;

1.Taraf Devletler engellilerin eğitim hakkını tanır. Taraf Devletler, bu hakkın fırsat eğitliği temelinde ve ayrımcılık yapılmaksızın sağlanması için eğitim sisteminin bütünlüştirici bir şekilde her seviyede engellileri içine almasını ve ömür boyu öğrenim imkânı sağlar. Bunun için ağağıdaki hedefler gözetilmelidir:

- a) Engelliler engelleri nedeniyle genel eğitim sisteminden dışlanmamalı ve engelli çocuklar engelleri nedeniyle parasız ve zorunlu ilk ve ortaöğretim olanaklarının dışında tutulmamalıdır;
- b) Engelliler yaşadıkları çevrede bütünlüştirici, kaliteli ve parasız ilk ve orta öğretime diğer bireylerle eğit olarak erişebilmelidir;
- c) Bireylerin ihtiyaçlarına göre makul düzenlemeler yapılmalıdır;
- d) Engellilere yönelik bireyselleştirilmiş etkin destekleyici tedbirler, engellilerin tam katılımı hedefine uygun olarak, akademik ve sosyal gelişimi artırıcı ortamlarda sağlanmalıdır.

Madde 30/Kültürel yaşama, dinlenme, boş zaman aktiviteleri ve spor faaliyetlerine katılım;

2. Taraf Devletler, engellilerin eğlence, dinlenme ve spor etkinliklerine diğer bireylerle eğit koşullar altında katılımını sağlamak amacıyla ağağıda yazılı tedbirleri alır:

- a) Engellilerin her seviyedeki genel spor etkinliklerine mümkün olduğunca tam katılımını cesaretlendirmek ve artırmak;
- b) Engellilerin, özel spor ve eğlence etkinliklerini örgütleme, geliştirme ve bu etkinliklere katılma imkânına sahip olmasını temin etmek ve bu nedenle, diğer bireylerle eğit koşullar altında onlara uygun bilgi ve eğitimin verilmesini ve kaynakların sunulmasını sağlamak;
- c) Engellilerin spor, eğlence yerleri ile turistik alanlara erişimini sağlamak;
- d) Engelli çocukların, okullardaki etkinlikler dahil olmak üzere, oyun, eğlence, boş zaman aktiviteleri ve spor etkinliklerine eğit şekilde katılabilmelerini sağlamak;
- e) Eğlence, turistik, boş zaman aktiviteleri ve spor etkinliklerini organize

edenlerin sunduğu hizmetlere engellilerin erişebilmesini sağlamak.

2.2 Kaynaştırma-Bütünleştirme Uygulamaları

Engelli bireylerin eğitimi dünyada her zaman tartışılan bir konu olmuştur, son yıllarda, insan hakları ve eğitim konusundaki gelişmeler, engellilerin eğitimleri konusunda da bir takım değişikliklere yol açmış; normal gelişim gösteren bireylerin engelli bireylerle eşit şartlarda ve aynı alanlarda eğitime tabi tutulmalarını gündeme getirmiştir. Bu gelişmelerden biri de kaynaştırma eğitimidir. Dezavantajlı çocukların mümkün olduğunca, gelişimleri normal olan yaşlılarıyla beraber aynı ortamlarda eğitilmesi ve ya aynı faaliyetlere yeterince çok birlikte katılma olanağının sağlanması kaynaştırma olarak tanımlanır (Akt.; Ertunç (2008); Spodek ve diğ. (1983: 11).

Kargın (2004), dünyada 1960'lerden başlayıp bu günlere kadar olan zamandan, kaynaştırmayla ilgili önemli gelişmelerin ortaya çıktığı zamanlar olarak bahseder. ABD'de 1975 yılında yürürlüğe giren "Tüm Engelli Çocukların Eğitimi Yasası (Education of All Handicapped Children Act, PL 94-142)" öğrencilik çağındaki özel çocukların uygun eğitim hizmetlerinden yararlanmasını amaçlar ve engelli eğitime yönelik birçok önemli karara bağlanmıştır (Akt.; Kargın (2004); Fiscuss ve Mandel, (1983); Kırcaali ve İftar (1998); OECD (1995).

Türkiye'de kaynaştırma programları 1980'lerin başında "Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu'nun (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 1983)" kabulü ile başlar ve bu tarihten sonra özel çocuklar genel eğitim sınıflarında eğitime başlanmıştır (Sucuoğlu, 2014).

Kaynaştırma ile normal gelişen ve özel gereksinimi olan çocuklar değişik yönlerde etkileşerek akademik ve sosyal alanlarda gelişme olanağına sahip olabilirler, ayrıca hayatları boyunca sosyal hayatı kolaylaştırıcı pek çok kazanımlar elde etmektedirler. Bir başka ifadeyle, kaynaştırma programlarıyla engeli olan çocuklar, olmayan çocukları gözlem, model alma, işbirliği, paylaşım ve iletişim kurma olanağından faydalanabilmektedirler. Ebeveynler ise, çocuklarının gelişimleri normal olan çocuklarla etkileşim içinde bulduklarını ve geliştiklerini gördükleri zaman çocuklarıyla ilgili daha gerçekçi düşünebilmektedirler (Akt.; Diken ve Sucuoğlu (1999); Lynch ve Simms (1988).

Engelli öğrenciler kaynaştırmada; normal gelişim gösteren akranlarıyla yetenek ve

yeterlilikleri, gereksinimleri ve yapabilecekleri dikkate alınarak hazırlanmış programlarla, özel gereksinimlerinin karşılanacağı destek hizmetlerle sosyal ve eğitimsel açıdan birliktelikleri sağlanarak normal okulda normal düzenleme içinde eğitilmektedirler (Akt.; Ertunç (2008); Kargın ve Baydık (2002:2).

Anayasa'mızın 42. maddesinde yer alan "Devlet, durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları topluma yararlı kılacak tedbirleri alır" hükmü uyarınca MEB gerekli düzenlemeleri yapmış ve bütünleştirme kavramı gündeme gelmiştir.

MEB, (2013) ilk tanımında bütünleştirmeden; herkes için, kişisel farklılıklarına bakmaksızın, sosyal, kültürel, eğitsel, yaşamsal faaliyet ve imkânlardan, toplumun eşit şekilde faydalanmasını öngören bir kavram olarak bahseder. Ayrıca bütünleştirmenin birçok boyutundan bahseder. Faal ve aralıksız, yavaş yavaş ilerleyen bütünleştirme; kabul görme, saygı ve hoşgörü, toplumsal bütünlük, fırsat eşitliği, işbirliği, farklılıklar ve farklılıklara saygı, eğitime ve topluma erişebilirlik, güvenli sosyal çevreler, tam katılım, bireysel niteliklerin ve ihtiyaçların dikkate alınarak planlandığı eğitim-öğretim, öğretimsel programların ve malzemelerin yapımı/uyarlanması, eğitim alanlarının düzeni ve uygun eğitim ortamlarında eğitim fırsatının herkese sunulması gibi kavramların yer bulduğu, ihtiyaç, imkan ve fırsatların değişimi ve gelişiminden etkilenerek bu çerçevede sürekli genişleyerek yenilenen ve değişen bir süreç, ayrıca dinamik bir kavram olduğunu vurgular

MEB, 2013'te bütünleştirmeyi tanımlamış ancak kanun olması ve uygulanması 2017'de gerçekleşmiştir. Kaynaştırma yoluyla eğitim, Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2017 yılında yayınladığı Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları Genelgesi ile değişmiş ve kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim adını alarak yeni hükümler eklenmiştir (MEB, 2018).

MEB (2018), Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları Genelgesi'nde; kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminin amacını; dezavantajlı kişilerin, her tür ve kademedede, diğer kişilerle etkileşime girmelerini ve eğitim hedeflerini yüksek düzeyde başarmalarını sağlamak olarak ifade eder. Bu sistemler kapsamında dezavantajlı kişiler, kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimlerini, normal gelişen akranları ile aynı sınıfta ve tam zamanlı alabilecekleri gibi özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak da alabilirler. Yarı zamanlı kaynaştırma programları, öğrencilerin normal gelişen akranlarıyla bir takım derslere aynı ortamda ya da ders dışı

faaliyetlere birlikte katılmaları şeklinde yapılmaktadır.

2.3 Kaynaştırma ve Bütünleştirme Arasındaki Farklar

Her iki eğitim uygulaması da aynı amaca hizmet etmeyi amaçlarken, insan hakları alanında Dünya'daki gelişmeler ve değişimler bütünleştirmenin gündeme gelmesini mutlak kılmıştır. BM Engelli Hakları Sözleşmesi'nde de belirtildiği üzere; “Dezavantajlı kişilerin topluma tam ve aktif katılımlarının sağlanması, farklılıklara saygı ve engelliliğin insanlığın bir parçası olarak görülmesi” ile “Özel çocukların, eğitim kurumlarındaki faaliyetlere dahil olmak üzere, oyun, eğlence, boş zaman aktiviteleri ve spor faaliyetlerine eşit şekilde katılmalarını sağlamak” ifadeleri eğitimde bütünleştirme programlarının gerekliliğine dikkat çekmektedir.

Tanımlardan da anlaşılacağı gibi, kaynaştırma eğitiminde; herkes için tek bir standart mümkünken, bütünleşik eğitimde, kişinin yetenek ve yeterliliklerine göre bir çok standarttan söz edilebilir. Kaynaştırmada bir aktiviteye bağlı kalınırken, bütünleştirmede aktivite seçenekleri mümkündür, aynı şekilde kaynaştırmada standart materyaller ve alanlar kullanılırken, bütünleştirmede kişiye uygun materyaller ve alanlar uyarlanabilir. Aktiviteye özgü kuralları değiştirmek ya da esnetmek bütünleştirmede mümkünken kaynaştırma buna olanak tanımaz. Kaynaştırmada yapılan değişiklikler, kaynaştırma öğrencisinin gereksinimleri doğrultusunda yapılır, bütünleştirmede bütün öğrencilerin gereksinimleri düşünülmelidir. Kaynaştırma kişiye ve konuya odaklanırken bütünleştirme okulu değiştirmeye odaklanır. Kaynaştırma özel eğitim uzmanlarından faydalanırken bütünleştirme disiplinler arası paylaşımları ve yaklaşımları merkezine alır. Dolayısıyla kaynaştırma bireye özgü fayda sağlamayı amaçlarken bütünleştirme tüm öğrenciler için fayda sağlamayı amaç edinmiştir.

2.4 Engellilerde Beden Eğitimi ve Spor

Fiziksel etkinliklere katılımın engelli kişilere yararlarından bahseden araştırmacılar genelde duyuşsal ve psiko-motor gelişimi öne çıkartmaktadırlar. Brauwer ve Ludeke (1995) ve Atay (1995), sporun; hem fiziksel ve bilişsel açıdan sağlıklı hem de dezavantajlı kişiler için önemli derecede değerli olduğunu ancak, engelli bireylerin fiziksel aktiviteye olan ihtiyaçlarının daha fazla olduğunu fiziksel aktivitenin engelli kişilerin hareket etmekten haz duyma, eğlenme ve başarıma ihtiyaçlarının karşılanmasında önemli bir araç olduğunu belirtmektedir. Araştırmacılara göre spor

bireylere özrü ile mücadele etmesini ve özrünü hafifletmesini öğretmekte, haz vermekte, iletişim ve paylaşım sağlamakta yaşamsal motivasyonunu artırmakta, dürüstlük, hoşgörü, işbirliği gibi olumlu kişilik özelliklerinin edinilmesini sağlamaktadır.

Beden eğitiminin dezavantajlı çocukların ayrıca yetişkinlerin gelişimi üzerindeki etkisini incelemeye yönelik birçok araştırma bulunmaktadır. Bu araştırmalar beden eğitiminin çocuk ve büyüklerin; zihinsel, fiziksel ve motorik uygunluk öğeleri, motor becerileri ve benlik algıları üzerindeki olumlu etkileri ortaya koymaktadır (Oliver, 1960; Ross, 1969; Chasey ve Wyrick, 1971; Rarick ve ark., 1976; Beasley, 1982; Beuter, 1983; Keller, 1983).

Özer (2013), bir beden eğitimi programı iyi planlandığında, sadece çocukların motor gelişimini değil duyuşsal ve zihinsel alanlarda da gelişimine de katkı sağladığını belirtir.

2.5 Tutum

Allport (1935), tutumu; hayatta edinilen tecrübelerle organize olan, kişinin ilişkide olduğu bütün nesnelere ve olaylara verdiği tepki üzerinde yönlendirici ve dinamik bir etki yaratan bilişsel ve sinirsel bir hazır olma durumu olarak tanımlar (Akt.; Hogg ve Vaughan, 2014:162).

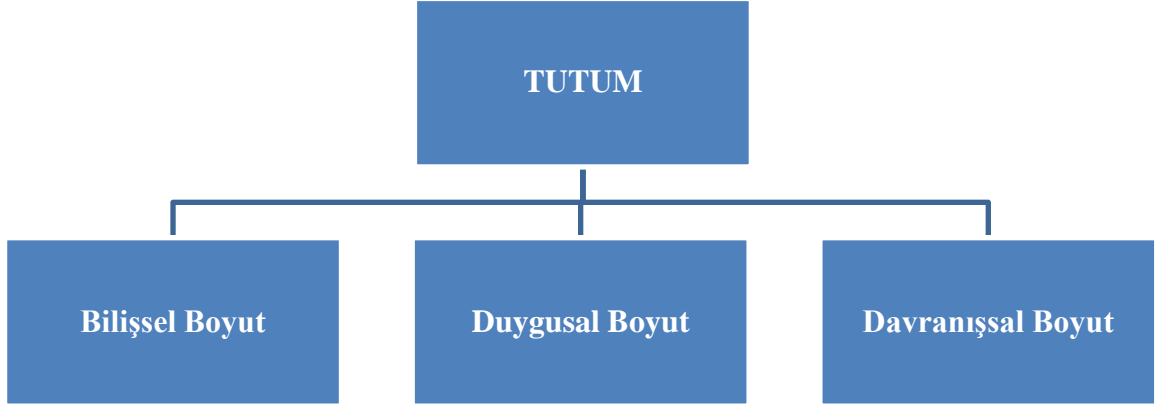
Ajzen ve Fishbein (2005), tutumlarla ilgili, kişilerin diğer kişilerle, nesnelere ya da fikirlerle ilgili değerlendirmeleri olduğundan bahseder (Akt.; Aranson, Wilson ve Akert, 2012:356).

Tutum sözcüğü Latince 'Aptus' kelimesinden türetilmiştir, "Eylem için uygun ve hazır" anlamına gelmektedir. Tutumu araştıranlar, tutumu doğrudan gözlenebilir olmasa da, davranışı önceleyen, harekete ilişkin seçim ve kararlarımıza yön veren bir yapı olarak düşünmektedirler (Hogg ve Vaughan, 2014:162).

2.5.1 Tutumların yapısı ve işlevi

2.5.1.1 Tutumun boyutları

Tutum kavramı sosyal psikoloji tarihinde çeşitli biçimlerde tanımlanmıştır; bu tanımlar tutumun üç ögesi olarak kabul edilen duygu, bilgi/düşünce ve davranış öğelerinin hepsine veya birden çoğuna değinirler (Hortaçsu, 2012).



Şekil 2.1: Tutumun Boyutları

Bilişsel boyut

Bilişsel boyutun, belli bir nesneyle ilgili sahip olunan fikirleri ve inanışları içerdiği belirtilebilir. Bir nesne hakkında olumlu veya olumsuz düşüncelere sahip olunabilir bu bilişsel inanışların doğruluğundan veya yanlışlığından söz edilemez. Ajzen'e (1989) göre, bilişsel boyut tutum nesnesi hakkında algı ve bilgileri yansıtmaktadır. Sözel olarak alındığında bireylerin bir tutum nesnesi hakkında düşünceleri ile bilişsel kategoriyi belirlemek mümkündür ancak sözel olmadığı durumlarda tutumla ilgili nesnelere algılamadaki düşük eşikler bilişsel bilgi sağlayabilir (Akt.; Uğurlu, 2018; 30).

Duygusal boyut

Duygusal boyut bir nesneyle ilgili duyguları içerir. Bu boyut bir nesneyi sevmeme ve hoşlanma-hoşlanmama gibi olguları içermektedir. Bireylerin tutum nesnesi hakkındaki duygularını ifade edişinden veya vücut dilinden anlamak mümkündür bazı araştırmalarda kişinin kas hareketleri kalp atışları veya göz hareketleri bu nedenle ölçülmektedir (Uğurlu, 2018).

Davranışsal boyut

Davranışsal boyut; bireyin nesneye karşı olan hareket eğilimini içerir. Davranışın kendisi değilse bile davranışsal bir eğilimi ifade eder. Bireyin zihninde tortulaşmış olan deneyim birikimi onun bu tutum nesnesine ilişkin davranışlarını pozitif ya da

negatif şekilde farklı derecelerde etkileyebilir. Ancak zihinde var olan bu örtük tortunun her zaman kendisiyle aynı yönde ve aynı güçte bir davranış yaratması beklenemez davranışsal boyut tutum nesnesi ile ilintili davranışa ilişkin niyet ve eğilimlerle belirlenir. Bireyin yapmayı planlıyorum yapacağım ve yapmayı isterim tarz ifadelerinden bu boyut hakkında bilgi edinmek mümkündür (Uğurlu, 2018).

Himmelfarb ve Eggly'nin (1974), üç bileşenli bu tutum modeli, toplumsal yönden önemli nesne, topluluk, olay ya da imgelere yönelik inanç duygu ve davranış yönelimlerinin oluşturduğu, görece uzun soluklu bir organizasyon olarak betimleyen yapıtlarında yansımaları bulmuştur. Ayrıca bu tanımın sadece üç bileşenden ibaret olmadığını vurgulamıştır. Buna göre; tutumlar kolay değişmezler, yani zamana ve durumlara karşı direnç gösterir ve toplumsal yönden anlamlı olay ya da nesnelere sınırlıdır. Ayrıca tutumlar genelleştirilebilir ve en azından belli düzeyde bir soyutlama içerir Hogg ve Vaughan (2014).

2.5.1.2 Açık tutumlar/Örtük tutumlar

Bir tutum ortaya çıktıktan sonra iki düzeyde var olabilir. Açık tutumları kolaylıkla aktarıp anlatabiliriz. Birisi bize ‘‘Pozitif ayrımcılık konusunda ne düşünüyorsun?’’ gibi bir soru yönelttiğinde, kendi değerlendirmeniz olarak düşündüğümüz tutumlardır. İnsanlarda örtük tutumlar da söz konusudur ve bunlar istemsiz kontrol edilemez ve kimi zaman bilinçdışı olan tutumlardır (Gawronski ve Bodenhausen (2006); Greenwald ve Banaji (1995); (Nosek, 2007); Stenly ve diğ. (2008); Wilson ve diğ. (2000); Akt.; Aranson ve diğ. (2012:363).

2.5.2 Tutumların oluşumu ve değişimi

Tutumların oluşumu ya da değişimi, kişinin deneyimlediği eğitim, sosyal çevre, kültür gibi faktörlerden etkilenmektedir. Oskamp (1977), tutumların oluşmasında en önemli unsurların sırasıyla doğrudan kişisel deneyim, ana-baba etkisi, okul ve bireyin çevresindeki kişiler olduğunu belirtir (Akt.: Uğurlu, 2018:26).

Tutumlar doğuştan getirilmez öğrenilir. Tutumların öğrenilmesi sosyalleşme sürecinin ayrılmaz bir parçasıdır (Akt.; Hogg ve Vaughan, 2014:184); Ajzen ve Fishbein (1975); (McGuire, 1969); (Oscamp, 1977) ve bu öğrenme ya dolaysız yaşantıları ya da başkalarıyla girilen etkileşimler yoluyla ya da bilişsel süreçlerin bir ürünü olarak gerçekleşir. Sosyal psikologlar genelde belli tutum sınıflamalarının nasıl geliştiğini

araştırmaktan çok tutum oluşumunun arkasında yatan temel psikolojik süreçleri anlamaya çalışmışlardır Hogg ve Vaughan (2014).

Çocuklar büyüdükçe, anne-babaların, onların tutumları üzerindeki etkisi azalmakta ve özellikle ergenlik döneminin başlamasıyla diğer sosyal etkenlerin rolü giderek fazlalaşmaktadır. Bir bireyin tutumlarının büyük bir kısmı, 12 ile 30 yaş arasındaki dönemde son şeklini almakta ve daha sonra çok az değişmektedir. Tutumların kristalleştiği bu süre, kritik dönem olarak adlandırılmaktadır. Kritik dönem, tutumların oluşmasında ana etken rol oynamaktadır. Bunlar; akranlar, kitle haberleşme araçları ve diğer kaynaklardan edinilen bilgi ve öğretim. Bu dönemde, ergenlik devresi (12-20 yaş arası) ve ilk yetişkinlik devresi (21-30 yaş arası) olmak üzere iki devreye ayrılabilir. Ergenlik devresinde tutumlar şekillenmekte, ilk yetişkinlik devresinde ise giderek kristalleşmektedir. Ergen bir kişinin tutumları oturmamış, benimsenmemiş, değişmesi mümkün tutumlardır. Ancak, yaşları ilerledikçe özellikle yirmiden sonra ki yaşlarda birçok konuda deneyimler kazanırlar; eğitimler alırlar, meslek edinirler, yuva kurarlar. O tutumlar üzerine kurulan bağlanımlar sözü edilen tutumların yerleşmesine ve değiştirilmesi güç hale gelmesine sebep olur. Tutumlar, yirmili yaşlardan başlayarak yaşam boyu sürmekte ve kişileri daha tutucu kılmaktadır. Bu kapalılık, ancak tutumlar kristalize olduğu zaman, tutumlarda olabilecek bir değişikliktir (Akt.; Süngü (2012); Morgan 1995:375-386).

Erken yaşlarda öğrenilen tutumlar yeni yaşantı ve öğrenmeler sonucu değişikliğe uğrayabilirken, önemli olaylar ya da yaşantılar olmadığı sürece tutumların durağan hale geldikleri ve kolayca değişmedikleri görülmüştür (Akt.; Uçar, 2008; Küçüker, 1997).

Sherif ve Hovland'a (1961) göre bireyler birden fazla uyarana maruz kaldıklarında eğer dışsal standartlar yok ise gelen uyarıları bazı psikolojik boyutlara göre düzenlerler. Dışsal bir standardın olmaması durumunda karar vermek zor olacağı için kendilerine belirli standartlar oluşturacaklardır. Yeni bir mesaj geldiğinde de oluşturdukları bu standardı kullanarak muhakeme yapacaklar ve karar vermeye çalışacaklardır. Tabii ki motivasyon, öğrenme ve tutumlar gibi içsel unsurlar ve yönergeler, ortamın gereklilikleri gibi sosyal unsurlar da muhakemeyi etkileyecektir. Eğer objektif standartlar yoksa içsel ve sosyal unsurların etkisi artacaktır. Bu bilgiler doğrultusunda, bireye gelen bir ikna mesajının kabul edilebilirliği kişinin konu hakkında sahip olduğu standartlara bağlı olacaktır (Uğurlu, 2018).

Yetersizlikten etkilenmemiş bireylerin, yetersizlikten etkilenmiş bireylere yönelik tutumlarının olumlu olması ve onları diğer insanlar gibi görmeleri, sosyal kabul anlamına gelmektedir (Akt.; Öztürk 2012); (Özyürek, 2000)

Sosyal kabul, özel gereksinimli öğrencilerin sosyalleşmesinde önemli bir etkidir. Kaynaştırma uygulamalarına katılan özel gereksinimli öğrencilerin akranları tarafından sosyal kabul görmeleri, onların kendilerini kabul etmelerine, değerli ve yeterli görmelerine, katkıda bulunmaktadır (Akt.; Arslan, 2010; Aktaş ve Küçüker, 2002).

Sosyal kabul, “Engelli öğrencinin normal gelişim gösteren öğrenciler tarafından bir grup üyesi olarak, herhangi bir etkinlik için seçilmesi ya da çocuğa karşı başkalarından gelen tepkiler” olarak tanımlanmaktadır (Akt.; Civelek, 1990; Hourlock, 1978).

2.5.3 Tutum-davranış ilişkisi

“Davranış” terimi, bir organizmanın doğrudan gözlenebilir, açıkça yapılan veya doğrudan gözlenmeyen; ancak yapan tarafından algılanan bütün hareketlerini anlatmak için kullanılır. Yürüme, koşma, top atmak, taş fırlatmak, bir yüz ifadesi göstermek, düşünmek vb. hepsi birer davranıştır. Bireyin belirli bir anda ne yaptığı, içinde bulunduğu duruma ve kim olduğuna bağlı olarak değişkenlik göstermekle birlikte; yeteneklerine, kapasitelerine, becerilerine, olgunlaşma düzeyine, içsel süreçlere ve bilgi birikimine bağlıdır. Davranış, tüm psikolojik süreçlerin ve sistemlerin (duyumsama, algı, hafıza, motor ve motivasyon) bütünleşmiş bir kalıbını yansıtır. Çünkü insan davranışlarının ortaya çıkmasında kalıtım, zaman ve çevre değişkelerinden herhangi birinin rolü göz ardı edilemez. Algılama, düşünme, dışa vurma, problem çözme, karar verme... gibi temel süreçleri de içeren davranışta dış baskılar, toplumsal olaylar ve sosyal çevre de güçlü belirleyicilerdir (Akt.; Konuker, 2011; Erden ve Akman, 2007; İkiz, 2007; Özüçücu, 1995).

Güçlü tutumlar, zayıf tutumlara oranla, akla daha çabuk gelir ve davranış üzerinde daha fazla bir etki yaratır. Bağlantılar, güç bakımından değişiklik gösterirler, bu hiç bir tutum olmamasından, zayıf bir bağlantıya ve oradan da güçlü bir bağlantıya uzanan bir yelpazedir. Ancak güçlü bir bağlantı, bir davranışın otomatik olarak harekete geçmesine imkan verir (Akt.; Hogg ve Vaughan, 2014; Fazio, 1995; Fazio ve diğ. 1992; Fazio ve Powell, 1997) günlük işlerimizle uğraşırken yolumuza çıkan

uyarıcıları (fiziksel nesnelere, insanlar, sözcükler, resimler, yüzler, mektuplar ve hatta kokular da dahil olmak üzere) hiç aralıksız ve kendiliğinden bir değerlendirmeye tabi tutarız (Akt.; Hogg ve Vaughan, 2014; Ferguson, 2007: 596).

2.5.4 Tutum kuramları

Tutum konusunda çalışan araştırmacıların asıl hedefleri tutum değiştirmenin yollarını aramak olmuştur ve bu konuda birçok kuram ortaya çıkmıştır. Sosyal temas kuramları kaynaştırma eğitimiyle alakalı olarak üzerinde durulması gereken kuramlardır.

Sosyal temas kuramlarının ana fikri gruplar arasındaki sosyal ilişkileri geliştirmek için gruplar arasında sosyal temasın olması gerekliliği fikridir. Önyargıların azaltılmasında etkili olan sosyal temasla tutumlarda da değişiklik olabileceği düşünülmüştür. Allport (1954) ile başlayan bu kuramlar onun savlarına dayanarak Pettigrew (1998) gruplar arası temas kuramını geliştirmiştir. Bu kuramlar birçok çalışmayla test edilmiştir. Sonraları iki ayrı kuram daha meydana çıkmıştır. Bunlar; “Yayılmacı Temas Kuramı” Wright ve diğ. (1997) ve “Hayali (Kurgu) Temas Kuramı” şeklindedir. Turner ve diğ. (2007).

Gordon Allport’un “Temas Hipotezi” önceleri sadece bir hipotezken, yapılan çalışmaların gösterdikleriyle “Gruplar Arası Sosyal Temas Kuramı” olarak anılmaya başlanmıştır. Grupların ortak bir paydada buluşması, ötekiler olarak adlandırdıkları, fiziksel ve zihinsel olarak uzak durdukları kişilerle temas içerisinde olmaları önyargıların azalmasını sağlar. Kişi önyargıları sebebiyle dışladıklarının kendileriyle benzer özelliklere sahip olduğunu görür, ötekilerin de bir birey olduğunu fark eder. Paylaştığımız insanlık, ırklar ve diğer gruplar arasındaki yüzeysel farklılıkları yener (Akt.; Aksoy, 2015; Jarette 2013).

Yayılmacı temas kuramına göre; kişiler gerçek bir temas durumunda bulunmak zorunda değildirler. Kurama göre sosyal temas çalışmalarına en önemli katkısı budur (Turner ve Crisp, 2010). Wright ve diğ., (1997), tarafından iç grup ve dış grup arası bilgi sahibi olmanın gruplar arası temasa fayda sağlayabileceği belirtilmiştir. Wright ve diğ. (1997) göre, dış gruptan biriyle teması olan bir bireyin önyargıyı azaltıcı etkisi bulunmaktadır (Küçükkömürler ve diğ., 2017).

Hayali Temas Kuramı, Turner, Crisp ve Lambert (2007) tarafından önerilmiştir. Bu kuram gruplar arası ilişkileri düzenlemek için hayali bir teması kullanma fikridir. Hayali temas “dış gruptan birini içeren bir sosyal temasın düşünsel olarak kurgulanmış şekli” olarak tanımlanmıştır (Akt.; Küçükkömürler ve diğ. 2017; Crisp ve Turner, 2009: 234). Böylece hayali temas, sosyal temas tecrübesinin düşünsel bir şekli gibidir (Akt.; Küçükkömürler ve diğ. 2017; Crisp ve diğ. 2010).

Bu üç kuramın birbirinden farkı; temasın doğrudan olması, hayal edilmesi ya da varsayılmasıdır. Böylece, doğrudan ya da dolaylı olarak temas tecrübesi edinme ve ön yargı değişimleri farklı çerçeveden bakılarak mümkün olabildiğini söyleyen çalışmalardır (Küçükkömürler ve diğ. (2017).

Allport’a (1954) göre; ancak belli koşullar sağlandığında sosyal temas önyargıyı azaltabilmektedir. Bunlar; eşit statü, amaç birliği, işbirliği, otoritenin katkısı şeklinde belirtilmiştir (Küçükkömürler ve diğ. 2017). Temas yoluyla tutum farklılıklarını ele alan çalışmalara dayanarak Allport (1954), sosyal temasın dışardan kişilere karşı ön yargıyı azaltabileceğini savunmuştur. Brophy (Akt.; Pettigrew, 1998) siyahi Amerikalılarla yakın temas kuran beyaz Amerikalı balıkçıların siyahilere karşı tutumlarının daha olumlu olduğunu bulmuştur. (Küçükkömürler ve diğ.2017).

Gruplar arası temas ancak belli bazı koşullar da etkili olabilir (Allport,1954). Elverişli koşullar altında temas kaygıyı azaltıp gruplar arasındaki ilişkiyi geliştirebilir Brown ve Hewstone (2005); (Pettigrew, 1988); Pettigrew ve Tropp (2006).

Bu tür temaslar; amaçsız ve rastlantısal değil, uzun süreli olmalı ve işbirliğini içermelidir. Resmi ve kurumsal bir çerçeve içerisinde gerçekleşmeli, bu kuruluşların desteğine sahip olmalıdır. Ayrımcılığı men eden ya da eşit haklar tanıyan yasaların çıkarılması kendi başına önyargıyı ortadan kaldırmaya yetmese de daha hoşgörülü sosyal pratiklerin ortaya çıkışına elverecek bir toplumsal iklim yaratacaktır. Sosyal statü eşit kişileri ya da grupları kapsamalıdır. Farklı statüdeki kişilerin ya da grupların birbirleriyle kurdukları temasın stereotipleri doğrulanması ve böylece önyargıları tahkim etmesi daha bir muhtemeldir Hogg ve Vaughan, (2014).

2.6 Önyargı- Ayırım

2.6.1 Önyargı

Önceden yargıya varmaktan gelen "önyargı" terimi, haklılığı kanıtlanmamış bir tutumu belirtmede kullanılır. Hemen hemen bütün tutumlar bir ölçüde önyargı olarak nitelendirilebilir. Çünkü insanlar tutumların haklılığını kanıtlayacak birinci el bilgiye ancak nadiren sahip olabilirler. Bununla birlikte, sadece olgulara açıkça ters düşen, oldukça kuvvetli ve çoğu kez olumsuz olan tutumlar önyargı olarak adlandırılır (Morgan, 1998).

Önyargıyı azaltmanın yolu, bilgi ve düşünceyi artırmak olabilir. Bilgi eksikliklerinin önyargıyı çoğaltıcılığı, düşünce yoluyla bilgi üreterek, engellenebilir. Bunun için de ezberci değil, düşünmeyi sağlayıcı bir eğitim uygulaması gerekir. Düşünme, bilinenler arasında ilişki kurarak yeni bilgiler üretme işi olarak görülebilir. Düşünen insan, bilgilerini kullanarak, bilgi zincirindeki boşlukları uygun öğelerle doldurabilecektir. İnsanlara her şeyi öğretmek yerine, temel becerileri kazandırmak, sonra da onu öğrenmesi ve öğrendiklerini kullanabilmesi için özgür bırakmak düşünülmelidir. Uzun erimli ve geniş açılı düşünebilme becerileri geliştikçe, insanın önyargılı olma düzeyi azalabilecektir (Başar, 2003).

2.6.2 Ayırım

Önyargının aksine "ayırım" terimi bir birey veya gruba karşı yapılan olumsuz veya haksız davranışları belirtmede kullanılır. Kuskusuz önyargı ayırımı yol açar. Ancak, önyargılı kişiler fırsat bulamadıkları ya da sonuçlarından çekindikleri için her zaman ayırım yapmayabilirler (Morgan, 1998).

2.7 Empati

2.7.1 Empatinin tanımı ve gelişimi

Bir kişinin kendisini bir başkasının yerine koyabilmesi ve onun duygu, düşünce ve davranışlarını anlayabilmesi empati olarak tanımlanmaktadır (Akt.; Ersoy, 2016; Basch, 1983). Türkçe karşılığı "eşduyum" ya da "duygudaşlık" olarak ifade edilen ve Türk Dil Kurumunun kişinin kendisini başka bir bilincin yerine koyarak söz konusu bilincin duygularını, isteklerini ve düşüncelerini, denemeksizin anlayabilme becerisi olarak tanımladığı empatinin, sosyal davranışları anlama ve insan davranışlarını açıklamada önemli bir role sahip olduğu konusunda çok sayıda uzman görüş birliği

içerisindedir (Akt.; Gürtunca, 2013; TDK, 2012). Empatinin benzer şekilde birçok tanımı yapılmıştır. Katz (1963), empati kavramına sosyolojik açıdan bakmış ve başka bir kişinin rolünü alma, görünüşte samimi hissetmek ve tanımlama çabası olarak ifade ederken, Stotland (1971), empatiyi, başka kişinin duygularını anlamaya çalışmak olarak ifade etmiştir.

Dökmen'e göre (1997), kişiler, ilişkilerde başarılı olabilmek için kendini ve başkalarını anlayabilmeli ve kabul edebilmelidir. Demokratik bir toplum yaratılabilmesi açısından İnsanların günlük yaşamında başka insanların görüşlerine, düşüncelerine saygı duyması ve hoşgörülü olması önemlidir. Bu nedenle iletişim becerilerinin geliştirilmesi hem toplumun hem de bireyin hayatına zenginlik ve saygınlık getirecek, hem de bireylerin düzgün ilişkiler kurulmasını sağlayacaktır.

Cüceloğlu (1994), etkili iletişimin temelini farkında olma, ayrıntılı olarak iç ve dış dünyanın bilincinde olma, iyi iletişimciyi de kendi iç dünyasını, duygu, düşünce ve tutumlarını iyi tanıyan, onların ne anlama geldiğini kavrayan, anlayan ve karşıdaki kişinin davranışlarını gerçekçi bir biçimde değerlendiren kişi olarak tanımlar.

Empati, kişilerarası ilişkileri etkileyip, herhangi bir çatışma durumunun yaşanmamasını ve bireylerin birbirleri ile daha iyi ilişkiler kurmasını sağlamaktadır (Akt.; Hasta, 2013; Eisenberg, 2000; Erken, 2009; Gürüz ve Eğinli, 2008; İkiz, 2006; Pişkin, 1989). Empati, bireyin kendini diğer bireyin yerine koyarak onu anlaması ve bunu ona hissettirmesi sürecidir. Empati süreci algılama, anlama, hissetme gibi psikolojik, bilişsel ve duygusal bileşenlerden oluşmaktadır (Akt.; Hasta, 2013; Feshbach, 1975).

Çocuklarla yapılan araştırmalarda da Eisenberg ve Fabes (1990); Feshbach (1982), empatik becerisi yüksek olan çocukların kişisel ve sosyal uyumlarının, empatik becerisi düşük olan çocuklara göre daha olumlu olduğu saptanmıştır (Akt.; Yüksel, 2004).

Roberts ve Strayer (1996), empatinin arkadaş ilişkilerinin düzenlenmesinde önemini vurgulamıştır. Empatik çocuklar, işbirliği, yardım etme gibi prososyal davranışları gösterme de empati düzeyi düşük olan çocuklara göre daha fazla eğilimli oldukları için empati arkadaş ilişkilerinin düzenlenmesinde önemlidir. Prososyal davranış gösteren çocukların sosyal ve duygusal sağlıklarının iyi olması ve arkadaşlarıyla daha uyumlu olmaları olasıdır. Braynt (1982) göre, bunun tersine düşük sosyal beceri

sergileyen çocuklar, sosyal ve duygusal güçlüklerle katlanmakta ve diğerleri tarafından sevilmemektedirler. Bu şekilde düşük sosyal beceri sergileyenler aynı zamanda arkadaşları tarafından reddedilmekte, okuldan ayrılma riskleri daha fazla olmakta ve suçla ilgili etkinliklerle meşgul olmaktadır (Akt.; Yüksel, 2004).

Empati öğrenilebilen bir kavram olduğu için kişilerde empatinin eğitimle geliştirilmesi ya da var olan empatik becerilerin daha ileri düzeye ulaştırılması olanaklıdır (Akt.; Kaya, 2019; Özden, 2014:81). Dökmen'e (2004) göre empati doğuştan sahip olunan bir özellik değildir. Araştırmalar, cinsiyet farkı olmaksızın herkesin empati becerisinin eğitim yoluyla geliştirebileceğini, empati kurmanın öğrenilen bir şey olduğunu göstermektedir (Akt.; Kaya, 2019).

Empati düzeyi düşük olan çocuklar ayrıca anti-sosyal özellikler gösterebilirler onlar davranışlarının başkalarına nasıl zararlı olabileceğini düşünmeden kendi ihtiyaçlarını tatmin etmek için diğerlerini sıkıntı vermeye eğilimlidirler (Schrieber, 1992). Empati anahtar bir prososyal beceri olduğundan arkadaşlarından daha az empatik olduğu düşünülen çocuklarda bu yeteneğini artırmak anlamında geliştirmek önemlidir (Akt.; Yüksel, 2004).

Dökmen'e (2008) göre, empatiyi meydana getiren bileşenler konusunda farklı görüşler vardır. Bazı araştırmacılar empatinin bilişsel, duygusal ve güdüsel yönünü, bazıları ise duygusal yönünü, bazıları ise duygusal yönünü vurgulamışlardır. Fakat çoğunun üzerinde uzlaştığı görüş, empatinin bilişsel ve duygusal bileşenlerden oluştuğu şeklindedir (Dökmen, 2008).

3. YÖNTEM

3.1 Araştırmanın Deseni

Araştırmada karma araştırma yöntemi uygulanmıştır. Karma yöntem araştırmaları, araştırmacının bir çalışma veya birbirini izleyen çalışmalar içerisinde nitel ve nicel yöntem, yaklaşım ve kavramları birleştirmesi olarak tanımlanır (Akt.: Baki, Gökçek, 2012: Tashakkori ve Teddlie, 1998). BBE programı ve bilgilendirme uygulamalarının etkililiğini belirlemek için nicel araştırma yöntemlerinden ‘Ön Test - Son Test Kontrol Gruplu Deneysel Model’ kullanılmıştır.

Kişilerin, duygu ve düşüncelerini derinlemesine anlayabilmek için nitel araştırma yöntemlerinden ‘tematik analiz’ yöntemi kullanılmıştır. Merriam (1988) nitel araştırmaların, ürünlerden ya da çıktılardan daha çok süreç ile ilgilendiğini belirtmiştir. Dolayısıyla nitel araştırmalarda anlamlar önem taşımaktadır (Akt.: Yılmaz ve Altınkurt, 2011).

3.2 Araştırma Grubu

Araştırma grubu, Etik Kurul ve İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nün onayı ile 2018-2019 eğitim öğretim yılında, İstanbul İli, Pendik İlçesi’nde hizmet veren üç devlet ortaokulunda, 5.sınıfa devam eden 10-11 yaşlarında bulunan ortaokul öğrencilerinden oluşturulmuştur. Araştırmaya dâhil edilen okullarda; (a) Özel eğitim sınıfının bulunmaması (b) Tutum değişimine yönelik tüm okul öğrencilerini kapsayan bir programın yürütülmemiş olması (c) Araştırmaya katılmak için gönüllü olunması kriterleri aranmıştır. Kriterleri sağlayan okullarda inceleme yapılmış; eğitimin aksamaması, araştırmaya uygun sınıfların belirlenmesi gibi konularda, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin desteği alınmış, araştırma gün ve saatleri, ulaşım, okulların fiziki imkânları gibi faktörler değerlendirilerek, araştırma kriterlerine uygun olan birer sınıf seçilmiştir. Buna göre; Enver Çelik Ortaokulu 5-B Sınıfı; BBE Grubu (25), Şehit Selçuk Beki Ortaokulu 5-C Sınıfı; BG (25) ve Bilgilendirme Grubu ve Kazım Karabekir Ortaokulu; 5-A Sınıfı; KG (23) olarak belirlenmiştir. Ancak veli onayları alınarak araştırmaya katılmayı kabul eden öğrenci sayısı, BBE

Grubu için 23, BG için 24 ve KG için 16'dır. Sonuç olarak araştırmaya katılım oranı %86,3' dür.

3.3 Veri toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak; Kişisel Bilgi Formu, Arkadaşlık Aktivite Ölçeği (AAÖ), Sıfat Kontrol Listesi (SKL), Çocuklar ve Ergenler İçin Empati Ölçeği (ÇEÖ) ve açık uçlu sorulardan oluşan anket formu kullanılmıştır. Tüm veri toplama araçlarında katılımcıların gerçek adları yerine kendi belirledikleri rumuzları kullanılmıştır.

3.3.1 Arkadaşlık aktivite ölçeği

Arkadaşlık Aktivite Ölçeği, Siperstein (1980) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, 17 ifadeden oluşan, dört dereceli değerlendirmeye (evet, galiba evet, hayır, galiba hayır) sahiptir. Arkadaşlık Aktivite Ölçeğinin (AAÖ), geçerli ve güvenilir Türkçe versiyonu Nalbant ve ark. (2011) tarafından geliştirilmiştir ve uyarlanmıştır. Ölçekten en fazla 68 en az ise 17 puan almak mümkündür. Yüksek puan olumlu tutumu düşük puan ise olumsuz tutumu yansıtmaktadır. Cronbach Alpha değeri (,86) ölçeğin iç tutarlılığının yüksek olduğunu göstermektedir. AAÖ toplam puanı ile AAÖ madde puanları arasındaki düzeltilmiş madde toplam korelasyonları hesaplanmış ve 26 ile 65 arasında değiştiği belirlenmiştir. Birinci ve ikinci ölçüm arasındaki sınıf içi korelasyon katsayısı ,89 olarak bulunmuştur. Toplam puan açısından iki ölçüm arasındaki fark t-testi ile incelenmiş (Birinci ölçüm: $x=57.33\pm 6.64$; İkinci ölçüm: $X=56,66\pm 7,10$) ve istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p=.13$). Puanlardaki bu örtüşme, AAÖ' nin tutarlı olduğunu göstermektedir. AAÖ'nin orijinal formunun test-tekrar test güvenilirliği, 89 olarak bulunmuştur Nalbant ve diğ. (2011).

3.3.2 Sıfat kontrol listesi (SKL)

Sıfat Kontrol Listesinin, Türkçe geçerlik ve güvenilirlik çalışması Nalbant ve Arkadaşları tarafından 2011 yılında AAÖ ile eşzamanlı olarak yapılmış ve uyarlanmıştır. SKL; 34 sıfattan oluşmakta ve ölçekte bulunan sıfatlar 3 alt boyut altında toplanmaktadır. Bu alt boyutlar, olumlu sıfatlar, olumsuz sıfatlar ve empati boyutlarıdır.

Sıfat Kontrol Listesi, zihinsel engelli bir bireyi tanımlamak için öğrencinin istediği kadar sıfatı işaretlenmesi ile uygulanmaktadır. Ölçek üzerinde işaretli olan sıfatlar

değerlendirmeye alınmaktadır. Toplam puan işaretlenmiş olumlu sıfat sayısından, olumsuz sıfat ve empati alt boyutunda bulunan sıfat sayısının çıkarılması sonucunda elde edilen sayıya 20 eklenmesi ile elde edilmektedir. Hesaplamaya olumlu sıfat olan “iyi, fena değil” ve olumsuz sıfat olan “deli” alınmamaktadır.

Sıfat Kontrol listesinin değerlendirilmesi sonucunda ortaya çıkan toplam puan 20'nin üzerinde ise zihinsel engelli bireye karşı olumlu, 20'nin altında ise olumsuz tutuma sahip olduğu varsayılmaktadır. SKL'nin Cronbach Alfa katsayısı ,61 olarak bulunmuştur. On gün ara ile uygulanan Sıfat Kontrol Listesi'nin birinci ve ikinci ölçümleri arasındaki sınıf içi korelasyon katsayısı, 97 olarak bulunmuştur. Sonraki aşamada olumlu ve olumsuz sıfat sayılarının birinci ve ikinci ölçümleri arası Pearson Momentler korelasyonu katsayısı hesaplanmıştır. Olumlu sıfatlar için bu değer 89, olumsuz sıfatlar için ise 84 olarak bulunmuştur. Yapılan analiz sonucunda faktör yapısının öz değeri (eigenvalue) 1 den yüksek olan 3 faktörden oluştuğu tespit edilmiştir. Bu üç faktörün toplam varyansın %30'nu açıkladığı görülmüştür Nalbant ve diğ, (2011).

3.3.3 Çocuklar empati ölçeği (ÇEÖ)

Çocuklar İçin Empati Ölçeği, Bryant (1982), tarafından Çocuk ve ergenlerde empatiyi ölçmek için geliştirilen; çocuk ve ergenlerde kullanılmak üzere oluşturulmuş 22 maddeden oluşmaktadır. Çocuklar İçin Empati Ölçeği; Çocuklar ve ergenler için empati ölçeğinin, çocuklar için uyarlanmış versiyonudur. Çocuklar İçin Empati Ölçeği, bir kâğıt- kalem ölçeğidir ve çocuklar ölçek maddelerinin kendileri için ifade ettiği anlama göre “evet” ya da “hayır” şeklinde tepki vermektedir (Gürtunca, 2013).

Çocuklar için empati ölçeği (Bryant,1982) öncelikle (Yılmaz, 2003), tarafından Türkçe 'ye çevrilmiştir. Ölçeğin bazı maddelerinde anlama bağlı kalınarak uygun görülen ifade değişiklikleri yapılmıştır. Ölçeğin Türkiye'deki güvenilirlik çalışması Çocuklar İçin Empati Ölçeği'nin güvenilirlik iç tutarlılık katsayısının hesaplanması ve test-tekrar test tekniğiyle araştırılmıştır. Çocuklar İçin Empati Ölçeği'nin iç tutarlılık düzeyi; 20 maddelik son formundan deneklerin aldıkları puanların aritmetik ortalaması $X=12,24$, standart sapması $ss=3,70$ 'tir. Ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı ise 70 olarak bulunmuştur. Ölçeğin kararlılık düzeyi; test-tekrar test yöntemi ile saptanmış ve $r=0,694$ ($P<0:01$) olarak bulunmuştur. Ölçeğin Türkiye'de geçerlilik

çalışması faktör analizi yöntemiyle yapılmıştır. 22 maddeden oluşan ölçek üzerinde Temel Bileşenler Analizi yapılmış ve tek faktörlü çözüm aranmıştır. Toplam varyans'ın %14,791'ini açıklayan birinci faktör yükünün 3'ün üzerinde olduğu anlaşılmıştır. Buna göre 0,245 ve daha yukarı faktör yüküne sahip maddeler seçilmiş, iki maddenin ise ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Bu biçimiyle ölçek 20 maddeden oluşmaktadır (Yılmaz, 2003).

3.3.4 Açık uçlu sorulardan oluşan anket formu

Kişilerin, duygu ve düşüncelerini derinlemesine anlayabilmek için kendilerini özgürce ifade etmeleri gerekir, nitel bir araştırmada bunu yapabilmenin en etkili yolu görüşme tekniklerinden faydalanmaktır. Görüşme formları araştırmanın seyrine, katılımcının yaşına-seviyesine ve benzer koşullar göz önüne alınarak hazırlanır. Bu araştırmada görüşme açık uçlu sorulardan oluşan anket formu hazırlanmış ve katılımcıların yazılı ifadeleri alınmıştır.

Görüşme yaklaşımı, görüşme sırasında irdelenecek bir sorular veya konular listesini kapsar. “Görüşme formu yöntemi, benzer konulara yönelmek yoluyla değişik insanlardan aynı tür bilgilerin alınması amacıyla hazırlanır” (Patton, 1987). Görüşmeci önceden hazırladığı konu veya alanlara sadık kalarak, hem önceden hazırlanmış soruları sorma, hem de bu sorular konusunda daha ayrıntılı bilgi alma amacıyla ek sorular sorma özgürlüğüne sahiptir. Sorular veya konuların belirli bir öncelik sırasına konması zorunlu değildir. Görüşme formu, araştırma problemi ile ilgili tüm boyutların ve soruların kapsanmasının güvence altına almak için geliştirilmiş bir yöntemdir. Görüşmeci, görüşme sırasında soruların cümle yapısını ve sırasını değiştirebilir, bazı konuların ayrıntısına girebilir veya daha çok sohbet tarzı bir yöntem benimseyebilir Yıldırım ve Şimşek (2008).

Yarı yapılandırılmış görüşmeler katılımcının algıladığı dünyayı kendi düşünceleriyle anlatmasını sağlar. Bu dünyaya ulaşmak için sorularınız çoğunlukla açık uçlu olmalıdır. Bu tarz görüşmelerde ya her soru esnek cümlelerden oluşmalı ya da görüşme farklı yapılandırılmış tekniklerde hazırlanmalıdır (Merriam, 2013). Bu form kapsamında, engellilik nedir? Engelli bireylerle ilgili neler düşünüyorsunuz? Engelli bir arkadaşın olmasını ister misin? Neden açıklar mısınız? Birlikte neler yapmak isterdin? Başkaları ne düşünürdü? Gibi sorularla engelli bireylere yönelik tutumlar incelenecektir.

3.3.5 Kişisel bilgi formu

Kişisel bilgi formu araştırmacı tarafından hazırlanmış; katılımcıların doğum tarihi, cinsiyetleri, okulları, sınıfları, anne ve baba eğitim durumları, kardeş sayıları gibi demografik bilgileriyle, engellilerle ilgili yakınlıkları ve ilgilerine ilişkin soruları içeren 10 maddelik bir formdur.

3.4 Veri Toplama Yöntemi ve Süreci

Veriler toplanmaya başlanmadan önce araştırmacı tarafından, okul yönetimi, ilgili öğretmenler ve katılımcı öğrenci gruplarıyla bilgilendirme ve tanışma toplantısı yapılmış, araştırmanın genel içeriğinden, amacından, özel gereksinim ve kaynaştırma- bütünüleştirme kavramlarından bahsedilmiştir. Bütünüleşik beden eğitimi dersine ilişkin; çalışma yeri, çalışma günleri, özel gereksinimli akranlar, ulaşım gibi konular planlanmış ve ilgili öğretmenlerle araştırmaya katılacak öğrencilere; kaynaştırma-bütünüleştirme, bütünüleşik beden eğitimi dersi ve özel gereksinimli bireyler hakkında genel bilgiler aktarılmıştır.

Araştırma gruplarındaki öğrencilere; ailelerini bilgilendirmek ve imzalı onaylarını almak üzere, veli bilgilendirme ve veli izin formları verilmiştir, onayı alınan velilerin çocuklarıyla araştırmaya devam edilmiştir.

Veriler araştırmacı tarafından, sınıf ortamında toplanmıştır. Ölçekler katılımcılara detaylarıyla açıklanmış ve uygulama için yeterli süre verilmiştir. Katılımcıların, kendilerini daha rahat ifade etmelerini sağlamak için; ölçeklerde isimleri yerine kendi belirledikleri rumuzlarını kullanmışlardır.

BBEP ve BP öncesinde katılımcılara kişisel bilgi formu ve ön testler ve 6 haftalık uygulamaların ardından da son testler uygulanmıştır.

3.5 Uygulama Süreci

Bu araştırmada, iki farklı gruba iki müdahale programı uygulanmıştır. Bunlar; Bütünüleşik Beden Eğitimi Programı ve Bilgilendirme Programlarıdır. Her bir program ayrı başlıklar altında açıklanmıştır.

3.5.1 Bütünüleşik beden eğitimi programı

Bütünüleşik Beden Eğitimi Grubu'na; bütünüleşik beden eğitimi dersi uygulamalarının ortaokul öğrencilerinin özel gereksinimli akranlarına yönelik tutumları ve empati

becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi için 6 hafta boyunca; haftada 1 gün, günde 2 saat olmak üzere özel gereksinimli akranlarıyla beraber bütünleşik beden eğitimi dersi uygulanmıştır.

Bütünleşik beden eğitimi programı Pendik İlçesinde bulunan Dolayoba Spor Kompleksinde yer alan Bütünleşik Fiziksel Aktivite Merkezi'nde (BUFAM) gerçekleştirilmiştir. BUFAM; İstanbul Kalkınma Ajansı mali desteği ile 2013-2015 yıllarında 0-29 yaş arasında bulunan özel gereksinimli çocukların hareket becerilerini geliştirmek, fiziksel aktiviteye katılım yolu ile toplumsal yasama katılımlarını sağlamak amacıyla "Aktif Yaşam Merkezi" adıyla İstanbul Gedik Üniversitesi tarafından kurulan bir merkezdir. Bu merkez daha sonra "merkezde eğitim alan 200 özel gereksinimli çocuğun yakın çevredeki anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liselerde öğrenim gören akranları ile birlikte fiziksel aktivite programlarına katılmasıyla Bütünleşik Fiziksel Aktivite Merkezi "ne dönüştürülmüştür. Proje kapsamında bir proje koordinatörü, bir proje sekreteri, 4 beden eğitimi öğretmeni, bir çocuk gelişimci, bir özel eğitim öğretmeni ve bir klinik psikolog görev yapmaktadır. Proje İstanbul Gedik Üniversitesi tarafından Pendik Belediyesi, Pendik Kaymakamlığı, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı İstanbul İl Müdürlüğü ve İstanbul Valiliği işbirliği ile yürütülmektedir (BUFAM, 2017).

Bütünleşik Beden Eğitimi Grubu, 11'i kız, 12'si erkek öğrenci olmak üzere toplam 23 katılımcıdan oluşmaktadır.

Öğrenciler, 6 hafta boyunca, haftada 1 gün 2 saatlik bütünleşik beden eğitimi derslerine katılmıştır. Bu dersler, 7-14 yaş arası, çeşitli engelle sahip, sayıları 5-13 arasında değişen engelli akranlarıyla birlikte yapılmıştır.

BBEP'na başlamadan önce katılımcılara, engellilik, empati, sosyal kabul, bireysel farklılıklar, kaynaştırma ve bütünleştirme uygulamaları, BBEP, programın amacı ve BUFAM hakkında 1 saatlik bilgilendirme yapılmıştır. Bilgilendirme dersinde sunum, videolu anlatım ve soru-cevap yöntemleri kullanılmış. BUFAM'da gerçekleştirilen bütünleşik beden eğitimi derslerinde ağırlıklı öğretim yöntemi; akran öğretimi ve işbirlikli öğrenme modeline dayanmaktadır. Bütünleştirilmiş eğitim uygulamaları; eğitim mekânlarında bütün öğrencilerin öğrenme düzeyine uygun gelişmesine ve ilerlemesine olanak sağlayan uygulamadır (Wah, 2010). BBE dersleri BUFAM' da görev yapan iki beden eğitimi öğretmeni tarafından işlenmiştir. Ayrıca araştırmacı,

katılımcıların kendi beden eğitimi öğretmenleri, İstanbul Gedik Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesinden üç lisans öğrencisi BUFAM öğretmenlerine destek vermiştir, araştırmacı tarafından saha notları tutulmuş gerekli yönlendirmeler yapılmıştır. Ön yargıyı azaltmak için gereken koşullar düşünülerek öğrencilerin sosyal temas halinde olmaları sağlanmıştır. Bütün öğrenciler, işbirliği çerçevesinde ve eşit koşullarda öğretmenlerinin kontrolünde uygulamalara katılmıştır. Allport'a (1954) göre; ancak belli koşullar sağlandığında sosyal temas önyargıyı azaltabilmektedir. Bunlar; eşit statü, amaç birliği, işbirliği, otoritenin katkısı şeklinde belirtilmiştir Küçükkömürler ve diğ., (2017). BBEP ders içerikleri eklerde (EK1) gösterilmiştir.

3.5.2 Akran öğretimi modeli

Öğrenciler kimi zaman kendi akranlarıyla olan etkileşimlerinde öğretmenleriyle olan etkileşimlerinden daha çok şey öğrenebilir. Bunun nedeni, akranlar arası bilgi ve beceri seviyesinin birbirine yakın olmasıdır (Şimşek, 2016).

Akran öğretimi, yardım etme ve destek verme aktiviteleri doğrultusunda bilgi ve becerinin kazanılması olarak tanımlanmaktadır. Akran öğretimi birbirlerine yardım ederek öğrenen fakat öğretmen olmayan benzer sosyal gruplardan insanları kapsamaktadır (Akt.: Can, 2009; Topping, 2005).

3.5.3 İşbirlikli öğrenme modeli

İşbirlikli öğrenme; değişik yetenek, cinsiyet, ırk ve sosyal beceri düzeylerinden gelen öğrencilerin ortak bir amaç doğrultusunda küçük gruplar halinde çalışarak ve birbirlerinin öğrenmesine yardım ederek öğrenmeyi gerçekleştirmeleri sürecidir (Akt.; Yıldız, 1999; Açıkgöz, 1992).

İşbirlikli öğrenme öğrencileri tartışmaya, fikir alışverişinde bulunmaya ve sonuçta birbirlerine öğretmeye teşvik etmektedir. İşbirlikli öğrenme yöntemi, genellikle düşünme yeteneğini ve yüksek düzeyde öğrenmeyi vurgulamakta ve yetenek gruplaşmasını, öğrenim güçlüklerinin giderilmesini ve değişik ırklardan, etnik, dinsel ve sınıfsal kökenden birlikte çalışma alışkanlığı kazanmasını, onların birbirlerinin varlığını benimsemesini sağlayan bir araç olarak görülmektedir. Aynı zamanda işbirlikli öğrenme öğrencileri işbirliği yapmaya hazırlamaktadır (Akt.; Tunçel, 2006; Davidson, 1990).

3.5.4 Bütünleşik beden eğitimi programı aşamaları

BBEP’da dersler, öğrencilerin motivasyonunu artırmak, derse hazırlamak ve muhtemel sakatlıklardan korumak için belirli aşamalardan oluşmaktadır. Bu aşamalar sırasıyla;

- a) Harekete sürükleyici etkinlikler; 5-10 dakikalık ısınma–esnetme hareketleri, sıçrama, koşma gibi eğlenceli etkinliklerden oluşur. Harekete sürükleyici etkinliklerde amaç ısınma aktiviteleri yaptırırken aynı zamanda öğrenciyi derse adapte etmektir.
- b) İşlevsel grup etkinliklerinde; işlenecek konular, çocukların yeterlilikleri ve yetenekleri gibi unsurlar göz önüne alınarak planlanır ve etkinliklerde genellikle işbirlikli ve akran öğretim yöntemleri kullanılır. Öğrencilerin birbirleriyle mücadele edeceği etkinliklerden kaçınılır. İşlevsel grup etkinlikleri dersin merkezindedir ve 30-40 dk. süre ile yapılır.
- c) Bütün sınıf etkinlikleri, dersin son aşamasıdır ve 5-10 dk. süreyle yapılır. Bütün sınıfın katılabileceği eğlenceli bir etkinlik planlanır. Bu etkinliklerle fiziksel soğuma sağlanırken aynı zamanda öğrencinin motivasyonunu yükseltilir.

BBEP’nın ilk dersinde öğrencilerin ön yargılarını yıkmak ve tanışmak üzere; selamlaşma, temas, iş birliği, dans gibi temalardan oluşan Sherborne Gelişimsel Hareket Eğitimi Programı uygulanmıştır. Sherborne Gelişimsel Hareket Eğitimi Programı normal gelişimsel hareket deneyimlerine dayanan bir çalışma yöntemidir. Veronica Sherborne tarafından yirminci yüzyılın ilerleyen bölümlerinde geliştirilmiştir. Özel grupların ihtiyaçlarına yönelik planlanmış bir etkinlik programıdır. Sherborne Eğitimi, tüm çocukların nasıl oynayacağı konusunda önemli ipuçları vermektedir. Sherborne Gelişim Hareketi, özel gereksinimli bireylerle normal gelişim gösteren bireylere hareketin öğretilmesi ve çalışılması için, kapsayıcı eğitimi içeren bir yaklaşımdır (Sherborne Association UK, 2019).

3.5.5 Bilgilendirme programı

Bilgilendirme Grubu’na, 6 hafta boyunca, haftada 1 gün 1 saatlik Bilgilendirme Programı uygulanmıştır. Araştırmacı tarafından uygulanan bu programda, engellilik, empati, sosyal kabul, bireysel farklılıklar, kaynaştırma ve bütünleştirme uygulamaları

hakkında bilgilendirme yapılmıştır. BP’de ağırlıklı olarak; engellilik, engelli kişilerin ihtiyaçları, hakları, yaşadıkları olası problemler ve çözüm yolları gibi konular ele alınmıştır. Başarılı ve popüler engelli sanatçılar, sporcular, müzisyenler ve bilim insanları tanıtılmıştır. Öğretim yöntemi olarak; anlatma, münazara, örnek gösterme ve videolu anlatım yöntemleri kullanılmıştır. BP ders içeriklerine eklerde (EK-2) yer verilmiştir.

Bilgilendirme Programı, okulda rehberlik dersinde araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Uygulamalara, İstanbul Gedik Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesinden 3 lisans öğrencisi de uygulamalara destek vermek ve deneyim kazanmak amacıyla katılmıştır. Bilgilendirme Grubu; 13’ü kız, 11’i erkek öğrenci olmak üzere toplam 24 katılımcıdan oluşmaktadır. Bilgilendirme Programının uygulandığı sınıfta ve okulda kaynaştırma öğrencisi bulunmamaktadır.

3.5.6 Kontrol grubu

Kontrol Grubu 9’u kız, 7’si erkek öğrenci olmak üzere 16 katılımcıdan oluşmaktadır. Kontrol Grubu’na herhangi bir müdahale programı uygulanmamıştır. Kişisel bilgi formları ve ön testler, 6 haftalık aradan sonra da son testler uygulanmıştır.

3.6. Verilerin Çözümlemesi ve Analizi

Nicel verilerin analizi SPSS (22.0) istatistik programı kullanılarak yapılmıştır. Araştırmanın normallik testi (Test of Normality) yapılmış ve normal dağılım gösterdiği saptanmıştır. Bu doğrultuda parametrik testler kullanılmıştır. Araştırma gruplarına ilişkin AAÖ, SKL ve ÇEÖ ön ve son testleri arasında anlamlı fark olup olmadığı Pair Simple T testi ile yapılmıştır. Gruplar arası karşılaştırmalar One Way Anova Testi ile analiz edilmiştir.

Nitel verilerin değerlendirilmesinde Tematik Analiz Yöntemi kullanılmıştır. Katılımcıların, açık uçlu sorulardan oluşan anket formundaki sorulara verdiği cevaplar analiz edilmiş, içerikler araştırmanın amacı doğrultusunda yorumlanarak kodlanmış ve temalar oluşturulmuş. Katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntı yapılarak tanım ve ifadelere yer verilmiştir.

4. BULGULAR

Bu çalışmanın amacı, bütünleşik beden eğitimi dersi ve akran bilgilendirme uygulamalarının ortaokul öğrencilerinin özel gereksinimli akranlarına yönelik tutumları ve empati becerileri üzerindeki etkilerini incelemek ve beden eğitimi (BE) dersinde özel gereksinimli bireylerin sosyal kabulüne katkıda bulunmaktır. Bu bağlamda mevcut veriler üzerinden elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

4.1 Nicel Veri Bulguları

Çizelge 4.1: Araştırma Katılımcılarının Demografik Özellikleri

| | | N | % |
|---------------|------------|----|------|
| Cinsiyet | Kız | 33 | 52,4 |
| | Erkek | 30 | 47,6 |
| | Toplam | 63 | 100 |
| Anne Eğitimi | İlkokul | 12 | 19 |
| | Ortaokul | 32 | 50,8 |
| | Lise | 13 | 20,6 |
| | Üniversite | 6 | 9,5 |
| | Toplam | 63 | 100 |
| Baba Eğitimi | İlkokul | 6 | 9,5 |
| | Ortaokul | 25 | 39,7 |
| | Lise | 23 | 36,5 |
| | Üniversite | 8 | 12,7 |
| | Lisansüstü | 1 | 1,6 |
| | Toplam | 63 | 100 |
| Kardeş Sayısı | 1 | 4 | 6,3 |
| | 2 | 35 | 55,6 |
| | 3 | 18 | 28,6 |
| | 4 | 6 | 9,5 |
| | Toplam | 63 | 100 |

Çizelge 4.1 incelendiğinde katılımcıların %52,4'ü kadın, %47,6'sı erkek katılımcılardan oluştuğu görülmektedir. Katılımcıların, %25,4'ü Kontrol Grubu, %36,5'i Bütünleşik Beden Eğitimi Grubu, % 38,1 Bilgilendirme Grubu'ndan oluşmaktadır. Anne eğitim durumuna bakıldığında %19'u ilkokul, %50,8'i ortaokul,

%20,6'sılise, %9,5'i üniversite mezunu olduğu tespit edilmiştir. Baba eğitim durumuna bakıldığında %9,5'i ilkokul, %39,7'si ortaokul, %36,5'i lise, %12,7'si üniversite mezunu %1,6'sının lisansüstü mezunu olduğu tespit edilmiştir. Kardeş sayısına bakıldığında ise katılımcıların %6,3'ünün kendilerinin dışında 1 kardeş, %55,6'sının kendilerinin dışında 2 kardeş, %28,6'sının kendilerinin dışında 3 kardeş, %9,5'inin 6 kardeş olduğu tespit edilmiştir.

Çizelge 4.2: BBE Grubu'na İlişkin Demografik Özellikler

| Engelli bir yakına, arkadaşına ya da komşuya sahip olma durumu | | |
|--|----|-------|
| | N | % |
| Evet | 6 | 26,1 |
| Hayır | 17 | 73,9 |
| Toplam | 23 | 100,0 |
| Engelli kişi ile yakınlık derecesi | | |
| | N | % |
| Komşu | 2 | 8,7 |
| Akraba | 4 | 17,4 |
| Aile | 0 | 0 |
| Okul dışı arkadaş | 0 | 0 |
| Toplam | 6 | 26,1 |
| Engellilerle ilgili bir programa katılma durumu | | |
| | N | % |
| Evet | 0 | 0 |
| Hayır | 23 | 100 |
| Daha önceki yıllarda okulunda engelli bir öğrenci bulunma durumu | | |
| | N | % |
| Evet | 12 | 52,2 |
| Hayır | 11 | 47,8 |
| Engelli bir öğrenci ile arkadaşlık yapma durumu | | |
| | N | % |
| Evet | 8 | 34,8 |
| Hayır | 15 | 65,2 |

Çizelge 4.2 incelendiğinde BBE Grubu katılımcılarının “Engelli yakınınız, arkadaşınız ya da komşunuz var mı?” sorusuna; %26,1 evet, %73,9 hayır cevabını vermiştir. Katılımcılar, bu kişilerin yakınlık derecelerini %8,7 komşu, %17,4 akraba, %0 aile, %0 okul dışı arkadaş, %73,9 boş, olarak belirtmiştir. Katılımcılar “Daha önce engellilerle alakalı bir programa katıldınız mı?” sorusuna %0 evet, %100 hayır, şeklinde cevap vermiştir. Katılımcılar, “Daha önceki okullarınızda engelli öğrenciler

var mıydı?” sorusuna %52,2 evet, %47,8 hayır cevabını vermiştir. Katılımcılar, “Onlarla arkadaşlık yaptınız mı?” sorusuna %34,8 evet, %65,2 hayır cevabını vermiştir.

Çizelge 4.3: Bilgilendirme Grubu’na İlişkin Demografik Özellikler

| Engelli yakını, arkadaşı ya da komşusu olma durumu | | |
|--|----|-------|
| | N | % |
| Evet | 7 | 29,2 |
| Hayır | 17 | 70,8 |
| Toplam | 24 | 100,0 |
| Engelli kişi ile yakınlık derecesi | | |
| | N | % |
| Komşu | 0 | 0 |
| Akraba | 2 | 8,3 |
| Aile | 2 | 8,3 |
| Okul dışı arkadaş | 3 | 12,5 |
| Boş | 17 | 70,8 |
| Toplam | 24 | 100 |
| Engellilerle ilgili bir programa katılma durumu | | |
| | N | % |
| Evet | 2 | 8,7 |
| Hayır | 21 | 91,3 |
| Daha önceki okullarında engelli öğrenciler olması durumu | | |
| | N | % |
| Evet | 9 | 37,5 |
| Hayır | 15 | 62,5 |
| Engelli bir öğrenci ile arkadaşlık yapma durumu | | |
| | N | % |
| Evet | 9 | 37,5 |
| Hayır | 15 | 62,5 |

Çizelge 4.3 incelendiğinde BG katılımcılarının “Engelli yakınınız, arkadaşınız ya da komşunuz var mı?” sorusuna; %29,2 evet, %70,8 hayır cevabını vermiştir. Katılımcılar, bu kişilerin yakınlık derecelerini %0 komşu, %8,3 akraba, %8,3 aile, %12,5 okul dışı arkadaş, %70,8 boş, olarak belirtmiştir. Katılımcılar “Daha önce engellilerle alakalı bir programa katıldınız mı?” sorusuna %8,7 evet, %91,3 hayır, şeklinde cevap vermiştir. Katılımcılar, “Daha önceki okullarınızda engelli öğrenciler var mıydı?” sorusuna %37,5 evet, %62,5 hayır cevabını vermiştir. Katılımcılar,

“Onlarla arkadaşlık yaptınız mı?” sorusuna %37,5 evet, %62,5 hayır cevabını vermiştir.

Çizelge 4.4: Kontrol Grubu’na İlişkin Demografik Özellikler

| Engelli yakını, arkadaşı ya da komşusu olma durumu | | |
|--|----|-------|
| | N | % |
| Evet | 3 | 18,7 |
| Hayır | 13 | 81,3 |
| Toplam | 16 | 100,0 |
| Engelli kişi ile yakınlık derecesi | | |
| | N | % |
| Komşu | 1 | 6,3 |
| Akraba | 1 | 6,3 |
| Aile | 0 | 0 |
| Okul dışı arkadaş | 0 | 0 |
| Boş | 14 | 87,5 |
| Toplam | 16 | 100 |
| Engellilerle ilgili bir programa katılma durumu | | |
| | N | % |
| Evet | 0 | 0 |
| Hayır | 16 | 100 |
| Daha önceki okullarında engelli öğrenciler olması durumu | | |
| | N | % |
| Evet | 3 | 18,7 |
| Hayır | 13 | 81,3 |
| Engelli bir öğrenci ile arkadaşlık yapma durumu | | |
| | N | % |
| Evet | 3 | 18,7 |
| Hayır | 13 | 81,3 |

Çizelge 4.4 incelendiğinde KG katılımcılarının “Engelli yakınınız, arkadaşınız ya da komşunuz var mı?” sorusuna; %18,7 evet, %81,3 hayır cevabını vermiştir. Katılımcılar, bu kişilerin yakınlık derecelerini %6,3 komşu, %6,3 akraba, %0 aile, %0 okul dışı arkadaş, %87,5 boş, olarak belirtmiştir. Katılımcılar “Daha önce engellilerle alakalı bir programa katıldınız mı?” sorusuna %0 evet, %100 hayır, şeklinde cevap vermiştir. Katılımcılar, “Daha önceki okullarınızda engelli öğrenciler var mıydı?” sorusuna %18,7 evet, %81,3 hayır cevabını vermiştir. Katılımcılar, “Onlarla arkadaşlık yaptınız mı?” sorusuna %18,7 evet, %81,3 hayır cevabını vermiştir.

Çizelge 4.5: BBE Grubu'nun, AAÖ, SKL ve ÇEÖ Ön Test ve Son Testlerinin Tanımlayıcı İstatistik Verileri

| Ön Test | N | Min. | Max. | \bar{X} | SS |
|-----------------|----------|-------------|-------------|-----------|-----------|
| AAÖ | 23 | 38,00 | 68,00 | 57,13 | 8,41 |
| SKL | 23 | 20,00 | 35,00 | 29,86 | 3,95 |
| ÇEÖ | 23 | 7,00 | 13,00 | 10,56 | 1,34 |
| Son Test | N | Min. | Max. | \bar{X} | SS |
| AAÖ | 23 | 34,00 | 68,00 | 56,04 | 10,16 |
| SKL | 23 | 24,00 | 35,00 | 32,13 | 2,47 |
| ÇEÖ | 23 | 6,00 | 13,00 | 10,08 | 2,39 |

Çizelge 4.5'e göre, BBE Grubu'nun AAÖ ön test puanları, 68 puan üzerinden, maksimum 68, minimum 38, puan ortalaması ($\bar{X}=57,13\pm 8,41$) olarak bulunmuştur. BBE Grubu'nun AAÖ son test puanları maksimum 68, minimum 34, puan ortalaması ($\bar{X}=56,04\pm 10,16$) olarak bulunmuştur.

SKL, toplam puan 20'nin üzerinde ise zihinsel engelli bireye karşı olumlu, 20'nin altında ise olumsuz tutuma sahip olduğu varsayılmaktadır. Çizelge 5'e göre BBE Grubu'nun SKL ön test puanları maksimum 35, minimum 20, ortalama puanları ($\bar{X}=29,86\pm 3,95$) olarak bulunmuştur. BBE Grubu'nun, SKL son test puanları maksimum 35, minimum 24, puan ortalamaları ($\bar{X}=32,13\pm 2,47$) olduğu bulunmuştur.

ÇEÖ'den maksimum 20, minimum 0 puan almak mümkündür. Çizelge 5'e göre BBE Grubu'nun ÇEÖ ön test puanlarına bakıldığında maksimum 13, minimum 7, ortalama puanlarının ($\bar{X}=10,56\pm 1,34$) olduğu bulunmuştur. BBE Grubu'nun ÇEÖ son test puanları maksimum 13, minimum 6, ortalama puanlarının ($\bar{X}=10,08\pm 2,39$) olduğu bulunmuştur.

Çizelge 4.6: Bilgilendirme Grubu'nun, AAÖ, SKL ve ÇEÖ Ön Test ve Son Testlerinin Tanımlayıcı İstatistik Verileri

| Ön Test | N | Min. | Max. | \bar{X} | SS |
|-----------------|----------|-------------|-------------|-----------|-----------|
| AAÖ | 24 | 46,00 | 68,00 | 59,54 | 7,58 |
| SKL | 24 | 16,00 | 33,00 | 28,75 | 4,46 |
| ÇEÖ | 24 | 6,00 | 13,00 | 10,08 | 1,95 |
| Son Test | N | Min. | Max. | \bar{X} | SS |
| AAÖ | 24 | 39,00 | 68,00 | 61,37 | 6,73 |
| SKL | 24 | 25,00 | 35,00 | 31,37 | 2,82 |
| ÇEÖ | 24 | 6,00 | 19,00 | 10,20 | 3,09 |

Çizelge 4.6'ya göre Bilgilendirme Grubu'nun, AAÖ ön test puanları, 68 puan üzerinden, maksimum 68, minimum 46, puan ortalaması ($\bar{X}=59,54\pm 7,58$) olarak bulunmuştur. BBE Grubu'nun AAÖ son test puanları maksimum 68, minimum 39, puan ortalaması ($\bar{X}=61,37\pm 6,73$) olarak bulunmuştur.

SKL, toplam puan 20'nin üzerinde ise zihinsel engelli bireye karşı olumlu, 20'nin altında ise olumsuz tutuma sahip olduğu varsayılmaktadır. Çizelge 6'ya göre Bilgilendirme Grubu'nun SKL ön test puanları maksimum 33, minimum 16, ortalama puanları ($\bar{X}=28,75\pm 4,46$) olarak bulunmuştur. Bilgilendirme Grubu'nun, SKL son test puanları maksimum 35, minimum 25, puan ortalamaları ($\bar{X}=31,37\pm 2,82$) olduğu bulunmuştur.

ÇEÖ'den maksimum 20, minimum 0 puan almak mümkündür. Çizelge 6'ya göre Bilgilendirme Grubu'nun ÇEÖ ön test puanlarına bakıldığında maksimum 13, minimum 6, ortalama puanlarının ($\bar{X}=10,08\pm 1,95$) olduğu bulunmuştur. Bilgilendirme Grubu'nun ÇEÖ son test puanları maksimum 19, minimum 6, ortalama puanlarının ($\bar{X}=10,20\pm 3,09$) olduğu bulunmuştur.

Çizelge 4.7: Kontrol Grubu'nun, AAÖ, SKL ve ÇEÖ Ön Test ve Son Testlerinin Tanımlayıcı İstatistik Verileri

| Ön Test | N | Min. | Max. | \bar{X} | SS |
|-----------------|----------|-------------|-------------|-----------|-----------|
| AAÖ | 16 | 40,00 | 68,00 | 59,68 | 7,96 |
| SKL | 16 | 20,00 | 33,00 | 27,25 | 4,20 |
| ÇEÖ | 16 | 7,00 | 13,00 | 10,25 | 2,40 |
| Son Test | N | Min. | Max. | \bar{X} | SS |
| AAÖ | 16 | 44,00 | 68,00 | 55,37 | 8,77 |
| SKL | 16 | 17,00 | 36,00 | 28,37 | 6,32 |
| ÇEÖ | 16 | 6,00 | 12,00 | 9,06 | 1,84 |

Çizelge 4.7'ye göre Kontrol Grubu'nun, AAÖ ön test puanları, 68 puan üzerinden, maksimum 68, minimum 40, puan ortalamaları ($\bar{X}=59,68\pm 7,96$) olarak bulunmuştur. Kontrol Grubu'nun, AAÖ son test puanları maksimum 68, minimum 44, puan ortalamaları ($\bar{X}=55,37\pm 8,77$) olarak bulunmuştur.

SKL, toplam puan 20'nin üzerinde ise zihinsel engelli bireye karşı olumlu, 20'nin altında ise olumsuz tutuma sahip olduğu varsayılmaktadır. Çizelge 7'ye göre Kontrol Grubu'nun, SKL ön test puanları maksimum 33, minimum 20, ortalama puanları ($\bar{X}=27,25\pm 4,20$) olarak bulunmuştur. Kontrol Grubu'nun, SKL son test puanları maksimum 36, minimum 17, puan ortalamaları ($\bar{X}=28,37\pm 6,32$) olduğu bulunmuştur.

ÇEÖ'den maksimum 20, minimum 0 puan almak mümkündür. Çizelge 7'ye göre Kontrol Grubu'nun, ÇEÖ ön test puanlarına bakıldığında maksimum 13, minimum 7, ortalama puanlarının ($\bar{X}=10,25\pm 2,40$) olduğu bulunmuştur. Kontrol Grubu'nun, ÇEÖ son test puanları maksimum 12, minimum 6, ortalama puanlarının ($\bar{X}=9,06\pm 1,84$) olduğu bulunmuştur.

Çizelge 4.8: BBE, BG ve Kontrol Gruplarının SKL, AAÖ ve ÇEÖ Ön Test Puanları Yönünden Karşılaştırılması

| Ön Test | | N | Min | Max | \bar{X} | SS | F | P |
|---------|-----|----|-----|-----|-----------|------|-------|-------|
| SKL | BBE | 23 | 20 | 33 | 29,86 | 4,20 | 0,699 | 0,501 |
| | BG | 24 | 20 | 35 | 29,87 | 3,95 | | |
| | KG | 16 | 16 | 33 | 28,75 | 4,46 | | |
| AAÖ | BBE | 23 | 40 | 68 | 59,69 | 7,96 | 2,290 | 0,110 |
| | BG | 24 | 38 | 68 | 57,13 | 8,41 | | |
| | KG | 16 | 46 | 68 | 59,54 | 7,58 | | |
| ÇEÖ | BBE | 23 | 7 | 13 | 10,56 | 2,40 | 1,819 | 0,171 |
| | BG | 24 | 7 | 13 | 10,08 | 1,34 | | |
| | KG | 16 | 6 | 13 | 10,25 | 1,95 | | |

AAÖ: Arkadaşlık Aktivite Ölçeği SKL: Sıfat Kontrol Listesi ÇEÖ: Çocuklar İçin Empati Ölçeği

Çizelge 4.8'e göre, BBE, BG ve Kontrol Grubu'nun AAÖ, SKL, ÇEÖ ön test sonuçları karşılaştırılmıştır. AAÖ, SKL ve ÇEÖ yönünden, BBE Grubu ön test puanları (AAÖ; \bar{X} : 59,69 SS: 7,96; SKL; \bar{X} : 29,86 SS: 4,27; ÇEÖ; \bar{X} : 10,56 SS: 2,40), BG ön test puanları (AAÖ; \bar{X} : 57,13 SS: 8,41; SKL; \bar{X} : 29,87, SS: 3,95; ÇEÖ; \bar{X} : 10,08 SS: 1,34) ve KG ön test puanları (AAÖ; \bar{X} : 59,54 SS: 7,58; SKL; \bar{X} : 28,75, SS: 4,46; ÇEÖ; \bar{X} : 10,25 SS: 1,95) karşılaştırıldığında, katılımcıların uygulamalar öncesinde özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarında ve empati becerilerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamıştır ($P>,05$).

Çizelge 4.9: BBE, BG ve Kontrol Gruplarının SKL, AAÖ ve ÇEÖ Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

| GRUP | | N | Min | Maks | \bar{X} | SS | T | P | |
|---------------|-----|----------|-----|------|-----------|-------|------|--------|-------|
| Kontrol Grubu | SKL | Ön Test | 16 | 20 | 33 | 27,25 | 4,20 | -0,536 | 0,600 |
| | | Son Test | 16 | 17 | 36 | 28,38 | 6,32 | | |
| | AAÖ | Ön Test | 13 | 40 | 68 | 59,69 | 7,96 | 1,919 | 0,074 |
| | | Son Test | 13 | 44 | 68 | 55,38 | 8,77 | | |
| | ÇEÖ | Ön Test | 15 | 7 | 13 | 10,25 | 2,40 | 1,435 | 0,172 |
| | | Son Test | 15 | 6 | 12 | 9,06 | 1,84 | | |

Çizelge 4.9: Devamı

| GRUP | | N | Min | Maks | \bar{X} | SS | T | P | |
|--------------------------------------|-----|-------------|-----|------|-----------|-------|-------|--------|--------|
| Bütünleşik Beden Eğitimi Grubu | SKL | Ön Test | 23 | 20 | 35 | 29,86 | 3,95 | -2,269 | 0,033* |
| | | Son Test | 23 | 24 | 35 | 32,13 | 2,47 | | |
| | AAÖ | Ön Test | 21 | 38 | 68 | 57,13 | 8,41 | 0,423 | 0,676 |
| | | Son Test | 22 | 34 | 68 | 56,04 | 10,16 | | |
| | ÇEÖ | Ön Test | 21 | 7 | 13 | 10,57 | 1,34 | 0,952 | 0,352 |
| | | Son Test | 22 | 6 | 13 | 10,09 | 2,39 | | |
| Bilgilendirme Grubu | SKL | Ön Test | 24 | 16 | 33 | 28,75 | 4,46 | -2,082 | 0,049* |
| | | Son Test | 24 | 25 | 35 | 31,38 | 2,82 | | |
| | AAÖ | Ön Test | 23 | 46 | 68 | 59,54 | 7,58 | -1,197 | 0,244 |
| | | Son Test | 23 | 39 | 68 | 61,38 | 6,73 | | |
| | ÇEÖ | Ön Test | 21 | 6 | 13 | 9,42 | 1,95 | -1,154 | 0,261 |
| | | Son Test | 22 | 6 | 19 | 10,21 | 3,09 | | |

Çizelge 4.9’da BBE, BG ve KG’nin, AAÖ, SKL ve ÇEÖ ön test ve son testleri karşılaştırılmıştır. Bulgulardan elde edilen sonuçlara göre BBE Grubu’nun SKL; son test puanlarının ($\bar{X}= 32,13 \pm 2,47$) ön test puanlarından ($\bar{X}= 29,86 \pm 3,95$) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur ($p=0,033$). BG’nin SKL son test puanlarının ($\bar{X}= 31,38 \pm 2,82$) ön test puanlarından ($\bar{X}= 28,75 \pm 4,46$) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur ($p= 0,049$). KG’nin, SKL (ön test, \bar{X} : 27,25 SS: 4,20; son test, \bar{X} : 28,38 SS: 6,32), AAÖ (ön test, \bar{X} : 59,69 SS: 7,96; son test, \bar{X} : 55,38 SS: 8,77) ve ÇEÖ (ön test, \bar{X} : 10,25 SS: 2,240; son test, \bar{X} : 9,06 SS: 1,84), ön ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark bulunmamıştır ($P>,05$).

4.2 Araştırmanın Nitel Veri Bulguları

Araştırmada BBE, BG ve Kontrol Grubundan elde edilen verilerden “Engellilik tanımı, empati algısı ve engelli bireylerle ilgili duygular, arkadaşlık algısı, engelli

bir arkadaşın olumlu ya da olumsuz yönleri, birliktelik algısı, sosyal yargı algısı, eşitlik algısı, sportif beceri algısı” adı altında 8 temaya ulaşılmıştır. Bu temalar, her bir araştırma grubu için uygulama öncesi ve sonrası şeklinde aşağıda açıklanmıştır. Katılımcılar, BBE Grubu için “E”, Bilgilendirme Grubu için “S” ve Kontrol Grubu için “K” harfleriyle ifade edilmiştir.

4.2.1 Bütünleşik beden eğitimi grubu

4.2.1.1 Engellilik tanımı

BBE programı öncesinde katılımcıların çoğunluğu engelliliği; *“Hastalık, yapamama, görememe, yürüyememe ve sıkıntılı bir durum.”* olarak tanımlamışlardır. Bir katılımcı (E21), engelliliği; *“Bir insanın görmemesi, duymaması, yürüyememesi, zihinsel şeyleri algılayamamasıdır.”*, diğer bir katılımcı (E5); *“Engelli, birisinin doğuştan veya daha sonra herhangi bir hastalığa yakalanıp diğer insanlardan biraz farklı olmasıdır.”* olarak tanımlamıştır.

BBE programı sonrasında katılımcıların çoğunluğu engelliliği *“Hastalık ve bir şeyleri yapamama”* olarak tanımlamışlardır. Bir katılımcı (E1), engellilikle ilgili; *“Bir insanın kaza sonucunda veya doğmadan önce olan bir hastalıktır.”*, diğer bir katılımcı (E7); *“Bir şeyleri yapamama kabiliyetine engellilik denir.”* ifadelerini kullanmıştır.

4.2.1.2 Empati algısı ve engelli bireylerle ilgili duygular

BBE programı öncesinde katılımcılar engelli bireylerle ilgili duygularını, *“Üzüntü ve acıma ”* şeklinde tanımlamışlardır. Katılımcılardan biri (E7); *“Bazı insanlar zihinsel engelli çocukları düşünmüyorlar ama onlarda bizim gibi insandır bizden farklı değillerdir bu kadar abartmalarını anlamıyorum.”* derken, bir diğeri (E11); *“Engellilere hem çok üzülürüm hem de kendimi kötü hissediyorum keşke onlar için daha iyi şeyler yapabilesek.”* ifadelerini kullanmıştır.

BBE programı sonrasında katılımcılar engelli bireylerle ilgili duygularını, *“çok iyiler, bizim gibiler, farklı değiller.”* şeklinde ifade etmişlerdir. Katılımcılardan biri (E1); *“İyi düşünüyorum çünkü onlarda bizim gibi iyi oyunlar oynuyorlar bizden daha üstün bile oluyorlar”*, diğer bir katılımcı (E19); *“Onların da bizden farkı olmadığını düşünüyorum.”* ifadelerini kullanmıştır.

4.2.1.3 Arkadaşlık algısı

BBE programı öncesinde katılımcılar engelli bireylerle arkadaşlığı, “İletişim problemi, yardımcılık ve oyun arkadaşlığı” olarak tanımlamışlardır. Katılımcılardan E5; “Zihinsel engelli bir arkadaşım olmasını istemezdim çünkü belki onun rahatsız olacağı bir şey söylerim o kendini kötü hisseder diye ama ona iyi davranacağımı, yardım edeceğimi biliyorum bu konuda kendime güveniyorum.” ifadesini kullanmıştır. Bir diğer katılımcı (E8); “Evet arkadaş olmak isterdim, onu korur yardım eder bir şeyler ısmarlardım ve onunla iyi geçinir oyunlar oynardım.” ifadelerini kullanmıştır.

BBE programı sonrasında katılımcılar engelli bireylerle arkadaşlığı, “Keyifli, eğlenceli ve komik” olarak tanımlamışlardır. E3; “Zihinsel engelli bir arkadaşımın olmasını isterdim çünkü onlarda bizim gibi ve de çok eğlenceli komikler.” olarak ifade etmiştir. Diğer bir katılımcı (E11); “İsterdim çünkü onunla da zaman geçirmek oynamak isterdim onların de bizimle oynamak istediğini düşünüyorum.” derken bir diğeri (E1); “Onlarla oynamak bana keyif veriyor.” ifadelerini kullanmıştır.

4.2.1.4 Engelli bir arkadaşın sahip olmanın olumlu ya da olumsuz yönleri

BBE programı öncesinde katılımcılar engelli bir arkadaşın sahip olmalarını, “Olumlu yönü yok ve üstünlük.” olarak tanımlamışlardır. Katılımcılardan, E12; “Ben kendimi çok şükür iyi ve zeki hissedirdim.”, E8; “İyi yönü olmaz ama onunla iyi geçinerek benim mutlu olmama yardım ederdi.” ifadelerini kullanmıştır. Katılımcılar engelli arkadaşlarının olmasının olumsuz yönlerini ise; “ Rahatsız edici, korkutucu ve iletişim güçlüğü” olarak tanımlamıştır. Katılımcılardan E21; “Bana vurabilir, benim ona kötü şeyler söylediğimi düşünebilir.”, E19 “Beni rahatsız edebilir.” şeklinde ifade etmiştir.

BBE programı sonrasında katılımcılar engelli bir arkadaşlarının olmasının olumlu yönlerini “Destek olma ve arkadaşlık kurma” olarak tanımlamışlardır. Katılımcılardan E4; “Benimle oynaması benimle eğlenmesi benim için olumlu yönleridir.”, E5; “Benim yanımda olur oyun oynarken onu eş seçerim.” ifadelerini kullanmışlardır. BBE programı sonrasında katılımcılar engelli bir arkadaşlarının olmasının olumsuz yönlerini ise; “Olumsuz yönü yok” olarak tanımlamışlardır. E22 “Olmaz çünkü onlarda bizim gibi çocuklar.” E3; “Engelli bir arkadaşımın olmasını olumsuz yönü yoktur.” şeklinde ifade etmiştir.

4.2.1.5 Birliktelik algısı

BBE programı öncesinde katılımcılar engelli arkadaşlarıyla birlikte olmayı; “*Oyun arkadaşlığı ve yardımcılık*” olarak tanımlamışlardır. Katılımcıların çoğunluğu, “*Oyun oynamak isterdim.*” ifadesini kullanırken, E15; “*İstemiyorum öyle bir arkadaş.*” ve E16; “*Hiçbir şey oturmak ve konuşmak...*” ifadelerini kullanmıştır.

BBE programı sonrasında katılımcılar engelli arkadaşlarıyla birlikte olmayı; “*Eğlence ve iyi vakit geçirme*” olarak tanımlamışlardır. Katılımcılardan E14; “*Oyun oynamak, spor yapmak, ödev yapmak, piknik yapmak isterdim.*” ve E11; “*Oyun oynamak isterdim, dışarda gezmek isterdim, diğer arkadaşlarımla tanıştıırım.*” ifadelerini kullanmıştır.

4.2.1.6 Sosyal yargı algısı

BBE programı öncesinde, katılımcılar engelli biriyle arkadaş olmalarını toplum gözünde, “*Alay konusu ve küçümsenme sebebi*” olarak tanımlamışlardır. Katılımcılardan E9; “*Neden onunla arkadaşlık ettin, salak mısın mal mısın derler?*” ve E15; “*Arkadaşlık etseydim gülerlerdi, annem kızardı.*” şeklinde ifade etmişlerdir.

BBE programı sonrasında, katılımcılar engelli biriyle arkadaş olmalarını toplum gözünde “*Herkesin düşüncesinin farklı olabileceği, olumsuz düşüncelerin umursanmaması gerektiği*” şeklinde tanımlamışlardır. E1; “*Onların düşündükleri beni ilgilendirmez onlara biraz tuhaf gelebilir ama ben umursamam*” ve E5; “*Kötü şeyler düşünürler ama önemli olan düşündükleri değil.*” şeklinde ifade etmişlerdir.

4.2.1.7 Eşitlik algısı

BBE programı öncesinde, katılımcılar engelli arkadaşlarının beden eğitimi derslerine katılımını “*Onların da hakkı*” olarak tanımlamışlardır. Katılımcılardan E14; “*İsterdim, oda ders yapmaya gelmiş hakkını yememeliyiz.*”, E7; “*İsterdim, çünkü oda bizim gibi oynayabilmeli.*” şeklinde ifade etmiştir.

BBE programı sonrasında, katılımcılar engelli arkadaşlarının beden eğitimi derslerine katılımını “*Onların da hakkı ve bizden farklı değiller.*” olarak tanımlamışlardır. E19; “*İsterdim çünkü o bizim gibi insan haksızlık olurdu onun için.*” E3; “*İsterdim çünkü onların bizden bir farkı yoktur.*” şeklinde ifade etmişlerdir.

4.2.1.8 Sportif beceri algısı

BBE programı öncesinde, katılımcılar engelli arkadaşlarının spor yapmasını ya da bir takım sporunda yer almasını “ *Spor yapabilir ve başarılı da olabilir, aynı takımda olunmaz.*” şeklinde tanımlamışlardır. Katılımcılardan E1; “*Aynı takımda çok olmak istemezdim*” ve E8; “*Spor yapabilir başarılı olabilir isterse her şeyi başarır.*” şeklinde ifade etmişlerdir.

BBE programı sonrasında, katılımcılar engelli arkadaşlarının spor yapmasını ya da bir spor takımında yer almasını “*Onların da hakkı ayrıca çok eğlenceli ve başarılılar.*” olarak tanımlamışlardır. Katılımcılardan E13; “*İsterim, çok iyi bir ekip olurduk bence, evet eğlenirdim*” ve E2; “*Evet, spor yapabilir, sporda başarılı olabilir, bazı kişilerden daha iyi yapabilir.*” şeklinde ifade etmiştir.

4.2.2. Bilgilendirme grubu engellilik tanımı

BP öncesinde katılımcıların çoğunluğu engelliliği; “*Hastalık ve farklılık*” olarak tanımlamışlardır. Katılımcılardan S1; “*Bazı sorunlarıyla azıcık bizden farklı olan insanlardır.*”, S10; “*Normal bir insan değil de vücudunda hastalık olan biri olur.*” şeklinde ifade etmişlerdir.

BP sonrasında katılımcıların çoğunluğu engelliliği; “*Bazı şeyleri yapamayan ya da anlayamayan insanlar*” şeklinde tanımlamışlardır. Katılımcılardan S9; “*Bazı şeyleri anlamadan zorlanan kişilere engelli denir.*”, S16; “*Bizim yaptığımız şeyleri yapamayan kişiye denir.*” şeklinde ifade etmişlerdir.

4.2.2.1 Empati algısı ve engelli bireylerle ilgili duygular

BP öncesinde katılımcılar engelli bireylerle ilgili duygularını, “*Üzüntü*” ile tanımlamışlardır. Katılımcılardan S17; “*Üzülüyorum kendisine güvenmediğini düşünüyorum.*” şeklinde ifade etmiştir.

BP sonrasında katılımcılar engelli bireylerle ilgili duygularını, “*Bizden farklı değiller ve başarılılar*” olarak tanımlamışlardır. Katılımcılardan S1; “*Eskiden şarkı söyleyemez diyordum ama fikrim değişti istedikleri her şeyi çalışarak yapabilirler yeter ki pes etmesinler.*” ve S21; “*Onlar da bizler gibi normal biri asla ayrımcılık yapmamalıyız.*” ifadelerini kullanmıştır.

4.2.2.2 Arkadaşlık algısı

BP öncesinde katılımcılar engelli bireylerle arkadaşlığı, “*Anlaşmakta güçlük*” olarak tanımlamışlardır. Katılımcılardan S13; “*Hayır onunla anlaşamazdım*” ve S6; “*Hayır çünkü onun dilini anlamıyorum.*” ifadelerini kullanmıştır.

BP sonrasında katılımcılar engelli bireylerle arkadaşlığı, “*Yardımcılık, onları tanıma ve onlardan bir şeyler öğrenme fırsatı*” olarak tanımlamıştır. Katılımcılardan E3; “*Evet arkadaş olmak isterim çünkü onunla da oyun oynamak ona yardım etmek isterim.*” , S8; “*Evet çünkü belki benim bilmediğim şeyleri biliyor olabilir.*” ifadelerini kullanmıştır.

4.2.2.3 Engelli bir arkadaşın olumlu ya da olumsuz yönleri

BP öncesinde katılımcılar engelli bir arkadaşlarının olmasını, “*Yeni bir şeyler öğrenme ve onları tanıma fırsatı*” olarak tanımlamışlardır. Katılımcılardan S20; “*Bana dünyada farklı düşünceler kazandırabilir.*”, S7; “*Onların yaşadığı zorlukları öğrenirim.*” ifadelerini kullanmıştır. Katılımcılar engelli arkadaşlarının olmasının olumsuz yönlerini ise; “*Rahatsız edici ve iletişim güçlüğü*” olarak tanımlamıştır. Katılımcılardan E3; “*Kelimeleri yanlış anlayıp beni rahatsız edebilirdi.*”, S9; “*Onu anlayamayabilirim.*” ifadelerini kullanmıştır.

BP sonrasında katılımcılar engelli bir arkadaşlarının olmasını, “*Onları anlama, gururlu davranış ve destek olma fırsatı*” olarak tanımlamışlardır. Katılımcılardan S8; “*Ona yardım etmek benim için çok onurludur.*” , E3; “*Onun hakkında zorlukları öğrendim herkese ders verirdim.*” ifadelerini kullanmıştır. Katılımcılar engelli arkadaşlarının olmasının olumsuz yönlerini ise; “*Aşağılanma sebebi ve iletişim güçlüğü*” olarak tanımlamıştır. Katılımcılardan S7; “*İnsanlar benimle dalga geçebilir beni de istemeyebilirler.*”, S5; “*Onu anlamakta zorluk çekerim, zor olur.*” ifadelerini kullanmıştır.

4.2.2.4 Birliktelik algısı

BP öncesinde katılımcılar engelli arkadaşlarıyla birlikte olmayı; “*Oyun arkadaşlığı ve yardımcılık*” olarak tanımlamışlardır. Katılımcılardan S10; “*Oyun oynayabilirim beraber oturabilirim onunla yemeğimi paylaşabilirim.*”, S11; “*Ona oyunlar öğrettirdim, oyunlar oynardım.*” ifadelerini kullanmıştır.

BP sonrasında katılımcılar engelli arkadaşlarıyla birlikte olmayı; *“Oyun arkadaşlığı ve normal arkadaşlık”* olarak tanımlamıştır. Katılımcılardan S8; *“Oyun oynamak ona yardım etmek ders çalıştırmak isterdim.”* ve S13; *“Normal bir arkadaşımla yaptıklarımı yapardım.”* ifadelerini kullanmıştır.

4.2.2.5 Sosyal yargı algısı

BP öncesinde, katılımcılar engelli biriyle arkadaş olmalarını toplum gözünde, *“Alay konusu ve küçümsenme sebebi ”* olarak tanımlamışlardır. Katılımcılardan S4; *“Beni dışlardı kötü şeyler derlerdi beni üzerlerdi yani kötü düşünürlerdi.”*, S12; *“Niye onunla arkadaşlık ediyor diye düşünürlerdi.”* ifadelerini kullanmışlardır.

BP sonrasında, katılımcılar engelli biriyle arkadaş olmalarını toplum gözünde, *“Alay konusu ve küçümsenme sebebi”* olarak tanımlamışlardır. Katılımcılardan S16; *“Engelliyle arkadaşlık edilmez derlerdi.”*, S22; *“Bazıları aptal olduğumu düşünürdü.”* ifadelerini kullanmıştır.

4.2.2.6 Eşitlik algısı

BP öncesinde, katılımcılar engelli arkadaşlarının beden eğitimi derslerine katılımını, *“Onların da hakkı”* olarak tanımlamışlardır. Katılımcılardan S8; *“Evet illa ki; engelli diye beden eğitimi oynamayacak diye bir şey yok.”*, diğer bir katılımcı olan S16; *“İsterdim çünkü bizim gibi onunda eğitim hakkı var.”* ifadelerini kullanmıştır.

BP sonrasında, katılımcılar engelli arkadaşlarının beden eğitimi derslerine katılımını, *“Onlarında hakkı ve farklı değiller”* olarak tanımlamışlardır. Katılımcılardan S6; *“İsterdim çünkü engelli olması onun spor yapmasına engel değil.”*, S13; *“İsterdim çünkü onlarda bizle aynı, onlarda spor yapabilir.”* ifadelerini kullanmışlardır.

4.2.2.7 Sportif beceri algısı

BP öncesinde, katılımcılar engelli arkadaşlarının spor yapmasını ya da bir takım sporunda yer almasını, *“Spor yapabilirler ve başarılı da olabilirler”* şeklinde tanımlamışlardır. Katılımcılardan S5; *“Tabii ki de; bir sürü engelli olimpiyat birincisi var.”*, S11; *“Yapabilir, olabilir bizden daha da daha iyi yapabilirler.”* ifadelerini kullanmışlardır.

BP sonrasında, katılımcılar engelli arkadaşlarının spor yapmasını ya da bir takım sporunda yer almasını, *“Spor yapabilirler ve başarılı da olabilirler”* şeklinde tanımlamışlardır. Katılımcılardan S16; *“İsterdim çünkü normal arkadaşımın daha*

güzel oynayabilir.”, S20; *“Yapabilirler hatta diğer normal insanlardan daha da iyi yapabilirler.”* ifadelerini kullanmışlardır.

4.2.3. Kontrol grubu

4.2.3.1 Engellilik tanımı

KG katılımcıları ön testlerde engelliliği, *“Hastalık ve zorluk”* olarak tanımlamışlardır. Katılımcılardan E15; *“Yürüyemeyen kör olan konuşamayan bazı kişiler tarafından azarlanan hastalıklı insanlardır.”* K6; *“Bir işlemi yapmakta zorlanmak.”* ifadelerini kullanmıştır.

KG katılımcıları son testlerde engelliliği, *“Hastalık, istediğini yapamama”* olarak tanımlamışlardır. Katılımcılardan K6; *“Bir kişinin doğduğunda yani doğuştan olan hastalıklar.”*, K4; *“bir insanın ne yapması gerektiğini bilmeyen hangi davranışta bulunması gerek yine yanlış veya doğru bilinmeyen şahıstır.”* şeklinde ifade etmişlerdir.

4.2.3.2 Empati algısı ve engelli bireylerle ilgili duygular

KG katılımcıları ön testlerde engelli bireylerle ilgili duygularını, *“Üzüntü ve acıma”* olarak tanımlamışlardır. Katılımcılardan E15; *“Onları acırım üzülürüm ağlayasın sarılasım geliyor onlara.”*, K1; *“Ben çok üzülüyorum keşke kimse engelli olmasa.”* ifadelerini kullanmıştır.

KG katılımcıları son testlerde engelli bireylerle ilgili duygularını, *“Üzüntü ve acıma”* olarak tanımlamışlardır. Katılımcılardan K5; *“Üzülüyorum o insanlara bazen birilerini görünce üzülüyorum.”* K4; *“Masum birisi kötü değil.”* ifadelerini kullanmıştır.

4.2.3.3 Arkadaşlık algısı

KG katılımcıları ön testlerde engelli bireylerle arkadaşlığı, *“Mutluluk ve yardımcılık”* olarak tanımlamışlardır. Katılımcılardan K5; *“İsterdim, çünkü kimse onunla takılmadığı için üzülür benle takılırdı mutlu olurdu.”*, K16; *“Evet onu mutlu ederdim vakit geçirip.”* şeklinde ifade etmişlerdir.

KG katılımcıları son testlerde engelli bireylerle arkadaşlığı, *“Üzüntü ve zorluk”* olarak tanımlamışlardır. Katılımcılardan E22; *“Arkadaş olmak istemem niye üzüleyim onu gördüğüm zaman üzülüyorum benden yardım isterse ölmüş gibi*

olurum.”, K9; “Arkadaş olmak istemiyorum çünkü onunla arkadaşlık kurmakta zorlanıyorum.” ifadelerini kullanmıştır.

4.2.3.4 Engelli bir arkadaşın olumlu ya da olumsuz yönleri

KG katılımcıları ön testlerde engelli bir arkadaşlarının olmasını olumlu olumlu yönünü “Yeni bir arkadaşlık” olarak tanımlamışlardır. Katılımcılardan E15; “Beni sever sayar beni sevmeyenler arkadaşlarım gibi olmaz.” K61; “Mesela benim hiç arkadaşım yok sınıfa engelli biri gelip benimle arkadaşlık yapsa benim arkadaşım olur.” Olarak ifade etmişlerdir. Olumsuz yönlerini ise; “Anlaşmazlık ve başkaları tarafından küçümsenme sebebi” olarak tanımlamışlardır. Katılımcılardan K61 ; “Bazı arkadaşlarım belki de onun yanına gittiğim için alay edebilirler.”, K5; “Anlaşamazdık.” ifadelerini kullanmıştır.

KG katılımcıları son testlerde engelli bir arkadaşlarının olmasını olumlu olumlu yönünü “Destek olma” olarak tanımlamışlardır. Katılımcılardan K9; “Ona bazı şeyleri öğretirim, yardımcı olurum.”, K1; “Bu arkadaşımı güldürmek hoşuma gider.” ifadelerini kullanmışlardır. Olumsuz yönlerini ise; “Anlaşmazlık ve korku” olarak tanımlamışlardır. Katılımcılardan K14; “Bazen kötü davranışta bulunabilir mesela taş atabilir vurabilir ve onun ailesine şikâyet ettiğimde işe yaramaz çünkü engelli ne olur.”, K3; “Belki benden yardım istiyordu ama söyleyemiyordur.” ifadelerini kullanmışlardır.

4.2.3.5 Birliktelik algısı

KG katılımcıları ön testlerde engelli arkadaşlarıyla birlikte olmayı; “Oyun arkadaşlığı ve yardımcılık” olarak tanımlamışlardır. Katılımcılardan K1; “Onunla oyun oynamak isterdim.” K3; “Onunla konuşmaya çalışırdım onunla bebeklerimi paylaşırdım.” İfadelerini kullanmışlardır.

KG katılımcıları son testlerde engelli arkadaşlarıyla birlikte olmayı; “Oyun arkadaşlığı ve yardımcılık ” olarak tanımlamışlardır. Katılımcılardan K1; “Onunla oyun oynamak isterdim.”, K61; “Oyun oynadım baya bir şey yapardım.” ifadelerini kullanmışlardır.

4.2.3.6 Sosyal yargı algısı

KG katılımcıları ön testlerde engelli biriyle arkadaş olmalarını toplum gözünde, “Alay konusu ve küçümsenme sebebi” olarak tanımlamışlardır. Katılımcılardan E22;

“Alay edebilirdi ama ben buna göz yumardım.”, K3; *“Bu çocuk için onunla konuşuyor derlerdi.”* ifadelerini kullanmışlardır.

KG katılımcıları son testlerde engelli biriyle arkadaş olmalarını toplum gözünde, *“Alay konusu ve küçümsenme sebebi ”* olarak tanımlamışlardır. Katılımcılardan K6; *“Bence şöyle söylerlerdi, kendi de zihinsel engelli herhalde.”*, E22; *“Arkadaşın özürlü ise sen de özürlüsün derlerdi.”* ifadelerini kullanmışlardır.

4.2.3.7 Eşitlik algısı

KG katılımcıları ön testlerde engelli arkadaşlarının beden eğitimi derslerine katılımını, *“Onların da hakkı”* olarak tanımlamışlardır. Katılımcılardan K5; *“İsterdim çünkü onu da eğlenmeye hakkı var.”*, K4; *“Tabii ki de eğitim onun da hakkı.”* ifadelerini kullanmışlardır.

KG katılımcıları son testlerde engelli arkadaşlarının beden eğitimi derslerine katılımını, *“Onların da hakkı”* olarak tanımlamışlardır. Katılımcılardan K12; *“Evet çünkü oda bizim gibi çocuk ve hakları var.”*, K14; *“isterdim çünkü bu ders herkesin hakkıdır.”* ifadelerini kullanmışlardır.

4.2.3.8 Sportif beceri algısı

KG katılımcıları ön testlerde engelli arkadaşlarının spor yapmasını ya da bir takım sporunda yer almasını, *“Spor yapabilirler ve başarılı da olabilirler”* şeklinde tanımlamışlardır. Katılımcılardan K1; *“Evet yapabilir çünkü oda insan tamam hasta ama en azından benim yardımıyla spor yapabilir ya da başkasının yardımıyla yapabilir.”*, E15; *“Olabilir biz nasıl basketbolcu, futbolcu olduysak oda olabilir.”*

KG katılımcıları son testlerde engelli arkadaşlarının spor yapmasını ya da bir takım sporunda yer almasını, *“Spor yapabilirler ve başarılı da olabilirler”* şeklinde tanımlamışlardır. Katılımcılardan K14; *“Engellerde spor yapıyor ve başarılı olabiliyor.”* ifadesini kullanmıştır.

5. TARTIŞMA

Bu çalışmanın amacı, bütünleşik beden eğitimi dersi ve akran bilgilendirme uygulamalarının ortaokul öğrencilerinin özel gereksinimli akranlarına yönelik tutumları ve empati becerileri üzerindeki etkilerini incelemektir. Ayrıca bu araştırmada normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli bireylere yönelik bakış açıları da incelenmiştir.

Araştırma bulguları BBE uygulamaları ve bilgilendirme programının özel gereksinimli bireylere yönelik olumlu tutum geliştirilmesinde kısmen etkili olduğunu ortaya koymaktadır. BBE ve Bilgilendirme gruplarında özel gereksinimli bireylere yönelik tutumun değerlendirilmesinde kullanılan sıfat kontrol listesi puanlarında uygulama sonrası önemli bir artış saptanırken, AAÖ yönünden bir farklılık bulunmamıştır. Bunun yanı sıra kontrol grubunun tutumlarında olumlu bir değişiklik saptanmamış, tutumları aynı şekilde kalmaya devam etmiştir.

Çeşitli yaşlardaki çocuklar üzerinde yapılan çalışmaların pek çoğu özel gereksinimli bireylere yönelik olumlu tutum geliştirmede sosyal temasın önemli bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır (Armstrong ve diğ. 2016; Armstrong ve diğ. 2017; Schwab, 2017).

Armstrong ve diğ. (2017) tarafından yapılan bir diğer çalışmada çocukların engellilerle temas yoluyla engelliliğe yönelik tutumlarını iyileştirmek için okul temelli müdahalelerin etkinliği üzerine sistematik bir inceleme ve meta-analiz çalışması yapılmıştır. Birden çok veri tabanı arasında kapsamlı bir araştırmaya dayalı olarak çocukların engelliliğe yönelik tutumlarını iyileştirmeyi amaçlayan ve engellilerle doğrudan (yüz yüze) veya dolaylı (örneğin, genişletilmiş) teması içeren bir müdahale çalışmaları dahil edilmiştir. Meta-analiz sonucunda dahil edilme kriterlerini karşılayan 12 çalışmadan 11'inde önemli etkiler bulunmuştur. Doğrudan temas içeren ve önemli etkiler ortaya koyan 11 çalışmadan üçü spor ortamında gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmalardan biri de Özer ve diğ. (2012) tarafından gerçekleştirilen Özel Olimpiyatlar Bütünleşik Futbol Antrenmanlarının ortaokul öğrencilerinin zihinsel yetersizliği olan öğrencilere yönelik tutumlarını inceleme

amacı ile yapılan araştırmadır. Bizim araştırmamızda olduğu gibi Arkadaşlık Aktivite Ölçeği ve Sıfat Kontrol Listesinin kullanıldığı bu araştırmada futbol programlarına katılım sonrası ortaokul öğrencilerinin tutum puanlarında önemli bir artış olduğu rapor edilmiştir.

Özer ve diğ, (2012)'nin çalışmasına benzer bir tasarıma sahip olan Ağır (2020) tarafından kontrol grup kullanılarak yapılan bir müdahale araştırmasında Allport (1954)' un temas kuramına bağlı olarak gerçekleştirilen BBE uygulamaları ve yaratıcı drama uygulamalarının ortaokul öğrencilerinin özel gereksinimli akranlarına yönelik tutumları incelenmiş, her iki uygulamanın da AAÖ ve SKL ile ölçülen özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlar üzerinde olumlu bir etkisi saptanmıştır. Ancak empati becerileri yönünden sadece yaratıcı drama uygulamalarının etkili olduğu rapor edilmiştir.

MacMillan ve diğ, (2013) tarafından yapılan sistematik gözden geçirme çalışmasında sosyal temasın 18 yaş altındaki çocukların özel gereksinimli bireylere yönelik tutumları üzerinde farklı etkilerini ortaya koymuştur. Bu çalışmada ulaşılan betimsel nitelikteki 35 araştırmadan 22'sinde engelli bireyle temas ve engelli bireylere tutum arasında olumlu yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki, iki çalışmada temas ve tutumlar arasında negatif bir ilişki, 11 çalışmada ise ilişki bulunmadığı bildirilmiştir. Bu sonuçlar temasın her zaman tutumları olumlu yönde etkileyemeyeceğini ortaya koymasından önemlidir.

Armstrong'un (2015), İngiltere'deki çocukların engellilerle temasları ve engellilere yönelik tutumları ile ilgili yaptığı çalışmada, 20 okuldan 7-16 yaş arası 1881 çocuğun, engelli kişilerle temaslarını ve onlara karşı tutumlarını değerlendirmiş ve buna göre; engelli kişilerle temasları daha fazla olan katılımcıların engelliliğe karşı daha olumlu tutumları olduğunu bildirmiştir. Araştırma; temasın, empati, kayđı ve olumlu tutumların ilişkili olduğunu, kayđıyı azaltmak ve empatiyi arttırmak için engelli insanlarla temas için fırsatlar sağlamının, engellilere karşı tutumları geliştirebileceğini ileri sürmüşlerdir.

Bizim alışmamızda, AAÖ yönünden son test puanlarında anlamlı bir artışın olmaması, AAÖ ön test puanlarının kontrol grubu da dahil olmak üzere BBE ve Bilgilendirme grubunda bu testten alınabilecek en yüksek puana yakın olmasından kaynaklanabileceği düşünölmektedir. Yüksek AAÖ puanının BBE ve Bilgilendirme

grubunun yaklaşık üçte birinin özel gereksinimli bir yakını bulunmasından ve daha önceki sınıflarında özel gereksinimli bir akranları olmasından kaynaklanacağı düşünülse de yukarıda sonuçları verilen MacMillian ve diğ., (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışma ile Schwab (2017)' in bulguları bu nedeni zayıflatmaktadır. Bu çalışmada özel gereksinimli çocuklar ile akranlar arasındaki temas ve akranların özel gereksinimli çocuklara yönelik tutumları arasındaki ilişki bütünleşik sınıflarda ve genel eğitim sınıflarında incelenmiştir (Schwab, 2017). Araştırma sonuçları özel gereksinimli öğrencilerin bir okul projesinde birlikte çalışma gibi ortak aktiviteler için akranları tarafından daha az sıklıkla aday gösterildiğini, bütünleşik ve genel eğitim sınıflarında da tutumlarda farklılık olmadığını göstermiştir. Daha yüksek sayıda katılımcı grubu üzerinde gerçekleştirilecek araştırmalarla tutum üzerinde etkisi olabileceği düşünülen bu faktörün etkisi incelenmeye devam edilmelidir.

SKL özel gereksinimli bireylere atfedilen tanımlamaları (örn: iyi, akıllı, tembel, kötü gibi), AAÖ ise özel gereksinimli bireylere yönelik davranışsal niyetleri (Örn: ... ödevine yardım ederdim, evime davet ederdim) içermesidir. Bu açıdan bakıldığında bulgular BBE grubunun uygulama ve Bilgilendirme grubunun da programlar sonucunda özel gereksinimli bireylere yönelik daha olumlu sıfatlar atfettiği ancak davranışsal niyetlerinde bir değişiklik olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

BBE uygulamalarının SKL yönünden etkili olması, bir başka deyişle BBE grubunun özel gereksinimli bireylere yönelik olumlu özellikler atfetmeleri bu uygulamaların Allport (1954)' un temas kuramına dayalı olarak eşit statü, ortak amaçlar, işbirliğine dayalı aktiviteler ve otorite desteği ilkeleri dikkate alınarak planlanması ve uygulanması ile açıklanabilmektedir. Uygulamalarda işbirliğine dayalı aktivitelere yer verilmiş, tüm çocuklar arasındaki etkileşim BE öğretmenleri tarafından teşvik edilmiş ve kolaylaştırılmıştır. Araştırmanın bu bulguları bazı araştırmalarla kısmen desteklenmekte Özer ve diğ., (2012); MacMillian ve diğ., (2013); Armstrong ve diğ., (2015); Ağır (2020) olup araştırma hipotezinde belirtildiği gibi katılımcıların özel gereksinimli akranları ile arkadaşlık yapma konusundaki davranışsal niyetlerini olumlu yönde etkilememiştir.

Ağır (2020) tarafından yapılan çalışma bulguları ile tutarlı olarak bizim araştırma bulgularımız BBE ve Bilgilendirme uygulamalarının katılımcıların empati becerileri üzerinde bir etkiye sahip olmadığını ortaya koymaktadır. Uygulama dönemi sonunda BBE, Bilgilendirme ve kontrol gruplarının empati becerileri puanları aynı şekilde

kalmıştır. Ağır (2020)'ın çalışmasında ise empati becerileri açısından sadece yaratıcı drama grubu ile gerçekleşmiştir.

Çalışmanın nitel verileri incelendiğinde hem BBE hem de bilgilendirme grubunun engelli bireylerle ilgili daha olumlu duygular ifade ettikleri, onlarla arkadaş olma konusunda istekli oldukları gözlenmiştir. Onların kendilerinden farklı olmadıklarını, istedikleri her şeyi yapabileceklerine inandıklarını dile getirmişlerdir. Bu bulgular AAÖ yönünden BBE ve bilgilendirme programları sonrası bir artış bulunmamasına rağmen katılımcıların özel gereksinimli bireylerle arkadaş olma konusundaki görüşlerinde bir değişiklik olduğuna ilişkin ipuçları vermektedir.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bütünleşik beden eğitimi ve akran bilgilendirme programlarının ortaokul öğrencilerinin özel gereksinimli akranlarına yönelik tutumları ve empati becerileri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yapılan bu çalışmada karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde “SPSS” istatistik programı ve nitel verilerin analizinde “Tematik Analiz” yöntemi uygulanmıştır.

Araştırmanın nicel ve nitel veri sonuçları tutum değişimi ve empati becerileri değişimi başlıkları altında açıklanmıştır. Nitel veriler incelendiğinde tutum ve empati becerilerine ilişkin sekiz temaya ulaşılmıştır. Bu temalardan; engellilik tanımı, arkadaşlık algısı, engelli bir arkadaşın olumlu ya da olumsuz yönleri ve birliktelik algısı, tutum değişimini, empati algısı ve engelli bireylerle ilgili duygular, sosyal yargı algısı, eşitlik algısı ve sportif beceri algısı empati becerilerini açıklamaktadır.

6.1. Tutum Değişimi

SKL ve AAÖ açısından BBE Grubu'nun ön test puanları (SKL; \bar{X} : 29,86 SS: 4,20; AAÖ; \bar{X} : 59,69 SS: 7,96), BG'nin ön test puanları (SKL; \bar{X} : 29,86 SS: 3,95; AAÖ; \bar{X} : 57,13 SS: 8,41), KG'nin ön test puanları (SKL; \bar{X} : 28,75 SS: 4,46; AAÖ; \bar{X} : 59,54 SS: 7,58) karşılaştırıldığında, uygulamalar öncesi, katılımcıların özel gereksinimli akranlarına yönelik tutumlarında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamıştır ($P>,05$).

SKL açısından BBE Grubu'nun ön-son test puanları (ön test; \bar{X} :29,87±3,95; son test \bar{X} :32,13±2,47), BG'nin ön-son test puanları (ön test \bar{X} :28,75±4,46; son test \bar{X} :31,38±2,82) ve KG'nin ön- son test puanları (ön test \bar{X} : 27,25 SS: 4,20; son test \bar{X} : 28,38 SS: 6,32) karşılaştırıldığında; BBE ve BG'nin SKL puanlarında uygulamalar sonrasında, katılımcıların özel gereksinimli akranlarına yönelik tutumlarında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmuştur ($P<,05$). KG'nin SKL puanlarındaysa uygulamalar sonrasında, katılımcıların özel gereksinimli akranlarına yönelik tutumlarında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamıştır ($P>,05$). SKL açısından bakıldığında, bütünleşik beden eğitimi ve akran

bilgilendirme programlarının ortaokul öğrencilerinin özel gereksinimli akranlarına yönelik tutumlarını geliştirmede etkili olduğu bulunmuştur. Bunun yanında BBE Grubu'nun SKL son test puanlarının (\bar{X} :32,13±2,47), BG'nin son test puanlarından (\bar{X} :31,38±2,82) istatistiksel olarak yüksek olduğu bulunmuştur. Nicel veri sonuçları, normal gelişim gösteren akranların özel gereksinimli akranlarına yönelik olumlu tutum geliştirmede BBE programlarının, akran bilgilendirme programlarından daha etkili olduğunu göstermektedir.

AAÖ açısından değerlendirildiğinde, BBE Grubu'nun ön-son test puanları (ön test 57,13±8,41; son test \bar{X} : 56,04 ±10,16), BG'nin ön-son test puanları (ön test \bar{X} :59,54±7,58; son test \bar{X} :61,38±6,73) ve KG'nin ön-son test puanları (ön test \bar{X} :59,69±7,96; son test \bar{X} :55,38±8,77) karşılaştırıldığında uygulamalar sonrasında, katılımcıların özel gereksinimli akranlarına yönelik tutumlarında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamıştır ($P>,05$). AAÖ açısından bakıldığında katılımcıların araştırmanın öncesinde ve sonrasında özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarında değişiklik olmadığı görülmüştür.

Araştırmanın nitel verileri tutum değişimi yönünden incelendiğinde; her üç grubun da engellilik kavramıyla ilgili araştırma öncesi ve sonrasında ifadelerinde bir değişme gözlenmemiştir. BBE, BG ve KG katılımcıları ön testlerde engelliliği “*Hastalık, yapamama, görememe, yürüyememe ve sıkıntılı bir durum*” olarak tanımlamışlar. BBE, BG ve KG katılımcılarının, özel gereksinimli akranlarıyla ilgili arkadaşlık algılarına yönelik tutumları incelendiğinde BBE ve BG için müdahale programı öncesi ve sonrası arasında olumlu yönde farklılık göstermiştir. Herhangi bir müdahalede bulunulmayan KG'nin arkadaşlık algılarında ise olumsuz yönde bir farklılık gözlemlenmiştir. BBE Grubu ve Bilgilendirme Grubu, ön testlerde, özel gereksinimli bireylerle arkadaşlığı “*Anlaşma güçlüğü, iletişim problemleri, yardımcılık*” olarak tanımlarken müdahale sonrasında testlerde BBE Grubu “*Keyifli, eğlenceli, komik*”, Bilgilendirme Grubu; “*Yardımcı olma, tanıma ve bir şeyler öğrenme fırsatı*” olarak tanımlamışlardır. Kontrol Grubu'nun, özel gereksinimli akranlarıyla ilgili arkadaşlık algıları, ön testlerde; “*Mutluluk ve yardımcı olma fırsatı*” şeklinde olumlu yönde iken son testlerde; “*Üzüntü verici ve zorlayıcı*” şeklinde olumsuz yönde değişmiştir. BBE, BG ve KG katılımcılarının, özel gereksinimli akranlarıyla arkadaş olmalarının olumlu ve olumsuz yönlerine ilişkin tutumları her üç grup için, ön test ve son testler arasında olumlu yönde değişmiştir.

Ancak Bilgilendirme Grubu; son testlerinde engelli biriyle arkadaş olmalarının olumsuz yönünü “Başkaları tarafından aşağılanma ve küçümsenme sebebi” olarak tanımlamışlardır. Ön testlerde, olumlu yönleri; BBE Grubu; “Üstünlük”, BG; “Yeni bir şeyler öğrenme”, KG; “Yeni bir arkadaşlık” olarak tanımlamışlardır. Son testlerde ise; BBE Grubu; “Destek olma ve arkadaşlık fırsatı”, BG; “Onları anlama ve destek olma fırsatı”, KG; “Destek olma fırsatı” olarak tanımlamışlardır. Ön testlerde olumsuz yönleri; BBE; “Rahatsızlık, iletişim güçlüğü ve korku”, BG; “Rahatsız edici”, KG; “Yeni bir arkadaşlık” olarak tanımlamışlardır. Son testlerde ise; BBE Grubu; “Olumsuz yönü yok”, BG; “Başkaları tarafından aşağılanma ve küçümsenme sebebi”, KG; “Destek olma fırsatı” olarak tanımlamışlardır. Katılımcıların, özel gereksinimli akranlarıyla birlikte olmaya ilişkin tutumları incelendiğinde; BBE, BG ve KG, ön testlerde “Oyun arkadaşlığı ve yardımcılık ” olarak ifade etmişlerdir. KG, son testlerinde birlikte olma algısına yönelik bir değişim olmazken, BBE Grubu ve Bilgilendirme Grubu’nda son testlerinde müdahale programlarının olumlu yönde farklılık oluşturduğu gözlenmiştir. Son testlerde, BBE Grubu; “Eğlenceli ve iyi vakit geçirme”, BG; “Normal arkadaşlık” olarak tanımlamışlardır.

Sonuçlar değerlendirildiğinde; BBE ve Akran Bilgilendirme Programlarının, normal gelişim gösteren akranların özel gereksinimli akranlarına yönelik tutumlarını geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir. Bunun yanında sonuçlar; BBE Programlarının, Akran Bilgilendirme Programlarına göre, olumlu tutum geliştirmede daha etkili olduğunu da ortaya koymaktadır. Çıkan sonuçlara göre; KG’nin uygulama öncesi ve sonrasında tutumlarında bir değişiklik olmamış katılımcılar oldukça benzer ifadeler kullanmıştır. Ayrıca KG katılımcılarının arkadaşlığa ilişkin tutumları olumlu yönde iken olumsuz yönde değişmiştir.

6.2. Empati Becerileri Değişimi

ÇEÖ açısından BBE Grubu’nun ön test puanları (\bar{X} : 10,56 SS: 2,40), BG’nin ön test puanları (\bar{X} : 10,08 SS: 1,34), KG’nin ön test puanları (\bar{X} : 10,25 SS: 1,95) karşılaştırıldığında, uygulamalar öncesi, katılımcıların özel gereksinimli akranlarına yönelik empati becerilerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamıştır ($P>,05$).

ÇEÖ açısından BBE Grubu'nun ön-son test puanları (ön test; \bar{X} : 10,57±1,34; son test \bar{X} : 10,09 ± 2,39), BG'nin ön-son test puanları (ön test \bar{X} : 9,42 ±1,95; son test \bar{X} : 10,21±3,09) ve KG'nin ön- son test puanları (ön test \bar{X} : 10,25SS: 2,40; son test \bar{X} : 9,06, SS: 1,84) karşılaştırıldığında; BBE, BG ve KG'nin ÇEÖ puanlarında uygulamalar sonrasında, katılımcıların özel gereksinimli akranlarına yönelik empati becerilerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamıştır ($P>,05$).

Araştırmanın nitel verileri empati becerileri yönünden incelendiğinde; BBE, BG ve KG katılımcılarının, özel gereksinimli akranlarıyla ilgili empati algıları ve engelli bireylerle ilgili duyguları, ön testlerde “*Üzülünmesi ve acınması gereken kişiler*” olarak tanımlanmıştır. Son testlerde KG'nin empati algılarında ve engelli bireylerle ilgili empati becerilerinde bir değişim olmazken, BBE ve BG 'de olumlu yönde değişimler olmuştur. BBE ve BG'nin müdahale programları sonrasında özel gereksinimli arkadaşlarıyla ilgili empatik yaklaşımları “*Özel gereksinimli akranlarının kendilerinden farklı olmadıkları*” şeklinde değişmiştir. Bunun yanında BBE, BG ve KG katılımcıları, ön ve son testlerde engelli biriyle arkadaş olmalarını toplum gözünde, “*Alay konusu ve küçümsenme sebebi*” olarak tanımlamışlardır. Müdahaleler sonrasında, BG ve KG'nin ifadelerinde değişim olmazken, BBE Grubu; “*Alay konusu olsa bile bu konuda başkalarının düşünlerinin önemli olmadığını*” belirtmişlerdir. Katılımcıların, eşit şartlarda beden eğitimi derslerine katılımları empati becerileri yönünden incelendiğinde müdahale öncesinde “Onların da hakkı” olarak tanımladıkları görülmektedir. BBE ve Bilgilendirme Grup'larının eşitliğe ilişkin empati becerileri son testlerde “ Bizden farklı değiller” şeklinde değişirken Kontrol Grubu'nda bir farklılık gözlenmemiştir. Aynı şekilde her üç grubun katılımcıları, özel gereksinimli arkadaşlarının spor yapmasını ya da bir takım sporunda yer almasını müdahale öncesinde ve sonrasında “*Spor yapabilir ve başarılı olabilirler*” şeklinde tanımlamıştır.

Sonuçlar değerlendirildiğinde; BBE ve Akran Bilgilendirme Programlarının, normal gelişim gösteren akranların özel gereksinimli akranlarına yönelik empati becerilerini geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir. Bunun yanında sonuçlar; BBE Programlarının, Akran Bilgilendirme Programlarına göre, empati becerilerini geliştirmede daha etkili olduğunu da söylenebilir. Çıkan sonuçlara göre; KG'nin uygulama öncesi ve sonrasında empati becerilerinde bir değişiklik olmamış katılımcılar oldukça benzer ifadeler kullanmıştır.

Bütünleşik beden eğitimi dersi ve akran bilgilendirme uygulamalarının ortaokul öğrencilerinin özel gereksinimli akranlarına yönelik tutumları ve empati becerileri üzerindeki etkilerini incelendiği bu çalışmanın nicel ve nitel sonuçları birlikte değerlendirildiğinde Kontrol Grubu'nun, normal gelişim gösteren ortaokul öğrencilerinin, özel gereksinimli akranlarına yönelik olumlu tutum ve empati becerilerinde farklılık olmadığı görülmüştür. Nicel ve nitel veriler, BBE ve BG açısından birlikte değerlendirildiğinde Bütünleşik beden eğitimi dersi ve akran bilgilendirme uygulamalarının ortaokul öğrencilerinin özel gereksinimli akranlarına yönelik olumlu tutum geliştirmede etkili olduğu söylenebilir. Ancak nicel veriler bu programların, empati becerileri üzerinde etkili olmadığını gösterirken nitel veriler empati becerilerindeki olumlu değişimi göstermektedir. Bunun yanında BBE Programlarının, Bilgilendirme Programlarına göre, ortaokul öğrencilerinin özel gereksinimli akranlarına yönelik olumlu tutum ve empati becerileri geliştirmede daha etkili olduğu söylenebilir.

6.3 Öneriler

Bütünleşik beden eğitimi dersi ve akran bilgilendirme uygulamalarının ortaokul öğrencilerinin özel gereksinimli akranlarına yönelik tutumları ve empati becerileri üzerindeki etkilerini incelendiği bu çalışmada sonuçlarına göre; Milli Eğitim Bakanlığı ve diğer araştırmacılara öneriler aşağıda belirtilmiştir.

6.3.1 Milli Eğitim Bakanlığı'na öneriler

İyi planlanmış Bütünleşik beden eğitimi dersi ve akran bilgilendirme uygulamaları, ortaokul öğrencilerinin özel gereksinimli akranlarına yönelik tutumları ve empati becerileri üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir. Her iki programın da ayrı ayrı ya da birlikte uygulanması, normal gelişim gösteren ortaokul öğrencilerinin, özel gereksinimli akranlarına yönelik olumlu tutum ve empati becerileri üzerinde olumlu etki gösterecektir.

Bütünleşik beden eğitimi dersleriyle ilgili hizmet içi eğitimler, seminerler vb. düzenlenerek, beden eğitimi öğretmenlerinin bilgi ve deneyimlerini artırmak mümkündür. Aynı zamanda okulların fiziksel koşulları bütünleşik beden eğitimi derslerine elverişli hale getirilebilir.

Okullarda normal gelişim gösteren öğrenciler ve aileleri için bilgilendirme programları hazırlanıp sunulabilir.

6.3.2 Araştırmacılara öneriler

BBE ve bilgilendirme programlarının tutum ve empati becerileri üzerine etkileri benzer bir araştırmayla daha büyük gruplara uygulanabilir.

BBE programının, bilgilendirme programlarıyla desteklendiği deneysel bir araştırma yapılabilir.

Benzer bir araştırmaya öğretmen tutumlarının etkisi dahil edilebilir.

KAYNAKLAR

- Ağır, S.**, (2020). Bütünleşik beden eğitimi dersi ve yaratıcı drama eğitiminin ortaokul öğrencilerinin özel gereksinimli akranlarına yönelik tutumları ve empati becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi (Yüksek lisans tezi), İstanbul Gedik Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Akçamete G.A.** (2009). Özel Gereksinimli Öğrenciler İçin Kaynaştırma, *Ankara Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri*, Ankara
- Aksütoğlu O.** (1997). İlkokul Öğrencilerinin Zihinsel Engelli Yaşlıtlarına Karşı Tutumu, (Yüksek Lisans Tezi), Ege Üniversitesi.
- Aktaş, C. ve Küçükler, S.** (2002). Bilişsel - duyuşsal odaklı bir programın ilköğretim öğrencilerinin fiziksel engelli yaşlıtlarına yönelik sosyal kabul düzeylerine etkisinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 3(2) 15-25
- Armstrong, M., Morris, C., Abraham, C., & Tarrant, M.** (2017). Interventions utilising contact with people with disabilities to improve children's attitudes towards disability: A systematic review and meta-analysis. *Disability and health journal*, 10(1), 11-22.
- Armstrong, M., Morris, C., Abraham, C., Ukoumunne, O. C., & Tarrant, M.** (2016). Children's contact with people with disabilities and their attitudes towards disability: a cross-sectional study. *Disability and rehabilitation*, 38(9), 879-888.
- Aronson, E., Wilson, T. D., Akert, R. M., & Gündüz, O.** (2012). *Sosyal psikoloji*. Kaknüs Yayınları.
- Baki A., Gökçek T.**, (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, Güz-2012 Cilt:11 Sayı:42 (001-021)
- Batu, S.** (2008). Kaynaştırma ve Destek Özel Eğitim Hizmetleri. İ, H, Diken (Edt). *Özel Eğitim*. Ankara: Pegem Akademik Yayıncılık.
- Bebetsos E.** (2013). Relationship among students' attitudes, intentions and behaviors towards the inclusion of peers with disabilities, in mainstream physical education classes, *International Electronic Journal of Elementary Education*, 2013, 5(3), 233-248.
- Block, M. E., & Zeman, R.** (1996). Including students with disabilities in regular physical education: Effects on nondisabled children. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 13(1), 38-49.
- BUFAM**, (2017). "Aktifiz toplumun içindeyiz" *Bütünleşik Fiziksel Aktivite Merkezi Bülteni*. İstanbul.

- Campos Mj.**, (2014). Influence of an awareness program on portuguese middle and highschool students' perceptions of peers with disabilities, *Overview of attentionfor article published in Psychological Reports*, 115(3), 897-912.
- Can Ü.**, (2009) Müzik Öğretmenliği Gitar Öğrencileri İçin Geliştirilen Akran Öğretimi Programının Etkililiğinin Sınanması, (Doktora Tezi), Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı. İstanbul.
- Cüceloğlu, D.** (1994). İçimizdeki Çocuk. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çetin K., Kurnaz A.**, (2017) Özel Gereksinimli Öğrencilerin Giyinme Güçlüğü Ve Tercihlerinin Veli ve Öğretmen Görüşlerine Dayalı İncelenmesi, *Araştırma ve Deneyim Dergisi*, 2 (2), 79–98.
- Çokluk Ö.**, (2011). Nitel Bir Görüşme Yöntemi: Odak Grup Görüşmesi, *Kuramsal Eğitimbilim*, 4 (1), 95-107.
- DSÖ** (2011). *DSÖ Kütüphanesi ve Yayın Kataloğu Verileri Dünya Engellilik Raporu*, ISBN 978 92 4 156418 2, Ankara: Anıl Matbaa.
- EHİS**, (2016). *Engelli Hakları Ulusal Göstergeleri*, T.C. Aile Ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Ankara.
- Diken, İ. H., & Sucuoğlu, B.** (1999). Sınıfında Zihin Engelli Çocuk Bulunan ve Bulunmayan Sınıf Öğretmenlerinin Zihin Engelli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 2(03).
- Dökmen, Ü.** (1997). İletişim Çatışmaları Ve Empati, Sistem Yayıncılık, 14. Baskı
- Dökmen, Ü.** (2008). Sanatta ve Günlük Yaşamda İletişim Çatışmaları Ve Empati, Remzi Kitabevi, 62. Baskı
- Ellis, David N.; And Others** (1996). A description of the instructional and social interactions of students with mental retardation in regular physical education settings. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, v31 n3 p235-41.
- Bora E., Baysan L.**, (2009). Empati Ölçeği Türkçe Formunun Üniversite Öğrencilerinde Psikometrik Özellikleri, *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni* 2009;19: 39-47.
- Gürtunca A.**, (2013). Çocuklar Ve Ergenler İçin Empati Ölçeği Türkiye Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, İstanbul Arel Üniversitesi.
- Hasta D.** (2013). Saldırganlık: Kişilerarası İlişki Tarzları ve Empati Açısından Bir İnceleme, *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2013, 4 (1), DOI:10.1501/sbeder_0000000051
- Hogg Michael A., Vaughan Graham M.**, (2014). Yedinci Edisyon Sosyal Psikoloji, Çev., Yıldız İ., Gelmez A. ,Ankara, Ütopya Yayınevi
- Kargın, T.** (2004). Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(02), 1-13
- Katz, R. L.** (1963). Empathy, Its Nature And Uses, The Free Press of Glencoe, A Division of The Macmillan Company, Printed In The United States America.

- Kaya, M.** (2019). Çocuk Edebiyatı Eserlerinin 7. Sınıf Öğrencilerinin Empati Becerisinin Gelişimine Etkisi (Doktora Tezi), T.C. İnönü Üniversitesi, Malatya
- Küçükkömürler, S., Sakallı-Uğurlu, N.,** (2017). Gruplararası İlişkileri Düzenlemede Sosyal Temas Kuramları: Gruplar Arası, Yayılmacı ve Hayali Temas, *Nesne Psikoloji Dergisi*, 5: 9.
- Malmgren, Kimber W.; Causton-theoharis, julie n.; trezek, beverly j.** (2005). increasing peer interactions for students with behavioral disorders via paraprofessional. *Training Behavioral Disorders*, v31 n1 p95-106.
- MEB,** (2013). “Birlikte Başarıyoruz” *Bütünleştirme Kapsamında Eğitim Uygulamaları Öğretmen Kılavuzu*, Ankara.
- MEB,** (2013). *Mesleki Eğitimde Bütünleştirme Uygulamaları*, T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Ankara.
- MEB,** (2017). Özel Eğitim Ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, *Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları Genelgesi*, Ankara.
- MEB,** (2018). *Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ve Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*, Ankara.
- Merriam, S.B.** (2013). *Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber*, (Çev. Editörü: Selahattin Turan), Ankara, Nobel Yayınları.
- Nalbant A., Babaoğlu E., Çelik E.,** (2018), Akran Zorbalığına Uğrayan Kurban Karşı Empati Ölçeğinin Türk Kültürü’ne Uyarlanması, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2018; 14(2): 840-851” / DOI: 10.17860
- Nalbant S.** (2017). Spor Yoluyla Farkındalık Gelişimi Etkinliğinin Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Tutuma Etkisi, *Int J Sport, Exer & Train Sci*, 2017, Vol X, Issue X, XXX–XXX.
- Nalbant, S., Aktop, A., Özer, D. & Amp; Hutzler, Y.** (2011). Validity And Reliability Of A Turkish Version Of The Friendship Activity Scale. *European Journal Of Special Needs Education*, 26(4), 523-530. Doi: 10.1080/08856257.2011.597176
- Nowicki, E. A., & Sandieson, R.** (2002). A meta-analysis of school-age children's attitudes towards persons with physical or intellectual disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 49(3), 243-265.
- Özdemir H.,** (2017). Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu Olan Çocuklarda Duygu Regülasyonu, Empati Ve Olumlu Sosyal Davranış İlişkisinin Araştırılması, (Uzmanlık Tezi), Marmara Üniversitesi. Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı. İstanbul.
- Özer D.,** (2013). *Engelliler İçin Beden Eğitimi ve Spor*, 4: 39. Ankara: Nobel Yayınları.

- Özgönel S.** (2012). Otizm Tanılı Kaynaştırma Öğrencilerinin Bulunduğu Sınıflarda Akran İlişkilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Eğitim Programının Etkililiğinin İncelenmesi (Doktora tezi), T.C Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Özgönel S. ve Girli A.,** (2016). *Otizimli Kaynaştırma Öğrencilerinin Sınıflarında Akran İlişkilerinin Geliştirilmesine Yönelik Eğitim Programının Etkililiğinin İncelenmesi*, *Elementary Education Online*, 2016; 15(1): 286-298.
- Özürülür Şurası** (1999): *Çağdaş Toplum Yaşam Ve Özürülür: Ön Komisyon Raporları* (29.11- 02.12.1999), Ankara.
- Rillotta F.** (2007), Bilgilendirme programının zihinsel engelli olmayan öğrencilerin zihinsel engelli kişilere yönelik tutumları üzerindeki etkileri. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 03.2007; 32(1): 19–27.
- Stotland, E., Sherman, S. E., & Shaver, K. G.** (1971). Empathy and birth order: Some experimental explorations.
- Sucuoğlu B. ve ark.** (2004) Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri. *Educational sciences: Theory & Practice*, 14(4), 1467-1485.
- Süngü B.** (2012). Beden Eğitimi ve Spor Öğretmen Adaylarının Zihinsel Engelli Çocuklara Yönelik Tutumlarına Yönelik Ölçek Geliştirme Çalışması, (Yüksek Lisans Tezi), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Şimşek Ö.** (2016). Akran öğretimi yöntemi'nin, öğrencilerin manyetizma konusundaki akademik başarı ve tartışma istekliliklerine etkisi, *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education* Vol. 5 No 3 (2016),135-143.
- Tavakol S, Dennick R, Tavakol M.** (2012). Medical students understanding of empathy: a phenomenological study. *Medical Education* 2012;46: 306–16.
- Wah, L. L.** (2010). Different strategies for embracing inclusive education: a snapshot of individual cases from three countries, *International Journal of Special Education*, V25 N3 P98-109 .
- Yazıcıoğlu T.** (2018). Kaynaştırma Uygulamalarının Tarihsel Süreci Ve Türkiye'de Uygulanan Kaynaştırma Modelleri (Yüksek Lisans Tezi), Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Nevşehir.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H.** (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, (6.Baskı), Ankara, Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız V.** (1999). İşbirlikli öğrenme ile geleneksel öğrenme grupları arasındaki farklar, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 16-17 : 155 – 163. 1999.
- Yılmaz A.** (2003). Empati Eğitim Programının İlköğretim Öğrencilerinin Empatik Becerilerine Etkisi (Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Yılmaz, K. ve Erkurt, Y.** (2011). Göreve yeni başlayan özel dersane öğretmenlerinin kurumlarındaki çalışma koşullarına ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11 (2), 635-650.
- Yüksel A.** (2004). Empati eğitim programının ilköğretim öğrencilerinin empatik becerilerine etkisi, *Eğitim Fakültesi Dergisi* XVII (2), 2004, 341-354

Zorba E. (2006). *Yaşam Boyu Spor*, 2: 30, Ankara: Nobel Yayınları.

İnternet Kaynakları

Ersoy E.G. (2016). Empati: tanımı ve önemi, *Osmangazi Tıp Dergisi/Osmangazi Journal of Medicine*, Mayıs/May, 2016;38 (2), 9-17 DOI: <<http://dx.doi.org/10.20515/otd.33993>>, Alındığı tarih: 04.03.2020.

Sherborne Association UK, (2019), Sherborne Developmental Movement, <<https://www.sherbornemovementuk.org/about/sherborne-developmental-movement/>> Alındığı tarih: 02.03.2020.

EKLER

Ek 1: Bütünleşik Beden Eğitimi Programı

1. HAFTA

| ETKİNLİK ADI | SÜRE | KAZANIMLAR | ETKİNLİK |
|-------------------------------|--------|---|---|
| Harekete Sürükleyici Etkinlik | 10 dk. | Arkadaşını tanır. İletişime geçer. Sosyalleşir. Kendini Güdüler. Kendine Güvenir. Sıraya Geçer Değişik Ortamlardaki Kurallara Uyar Eğlenir | Kaynaştırma öğrencileri ve akranları 3 m mesafe arayla karşılıklı sıra olurla ve o mesafeden selamlaşırlar. Öğretmen kısa bir tanışma ve bilgilendirme konuşması yapar. Öğrenciler birbirlerine doğru yürüyüp tekrar selamlaşıp geri dönerler. Öğrenciler sırasıyla birbirlerine doğru giderek karşısına gelen kişiye dokunarak geri döner. Öğrenciler birbirlerinin saçına, omzuna vb. dokunarak temas etmeleri sağlanır. Gruplar eşit sayıda bölünür, tekrar karşı karşıya geçerler ve tokalaşırlar. İşlevsel grup etkinlikleri için öğretmenlerinin gösterdiği alanlara yönlendirler. |
| İşlevsel-Grup Etkinlikleri | 40 dk. | Denge hareketleri yapar. Nesne kontrolü gerektiren hareketleri yapar Birlikte çalışır Arkadaşını över Yardım eder Komut alır Kurallara uyar | Tabak hunilerden oluşan (25-30 kadar) iki alan oluşturulur ve bu iki alanı ortadan bölecek şekilde yüksekliği 155 cm kadar olan bir ip gerilir. Öğrencilere badminton raketleri ve 3 er adet tüy top verilir ve öğrenciler dengeli iki gruba ayrılırlar. Düdük sesiyle komut verilir ve gruplardan raketle taşıdıkları topları alanlar içindeki hunilerin altına saklamaları istenir ve 40 sn. süre verilir. İkinci düdük sesiyle gruplar yer değiştirir ve arkadaşlarının sakladığı tüy topları bulup raketlere toplarlar ve kovalara bırakırlar. Ekip arkadaşlarını desteklerler ve kazanan grubu överler. |
| Bütün Grup Etkinlikleri | 10 dk. | Birlikte hareket eder Eğlenir Sayı sayar Birlikte çalışır | Badminton sahası boyutunda bir alan belirlenir ortasından 155 yüksekliğinde bir ip geçirilir. Öğrenciler iki eşit gruba ayrılır ve karşılıklı olarak sahaya yerleştirilirler. Her grubun elinde 20-30 adet tüy top vardır ve düdük sesiyle topları karşı alana atmaya başlarlar, düdük sesiyle oyun durur ve toplar sayılır. Hangi takımda az top kalmışsa o grup kazanmış olur. Birkaç defa tekrarlanır. |

2. HAFTA

| ETKİNLİK ADI | SÜRE | KAZANIMLAR | ETKİNLİK |
|-------------------------------|--------|--|---|
| Harekete Sürükleyici Etkinlik | 10 dk. | Sosyalleşir. Kendini güdüler Kendine güvenir. Sıraya geçer Değişik ortamlardaki kurallara uyar Eğlenir | Sınıf el ele tutuşup halka olur ve bir öğrenci temel esnetme hareketlerini yaptırır. Daha sonra her öğrenciye bir balon verilir ve üzerine ismini yazması istenir yazamıyorsa bir işaret koyabilir. Komutla balonları kafalarıyla sektirirler, yine komutla balonları yakalayıp salonun diğer ucunda hazırlanmış alana koşarak bırakırlar ve yine koşarak geri gelirler. Uygulamacı bir basket topuyla balonları dağıtır ve komutla öğrenciler gelip balonlarını bulurlar. Bu oyun iki defa tekrarlanır. |
| İşlevsel-Grup Etkinlikleri | 40 dk. | Denge hareketleri yapar Nesne kontrolü gerektiren hareketleri yapar Arkadaşını över Birlikte çalışır Yardımlar eder Eğlenir | Öğrenciler iki eşit ve dengeli gruba ayrılır. 20 dk. aralıkla istasyonlar değiştirilir. A Grubu Uygun yükseklikte gerilmiş ipe, balonlar, kafa üstü vuruş yapacak şekilde bağlanır. Öğrenciler 1'er metre arayla yan yana dizilir. İpin 5 m gerisine bir çizgi çekilir ve öğrenciler her 10 vuruşta çizgiye kadar geri kayma adımı yapıp tekrar öne kayma adımıyla gelirler ve 10 vuruş daha yaparlar bu periyot 3 ya da 4 defa tekrarlanır. B Grubu Yarı voleybol sahasının dört köşesine gelecek şekilde halkaların içine 4 voleybol topu bırakılır. Bu alanın merkezine de bir başka halka koyulur ve içine 4 futbol topu konulur. Öğrenci komutla sırasıyla merkez halkadaki topları köşelerdeki toplarla değiştirir bunu yaparken kayma adımını yapar bir tekrar yaptıktan sonra koşarak ilerler. Karşısına çıkan kavadan 8 tük top alır ve önceden rengi belirlenen tabak hunileri vurmaya çalışır. |

3. HAFTA

| ETKİNLİK ADI | SÜRE | KAZANIMLAR | ETKİNLİK |
|-------------------------------|--------|--|--|
| Harekete Sürükleyici Etkinlik | 10 dk. | Sosyalleşir. Kendini güdüler Kendine güvenir. Sıraya geçer Değişik ortamlardaki kurallara uyar Eğlenir | Dersin başında ısınma ve esnetme egzersizleri normal gelişim gösteren akran tarafından yaptırılır. Bu egzersizler, kayma adımı, gallop, çift ayak sıçrama, gibi eğlenceli lokomotor becerilerden ve genel esnetme egzersizlerinden oluşur. |
| İşlevsel-Grup Etkinlikleri | 40 dk. | Denge hareketleri yapar Nesne kontrolü gerektiren hareketleri yapar Arkadaşını över Raketle top control eder. Raketle topa vurur. Farklı yönlerde top atar Farklı yönlerde kayma adım ilerler. | Bir badminton raketine çapı 15 cm olan balon 70 cm uzunluğunda bir iple bağlanır ve raket yere paralel olacak şekilde balona vuruş yaptırılır. Akran, özel arkadaşını kontrol eder yanlışlarını düzeltir över ve destek olur. Daha sonra bu şekilde bir çizgide yürümeleri istenir akran bu esnada arkadaşının çizgi dışına çıkmamasını sağlar.. Üçüncü aşamada 180 cm yükseğe gerilen ana ipe 40 cm uzunluğunda bir başka iple balon bağlanır ve öğrencilerden raketle balona vurmaları istenir. Akran uygulamayı gösterir ve arkadaşına anlatıp uygulatır. Daha sonra servis vuruşu öğrencilere anlatılır ve gösterilir... Akran, arkadaşına destek olur uygulatır ve arkadaşının yanlışlarını düzeltir. Öğrencinin başarısı değerlendirilir eksik tarafları belirlenir ve gelecek derslerde bu alanların üzerinde durulur. |
| Bütün Grup Etkinlikleri | 10 dk. | Arkadaşları ile iletişim kurar. Kendine güvenir. Koşar El ve göz koordinasyonu gelişir | Soğuma (final oyunu) ;akran eline bir çember alır, sahada dolaşır ve arkadaşından eliyle çemberin içinden tüy top geçirmesini ister bunu yaparken de yukarı-aşağı ileri gibi yönergeler verip destekler başardığında arkadaşını över. |

4. HAFTA

| ETKİNLİK ADI | SÜRE | KAZANIMLAR | ETKİNLİK |
|-------------------------------|--------|--|--|
| Harekete Sürükleyici Etkinlik | 10 dk. | Sosyalleşir. Kendini güdüler Kendine güvenir. Sıraya geçer Değişik ortamlardaki kurallara uyar Eğlenir | Dersin başında ısınma ve esnetme egzersizleri normal gelişim gösteren akran tarafından yaptırılır. Grup daire olur ve lider akran ortaya geçer. Bu egzersizler, kayma adımı, gallop, çift ayak sıçrama, gibi eğlenceli lokomotor becerilerden ve genel esnetme egzersizlerinden oluşur. |
| İşlevsel-Grup Etkinlikleri | 40 dk. | Denge hareketleri yapar Nesne kontrolü gerektiren hareketleri yapar Arkadaşını över Kayma adım yapar. Çift ayak zıplar. Farklı yönlere top atar Farklı yönlere kayma adım ilerler. | Tabak huniler file yönünde iki sıra şeklinde aralarında 3-4 m olacak şekilde sahaya sırasıyla dizilir (yaklaşık 10 huni). Öğrenciler soldaki hunilerden küçük adımlarla slalom yaparak ilerler file önüne geldiklerinde diğer huni sırasına kadar kayma adımıyla ilerlerler. Diğer huni sırasının başına geldiklerinde geri geri slalom yaparlar, sonra çaprazlama sol sıranın 5.hunisi yanındaki daireye kadar koşarlar ve dairenin içinde 2 defa çift ayak zıplarlar. Oradan sağ sıra başındaki halkaya ve oradan kayarak soldaki halkaya, oradan tekrar geri kayarak çaprazdaki halkaya ve en son başlama noktasına koşarak bitirirler. Öğrenciler her halkada 2 defa zıplar. |
| Bütün Grup Etkinlikleri | 10 dk. | Kurallara uyar İşbirliği yapar Renkleri bilir Komut alır Mücadele eder. Över | Öğrenciler farklı renklerdeki çemberlere top atmaya ve topu çember içinde tutmaya çalışırlar. Top atılacak çemberin rengini ya da yönünü akran belirler ve oyunu yürütür. Grup lider akranın komutlarıyla hareket eder. |

5. HAFTA

| ETKİNLİK ADI | SÜRE | KAZANIMLAR | ETKİNLİK |
|-------------------------------|--------|---|--|
| Harekete Sürükleyici Etkinlik | 10 dk. | Sosyalleşir. Kendini güdüler Kendine güvenir. Sıraya geçer Değişik ortamlardaki kurallara uyar | Dersin başında ısınma ve esnetme egzersizleri normal gelişim gösteren akran tarafından yaptırılır. Grup daire olur ve lider akran ortaya geçer. Bu egzersizler, kayma adımı, gallop, çift ayak sıçrama, gibi eğlenceli lokomotor becerilerden ve genel esnetme egzersizlerinden oluşur. |
| İşlevsel-Grup Etkinlikleri | 40 dk. | Denge hareketleri yapar Nesne kontrolü gerektiren hareketleri yapar Arkadaşını över Kayma adım yapar Çift ayak zıplar. Farklı yönlere top atar Farklı yönlere kayma adım ilerler Top sektirir. Parmak pas yapar | 1.Grup: Öğrenciler sınav pozisyonu alır ve her biri bir diğerinin altından geçer ve bitiren en sona eklenir. Döngü başa geldiğinde, bütün öğrenciler denge tahtasına bir sağ ayak bir sol ayak basacak şekilde zıplarlar. Daha sonra kedi basamağından koşarak geçerler. Karşılarına çıkan sağlık topunu belirlenmiş alana atarlar ve file önünden çift ayak zıplayarak ilerlerler, minderlerin ucundan tutarak ayı yürüyüşü pozisyonunda iterek başa getirirler. 2.Grup: Öğrenciler ikişerli takım olurlar. İlk aşamada hepsine bir basketbol topu verilir ve parmak uçlarıyla çift el 50 defa sektirmeleri istenir, daha sonra karşılıklı geçerler ve birbirlerine top atarlar ilk önce yerden çift el zıplatarak sonra havadan zıplatmadan sonra tek el zıplatarak ve tek el zıplatmadan(20 pas), daha sonra kafaları birbirine denk gelecek şekilde sırt üstü yatarlar ve birbirlerine arkaya doğru parmaklarıyla top verirler. |
| Bütün Grup Etkinlikleri | 10 dk. | Kurallara uyar İşbirliği yapar Renkleri bilir Komut alır Mücadele eder. | Bütün oyuncular ortada toplanır ve el ele tutuşup halka olurlar, bir kişi oyunun lideri olur ve komutları verir. Önceden belirlenen ön, arkaya, sağa, sola, gibi komutlar düdük sesi ve alkışla eşleştirilir. |

6. HAFTA

| ETKİNLİK ADI | SÜRE | KAZANIMLAR | ETKİNLİK |
|-------------------------------|--------|--|---|
| Harekete Sürükleyici Etkinlik | 10 dk. | Sosyalleşir. Kendini güdüler Kendine güvenir. Sıraya geçer Değişik ortamlardaki kurallara uyar Eğlenir | Dersin başında ısınma ve esnetme egzersizleri normal gelişim gösteren akran tarafından yaptırılır. Grup daire olur ve lider akran ortaya geçer. Bu egzersizler, kayma adımı, gallop, çift ayak sıçrama, gibi eğlenceli lokomotor becerilerden ve genel esnetme egzersizlerinden oluşur. |
| İşlevsel-Grup Etkinlikleri | 40 dk. | Denge hareketleri yapar Nesne kontrolü gerektiren hareketleri yapar Kayma adım yapar Çift ayak zıplar. Farklı yönlere top atar Farklı yönlere kayma adım ilerler Top sektirir. Parmak pas yapar | Öğrenciler iki gruba ayrılır ve iki parkur hazırlanır, dersin 20. Dk. sonra gruplar parkur değiştirir. 1.Grup: Öğrenciler, ikişerli gruplar halinde sırt sırta verirler hafif çömelirler sırtlarının arasında hafif ve yumuşak bir top taşırlar. Bu pozisyonda taşıdıkları topları sırayla top havuzuna doldururlar ancak öncelikle engelleri birlikte aşmaları gerekir. 2: Grup: Oyuncular derin kolda sıraya girerler, her oyuncu öndeki arkadaşının sağ omzuna sağ elini koyar, sol eliyle öndeki arkadaşının sol bacağına ayağından tutarak havaya kaldırır ve geri çeker. Bu pozisyonda sırayla zıplayarak ilerlemeye çalışırlar ve engelli parkuru tamamlarlar. |

EK 2: Bilgilendirme Programı

1. HAFTA

Sınıf: Bilgilendirme Grubu

Ders:1

Süre: 50 dk.

Öğrenci sayısı:25

İçerik: Tanışma, ilgili ön testlerin uygulanması, programın amacı, özel gereksinim kavramı ve genel çerçeve hakkında bilgilendirme ve kalıp yargıların kaldırılması, empati, bireysel farklılıklar, önyargı.

Uygulamacı, öğrencilerle tanıştıktan sonra kısaca amacını ve onlarla hangi gün ve sürelerde birlikte olacağını açıklayıp, öğrencilerin sorularını yanıtlar.

Ölçeklerin uygulanmasından sonra kişisel farklılıklar ya da benzerlikler tartışılır. Uygulamacı bireysel farklılıklar üzerinden engellilik kavramına geçiş yaparak soru cevap yöntemiyle öğrencilerin derse aktif katılımını sağlar ve engellilik kavramını anlatır. Çeşitli engel grupları, davranışları, ihtiyaçları gibi genel kavramlar hakkında bilgilendirme yaparken öğrencilerin etkileşim içinde oldukları özel gereksinimli kişiler hakkında bilgi ister bu doğrultuda özel gereksinimli kişilere karşı olan kalıp yargılardan bahseder ve kurtulma yollarını örneklerle ya da başarı hikâyeleriyle anlatır. Öğrencilere önyargı ve empati kavramları anlatılır,

Uygulamacı konuşmaları özetler, soruları cevaplar ve bilgilendirme dersini bitirir.

2. HAFTA

Sınıf: Bilgilendirme Grubu

Süre: 50 dk.

Öğrenci sayısı:24

İçerik: Özel gereksinimli bireyler hakkında bilgilendirme, engelliliğin sebepleri, türleri.

Uygulamacı bir önceki dersi özetler ve öğrencilerin akıllarında kalanları anlamak üzere sorular yönelterek eksiklikleri giderir. Özel gereksinimli bireyler hakkında biraz daha bilgilendirir ve bu durumun sebeplerini öğrencilerin seviyesine uygun şekilde anlatır. Engelli haklarını soru cevap yöntemini kullanarak açıklar, bu haklara kendilerinin ve çevrelerindeki insanların ne kadar özen gösterdiğini sorar. Özel gereksinimli kişilerin eğitim haklarından bahseder ve kaynaştırma uygulamalarını açıklar.

Uygulamacı konuşmaları özetler, soruları cevaplar ve bilgilendirme dersini bitirir.

3. HAFTA

Sınıf: Bilgilendirme Grubu

Ders 3

Süre: 50 dk.

Öğrenci sayısı:24

İçerik:

Empati becerisi kazanma, hissetme, dezavantaj deneyimi.

Araştırmacı empatiyi açıklar ve örneklerle öğrencilerin anlamasını sağlar, buradan yola çıkarak özel gereksinimli bireylerin yaşadıklarını hissettirmek üzere gönüllü olanları kısa bir süre göz bandı ya da tekerlekli sandalye kullanarak dezavantajlı duruma sokar, böylece öğrenciler engellilikle ilgili deneyim yaşayarak daha rahat empati kurabilir. Daha sonra öğrencilerden deneyimlediklerini yazmaları istenir.

Uygulamacı konuşmaları özetler, soruları cevaplar ve bilgilendirme dersini bitirir.

4. HAFTA

Sınıf: Bilgilendirme Grubu

Ders 4

Süre: 50 dk.

Öğrenci sayısı:25

İçerik:

Özel gereksinimlilerle ilgili fiziksel aktivite, spor, fiziksel kapasite, takımdaşlık ve fiziksel kapasite kavramlarının işlenmesi.

Araştırmacı fiziksel aktivite ve sporu açıklar bir birey için gerekliliklerinden, sporun faydalarından bahseder, öğrencilere sevdikleri ve yaptıkları sporlar hakkında sorular sorar ve eğer yer alıyorsa, yer aldıkları takım sporlarından ve arkadaşlarından bahsetmelerini ister, bir takım arkadaşında neler olması gerektiği üzerine konuşulur. Daha sonra dezavantajlı bireylerin spor yapıp yapamayacağı ve yapmalarının gerekliliği üzerine soru cevap yöntemiyle tartışılır ve araştırmacı sporun dezavantajlı bireylere katkısını ve onların başarısını kısmen anlatır. Öğrencilerden bir sonraki derse özel sporcularla ilgili araştırma yapıp gelmeleri istenir.

Uygulamacı konuşmaları özetler, soruları cevaplar ve bilgilendirme dersini bitirir.

5. HAFTA

Sınıf: Bilgilendirme Grubu

Ders 5

Süre: 50 dk.

Öğrenci sayısı:25

İçerik:

Başarılı özel gereksinimli bireyler; sporcular müzisyenler, bilim adamları vb. tanıtılması örnek yaşantılarının sunulması.

Bir önceki derste, dezavantajlı bireylerin spor ve fiziksel aktiviteye olan yatkınlıklarından ve yeterliliklerinden bahsedilmiştir ve öğrencilere ödev verilmiştir. Bu ödevler öğrenciler tarafından arkadaşlarına sunulur, bu sunumlar araştırmacı tarafından desteklenir. Başarılı sporcuların yanında müzisyenler, bilim adamları, ressamlar vb. dezavantajlı ünlü bireyler de çocuklardaki önyargıların kaldırılması için anlatılır örnekler verilir. Anlatım bu başarılı insanların sunumu videoları fotoğraflarla desteklenir.

Bir sonraki ders için öğrencilere “aileleriyle mülakat yapma” ödevi verilir. Öğrencilerden, ailelerine engellilikle ilgili sorular sormaları ve bildiklerini anlatmaları ve not almaları istenir.

Uygulamacı konuşmaları özetler, soruları cevaplar ve bilgilendirme dersini bitirir.

6. HAFTA

Sınıf: Bilgilendirme Grubu

Ders 6

Süre: 50 dk.

Öğrenci sayısı:24

İçerik:

BM sözleşmesi engelli hakları sunumu, mülakat ödevi değerlendirme, münazara.

Araştırmacı öğrencilere son dersin özetini yapar ve aileleriyle yaptıkları mülakat üzerine konuşur. Öğrencilerin fikirlerini sorar ve tuttukları notlar üzerinden mülakatlarını arkadaşlarına anlatmaları, ailelerinin dezavantajlılar ve onların haklarıyla ilgili fikirlerini arkadaşlarına açıklamaları istenir. Araştırmacı daha sonra engelli hakları konusunda bilgilendirme yapar ve BM Engelli Hakları Sözleşmesini açıklar, bunun evrensel bir hak olduğunu vurgular. Daha sonra bir münazara konuşum belirlenir “Özel gereksinimliler, tamamen onlar için özel okullara mı gitmelidir, yoksa normal okullarda eğitimlerine devam etmeli midirler?” Edindikleri bu bilgiler doğrultusunda öğrenciler münazara yaparlar.

Uygulamacı konuşmaları özetler, soruları cevaplar ve bilgilendirme dersini bitirir.

EK 3: Etik Kurul Onayı



İstanbul
GEDİK
Üniversitesi

T.C.
İSTANBUL GEDİK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Rektörlük

Gedik Üniversitesi - REKTÖRLÜK
Tarih: 24.01.2019 14:34
Sayı: 71457743-050.04.04.E.2019.2.63
113331

Sayı : 71457743-050.04.04
Konu : Etik Kurul Kararı

Sayın Prof. Dr. Dilara Fatoş ÖZER
Sağlık Bilimleri Bilimleri Fakültesi Dekan V.

16.01.2019 tarihli, 2019/01 sayılı Etik Kurul toplantısında görüşülen, "Bütünlük Beden Eğitimi ve Akran Bilgilendirme Uygulamalarının Ortaokul Öğrencilerinin Özel Gereksinimli Akranlarına Yönelik Tutumları ve Empati Becerileri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi" adlı başvurunuzun etik olarak uygun olduğuna katılanların oy birliği ile karar verildi.

Bilgilerinizi rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Mustafa Kamil ÖZER
Rektör Yardımcısı

Evrakın elektronik imzalı suretine <http://e-belge.gedik.edu.tr> adresinden 58266a7e-bd47-483e-8b24-c41e0ae22215 kodu ile erişebilirsiniz.
Bu belge 5070 sayılı elektronik imza kanuna göre güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Cumhuriyet Mah. İlbahar Sok. No:1 Kartal-İstanbul

Telefon : 0216 452 45 85-1121 Fax : 0216 452 87 17 Ayrıntılı bilgi için: Burcu BAŞ SOFU

Cümleniz elektronik imzalı ağı ile aynıdır.
Tarih: 24 Ocak 2019
İmza
Adı Soyadı
Önvanı

Burcu BAŞ SOFU
İstanbul Gedik Üniversitesi
Yazı İşleri Müdürü V.

ÖZGEÇMİŞ

Ad-Soyad : Berkan ATAMAN
Doğum Tarihi ve Yeri: 22.07.1984 KARABÜK
E-posta : berkanataman@hotmail.com
Telefon : 0 536 420 33 44



Eğitim

- 2018 ~ ... İstanbul Gedik Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Engellilerde Fiziksel Aktivite (Tezli Yüksek Lisans)
- 2014-2015 Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Pedagojik Formasyon
- 2004 ~ 2009 Sakarya Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu/Rekreasyon
- 1998~ 2001 Karabük Cumhuriyet Lisesi

Mesleki İlgi Alanları

Engellilerde fiziksel aktivite, sosyal psikoloji, yüzme teorisi ve pratiği, vücut geliştirme, otizm ve spor, engellilerde beslenme, akran zorbalığı, kaynaştırma ve bütünleştirme uygulamaları ve uyarılma, spor yoluyla gelişim.

Mesleki Yeterlilik

- Yüzme antrenörlüğü (2. Kademe)
- Pedagojik formasyon
- Engellilerde fiziksel aktivite uzmanı
- Fitness antrenörlüğü

İş Deneyimi

- 2019-..... İstanbul Gedik Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Öğrt. Gör. (Engellilerde Beden Eğit. Ve Spor, Kapsayıcı Eğitim)
- 2018-..... Alpaslan Otizmle Mücadele Vakfı, Genel Müdür Yardımcısı- İş Geliştirme ve Halkla ilişkiler
- 2007-..... Engellilerde Özel Spor Eğitmenliği
- 2005-2008 Gymnasium Spor Klubü, Yüzme Antrenörlüğü
- 2006-2007 Planet Spor Klubü, Fitness Antrenörlüğü
- 2005-2006 Sports Univer Spor Klubü, Fitness Ve Yüzme Antrenörlüğü
- 2005-2007 Enka Koleji, Yüzme Antrenörlüğü
- 2005-2007 Sakarya Üniversitesi, Fitness Antrenörlüğü

Katıldığı Akademik Organizasyonlar

- Kasım 2019, 17.Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi, Antalya/Lara
- Haziran 2019, Uluslararası Uyarlanmış Fiziksel Aktivite Sempozyumu (ISAPA) Amerika /Virjinya
- Kasım 2018,16. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi, Antalya/Lara

Yabancı Dil

- İngilizce, intermediate