

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



**BÜTÜNLEŞİK BEDEN EĞİTİMİ DERSİ VE YARATICI DRAMA EĞİTİMİNİN
ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ÖZEL GEREKSİNİMLİ AKRANLARINA YÖNELİK
TUTUMLARI VE EMPATİ BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
Seda AĞIR**

Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Anabilim Dalı

Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Tezli Yüksek Lisans Programı

MAYIS 2020

T.C.
İSTANBUL GEDİK ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



**BÜTÜNLEŞİK BEDEN EĞİTİMİ DERSİ VE YARATICI DRAMA EĞİTİMİNİN
ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ÖZEL GEREKSİNİMLİ AKRANLARINA YÖNELİK
TUTUMLARI VE EMPATİ BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Seda AĞIR
(171208012)

Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Anabilim Dalı
Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Tezli Yüksek Lisans Programı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Mustafa Kamil ÖZER

MAYIS 2020

TEZ ONAY BELGESİ



T.C.
İSTANBUL GEDİK ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

Yüksek Lisans Tez Onay Belgesi

Enstitümüz Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Tezli Yüksek Lisans Programı 171208012 numaralı öğrencisi Seda AĞIR'ın "Bütünleşik Beden Eğitimi Dersi ve Yaratıcı Drama Eğitiminin Ortaokul Öğrencilerinin Özel Gereksinimli Akranlarına Yönelik Tutumları ve Empati Becerileri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi" adlı tez çalışması Enstitümüz Yönetim Kurulunun 09.01.2020 tarih ve 2020/01 sayılı kararıyla oluşturulan jüri tarafından ay...bir...ile Yüksek Lisans tezi olarak kabul.....edilmiştir.

Öğretim Üyesi Adı Soyadı

İmzası

Tez Savunma Tarihi : 20.05.2020

1)Tez Danışmanı: Prof. Dr. Mustafa Kamil ÖZER

2) Jüri Üyesi : Prof. Dr. Dilara Fatoş ÖZER

3) Jüri Üyesi : Dr.Öğr.Üyesi Ayla TAŞKIRAN

.....

.....

.....

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

YEMİN METNİ

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “Bütünleşik Beden Eğitimi Dersi Ve Yaratıcı Drama Eğitiminin Ortaokul Öğrencilerinin Özel Gereksinimli Akranlarına Yönelik Tutumları Ve Empati Becerileri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi” adlı çalışmanın, tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Bibliyografya’da gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla beyan ederim. (10/05/2020)

Seda AĞIR

ÖNSÖZ

Öncelikle yüksek lisans eğitimim süresince kendisinden birçok şey öğrendiğim, bilgi ve deneyimlerini hiçbir zaman esirgemeyen, tecrübesiyle tez çalışmam süresince bana yol gösteren ve zaman ayıran sayın hocam Prof. Dr. Dilara Fatoş ÖZER'e ve danışmanım Prof. Dr. M. Kamil ÖZER'e çalışmamda nicel çalışma yöntemleri konusunda destek olan sayın hocam Doç. Dr. Tuna USLU ve Öğr. Gör. Dr. Hakan AKDENİZ'e, yabancı makalelerin çevirisinde yardımlarını eksik etmeyen ve her zaman yanımda olan Berkay ÖZÜTOK'a, iyi kötü her anımda yanımda olan yüksek lisans yapmam konusunda beni cesaretlendiren, tüm sıkıntılarım ve sevinçlerimde yanımda olup, koşulsuz sevgilerini hep hissettiren annem - babam Sevim - İsmail AĞIR'a ve kardeşlerim Ahmet Kağan AĞIR ve Sena Tuğçe KIZILTOPRAK'a her zaman yanımda oldukları için sonsuz teşekkür ederim.

Mayıs 2020

Seda AĞIR

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
TEZ ONAY BELGESİ	iii
YEMİN METNİ	iv
ÖNSÖZ	v
İÇİNDEKİLER	vi
KISALTMA LİSTESİ	viii
ÇİZELGE LİSTESİ	ix
ŞEKİL LİSTESİ	x
ÖZET	xi
ABSTRACT	xiii
1. GİRİŞ	1
1.1 Problem Cümlesi	2
1.2 Alt Problemler	3
1.3 Araştırmanın Amacı	3
1.4 Sınırlılıklar	3
1.5 Sayıtlar	3
1.6 Araştırmanın Önemi	4
2. GENEL BİLGİLER	5
2.1 Engellilik Kavramı	5
2.1.1 Engellilik nedenleri	6
2.1.2 Engellilik türleri	7
2.2 Kaynaştırma ve Bütünleştirme Eğitimi	8
2.3 Yaratıcı Drama	11
2.3.1 Yaratıcı drama oluşumu	11
2.3.2 Yaratıcı dramada kullanılan teknikler ve aşamalar	13
2.4 Tutum	17
2.4.1 Duygusal boyut	17
2.4.2 Davranışsal boyut.....	17
2.4.3 Tutumların oluşumunda etkili faktörler	19
2.4.4 Tutum ölçme yöntemleri	19
2.4.5 Tutum araştırmaları ve tutum ölçme teknikleri:.....	19
2.5 Sosyal Temas Kuramı	20
2.6 Empati	21
2.6.1 Empatinin tanımı	22
2.6.2 Empati kavramının öğeleri	24
2.6.3 Empatinin aşamalı olarak sınıflandırılması.....	27
3. YÖNTEM VE TEKNİKLER	29
3.1 Araştırmanın Deseni	29
3.2 Araştırma Grubu.....	29
3.3 Veri Toplama Araçları	30
3.3.1 Arkadaşlık Aktivite Ölçeği (AAÖ)	30
3.3.2 Sifat Kontrol Listesi (SKL)	30

3.3.3 Çocuklar ve Ergenler İçin Empati Ölçeği (ÇEEÖ).....	31
3.3.4 Yarı yapılandırılmış soru formu.....	31
3.4 Verilerin Toplanması.....	32
3.4.1 Uygulama süreci.....	32
3.4.1.1 BBE grubu.....	32
3.4.1.2 YD grubu.....	34
3.4.1.3 KG grubu.....	34
3.5 Veri Analizi.....	34
4. BULGULAR.....	36
4.1 Nicel Veri Bulguları.....	36
4.2 Nitel Veri Bulguları.....	49
4.2.1 Bütünleşik beden eğitimi grubu bulguları.....	49
4.2.2 Yaratıcı drama grubu bulguları.....	53
4.2.3 Kontrol grubu bulguları.....	56
5. TARTIŞMA.....	60
5.1 Özel Gereksinimli Öğrenciye Yönelik Tutumlardaki Değişim.....	60
5.2 Empati Becerilerindeki Değişim.....	66
6. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	68
6.1 Özel Gereksinimli Öğrenciye Yönelik Tutumlardaki Değişim.....	68
6.2 Empati Becerilerindeki Değişim.....	70
6.3 Öneriler.....	73
6.3.1 Araştırmacılara öneriler.....	73
6.3.2 Milli Eğitim Bakanlığına öneriler.....	73
KAYNAKÇA.....	74
EKLER.....	81
ÖZGEÇMİŞ.....	109

KISALTMA LİSTESİ

BBE	: Bütünleşik Beden Eğitimi
YD	: Yaratıcı Drama
KG	: Kontrol Grubu
AAÖ	: Arkadaşlık Aktivite Ölçeği
SKL	: Sıfat Kontrol Listesi
ÇEEÖ	: Çocuklar ve Ergenler İçin Empati Ölçeği
ME	: Milli Eğitim Bakanlığı
BE	: Beden Eğitimi

ÇİZELGE LİSTESİ

Çizelge 4.1 Araştırmaya katılan katılımcıların araştırma gruplarına ve cinsiyet değişkenine göre dağılımı.....	37
Çizelge 4.2 BBE grubunun AAÖ, SKL ve ÇEEÖ ön test ve son testlerinin tanımlayıcı istatistik verileri	38
Çizelge 4.3 YD grubunun AAÖ, SKL ve ÇEEÖ ön test ve son testlerinin tanımlayıcı istatistik verileri	39
Çizelge 4.4 KG'nin AAÖ, SKL ve ÇEEÖ ön test ve son testlerinin tanımlayıcı istatistik verileri	40
Çizelge 4.5 BBE, YD ve kontrol grubunun SKL, AAÖ ve ÇEEÖ ön test puanları yönünden karşılaştırılması.....	42
Çizelge 4.6 BBE, YD ve kontrol grubunun SKL, AAÖ ve ÇEEÖ ön-son test puanlarının karşılaştırılması.....	43
Çizelge 4.7 BBE, YD ve kontrol gruplarının SKL, AAÖ ve ÇEEÖ son test puanları yönünden karşılaştırılması.....	45
Çizelge 4.8 BBE ve YD gruplarının AAÖ, SKL ve ÇEEÖ son test puanları yönünden karşılaştırılması.....	46
Çizelge 4.9 BBE ve kontrol grubunun AAÖ, SKL ve ÇEEÖ son test puanları yönünden karşılaştırılması.....	47
Çizelge 4.10 YD ve kontrol grubunun AAÖ, SKL ve ÇEEÖ son test puanları yönünden karşılaştırılması.....	48

ŞEKİL LİSTESİ

- Şekil 2.1** Tutum Ortam-Alışkanlık-Beklenti Davranış İlişkisi (Kağıtçıbaşı, 1977) .. 18
Şekil 2.2 Aşamalı Empati Sınıflaması (Dökmen, 1998)..... 27

BÜTÜNLEŞİK BEDEN EĞİTİMİ DERSİ VE YARATICI DRAMA EĞİTİMİNİN ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ÖZEL GEREKSİNİMLİ AKRANLARINA YÖNELİK TUTUMLARI VE EMPATİ BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİN İNCELENMESİ

ÖZET

Araştırmanın amacı Bütünleşik Beden Eğitimi (BBE) derslerinin ve Yaratıcı Drama (YD) eğitimlerinin ortaokul öğrencilerinin, özel gereksinimli bireylere yönelik tutumları ve empati becerileri üzerindeki etkisini incelemektir. Bunun yanı sıra araştırmada öğrencilerin engellilik algısı da incelenmiştir. Araştırma için Pendik İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nün yazılı onayı alındıktan sonra kolayda örnekleme yöntemi ile üç okul belirlenmiştir. Bu üç okuldan her biri BBE, YD ve kontrol grubu (KG) olarak atanmıştır.

Araştırmaya BBE grubundan 22 öğrenci (13 kız + 9 erkek) YD grubundan 29 öğrenci (17 kız + 12 erkek), kontrol grubundan 24 öğrenci (14 kız + 10 erkek) katılmıştır. BBE, YD ve kontrol grubunun yaş ortalamaları 10 dur (X: 10,00).

BBE grubu ve YD grubu uygulama grupları olup sekiz hafta boyunca haftada bir gün, günde bir ders saati programlar uygulanmıştır. BBE grubunda katılımcılar, özel gereksinimli öğrencilerle birlikte, uyarlanmış grup etkinliklerine sırasıyla, harekete sürükleyici etkinlik, işlevsel-grup etkinlikleri, bütün grup etkinlikleri olarak sınıflandırılan etkinliklere dahil olmuşlardır.

YD grubuna özel gereksinimli bireyler dahil edilmeyip, engelli bireyleri tanıma, engelli bireylere destek olma, başarılı engelli sporcuları tanıma, engellilerin yaşadığı zorlukları anlama ve çözüm üretebilme vb. konularda hazırlanmış plan künyelerine uygun etkinlik ve canlandırmalara katılmışlardır.

Araştırmada nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma araştırma yöntemi uygulanmıştır. Veri toplama araçları olarak Arkadaşlık Aktivite Ölçeği (AAÖ), Sıfat Kontrol Listesi (SKL), Çocuklar ve Ergenler İçin Empati Ölçeği (ÇEEÖ) ve yarı yapılandırılmış soru formu kullanılmıştır. Ölçekler ve yarı yapılandırılmış soru formu, BBE, YD kontrol gruplarına, sekiz haftalık uygulama döneminden bir hafta önce ve bir hafta sonra uygulanarak veri toplama işlemi gerçekleştirilmiştir.

BBE grubunun SKL (ön test, \bar{X} : 27,27 SS: 5,48; son test, \bar{X} : 31,40 SS: 4,21) ve AAÖ (ön test, \bar{X} : 57,04 SS: 5,99; son test, \bar{X} : 61,31 SS: 4,70) son test puanlarının ön test puanlarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur ($P < ,05$). YD grubunun, SKL (ön test, \bar{X} : 26,48 SS: 5,14; son test, \bar{X} : 28,65 SS: 4,06), AAÖ (ön test, \bar{X} : 55,75 SS: 6,38; son test, \bar{X} : 60,65 SS: 3,98) ve ÇEEÖ (ön test, \bar{X} : 13,27 SS:

3,32; son test, \bar{X} : 14,79 SS: 2,94) son test puanlarının ön test puanlarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur ($P<,05$). AAÖ ve SKL yönünden karşılaştırıldığında BBE grubunun son test puanlarının (AAÖ; \bar{X} : 61,31 SS: 4,70; SKL; \bar{X} : 31,40, SS: 4,21) KG'nin son test puanlarından (AAÖ; \bar{X} : 54,33 SS: 8,16; SKL; \bar{X} : 27,83, SS: 5,54) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur ($P<,05$). AAÖ yönünden karşılaştırıldığında YD grubunun son test puanlarının (AAÖ; \bar{X} : 60,65 SS: 3,98) KG'nin son test puanlarından (AAÖ; \bar{X} : 54,33 SS: 8,16) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur ($P<,05$). Bu sonuçlar, BBE uygulamalarının ön test, son test ve KG ile arasındaki son test puanlarına bakılarak, katılımcıların özel gereksinimli bireylere yönelik olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağladığını, ancak empati becerileri üzerinde olumlu bir etkisi olmadığını ortaya koymaktadır. YD ve KG arasındaki son test puanlarına bakıldığında YD uygulamalarının katılımcıların özel gereksinimli bireylere yönelik olumlu tutum geliştirmelerine BBE uygulamalarından daha az katkı sağladığı fakat ön ve son testlere bakıldığında empati becerisi geliştirmede etkili olduğu belirlenmiştir. KG'nin ön ve son testleri aralarında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($P>,05$). BBE, YD ve kontrol grubundan elde edilen nitel verilerden; (a) engellilik türü, (b) engellilik algısı, (c) engelli bir bireyle arkadaşlık (aynı takımda yer almak, birlikte etkinliklere katılmak), (d) engelli bireylere yönelik duygular, (e) engelli biri ile arkadaşlığı hakkında diğer kişilerin düşünceleri, (f) engelli bir bireyin beden eğitime ve spora katılımı olmak üzere altı temaya ulaşılmıştır. BBE ve YD gruplarının engellilik algısı ile ilgili uygulama sonrasında olumlu yönde bir gelişme gözlenmiştir. KG'nin uygulama öncesi ve sonrası engellilik algısında değişiklik gözlenmemiştir.

Elde edilen sonuçlar doğrultusunda okullarda Beden Eğitimi dersleri bütünleşik ortamlarda yapılabilir ve tipik gelişen öğrenciler özel eğitim sınıfları ile birlikte beden eğitimi dersine katılabilirler. Özel gereksinimli öğrencilerin olmadığı okullarda YD yöntem olarak kullanılabilir. Böylece tipik gelişim gösteren çocuklar özel gereksinimli akranlarına karşı empati kurabilir ve olumlu tutum geliştirebilir.

Anahtar kelimeler; *Bütünleşik Beden Eğitimi, Yaratıcı Drama, Özel Gereksinimli Birey, Ortaokul Öğrencileri, Tutum, Empati*

EXAMINATION OF EFFECTS OF INTEGRATED PHYSICAL EDUCATION COURSE AND CREATIVE DRAMA EDUCATION ON SECONDARY SCHOOL STUDENTS' ATTITUDES TOWARDS THEIR PEERS WITH SPECIAL NEEDS AND THEIR ABILITY FOR EMPATHY

ABSTRACT

The aim of the research is to review the Integrated Physical Education (IPE) courses and Creative Drama (CD) trainings, secondary school students' attitudes towards individuals with special needs and empathy planning. In addition, the perception of disability to work in the study was also examined. After obtaining the written approval of Pendik Regional National Education Directorate for research, it is for three schools with easy sampling method for research. IPE, CD and control group was appointed as (CG).

22 students from the IPE group (13 girls + 9 boys) 29 students from the CD group (17 girls + 12 boys), 24 students from the control group (14 girls + 10 boys) participated in the study. The average age of IPE, CD and control group is 10 (\bar{X} : 10,00).

IPE group and CD group are practice groups and programs are applied as one hour course once a week during a period of eight weeks. Participants in IPE group are included in the adapted group activities, respectively, activities that are classified as action-taking activities, functional-group activities, and all group activities together with special needs students.

Individuals with special needs are not included in the CD group, but they participated in activities and demonstrations suitable for plan identity tags prepared for subjects such as recognizing disabled individuals, supporting disabled individuals, understanding the difficulties experienced by disabled individuals and producing solutions.

In the research, a mixed research method in which quantitative and qualitative methods were used together was applied. As the data collection tools, the Friendship Activity Scale (FAS), the Adjective Checklist (AC), the Empathy Scale for Children and Adolescents (ESCA) and the semi-structured questionnaire were used. The scales and the semi-structured questionnaire were applied to the IPE, CD control groups one week before and one week after the eight-weeks application period and data collection was performed.

It was determined that the IPE group's AC (pretest, \bar{X} : 27,27 SS: 5,48; posttest, \bar{X} : 31,40 SS: 4,21) and FAS (pre-test, \bar{X} : 57,04 SS: 5,99; post test, \bar{X} : 61.31 SS: 4.70) final test scores are statistically higher than the pretest scores on a significant level (P

<, 05). It was determined that the CD group's AC (pre-test, \bar{X} : 26,48 SS: 5,14; post-test, \bar{X} : 28,65 SS: 4,06), FAS (pre-test, \bar{X} : 55,75 SS: 6,38; pretest of posttest, \bar{X} : 60,65 SS: 3,98) and ESCA (pre-test, \bar{X} : 13,27 SS: 3,32; posttest, \bar{X} : 14,79 SS: 2,94) final test scores are statistically higher than the pretest scores on a significant level ($P <, 05$). Compared to the FAS and AC aspects, the final test scores of the IPE group (FAS; \bar{X} : 61,31 SS: 4,70; AC; \bar{X} : 31,40, SS: 4,21) statistically higher than final test scores of CG (FAS; \bar{X} : 54,33 SS: 8,16; AC; \bar{X} : 27,83, SS: 5,54) on a significant level ($P <, 05$). Compared to the FAS aspect, the final test scores of the CD group (FAS; \bar{X} : 60,65 SS: 3,98) are statistically higher than final test scores of CG (FAS; \bar{X} : 54,33 SS: 8,16) on a significant level ($P <, 05$). By looking at their pre-test, final test scores and scores of final test between CD, these results reveal that IPE applications contribute to the participants' positive attitude towards individuals with special needs but it does not have a positive effect on empathy skills. Considering the final test scores between CD and CG, it was determined that CD applications contributed less to the participants' positive attitudes towards individuals with special needs, but were effective in developing empathy skills when the pre-test and final tests were examined. No significant difference was found between the pre and post tests of CG ($P >, 05$). From the qualitative data obtained from IPE, CD and control group; six themes were obtained such as (a) type of disability, (b) perception of disability, (c) friendship with an individual with a disability (taking part in the same team, participating in activities together), (d) emotions for people with disabilities, (e) thoughts of other people on his/her friendship with an individual with a disability, (f) the participation of an individual with disabilities in physical education and sports. A positive development was observed after the implementation regarding the disability perception of IPE and CD groups. No change was observed in the perception of disability before and after the implementation of CG.

In line with the results obtained, Physical Education lessons can be carried out in integrated environments and typical developing students can attend physical education lessons with special education classes. CD can be used as a method in schools without students with special needs. Thus, children with typical development can empathize and develop a positive attitude towards their peers with special needs.

Keywords; *Integrated Physical Education, Creative Drama, Special Needs Individual, Secondary School Students, Attitude, Empathy*

1. GİRİŞ

Çevremizde farklı olarak adlandırılan ve hak temelli yaklaşım bakışı ile toplumdaki her bireyin sahip olduğu haklara ulaşması gereken yani kaynaştırma yerine bütünleştirilmesi gereken “özel gereksinimli bireyler” kitlesi bulunmaktadır. Toplumun bir üyesi olarak en temel görev, bireyleri farklılıkları ile anlamak ve kabullenmektir. Aynı zamanda kişinin kendinden farklı olan toplum üyelerinde “başta özel gereksinimli bireyin farkına varmak, sonrasında anlama ve kabullenme” konularında bilinç yaratmak da bir diğer görev olarak düşünülmelidir. Araştırmalar özel gereksinimli bireylerin sosyalleşebilmelerinin, topluma kazandırılmalarının, aktif bir yaşam sürebilmelerinin temelindeki en büyük engelin, kişilerin ön yargılı yaklaşımları olduğunu ortaya koymaktadır (Ünal, 2017).

Tüm bu olumsuz yaklaşımın temelinde bireylerin birbirine saygı duymama, farklıyı kabul edememe, bölünme, ötekileştirme bulunmaktadır. Dünyanın bütün bireyler için daha yaşanılabilir bir yer olması, insan ve tüm canlıların haklarına saygı, herkes için adalet ve eşitlik açısından düşünüldüğünde farklı olana saygı önemli bir noktadır. Farklılıklarımız içinde renk, ırk, cinsiyet, din, dil farklılıkları olduğu gibi sağlık açısından sorunlar ve özel gereksinimli bireyler de bulunmaktadır (Aktan, 2011; Erdoğan, 2017).

Hümanist yaklaşım her insanın tek ve benzersiz olduğunu anlatır. Bu yaklaşım altında herkesin özel ve farklı olduğu, bütünleşmiş bir dünya hedeflenir ancak olumsuz yaklaşım ve tutumlar sonucu toplumda ayrışmalar ve dışlanmalar meydana gelir. Dışlanmaya ve ayrıştırmaya en çok maruz kalanlar ise yukarıda bahsedilen farklı kişilerdir.

Özel gereksinimli bireylerin toplumda ve hayatta daha çok katılım sağlaması ve daha fark edilir olması, beraberinde bu kişilerin sosyal kabulü konusunun önemini çokça gündeme getirmiştir. İlk ve ortaokulların eğitimlerinde insana ve farklılıklara saygı konusunun bulunması bu ihtiyaçtan doğmuş ancak bu konunun yer alması, özel

gereksinimli bireylere karşı yaklaşımların olumlu yönde değişmesi için yeterli olmamıştır (Erdoğan ve Baş, 2018).

Özel gereksinimli bireylerin tipik gelişim gösteren akranlarıyla beraber eğitim almaları bir kaynaştırma uygulaması olarak görülmekte ve kaynaştırmanın sadece fiziksel olarak bir birliktelik anlamını ifade etmediği de kabul edilmektedir (Kargın, 2014). Kaynaştırma yolu ile eğitim uygulamalarında özel gereksinimli bireylerin, eğitimlerini öncelikle tipik gelişim gösteren akranlarıyla birlikte aynı ortamda sürdürmeleri sağlanır (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, Mad. 23). Bu yaklaşımdaki ana amaç ise, öğrenciyle, özel gereksinimli bireyi bütünleştirerek topluma katılımını ve toplumla bütünleşmesini sağlamaktır (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, Mad. 4).

Tipik gelişim gösteren bireylerin özel gereksinimli bireyler ile aynı ortamda eğitim almalarında başarılı olmayı sağlayacak en önemli etkenlerden biri, bu bireylerin sosyal kabulünü ve kendilerine yönelik olumlu tutumlar olduğu söylenilebilir. Özel gereksinimli bireylere yönelik olumsuz tutumlar olması durumunda, özel gereksinimli bireylerin kendisi ile ilgili yetersizliklerinden kaynaklı yaşadığı zorluklardan daha fazla bir zorluk yaşadığı söylenebilir (Akt. Aktaş & Küçüker, 2002, Fenrick & Petersen, 1984).

Özel gereksinimli bir birey açısından bakıldığında en önemli problem, toplumdaki diğer kişilere ayak uydurabilmek ve çalışabilir konuma gelebilmektir. Fakat bu amaca ulaşabilmek için toplumdaki diğer kişilerin de özel gereksinimli bireylerin varlığını kabul ederek, onlara karşı daha olumlu bir yaklaşım sergilemeleri gerekmektedir (Orel, Zerey & Töret, 2004). Bu anlamda öncelikle küçük yaşlardan itibaren kişilerin özel gereksinimli bireylere karşı ön yargılarını kaldırmak, empati becerilerini ve olumlu tutum geliştirmelerini sağlamak gerekir.

1.1 Problem Cümlesi

Bu araştırmanın temel problemini “Bütünleşik Beden Eğitimi Dersleri ve Yaratıcı Drama Eğitimleri, ortaokul öğrencilerinin özel gereksinimli bireylere yönelik tutumları ve empati becerileri üzerinde etkili midir?” sorusu oluşturmaktadır.

1.2 Alt Problemler

Bu araştırmanın alt problemleri aşağıda belirtilmiştir;

1. AAÖ puanları yönünden ön test ve son test ölçümlerinde KG, BBE grubu ve YD grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. SKL puanları yönünden ön test ve son test ölçümlerinde KG, BBE grubu ve YD grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. ÇEEÖ puanları yönünden ön test ve son test ölçümlerinde KG, BBE grubu ve YD grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. KG, BBE grubu ve YD grubu engelliliği nasıl algılamaktadır?
5. BBE grubu, YD grubu ve KG'nin engellilik algısında uygulama dönemi öncesi ve sonrası arasında bir değişim gözlenmiş midir?

1.3 Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı bütünleşik beden eğitimi (BBE) derslerinin ve yaratıcı drama (YD) eğitimlerinin ortaokul öğrencilerinin, özel gereksinimli bireylere yönelik tutumları ve empati becerileri üzerindeki etkisini incelemektir. Bunun yanı sıra araştırmada katılımcıların engellilik algısı da incelenmiştir.

1.4 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,
2. Sifat Kontrol Listesi (SKL), Arkadaşlık Aktivite Ölçeği (AAÖ), Çocuklar ve Ergenler İçin Empati Ölçeği (ÇEEÖ) ve yarı yapılandırılmış soru formu ile sınırlıdır.

1.5 Sayıtlar

Araştırmaya gönüllü olarak katılan ve veli izinleri olan katılımcıların araştırmacının veri aracındaki soruları içtenlikle ve gerçeklere uygun bir şekilde yanıtladıkları

varsayılmaktadır.

1.6 Araştırmanın Önemi

Özel gereksinimli bireylerin tipik gelişim gösteren bireylerden daha az arkadaş çevresi vardır ve kaynaştırma ortamlarında tipik gelişim gösteren bireylerle kıyaslandığında daha düşük sosyal statüye sahiptirler (Ciechalski, 1995 akt.: Sucuoğlu & Özokçu, 2005, 43). Buna ilaveten Kabasakal, Girli, Okun, Çelik & Vardarlı (2008), özel gereksinimli bireylerin, tipik gelişim gösteren akranları tarafından grup etkinliklerinde seçilmediklerini, iletişim ve uyum açısından birtakım problemlere sahip olduklarını belirtmektedirler.

Özel gereksinimli bireylerin topluma katılımını, akran çevresinin artışını ve sosyal kabulünü sağlamanın yolu tipik gelişen bireylerin bilinçlenmesinden geçmektedir. Özel gereksinimli bireylere yönelik olumsuz tutumları düzeltmek ve doğru algı oluşturabilmek için ortak aktivite alanlarının oluşturulması ve empati becerilerini geliştirici, özel gereksinimli akranlarına yönelik bilinçlenmelerini sağlayıcı etkinliklerin gerçekleştirilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

2. GENEL BİLGİLER

2.1 Engellilik Kavramı

Engellilik, karmaşık ve çok boyutlu bir olgu olup, bu kavramı hem bireysel hem de toplumsal sonuçları ile birlikte ele almak gerekmektedir. Engelliliğin bireyin kendi trajedisi olmaktan çıkarılarak toplumsal bir olgu haline getirilmesi ve özel gereksinimli bireylerin sosyal çevre ile tam anlamıyla bütün olması sağlanabilmesinde kullanılan dil büyük öneme sahiptir. Engellilik kavramını ifade ederken, birbirine yakın anlamları olan “sakat, özürlü, engelli, malul” kelimelerinden hangisinin tercih edileceği, kişisel algılarla birlikte tercihlerle de ilgilidir (Ürker, 2010).

Engel, bir özür ya da yetersizliğe sahip olan bireylerin çevresindeki diğer bireylerle iletişimde karşılaştığı problemleri, toplumsal yaşamın gereklerini yerine getirmede karşılaştığı sınırlılıkları tanımlamaktadır. Özürlülüğe rağmen sosyal yaşamında, diğer bireyler ile aynı oranda yer alma fırsatından yararlanan kişi engelli olmaktan çıkmaktadır (Ataman, 2011; İftar, 1998; Tüzün & Sayar, 2006).

Michailakis'e göre engellilik, fiziksel, duygusal ve zihinsel farklılıklarla tanımlanır. Ekonomi ve hükümet politikaları, devlet otoritesi ve kurumlar günlük yaşamda engelli insanları baskı altında tutan yapının oluşmasında etkilidir. Engelli bireylerin içinde buldukları koşullardan bağımsız olarak bu bireylere engel olan sosyal ve politik koşullara odaklanılmalıdır (Michailakis, 2003).

Dünya Sağlık Örgütü (WHO), Birleşmiş Milletler ve Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO) engelli kavramına farklı bakış açısıyla yaklaşmışlardır. Dünya Sağlık Örgütü, hastalık sonucuna dayanan, daha çok sağlık açısından bakılan bir sınıflandırma ve tanımlama yapmıştır. WHO engellilik için üç ayrı tanım geliştirmiştir:

- Bozukluk/Yetersizlik: Sağlık açısından anatomik, psikolojik ve fizyolojik fonksiyon ya da yapılarındaki anormallik ve noksanlığı tanımlar. Kişideki

bozukluklar kalıcı ya da geçici olmakla birlikte, fizyolojik ya da psikolojik de olabilir.

- **Özürlülük:** Birtakım bozukluklar neticesinde bir etkinliği normal bir şekilde ya da normal olarak adlandırılabilen bir düzeyde yapabilmekte ki sınırlılık ya da eksikliklerdir.
- **Engellilik:** Bir eksiklik ya da noksanlık nedeniyle cinsiyete, yaşa, kültürel ve sosyal etkenlerle ilişkili olarak bireyden istenilen rollerin sınırlandırılması ya da gerçekleştirilememesidir (Yetim, 2014).

BM tarafından oluşturulan Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşmede “Engelli bireyler, farklı engel tipleri ile karşılaşmaları durumunda başka bireylerle eşit haklara sahip olarak topluma etkili ve tam olarak bir katılım sağlamasını engelleyen uzun süreli ruhsal, fiziksel, duygusal ve zihinsel noksanlığı olan bireylerdir.” şeklindeki açıklama bulunmaktadır. Sözleşmeye göre, engelli kişilerin toplumsal katılımı önerilmektedir. Engelli bireylerin topluma katılımı tutumları, davranışları ve çevre koşullarını etkilemektedir. Engellilik kısmen toplumdan kaynaklanmaktadır (URL1). Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO), Sakatların Mesleki Rehabilitasyonu ve İstihdamı Sözleşmesi'nin 1. maddesinde, engelli bireyin kendine uygun bir iş sağlanması, bulunan bu işin korunması ve işinde ilerleme kat etmesi konusundaki beklentileri, onaylanmış zihinsel ya da fiziksel bir noksanlık sonucunda büyük bir ölçüde azalmış bir kişiyi tanımlamaktadır (ÖZİDA, 1999; Bulduk, 2014).

1983 tarihli Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanununa göre, özürlü, “farklı sebeplerle, eğitim düzeyi ve kişisel özellikleri bakımından diğer yaşlılarından istenilenden daha çok anlamlı farklılık gösteren birey” olarak tanımlanmıştır (ÖZİDA, 1999; Bulduk 2014).

2.1.1 Engellilik nedenleri

Engelli olma nedenleri doğum öncesi, sonrası, doğum sonrası nedenler şeklinde sınıflandırılmıştır.

Doğum öncesinde görülen ve engelliliğe neden olan olaylar şunlardır: Genetik bozukluklar, doğum öncesi, doğum anı ve doğum sonrası anomaliler, kromozom anomalileri, kalıtsal bozukluklar, riskli gebelik, kan uyuşmazlıkları, kötü obstetrik öykü, çoğul gebelik, uteroplental nedenler, doktor tavsiyesi haricinde ilaç alımı,

annenin yetersiz ve kötü besin tüketimi, annenin alkol ve sigara kullanımı, akraba evlilikleri, röntgen vb. ışınlarla maruz kalma (Bulduk 2014).

Doğum esnasında karşılaşılabilecek nedenler ise, zor doğum (normalden daha uzun süren doğum sonucunda bebeğin oksijensiz kalması), doğum travmaları (doğumun gerçekleştiği esnada bebekte oluşan anatomik yaralanmalar), doğum esnasında yapılan yanlış uygulamalar, geç veya erken doğum, doğumun yetersiz kişilerle gerçekleştirilmesi ve doğumun uygun ve yeterli olmayan koşul ve mekanlarda gerçekleştirilmesi (Bulduk 2014).

Doğum sonrasında sağlıklı oluşup büyüyen ve sağlıklı olarak dünyaya gelen bir bebeğin gelişim süreci ileriki yıllardaki bir takım olumsuz faktörlerin etkisi altında bozulabilmektedir. Pramatüre bebekler kuvöze alındıklarında fazla oksijen verilmesi durumunda “retrolental fibrosia” denen körlük oluşabilmektedir. Ateşli hastalıklar, kazalar, tümörler, diyabet, frengi, glokom, trahom ve katarakt da körlüğe neden olabilen faktörlerdendir. Merkezi sinir sisteminde sarsıntı ve zedelenme yapabilecek her türlü kaza ve travmalar, beyin tümörleri, uzun süre yüksek titreşimli ve şiddetli seslere maruz kalma, ateşli hastalıklar, kulak akıntıları ve iltihaplanmalar işitme engeline neden olabilmektedir. Santral sinir sistemi enfeksiyonları (bakteri ve virüslerin neden olduğu) kafa travmaları, kurşun, karbonmonoksit zehirlenmesi, konvülziyonlar, radyasyon ve malnütrisyon, sosyal ve kültürel geri kalmışlık zihinsel engele neden olabilmektedir. Düşme, yanma, zehirlenme, doğal afetler, ev kazaları, trafik kazaları, menenjit, kafa travmaları, çeşitli ateşli ve bulaşıcı hastalıklar sonucunda bedensel yetersizlikler ortaya çıkabilmektedir (Akt: Özer, 2001; Bilir 1986; Özsoy, Özyürek & Eripek, 1992).

2.1.2 Engellilik türleri

30 Mart 2007 yılında Türkiye'nin de taraf devletlerden biri olarak imza attığı “BM Engelli Hakları Sözleşmesi” engelliliğin sadece bir kavram olduğunu ve engelliliğin bireylerin, diğerleri ile birlikte eşit bir temelde topluma tam ve etkili katılmalarına olanak tanımayan tutumlar ve çevre koşullarıyla etkileşiminden kaynaklandığını belirterek, çevresel koşulların engellilik kavramı üzerindeki etkisini vurgulamıştır (Özer, 2001).

Eripek (2000) engellileri, engellilerin gösterdikleri yetersizliklere göre aşağıdaki gibi gruplandırmıştır:

“Öğrenme Güçlükleri, Zeka Geriliği, İleri Derecede, Duygu ve Davranış Bozuklukları ve İşitme Yetersizlikleri, Çoklu Yetersizlikler, Görme Yetersizlikleri, İletişim Bozuklukları, Üstün Yetenekliler ve Üstün Zekalılar, Beden ve Sağlıkla İlgili Yetersizlikler” olarak gruplandırılmıştır (Eripek, 2000).

Culatta ve Tompkins (1999), özel gereksinimli bireyleri: Öğrenme güçlüğü olan bireyler, Zihinsel yetersizliğe sahip bireyler, Fiziksel engelli bireyler, Duygusal ya da davranış sorunları (uyum sorunları) olan bireyler, İletişim bozuklukları (dil ve konuşma bozuklukları) olan bireyler, Diğer sağlık sorunları olan bireyler, Görme engelliler, İşitme engelliler, Üstün yetenekli bireyler, Ağır ya da birden çok engelle sahip bireyler, şeklinde sınıflandırmıştır (Akt. Akardere, 2005; Culatta & Tompkins, 1999).

2000 yılı 23937 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı Özel Hizmetleri Yönetmeliğinde ise kaynaştırma daha kapsamlı olarak tanımlanmış, kaynaştırma uygulamalarının başarılı olabilmesi için okul çalışanlarına ve özel gereksinimli çocuklara ihtiyaçları olan alanlarda “özel eğitim danışmanlığı, okullarda sınıf içi destek ve kaynak oda” gibi yardımlarla özel gereksinimli bireylere, özel eğitim imkanı ve desteği verilmesi gerektiğini söylemiştir (Kargın, 2004).

2.2 Kaynaştırma ve Bütünleştirme Eğitimi

Son yıllarda birçok toplum engelli bireylerin eğitimi konusunda köklü değişikliklere giderek, engelli bireylerin kendi aralarında eğitimleri yerine, engelsiz akranları arasında, engelsiz çocukların eğitim gördükleri okullarda eğitilmeleri için gerekli düzenlemeler yapmışlardır. Böylece, kaynaştırma tüm dünyada, engelli öğrenciler için kanuni eğitimsel bir tercih olarak giderek artan bir şekilde kabul görmeye başlamıştır. Türkiye’de, kaynaştırma eğitimi açısından, 15 Ekim 1983 tarih ve 2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu’nda yer alan, “*özellikleri ve düzeyleri uygun olan özel gereksinimli bireylerin diğer öğrencilerinde yararlanabildiği normal kurumlarda tipik gelişim gösteren yaşutlarıyla birlikte eğitim görebilmeleri için gerekli ve yeterli*

tedbirler sağlanır” tanımıyla ilk kapsamlı yasa adımları atılmıştır (Özer, Nalbant ve ark., 2013).

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde (2006), kaynaştırma yoluyla eğitim; özel gereksinimli bireylerin öğrenimlerini, destek eğitim hizmetlerinden de yararlanarak tipik gelişim gösteren yaşlıları ile beraber özel ve resmi; ortaokul, ilkokul, okul öncesi ve diğer eğitim öğretim kurumlarında gerçekleştirmeleri noktasına vurgu yapan özel eğitim uygulamaları olarak ifade edilmektedir (MEB, 2006).

Kaynaştırma uygulamaları; özel gereksinimli bireyler ile tipik gelişim gösteren bireylerin aynı fiziksel mekanlarda buldukları, olumlu sosyal paylaşımların devamlılık sağladığı ve geliştirildiği bir aşamadır. Bu aşama, kişilerin sadece bir toplumun içinde yaşamlarını sürdürdükleri değil, aynı zamanda bu toplumun bir üyesi olabilmeleri hususunda da önemlidir (Mahon ve ark., 2000).

Sınıflar kendi başlarına sosyal topluluklardır. Tutum araştırmaları özel gereksinimli çocukların ön yargılı yaklaşımlarla karşı karşıya kaldığını göstermektedir (Cohen & Lopatto, 1995; Nabors & Keyes, 1995; Nowicki & Sandieson, 2002). Zihinsel engelli çocuklar sık sık akranları tarafından sosyal olarak izole edilir, ihmal edilirler ve reddedilirler. (Schumm ve ark., 1995; Santich & Kavanagh, 1997). Ön yargılı yaklaşımlarla karşılaşma çocuklarda sıklıkla yalnızlık, kaygı ve düşük benlik saygısı gibi sorunlara neden olur. (Graham & Juvonen, 1998).

Bütünleştirilmiş eğitim uygulamaları ise; eğitim mekanlarında bütün öğrencilerin öğrenme düzeyine uygun gelişmesine ve ilerlemesine olanak sağlayan uygulamadır (Wah, 2010). Bütünleştirme uygulamalarının faydalı olabilmesi için, eğitim sistemi planlamalarının bütün öğrenciler için geliştirilebilmesi oldukça önemlidir. Bu durumda genel eğitim sınıflarına öğrencileri konumlandırırken; kişisel farklılıklar (din, engel, dil, cinsiyet vb.) düşünülerek düzenlenir (Salend, 2011). Bunun yanı sıra literatürde bütünleşik eğitim sistemi kullanan eğitim kurumlarında söz edilen bu farklılıklara sahip olan kişilerin aynı sınıflarda eğitime katılmalarının mümkün olduğunu (Wah, 2010), öğrencilerin bu farklılıklarına uygun eğitim planlamalarının ve düzenlemelerin (Stefano & Camicia, 2018, 15; Lee-Kearns, Tompkins & Mitton-Kukner, 2014, 5; Simonsen, Myers & Deluca, 2010, 14; Ball, 2007, 43) yapılmasıyla

birlikte başarılı bir bütünleştirme uygulamaları elde edilebilecektir (Düzkanar & Keser, 2019).

Ülkemiz tarafından da imzalanan BM Engelli Hakları Sözleşmesi genel ilkeler c ve d maddesinde belirtildiği gibi “Engellilerin topluma tam ve etkin katılımlarının sağlanması”, “Farklılıklara saygı gösterilmesi ve engellilerin insan çeşitliliğinin ve insanlığın bir parçası olarak kabul edilmesi” açıklamaları ile okullardaki bütünleştirme uygulamalarını desteklemektedir. Genel ilkelerin yanı sıra Madde 30 5.d fıkrasında belirtilen “Engelli çocukların, okullardaki etkinliklere dahil olmak üzere, oyun, eğlence, boş zaman aktiviteleri ve spor etkinliklerine eşit şekilde katılabilmelerini sağlamak” ifadesi de okullarda bütünleşik beden eğitimi dersleri konusunda yol gösterici bir nitelik taşımaktadır.

Bütünleşik beden eğitimi ortamı akran etkileşimlerinin gelişimi için son derece bereketli topraklar olarak düşünülür (Causton, Theoharis ve Malmgren, 2005). Diğer derslerle karşılaştırıldığında Ellis, Wright ve Cronis (1996)’nin de vurguladığı gibi beden eğitimi dersinde fiziksel temas, birlikte çalışma ve grup etkileşimi daha yüksek düzeydedir. Bütünleşik beden eğitimi dersleri sınıftaki bir kişi ya da grubun değil bütün öğrencilerin derse aktif katılımını amaçlar ve farklı gelişen öğrencilerin sosyal temas içerisinde olmalarına zemin hazırlar.

Beden eğitimi dersinde bütünleştirmenin, tüm çocuklar açısından iyi bir tecrübe olabilmesi için, engelli olmanın nasıl bir şey olduğunu tipik gelişim gösteren çocuklara aktararak anlayabilmelerini sağlamak, çok iyi bir başlangıçtır.

Bir engelinin olmasının nasıl hissettirdiğini anlayabilmelerine imkan verildiğinde, çocuklar daha iyi bir şekilde empati kurabilmekte ve kendilerini özel gereksinimli akranlarının yerine koyarak onları daha iyi anlayabilmektedirler. (Özer, Süngü & Şılak, 2001).

Çocuklarda bu davranış ve becerilerin kazandırılması açısından yaparak yaşayarak öğrenme yöntemleri önemli bir yer tutmaktadır. Belirtilen bu yöntemlerden biriye yaratıcı dramadır (Erbay, 2009). Yaratıcı dramının farklılıklara saygı duymayı ve empati becerilerini geliştirmede etkili olduğunu ortaya koyan birçok araştırma bulunmaktadır. (Erdoğan & Baş, 2018).

2.3 Yararıcı Drama

Yararıcı Dramanın amacı, aktarılmak istenen konuyu basitleştirerek, parçadan bütüne giderek ve oyunlaştırarak en iyi şekilde gruba aktarmak ve yüksek oranda kalıcılık sağlamaktır. Yararıcı drama farklı yaş grubu ve farklı özellikleri olan bireylere yönelik alanlarda da kullanılabilirdi için birçok alanda bir eğitim aracı olarak yer bulmaktadır. Farklılıkları anlamak açısından ele alındığında, yararıcı drama; hayatı daha iyi bir şekilde anlayabilmemize olanak sağlayan, kişilerin kendilerinden farklı olan diğer kişilerin özelliklerini ve değer verdikleri şeyleri öğrendiği, duyarlı olabildikleri ve empati kurabildikleri rollere büründükleri, bir grubun parçası olarak uyumlu bir şekilde çalışmayı benimsedikleri, inceleyerek, gözlemleyerek ve empati kurarak başka kişilerin anı, olay karşısında nasıl bir yaklaşım sergileyeceğini anlayabileceği, bir çok sanat tekniğini ve becerisini bütünleştiren öğrenim sürecidir (Tonga, 2014). Farklılıklar, temel değerler arasında "Toplumsal duyarlılık oluşturabilme" konusunun içinde yer almaktadır. Toplumsal duyarlılık dediğimiz olgu birçok konuda geçerlidir. İnsanların çevrelerine, hayvanlara, birbirlerine, farklılıklara ve daha birçok şeye duyarlı olmaları gerekmektedir. Farklılık dediğimizde, hiçbir şey birbiriyle aynı özelliklere ya da görünüme sahip değildir ve bu farklılıklar kişiler tarafından kabul edilmelidir.

2.3.1 Yararıcı drama oluşumu

Türkiye’de eğitimde yararıcı dramanın yakın tarihi 1980 yıllarının öncesinde ve sonrasında olmakla birlikte iki ayrı dönem içinde incelenebilir. İki dönemde incelenmesinin sebeplerinden biri Türkiye’de günümüzdeki tanımına en yakın haliyle yararıcı drama alanındaki temel çalışmaları gerçekleştiren İnci San ve Tamer Levent’in yararıcı drama konusu ile ilgili ilk olarak bir araya gelme yılının 1982 oluşu ve bugünkü tanımıyla yararıcı drama mantığını günümüz tarihinde hissettirmeleridir (Adıgüzel, 2006).

San (1998), drama kelimesinin önündeki "yaratıcı" kelimesini bilhassa ve isteyerek konulduğunu belirtir. İnci San’a göre yararıcı drama teriminin "Daha öncesine ait olan yazılmış ve düzenlenmiş herhangi bir metin olmaksızın, katılımcıların kendilerine ait kreatif keşifleri, öznel anıları, bilgileri ve kendilerine özgü düşüncelerine dayanarak yarattıkları eylem vaziyetleridir ve "yaratıcı drama aşamalarının doğaçlama ve

canlandırma" tarafını kapsar. Alan yazın taramalarında farklı isimlendirmeler karşımıza çıksa da amaç, kalite ve kapsam açısından bu kavramlar temel anlamda birbirinden çok farklı değildir.

Heathcote ve Herbert'e göre; sahne tozunu yutmadan ve bir oyun içerisine rol yapmadan hayattaki deneyimlerini genişletmek, O'Neill'e göre bireyin düşüncesinin olabildiğince genişletilebildiği bir alan, Nixon'a göre bir öğrenme aracı ve McCaslin'e göre her birey için gerekli olan tümel bir sanat olarak (Üstündağ, 1997) anlatılan yaratıcı drama, oyun süreçlerindeki ve hayatın içindeki dramatik anların liderin ya da bir uzman eşliğinde grup içi etkileşimler içerisinde canlandırılması olarak da adlandırılabilir. Yaratıcı drama kavramı; ergenlerin ve çocukların öğrenme yolunda onların düşlem gücünü, imgesel düşünmeyi, duyuşsal yaşantılarını, aktif hale getirmede ve öğrenme yolunda etkin katılımını sağlamada etkilidir.

Yaratıcı drama en genel tanımıyla; bir grubun parçası olan üyelerin yaşam deneyimlerinden yararlanarak, bir düşüncenin ve amacın, rol oynama (rol alma) doğaçlama vb. tiyatral tekniklerden yararlanılarak canlandırılmasıdır. Bu canlandırma süreci ise tecrübeli bir lider/eğitmen ile birlikte sürdürülürken kendiliğindenliğe (spontaniteye), -miş gibi yapmaya, şimdi ve burada ilkesine dayalıdır (Adıgüzel, 2006).

Yaratıcı drama sürecinin tamamlanması deneyimli bir lidere, mekâna, bir gruba, ve bir şeyler yaratılabilmesi için bir fikir ile direkt ilişkilidir (Pollisini, 1994). Çok yönlü işlevselliğe sahip olması sebebi ile yaratıcı drama sınıf dışında gerçekleştirilecek amaçlara uygun, bütün ortamlarda başta kişinin yaşamışlığına bağlı öğrenmenin gerçekleştirilmesinde etkin bir metot ve disiplindir. Gençlerin, ergenlerin ve çocukların gerçek yaşam ve kurgusal yaşam arasında kapı açma imkanı yaratan yaratıcı drama, sınıf içinde veya bir çok sınıf dışında gerçekleştirilecek öğrenme alanında etkili olmaktadır.

Bir katılımcı drama hayatı içerisinde herhangi bir konuyu, bütün duyularını kullanarak öğrenir. Bu öğrenme muhakkak bir grup etkinliği içerisinde olmalıdır (Adıgüzel, 2002).

2.3.2 Yaratıcı dramada kullanılan teknikler ve aşamalar

Yaratıcı drama tiyatronun en önemli iki tekniği olan doğaçlama ve rol alma tekniklerinden yararlanır. Diğer tekniklerin tam aksine yaratıcı drama eğitimlerinde doğaçlama ve rol oynama tekniklerinin kullanılma zorunluluğu bulunmaktadır. Bu iki tekniğin yanı sıra “öğretmenin role girmesi, donuk imgeler, geriye dönüş, öğretici oyunlar, rol içinde yazma, görüşmeler, vb.” farklı daha bir çok teknikten yararlanılabilir. Lider/öğretmen, yaratıcı drama eğitimi içerisinde kullanılacak tekniklerden, katılımcıya aktarmak istediği amaca uygun, grubun özelliklerine ve hazır bulunurluğuna göre yararlanabilir, geliştirebilir. Bu tekniklerin büyük çoğunluğu genellikle süreçsel drama uygulamaları içerisinde kullanılır (Adıgüzel, 2006).

Yaratıcı dramada temelde 'Doğaçlama' ve 'Rol Oynama' adlı iki teknik kullanılmakla (Tonga, 2014) birlikte farklı sorunlar ile karşılaşıldığında veya dramanın geliştirilmesi istenildiğinde düşünülen çözüm araçları esas alınarak farklı tekniklerden de yararlanılmaktadır.

Tonga, (2014)' ya göre, doğaçlama söylenen bir nesne veya durum temel alınarak anında (simultane), kendiliğinden (spontene) yapılan canlandırmalardır. Rol Oynama ise başkalarının rolüne bürünmektir, örneğin bir doktorun ya da avukatın. Birçok çocuk için başkasının rolüne bürünmek, doğallığında gelişen bir yetenektir. Diğer Teknikler: Anlatı tekniği, Aradaki Boşluk, Bilinç Koridoru, Bölünmüş Ekran, Dedikodu Halkası, Donuk İmge, Düşünce İzleme, Forum Tiyatro, Fotoğraf Anı-Tablo, Gerçek An, Geriye Dönüş, İç Ses, Küçük Kümelerde Doğaçlama, Mektuplar, Oyunlaştırma, Öğretmenin Rol Alması, Özel Mülkiyet-Bitmemiş Nesnelere, Ritüeller-Seremoniler, Rol İçinde Yazma, Rol Kartları, Sıcak Sandalye, Sözsüz-Sessiz Canlandırma, Telefon Görüşmeleri, Toplantı Düzenleme, Tüm Kümeyle Doğaçlama (Tonga, 2014).

Eğitimde Yaratıcı Dramanın belli başlı aşamaları vardır ve bu aşamalar şöyledir:

- Hazırlık-Isınma Aşaması
- Canlandırma Aşaması
- Değerlendirme-Tartışma Aşaması (Tonga, 2014).

Hazırlık-Isınma Aşaması: Isındırma eylemi bir kişinin herhangi bir şeye karşı oluşturulan yakınlık duyma, alıştırma, benimseme ve yadırgamaz olması için yapılan bir eylemdir. Isındırma eylemi bir lider tarafından belirlenen bir aşama olmakla beraber bedeninin harekete geçirildiği aynı zamanda duyuların da yoğun olarak kullanıldığı daha çok kişinin benliğine dönük çalışmaların yapıldığı, amacı uyum sağlama, güven kazanma gibi grup dinamiği oluşturmak olan kuralları sonraki iki aşamaya göre belli olan bir aşamadır. Hazırlık-ısınma aşamasının temel amacı grup dinamiği oluşturmanın yanında bir sonraki adıma hazırlamaktır. Aynı zamanda drama alanına giriş ve ısınma özelliği taşıyan bu çalışmalar özellikle drama çalışmalarına yeni başlayan katılımcılar içindir. Bu aşamada özellikle bilinen çocuk oyunları veya benzeri türetilen oyunlar etkin bir biçimde kullanılabilir. Bu oyunların en temel özellikleri eğlendirici olmasıdır. Aynı zamanda bu oyunlar katılımcıların ve liderin birbirlerine ısınmalarını ve konuya hazırlanmalarını kolaylaştırmaktadır. Oyunlar gerektiği zaman rahatlamak için çalışmalar da içermektedir. Katılımcıların oyunlar yolu ile tüm etkinliklere tam katılımı daha etkin bir şekilde sağlanabilir (Adıgüzel, 2006).

Yaratıcı drama farklı tekniklerle beş duyu organını kullanmaya, gözlem yeteneğini geliştirmeye yönelik, bedensel ve duysal çalışmaları kapsar. Tanışma, iletişim kurma, uyum ve güven sağlama gibi özellikleri katılımcıya kazandırır. İşlenecek konu için bir hazırlık yapılarak, yaratıcı drama liderinin yönlendiriciliğinde yapılan çalışmaları ve oyunsu süreçleri içerir (Tonga, 2014).

Canlandırma Aşaması: Canlandırma; kişilerin etkin bir duruma gelmesi, etkinliğe geçirilmesi, geçmişte olan bir durum veya olayın tekrar yaşanılıyormuş gibi gösterilmesi veya kılık değiştirme, kişilikler arası geçiş yapılarak onun oynanmasıdır (Püsküllüoğlu, 2004). Aynı zamanda canlandırma aşaması süreç içerisinde biçimlenip ortaya çıkmış olan bir konunun belirlendiği, şekillendirildiği bütün oluşum hazırlıklarının ve çalışmalarının yapıldığı aşamadır. Bu aşama canlandırılacak durumlar veya olayla ilgili olarak başlangıç noktası olan, doğaçlama, rol oynama ve diğer tekniklerin kullanılmasıyla olur. Bireyde bıraktığı izlere ve sonuçlara göre yapılan bu canlandırmalarda, yaratıcı drama çalışmalarında geçen bütün yaşantılar, değerlendirmeler ve bu aşamada yapılmış olan oluşum çalışmaları kullanılmaktadır.

Belirlenmiş olan temayı işlemek için oluşturulan dramatik zamanları çözümlmek için ihtiyaç duyulan stratejilerin (tekniklerin) kullanımı burada gerçekleştirilmektedir. Canlandırma aşamasında yapılan canlandırmaların bireysel yapılabirliğinin yanında küçük ya da büyük gruplar halinde de yapılabirliği vardır. Bir sonraki aşamaya geçilebilmesi için canlandırmaların sonucunda meydana çıkan oluşumlar etkili olmaktadır (Adıgüzel, 2006).

Yaratıcı drama önceden hazırlanmış bir metin olmaksızın katılımcının kendi yaratıcı buluşları ve özgün düşüncelerini ortaya koyduğu, kendini keşfetme, başkalarını tanıma ve empati kurma olanağı bulduğu doğaçlama çalışmalarını kapsar (Tonga, 2014).

Değerlendirme-Tartışma Aşaması: Bu aşamada değerlendirilmekte olan drama çalışmalarından elde edilmiş olan sonuçlardır. Diğer bir ifade ile, geçirilmiş olan sürecin özü, sahip olduğu önemi, niceliği ve niteliğinin saptandığı aşama değerlendirme-tartışma aşamasıdır. Bu aşamada alınan duyguların ve düşüncelerin paylaşımıdır. Aynı zamanda bu aşamada kazanılan genel eğitsel kazanımlar üzerine veya meydana çıkmış olan oluşumlarla ilgili tartışmalar yapılır. Bu aşamada söz konusu olan öğrenilenlerin kazanım haline gelip gelmediği ve içinde bulunulan bu durumun gelecek yaşantılara etkisinin nasıl olduğu, tüm süreçlerin ve drama yaşantısının nasıl algılanıp anlaşıldığına bakılarak düşünce ve duyguların paylaşılmasıdır (Adıgüzel, 2006).

Yaratıcı drama çalışması içerisinde ortaya çıkan sonuçlar bu aşama içerisinde değerlendirilir. Diğer iki aşamada katılımcının ne yaptığını ne hissettiğini, neyi neden yaptığı sorgulanarak başta belirlenen kazanıma yönelik sorularla öğrenme alanına yönelik farkındalık yaratılır (Tonga, 2014).

Yaratıcı drama empati becerilerinin, sosyal becerilerin, olumlu tutumun, demokratikleşmenin, farkındalıkların elde edilmesinde ve geliştirilmesinde oldukça etkili bir alandır (Erdoğan ve Baş, 2018). Diğer taraftan araştırmalar, tutum sahibi ve objesi arasındaki etkileşimin sıklığı, yoğunluğu ve süresi gibi değişkenlerin tutumlara yön veren önemli değişkenler olduğunu bildirmektedir (Diken ve Sucuoğlu, 1999). Bu bilgilerden yola çıkarak bu araştırmada yaratıcı dramının özel gereksinimli bireylerin farkına varma, onları anlama, kabullenme ve nihai olarak ön yargılardan uzaklaşarak

olumlu tutum geliştirebilmelerinde ki rolü ve bir müdahale yöntemi olarak etkisi incelenecektir.

Genel açıdan bakıldığında tutum, kişinin hayatındaki herhangi bir konuya (canlı ya da cansız) karşı sahip olduğu bir tepki eğilimidir. Tutumun konusu, bir bitki ya da bir başka kişi ya da kişiler grubu olabileceği gibi, başka bir soyut kavram (sonsuzluk, barış, savaş, v.b.g.) da olabilir. Kişinin etrafına sayısız tutum durumu olduğu düşünülürse, bunların hepsi için ayrı ayrı bir tutum oluşturmanın ne Bir sonraki aşamaya geçilebilmesi için canlandırmaların sonucunda meydana çıkan oluşumlar etkili olmaktadır (Adıgüzel, 2006).

Yaratıcı drama önceden hazırlanmış bir metin olmaksızın katılımcının kendi yaratıcı buluşları ve özgün düşüncelerini ortaya koyduğu, kendini keşfetme, başkalarını tanıma ve empati kurma olanağı bulduğu doğaçlama çalışmalarını kapsar (Tonga, 2014).

Değerlendirme-Tartışma Aşaması: Bu aşamada değerlendirilmekte olan drama çalışmalarından elde edilmiş olan sonuçlardır. Diğer bir ifade ile, geçirilmiş olan sürecin özü, sahip olduğu önemi, niceliği ve niteliğinin saptandığı aşama değerlendirme-tartışma aşamasıdır. Bu aşamada alınan duyguların ve düşüncelerin paylaşımıdır. Aynı zamanda bu aşamada kazanılan genel eğitsel kazanımlar üzerine veya meydana çıkmış olan oluşumlarla ilgili tartışmalar yapılır. Bu aşamada söz konusu olan öğrenilenlerin kazanım haline gelip gelmediği ve içinde bulunulan bu durumun gelecek yaşantılara etkisinin nasıl olduğu, tüm süreçlerin ve drama yaşantısının nasıl algılanıp anlaşıldığına bakılarak düşünce ve duyguların paylaşılmasıdır (Adıgüzel, 2006).

Yaratıcı drama çalışması içerisinde ortaya çıkan sonuçlar bu aşama içerisinde değerlendirilir. Diğer iki aşamada katılımcının ne yaptığını ne hissettiğini, neyi neden yaptığı sorgulanarak başta belirlenen kazanıma yönelik sorularla öğrenme alanına yönelik farkındalık yaratılır (Tonga, 2014).

Yaratıcı drama empati becerilerinin, sosyal becerilerin, olumlu tutumun, demokratikleşmenin, farkındalıkların elde edilmesinde ve geliştirilmesinde oldukça etkili bir alandır (Erdoğan ve Baş, 2018). Diğer taraftan araştırmalar, tutum sahibi ve objesi arasındaki etkileşimin sıklığı, yoğunluğu ve süresi gibi değişkenlerin tutumlara yön veren önemli değişkenler olduğunu bildirmektedir (Diken ve Sucuoğlu, 1999). Bu

bilgilerden yola çıkarak bu araştırmada yaratıcı dramının özel gereksinimli bireylerin farkına varma, onları anlama, kabullenme ve nihai olarak ön yargılardan uzaklaşarak olumlu tutum geliştirebilmelerindeki rolü ve bir müdahale yöntemi olarak etkisi incelenecektir.

2.4 Tutum

Genel açıdan bakıldığında tutum, kişinin hayatındaki herhangi bir konuya (canlı ya da cansız) karşı sahip olduğu bir tepki eğilimidir. Tutumun konusu, bir bitki ya da bir başka kişi ya da kişiler grubu olabileceği gibi, başka bir soyut kavram (sonsuzluk, barış, savaş, v.b.g.) da olabilir. Kişinin etrafına sayısız tutum durumu olduğu düşünülürse, bunların hepsi için ayrı ayrı bir tutum oluşturmanın ne bilişsel inanışların doğruluğundan veya yanlışlığından söz edilemez. Ajzen'a (1989) göre bilişsel boyut tutum nesnesi hakkında algı ve bilgileri yansıtmaktadır. Tutumun gerçeklere dayanan bilgi haznesini oluşturan boyutudur (Baysal, 1981).

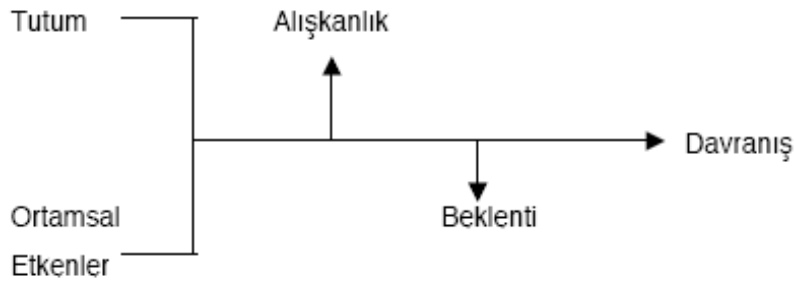
2.4.1 Duygusal boyut

Duygusal boyut bir nesneye karşı kazanılan duyguları içerir. Bu boyut bir nesneyi sevme-sevmeme ve hoşlanma-hoşlanmama gibi olguları içermektedir. Bireylerin tutum nesnesi hakkındaki duygularını ifade edişinden veya vücut dilinden anlamak mümkündür. Bazı araştırmalar da kişinin kas hareketleri kalp atışları veya göz hareketleri bu nedenle ölçülmektedir (Uğurlu, 2018). Tutumun kişiden kişiye değişiklik gösteren ve somut gerçekler ile anlatılamayan, hoşlanma- hoşlanmama yönünü oluşturan boyutudur (Baysal, 1981).

2.4.2 Davranışsal boyut

Davranışsal boyut bireyin bir nesneye yönelik hareket eğilimini kapsar. Davranışın kendisi değilse bile davranışsal bir eğilimi ifade eder. Bireyin zihninde tortulaşmış olan deneyim birikimi onun bu tutum nesnesine ilişkin davranışlarını olumlu ya da olumsuz yönde farklı derecelerde etkileme gücüne sahiptir. 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" Şeklindeki ifadelerinden bu boyut hakkında bilgi edinmek mümkündür (Uğurlu, 2018).

Bunun haricinde, tutumlar karmaşıklık, kuvvet düzeyi, başka tutumlar ile ilişki, tutumlar arasındaki tutarlılık ve birimler arasındaki tutarlılık gibi özelliklere de sahiptir. Tutum ortamdaki etkenlerle birlikte, bir bütün olarak davranışa etkide bulunur, bireysel ve doğrudan değil. Ortamsal engel terimi, Belli bir tutumun hangi zaman aralığında bir davranışa dönüşeceğini ya da dönüşmeyeceğini bilmemize destek olur. Belli bir davranışın ortaya çıkması o davranışın temelinde bulunan tutumun kuvvet düzeyi ile, ortamsal engellerin kuvveti arasındaki iletişimin bir neticesi olmakla birlikte kişilerin beklentileri ve alışkanlıkları gibi başka etkenlerin de etkisi altındadır (Rosenberg & Hovland, 1960).



Şekil 2.1 Tutum Ortam-Alışkanlık-Beklenti Davranış İlişkisi (Kağıtçıbaşı, 1977)

İnsan davranışlarını yönlendiren ve bu davranışların arkasındaki psikolojik değişkenler olarak anlatılan tutumların, bireylerin sergiledikleri davranışlara etkisi olduğu bilinmektedir (Sezer, 2012). Tutumun bir davranışa dönüşebilmesi ise bilişsel farkındalığın ne kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Çünkü farkındalık, davranış ve tutum arasındaki ilişkiyi güçlendiren bir etmendir. Bununla birlikte bireydeki farkındalığın niteliğinde değişiklikler oldukça aynı ölçüde davranışın oluşumu da değişmektedir. Tutum bu açıdan değerlendirildiğinde özel gereksinimli bireylere karşı oluşan tutumların, davranışa dönüşebilmesinin, tipik gelişim gösteren bireylerin özel gereksinimli bireylere karşı farkındalık düzeylerinin yüksek veya düşük olmasının yakından bir etkisi olduğu söylenebilir (Uğurlu, 2018).

Toplumun büyük bir kısmını oluşturan özel gereksinimli bireylerin toplum hayatına aktif ve başarılı katılımlarını sağlayabilmek için özel gereksinimli bireylerle yakın temas kurabilecek akranların bilinç düzeyini arttırıcı, olumsuz tutumlarını değiştirici ve farkındalık geliştirici çalışmaların yapılması önem arz etmektedir. Çocuklar,

tutumu davranışa dönüştürmede yetişkinlerden, akranlarından, toplumdan ve yayın iletişim araçlarından (medyadan) etkilenirler (Uğurlu, 2018).

2.4.3 Tutumların oluşumunda etkili faktörler

Aile, eğitim, kişilik, ekonomik statü ve sosyal sınıf, toplumsallaşma, fizyolojik faktörler, bilgisel faktörler, deneyim, akran ve referans gruplar, grup üyeleri faktörü, ödül ve ceza, ulusal köken, yaşanılan çevre ve mekan, meslek, kültürel etmenler, din, kişisel etkilenme, kitle iletişim araçları ve özel ilgi alanları kişilerin tutum oluşturabilmesinde ki etkili faktörlerdendir (Hamarta, Baltacı ve ark., 2010).

2.4.4 Tutum ölçme yöntemleri

Tutum ölçmek için birden fazla ölçme yöntemi geliştirilmiştir. Tutum ölçme yöntemleri dolaylı ve doğrudan ölçümler olmak üzere iki ana başlık olarak sınıflandırılabilir (Sakallı, 2001; Kağıtçıbaşı, 2005). Dolaylı ölçümlerde, tutumunu ölçmek istediğimiz birey gözlemlenebilir veya bir başka kişinin görüşleri alınabilir. Doğrudan ölçümlerde ise, sosyometrik yöntemleri ya da farklı tutum ölçekleri kullanılır. Genellikle tutumu ölçebilmek için ölçeklerden yararlanılır (Sakallı, 2001).

2.4.5 Tutum araştırmaları ve tutum ölçme teknikleri:

Tutum çalışmaları, belli bir zaman biriminde tutumların öğrenilmesi şeklinde açıklanabilir ve çeşitli amaçlarla yapılır. Belli bir zaman birimi olarak adlandırılmasının sebebi ise, bazı konulardaki tutumların zamanla değişime uğramasıdır.

Tutum çalışmalarının amaçları genel olarak üç grupta özetlenebilir:

1. Kişilerin gelecekteki eylemlerini tahmin etme (örnek olarak, yapılan seçimlerde oyunu hangi partiden yana kullanacağı tahmini),
2. Kişilerin içinde buldukları durumlar ile ilgili tutumlarını tespit etmek (örnek olarak, çalıştığı iş ortamında sorun oluşturan durumların olup olmadığını saptamak),
3. Kişilerin şu anki tercihlerini öğrenebilmek (örnek olarak, gelen müşterilerine mevcuttaki bir ürünü sunmak yerine pazara yeni gelen bir ürünü ya da çalışanlara yeni bir üretim tekniğini kabul ettirmek) (Baysal, 1981).

Tutumlar direk olarak ölçülmesi mümkün olmayan kavramlar olduğundan, tutumları en hassas şekilde ölçebileceği düşüncesi ile farklı yöntemler geliştirilmiş ve geliştirilmektedir. Bu yöntemler arasında tutum araştırmaları içerisinde en sık kullanılan tutum ölçme yöntemleri tutum ölçekleridir. (Baysal, 1981).

Tutum Ölçekleri psikolojik ölçkleme tekniklerinin özel bir çeşididir. Bunlar bir kişinin farklı tutum konularına yönelik tepkilerinin belli bazı kurallar doğrultusunda puanlama yolu ile değerlendirilmesi temeline dayanır. Bu kurallar kişiye verilen puanla kişinin tutuma karşı yönelimi arasında benzerlik kurulmasını sağlamayı amaçlar. Tutum ölçeklerinde araştırma yapılacak tutum konusuyla alakalı olarak, rakamları genel olarak 6-24 aralığında değişiklik gösteren bir soru ya da öneriler serisi bulunur. Kişi bu soru veya önermeleri belli bir reaksiyon sınıflamaları göre ("kabul", "çekimser", "red" veya "bilmiyorum ", "evet", "hayır" gibi) cevaplar. Bu reaksiyon sınıflamalarına bazı sayılar (değerler) verilmiştir. Bireyin sorulara veya önermelere verdiği cevapların puanlaması buna göre yapılır. Kişinin toplam puanı o tutum konusuna ilişkin son durumunu ortaya koyar (Baysal, 1981).

2.5 Sosyal Temas Kuramı

Sosyal temas kuramının temeline bakıldığında kişilerin birbiri arasındaki sosyal ilişkileri düzene sokmak için kişiler arasında sosyal temasın olması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu kurama göre sosyal temasın kişilerin birbirlerine karşı olan ön yargılarını azaltacağı hipoteziyle, kişiler arası tutumların daha olumlu düzeyde artacağı varsayılmıştır. Sosyal temas kuramları ilk olarak Allport (1954) ile başlamış ve ardından Allport'un tezine dayalı olarak Pettigrew (1998) gruplar arası temas kuramını geliştirmiştir. Sonrasında ayrı iki temas kuramı daha geliştirilmiştir; hayali (kurgu) temas kuramı (Turner, Crisp & Lambert, 2007) ve yayılmacı temas kuramı (Wright, Aron, McLaughlin-Volpe & Ropp, 1997). Buradaki üç kuramın birbirinden farkları; sosyal temasın doğru olarak tecrübe edilmesi, bilinen grup katılımcıları tarafından tecrübe edilmesi farz edilerek ve hayal edilmesi gibi doğrudan ve dolaylı etkileşim durumlarında değişik açılardan gözleyerek işlemleridir.

2.6 Empati

Bireyler, hayatının her aşamasında başarılı ilişkiler kurmak zorundadır. Bu ilişkilerde ise başarı sahibi olabilmesi için kendini ve başkalarını anlayabilmeli ve kabul edebilmelidir. İnsanların günlük yaşamında başka insanların görüşlerine, düşüncelerine saygı duyması ve hoşgörülü olması demokratik bir toplum yaratılabilmesi açısından önemlidir. Bu amaçla iletişim becerilerinin geliştirilmesi hem toplumun hem de bireyin hayatına zenginlik ve saygınlık getirecek, hem de bireyler arası düzgün ilişkiler kurulmasını sağlayacaktır (Dökmen, 1995).

Kişiler arası sağlıklı ilişkilerde ve iletişimlerde özellikle empatik beceri kişilerin genel iletişim becerisinin önemli bir parçasını oluşturduğu kabul edilmektedir (Barnett, 1990; Cüceloğlu, 1994; Voltan, 1994; Dökmen, 1995). Empati, bir kişinin kendini bir başka kişinin yerine koyarak onun duygu, düşünce ve hislerini anlaması ve bu durumu ona iletiildiği süreç olarak tanımlanabilmektedir (Dökmen, 1995).

Empati becerisi anlayışı gündelik hayatın genel olarak bütün bölümlerinde kişileri birbirine yakınlaştıracı, kişiler arasındaki etkileşimi kolaylaştıracı özelliğine sahiptir. Kişiler başkalarının kendileriyle ilgili empati kurarak anlamaya çalışmasını bildiğinde kendilerini özel hisseder ve önem verildiğini düşünürler. Başka kişiler tarafından anlaşılabilir ve önem verilmek ise bireyin rahatlamasını sağlamak ve kendisini daha iyi hissetmesine olanak tanımaktadır. Bu da bireyler arası iyi düzeyde bir ilişki oluşumuna, empati kurulan bireyin bir süre sonra empati kuran bireyden istemli ya da istemsiz olarak karşısındaki bireyin duygularını, düşüncelerini ve davranışlarını anlama becerisi kazanmasını sağlar. Bir başka ifadeyle, bireyler arası ilişkilerde empati becerisi gelişmiş ve bu empati becerisini kullanan bir kişi zaman geçtikçe karşısındaki kişiye örnek olabilir. Dolayısıyla empati beceri bireyler arasında olumlu ilişkilerin kurulması açısından önemli bir yere sahiptir. Nitekim bireyler arası ilişkilerde empati beceri düzeyi düşük ya da yüksek erişkinlerin bireysel özelliklerini kıyaslayan çalışmaların bulguları, empati kurma becerisi yüksek olan kişilerin olumlu kişilik özellikleri olduğunu ortaya koymaktadır. Empati kurma becerisi yüksek olan kişilerin hoşgörülü, sevecen, kendini olduğu gibi kabul edebilen bireyler oldukları anlaşılmıştır. Bunların yanı sıra empati kurma becerisi yüksek olan bireylerin olumlu psikolojik düzeye sahip oldukları, kendilerine olan özsaygılarının da yüksek olduğu bulunmuştur (Kalliopuska, 1992).

2.6.1 Empatinin tanımı

Empati, psikolojide, psikiyatride bahsedilen önemli bir terimdir. Empatinin tanımına, geçmişten günümüze birçok değişim sonucunda ulaşılmıştır. Aşağıda empatinin diğer tanımları verilmiştir:

Empati kavramı sosyolojik açıdan başka bir kişinin rolünü alma, görünüşte samimi hissetmek ve psikanalizimde tanımlama çabası olarak sunulur (Katz, 1963). Empati başka kişinin duygularını anlamaya çalışmak olarak da tanımlanabilir (Stotland, 1978). Empatinin benzer bir tanımı ise; bireyin başka bireyin hislerini içselleştirebilme ve bu durumu karşısındaki ile paylaşabilme yeteneğidir (Eisenberg, 2005).

Başka bir kaynakta empati, başka bireyin ne hissettiğini içselleştirebilmek, güdülerini düşündüklerini, istekli olarak anlayabilmektir (Cotton, 2001). Empati başka bir birey ile hissetme eylemidir. Bir birey empati kurarken kendi hislerini, düşüncelerini ve yaptığı işleri geri planda tutarak diğer bireyi anlamaya ve o birey ile birlikte aynı hisleri sezilemeye başlar (Bellous, 2001).

Yine empati; başka bireyin yerine kendini koymak ve diğer bireyin hissettiklerinin nasıl olduğunu kavramaktır (Ernest, 1971). Bir diğer tanımda ise empati; diğer bireyin daha rahat olmasını sağlayan, diğer bireye odaklı olma, duygusal cevap şeklinde anlatılmıştır (Schultz, 2001). Bunla birlikte birey, kendisine başka biri tarafından empati kurulduğunda kendisini daha rahatlamış ve sakinleşmiş olarak hisseder.

Empatinin içeriği bilişsel ve duygusal anlamda açıklanabilir. Bu durumda empatinin tanımı hem bilişsel hem de duygusal anlamda açıklanacak olursa; Bilişsel empati , bir bireyin başka bireye karşı hissettiklerini deneyimlemeksizin, onun hissettiklerini anlayabilme kabiliyetidir. Duygusal empati ise, diğer bireyin duygularına karşı ilgi ile yaklaşarak, onun duygularıyla yoğun bir şekilde ilişki kurmaktır (Guttman, 2001).

Kohler empatinin tanımlarken diğer bireyin yaşantısını güçlü ve içten bir şekilde hissetmek üzerine odaklanmıştır. Mead ise empati tanımını yaparken diğer bireyin evrene bakış açısını, onun kişiliğinin rolüne bürünerek anlaşılma ve anlamlandırmaya çalışılması üzerine odaklanmıştır (Davis, 1994).

Dymond empatide diğer bireyi tam anlamıyla tanımak ve anlamaya çalışmak üzerine odaklanmıştır. Chapin, Kerr, Speroff ise empatide diğer bireyin bakış açısını tam

anlamıyla hayal etmek üzerine odaklanmıştır. Wispe'ye göre empati diğer bireyin olumlu ve olumsuz deneyimlerini yargılamadan anlamlandırmaya ve anlamaya çalışmaktır (Davis, 1994).

Gelişmiş duygusal zekaya sahip bir bireyin empati kurma becerisinin de geliştiği söylenebilir (Jude, 2001). Duygusal zeka bilindiği üzere bir bireyin kendi hislerinin farkında olması, diğer bireylerin hislerinin farkında olması ve hareketlerinde bu durumu dikkate almasıdır. Gelişmiş duygusal zekaya sahip bir bireyin empati kurma becerisinin de geliş olması yüksek oranda söylenebilir.

Yine empati; başka bir bireyin duygu ve davranışlarını, düş gücünü kullanarak tam ve eksiksiz olarak anlama işlemi veya yeteneğidir. Bunun olayın anlamı; başka bireylerin üzüntülerini, mutluluklarını, kaygılarını kısacası hislerini, kendini başka bireylerin yerine koyarak anlayabilme yeteneğidir (Winnet, 2001). Carl Rogers' a göre empatik olmak ya da empatinin oluşması, empati kuran insanın sanki diğer bireymiş gibi, diğer insanın iç yaşantısını doğru şekilde anlayabilmesidir (Cotton, 2001).

Cronback empatiyi, diğer bireye, onun açısından bakarak onu tanıyabilmek ve anlayabilmek olarak belirtmiştir. Clore ve Jeffrey'e göre empati bir kişinin diğer bireymiş gibi aynı hisleri doğrudan doğruya yaşamasıdır (Coney, 1999). Empati kuran birey, başka bir insanın hislerine benzeyene duyguları ve düşünceleri daha önceden hissetmiştir ve diğer bireyin yaşadığı durumları daha öncesinden yaşamıştır (Stotland, 1971). Diğer insanın hislerini anlayabilmede, o bireyin yaşadığını yaşamış olmak empatinin kurulmasında önemli bir yer tutar (Stotland, 1971).

Ayrıca, Hoffman empatinin gerçekleşme sürecini şu biçimde tanımlamıştır. Bir birey belli bir süreliğine kendi yaşantısını, duygu ve düşüncelerini bir kenara bırakıyor ve karşısındaki kişinin duygu, düşünce ve yaşanmışlıklarıyla daha çok ilgileniyor. Bu durumun sebebi empati kurulan kişinin psikolojik açıdan gereksinimlerini kendisinin karşılayamamasıdır. Bu noktada karşıdaki kişiyle empati kurmanın amacı, karşıdaki kişiyi yaşadığı acıyı bastırmaktır (Stillwell, 2001).

Bellous ise empati becerisinin zorluk seviyesine dikkat çekebilmek için şu tanımı kullanmıştır; "Empati becerisi temelinde başka kişilerin söylevleri dışında tecrübelerini ve yaşantılarını da anlamaya çalışmak vardır. Bir kişinin yaşadıklarını

başka bir kişi yaşamamış olabilir ve bu durumda kişi diğer kişiyi anlamaya çalışmaktadır. İşte bu durum fazlasıyla zordur” (Bellous, 2001).

Yine empati, kişinin kendisini başka bir kişinin yerine koyarak onu en iyi şekilde anlamaya çalışması olarak anlatılmaktadır (Dökmen, 1997).

Empati “yansıtma” sözcüğü açısından düşünüldüğünde, karşıdaki kişinin hayatını önemsemek ve değer vermek anlamına gelmektedir. Empati kurabilen bir kişi karşıdaki kişiyi tam anlamı ile dinler ve bu süreçte kendini tamamen karşısındakine verir. Empati kurma esnasında temkini olunmalıdır (Bellous, 2001).

2.6.2 Empati kavramının öğeleri

Carl Rogers psikoterapide empatik iletişim kurma yetisiyle ün salmış aynı zamanda empati kavramı ve Carl Rogers adı bütünleşik hale gelmiştir. Mesleki hayatı sürecince empatiyi çok farklı biçimlerde tanımlayan Carl Rogers 1970 yıllarında tanımlamış olduğu empati kelimesi ise günümüzde pek çoğumuzun hemfikir olduğu tanıma biçimlenmiştir. Oldukça yumuşak bir anlam içeren bu tanım, kabaca şu şekildedir: Bir bireyin, başka bir bireyin bakış açısından bakarak olayları değerlendirmesi, o bireyin düşüncelerini ve hislerini doğru bir şekilde tanımlaması, içselleştirmesi ve bu yaşantıyı karşısındakıyla paylaşması sürecine empati denir (Dökmen, 1997).

Rogers’ın tanımlamış olduğu empati üç ana unsurdan oluşmaktadır. Bir bireyin etkileşim içerisinde olduğu bir diğer birey ile empati kurabilmesi için ihtiyaç duyulan unsurlar şu şekilde sıralanabilir.

1- Empati kuracak olan birey kendisini etkileşim içerisinde olduğu bireyin yerine koymalı, içinde bulunulan duruma bir de karşısındakinin bakış açısı ile bakmalıdır. Bir diğer deyiş ile, eğer bir birey empati kurmak istiyorsa etkileşim içerisinde olduğu bireyin fenomenolojik alanına girmesi gerekmektedir. Fenomenolojik alan ile her bir bireyin hem kendisini hem de çevresini kendisine has bakış açısı ile idrak ettiği kastedilmektedir ve yine her bir bireyin kendi fenomenolojik alanının olduğu anlatılmaktadır. Bireylerin algıladıkları bu yaşantı tarzları tamamen kendilerine hastır. Belirtilen bu bilimsel ilkeye göre bir insan karşısındaki kişiyi anlamak istiyor ise, onun bakış açısı ile dünyaya bakmalı, onun algısı ile olayları algılamaya çalışmalı ve yine onun bakış açısı ile hayatını sürdürmeye çalışması gerekmektedir. Eğer bu durum

gerçekleştirilmek isteniyorsa empati kurmak istenilen bireyin yerine geçerek onun rolüne girilmeli ve adeta o bireyin bakış açısından bakılmalı. Empati kurmak bireyin kendi yaşantısını bırakıp tamamen etkileşim içerisinde olduğu kişinin yaşantısına girmeyi zorunlu kılmaktadır (Ashwort, 2000). Karşımızdaki bireyin yaşantısını yaşıyormuşçasına onun rolüne girerek empati kurulduğunda, o bireyin üstlendiği rolde kısa bir süre de olsa kalınmalı, sonra ise bürünülmüş olan bu rolden çıkılarak bireyin kendi yaşantısına geri dönmesi gerekmektedir. Harici bir durumda empati kurulmuş olmaz. Etkileşim içerisinde olunan birey ile özdeşim kurmak ya da sempati duymak, empati kurmaktan oldukça farklı terimlerdir (Smith, 1996).

2- Empatinin doğru bir şekilde kurulabilmesi için karşıda bulunan kişinin düşüncelerini olabilecek en doğru şekilde çözümlenmek gerekmektedir. Empati kelimesi açıklanırken bu nokta vurgulandığı zaman, empatinin iki ana bileşeninden bahsedilmiş oluyor. Bu bileşenler duygusal ve bilişsel bileşenlerdir. Kendinizi karşınızdaki insanın yerine koyarak onun ne düşündüğünün anlaşılması bilişsel özellikli bir etkinlik, karşıdaki birey ile birebir aynı şekilde hissetmek ise duygusal bir etkinlik olmaktadır. Duygusal olarak anlayabilmek için önce bilişsel anlamak gerekmektedir yani duygusal anlamının ön şartı bilişsel anlamadır. Diğer bir kişinin dünyasından bakarken istekli olunursa rol alınabilir, rol alma bunu gerektirmektedir. Bir diğer gereklilik ise empatik ilgilinin oluşabilmesi için hayal gücü ve rol almadır. (Atkins, 2002) Geri bildirim (feedback), karşıdaki bireyi algılamak için yeterli olmayabilir. Aynı zamanda bir bireyin aldığı duyarlılık eğitimi de o bireyi algılayabilmek için yeterli olmayabilir. Karşıdaki bireyi algılama problemlerini azaltmak ve çözmek için “rol alma” çalışmaları yardımcı olmaktadır. Bir birey kendisini diğer bir bireyin yerine koyup, kendisinin böyle bir durumda ne şekilde tepkiler vereceğini anlamaya çalışması rol almadır. Alınan rolde diğer bireyden gelen sözler ve davranışlar ile birlikte gelen bilgilere dikkat edilir. Bu durum ise empatik bir anlayış oluşturmaya yarar (Smith, 1996).

Empati bileşenleri hakkında bazı araştırmacılar hem fikir olamamaktadır. Mesela Hoffman empatinin bilişsel, duygusal ve güdüsel olarak üçe ayrıldığını belirtir. Yapılan çalışmalarda bazıları bilişsel bazıları duygusal yönünün ön planda olduğunu anlatmaktadır. Fakat neredeyse hepsinin hemfikir olduğu şey ise empati hem duygusal

hem bilişseldir. Yani hem duygusallık hem bilişsellik empatinin bileşenleri olmaktadır (İckes, 1997).

Eğer diğer kaynaklara bakacak olursak da empatinin birkaç farklı türü olduğunu görürüz. Mesela estetik empati; burada yapılan algı çalışması sanat üzerinedir, sanatsal bir obje veyahut sanatsal bir metin anlamaya çabalanır. Diğer bir empati türü ise ilişkişel empatidir; bir insanın daha önce yaşamadığı bir tecrübeyi mental olarak, etkileyici bir biçimde karşıdakine hoşgörü ile yaklaşarak anlamaya çalışmasıdır. Bir diğer empati türü ise ahlaki empatidir; rol almaya bürünürken davranışların sonuçlarını hayal edebilme yeteneğidir (Bellous, 2001).

Empati kurabilmek için, birey hem diğer bireylerin hislerini anlayabilecek duygusal olgunluğa, hem de konuşmalarını anlayabilecek zihinsel olgunluğa sahip olmalıdır. (Cotton,2001) Aksi halde birey diğer bireyi istese dahi karşıındaki bireyi anlayamayacaktır. Bunun haricinde empati kurabilmek için diğer bireylerin yaşantısının içerisinde dahil olmak ve onun yaşadıklarını kendisiyle paylaşmaktır. (Jervis, 2001).

Bütün bu kavramlarda “hisleri doğru anlamak” ifadeleri yer almaktadır. Dolayısı ile hislerin oluşma aşaması ile ilgili bir açıklamada bulunmada yarar vardır; Keith Oatley, Philip Johnson-Laird ile birlikte yaptığı araştırmasında temel kişi hislerinin oluşumunu şu şekilde açıklamaktadır: Temel kişi hislerinin oluşumu, bireylerin şahsi hedefleri ile ilintilidir. Örneğin, mutluluk, bir insanın bir hedefe ulaşabildiğinde gerçekleşir. Kızgınlık ve öfke, bir bireyin hedefini başarmak için ilerlediği yolda herhangi bir engel ile karşılaşması sonucunda ortaya çıkar (Allison & Thagard, 2001).

3- Empati tanımının son ögesi ise empati kuran bireyin beyinde oluşan empatik yaklaşımın, karşıdaki bireye iletildiği eylemdir. Karşıdaki bireyin düşünceleri ve hisleri tam anlamıyla anlaşılabilirse bile, eğer anlaşılabilir olgu karşıdaki bireye bildirilmezse empati süreci eksik kalmış olmaktadır (Bellous, 2001).

Araştırmacılar, bireylerin kafalarında kurdukları empati ile, karşılarındaki bireye yönlendirdikleri empati arasında farklılıklar olduğunu bulmuşlardır. Yani karşıdaki bireyin fikirleri doğru anlaşılabilirse bile ifade etmekte zorlanıp, doğru ifadeyi sergileyememe durumu söz konusu olabilir (Bellous, 2001).

Karşıdaki bireye empatik tepki verebilmenin iki yolu vardır. Yüzü/bedeni kullanarak karşıdakini anladığınıza dair bir ifadesi ve sözlü olarak karşıdaki bireyin anlaşıldığının karşıdaki kişiye aktarılması. Empatik tepki verebilmenin en etkin yöntemi ise, iki yöntemi birlikte kullanmaktır (Bellous, 2001).

2.6.3 Empatinin aşamalı olarak sınıflandırılması

Bireylerin empatik becerilerinin ve yatkınlıklarının değerlendirmek maksadıyla yapılan çalışmalar genellikle, belli bir empatik reaksiyon sıralamasına dayanır. Söz konusu olan empatik reaksiyon sıralamaları, farklı koşullar karşısında verilebilecek empatik reaksiyonların, en kötünden en iyiye doğru aşamalar şeklinde sıralanmasıyla oluşumu sağlanır. Yurt dışı literatürlerinde, az sayıda olmakla birlikte bir takım empatik reaksiyon sıralamaları bulunduğu görülmektedir. Carkhuff'un ve Truax'in ayrıca Hammond ve arkadaşlarının ortaya koydukları empati aşamaları, mevcutlar arasında en bilinmiş olanlarıdır. Yine yabancı literatürde gerek başka kuramsal görüşlere gerekse bu sıralamalara dayanılarak geliştirilen birçok sayıda ölçme aracına karşılanmaktadır (Dökmen, 1997)

1988 senesinde Üstün Dökmen 'in ortaya koyduğu aşamalı empati sınıflandırmasına göre üç temel empati basamağı (Onlar basamağı, ben basamağı ve sen basamağı olmak üzere) bulunmaktadır. Bu basamaklar da duygu ve düşünce olarak kendi içinde iki basamağı bölünmüştür.

	Sen Basamağı	Senin problemlerin ile ilgili sen ne hissediyor ve ne düşünüyorsun.
	Ben Basamağı	Senin problemlerin ile ilgili ben ne hissediyor ve ne düşünüyorum.
Onlar Basamağı	Senin problemlerin ile ilgili başkaları (toplum) ne hissediyor ve ne düşünüyor.	

Şekil 2.2 Aşamalı Empati Sınıflaması (Dökmen, 1998)

1. Onlar basamağı: Bu basamakta reaksiyon gerçekleştiren birey, karşıdaki insanın kendisine söylediği problem üstünde düşünmez, sorun sahibi kişinin hislerine ve düşündüklerine dikkatli davranmaz. Bu problemle ilişkili olarak kişi kendi duygularından ve düşüncelerinden bahsetmez. Problemi dinleyen birey problem sahibi olan kişiye öyle bir geri bildirim verir ki, bu geri bildirim o konumda bulunmayan üçüncü kişilerin (toplumun) fikirlerini dile getirmektedir. Bu basamakta reaksiyon veren şahıs birtakım genellemeler yapar, atasözleri kullanır. Örnek olarak parasını israf ettiği için hoşnutsuzluğunu dile getiren bir insana ‘ayağını yorganına göre uzat’ der. Bu sözlerde iki bireyin de düşünce ve hisleri yer almamakta toplumun o konuya dair fikirleri yer almaktadır (Dökmen, 1997).
2. Ben basamağı: Bu basamakta empatik reaksiyon veren birey, benmerkezcidir. Kendisine probleminden bahseden insanın düşünce ve hislerine odaklanmak yerine, problemi olan insanı eleştirir, ona tavsiye verir. Bazen de bireyi kendi problemiyle yalnız bırakıp kendinden bahsetmeye başlar. Örnek olarak ben basamağına uygun empatik reaksiyon veren bir insan, dinlediği problem karşısında ‘üzüldüm, aynı sorun bende de var’ der ve böylelikle sorunu olan kişiyi problemiyle yalnız bırakıp kendi problemlerini ortaya koymaya başlar (Dökmen, 1997).
3. Sen basamağı: Bu basamakta empatik reaksiyon veren birey, kendisine problemini söyleyen insanın rolüne girer, olaylara o bireyin perspektifinden bakar. Yani kendisine belirtilen problem karşısında, insanların ya da kendisinin düşündüklerini söylemez, direkt olarak karşısındaki insanın düşünce ve hisleri üstüne odaklanarak, o bireyin neler düşündüğünü ve nasıl hissettiğini anlamaya çalışır (Dökmen, 1997).

3. YÖNTEM VE TEKNİKLER

3.1 Araştırmanın Deseni

Araştırmada karma araştırma yöntemi uygulanmıştır. Karma araştırma yöntemi, bir araştırma veya birbirini takip eden araştırmalar içinde nicel ve nitel yöntem yaklaşımlarının birlikte kullanılmasıdır (Baki & Gökçek, 2012; Tashakkori & Teddlie, 1998).

Bu araştırmada Yaratıcı Drama ve Bütünleşik Beden Eğitimi uygulamalarının etkililiğini belirlemek için nicel araştırma yöntemlerinden ‘Ön Test Son Test Kontrol Gruplu Deneysel Model’ kullanılmıştır. Deneysel Model; dizgesel bir teknik kullanarak, seçili bir müdahalenin kontrol altına alındığı durumlarda seçili bir sorunun çözülmesinde ne derecede etkisinin olacağını gözlemlemek için yapılmaktadır (Büyüköztürk, Akgün ve ark., 2015).

Bütünleşik Beden Eğitimi, Yaratıcı Drama ve kontrol grubu uygulamalarına katılan grupların engellilik algısını incelemek amacıyla, ön test ve son test değerlendirmelerinden elde edilen verilerin açıklanması için nicel, nitel araştırma ve yarı yapılandırılmış soru formları uygulanmıştır.

3.2 Araştırma Grubu

Araştırma Pendik İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı olarak hizmet veren üç ortaokul üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma için Pendik İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü’nün yazılı onayı alındıktan sonra araştırmaya dahil edilecek okullardaki sınıflar şu kriterlere göre belirlenmiştir; (a) Özel gereksinimli bireylerle ilgili bir proje veya etkinlik içerisinde yer almamış olması (b) Yaratıcı Drama eğitimi almamış olması (c) Bulunduğu sınıfta özel gereksinimli akranın olmaması (d) Araştırmaya katılmak için gönüllü olunması (e) Veli onayının olması. Bu kriterlere uygun okullardaki sınıflar arasından BBE ve YD olarak iki uygulama grubu (UG), bir kontrol grubu (KG) belirlenmiştir. Her bir okuldan kaynaştırma öğrencisi bulunmayan birer sınıf

araştırmanın katılımcılarını oluşturmuştur. Bütünleşik Beden Eğitimi (BBE) Grubunda 22 katılımcı (13 kız, 9 erkek), Yaratıcı Drama (YD) Grubunda, 29 katılımcı (17 kız, 12 erkek), Kontrol Grubunda (KG) 24 katılımcı (14 kız, 10 erkek), bulunmaktadır. Toplamda araştırmaya katılan katılımcı sayısı 44 kız ve 31 erkek olmak üzere toplam 75'dir.

3.3 Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama araçları olarak; Sıfat Kontrol Listesi (SKL), Arkadaşlık Aktivite Ölçeği (AAÖ), Çocuklar ve Ergenler İçin Empati Ölçeği (ÇEEÖ) ve yarı yapılandırılmış soru formu kullanılmıştır.

3.3.1 Arkadaşlık Aktivite Ölçeği (AAÖ)

Siperstein (1980) tarafından geliştirilmiş olan ve 17 ifadeden oluşan AAÖ dört dereceli değerlendirmeye (evet, galiba evet, hayır, galiba hayır) sahiptir. Ölçekten en fazla 68 en az ise 17 puan almak mümkündür. Yüksek puan olumlu tutumu düşük puan ise olumsuz tutumu yansıtmaktadır. AAÖ'nün Türkçe ve İngilizce formları arasında hesaplanan Pearson Korelasyon Katsayısı ($r=.78$) orijinal form ile Türkçe formun birbirleri ile ilişkili olduğunu ve benzer sonuçlar ortaya koyduğunu göstermektedir. AAÖ'nün Cronbach Alpha katsayısının .86 olarak bulunması ölçeğin iç tutarlılığının da yüksek olduğunu ortaya koymaktadır (Nalbant ve ark., 2011).

3.3.2 Sıfat Kontrol Listesi (SKL)

Sıfat Kontrol Listesi 34 sıfattan oluşmakta ve ölçekte bulunan sıfatlar üç 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 "İyi, 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 (Nalbant ve ark., 2011).

3.3.3 Çocuklar ve Ergenler İçin Empati Ölçeği (ÇEEÖ)

Ergenlerde ve çocuklarda empati becerisini ölçebilmek için Bryant (1982) tarafından geliştirilmiş olan Çocuklar ve Ergenler İçin Empati Ölçeği; 22 maddeden oluşmakta olup ergen ve çocuklarda kullanılabilmesi için geliştirilmiş bir yazılı ölçektir. Çocuk ve ergenler ölçek üzerindeki maddelere kendilerini ifade ettiğini düşündükleri anlama göre doğru ya da yanlış şeklinde işaretleme yapmaktadırlar.

Sosyal bir canlı olan insanlar, hayatının her evresinde başka kişilerle ilişkiler kurmak zorundadır. Başka insanlarla ilişki ve iletişim kurmak, insanın temel ihtiyaçlarından biridir. İnsan ilişkilerindeki ana güdülerden biri, ilişkideki kişilerin karşısındaki tarafından deneyimlerinin, düşüncelerinin ve hislerinin anlaşılması gereksinimini duymasıdır (Akt.; Gürtunca, 2013; Kaya & Siyez, 2010).

3.3.4 Yarı yapılandırılmış soru formu

Yarı yapılandırılmış sorular katılımcının düşüncelerini en açık şekilde ifade etmesine yardımcı olur. Bu düşüncelere ulaşabilmek için sorduğunuz sorular genellikle açık uçlu olmalıdır. Bu tip formlarda ya bütün sorular esnek cümlelerden oluşmalı ya da sorular farklı yapılandırılmış yöntemlerde hazırlanmalıdır (Merriam, 2013). Bu form kapsamında şu sorular sorularak engelli bireylere yönelik tutumlar incelenmiştir; (a) Sence engelli olmanın avantajları var mıdır? (b) Engelli olmak onlara herhangi bir yarar sağlar mı? Örnek verir misin? (c) Engelli bireylerle ilgili neler düşünüyorsun? (d) Engelli bir arkadaşın olmasını ister misin? Neden açıklar mısın? (e) Engelli bir arkadaşın olsaydı onunla neler yapmak isterdin? (f) Engelli bir arkadaşın olması konusunda başkaları ne düşünürdü? (g) Sınıfta engelli arkadaşınız olsaydı beden eğitimi derslerine katılmasını ister miydin? Neden açıklar mısın? (h) Engelli arkadaşınla takım arkadaşı olmak ister miydin? Neden açıklar mısın? (ı) Engelli biri sizce spor yapabilir mi, yapmalı mıdır? (i) Engelli arkadaşınızın yapamadığı şeylerde ona destek olur muydun? Neden açıklar mısın? sorularıyla incelenmiştir.

3.4 Verilerin Toplanması

Veriler sınıf ortamında araştırmacı tarafından toplanmıştır. Araştırmacı her bir ölçeğın açıklamasını yüksek ses ile öğrencilere okuyarak ve tek tek açıklama yaparak ölçeklerin doğru anlaşılmasını sağlamıştır. Öğrencilerden ölçeklere gerçek isimleri yerine sembolik isim vermeleri istenerek gerçek duygu ve düşüncelerini yansıtmada konusunda kendilerini özgür hissetmeleri sağlanmıştır.

3.4.1 Uygulama süreci

Araştırmamızın BBE, YD ve kontrol grupları için seçilen okulların müdürleri, ziyaret edilerek araştırma hakkında bilgilendirilmişlerdir. Okul ziyaretlerinde araştırmaya dahil edilecek sınıflar araştırma kriterlerine göre belirlenmiş ve BBE dersi için uygun gün ve saat üzerinde karara varılmıştır. Araştırmaya dahil edilecek katılımcıların velileri ile bir toplantı gerçekleştirilmiş ve veli onam formları üzerinden onayları alınmıştır. Ön test ve son testler öğretmenler tarafından belirlenen ders saatlerinde sınıf ortamında uygulanmıştır. Katılımcılara her bir ölçek ile ilgili açıklama yapılmış ve ölçekleri nasıl işaretleyecekleri hakkında bilgi verilmiştir. Sırasıyla, Arkadaşlık Aktivite Ölçeği (AAÖ), Çocuklar ve Ergenler İçin Empati Ölçeği (ÇEEÖ), Sıfat Kontrol Listesi (SKL) ve yarı yapılandırılmış soru formu uygulanmıştır. Katılımcıların ölçekleri uygulama süresi sırasıyla, AAÖ 20 dk., ÇEEÖ 20 dk., SKL 10 dk. ve yarı yapılandırılmış soru formu 40 dk. sürmüştür.

Ön test uygulamasını takip eden günlerde BBE ve YD katılımcıları uygulama süreci ile ilgili Power Point sunumunda, görseller ve videolar eşliğinde anlatılarak ve sunum sonunda soru cevap yapılarak bilgilendirilmiştir.

Uygulama süreci aşağıda BBE, YD ve KG için ayrı başlıklar altında açıklanmıştır;

3.4.1.1 BBE grubu

Ölçek uygulamasından sonra Bütünleşik Fiziksel Aktivite Merkezi ve uygulanan programlar, özel gereksinimli öğrenci profili ve engel türleri, özel gereksinimli akranları ile nasıl iletişim kurabilecekleri gibi birçok konuda bilgilendirme eğitimi verilmiştir.

BBE grubunda yer alan katılımcılar bilgilendirme eğitiminden sonra yapılacak uygulamalar için heyecanlı bir tutum sergilemiştir. Katılımcıların uygulamalara,

İstanbul Gedik Üniversitesi tarafından sağlanan ulaşım araçları ile, sekiz hafta boyunca ders programları dikkate alınarak haftada bir gün, günde bir saat katılımları sağlanmıştır. BBE grubunda derslere 8-12 yaş aralığında, farklı tanılara (altı otizm, üç hafif düzeyde zihinsel yetersizlik, bir öğrenme güçlüğü, üç orta düzeyde zihinsel yetersizlik, iki yaygın gelişimsel bozukluk, bir dikkat dağınıklığı, bir dil ve konuşma bozukluğu) sahip 17 özel gereksinimli öğrenci, (6 kız + 11 erkek) katılmıştır.

Ders planı sırasıyla, harekete sürükleyici etkinlikler, işlevsel-grup etkinlikleri ve bütün sınıf etkinliklerinden oluşmaktadır. harekete sürükleyici etkinlikler, farklı tempolarda yürüyüş, sıçrama, koşma vb. eğlenceli etkinlikleri kapsamaktadır. Kasları güçlendirmek ve esneklik kazandırmak, eklemleri hareket ettirmek için yaptırılan hareketlerdir (Zorba, 2006). İşlevsel-grup etkinlikleri, beden eğitimi derslerinde işlenecek olan konular arasından, çocukların gelişim özelliklerine ve yaşlarına en uygun konu ile ilgili etkinlikleri kapsamaktadır. Akranlarına göre daha iyi gelişime sahip çocuklar bu aşamada diğer grup arkadaşlarına yardımcı olmaktadır. Birçok materyal, ip, top, minder vb. kullanılabilir. Bütün sınıf etkinlikleri, bütün sınıfın katılabileceği etkinlikleri kapsamaktadır. Serbest etkinlikler ya da müzik eşliğinde oyunlar oynatılabilmektedir. BBE Katılımcılarının ders planları Allport'un temas kuramı göz önüne alınarak ve temas, yardımlaşmaya, etkileşime dayalı etkinlikler ile planlanmıştır (Ek B1). Derslere Bütünleşik Fiziksel Aktivite Merkezi'nde görev yapan üç BE öğretmeni ve katılımcıların kendi okullarından bir BE öğretmeni katılmıştır. Bütünleşik Fiziksel Aktivite Merkezi'nde görev yapan üç BE öğretmeni ders başladığında etkinlik sırasına göre çocukları parkurlara yönlendirmiş, yapılacak etkinlikleri anlatarak çocukları bilgilendirmiş ve süreci yönetmişlerdir. Yapılan etkinlikler özel gereksinimli bireylerin ve katılımcıların iletişim kurabilmeleri açısından ikili, küçük grup ve tüm grup etkinlikleri olarak planlanmıştır. Bu aşamada öğretmenlerimiz öğrencileri birbirlerine destek olmaları için desteklemiş ve teşvik etmiştir. Katılımcıların kendi okullarındaki BE öğretmeni ise süreç boyunca çocukların yanında olup diğer öğretmenler ile birlikte çocukları yönlendirmiş ve özel gereksinimli bireyler ile temasları konusunda teşvik etmiştir.

BBE uygulamalarının ilk dersi tipik gelişim gösteren öğrencilerin ön yargılarını kırmak ve özel gereksinimli bireylere karşı olan korkuları gidermek açısından iletişime ve temas dayalı olarak planlanmıştır. Allport'un temas kuramı çerçevesinde, gruplar arasında eşit statü, ortak hedefler, işbirliği ve otorite desteği dikkate alınarak,

katılımcıların ve özel gereksinimli bireylerin, eğlenceli oyunlar ve etkinlikler ile birbirlerini tanımaları sağlanmıştır.

3.4.1.2 YD grubu

Ölçek uygulamasından sonra, yaratıcı dramının ne olduğu, uygulamalarda yaratıcı dramının nasıl kullanılacağı, özel gereksinimli bireylerin kimler olduğu ve uygulama süresince yapılacak çalışmalar ile ilgili bilgilendirme yapılmıştır. Çocuklar bilgilendirme eğitiminin ardından heyecanlı bir tutum sergilemiştir. YD grubundaki katılımcılara, sekiz hafta boyunca haftada bir gün, günde bir saat, katılımcılara en uygun olan ders seçilerek, programlar okul spor salonunda uygulanmıştır. YD grubuna özel gereksinimli bireyler dahil edilmeyip, sadece tipik gelişim gösteren bireyler katılmıştır. Ders planları, engelli bireyleri tanıma, engelli bireylere destek olma, başarılı engelli sporcuları tanıma, engellilerin yaşadığı zorlukları anlama ve çözüm üretebilme (Ek B2) vb. konularda hazırlanmıştır. Programlar hazırlanırken YD'nin hazırlık-ısınma, canlandırma ve değerlendirme aşamaları dikkate alınmış ve empati becerisini geliştirmeye yönelik etkinliklere yer verilmiştir. YD uygulamaları araştırmacının yanı sıra okul BE öğretmeni tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı süreci kendi yönetmiştir ve okulun BE öğretmeni bu süreçte araştırmacıya destek olarak çocukları yönlendirmekte yardımcı olmuştur.

3.4.1.3 KG grubu

KG katılımcıları herhangi bir müdahaleye dahil edilmeyip, sekiz hafta boyunca günlük rutin olarak öğrenimlerine devam etmişlerdir.

3.5 Veri Analizi

Verilerin istatistiksel analizi SPSS 22.0 sürümü kullanılarak yapılmıştır. Araştırmanın normallik testi (Test Of Normality) yapılmış olup, örneklem sayıları 30'dan az olduğu için ve normal dağılım göstermediği için Non-Parametrik testler kullanılmıştır. Araştırmada ilk olarak BBE, YD ve kontrol gruplarına ilişkin AAÖ, SKL ve ÇEEÖ puanlarında çalışma öncesi ve sonrasında anlamlı bir fark olup olmadığı Kruskal Wallis-H Testi ile incelenmiştir. BBE, YD ve KG'den elde edilen sekiz haftalık AAÖ, SKL ve ÇEEÖ ön test ve son test puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı Wilcoxon eşleştirilmiş iki örnek testi ile incelenmiştir. BBE, YD ve KG'nin

son test puanlarının birbirleri arasında istatistiksel olarak karşılaştırılıp anlamlı fark olmadığı Mann Whitney U testi ile incelenmiştir.

Nitel verilerin değerlendirilmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İlk olarak katılımcıların yazılı cevapları Word metnine aktarılmış, katılımcılara kod isimler verilerek kaydedilmiştir. Metinler satır satır okunarak araştırmanın amacı doğrultusunda içerikler analiz edilmiş ve kodlamalar yapıp temalar oluşturularak, veriler yorumlanmıştır. Verilerin yorumlanmasında betimsel anlatım yöntemi kullanılarak, katılanın duygu ve düşüncelerinden doğrudan alıntı yapılarak tanım ve ifadelere yer verilmiştir.

4. BULGULAR

Bu araştırmanın amacı BBE derslerinin ve YD eğitimlerinin ortaokul öğrencilerinin, özel gereksinimli bireylere yönelik tutumları ve empati becerileri üzerindeki etkisini incelemektir. Bunun yanı sıra araştırmada katılımcıların engellilik algısı da incelenmiştir.

Aşağıda araştırmada BBE, YD ve KG'nin Nicel ve Nitel veri bulguları ayrı olarak ele alınmıştır.

4.1 Nicel Veri Bulguları

BBE, YD ve KG'nin, cinsiyet ve yaş dağılımları Çizelge 4.1'de, tanımlayıcı istatistik verileri Çizelge 4.2, 4.3 ve 4.4'de açıklanmıştır. SKL, AAÖ, ÇEEÖ ön test ve son test Kruskal Wallis-H testi Çizelge 4.5 ve 4.7'de, Wilcoxon testi Çizelge 4.6'da ve Mann-Whitney U testi Çizelge 4.8, 4.9 ve 4.10'da yorumlarıyla birlikte verilmiştir.

Çizelge 4.1 Araştırmaya katılan katılımcıların araştırma gruplarına ve cinsiyet değişkenine göre dağılımı

KATILIMCI SAYILARI		
	N	%
BBE Grubu	22	29,3
YD Grubu	29	38,7
KG	24	32,0
Toplam	75	100,0

CİNSİYET		
	N	%
Kız	44	58,7
Erkek	31	41,3
Toplam	75	100,0

Çizelge 4.1'e göre, katılımcıların araştırma grubuna ve cinsiyet değişkenine göre dağılımı gösterilmektedir. BBE grubu 22 (%29,3) katılımcı, YD grubu 29 (%38,7) katılımcı ve kontrol grubu 24 (%32,0) katılımcı bulunmaktadır. Genel sayıya baktığımızda 75 (%100,0) katılımcı uygulamaya katılmıştır ve katılımcıların cinsiyet dağılımında kız katılımcı sayısı 44 (%58,7) ve erkek katılımcı sayısı 31 (%41,3)'dir. Yaş dağılımında ise, dokuz yaşında yedi (%9,3) katılımcı, 10 yaşında 61 (%81,3) katılımcı ve 11 yaşında yedi (%9,3) katılımcı bulunmaktadır. Uygulamaya katılan katılımcılar en düşük dokuz yaşında, en yüksek 11 yaşında ve ortalama çoğunluk 10 yaşındadır.

Çizelge 4.2 BBE grubunun AAÖ, SKL ve ÇEEÖ ön test ve son testlerinin tanımlayıcı istatistik verileri

Ön Test	N	Min.	Max.	\bar{X}	SS
AAÖ	22	42,00	66,00	57,0455	5,99585
SKL	22	18,00	35,00	27,2727	5,48749
ÇEEÖ	22	7,00	16,00	12,6364	2,27921
Son Test	N	Min.	Max.	\bar{X}	SS
AAÖ	22	49,00	68,00	61,3182	4,70447
SKL	22	21,00	36,00	31,4091	4,21628
ÇEEÖ	22	9,00	17,00	12,9545	2,43931

AAÖ: Arkadaşlık Aktivite Ölçeği **SKL:** Sıfat Kontrol Listesi **ÇEEÖ:** Çocuklar ve Ergenler İçin Empati Ölçeği

Çizelge 4.2'ye göre, BBE grubu katılımcılarının AAÖ ön test puanları incelendiğinde, 68 puan üzerinden en düşük 42 puan en yüksek 66 puan aldıkları tespit edilmiştir. Katılımcıların AAÖ ortalaması ($\bar{X}=57,04\pm 5,99$) olup, katılımcıların yüksek düzeyde AAÖ puanına sahip oldukları belirlenmiştir. BBE katılımcılarının AAÖ son test puanları incelendiğinde, 68 puan üzerinden en düşük 49 puan en yüksek 68 puan aldıkları tespit edilmiştir. Katılımcıların AAÖ ortalaması ($\bar{X}=61,31\pm 4,70$) olup, katılımcıların yüksek düzeyde AAÖ puanına sahip oldukları belirlenmiştir.

SKL ön test puanları incelendiğinde, 36 puan üzerinden en düşük 18 puan en yüksek 35 puan aldıkları tespit edilmiştir. Katılımcıların SKL ortalaması ($\bar{X}=27,27\pm 5,48$) olup, katılımcıların yüksek düzeyde SKL puanına sahip oldukları belirlenmiştir. SKL son test puanları incelendiğinde, 36 puan üzerinden en düşük 21 puan en yüksek 36 puan aldıkları tespit edilmiştir. Katılımcıların SKL ortalaması ($\bar{X}=31,40\pm 4,21$) olup, katılımcıların yüksek düzeyde SKL puanına sahip oldukları belirlenmiştir.

ÇEEÖ ön test puanları incelendiğinde, 20 puan üzerinden en düşük 7 puan en yüksek 16 puan aldıkları tespit edilmiştir. Katılımcıların ÇEEÖ ortalaması ($\bar{X}=12,63\pm 2,27$) olup, katılımcıların orta düzeyde ÇEEÖ puanına sahip oldukları belirlenmiştir. ÇEEÖ son test puanları incelendiğinde, 20 puan üzerinden en düşük 9 puan en yüksek 17

puan aldıkları tespit edilmiştir. Katılımcıların ÇEEÖ ortalaması ($\bar{X}=12,95\pm 2,43$) olup, katılımcıların orta düzeyde ÇEEÖ puanına sahip oldukları belirlenmiştir.

Çizelge 4.3 YD grubunun AAÖ, SKL ve ÇEEÖ ön test ve son testlerinin tanımlayıcı istatistik verileri

Ön Test	N	Min.	Max.	\bar{X}	SS
AAÖ	29	38,00	68,00	55,7586	6,38444
SKL	29	19,00	35,00	26,4828	5,14518
ÇEEÖ	29	8,00	18,00	13,2759	3,32627
Son Test	N	Min.	Max.	\bar{X}	SS
AAÖ	29	50,00	68,00	60,6552	3,98458
SKL	29	21,00	35,00	28,6552	4,06444
ÇEEÖ	29	9,00	20,00	14,7931	2,94448

AAÖ: Arkadaşlık Aktivite Ölçeği **SKL:** Sıfat Kontrol Listesi **ÇEEÖ:** Çocuklar ve Ergenler İçin Empati Ölçeği

Çizelge 4.3'e göre, YD grubu katılımcılarının AAÖ ön test puanları incelendiğinde, 68 puan üzerinden en düşük 38 puan en yüksek 68 puan aldıkları tespit edilmiştir. Katılımcıların AAÖ ortalaması ($\bar{X}=55,75\pm 6,38$) olup, katılımcıların yüksek düzeyde AAÖ puanına sahip oldukları belirlenmiştir. YD grubu katılımcılarının AAÖ son test puanları incelendiğinde, 68 puan üzerinden en düşük 50 puan en yüksek 68 puan aldıkları tespit edilmiştir. Katılımcıların AAÖ ortalaması ($\bar{X}=60,65\pm 3,98$) olup, katılımcıların yüksek düzeyde AAÖ puanına sahip oldukları belirlenmiştir.

SKL ön test puanları incelendiğinde, 36 puan üzerinden en düşük 19 puan en yüksek 35 puan aldıkları tespit edilmiştir. Katılımcıların SKL ortalaması ($\bar{X}=26,48\pm 5,14$) olup, katılımcıların yüksek düzeyde SKL puanına sahip oldukları belirlenmiştir. SKL son test puanları incelendiğinde, 36 puan üzerinden en düşük 21 puan en yüksek 35 puan aldıkları tespit edilmiştir. Katılımcıların SKL ortalaması ($\bar{X}=28,65\pm 4,06$) olup, katılımcıların yüksek düzeyde SKL puanına sahip oldukları belirlenmiştir.

ÇEEÖ ön test puanları incelendiğinde, 20 puan üzerinden en düşük 8 puan en yüksek 18 puan aldıkları tespit edilmiştir. Katılımcıların ÇEEÖ ortalaması ($\bar{X}=13,27\pm 3,32$)

olup, katılımcıların orta düzeyde ÇEEÖ puanına sahip oldukları belirlenmiştir. ÇEEÖ son test puanları incelendiğinde, 20 puan üzerinden en düşük 9 puan en yüksek 20 puan aldıkları tespit edilmiştir. Katılımcıların ÇEEÖ ortalaması ($\bar{X}=14,79\pm 2,94$) olup, katılımcıların orta düzeyde ÇEEÖ puanına sahip oldukları belirlenmiştir.

Çizelge 4.4 KG'nin AAÖ, SKL ve ÇEEÖ ön test ve son testlerinin tanımlayıcı istatistik verileri

Ön Test	N	Min.	Max.	\bar{X}	SS
AAÖ	24	42,00	68,00	57,3750	6,69726
SKL	24	15,00	36,00	27,2917	5,27075
ÇEEÖ	24	7,00	20,00	13,2917	3,73560
Son Test	N	Min.	Max.	\bar{X}	SS
AAÖ	29	39,00	66,00	54,3333	8,16497
SKL	29	17,00	36,00	27,8333	5,54559
ÇEEÖ	29	6,00	20,00	14,1250	3,80289

AAÖ: Arkadaşlık Aktivite Ölçeği **SKL:** Sıfat Kontrol Listesi **ÇEEÖ:** Çocuklar ve Ergenler İçin Empati Ölçeği

Çizelge 4.4'e göre, KG katılımcılarının AAÖ ön test puanları incelendiğinde, 68 puan üzerinden en düşük 42 puan en yüksek 68 puan aldıkları tespit edilmiştir. Katılımcıların AAÖ ortalaması ($\bar{X}=57,37\pm 6,69$) olup, katılımcıların yüksek düzeyde AAÖ puanına sahip oldukları belirlenmiştir. KG katılımcılarının AAÖ son test puanları incelendiğinde, 68 puan üzerinden en düşük 39 puan en yüksek 66 puan aldıkları tespit edilmiştir. Katılımcıların AAÖ ortalaması ($\bar{X}=54,33\pm 8,16$) olup, katılımcıların yüksek düzeyde AAÖ puanına sahip oldukları belirlenmiştir.

SKL ön test puanları incelendiğinde, 36 puan üzerinden en düşük 15 puan en yüksek 36 puan aldıkları tespit edilmiştir. Katılımcıların SKL ortalaması ($\bar{X}=27,29\pm 5,27$) olup, katılımcıların yüksek düzeyde SKL puanına sahip oldukları belirlenmiştir. SKL son test puanları incelendiğinde, 36 puan üzerinden en düşük 17 puan en yüksek 36 puan aldıkları tespit edilmiştir. Katılımcıların SKL ortalaması ($\bar{X}=27,83\pm 5,54$) olup, katılımcıların yüksek düzeyde SKL puanına sahip oldukları belirlenmiştir.

ÇEEÖ ön test puanları incelendiğinde, 20 puan üzerinden en düşük 7 puan en yüksek 20 puan aldıkları tespit edilmiştir. Katılımcıların ÇEEÖ ortalaması ($\bar{X}=13,29\pm3,73$) olup, katılımcıların orta düzeyde ÇEEÖ puanına sahip oldukları belirlenmiştir. ÇEEÖ son test puanları incelendiğinde, 20 puan üzerinden en düşük 6 puan en yüksek 20 puan aldıkları tespit edilmiştir. Katılımcıların ÇEEÖ ortalaması ($\bar{X}=14,12\pm3,80$) olup, katılımcıların orta düzeyde ÇEEÖ puanına sahip oldukları belirlenmiştir.

Çizelge 4.5 BBE, YD ve kontrol grubunun SKL, AAÖ ve ÇEEÖ ön test puanları yönünden karşılaştırılması

Ön Test		N	\bar{X}	SS	Ki-kare	P
SKL	BBE	22	27,2727	5,48749	,332	,847
	YD	29	26,4828	5,14518		
	KG	24	27,2917	5,27075		
	Toplam	75	26,9733	5,22978		
AAÖ	BBE	22	57,0455	5,99585	1,446	,485
	YD	29	55,7586	6,38444		
	KG	24	57,3750	6,69726		
	Toplam	75	56,6533	6,33202		
ÇEEÖ	BBE	22	12,6364	2,27921	,109	,947
	YD	29	13,2759	3,32627		
	KG	24	13,2917	3,73560		
	Toplam	75	13,0933	3,17581		

* $p < 0.05$ **AAÖ:** Arkadaşlık Aktivite Ölçeği **SKL:** Sıfat Kontrol Listesi **ÇEEÖ:** Çocuklar ve Ergenler İçin Empati Ölçeği *Kruskal Wallis-H testi*

Çizelge 4.5'e göre, BBE, YD ve kontrol grubu AAÖ, SKL, ÇEEÖ ön testleri karşılaştırılmıştır. AAÖ, SKL ve ÇEEÖ yönünden, BBE grubu ön test puanları (AAÖ; \bar{X} : 57,04 SS: 5,99; SKL; \bar{X} : 27,27 SS: 5,48; ÇEEÖ; \bar{X} : 12,63 SS: 2,27), YD grubu ön test puanları (AAÖ; \bar{X} : 55,75 SS: 6,38; SKL; \bar{X} : 26,48, SS: 5,14; ÇEEÖ; \bar{X} : 13,27 SS: 3,32) ve KG ön test puanları (AAÖ; \bar{X} : 57,37 SS: 6,69; SKL; \bar{X} : 27,29, SS: 5,27; ÇEEÖ; \bar{X} : 13,29 SS: 3,73) karşılaştırıldığında, uygulamalara başlamadan önce seçilen okullardaki katılımcıların özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamıştır ($P > ,05$).

Çizelge 4.6 BBE, YD ve kontrol grubunun SKL, AAÖ ve ÇEEÖ ön-son test puanlarının karşılaştırması

GRUP			N	\bar{X}	SS	Z	P
BBE	SKL	Ön Test	22	27,2727	5,48749		
		Son Test	22	31,4091	4,21628		
	AAÖ	Ön Test	22	57,0455	5,99585		
		Son Test	22	61,3182	4,70447		
	ÇEEÖ	Ön Test	22	12,6364	2,27921		
		Son Test	22	12,9545	2,43931		
YD	SKL	Ön Test	29	26,4828	5,14518		
		Son Test	29	28,6552	4,06444		
	AAÖ	Ön Test	29	55,7586	6,38444		
		Son Test	29	60,6552	3,98458		
	ÇEEÖ	Ön Test	29	13,2759	3,32627		
		Son Test	29	14,7931	2,94448		
KG	SKL	Ön Test	24	27,2917	5,27075		
		Son Test	24	27,8333	5,54559		
	AAÖ	Ön Test	24	57,3750	6,69726		
		Son Test	24	54,3333	8,16497		
	ÇEEÖ	Ön Test	24	13,2917	3,73560		
		Son Test	24	14,1250	3,80289		

* $p < 0.05$ **AAÖ:** Arkadaşlık Aktivite Ölçeği **SKL:** Sıfat Kontrol Listesi **ÇEEÖ:** Çocuklar ve Ergenler İçin Empati Ölçeği *Wilcoxon Signed Ranks testi*

Çizelge 4.6'ya göre, araştırmaya katılan katılımcıların AAÖ, SKL ve ÇEEÖ ön test ve son testleri karşılaştırılmıştır. BBE grubunun SKL (ön test, \bar{X} : 27,27 SS: 5,48; son test, \bar{X} : 31,40 SS: 4,21) ve AAÖ (ön test, \bar{X} : 57,04 SS: 5,99; son test, \bar{X} : 61,31 SS: 4,70)

son test puanlarının ön test puanlarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur ($P < ,05$). YD grubunun, SKL (ön test, \bar{X} : 26,48 SS: 5,14; son test, \bar{X} : 28,65 SS: 4,06), AAÖ (ön test, \bar{X} : 55,75 SS: 6,38; son test, \bar{X} : 60,65 SS: 3,98) ve ÇEEÖ (ön test, \bar{X} : 13,27 SS: 3,32; son test, \bar{X} : 14,79 SS: 2,94) son test puanlarının ön test puanlarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur ($P < ,05$). KG'nin SKL (ön test, \bar{X} : 27,29 SS: 5,27; son test, \bar{X} : 27,83 SS: 5,54), AAÖ (ön test, \bar{X} : 57,37 SS: 6,69; son test, \bar{X} : 54,33 SS: 8,16) ve ÇEEÖ (ön test, \bar{X} : 13,29 SS: 3,73; son test, \bar{X} : 14,12 SS: 3,80) son test puanları ve ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark bulunmamıştır ($P > ,05$).

Çizelge 4.7 BBE, YD ve kontrol gruplarının SKL, AAÖ ve ÇEEÖ son test puanları yönünden karşılaştırılması

Son Test		N	\bar{X}	SS	Ki-kare	P
SKL	BBE	22	31,4091	4,21628	7,532	,023*
	YD	29	28,6552	4,06444		
	KG	24	27,8333	5,54559		
	Toplam	75	29,2000	4,79865		
AAÖ	BBE	22	61,3182	4,70447	11,354	,003*
	YD	29	60,6552	3,98458		
	KG	24	54,3333	8,16497		
	Toplam	75	58,8267	6,53550		
ÇEEÖ	BBE	22	12,9545	2,43931	4,920	,085
	YD	29	14,7931	2,94448		
	KG	24	14,1250	3,80289		
	Toplam	75	14,0400	3,16843		

* $p < 0.05$ **AAÖ:** Arkadaşlık Aktivite Ölçeği **SKL:** Sıfat Kontrol Listesi **ÇEEÖ:** Çocuklar ve Ergenler İçin Empati Ölçeği *Kruskal Wallis-H testi*

Çizelge 4.7'ye göre, BBE, YD ve kontrol grubu SKL, AAÖ ve ÇEEÖ son testleri karşılaştırılmıştır. AAÖ ve SKL yönünden karşılaştırıldığında BBE grubunun son test puanlarının (AAÖ; \bar{X} : 61,31 SS: 4,70; SKL; \bar{X} : 31,40, SS: 4,21) ve YD grubunun son test puanlarının (AAÖ; \bar{X} : 60,65 SS: 3,98; SKL; \bar{X} : 28,65, SS: 4,06) KG'nin son test puanlarından (AAÖ; \bar{X} : 54,33 SS: 8,16; SKL; \bar{X} : 27,83, SS: 5,54) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur ($P < ,05$). ÇEEÖ yönünden karşılaştırıldığında, BBE grubunun son test puanlarının (ÇEEÖ; \bar{X} : 12,95 SS: 2,43) ve YD grubunun son test puanlarının (ÇEEÖ; \bar{X} : 14,79 SS: 2,94) KG'nin son test puanlarından (ÇEEÖ; \bar{X} : 14,12 SS: 3,80) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olmadığı bulunmuştur ($P > ,05$).

Çizelge 4.8 BBE ve YD gruplarının AAÖ, SKL ve ÇEEÖ son test puanları yönünden karşılaştırılması

Son Test		N	\bar{X}	Z	P
AAÖ	BBE	22	61,31		
	YD	29	60,65	-,946	,344
	Toplam	51			
SKL	BBE	22	31,40		
	YD	29	28,65	-2,568	,010*
	Toplam	51			
ÇEEÖ	BBE	22	12,95		
	YD	29	14,79	-2,349	,019*
	Toplam	51			

* $p < 0.05$ **AAÖ:** Arkadaşlık Aktivite Ölçeği **SKL:** Sıfat Kontrol Listesi **ÇEEÖ:** Çocuklar ve Ergenler İçin Empati Ölçeği *Mann-Whitney U testi*

Çizelge 4.8'e göre, BBE ve YD grubu SKL, AAÖ ve ÇEEÖ son testleri karşılaştırılmıştır. AAÖ yönünden karşılaştırıldığında, BBE grubu (AAÖ; \bar{X} : 61,31 SS: 4,70) ve YD grubu son test puanları (AAÖ; \bar{X} : 60,65 SS: 3,98) arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark bulunmamıştır ($P > ,05$). SKL yönünden karşılaştırıldığında, BBE grubunun son test puanlarının (SKL; \bar{X} : 31,40, SS: 4,21) YD grubunun son test puanlarından (SKL; \bar{X} : 28,65, SS: 4,06) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur ($P < ,05$). ÇEEÖ yönünden karşılaştırıldığında, YD grubunun son test puanlarının (ÇEEÖ; \bar{X} : 14,79 SS: 2,94) BBE grubunun son test puanlarından (ÇEEÖ; \bar{X} : 12,95 SS: 2,43) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur ($P < ,05$).

Çizelge 4.9 BBE ve kontrol grubunun AAÖ, SKL ve ÇEEÖ son test puanları yönünden karşılaştırılması

Son Test		N	\bar{X}	Z	P
AAÖ	BBE	22	61,31		
	KG	24	54,33	-2,961	,003*
	Toplam	46			
SKL	BBE	22	31,40		
	KG	24	27,83	-2,207	,027*
	Toplam	46			
ÇEEÖ	BBE	22	12,95		
	KG	24	14,12	-1,369	,171
	Toplam	46			

* $p < 0.05$ **AAÖ:** Arkadaşlık Aktivite Ölçeği **SKL:** Sıfat Kontrol Listesi **ÇEEÖ:** Çocuklar ve Ergenler İçin Empati Ölçeği *Mann-Whitney U testi*

Çizelge 4.9'a göre, BBE ve kontrol grubu SKL, AAÖ ve ÇEEÖ son testleri karşılaştırılmıştır. AAÖ ve SKL yönünden karşılaştırıldığında, BBE grubunun son test puanlarının (AAÖ; \bar{X} : 61,31 SS: 4,70; SKL; \bar{X} : 31,40, SS: 4,21) KG'nin son test puanlarından (AAÖ; \bar{X} : 54,33 SS: 8,16; SKL; \bar{X} : 27,83, SS: 5,54) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur ($P < ,05$). ÇEEÖ yönünden karşılaştırıldığında, BBE grubu son test puanları (ÇEEÖ; \bar{X} : 12,95 SS: 2,43) ve KG son test puanları (ÇEEÖ; \bar{X} : 14,12 SS: 3,80) arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark bulunmamıştır ($P > ,05$).

Çizelge 4.10 YD ve kontrol grubunun AAÖ, SKL ve ÇEEÖ son test puanları yönünden karşılaştırılması

Son Test		N	\bar{X}	Z	P
AAÖ	YD	29	60,65		
	KG	24	54,33	-2,757	,006*
	Toplam	53			
SKL	YD	29	28,65		
	KG	24	27,83	-,403	,687
	Toplam	53			
ÇEEÖ	YD	29	14,79		
	KG	24	14,12	-,341	,733
	Toplam	53			

* $p < 0,05$ **AAÖ:** Arkadaşlık Aktivite Ölçeği **SKL:** Sıfat Kontrol Listesi **ÇEEÖ:** Çocuklar ve Ergenler İçin Empati Ölçeği *Mann-Whitney U testi*

Çizelge 4.10'a göre, YD ve kontrol grubu SKL, AAÖ ve ÇEEÖ son testleri karşılaştırılmıştır. AAÖ yönünden karşılaştırıldığında YD grubunun son test puanlarının (AAÖ; \bar{X} : 60,65 SS: 3,98) KG'nin son test puanlarından (AAÖ; \bar{X} : 54,33) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur ($P < ,05$). SKL ve ÇEEÖ yönünden karşılaştırıldığında, YD grubunun son test puanlarının (SKL; \bar{X} : 28,65, SS: 4,06; ÇEEÖ; \bar{X} : 14,79 SS: 2,94) KG'nin son test puanlarından (SKL; \bar{X} : 27,83, SS: 5,54; ÇEEÖ; \bar{X} : 14,12 SS: 3,80) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olmadığı bulunmuştur ($P > ,05$).

4.2 Nitel Veri Bulguları

Ortaokul öğrencilerinin engelliliği nasıl algıladığını anlamak ve BBE ve YD uygulamalarının bu algıları üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla uygulama öncesinde ve uygulamadan bir hafta sonra açık uçlu sorulardan oluşan bir form aracılığı ile veriler toplanmış ve içerik analizi ile analiz edilmiştir.

Araştırmada BBE, YD ve kontrol grubundan elde edilen verilerden (a) engellilik türü (b) engellilik algısı, (c) engelli bir bireyle arkadaşlık (aynı takımda yer almak, birlikte etkinliklere katılmak), (d) engelli bireylere yönelik duygular, (e) engelli biri ile arkadaşlığı hakkında diğer kişilerin düşünceleri, (f) engelli bir bireyin beden eğitimine ve spora katılımı olmak üzere altı temaya ulaşılmıştır.

Her bir araştırma grubu bu temalar bağlamında uygulama öncesi ve sonrası başlıkları altında aşağıda açıklanmıştır.

4.2.1 Bütünleşik beden eğitimi grubu bulguları

a) Engellilik türü

Uygulama öncesinde; katılımcılar engelliliği “görme engeli, bedensel engel, işitme engeli, doğuştan gelen bir durum ve hastalık” olarak tanımlamıştır. Bir katılımcı engelliliği “Gözleri görmeyen gibi mesela, kötü bir şeydir. Göremeyince bir yerleri bulamaz mesela (Odak Grup 1, K3)” ifadesi ile açıklamıştır.

Uygulama sonrasında; katılımcılar engelliliği “görme engeli, bedensel engel, işitme engeli, doğuştan veya sonradan olan bir durum, hastalık” olarak tanımlamıştır. Bir katılımcı engelliliği “Engellilik doğuştan bir yerinin kırık olması veya akıldan sorunun olmasıdır. Engelli olmak bazen üzücü bir şeydir ama çokta kötü bir şey değildir. Engelli bireyler bazen bir yere çıkmakta veya inmekte zorlanırlar (Odak grup 1, K6)” ifadesi ile açıklamıştır.

b) Engellilik algısı

Uygulama öncesinde; katılımcılar engelliliği “Kötü, zor, yardım edilmesi gerekir” olarak tanımlamıştır. Katılımcılar engelli bir kişiyi “Hayatında her şeyi yapamayan kişi (Odak grup 1, K3)”, “Birinin bir şeyi zorluk duyup yapamamasıdır. Bizim yaptıklarımızı yapmakta zorlanırlar bu yüzden kötüdür (Odak grup 1, K14)”, “Zor zamanlar geçirmek üzülmek, kötü bir şeydir (Odak Grup 1, K21)” ifadeleri ile

açıklamıştır.

Uygulama sonrasında; katılımcılar engellilik algısını “iyi kalpli, tatlı, zeki, dokunmaktan hoşlanmayan, hayatı zor olan” olarak tanımlamıştır. Katılımcılar engelliliği “Çok tatlılar, çok iyi kalpliler, onları çok sevdim. (Odak grup 1, K9)”, “Çok iyiler, engelsizlerden hiçbir farkları yok (Odak grup 1, K12)”, “Onları özlüyorum ve başarılı oldukları için mutlu oluyorum (Odak grup 1, K13)” ifadeleri ile açıklamıştır.

c) Engelli bir bireyle arkadaşlık

Uygulama öncesinde; katılımcılar engelli bir bireyle arkadaşlık kurma gerekçelerini “eşitlik, bireysel haklar, hissedilen duygular ve engellilerin az arkadaş çevresinin olması” olarak tanımlamıştır. Katılımcılar engelli bir bireyle arkadaşlık kurma gerekçelerini “Evet isterim, çünkü onun da oynamaya hakkı var (Odak grup 1, K4)”, “İsterim, çünkü onların arkadaş edinince diğer insanlardan pek bir farkı kalmıyor. Onlar da insanlar gibi oyun oynayabilir ve herkes gibi düşünebilir. O yüzden onlarla beraber arkadaş olmak isterim. (Odak grup 1, K9)” ifadeleri ile açıklamıştır. Katılımcılar engelli bir bireyle arkadaşlık kurmama gerekçelerini “engellilere üzülmeleri, motor becerilerinin eksik olması” ifadeleri ile açıklamıştır. Birkaç katılımcı engelli bir bireyle arkadaşlık kurmama gerekçelerini “İstemezdim, mesela görme engelli olsa biz basketbol oynasak o güzel oynayamaz. (Odak grup 1, K3)”, “Hayır istemem çünkü o koşamazdı. (Odak grup 1, K18)”, “Engelli arkadaşım olmasını istemem çünkü onun haline üzülürüm ve ona baktıkça çok kötü olurum. (Odak grup 1, K19)” ifadeleri ile açıklamıştır. Katılımcılar engelli bir arkadaşla etkinliklere katılma isteklerini “Şarkı söylemek, saklambaç oynamak (Odak grup 1, K2)”, “Oyun oynamak ve resim yapmak (Odak grup 1, K4)”, “Onu eğlendirmek isterdim, çünkü engelli olmasını unutmamasını ve eğlencenin nasıl bir şey olduğunu göstermek isterdim (Odak grup 1, K10)” ifadeleri ile açıklamıştır. Katılımcılar engelli bir bireyle aynı takımda yer alma isteklerini “mutluluk vermesi, özel gereksinimli bireye yardım edebilme fırsatının olması, acıma duygusu, özel gereksinimli bireyin mutlu olması, arkadaş edinebilmesi, eğlenmesi” ifadeleri ile belirtmiş ve aynı takımda yer almama isteklerini “takımın başarısız olmasına sebep olması” ifadesi ile belirtmişlerdir. Birkaç katılımcı engelli bir bireyle aynı takımda yer almayı “İsterim çünkü onunda mutlu olmasını isterim (Odak grup 1, K5)”, “İsterdim, çünkü tek arkadaşı ben olmayayım, diğer kişilerle de grup yapardım (Odak grup 1, K11)”,

“İstemem çünkü hiçbir şey yapamazdı (Odak grup 1, K7)” ifadeleri ile açıklamıştır.

Uygulama sonrasında; katılımcılar engelli bir bireyle arkadaşlık kurmadaki gerekçelerini “destek olabilmek, yapabildiklerini merak etmek, farklılıkları sevmek” ifadeleri ile belirtmişlerdir. Birkaç katılımcı engelli bir bireyle arkadaşlık kurma gerekçelerini “Evet çünkü iyi bir duygu (Odak grup 1, K4)”, “İsterdim onları seviyorum çünkü (Odak grup 1, K5)”, “Tabi ki ona yardımcı olmak ve düştüğünde ona yardım etmek isterdim (Odak grup 1, K10)” ifadeleri ile açıklamışlardır. Katılımcılar engelli bir arkadaşla etkinliklere katılma isteklerini “Oyun oynardım, ödev yapardım, parka giderdim, sinemaya giderdim (Odak grup 1, K7)”, “Müzeye gitmek isterdim, oyun parkına gitmek, alışverişe gitmek isterdim (Odak grup ST1, K9)”, “Yapabileceğim her şeyi yaparım (Odak grup 1, K12)” ifadeleri ile belirtmişlerdir. Katılımcıların bir kısmı engelli bir bireyle aynı takımda yer alma isteklerini “engellilerin başarabileceklerine inanmak, mutlu olmaları, birlikte spor yapmak, destek olmak” ifadeleri ile belirtmişlerdir. Katılımcıların bir kısmı ise aynı takımda yer almama isteklerini, “Özel gereksinimli bireyin takımında olması durumunda takımının kaybetme korkusu” olarak tanımlamış. Birkaç katılımcı engelli bir bireyle aynı takımda yer almayı isteme ve istememe nedenleri olarak “Evet, çünkü onlar bazı konularda bizden akıllı olabiliyorlar (Odak grup 1, K6)”, “Evet hem de çok isterdim, neden mi? Ona yardımcı olmak ve ilerlemesine adım adım yardımcı olmak isterdim (Odak grup 1, K10)”, “İstemezdim hep kaybederdik (Odak grup 1, K3)” gibi gerekçeleri belirtmişlerdir.

d) Engelli bireylere yönelik duygular

Uygulama öncesinde; katılımcıların engelli bireylere yönelik duygularında daha çok “acıma ve üzüntü” dikkati çekmektedir. Bir katılımcı engelli bireye yönelik duygularını “Onların çok zorlandıklarını düşünüyorum ve onlara çok üzülüyorum (Odak grup 1, K15)” şeklinde ifade etmiştir.

Uygulama sonrasında; katılımcılar engelli bireylere yönelik duygularını “Üzülüyorum fakat sonra onların bazı şeyleri başarabildiğini görünce seviniyorum (Odak grup 1, K1)”, “Onun yapamadığı şeyler var onu düşündüğümde üzülürüm. O benden daha güzel bir şey yaptığında mutlu olurum (Odak grup 1, K2)” şeklinde açıklamışlardır.

e) Engelli biri ile arkadaşlığı hakkında diğer kişilerin düşünceleri

Uygulama öncesinde; katılımcılar engelli bir arkadaşları olması durumunda diğer insanların düşüncelerini “iyi düşünen, destek olan ve acımasız davranan, dışlayan ve engelli arkadaşı olup olmamasını umursamayan” şeklinde ifade etmişlerdir. Birkaç katılımcı engelli bir arkadaşları olması durumunda diğer insanların düşüncelerini “Başkaları da onun hakkında iyi düşünürdü (Odak grup 1, K6)”, “Hep dalga geçerler (Odak grup 1, K16)” ifadeleri ile belirtmişlerdir.

Uygulama sonrasında; katılımcılar engelli bir arkadaşları olması durumunda diğer insanların olumlu düşüncelerini “mutlu olan, gurur duyan, tanıyınca seven” olarak ve olumsuz düşüncelerini ise “ön yargılı olan ve gülen” ifadeleri ile belirtmişlerdir. Birkaç katılımcı engelli bir arkadaşları olması durumunda diğer insanların düşüncelerini “İlk ön yargıyla yaklaşır ama tanıyınca sever diye düşünüyorum (Odak grup 1, K5)”, “Sevinirlerdi, mutlu olurlardı, tebrik ederlerdi (Odak grup 1, K7)” ifadeleri ile açıklamıştır.

f) Engelli bir bireyin beden eğitimine ve spora katılımı

Uygulama öncesinde; katılımcılar engelli bir bireyin beden eğitimine katılımını “yalnız kalmaması ve üzülmemesi, bireysel haklar, mutlu olması ve sakatlık riski” olarak tanımlamıştır. Birkaç katılımcı engelli bir bireyin beden eğitimine katılımını “Katılmasını isterdim çünkü onunda arkadaş edinmeye ve oyun oynamaya hakkı vardır (Odak grup 1, K9)”, “İstemem. Nedeni, sakatlanabilir (Odak grup 1, K7)” ifadeleri ile açıklamıştır. Katılımcılar engelli bireyin spora katılımını “Yapabilir ve eğer yapmıyorsa da kendine güvenip yapmalıdır (Odak grup 1, K9)”, “Yapar ve yapmalıdır, çünkü sağlıklı olmalıdır (Odak grup 1, K15)”, “Yapmamalı, nedeni sakat (Odak grup 1, K7)”, “Yapmamalı çünkü bir şey olabilir (Odak grup 1, K17)” ifadeleri ile açıklamıştır.

Uygulama sonrasında; katılımcılar engelli bir bireyin beden eğitimine katılımını “Evet çünkü hiçbir şey imkansız değildir (Odak grup 1, K4)”, “İsterdim, çünkü onların bize ihtiyaçları var ve bazı konularda bizimde onlara ihtiyacımız oluyor (Odak grup 1, K9)”, “Evet isterdim, oda bizi gördükçe çalışıp çabalar ve bizim gibi olmaya çalışırdı (Odak grup 1, K21)” ifadeleri ile açıklamıştır. Katılımcılar engelli bireyin spora katılımını “Evet yapabilir ama bazı zamanlarda zorlanabilir. Yapmalıdır, belki de onun için çok faydalıdır (Odak grup 1, K6)”, “Yapabilir, yapmalıdır. Çünkü kendine güvenmeleri gerekiyor ve ben başarabileceklerine inanıyorum (Odak grup 1, K9)”

ifadeleri ile açıklamıştır.

4.2.2 Yarattıcı drama grubu bulguları

a) Engellilik türü

Uygulama öncesinde; katılımcılar engelliliği “görme engeli, bedensel engel, zihinsel engel, doğuştan gelen bir durum ve hastalık” olarak tanımlamıştır. Birkaç katılımcı engelliliği “Zihinsel engelli bir kişi, gözü görmeyen ayağı olmayan kişi, bir şeye dokunamaz, yürüyemez koşamaz (Odak grup 2, K13)”, “Bir insan doğduğundan itibaren yakalandığı bir hastalık. Hiçbir şey yapamazsın. Ayakta duramazsın, koşamazsın (Odak grup 2, K22)” ifadeleri ile belirtmişlerdir.

Uygulama sonrasında; katılımcılar engelliliği “görme engeli, bedensel engel, işitme engeli, zihinsel engel ve doğuştan olan bir durum” olarak ifade etmişlerdir. Bir katılımcı engelliliği “Bazı kişileri anlamakta veya başka birine anlatmakta zorlanabilir. Görmek veya duymak gibi şeylerde zorlanabilirler (Odak grup 2, K5)” ifadesi ile açıklamıştır.

b) Engellilik algısı

Uygulama öncesinde; katılımcılar engellilik algısını “dışlanmış, sevilmeyen, dalga geçilen, yalnız kalan, beceriksiz ve başkalarına muhtaç olan” ifadeleriyle belirtmişlerdir. Katılımcılar engelliliği “İnsanlar tarafından sevilmez. İnsanlar dalga geçer. İnsanlar çarpar okula gidemez, hayatı göremez. Hayatta istediği şeyleri yapamaz. Hayatı engellenmiş olur (Odak grup 2, K1)”, “Engellilik kötü bir şeydir. Fazla arkadaşı olmaz. Yanında birisi olması gerekir (Odak grup 2, K24)” ifadeleri ile açıklamışlardır.

Uygulama sonrasında; katılımcılar engellilik algısını “utangaç, sevgi dolu, iyi kalpli, arkadaş canlısı olmaları ve dışlanmaları” ifadeleri ile belirtmişlerdir. Katılımcılar engelliliği “İyi kalpli, sevecen, arkadaş canlısı olurdu (Odak grup 2, K3)”, “Ben engelli bireyler hakkında çok utangaç ve sevgi dolu olduklarını düşünüyorum (Odak grup 2, K5)”, “Bence engellilerde bir engel yoktur onlar da bizim gibi bir insan , bunda bir engel yoktur (Odak grup 2, K15)” ifadeleri ile açıklamışlardır.

c) Engelli bir bireyle arkadaşlık

Uygulama öncesinde; katılımcılar engelli bir bireyle arkadaşlık kurma gerekçelerini

“özel gereksinimli bireyin yalnız kalmasını istememe, kendisinin başka arkadaşı olmayışı, destek olmak, dışlanma korkusu, engellilere üzüldüğü için yakınında istememe” şeklinde ifade etmişlerdir. Birkaç katılımcı engelli bir bireyle arkadaşlık kurma gerekçelerini “İstemem çünkü diğer arkadaşlarım tarafından dalga geçilir ve bizle oynayamaz (Odak grup 2, K1)”, “İsterdim, ben onun arkadaşı olmazsam canı çok sıkılır (Odak grup 2, K10)”, “İsterim çünkü mahallede hiç arkadaşım olmamasından daha iyi (Odak grup 2, K28)” ifadeleri ile açıklamıştır. Katılımcılar engelli bir arkadaşla etkinliklere katılma isteklerini “Ona her zaman yardım ederdim (Odak grup 2, K8)”, “Futbol oynamak isterdim (Odak grup 2, K12)”, “Oyun oynamak resim çizmek isterdim (Odak grup 2, K14)”, “Onunla oynamak isterdim, ona yardım ederdim (Odak grup 2, K16)” ifadeleri ile açıklamıştır. Katılımcılar engelli bir bireyle aynı takımda yer almaları durumunda “dışlanma, dalga geçilme, özel gereksinimli bireye üzülmek, gibi durumlarla karşılaşabileceklerini, engelli arkadaşlarının ise sakatlanma riskine sahip olabilecekleri ve başarılı olamayacaklarını” belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra engelli bir bireyle aynı takımda yer almaları durumunda kazanmak önemli olmaksızın, özel gereksinimli bireyin başarılı ve mutlu olabilmesi için ona destek olma fırsatı yakalayacaklarını belirtmişlerdir. Bir katılımcı engelli bir bireyle aynı takımda yer almak istememe nedenini “İstemezdim çünkü o fazla bir şey bilmediği için beceremez (Odak grup 2, K24)” ifadesi ile açıklamıştır.

Uygulama sonrasında; katılımcılar engelli bir bireyle arkadaşlık kurmadaki gerekçelerini “destek olmak, sahiplenmek, yardım etmek, dostluk kurmak” olarak ve arkadaşlık kurmak istememe gerekçelerini “üzüntü duymak, iletişim kuramamak, dışlanma korkusu” olarak belirtmişlerdir. Birkaç katılımcı engelli bir bireyle arkadaşlık kurma gerekçelerini “İstemem çünkü öyle bir arkadaşım olsa diğer arkadaşlarım onu dışlar ve ona gülerler (Odak grup 2, K1)”, “Bence hem ona yardım eder destek olurum ve moral veririm (Odak grup 2, K2)”, “Evet çünkü onların da arkadaşına ihtiyaçları vardır. Bence onlarla arkadaş olmak çok güzel bir şeydir (Odak grup 2, K15)” ifadeleri ile açıklamışlardır. Katılımcılar engelli bir arkadaşla etkinliklere katılma isteklerini “Engelli bir arkadaşım olsaydı ben onla oyun oynardım ve ona yardım ederdim (Odak grup 2, K7)”, “Onunla koşmak, sohbet etmek ve onun yapabileceği oyunlar oynamak isterdim (Odak grup 2, K24)”, “Oyun oynardım , evden oyuncaklarımdan ona verirdim. Doğum gününde hediye alırdım (Odak grup 2,

K27)” ifadeleri ile belirtmişlerdir. Katılımcılar engelli bir bireyle aynı takımda yer alma isteklerini “yardım etmek, eğlenmek, başarılı olabilmesi, birlikte kazanmak ve sevinmek” olarak ve aynı takımda yer almama isteklerini “dışlanma korkusu, takımlardaki eşitsizlik” olarak ifade etmişlerdir. Birkaç katılımcı engelli bir bireyle aynı takımda yer almayı “Hayır çünkü bizim takımımızı güçsüz hale getirirdi (Odak grup2, K22)”, “Evet o da bir şeylerde başarılı olabilir ve o da kendini iyi hisseder (Odak grup 2, K11)”, “Evet çünkü onunla takım arkadaşı olmak çok güzel bir şey (Odak grup 2, K15)” ifadeleri ile belirtmiştir.

d) Engelli bireylere yönelik duygular

Uygulama öncesinde; katılımcılar engelli bireylere yönelik duygularını “Üzücü ve mutsuz düşünüyorum (Odak grup 2, K7)”, “Çok üzülüyorum. Allah şifa versin, dua ediyorum (Odak grup 2, K9)”, “Engelli birisini görürsem çok üzülürüm (Odak grup 2, K12)” ifadeleri ile açıklamıştır.

Uygulama sonrasında; katılımcılar engelli bireylere yönelik duygularını “Bir yeri geçemediğimde üzülürüm, ağlarım, kötü hissederim (Odak grup 2, K4)”, “Onlara çok üzülüyorum. Keşke bizim gibi olsalardı (Odak grup 2, K22)”, “Onlarla ilgili düşündüğümde üzülüyorum (Odak grup 2, K27)” ifadeleri ile açıklamıştır.

e) Engelli biri ile arkadaşlığı hakkında diğer kişilerin düşünceleri

Uygulama öncesinde; katılımcılar engelli bir arkadaşları olması durumunda diğer insanların düşüncelerini “dalga geçilme, dışlanma, destek olma, merak etme” şeklinde belirtmişlerdir. Birkaç katılımcı engelli bir arkadaşları olması durumunda diğer insanların düşüncelerini “Benimle dalga geçerlerdi (Odak grup 2, K23)”, “Arkadaşım olmasını istemezlerdi ve arkadaşım hakkında kötü şeyler düşünürlerdi (Odak grup 2, K28)”, “Neden onunla oynuyor?” derlerdi (Odak grup 2, K3)” ifadeleri ile açıklamıştır.

Uygulama sonrasında; katılımcılar engelli bir arkadaşları olması durumunda diğer insanların düşüncelerini “yardım etmek isteyen, arkadaş olmak isteyen, sevmeyen, dalga geçen, kötü düşünen” şeklinde belirtmişlerdir. Birkaç katılımcı engelli bir arkadaşları olması durumunda diğer insanların düşüncelerini “Kötü şeyler düşünürdü ama ne olursa olsun ben onunla arkadaş olurum (Odak grup 2, K15)”, “Kötü şeyler düşünürdü ama ben iyi şeyler düşünürüm isterdim (Odak grup 2, K28)”, “Benim

yardımsever olduğumu (Odak grup 2, K8)” ifadeleri ile açıklamıştır.

f) Engelli bir bireyin beden eğitimine ve spora katılımı

Uygulama öncesinde; katılımcılar engelli bir bireyin beden eğitimine katılımını “İsterdim, onun da hakkı var (Odak grup 2, K3)”, “Katılmasını isterdim. Çünkü o tek başına sınıfta durursa çok üzülür o yüzden beden eğitimine katılmasını istiyorum (Odak grup 2, K7)”, “İsterdim çünkü o anda o yalnız otururken benim oynayasım gelmiyor (Odak grup 2, K10)” ifadeleri ile açıklamışlardır. Katılımcılar engelli bireyin spora katılımını “Yapamaz, yapmamalı çünkü engelli olduğu için bir yerini sakatlayabilir (Odak grup 2, K1)”, “Evet, yapabilir çünkü sağlıklı olmak için yapabilir (Odak grup 2, K11)”, “Yaparsa iyileşir yani yapmalı (Odak grup 2, K16)” ifadeleri ile açıklamışlardır.

Uygulama sonrasında; katılımcılar engelli bir bireyin beden eğitimine katılımını “Evet o da bizimle oyun oynasın, bizle oyun oynamasa üzülür ve kendini kötü düşünür (Odak grup 2, K11)”, “Evet çünkü onun da beden eğitimi derslerine katılmaya hakkı var (Odak grup 2, K15)” ifadeleri ile açıklamışlardır. Katılımcılar engelli bireyin spora katılımını “Yapmalıdır çünkü sağlıklı yaşamasını isterdim (Odak grup 2, K5)”, “Evet o kişi engeli olsa bile yapar. Kendine güvenirse yapar (Odak grup 2, K26)”, “Yapmaya çalışır belki ama zorlanır (Odak grup 2, K24)” ifadeleri ile açıklamışlardır.

4.2.3 Kontrol grubu bulguları

a) Engellilik türü

Uygulama öncesinde; katılımcılar engelliliği “görme engeli, bedensel engel, işitme engeli, doğuştan gelen ya da kaza sonu bir durum ve hastalık” olarak tanımlamıştır. Bir katılımcı engelliliği “Engellilik doğduğunda ya da başına kötü bir şey geldiğinde olacak şey. Engelli olmak kötü bir şeydir. Zorluklarla karşılaşılır, koşamazlar, hayatını yaşayamazlar (Odak grup 3, K17)” ifadesi ile açıklamıştır.

Uygulama sonrasında; katılımcılar engelliliği “Fiziksel engel, zihinsel engel, hastalık, görme engeli, işitme engeli” olarak tanımlamıştır. Bir katılımcı engelliliği “Engellilik bir çocuğun bir hareketi yapamamasıdır. Engelli olmak kötü bir şeydir. Engelliler konuşmakta, yürümekte veya anlamakta zorlanabilir. (Odak grup 3, K3)” şeklinde açıklamıştır.

b) Engellilik algısı

Uygulama öncesinde; katılımcılar engellilik algılarını “sevecen ve iyi kalpli, yardıma muhtaç, dışlanan, yalnız kalan, ebeveynleri üzgün olan” şeklinde ifade etmişlerdir. Bir katılımcı engelliliği “Engelliler tüm zorlukları aşabilirler ama bu zorlukların sebebi bence biz insanlarız. Mesela binaya asansör yaptırmaya, kaldırımlara engelli rampası yaptırmaya üşeniriz. Hep onları dışlarız ama onlar hiç bunlara boyun eğmeden dimdik dururlar (Odak grup 3, K11)” ifadesi ile belirtmiştir.

Uygulama sonrasında; katılımcılar engellilik algılarını “Zor bir hayatı olan, dışlanan, yalnız kalan” şeklinde ifade etmişlerdir. Katılımcılar engelliliği “Onlar bazı insanlar tarafından dışlanırsa onlarda üzüdür (Odak grup 3, K6)”, “Bence onlar engelli olabilir ama bazıları ise onların engelli olmasına gülerler ama bazıları ise gülmezler, bu yüzden engelliler kendilerini yalnız hissederler (Odak grup 3, K3)”, “Yaşamları iyi değildir (Odak grup 3, K4)” ifadeleri ile belirtmişlerdir.

c) Engelli bir bireyle arkadaşlık

Uygulama öncesinde; katılımcılar engelli bir bireyle arkadaşlık kurmak isteme gerekçelerini “engellilerinde diğer insanlar gibi olması, yalnız olmaları” şeklinde ve arkadaşlık kurmak istememe gerekçelerini “iletişim kuramamaları, oyun oynayamamaları, rezil olma korkusu ve üzüntü duymak” şeklinde belirtmişlerdir. Birkaç katılımcı engelli bir bireyle arkadaşlık kurmak isteme ve istememe gerekçelerini “Evet isterdim, çünkü onlarda normal birisi (Odak grup 3, K2)”, “Evet isterdim çünkü onlar cana yakın insanlar. Arkadaş bulamıyorlar, onlar Allah katında önemli insanlardan (Odak grup 3, K11)”, “Hayır çünkü rezil olacağımı düşünürüm (Odak grup 3, K6)” ifadeleri ile belirtmiştir. Katılımcılar engelli bir arkadaşla etkinliklere katılma isteklerini “Gezmek isterdim (Odak grup 3, K11)”, “Daha güçlü olmak için spor yapardık (Odak grup 3, K13)”, “Zeka oyunu oynarız, kitap okuruz (Odak grup 3, K14)”, “Sadece konuşurdum çünkü onların dış görünüşlerine aldandıp onlara kötü davranıyorlar (Odak grup 3, K6)” ifadeleri ile açıklamıştır. Katılımcılar engelli bir bireyle aynı takımda yer alma isteklerini “mutlu olması, başkalarından daha iyi olabileceğini görmesi, kazanmanın önemli olmaması” şeklinde ve aynı takımda yer almama isteklerini “kazanmayı zorlaştırabilir” şeklinde belirtmişlerdir. Bir katılımcı engelli bir bireyle aynı takımda yer almayı “İsterdim çünkü belki de o engelli kişi başkasından daha iyi oynardı (Odak grup 3, K12)” ifadesi ile belirtmiştir.

Uygulama sonrasında; katılımcılar engelli bir bireyle arkadaşlık kurmak isteme gerekçelerini, “eşit olmak, destek olmak, oyun oynamak, yalnız kalındığında arkadaş olabilmek, üzülmemesi için” şeklinde ifadeleriyle belirtmişlerdir. Birkaç katılımcı engelli bir bireyle arkadaşlık kurmak isteme gerekçelerini “İsterim, ona yardım eder oyun oynarım. (Odak grup 3, K12)”, “Evet, arkadaşım olmayınca onunla oynarım. (Odak grup 3, K14)” ifadeleri ile belirtmiştir. Katılımcılar engelli bir arkadaşla etkinliklere katılma isteklerini “Oyun oynamak, kitap okumak, ders çalışmak isterdim. (Odak grup 3, K21)”, “Gezmek ve spor yapmak isterdim. (Odak grup 3, K4)” ifadeleri ile belirtmişlerdir. Katılımcılar engelli bir bireyle aynı takımda yer alma isteklerini “iyi spor yapabilir, onlarda normal birey” şeklinde ve aynı takımda yer almak istememelerini “takımının kaybetmesi” şeklinde ifadeleri ile belirtmişlerdir. Birkaç katılımcı engelli bir bireyle aynı takımda yer alma isteklerini “İsterdim, yoksa onu hiç kimse seçmezdi (Odak grup 3, K11)”, “İsterdim çünkü belki o işi çok iyi yapıyordur (Odak grup 3, K21)”, ifadeleri ile belirtmiş ve aynı takılma yer almama isteklerini “İstemezdim çünkü onun takıma hiçbir katkısı olmazdı (Odak grup 3, K13)” ifadeleri ile belirtmişlerdir.

d) Engelli bireylere yönelik duygular

Uygulama öncesinde; katılımcılar engelli bireylere yönelik duygularını “Zor zamanlar geçirirler (Odak grup 3, K4)”, “Ben engelli olmak istemezdim çok kötü bir duygu (Odak grup 3, K7)”, “Engelli olmak çok üzücü bir şeydir (Odak grup 3, K16)” ifadeleri ile açıklamışlardır.

Uygulama sonrasında; katılımcılar engelli bireylere yönelik duygularını “Üzülürüm çünkü insanlar kötü davranır (Odak grup 3, K6)”, “Onlara çok üzülüyorum, mesela bir çocuk büyünce futbolcu olmak istiyor, kaza geçiriyor yürüyemiyor ve olamıyor. Ben bu duruma çok üzülüyorum (Odak grup 3, K20)” ifadeleri ile açıklamışlardır.

e) Engelli biri ile arkadaşlığı hakkında diğer kişilerin düşünceleri

Uygulama öncesinde; katılımcılar engelli bir arkadaşları olması durumunda diğer insanların düşüncelerini “iyi ya da kötü düşünen, ön yargılı olan, dalga geçen, tiksinti duyan ve üzüntü duyan olurdu” olarak ifade etmişlerdir. Birkaç katılımcı engelli bir arkadaşları olması durumunda diğer insanların düşüncelerini “Kötü düşünenlerde, iyi düşünenlerde var (Odak grup 3, K6)”, “Hep ayrıma uğradık ama onlar empati

kurmadan ön yargıda bulunurlardı (Odak grup 3, K11)” ifadeleri ile açıklamıştır.

Uygulama sonrasında; katılımcılar engelli bir arkadaşları olması durumunda diğer insanların düşüncelerini “destek olan, saygı duyan, dalga geçen ve acıyan olurdu” olarak ifade etmişlerdi. Birkaç katılımcı engelli bir arkadaşları olması durumunda diğer insanların düşüncelerini “Bence beni hep dışlardı ama aldırılmazdım (Odak grup 3, K11)”, “Arkadaşlarım onlarla ilgili konuşmayı sevmezler (Odak grup 3, K16)”, “Onunla muhabbet etmemi anlamayabilirler (Odak grup 3, K19)” ifadeleri ile açıklamıştır.

f) Engelli bir bireyin beden eğitimine ve spora katılımı

Uygulama öncesinde; katılımcılar engelli bir bireyin beden eğitimine katılımını “İsterdim çünkü beden eğitimi dersinde onunda oynamaya hakkı var (Odak grup 3, K7)”, “İsterdim çünkü o da katılırsa daha çabuk iyileşebilir ve daha çok gelişebilir (Odak grup 3, K13)”, “Hayır, beden eğitimi dersine girerse onunla oynayamazdım (Odak grup 3, K16)” ifadeleri ile açıklamışlardır. Katılımcılar engelli bireyin spora katılımını “Yapmalıdır çünkü onunda sağlıklı olmaya hakkı vardır (Odak grup 3, K7)”, “Bence yapmalıdır çünkü onların spor dalında bir becerisi vardır. Mesela bu ülkede engelli bir insan bile o sahadan madalya veya kupa ile çıkabilir (Odak grup 3, K11)”, “Yapmalıdır çünkü o daha iyi gelişir ve iyileşir (Odak grup 3, K12)” ifadeleri ile açıklamışlardır.

Uygulama sonrasında; katılımcılar engelli bir bireyin beden eğitimine katılımını “Katılmasını isterdim çünkü spor iyi gelebilir (Odak grup 3, K4)”, “İsterdim arkadaşıma yardım ederdim, yanında olurum (Odak grup 3, K12)”, “İstemezdim çünkü top engelli arkadaşıma gelebilir (Odak grup 3, K5)” ifadeleri ile açıklamışlardır. Katılımcılar engelli bireyin spora katılımını “Evet basketbol oynar (Odak grup 3, K6)”, “Evet bence yapar çünkü sağlığına dikkat etmesi gerekir (Odak grup 3, K17)”, “Engelli birisi spor yapamaz (Odak grup 3, K5)”, “Yapamaz ama yapmak için çabalamalıdır (Odak grup 3,K13)” ifadeleri ile açıklamışlardır.

5. TARTIŞMA

Bu araştırmanın amacı bütünleşik beden eğitimi (BBE) derslerinin ve yaratıcı drama (YD) eğitimlerinin ortaokul öğrencilerinin, özel gereksinimli bireylere yönelik tutumları ve empati becerileri üzerindeki etkisini incelemektir. Bunun yanı sıra araştırmada öğrencilerin engellilik algısı da incelenmiştir.

5.1 Özel Gereksinimli Öğrenciye Yönelik Tutumlardaki Değişim

Araştırma sonuçları BBE uygulamalarının ve YD uygulamalarının özel gereksinimli bireylere yönelik olumlu tutum geliştirilmesinde etkili olduğunu, ancak YD grubunda bu etkinin BBE dersi ile karşılaştırıldığında sınırlı kaldığını ortaya koymaktadır.

BBE uygulamalarının daha etkili olması, bu uygulamaların Allport (1954)' un temas kuramına dayalı olarak eşit statü, ortak amaçlar, işbirliğine dayalı aktiviteler ve otorite desteği ilkeleri dikkate alınarak planlanması ile açıklanabilmektedir. Araştırma katılımcılarının kaygılarının azalması (Armstrong ve ark., 2016) ve özel gereksinimli çocuklarla birbirlerini tanımaları ve alışmaları için ilk hafta fiziksel ve sosyal temas içeren Sherborne Gelişimsel Hareket yaklaşımı kullanılmış, daha sonraki haftalarda ise tipik BE programlarına geçilmiştir. Sherborne Gelişimsel Hareket insan gelişiminin doğal hareket modellerine dayalı duygusal ve sosyal gelişimi desteklemeyi hedefleyen bir yaklaşımdır (Hill, 2005) ve BBE programlarında sosyal ve fiziksel teması artırmak için başarılı bir şekilde kullanılmaktadır. BBE programlarında ana evrede eşli ve grup çalışmalarına yer verilmiş, özel gereksinimli ve tipik gelişen öğrenciler arasındaki temas BE öğretmenleri tarafından teşvik edilmiş ve kolaylaştırılmıştır. Etkinlikler sonuç odaklı değil süreç odaklıdır, yani kazanmaktan çok o etkinlik sürecinde birbirleri ile olan etkileşimleri önem taşımaktadır.

Bizim araştırma bulgularımızın ortaya koyduğu gibi tipik gelişen çocuklar üzerinde beden eğitimi ders ortamından bağımsız olarak yapılan araştırmalarda da engelli bireylere yönelik olumlu tutum geliştirmede sosyal temasın önemli bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır (MacMillan, Tarrant, Abraham, Morris, 2013; Armstrong, Morris,

Abraham, Ukoumunne ve Tarrant, 2016; Armstrong, Morris, Abraham ve Tarrant, 2017; Schwab, 2017).

Örneğin MacMillan ve ark. (2013) tarafından yapılan sistematik gözden geçirme çalışmasında sadece 18 yaş altındaki çocukların engelli bireylere yönelik tutumlarını inceleyen çalışmalar ele alınmış, müdahale çalışmaları hariç tutulmuştur. Bu kriterlere uygun 35 çalışmadan 22'sinde engelli insanlarla temas ve engelliliğe karşı daha olumlu tutum arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki, iki çalışmada temas ve tutumlar arasında negatif bir ilişki, 11 çalışmada ise ilişki bulunmadığının bildirildiği rapor edilmiştir. Özel gereksinimli bireylerle daha çok teması olan çocukların tutumları daha olumlu bulunmuştur.

Armstrong ve ark. (2016) tarafından 7-16 yaşlarındaki 1881 çocuk üzerinde yapılan araştırma özel gereksinimli akranları ile daha fazla teması olan tipik gelişen öğrencilerin daha olumlu tutuma sahip olduklarını, engelli bireylerle birlikte olmaktan daha az kaygı duydukları ve daha yüksek empati duygusu gösterdiklerini ortaya koymuştur. Bu araştırmanın bir diğer önemli bulgusu da tutum ve temas ilişkisinin ilkökul öğrencilerinde ortaokul öğrencilerinden daha yüksek olduğunun saptanmasıdır.

Schwab (2017) özel gereksinimli çocuklar ile akranlar arasındaki teması ve öğrencilerin özel gereksinimli akranlarına yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi düzenli ve kapsayıcı sınıflarda grup içi temas teorisi çerçevesinde incelemeyi amaçlamıştır. 25 ortaokuldan 463 sekizinci sınıf öğrencisinden (Yaş ortalaması= 14.42), özel gereksinimli akranları ile temasları ve onlara yönelik tutumları hakkında veriler toplanmıştır. Araştırma sonuçları özel gereksinimli öğrencilerin bir okul projesinde birlikte çalışma gibi ortak aktiviteler için akranları tarafından daha az sıklıkla aday gösterildiğini, kapsayıcı ve genel eğitim sınıflarından gelen öğrencilerin de tutumlarının farklı olmadığını ortaya koymuştur. Ancak, ortak bir etkinlik için özel gereksinimli akranını aday gösteren öğrencilerin tutumları daha olumlu bulunmuştur.

Armstrong ve ark., (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'i önemli etkiler bulunmuştur. Doğrudan temas içeren ve önemli etkiler ortaya koyan 11 çalışmadan üçü spor ortamında gerçekleştirilmiştir. Sonuçlar, doğrudan, genişletilmiş ve yönlendirilmiş hayali temas müdahalelerinin çocukların engelliliğe yönelik tutumlarının iyileştirilmesinde etkili olduğunu ortaya koyması açısından önem taşımaktadır.

Uyarlanmış beden eğitimi alanında çalışan araştırmacılar tarafından, Allport (1954)' un temas kuramından BBE derslerinde ya da spor ortamlarında yararlanılmış ve tipik gelişen öğrencilerin özel gereksinimli akranlarına yönelik tutumlarını geliştirmek için müdahale çalışmalarında kullanılmıştır. Bu araştırmaların bir kısmı özel gereksinimli öğrencilerle gerçek teması içeren bütünlük beden eğitimi ya da spor ortamında gerçekleştirilen müdahale çalışmalarını (Andree, Deneuve ve Louvet, 2011; Özer, Baran, Aktop, Nalbant, Ağlamış ve Hutzler, 2012; Ottoboni, Milani, Setti, Ceciliani, Chattat, Tessari , 2017), bir kısmı ise özel gereksinimli öğrencilerle teması içermeyen farkındalık çalışmalarını (Krahe ve Altwasser, 2006; McKay, Block ve Park, 2015; Campos, Ferreira ve Martin, 2014) içermektedir. Ancak hiçbir müdahale çalışması bütünlük beden eğitimi ve yaratıcı drama uygulamalarının tipik gelişen öğrencilerin özel gereksinimli akranlarına yönelik tutumları üzerindeki etkisinin karşılaştırılmasını içermemektedir.

Örneğin, Andree, Deneuve ve Louvet (2011) tarafından yapılan bir çalışmada, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin BE dersinde engelsiz akranları tarafından kabulü üzerinde işbirlikli öğrenmenin ve atletik yeteneklerinin etkisi incelenmiştir. Sekiz altıncı sınıf (Mage = 11.8 yıl) ya işbirlikli öğrenme yapısında (n = 105) ya da bireysel öğrenme yapısında (n = 112) düzenlenmiş BE dersine katılmıştır. Kabulü değerlendirmek için sosyometrik derecelendirme ölçek tekniği (Frederickson & Furnham, 1998) kullanılmıştır. Sonuçlar, işbirlikli öğrenmenin engelli öğrencilerin akranları tarafından kabul edilmesini olumlu yönde etkilediğini göstermiştir. Ancak, engelli öğrencilerin atletik yeteneklerinin sadece bireysel yapıya sahip BE ortamında kabul ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar engelli ve engelsiz öğrencilerin sadece bir araya getirilmelerinin kabulde otomatik bir artışa yol açmadığını ortaya koymaktadır.

Özer ve ark. (2012) tarafından yapılan bir çalışmada 8 hafta, haftada 3 gün, günde 1.5 saatlik okul sonrası bütünleşik futbol programının ortaokul öğrencilerinin zihinsel yetersizliği olan öğrencilere yönelik tutumları incelenmiştir. Arkadaşlık Aktivite Ölçeği ve Sıfat Kontrol Listesinin kullanıldığı araştırma, bütünleşik futbol programının ortaokul öğrencilerinin tutumlarını değiştirmede önemli bir yaklaşım olduğunu, futbol programlarına katılım sonrası ortaokul öğrencilerinin tutum puanlarında önemli bir artış olduğunu ortaya koymaktadır.

Ottoboni ve ark. (2017) tarafından yapılan bir çalışmada, tipik gelişim gösteren çocukların, bütünleşik spor etkinliklerinde özel gereksinimli bireylere yönelik tutumları incelenmiştir. Araştırma sonuçları okul dönemi boyunca yapılan spor aktivitelerinin engellilik konusundaki olumsuz tutumları azaltmada okul genelinde sınıfında özel gereksinimli bir arkadaşının bulunmasına kıyasla daha etkili olduğunu göstermiştir. Araştırmacılar bütünleşik spor etkinliklerinin daha etkili olmasını ekip çalışmasına dayalı çalışmalar içermesinden kaynaklandığını ileri sürmüşlerdir.

Engelliliğe yönelik farkındalığı artırmak ve tutumları geliştirmek için “Engellilik Farkındalık Programları” önemli bir yer tutmaktadır. Paralimpik Okul Günü (PSD), engellilik sporuna özgü, temas teorisine dayanan bir engellilik farkındalık müfredatıdır. IPC'ye göre, Paralimpik eğitimin amaçları “Paralimpik sporun bilgi ve farkındalığını arttırmak, beden eğitime / aktiviteye dahil edilme ile ilgili pratik uygulama hakkında daha iyi bir anlayış yaratmak, tersine entegrasyon için engelli sporunu yaygınlaştırmak, engelli kişilere yönelik algı ve tutum değişikliğini kolaylaştırmak, Paralimpik eğitim hakkında bilimsel araştırma faaliyetlerini ve çalışmalarını teşvik etmek” tir. McKay, Block ve Park (2015) tarafından özel gereksinimli bireylerin beden eğitimi derslerine dahil edilen üç haftalık (haftada bir) Paralimpik Okul Günü'nün ortaokul öğrencilerinin tutumları üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla yapılan deneysel nitelikteki çalışmaya 143 altıncı sınıf öğrencisi katılmıştır. Tutum ölçeği ve Sıfat Kontrol Listesi ile elde edilen verilerin analizi, Paralimpik Okul Günleri programının tipik gelişim gösteren katılımcıların, özel gereksinimli bireylerin beden eğitimi derslerine dahil edilmesine yönelik olumlu tutum geliştirmeleri üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Örneğin, Krahe ve Altwasser (2006) tarafından yapılan çalışmada, dokuzuncu sınıf öğrencilerinin bedensel engellilere yönelik tutumları üzerinde bilişsel müdahale ve

sosyal temasla birlikte uygulanan bilişsel müdahale yaklaşımlarının etkisini incelemek için deneysel bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Sosyal temas çalışmaları bilişsel müdahale programından sonra başlatılmıştır. Paralimpik sporları ve sporcularla birlikte yapılan uygulamaları içermekte ve temas deneyimini anlamlandırmaya yönelik tartışma oturumu ile devam etmiştir. Araştırma sonuçları olumlu tutum geliştirilmesinde en etkili yöntemin bilişsel müdahale ve sosyal temasın birlikte kullanıldığı yaklaşım olduğunu ortaya koymuştur.

Campos, Ferreira ve Martin (2014) tarafından 509 ortaokul ve lise öğrencisi üzerinde (235 K, 274 E; Yaş ortalaması = 13.3 ± 1.1 ; Yaş aralığı = 11-16) bir haftalık farkındalık programının (2 beden eğitimi dersi, 90 dk ve 45 dk) özel gereksinimli akranların BE dersine dahil edilmesine yönelik tutumları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucu olarak farkındalık programının, özel gereksinimli öğrencilerin beden eğitimi dersine dahil olmaları ile ilgili olarak akranların tutumlarını değiştirme konusunda olumlu bir etkisi olduğu görülmüştür.

Bütün bu araştırmalar bizim araştırma sonuçlarımızı desteklemekte ve beden eğitimine dayalı birkaç günlük farkındalık etkinlikleri (Campos, Ferreira ve Martin, 2014; McKay, Block ve Park ,2015) de dahil olmak üzere sosyal temasın tipik gelişen öğrencilerin özel gereksinimli akranlarına yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Nicel araştırma bulgularımızla ortaya çıkan bu olumlu tutum değişikliği nitel araştırma bulgularımızla da desteklenmektedir. Araştırmamıza katılan BBE katılımcılarının engellilik algısında olumlu değişimler gözlenmiş ve özel gereksinimli bireylerle ilgili uygulama sonrasında daha çok “iyi kalpli, tatlı, zeki, dokunmaktan hoşlanan, hayatı zor olan” ve “Üzülüyorum fakat sonra onların bazı şeyleri başarabildiğini görünce seviniyorum (Odak grup 1, K1)’ şeklinde olumlu ifadeler kullanmışlardır.

Uygulama öncesinde katılımcılar engelli bir bireyle arkadaşlık kurma ve onların beden eğitimi derslerine katılımları ile ilgili olarak hem olumlu hem de olumsuz ifadeler içeren oldukça karmaşık yaklaşım göstermişlerdir. Bu karmaşık yaklaşımlar uygulama sonrası daha çok olumlu ifadeler içeren bir yaklaşıma dönüşmüştür. Elde edilen bulgular katılımcıların özel gereksinimli akranları ile arkadaşlık yapmada daha istekli olduklarını ve onları daha çok olumlu yönleri ile tanımladıklarını, beden eğitimi dersine katılımları ve spor yapmaları konusunda destekleyici olduklarını ancak aynı

takımda olma konusunda kaybetme korkusu nedeniyle isteksiz olduklarını ortaya koymaktadır. Katılımcıların bu yaklaşımları BBE derslerinde dikkate alınması gerektiren bir durumu işaret etmesi açısından önem taşımaktadır.

Literatürde yaratıcı drama çalışmalarının özel gereksinimli çocuklara yönelik akran tutumları üzerindeki etkilerine yönelik bir çalışma bulunmamaktadır. Bununla birlikte YD uygulamalarının içinde küçük bir bölümü oluşturan hayali temas kuramına dayalı tutum araştırmalarına rastlanmaktadır. Dış grup üyesini ya da üyelerini içeren bir sosyal etkileşimin zihinsel olarak kurgulanmış hali olarak tanımlanan (Crisp ve Turner, 2009, p. 234) hayali temas aynı zamanda temas deneyiminin zihinsel bir yansıması gibi görülmektedir (Crisp, Husnu, Meleady, Stathi ve Turner, 2010). YD uygulamaları kapsamında bireyler rol oynama yöntemini kullanarak başkalarının rolüne büründüğünde hayali temas kuramına benzer bir şekilde o kişiyi anlayabilmek için fırsat elde etmiş olur. Katılımcılardan tarif edilen bir özel gereksinimli bireyin rolüne bürünmeleri istendiğinde, fiziksel olarak o kişinin rolüne bürünmelerinin yanı sıra, konuya göre zihinsel ve duygusal olarak da o kişinin rolünü üstlenmiş olur. YD uygulamalarında rol oynama, bilinç koridoru vb. hayali temas uygulamaları ile örtüşen çalışmalara da yer verilmiştir.

Örneğin, Cameron, Rutland, Turner, Holman-Nicolas ve Powell (2011) tarafından yapılan araştırmada 5 ve 10 yaş arasında 123 çocuk üzerinde sosyal psikolojideki “hayal edilen temas” alanındaki son gelişmeler test edilmiştir. Bu araştırmada çocuklardan bedensel engelli bir çocukla etkileşime girmeyi hayal etmeleri istenmiştir. 15- 20 dakika süren ve bir kez yapılan bu çalışmada, kontrol grubu ile karşılaştırıldığında, “hayali temas” yapan 5-6 yaş çocukların engellilere yönelik daha olumlu dostluk davranışlarına sahip oldukları bulunmuştur. Bu sonuçlar araştırmacılar tarafından, küçük çocukların, belki de dış-grup deneyimi eksikliklerinin bir sonucu olarak, hayal edilen temastan yararlanma olasılığının daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

Cameron ve ark (2011) tarafından yapılan çalışmadan farklı olarak bizim çalışmamız ortaokul öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir ve YD çalışmalarının ortaokul öğrencilerinin özel gereksinimli akranlarına yönelik tutumları üzerinde önemli etkisi olduğu saptanmıştır. Bu farklılığın YD uygulamalarının süresi (8 hafta, haftada bir gün, günde bir saat) ve zengin içeriği ile ilişkili olduğu düşünülmektedir.

Araştırma sonuçları YD uygulamalarının öğrencilerin özel gereksinimli akranları ile bir araya gelme fırsatlarının olmadığı durumlarda tutumların geliştirilmesi amacıyla kullanılabilir etkili bir yaklaşım olduğunu göstermektedir. Bunun yanı sıra öğrencilerin doğrudan engelliliği deneyimlemesi ve zihinsel bir kurgu oluşturması yolu ile özel gereksinimli akranlarla temas hazırlık çalışmaları kapsamında da kullanılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

5.2 Empati Becerilerindeki Değişim

Araştırma sonuçları, YD uygulamalarının, BBE uygulamaları ile karşılaştırıldığında özel gereksinimli bireylere yönelik olumlu tutum geliştirmede sınırlı kaldığını ancak empati becerilerinin geliştirilmesi açısından etkili bir uygulama olduğunu ortaya koymaktadır.

BBE dersi ortaokul öğrencilerinin özel gereksinimli akranları ile Allport' un temas kuramına göre yapılandırılmış bir ortamda elde ettiği deneyimlerine dayalı olup, bu deneyimleri hakkında düşünmeleri ve anlamlandırmalarına yönelik herhangi bir destekleyici etkinlik içermemektedir. Bu yönü ile öğrencinin empati becerileri kendi doğal akışı içinde seyretmektedir.

Ancak bizim bulgularımızın tersine Armstrong ve ark. (2016) tarafından 7-16 yaş öğrenciler üzerinde yapılan araştırmada engelli insanlarla etkileşim kurma ile ilgili kaygı ve onlara yönelik empatinin kısmen temas-tutum bütünleşmesine aracılık ettiği saptanmıştır. Bu araştırma engelli insanlarla temas için fırsatlar sağlanmasının, kaygının azaltılmasının ve empatiyi artırmanın çocukların engellilere yönelik tutumlarını geliştirdiğini ortaya koymuşlardır. Bizim çalışmamızda BBE grubunda sağlanan temas özel gereksinimli çocuklara yönelik tutumu geliştirmeye katkı sağlamış, ancak empati becerilerinin gelişmesi açısından etkili olmamıştır. Araştırmanın bu sonucu BBE uygulamalarının empati becerilerini geliştirecek etkinliklerle desteklenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

BBE uygulamalarından farklı olarak YD uygulamalarında katılımcılar aldıkları roller yolu ile engelliği deneyimler, bu deneyimleri üzerinde düşünür, düşündüklerini ifade eder, karşılaştığı sorunlar için yaratıcı çözüm yolları araştırır ve tüm bu yaşantılarını değerlendirme aşamasında anlamlandırır. Bu uygulamalar katılımcıların engelli bireyin bakış açısından bakarak olayları değerlendirmesini, o bireyin düşüncelerini ve

hislerini tanımlaması, içselleştirmesi ve bu yaşantıyı karşısındakiyle paylaşmasını, kısaca empatik becerilerini kullanmasını gerektirmektedir. YD uygulamalarının tüm bu özellikleri nedeniyle empati becerilerinin gelişmesine önemli derecede katkı sağladığı düşünülmektedir.

Araştırma sonuçlarımız beden eğitimi derslerinin Allport (1954)' un sosyal temas kuramına göre yapılandırılmış bütünleşik ortamlarda yapılmasının ortaokul öğrencilerinin özel gereksinimli akranlarına yönelik tutumlarının olumlu yönde gelişmesine katkıda bulunduğunu ortaya koymaktadır. Bu nedenle bütünleştirme uygulamalarının başarıya ulaşmasında en önemli faktörlerden biri olan akran tutumlarını geliştirmek için her kademedeki beden eğitimi dersi önemli bir fırsat olarak değerlendirilmelidir. Sınıfın doğal bir üyesi olan özel gereksinimli öğrencilerin bulunduğu beden eğitimi derslerinin yanı sıra özel eğitim sınıflarının da bütünleştirme sürecine dahil edilmesi bir okulda bulunan tüm öğrencilerde tutum değişikliği yaratarak okulda farklılıkları kabul edici ve destekleyici bir çevre oluşmasına katkı sağlayabilir. Öğrenciler BBE derslerinde özel gereksinimli akranlarını anladıklarında onları kabul edebilirler, okul içi ve okul dışı aktivitelerde birlikte çalışıp ilerleyebilirler.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bütünleşik beden eğitimi dersi ve yaratıcı drama eğitiminin ortaokul katılımcılarının özel gereksinimli akranlarına yönelik tutumları ve empati becerileri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yapılan bu çalışmada karma araştırma yöntemi kullanılarak, nicel veriler SPSS programı ile ve nitel veriler içerik analiz tekniği ile analiz edilmiştir.

Toplanan nicel ve nitel (BBE, YD ve KG'den elde edilen nitel verilerden (a) engellilik türü (b) engellilik algısı, (c) engelli bir bireyle arkadaşlık (aynı takımda yer almak, birlikte etkinliklere katılmak), (d) engelli bireylere yönelik duygular, (e) engelli biri ile arkadaşlığı hakkında diğer kişilerin düşünceleri, (f) engelli bir bireyin beden eğitimine ve spora katılımı olmak üzere altı temaya ulaşılmıştır.) veriler özel gereksinimli öğrenciye yönelik tutumlardaki değişim ve empati becerilerindeki değişim olmak üzere iki başlık altında açıklanmıştır.

6.1 Özel Gereksinimli Öğrenciye Yönelik Tutumlardaki Değişim

AAÖ ve SKL yönünden, BBE grubu ön test puanları (AAÖ; \bar{X} : 57,04 SS: 5,99; SKL; \bar{X} : 27,27 SS: 5,48), YD grubu ön test puanları (AAÖ; \bar{X} : 55,75 SS: 6,38; SKL; \bar{X} : 26,48, SS: 5,14) ve KG ön test puanları (AAÖ; \bar{X} : 57,37 SS: 6,69; SKL; \bar{X} : 27,29, SS: 5,27) karşılaştırıldığında, uygulamalara başlamadan önce seçilen okullardaki katılımcıların özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamıştır ($P>,05$). Bu da gruplardan uygulama öncesi istenilen bir durumdur.

AAÖ ve SKL yönünden karşılaştırıldığında BBE grubunun son test puanlarının (AAÖ; \bar{X} : 61,31 SS: 4,70; SKL; \bar{X} : 31,40, SS: 4,21) ve YD grubunun son test puanlarının (AAÖ; \bar{X} : 60,65 SS: 3,98; SKL; \bar{X} : 28,65, SS: 4,06) KG'nin son test puanlarından (AAÖ; \bar{X} : 54,33 SS: 8,16; SKL; \bar{X} : 27,83, SS: 5,54) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur ($P<,05$). BBE ve YD uygulamalarına katılan katılımcıların kendi içlerinde ön test ve son test puanları değerlendirildiğinde, özel gereksinimli bireylere yönelik olumlu tutum geliştirdikleri tespit edilmiştir.

BBE grubunun SKL (ön test, \bar{X} : 27,27 SS: 5,48; son test, \bar{X} : 31,40 SS: 4,21) ve AAÖ (ön test, \bar{X} : 57,04 SS: 5,99; son test, \bar{X} : 61,31 SS: 4,70) son test puanlarının ön test puanlarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur ($P < ,05$). BBE uygulamalarının katılımcıların tutum geliştirmeleri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. YD grubunun, SKL (ön test, \bar{X} : 26,48 SS: 5,14; son test, \bar{X} : 28,65 SS: 4,06), AAÖ (ön test, \bar{X} : 55,75 SS: 6,38; son test, \bar{X} : 60,65 SS: 3,98) son test puanlarının ön test puanlarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur ($P < ,05$). YD uygulamalarının katılımcıların tutum geliştirmeleri üzerinde olumlu yönde bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. KG'nin SKL (ön test, \bar{X} : 27,29 SS: 5,27; son test, \bar{X} : 27,83 SS: 5,54) ve AAÖ (ön test, \bar{X} : 57,37 SS: 6,69; son test, \bar{X} : 54,33 SS: 8,16) son test puanları ve ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark bulunmamıştır ($P > ,05$). Kontrol grubundaki katılımcıların araştırmanın başında ve sonunda özel gereksinimli bireylere yönelik aynı tutuma sahip olduğu tespit edilmiştir.

AAÖ ve SKL yönünden karşılaştırıldığında, BBE grubunun son test puanlarının (AAÖ; \bar{X} : 61,31 SS: 4,70; SKL; \bar{X} : 31,40, SS: 4,21) KG'nin son test puanlarından (AAÖ; \bar{X} : 54,33 SS: 8,16; SKL; \bar{X} : 27,83, SS: 5,54) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur ($P < ,05$). AAÖ yönünden karşılaştırıldığında YD grubunun son test puanlarının (AAÖ; \bar{X} : 60,65 SS: 3,98) KG'nin son test puanlarından (AAÖ; \bar{X} : 54,33) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur ($P < ,05$). SKL yönünden karşılaştırıldığında YD grubunun son test puanlarının (SKL; \bar{X} : 28,65, SS: 4,06) KG'nin son test puanlarından (SKL; \bar{X} : 27,83, SS: 5,54) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olmadığı bulunmuştur ($P > ,05$). AAÖ yönünden karşılaştırıldığında BBE grubu (AAÖ; \bar{X} : 61,31 SS: 4,70) ve YD grubu son test puanları (AAÖ; \bar{X} : 60,65 SS: 3,98) arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark bulunmamıştır ($P > ,05$). SKL yönünden karşılaştırıldığında BBE grubunun son test puanlarının (SKL; \bar{X} : 31,40, SS: 4,21) YD grubunun son test puanlarından (SKL; \bar{X} : 28,65, SS: 4,06) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur ($P < ,05$). Araştırmanın nicel veri sonuçları, özel gereksinimli bireylere yönelik olumlu tutum geliştirmede BBE uygulamalarının YD uygulamalarından daha etkili olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın nitel verileri incelendiğinde, BBE ve YD uygulamalarında katılımcılara engellilik türleri ile ilgili kuramsal bir bilgi verilmediğinden dolayı BBE, YD ve

kontrol grubundaki katılımcıların uygulama öncesi ve sonrası engellilik türü ile ilgili verdikleri bilgiler benzerlik göstermektedir.

Uygulama öncesinde BBE ve YD katılımcılarının engellilik algıları daha olumsuzken uygulama sonrasında daha olumlu tanımlara dönüşmüştür. BBE grubu katılımcılarının “Kötü, zor, yardım edilmesi gerekir” şeklindeki tanımları uygulama sonrasında “iyi kalpli, tatlı, zeki, dokunmaktan hoşlanmayan, hayatı zor olan” olarak ve YD grubu katılımcılarının “dışlanmış, sevilmeyen, dalga geçilen, yalnız kalan, beceriksiz ve başkalarına muhtaç olan” şeklindeki tanımları uygulama sonrasında “utangaç, sevgi dolu, iyi kalpli, arkadaş canlısı olmaları ve dışlanmaları” olarak değişmiştir. Özel gereksinimli bireyler ile ilgili duygular hakkında, BBE grubundaki katılımcılar uygulama öncesinde özel gereksinimli bireylere üzüldüklerini ifade ederken uygulama sonrasında üzülseler de özel gereksinimli bireylerin başarıları karşısında mutlu olduklarını ifade etmişlerdir. YD grubundaki katılımcılar uygulamadan önce ve sonra özel gereksinimli bireylere olan üzüntülerini ifade etmişlerdir. BBE ve YD grubundaki katılımcıların engelli biri ile arkadaşlıkları ile ilgili diğer kişilerin düşünceleri konusunda verdikleri bilgiler uygulama öncesi ve sonrası benzerlik göstermektedir. Katılımcılar, diğer kişilerin düşüncelerinin olumlu da olumsuz da olabileceğini ifade etmişlerdir.

Sonuçlar BBE uygulamalarının ve YD uygulamalarının özel gereksinimli bireylere yönelik olumlu tutum geliştirilmesinde etkili olduğunu, ancak YD grubunda bu etkinin BBE uygulaması ile karşılaştırıldığında sınırlı kaldığını ortaya koymaktadır. KG katılımcılarının ifadeleri uygulama öncesi ve sonrası benzerlik gösterip, ön ve son testleri aralarında da anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. KG katılımcılarının özel gereksinimli akranlarına yönelik tutumlarında farklılık bulunmamıştır.

BBE, YD ve KG katılımcıları uygulamalara başlamadan önce de özel gereksinimli bireyler ile ilgili olumlu tutuma sahiplerdir, fakat yapılan uygulamalar katılımcıların daha olumlu bir tutum becerisi geliştirmelerine katkı sağladığını ortaya koymaktadır.

6.2 Empati Becerilerindeki Değişim

ÇEEÖ yönünden, BBE grubu ön test puanları (ÇEEÖ; \bar{X} : 12,63 SS: 2,27), YD grubu ön test puanları (ÇEEÖ; \bar{X} : 13,27 SS: 3,32) ve KG ön test puanları (ÇEEÖ; \bar{X} : 13,29 SS: 3,73) karşılaştırıldığında, uygulamalara başlamadan önce seçilen okullardaki

katılımcıların özel gereksinimli bireylere yönelik empati beceri düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamıştır ($P>,05$). Bu da gruplardan uygulama öncesi istenilen bir durumdur.

ÇEEÖ yönünden karşılaştırıldığında, BBE grubunun son test puanlarının (ÇEEÖ; \bar{X} : 12,95 SS: 2,43) ve YD grubunun son test puanlarının (ÇEEÖ; \bar{X} : 14,79 SS: 2,94) KG'nin son test puanlarından (ÇEEÖ; \bar{X} : 14,12 SS: 3,80) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olmadığı bulunmuştur ($P>,05$). BBE ve YD uygulamalarına katılan katılımcıların son test puanları KG'nin son test puanları ile değerlendirildiğinde, empati becerilerinde gözle görülebilir bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

BBE grubunun ÇEEÖ (ön test, \bar{X} : 12,63 SS: 2,27; son test, \bar{X} : 12,95 SS: 2,43) son test puanları ve ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark bulunmamıştır ($p>,05$). BBE uygulamalarının katılımcıların özel gereksinimli bireylere yönelik empati becerilerini geliştirmede etkili olmadığı tespit edilmiştir. YD grubunun, ÇEEÖ (ön test, \bar{X} : 13,27 SS: 3,32; son test, \bar{X} : 14,79 SS: 2,94) son test puanlarının ön test puanlarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur ($P<,05$). YD uygulamalarının katılımcıların özel gereksinimli bireylere yönelik empati becerilerini geliştirmede etkili olduğu tespit edilmiştir. KG'nin ÇEEÖ (ön test, \bar{X} : 13,29 SS: 3,73; son test, \bar{X} : 14,12 SS: 3,80) son test puanları ve ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark bulunmamıştır ($P>,05$). KG katılımcılarının özel gereksinimli bireylere yönelik empati beceri düzeyi çalışma öncesinde diğer gruplardan yüksek olduğu tespit edilmiştir. KG katılımcılarının araştırmanın başında ve sonunda özel gereksinimli bireylere yönelik aynı empati beceri düzeyine sahip olduğu tespit edilmiştir.

ÇEEÖ yönünden karşılaştırıldığında, BBE grubu son test puanları (ÇEEÖ; \bar{X} : 12,95 SS: 2,43) ve KG son test puanları (ÇEEÖ; \bar{X} : 14,12 SS: 3,80) arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark bulunmamıştır ($P>,05$). YD grubu son test puanları (ÇEEÖ; \bar{X} : 14,79 SS: 2,94) ve KG son test puanları (ÇEEÖ; \bar{X} : 14,12 SS: 3,80) arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark bulunmamıştır ($P>,05$). YD grubunun son test puanlarının (ÇEEÖ; \bar{X} : 14,79 SS: 2,94) BBE grubunun son test puanlarından (ÇEEÖ; \bar{X} : 12,95 SS: 2,43) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur ($P<,05$). Nicel veri sonuçları incelendiğinde BBE uygulamalarının özel gereksinimli bireylere yönelik empati becerisi geliştirmede etkili

olmadığı tespit edilmiştir. YD uygulamalarının ise özel gereksinimli bireylere yönelik empati becerisi geliştirme konusunda daha etkili olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın nitel verileri incelendiğinde, uygulama öncesinde BBE ve YD katılımcıları engelli bir bireyle arkadaşlık kurma ve onların beden eğitimi derslerine katılımları ile ilgili olarak hem olumlu hem de olumsuz ifadeler içeren oldukça karmaşık yaklaşım göstermişlerdir. Bu karmaşık yaklaşımlar uygulama sonrası daha çok olumlu ifadeler içeren bir yaklaşıma dönüşmüştür. Elde edilen bulgular katılımcıların özel gereksinimli akranları ile arkadaşlık yapmada daha istekli olduklarını ve onları daha çok olumlu yönleri ile tanımladıklarını, beden eğitimi dersine katılımları ve spor yapmaları konusunda destekleyici olduklarını ancak özel gereksinimli bireyin sakatlanma riskine de dikkat çektiklerini ve aynı takımda olma konusunda ise katılımcıların bir kısmının kaybetme korkusu nedeniyle isteksiz olduklarını ortaya koymaktadır. Bulgular katılımcıların uygulama öncesinde ve sonrasında özel gereksinimli akranları ile etkinliğe katılmak istediklerini göstermektedir.

Sonuçlar YD uygulamalarının katılımcıların özel gereksinimli bireylere yönelik empati kurma becerilerini artırdığı, ancak, BBE grubunun empati kurma becerisinin YD uygulaması ile karşılaştırıldığında etkisinin olmadığı tespit edilmiştir. KG katılımcılarının ifadeleri uygulama öncesi ve sonrası benzerlik gösterip, ön ve son testleri aralarında da anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. KG katılımcılarının özel gereksinimli akranlarına yönelik empati becerilerinde farklılık bulunmamıştır.

6.3 Öneriler

BBE derslerinin ve YD eğitimlerinin ortaokul öğrencilerinin, özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarını, empati becerileri üzerindeki etkisini ve öğrencilerin engellilik algısını incelemek amacıyla gerçekleştirilen araştırma sonucuna bağlı olarak geliştirilen öneriler araştırmacılara öneriler ve Milli Eğitim Bakanlığına öneriler başlıkları ile aşağıda belirtilmiştir;

6.3.1 Araştırmacılara öneriler

DeneySEL olarak planlanmış bir araştırma kapsamında BBE programı bilişsel müdahale ile birlikte kullanılabilir ya da BBE dersleri içerisinde YD yöntemlerinden ara ara yararlanılabilir ve olumlu tutum geliştirme yanısıra empati becerileri üzerindeki etkisi tekrar incelenebilir.

6.3.2 Milli Eğitim Bakanlığına öneriler

Okullarda Beden Eğitimi dersleri bütünleşik ortamlarda yapılabilir ve tipik gelişen öğrenciler özel eğitim sınıfları ile birlikte beden eğitimi dersine katılabilirler. Böylece tipik gelişim gösteren çocuklar özel gereksinimli akranlarına karşı olumlu tutum geliştirebilir. Ancak bütünleşik BE dersine bilişsel müdahale programları ve YD uygulamaları eklenerek programın yararları artırılabilir.

Özel gereksinimli öğrencilerle temasın mümkün olmadığı okullarda, beden eğitimi sınıflarında özel gereksinimli bireylere yönelik olumlu tutum ve empati becerisi geliştirilmesi için YD yönteminden yararlanılabilir.

Hizmet içi eğitim programları ile beden eğitimi öğretmenlerinin BBE ve YD konularında desteklenerek öğretme becerilerinin desteklenmesi yaklaşımların etkili bir şekilde kullanımını sağlayabilir.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, H. Ö.** (2002). Eğitim bilimlerinde ve sanat eğitiminde yöntem, disiplin ve sanatsal boyutlarıyla yaratıcı drama. İl Eğitim Bilimleri Kongresi. Yakın Doğu Üniversitesi, KKTC, 23-26 Ekim.
- Adıgüzel, H. Ö.** (2006). Eğitimde Yaratıcı Drama. Ankara: Natürel Yayınları.
- Adıgüzel, H. Ö.** (2006). Yaratıcı drama kavramı, bileşenleri ve aşamaları. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 17-30.
- Ajzen, I.** (1989). Attitude structure and behavior. *Attitude structure and function*, 241, 274.
- Aktan, C. C.** (2009). Yüksek öğretimde değişim: global trendler ve yeni paradigmlar. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 39-48.
- Aktaş, C. & Küçük, S.** (2002). Bilişsel - duyuşsal odaklı bir programın ilköğretim öğrencilerinin fiziksel engelli yaşlılarına yönelik sosyal kabul düzeylerine etkisinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 3(2) 15-25
- Aktaş, C., & Küçük, S.** (2002). Bilişsel-duyuşsal odaklı bir programın ilköğretim öğrencilerinin fiziksel engelli yaşlılarına yönelik sosyal kabul düzeylerine etkisinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 3(02).
- Allison, B., & Thagard, P.** (2001). Empathy and Analogy. Akt: Ferhat Özbek), N21 3gl, University Of Waterloo, Philosophy Department, © Paulthagard and Allison Barnes, Waterloo, Ontario.
- Allport, G.** (1954). The nature of prejudice. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Ataman, A.** (2011). Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Baki, A., & Gökçek, T.** (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 1-21.
- Ball, S. J.** (2007). Education plc: Understanding private sector participation in public sector education. Routledge.
- Barnett, R.** (1990). *The idea of higher education*. McGraw-Hill Education (UK).

- Baysal, A. C.** (1981). Sosyal psikolojide tutumlara teorik bir yaklaşım. *İÜ İşletme Fakültesi Dergisi*, 10(1), 121-138.
- Bellous, J. B.** (2001). Considering Empathy Some Preliminary Definition,
- Bilir, Ş.** (1986). Özürlü çocuklar ve eğitimleri. Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü.
- Bryant, B. K.** (1982). An index of empathy for children and adolescents. *Child development*, 413-425.
- Bulduk, R. O.** (2014). Ortaokul 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin engellilere yönelik tutumlarının incelenmesi (Master's thesis, Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş., & Çakmak, E. K.** (2015). Bilimsel araştırma yöntemleri.
- Cohen, T. L., & Lopatto, D. E.** (1995). Preschool Children's Comprehension of the Word "Handicapped". *Perceptual and motor skills*, 81(3), 747-750.
- Cotton, K.** (2001). Developing, Empathy In Children And Youth , School Improvement Research Series,
- Culatta, R. A., & Tompkins, J. R.** (1999). *Fundamentals of Special Education What Every Teacher Needs to Know*. New Jersey: PrenticeHallInc.
- Culatta, R. A., & Tompkins, J. R.** (1999). *Fundamentals of Special Education What Every Teacher Needs to Know*. New Jersey: PrenticeHallInc.
- Cüceloğlu, D.** (1994). *insan ve Davranışı: Psikolojinin Temel Kavramları*, stanbul: Remzi Kitabevi.
- Davis, M. H.** (1994). Westview Press, *Empathy, A Social Psychological Approach*, A Division Of Harper Collins Publishers, p.6
- Di Stefano, M., & Camicia, S. P.** (2018). Transnational Civic Education and Emergent Bilinguals in a Dual Language Setting. *Education Sciences*, 8(3), 15.
- 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.** (1995). Okuma becerisi, ilgisi ve alışkanlığı üzerine bir araştırma. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Dökmen, Ü.** (1997). *İletişim Çatışmaları Ve Empati*, Sistem Yayıncılık, 14. Baskı
- Eisenberg, N.** (2005). The development of empathy-related responding.

- Ellis, D. N., Wright, M., & Cronis, T. G.** (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*, 235-242.
- Erbay, F.** (2009). Anasınıfına Devam Eden Altı Yaş Çocuklarına Verilen Yaratıcı Drama Eğitiminin Çocukların İşitsel Muhakeme Ve İşlem Becerilerine Etkisinin İncelenmesi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,
- Erdoğan K.** (2017). TÜBİTAK yayınları erken çocukluk kitaplığında yer alan özel gereksinimli birey içeren kitapların incelenmesi, Uluslararası Katılımlı 27. Ulusal Özel Eğitim Kongresi.
- Erdoğan, F. K., & Baş, S.** (2018). Özel Gereksinimli Birey Farkındalığının 4-6 Yaş Çocuklarına Kazandırılması. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 13(1), 101-113.
- Eripek, S.** (2000). Özel gereksinimi Olan Çocuklar ve Özel Eğitim. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık öğretim Fakültesi Yayınları, 1-14.
- Fenrick, N. J., & Petersen, T. K.** (1984). Developing positive changes in attitudes towards moderately/severely handicapped students through a peer tutoring program. *Education and Training of the Mentally Retarded*, 83-90.
- Graham, S., & Juvonen, J.** (1998). Self-blame and peer victimization in middle school: an attributional analysis. *Developmental psychology*, 34(3), 587.
- Guttman, H. A.** (2001) Empathy In Families Of Women With Borderline Personality Disorder, Anorexia Nervosa, And A Control Group Family Process, Fall, 2000 Family Process, Inc. In Association
- Gürtunca, A.** (2013). Çocuklar ve ergenler için empati ölçeği Türkiye geçerlik ve güvenirlik çalışması (Master's thesis, İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Hamarta, E., Baltacı, A. G. Ö., Ömer, Ü. R. E., & Demirbaş, U. P. D. E.** (2010). Lise öğrencilerinin utangaçlıklarının algılanan anne baba tutumları ve problem çözme yaklaşımları açısından incelenmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 21(21), 73-82.
- Ickes, W. J. (Ed.)**. (1997). *Empathic accuracy*. Guilford Press.
- Kabasakal, Z., Girli, A., Okun, B., Çelik, N., & Vardarlı, G.** (2008). Kaynaştırma öğrencileri, akran ilişkileri ve akran istismarı. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (23).
- Kağıtçıbaşı, Ç.** (2005). Autonomy and relatedness in cultural context: Implications for self and family. *Journal of cross-cultural psychology*, 36(4), 403-422.
- Kalliopuska, M.** (1992). *Holistic Empathy Education among Preschool and School Children*.

- Kargın, T.** (2004). Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(02).
- Kargın, T.** (2014). Kaynaştırma: Temel Kavramlar, Tarihçe Ve İlkeleri. Bülbin Sucuoğlu ve Tevhide Kargın (Editor) İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları Ankara: Kök Yayıncılık.
- 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, A., & Siyez, D. M.** (2010). KA-Sİ çocuk ve ergenler için empatik eğilim ölçeği: Geliştirilmesi geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 35(156).
- Kearns, L. L., Mitton-Kukner, J., & Tompkins, J.** (2014). LGBTQ Awareness and Allies: Building Capacity in a Bachelor of Education Program. *Canadian Journal of Education*, 37(4), n4
- Keser, F., & Düzkantar, A.** (2019). Bir Alanyazın Taraması:" Öğretmen Yeterliliklerinin Bütünleştirme Uygulamaları Açısından İncelenmesi". *Journal of International Social Research*, 12(65).
- Kırcaali-İftar, G.** (1998). Özel gereksinimli bireyler ve özel eğitim. *Özel eğitim*, 3-13.
- Kumar, S. K., Lee, J. H., Lahuerta, J. J., Morgan, G., Richardson, P. G., Crowley, J., ... & LeLeu, X.** (2012). Risk of progression and survival in multiple myeloma relapsing after therapy with IMiDs and bortezomib: a multicenter international myeloma working group study. *Leukemia*, 26(1), 149-157.
- Mahon N., Yarcheski A., & Yarcheski T.** (2000). Positive and negative outcomes of anger in early adolescents. *Research in Nursing & Health*; 23: 17–24.
- MEB,** (2006). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği.
- Merriam, S. B.** (2013). *Nitel Araştırma Desen Ve Uygulama İçin Bir Rehber*, (Çev.Editörü: Selahattin Turan),Ankara ,Nobel Yayınları.
- Michailakis, D.** (2003). The Systems Theory Concept of Disability: One is not born a disabled person, one is observed to be one. *Disability & Society*, 18 (2), 209-229
- Nabors, L., & Keyes, L.** (1995). Preschoolers' reasons for accepting peers with and without disabilities. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 7(4), 335-355.
- Nalbant, S., Aktop, A., Özer, D., & 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.

- 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.
- Orel, A., Zerey, Z., & Töret, G.** (2004). Sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5 (1), 23-33.
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği**, (2006). Resmî Gazete. Yayın Tarihi:31.05.2006. Sayısı: 26184.
- Özer, D., Nalbant, S., Ağlamış, E., Baran, F., Kaya Samut, P., Aktop, A., & Hutzler, Y.** (2013). Physical education teachers' attitudes towards children with intellectual disability: the impact of time in service, gender, and previous acquaintance. *Journal of Intellectual Disability Research*, 57(11), 1001-1013.
- Özer, D., Süngü, B., & Şıllak, B.** (2001). Engelliler için beden eğitimi ve spor. *ARAŞTIRAN ÖĞRETMEN*, 35.
- Özer, K.** (2001). Fiziksel uygunluk. Nobel Yayın Dağıtım.
- Özer, K.** (2001). Fiziksel uygunluk. Nobel Yayın Dağıtım.
- ÖZİDA (Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı)**. (1999). I. Özürlüler Şurası: Çağdaş toplum çağdaş yaşam ve özürlüler. Ankara T.C. Başbakanlık Özürlüler Dairesi Başkanlığı Yayınları.
- Özsoy, Y., Özyürek, M., & Eripek, S.** (1992). Özel Eğitime Giriş, Karatepe Yayınları.
- Pollisini, J. K.** (1994). *The Creative Drama Book; Three Approaches*.
- Püsküllüoğlu, A.** (2004). *Arkadaş Türkçe Sözlük (S. Baskı)*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Rosenberg, M. J., Hovland, C. I., McGuire, W. J., Abelson, R. P., & Brehm, J. W.** (1960). Attitude organization and change: An analysis of consistency among attitude components.(Yales studies in attitude and communication.), Vol. III.
- Sakallı, N.** (2001). Sosyal etkiler: kim kimi nasıl etkiler?. İmge Kitabevi.
- Salend, S. J.** (2011). Addressing test anxiety. *Teaching exceptional children*, 44(2), 58-68.
- Santich, M., & Kavanagh, D. J.** (1997). Social adaptation of children with mild intellectual disability: *Effects of partial integration within primary school classes*. *Australian Psychologist*, 32(2), 126-130.

- Schumm, J. S., Vaughn, S., Haager, D., McDowell, J., Rothlein, L., & Saumell, L.** (1995). Teacher planning for individual student needs: What can mainstreamed special education students expect. *Exceptional Children*, 61(4), 335-352.
- Simonsen, B., Myers, D., & DeLuca, C.** (2010). Providing teachers with training and performance feedback to increase use of three classroom management skills: Prompts, opportunities to respond, and reinforcement. *Teacher Education in Special Education*, 33, 300-318.
- Siperstein, G. N.** (1980). Instruments for measuring children's attitudes toward the handicapped. University of Massachusetts.
- Smith, H. C.** (1996). *Sensitivity to People*, McGraw- Hill Book Company/, New York/ St Louis, Mc. Grow- Hill, inc. Michigan State University,
- Stillwell, J.** (2001). The story of the 120-cell. *Notices of the AMS*, 48(1).
- Stotland, E., Sherman, S. E., & Shaver, K. G.** (1971). Empathy and birth order: Some experimental explorations.
- Sucuoğlu, B., & Özokçu, O.** (2005). Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6(01), 41-65.
- Tashakkori, A., Teddlie, C., & Teddlie, C. B.** (1998). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches (Vol. 46)*. Sage.
- Tonga, P. S.** (2014). *Yaratıcı Drama ile Tarihe Yolculuk*. Cinius Yayınları.
- Turner, R. N., Crisp, R. J., & Lambert, E.** (2007). Imagining intergroup contact can improve intergroup attitudes. *Group Processes & Intergroup Relations*, 10(4), 427-441.
- Tüzün, O., & Sayar, K.** (2006). Bağlanma kuramı ve psikopatoloji. *Düşünen Adam*, 19(1), 24-39.
- Ugurlu, U., Oksuz, I., & Tas, O.** (2018). Electricity price forecasting using recurrent neural networks. *Energies*, 11(5), 1255.
- Ünal, S.** (2017). Kişilerarası Gönüllü Dijital Gözetim ve Gençlik: Gündelik İlişkilere Yansımaları Bağlamında Siyasal ve Dinsel Kimliklerin İfşası. *Itobiad: Journal of the Human & Social Science Researches*, 6(5).
- Ürker, Ş.** (2010). Türk Mevzuatında Özürlülük Terminolojisi. *Özveri Dergisi*, 7 (1),
- Üstündağ, T.** (1997). Vatandaşlık ve insan hakları eğitimi dersinin öğretiminde yaratıcı dramın erişkiye ve derse yönelik öğrenci tutumlarına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(14).
- Voltan, A. N.** (1994). *Therapeutic Communication: Interpersonal Relationships*.

Wah, L. L. (2010). Different Strategies for Embracing Inclusive Education: A Snap Shot of Individual Cases from Three Countries. *International Journal of Special Education*, 25(3), 98-109.

Winnet, A. (2001). Empathy In Communication, <http://www.selfgrowth.com> , Self Improvement Online

Wright, S. C., Aron, A., McLaughlin-Volpe, T. & Ropp, S. A. (1997). The extended contact effect: Knowledge of cross-group friendships and prejudice. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 73-90.

Yetim, A. A. (2014). Engelliler Sporuna Sosyolojik Yaklaşım. In 2nd International Physical Education And Sports Congress For The Disabled.

İNTERNET KAYNAKLARI

URL 1. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/2551_2.html

EKLER

Ek A1: Arkadaşlık Aktivite Ölçeği

Rumuz:

Tarih:

ARKADAŞLIK AKTİVİTE ÖLÇEĞİ

Cinsiyet (kız/ erkek) :

Doğum tarihi (gün / ay/ yıl):

Zihinsel engele sahip olan bir çocuğun mahallenize taşındığını ve sınıfınıza geleceğini düşün. Onunla neler yapmak isterdin? Aşağıda karar vermene yardımcı olacak bir liste var. Listedeki ifadeler tamamen senin düşünceni yansıtıyorsa “Evet” ‘ i işaretle. İfadeler büyük bir olasılıkla senin düşünceni yansıtıyorsa “Galiba Evet” i işaretle. Büyük bir olasılıkla ifadeye karşysan “ Galiba Hayır” ı işaretle. İfadeye tamamen karşı isen “Hayır” ı işaretle.

Teşekkür ederim.

1. Sınıfta olmadığında ona ev ödevini verirdim.	Evet	Galiba Evet	Galiba Hayır	Hayır
2. Sırada beklerken onun yanında dururdum.	Evet	Galiba Evet	Galiba Hayır	Hayır
3. Okul çıkışında onunla oynardım.	Evet	Galiba Evet	Galiba Hayır	Hayır
4. Kalemimi ona ödünç verirdim.	Evet	Galiba Evet	Galiba Hayır	Hayır
5. Matematik probleminde ona yardım ederdim.	Evet	Galiba Evet	Galiba Hayır	Hayır
6. Sınıfta boş zamanlarda onunla konuşurdum.	Evet	Galiba Evet	Galiba Hayır	Hayır
7. Onu evime davet ederdim.	Evet	Galiba Evet	Galiba Hayır	Hayır
8. Sınıfta onunla aynı sırada otururdum.	Evet	Galiba Evet	Galiba Hayır	Hayır
9. Okulda boş zamanlarda onunla oynardım.	Evet	Galiba Evet	Galiba Hayır	Hayır
10. Yanına gidip “Merhaba” derdim.	Evet	Galiba Evet	Galiba Hayır	Hayır
11. Öğle yemeğimi onunla paylaşırdım.	Evet	Galiba Evet	Galiba Hayır	Hayır
12. Otobüsle geziye gittiğimizde onun yanına otururdum.	Evet	Galiba Evet	Galiba Hayır	Hayır
13. Onunla kendimle ilgili şeyler konuşurdum.	Evet	Galiba Evet	Galiba Hayır	Hayır
14. Sınıf projesinde ona yardım ederdim.	Evet	Galiba Evet	Galiba Hayır	Hayır
15. İyi yaptığı şeylerden sonra onu kutlardım.	Evet	Galiba Evet	Galiba Hayır	Hayır
16. Onu arkadaşlarımla tanıştırdım.	Evet	Galiba Evet	Galiba Hayır	Hayır
17. Oyunda onu eş olarak seçerdim.	Evet	Galiba Evet	Galiba Hayır	Hayır

Ek A2: Sifat Kontrol Listesi

SIFAT KONTROL LİSTESİ

Zihinsel engeli olan bir çocuğu tanımlamak istersen ne tür kelimeler kullanırsın? Aşağıda sana yardımcı olacak sözcüklerin bir listesi var. Kullanmak istediğin sözcükleri daire içine al.

Aşağıdaki sözcüklerden istediğin kadar sözcüğü daire içine alabilirsin.

Teşekkür ederim.

Sağlıklı	Temiz	Dikkatli
Yavaş	Yalnız	Memnun
Dağınık	Hoş	Aptal
Akıllı	Acımasız	Dikkatsiz
Uyanık	Gururlu	Hilekar
İyi, Fena değil	Güçsüz	Zeki
Deli	Parlak zekalı	Mutsuz
Açgözlü	Bezgin	Kötü
Neşeli	Yardımsaver	Çirkin
Dürüst	Sessiz	Mutlu
Utangaç	Arkadaş canlısı	Sevecen
	Üzgün	

Ek A3: Çocuklar Ve Ergenler İçin Empati Ölçeği

ÇOCUKLAR VE ERGENLER İÇİN EMPATİ ÖLÇEĞİ

Tarih:

Rumuz:

Cinsiyet: Kız () Erkek ()

Sevgili öğrenciler, aşağıdaki maddeleri okuduktan sonra sizin için doğru olanları ‘D’ sizin için yanlış olan maddeleri ‘Y’ harflerinin altındaki kutucuğa ‘X’ işareti koyunuz.

		D	Y
1.	Oynamak için arkadaş bulamayan bir kız çocuğu gördüğümde üzülürüm		
2.	Toplum içinde sevinçlerini birbirine sarılarak gösteren insanları anlayamam		
3.	Bir erkek çocuğunun sevindiği zaman ağlamasını anlayamam		
4.	Bir arkadaşımın doğum günü partisinde kendisine gelen hediye paketlerini açmasını izlemek hoşuma gider		
5.	Bir erkek çocuğunu ağlarken gördüğümde benimde gözlerim sulanır		
6.	Bir kız çocuğunun oyun oynarken düşüp bir yerini yaraladığını gördüğümde çok üzülürüm		
7.	Televizyon izlerken bazen ağlarım		
8.	Bir kız çocuğunun sevindiği zaman ağlamasını anlayamam		
9.	Bir hayvana zarar verildiğini gördüğüm zaman çok üzülürüm		
10.	Oynamak için arkadaş bulamayan bir erkek çocuk gördüğümde üzülürüm		
11.	Bazı şarkıları dinlerken gözlerim dolar		
12.	Oyun oynarken dizini yaralayan bir erkek çocuk gördüğümde içimden ağlamak gelir		
13.	Büyükler bazen üzülecek bir şey yokken bile ağlarlar		
14.	Kedilere ve köpeklere insan gibi davranmanın saçma olduğunu düşünüyorum		
15.	Bir arkadaşımın sürekli öğretmenden yardım istemesi beni kızdırır		
16.	Arkadaşı olmayan çocuklar muhtemelen hiçbir zaman arkadaşları olsun istemezler		
17.	Bir kız çocuğunu ağlarken gördüğümde benimde gözlerim sulanır		
18.	Bazı insanların acıklı bir film seyrederken ya da acıklı bir roman okurken ağlamaları bana çok komik gelir		
19.	Arkadaşlarımın yiyecek bir şeyler yokken ben onların yanında kurabiyelerimi rahatlıkla yiyebilirim		
20.	Sınıfta yaramazlık yapan bir arkadaşımın cezalandırılmasına üzülmem		

Ek A4: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Tarih:

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Cinsiyet: Kız () Erkek () Doğum tarihi (gün /ay / yıl):

1. Engellilik nedir? Engelli olmak nasıl bir şeydir? Engelli bireyler ne tür zorluklarla karşılaşır?
2. Sence engelli olmanın avantajları var mıdır? Engelli olmak onlara herhangi bir yarar sağlar mı? Örnek verir misin?
3. Engelli bireylerle ilgili neler düşünüyorsun?
4. Engelli bir arkadaşın olmasını ister misin? Neden açıklar mısın?
5. Engelli bir arkadaşın olsaydı onunla neler yapmak isterdin?
6. Engelli bir arkadaşın olması konusunda başkaları ne düşünürdü?
7. Sınıfta engelli arkadaşınız olsaydı beden eğitimi derslerine katılmasını ister miydin? Neden açıklar mısın?
8. Engelli arkadaşınla takım arkadaşı olmak ister miydin? Neden açıklar mısın?
9. Engelli biri sizce spor yapabilir mi, yapmalı mıdır?
10. Engelli arkadaşınızın yapamadığı şeylerde ona destek olur muydun? Neden açıklar mısın?

Ek B1: Bütünleşik Beden Eğitimi Programı

BÜTÜNLEŞİK BEDEN EĞİTİMİ PROGRAMI

1. DERS

ETKİNLİK ADI	SÜRE	KAZANIMLAR	ETKİNLİK ORGANİZASYONU
Harekete Sürükleyici Etkinlik	10 dk.	-Öğrenciler birbirini tanır. -Etkileşime geçer. -Sosyalleşir.	Özel öğrenciler ve akranlar yarı sahada karşılıklı geçerler ve sırasıyla; -Birbirlerine doğru yürüyüp merhaba diyerek geri giderler. -Özel öğrenciler akranlara doğru giderek karşısına gelen kişinin omuzuna dokunarak geri döner. -Akranlar özel öğrencilere doğru yürüyerek saçlarına dokunup geri dönerler. -Gruplar eşit sayıda bölünerek karşılıklı geçerler. -Özel öğrenciler arkalarını dönerek geri geri yürüyüp bir akrana gider ve sonra yerine geçer. -İki grupta ortaya doğru gelip merhaba diyerek tokalaşır.
İşlevsel-Grup Etkinlikleri	40 dk.	Yarışma: -Empati becerisi artar. -Kol kuvveti artar. -Turnikeyi bilir.	Öğrenciler 4 gruba ayrılır. Her gruba bir tekerlekli sandalye verilir. Sahanın sonuna renkli toplar dökülür. Gruplar sırasıyla tekerlekli sandalyeye oturup 3 top alarak döner ve kutuya atar. Toplar bitene kadar etkinlik devam eder en fazla top toplayan grup kazanır. Her grup bir basketbol potasının önüne geçer ve sırasıyla turnike atışı yapar.
Bütün Grup Etkinlikleri	10 dk.	-Senkronize olarak hareket eder. -Akranları ile etkileşime geçer. -Çabukluk becerisi gelişir.	Şehir Oyunu Oyun yarı sahada oynanır. Sahanın dört köşesi farklı şehirleri simgelemektedir. Ör. İstanbul, Bursa, Antalya, İzmir. Öğrenciler 5 gruba ayrılır. 4 grup sahanın köşelerine geçer ve bir grup ortada kalır. Öğretmen şehir değiştiğinde köşedeki gruplar başka bir köşe bulmak için yerini terk etmek zorundadır. Ortadaki grupta bu süreçte bir köşe kapmaya çalışır.

BÜTÜNLEŞİK BEDEN EĞİTİMİ PROGRAMI

2. DERS

ETKİNLİK ADI	SÜRE	KAZANIMLAR	ETKİNLİK ORGANİZASYONU
Harekete Sürükleyici Etkinlik	10 dk.	-Birlikte hareket etme becerisi artar. -Hareket genişliği artar.	Tam saha etrafında 5 tur koşu Dinamik Isınma Hareketleri: 1. Derin nefes alıp elleri yukarı uzatarak yürüme 2. Kolları öne çapraz sallayarak yürüme 3. Parmak ucunda yürüme 4. Topukta yürüme 5. Diz çekerek yürüme 6. Ayakları kalçaya değdirerek yürüme
İşlevsel-Grup Etkinlikleri	40 dk.	-Denge ve koordinasyon becerileri artar. -Çabukluk artar. -Sosyalleşir. -Akran ile etkileşime geçer.	1. PARKUR İkili grup bir frizbi alır ve içine teniz topu koyar. İkisi de bir eliyle frizbiyi tutar ve denge tahtasını eş zamanlı geçip önce engelin üstünden sonra altından geçerek, eş zamanlı denge toplarından geçtikten sonra topu kutuya atarak parkuru tamamlarlar. 2. PARKUR İkili grupların bir ayakları birbirlerine bağlı bir şekilde önce slalomlardan geçer, her ikisi de birer ağırlık topu alarak step tahtalarından geçerek topları kutuya bırakırlar. Belirlenmiş dar alanda yan yan ilerleyerek parkuru tamamlarlar. 3. PARKUR İkili gruplar ortaya çekilen çizgiye biraz mesafe bırakarak karşılıklı geçerler. Bir basketbol topu alarak kayma adımıyla çizgi sonuna kadar birbirlerine göğüs pas yaparlar. Eş zamanlı kedi merdiveninden geçerek bir voleybol topu alırlar ve karşılıklı 10 parmak pas yaparak parkuru tamamlarlar.
Bütün Grup Etkinlikleri	10 dk.	-Birlikte hareket eder. -Eğlenir.	Paraşüt Etkinliği Herkes paraşütün bir ucundan tutar, eğitmenin yönergesi ile farklı şekillerde sallarlar. Paraşütün üstüne renkli toplar atılır ve son top düşene kadar herkes paraşütü sallar.

BÜTÜNLEŞİK BEDEN EĞİTİMİ PROGRAMI

3. DERS

ETKİNLİK ADI	SÜRE	KAZANIMLAR	ETKİNLİK ORGANİZASYONU
Harekete Sürükleyici Etkinlik	10 dk.	-Hareket genişliği artar. -Birlikte hareket etme becerisi artar.	Sahanın sonuna renkli top lar dökülür Öğrenciler 2li gruplara ayrılırlar, el ele tutuşurlar ve koşarak giderek, her gidişte dışta kalan ellerine 1 top alıp geri dönerek kutuya atarlar. Öğrenciler 2 gruba ayrılırlar ve çember olurlar. Bir öğrenci çemberin ortasına geçerek arkadaşlarına ortadaki kâğıtlara bakarak ısınma hareketlerini yaptırır.
İşlevsel-Grup Etkinlikleri	40 dk.	- Birlikte hareket etme becerisi artar. -Çabukluk becerisi artar. -Vücudunu kontrol becerisi artar.	Öğrenciler 4 gruba ayrılır ve her gruba 10 adet çember verilir. Gruplar çember olarak el ele tutuşurlar. Bir kişi çember alarak vücudundan geçirip yanındakine verir ve bu şekilde devam eder, eller hiçbir zaman bırakılmaz. Çember aynı kişiye geldiğinde boş slalom çubuğuna atar. Öğrenciler 2 gruba ayrılır ve her gruba 1 kiloluk ağırlık topu verilir. Gruplar arka arkaya sıralanır ve en öndeki eğilerek bacağına altından bir arkaya verir ve top en arkaya gidene kadar devam eder. En arkadaki topu aldığı anda en öne geçer ve en baştakine gelene kadar devam etkinlik devam eder.
Bütün Grup Etkinlikleri	10 dk.	-Eğlenir -Grupla birlikte hareket eder. -Refleks becerileri gelişir.	Öğrenciler çember olur ve 2 kişi seçilir. Seçiler kişilerden biri çemberin içine biri dışına çıkarılır. İçerideki kişi kuzu, dışarıdaki kişi kurttur. Kurt kuzuya ulaşmaya çalışır. Çember, kurdun kuzuya ulaşmasını engellemeye çalışır. Kurt kuzuya ulaşırsa yeni bir kurt ve kuzu seçilir.

BÜTÜNLEŞİK BEDEN EĞİTİMİ PROGRAMI

4. DERS

ETKİNLİK ADI	SÜRE	KAZANIMLAR	ETKİNLİK ORGANİZASYONU
Harekete Sürükleyici Etkinlik	10 dk.	-Akranlarıyla temas eder. Yürür, koşar -Dizlerini çeker -Ayaklarını kalçaya doğru çeker -Açma ve germe egzersizleri yapar	Öğrenciler 2 gruba ayrılır ve tüm sahaya geliş güzel tabaklar yerleştirilir. Öğrenciler sıraya geçer ve öndeki kişiye sopa verilir, koşarak sopanın ucuyla bir huni alıp takımının yanındaki kovaya atar. Etkinlik bitiminde öğrenciler sahayı yürürler omuzlarını, kollarını bacaklarını ve boynunu yürüyerek esnetirler.
İşlevsel-Grup Etkinlikleri	40 dk.	- Birlikte hareket etme becerisi artar. -Çabukluk becerisi artar. -Vücudunu kontrol becerisi artar.	Öğrenciler 2 gruba ayrılır. Gruplar kendi içlerinde 2li eşleşir ve arka arkaya 2li şekilde sıraya girerler. İlk gruptan birinin gözleri bağlanır, yanındaki arkadaşı elini tutarak ve ona sesli yönergeler vererek parkuru yaptırır. Parkur: İlk olarak yere sabitlenmiş ipi takip etmesi istenir sonrasında bir slalom çubuklarının altından üstünden ve tekrar altından geçtikten sonra sırasıyla 3 sağlık topunu alarak işaretli noktalara götürür ve koyar. Kutudan 3 tane şekil (kabartmalı) seçer, yerde dağınık bir şekilde duran eşleştirme tahtaları ile eşleştirir ve sıranın arkasına geçer.
Bütün Grup Etkinlikleri	10 dk.	-Eğlenir -Grupla birlikte hareket eder. -Refleks becerileri gelişir.	Deve Cüce Çığlık Oyunu Öğrenciler çember olurlar ve saat yönünde yürümeye başlarlar. Öğretmenin yönergesiyle deve dediğinde ayağa kalkarlar cüce dediğinde otururlar ve çığlık dediğinde bağırırlar.

BÜTÜNLEŞİK BEDEN EĞİTİMİ PROGRAMI

5. DERS

ETKİNLİK ADI	SÜRE	KAZANIMLAR	ETKİNLİK ORGANİZASYONU
Harekete Sürükleyici Etkinlik	10 dk.	-Akranlarıyla temas eder. Yürür, koşar -Dizlerini çeker -Ayaklarını kalçaya doğru çeker -Açma ve germe egzersizleri yapar	Öğrenciler çember olur, saat yönüne doğru yürürler ve öğretmenin yönergesiyle birlikte, toprak dediğinde çökerler bulut dediğinde ayağa kalkıp ellerini yukarı uzatırlar. Bir süre devam ettikten sonra öğrenciler durur, öğretmen ortaya geçerek çocuklara açma germe egzersizleri yaptırır. Bunlar sırasıyla, önce sağ sonra sol ayağı karına doğru esnetmek, ayakları arkadan kalçaya doğru esnetmek, bacakları omuz genişliğinden biraz fazla açıp önce sağa sonra sola ve son olarak ortaya doğru eğilerek esnetmek. Sağ kolu sol omuza doğru esnetmek, sol kolu sağ omuza doğru esnetmek.
İşlevsel-Grup Etkinlikleri	40dk.	-Baş üstünden top atar -Yere vurdurarak top atar -Ardışık olarak yerden ve baş üstünden sırasını bozmadan top atar -Denge topu üzerinde denge kurar	1. PARKUR Karşılıklı 4 sıra dizilirler, kişiler voleybol topunu önce yerden atmaya başlarlar, bir süre sonra yukardan atmaya başlarlar. Bir süre sonra bir taraf yerden atarken bir taraf yukarıdan atar. 2. PARKUR 2 ya da 4 kişi karşılıklı denge topunun üstüne geçerler, belli bir mesafede ortalarında huniler durur. Karşılıklı renklerine göre hunilere halkaları atarak geçirmeye çalışırlar. 4. PARKUR 2 kişilik gruplar halinde kişilerden biri arkada öndeki kişiyi yönlendirir, öndeki kişi gözleri kapalı olarak eline aldığı huniyi arkadaşının yönlendirmesi ile bir halkanın içine götürür ve koyar bu şekilde 3 huniyi de yerleştirir.
Bütün Grup Etkinlikleri	10 dk.	-Kendini grubun önemli bir parçası olarak hisseder.	Grup çember olur, çemberin içinde duracak 3 ve çemberin dışında duracak 3 kişi seçilir. Çember ortadakileri korumaya çalışarak dışarıdaki kişilerin içeri girip onlara dokunmalarını önlemeye çalışır. Ortadakiler de dışarıdaki kişilerden uzak bölgelere giderek kendilerini korumaya çalışırlar ve dışarıda kalanlar çemberden geçmeye çalışarak ortadakilere dokunmaya çalışırlar. 2 dk. Çemberin dışındakiler içeridekilere dokunursa etkinlik biter ya da 2 dakikanın sonunda ortadakilere hala ulaşamamışlarsa etkinlik sonlanır ve yeni kişiler seçilir.

BÜTÜNLEŞİK BEDEN EĞİTİMİ PROGRAMI

6. DERS

ETKİNLİK ADI	SÜRE	KAZANIMLAR	ETKİNLİK ORGANİZASYONU
Harekete Sürükleyici Etkinlik	10 dk.	-Koşar -Eğlenir -Çevresiyle iletişim kurar -Ana etkinliğe hazırlanır	Öğrenciler ikişerli olarak yarım sağa koşusu yapar öğretmenin yönergesi ile diz çekme, sıçrama vb. hareketleri yaptıktan sonra çember olurlar, ufak bir drama ısınması yapılır. Sırasıyla yapılacaklar: Ardışık olarak 10 kadar sayarak önce elleri sonra ayakları sonra dönerek kalçayı sallarlar, 5'ten geriye doğru azaltarak devam ederler. 1'e gelindiğinde etkinlik biter.
İşlevsel-Grup Etkinlikleri	40 dk.	-Top kontrolü yapar -Top sektirir -Arkadaşını tebrik eder -İki eliyle birden top sektire bilir -Topu potaya atar -Denge kurar -Top sektirir -Farklı mesafelerden top atar -Topu korur Savunma yapar	1. PARKUR Öğrenciler top sektirerek slalomları geçerler, sonra yan yana duran çemberlerden her çembere bir kez vuracak şekilde sektirerek geçer. 2. PARKUR Slalomlardan sağ ve sol el top sektirerek geçer ve topu potaya atar. 3. PARKUR Öğrenciler sırayla önce top sektirmeyi kesmeden konulan step tahtalarına çıkıp inerek geçtikten sonra, potaya farklı konumlanmış çemberlerin içinden atış yaparlar. 4. PARKUR Öğrenciler 2'li gruplara ayrılırlar kişilerden birinde top olur, top olan kişi hücum yapmaya çalışırken, top olmayan kişi de savunma yaparak topu almaya çalışır.
Bütün Grup Etkinlikleri	10 dk.	-Dikkatini toplar -Eğlenir	Bütün grup çizgide yan yana sıra olur ve eğitmen eline bir basket topu alır. Eğitmen topu her yere vurduğunda öğrenciler alkış yapar, durduğu zaman öğrencilerde dururlar. Öğretmen topu yere vurmadığında alkış yapan ya da top yere değdiğinde alkış yapmayan kişiler oyundan çıkar.

BÜTÜNLEŞİK BEDEN EĞİTİMİ PROGRAMI

7. DERS

ETKİNLİK ADI	SÜRE	KAZANIMLAR	ETKİNLİK ORGANİZASYONU
Harekete Sürükleyici Etkinlik	10 dk.	-Koşar -Eğlenir -Çevresiyle iletişim kurar -Ana etkinliğe hazırlanır	Öğrenciler öğretmenin yönergesiyle sırayla, diz çekerek, zıplayarak, parmak uçlarına kalkarak, topuklarında yürüyerek, ördek yürüyüşü yaparak ve emekleyerek sahayı dolaşırlar. Öğretmenin yönergesiyle esneme ve germe hareketleri yaparlar.
İşlevsel-Grup Etkinlikleri	40 dk.	-Küçük özel akranları ile tanışır, -Duyu bütünlemenin ne olduğunu öğrenir. -Sosyalleşir	1. AŞAMA Öğrenciler motor aktivite alanına giderek Kelebek grubunun yapıları parkurlarına katılırlar. Ardından duyu bütünleme odasına giderek duyu oyuncakları ile oynarlar.
Bütün Grup Etkinlikleri	10 dk.	-Yaptıklarını hatırlar	Bütün grup çizgide yan yana sıra olur ve öğretmen buraya geldikleri 7 hafta boyunca neler yaptıklarını anlatır ve çocuklardan Bütünleşik Beden Eğitimi ve özel akranları ile ilgili dönüt alır.

Ek B2: Yaratıcı Drama Ders Planı

YARATICI DRAMA DERS PLANI

1. DERS

Ders: Beden Eğitimi

Konu: Tanıma, tanışma- iletişim, etkileşim

Süre: 60 dk.

Grup: Ortaokul öğrencileri

Mekân: Okulun kapalı spor salonu

Yöntem/Teknik: Yaratıcı Drama (rol oynama, doğaçlama)

Araç/Gereç: Hoparlör, peçete, tenis topu

Kazanım: Grup ile tanışır, iletişim kurar. Ne amaçla orada toplandıklarını bilir.

A- Hazırlık/Isınma

Etkinlik 1: Eğitimci katılımcılara birer peçete verir ve bu peçetenin çok değerli bir şey olduğunu, zarar gelmemesi gerektiğini söyler. Katılımcılar eğitmenin yönergesiyle alanda dolaşırken eğitimci el çırdığında göz göze geldikleri bir kişinin yanına giderek birbirlerinin peçetesini tutup ayaklarını birbirlerine sürterek merhaba derler. Her turda sayı birer kişi artarak selamlaşma devam eder. 4 kişilik gruplar halinde selamlaşma yapıldıktan sonra son olarak herkes birbirinin peçetesinden tutarak çember olurlar ve ayaklarını ortaya uzatarak merhaba derler.

Etkinlik 2: Eğitmenin yönergesiyle katılımcılar müzik eşliğinde mekanda yürümeye başlar, eğitimci katılımcılardan birine top atar ve katılımcıların birbiri arasında atmalarını ister. Müzik bitene kadar katılımcılar topu birbirine atar ve müzik bittiğinde top kimde kalırsa oyundan çıkar.

Etkinlik 3: Katılımcılar çember olurlar ve eğitmenin topu verdiği yerden başlayarak sırasıyla herkes bir sağındakine topu vererek kendi ismini söyler. 2. aşamasında topu verdiği kişinin ismini söyler ve yer değiştirerek tekrar yaparlar. 3. aşamada çemberde

2 top olur ve katılımcılar topu ismini söyledikleri kişiye atarlar. Eğitmen yeterli gördüğünde etkinliği sonlandırır.

Etkinlik 4: Katılımcılar çember halindeyken isimlerini isimlerinin baş harfiyle başlayan bir kelime söyleyip vücuduyla şeklini yapar. Örnek: Benim adım Seda, sel gibiyim. Katılımcılar çember olur ve otururlar. Eğitmen 8 hafta boyunca neler yapılacağını neden burada olduklarını anlatır.

C- Değerlendirme

Eğitmen katılımcılardan bu günü anlatan bir cümle söylemelerini ister.

Kafalarına takılan bir soru olup olmadığını sorar.

YARATICI DRAMA DERS PLANI

2. DERS

Ders: Beden Eğitimi

Konu: Engellilikle ilgili empati kurabilmek.

Süre: 60 dk.

Grup: Ortaokul öğrencileri

Mekân: Okulun kapalı spor salonu

Yöntem/Teknik: Yaratıcı Drama (rol oynama, doğaçlama)

Araç/Gereç: A4 kâğıdı

Kazanım: Engellilere yardım ve destek arasındaki ilişkiyi sorgular.

A- Hazırlık/Isınma

Etkinlik 1: Alanda karışık yürür ve eğitmenin yönergesiyle sırasıyla, ‘‘hayat’’ kelimesini düşünür, kendi hayatını düşünür ve son olarak en büyük hayallerini ve o hayali gerçekleştirdiklerini düşünürler. Eğitmen grubu olduğu yerde durdurarak, bir kaza geçirdiklerini ve sağ bacaklarını kaybettiklerini söyler ve kazadan sonraki hayatlarını, kazadan sonraki en büyük hayalini ve bu hayali gerçekleştirip gerçekleştiremediklerini düşünmelerini ister. Yeterli gördüğü noktada gruptan oldukları yerde hayalini gerçekleştirip gerçekleştiremedikleri son hareketi yapıp donmalarını ister. Rastgele üç kişiye dokunarak hayalinin ne olduğunu ve gerçekleştirip gerçekleştiremediğini sorar.

B- Canlandırma

Etkinlik2: Eğitmen katılımcıları 5 gruba böler ve kaza geçirdikleri zamandan sonraki hayallerini 5 fotoğraf karesi ile anlatmalarını ister, hazırlanmaları için 10 dk. Süre verir.

C- Değerlendirme

Etkinlik 3: Eğitmen herkesten kâğıda Őimdiki hayatının en bŧyŧk hayalini ve nasıl baŐardđđını ve kazadan sonraki hayalini baŐarđđp baŐaramadđđđını ve nedenini yazmalarını isteyerek sırasıyla okumalarını ister.

YARATICI DRAMA DERS PLANI

3. DERS

Ders: Beden Eğitimi

Konu: Başarılı engelli sporcular

Süre: 60 dk.

Grup: Ortaokul öğrencileri

Mekân: Okulun kapalı spor salonu

Yöntem/Teknik: Yaratıcı Drama (rol oynama, doğaçlama)

Araç/Gereç: A4 kâğıdı, bant

Kazanım: Engellilerinde başarılı olabileceğini anlar.

A- Hazırlık/Isınma

Etkinlik 1: Eğitimci salonun değişik yerlerine 13 engelli sporcunun fotoğrafını ve başarı öykülerini asar. Katılımcılara bir sergiye gittiklerini ve bu sergide başarılı engelli sporcuların olduğunu söyler, bütün katılımcıların alana dağılarak sporcuları incelemelerini ister. Katılımcılar sporcuları inceledikten sonra çember olurlar ve seçtikleri bir sporcunun en beğendikleri özelliğini söylerler.

B- Canlandırma

Etkinlik 2: Eğitimci katılımcıları 5 gruba ayırır ve her grubun bir sporcu seçerek başarı öyküsünü canlandırmalarını ve bitirişi donuk imge ile vermelerini ister.

C- Değerlendirme

Eğitmen katılımcılardan çember olmalarını ister ve aşağıdaki soruları yönlendirir.

Sizce seçtiğiniz sporcu engelli olmasaydı daha başarılı olur muydu, neden?

Siz seçtiğiniz engelli sporcunun yerinde olsaydınız ne hissederdiniz?

YARATICI DRAMA DERS PLANI

4. DERS

Ders: Beden Eğitimi

Konu: Engellilere yardım etmek amaçlı yapılan yanlışlar

Süre: 60 dk.

Grup: Ortaokul öğrencileri

Mekân: Okulun kapalı spor salonu

Yöntem/Teknik: Yaratıcı Drama (rol oynama, doğaçlama)

Araç/Gereç: A4 kâğıdı

Kazanım: Engellilere yardım ve destek arasındaki ilişkiyi sorgular.

A- Hazırlık/Isınma

Etkinlik 1:

1. Aşama: Katılımcılar çemberdeyken eğitmen her birine top haline getirilmiş bir kâğıt verir. Eğitmen katılımcılara ‘‘Sizler alanda dolanırken bir engel grubu belirliyorsunuz ve onun yürüyüşünü düşünerek ona göre yürümeye başlıyorsunuz, alanda dolanırken göz göze geldiğiniz başka bir engelli bireyin karşısına geçerek merhaba benimle oynar mısın dedikten sonra elinizdeki kâğıtları havadan birbirinize atıyorsunuz ve başka bir katılımcıyla göz göze geleye çalışıyorsunuz.’’ Yönergesini verdikten sonra etkinliği başlatır. Eğitmen, bütün katılımcılar etkinliğe yeterince dahil olduğunda etkinliği sonlandırır.

2. Aşama: Eğitmen katılımcıları çembere davet eder. ‘‘A ve B’’ olarak ikili gruplara ayırır. Eğitmen sadece A kişilerine top haline getirilmiş kâğıt verir ve engelli birer birey olduklarını söyler. B kişilerine de A kişilerinin arkasına geçmelerini ve önlerindeki engelli bireylerin (A kişilerinin) ellerinin arkasına kendi ellerini yerleştirmelerini söyler. Gruplar alanda dolanırken, B kişileri göz göze geldikleri bir B kişinin yanına giderler ve ‘‘Merhaba onunla oynar mısın?’’ diyerek ellerindeki

kâğıtları birbirlerine havadan atarlar. Etkinlik boyunca A kişileri pasiftir ve B kişileri onları yönlendirir. Eğitmenin ikinci yönergesi ile gruplar kendi içlerinde yer değiştirirler ve etkinlik aynı şekilde devam eder. Eğitmen, bütün katılımcılar etkinliğe yeterince dahil olduğunda etkinliği sonlandırır.

1. Ara Değerlendirme

1. soru: Ortadaki engelli bireye dokunarak ayağa kaldırmaya çalışırken sizce ona yardım mı ettiniz, yoksa onu engellediniz mi?

2. soru: Sizce ortadaki engelli bireyi başka nasıl ayağa kaldırabilirdiniz?

3. soru: Top atma oyununda tek hareket ederken mi daha başarılıydınız yoksa başka biri size destek olurken mi?

B-Canlandırma

Etkinlik 4: Eğitmen katılımcıları çembere davet eder. ‘‘A ve B’’ olarak ikili gruplara ayırır. 2’li gruplara ayrılan kişiler alanın farklı yerlerine dağılırlar ve eğitmen dramatik durumları katılımcılara dağıtır. Kişiler birbirlerinde olan dramatik durumları bilmezler.

A’nın amacı: Siz ellerine iyi hükmedemeyen ama zorlansanız da ufak şeyleri bir yerlerden alabilen 20 yaşında engelli bir bireysiniz. Bu zamana kadar her şeyde anneniz size yardımcı olmuş ve yemeğinizi anneniz yedirmiş, siz artık annenizin yardımına ihtiyacınız olduğunu düşünmüyorsunuz, kendinize yetebileceğinizi düşünerek yemeğinizi kendi çabanızla yemek konusunda ısrarcısiniz. Anneniz yemeğinizi size getirdiğinde ‘‘ anne yemeğimi kendim yemek istiyorum.’’ diyerek söze giriyorsunuz.

B’nin amacı: Sizin ellerine iyi hükmedemeyen, sadece ufak şeyleri zorlanarak tutabilen 20 yaşında engelli bir çocuğunuz var. Bu zamana kadar onun bütün ihtiyaçlarını siz karşıladınız ve her şeyde destek odunuz. Onun tek başına bir şeyleri yapabileceğini düşünmüyorsunuz. Siz olmadan onun hayatında çok zorluk çekeceğini düşünüyorsunuz ve onu çok seviyorsunuz. Yemek hazırladınız ve her zaman yaptığımız gibi engelli çocuğunuza yemeğini yedirmek için yanına gidiyorsunuz.

Eğitmen dramatik durumları dağıttıktan sonra gruplara okumaları için süre verir, eđ zamanlı doğaçlamayı bağlatır ve katılımcılar yeteri kadar doğaçlama yaptıklarında rol değiğimi yapmalarını söyler. Eğitmen eđ zamanlı doğaçlamayı durdurduktan sonra gönüllü olmak isteyen bir grupla bağlayarak sırasıyla bütün gruplara aynı Şekilde doğaçlama yapmalarını söyler.

C-Değerlendirme

Değerlendirme Sorusu

Soru 1: Siz engelli bir birey olsaydınız sürekli birilerinin yardımını ister miydiniz?
Neden?

YARATICI DRAMA DERS PLANI

5. DERS

Ders: Beden Eğitimi

Konu: Engellilere yardım etmek amaçlı yapılan yanlışlar

Süre: 60 dk.

Grup: Ortaokul öğrencileri

Mekân: Okulun kapalı spor salonu

Yöntem/Teknik: Yaratıcı Drama (rol oynama, doğaçlama)

Araç/Gereç: A4 kâğıdı

Kazanım: Engellilere yardım ve destek arasındaki ilişkiyi sorgular.

A- Hazırlık/Isınma

Etkinlik 1:

1. Aşama: Eğitimci katılımcıları çembere davet eder ve kendini tanıtır. Katılımcıların arasından bir gönüllü seçer. Gönüllü olan katılımcıya, “sen engelli bir bireysin, çemberin ortasında ayaklarını uzatarak oturuyorsun ve ayağa kalkmayı çok istiyorsun,” yönergesini verir. Diğer katılımcılara da, “ortadaki engelli bireyin kalkabilmesi için hepiniz sırayla yanına giderek onu kaldırmaya yönelik küçük bir hareket yaptırıyorsunuz, engelli birey ayağa kalkana kadar devam ediyorsunuz,” yönergesini verdikten sonra etkinliği başlatır. Engelli birey ayağa kalktığında eğitimci etkinliği sonlandırır. (2. Aşaması değerlendirme kısmında devam edecek.)

B- Canlandırma

Etkinlik 2: Eğitimci katılımcıları çembere davet eder. “A, B ve C” olarak üç gruplara ayırır. Katılımcılar gruplarına ayrıldıktan sonra, eğitimci gruplara dramatik durumları dağıtır. (4. Dersin devamı.)

A grubunun amacı: Sizler engelli çocukları olan ailelersiniz ve bu aralar çocuklarımız sizin yardımlarınızı istemiyor, evde sürekli size sorun çıkarıyor, bir şeyleri kendileri başarmak istiyor ama siz, çocuklarınızın siz olmadan birşeyler yapabileceğine inanmıyorsunuz ve çocuklarınızın aklına bu düşünceleri götürdüğünüz rehabilitasyon merkezindeki eğitmenlerin soktuğunu düşünüyorsunuz. Müdür bir toplantı düzenledi ve düşüncelerinizi o toplantıda dile getirmek istiyorsunuz.

B grubunun amacı: Bir rehabilitasyon merkezinde eğitmenlik yapıyorsunuz. Derslerinize gelen çocukların kendi kendilerine yetebileceklerini düşünüyorsunuz, fakat engelli çocukların aileleri sürekli çocuklara yardım ediyor ve siz bu çocukların birilerinin yardımı olmadan bir şeyleri başarabilmelerini istiyorsunuz ve buna inanıyorsunuz. Çocukları bir şeyleri başarabilecekleri konusunda cesaretlendiriyorsunuz fakat bu yeterli olmuyor ve sizde müdürün düzenlediği toplantıda bu düşüncelerinizi dile getirmek istiyorsunuz.

C grubunun amacı: Bir rehabilitasyon merkezinde psikologsunuz ve engelli bireylerin kendilerine tam anlamıyla yetemediklerini ve sürekli bir kişiye bağımlı yaşadıklarını gözlemliyorsunuz, fakat eğitmenlerin tamamen bağımsız bireyler olmaları düşüncesini de desteklemiyorsunuz çünkü engelli bireyin yardıma ihtiyacı olduğu noktada bunu karşısındakinden talep edebileceğini düşünüyorsunuz ve müdürün düzenlediği toplantıda velileri ve eğitmenleri bu konuda bilinçlendirmeyi düşünüyorsunuz.

Eğitmen dramatik durumları dağıttıktan sonra gruplara 3 dk zaman verir, ardından eğitmen müdür rolüne girerek toplantıyı başlatır ve katılımcılar yeteri kadar doğaçlama yaptıklarında eğitmen doğaçlamayı sonlandırır.

C- Değerlendirme

Etkinlik 1'in 2. Aşaması: Eğitmen katılımcıları çembere davet eder. Birinci aşamada seçtiği gönüllüyü tekrar ortaya alır. Gönüllü olan katılımcıya, ‘sen engelli bir bireysin, çemberin ortasında ayaklarını uzatarak oturuyorsun, ayağa kalkmayı çok istiyorsun ve çemberdeki her bireyin cümlesi ile kalkmak için bir eylemde bulunuyorsun’ yönergesini verir. Diğer katılımcılara da ‘ortadaki engelli bireyin kalkabilmesi için hepiniz sırayla onu ayağa kaldırabilecek bir destek cümlesi ya da bir eylem cümlesi (Önek: Ayağını kendine çek.) söylüyorsunuz, engelli birey ayağa kalkana kadar devam

ediyorsunuz,” yönergesini verdikten sonra etkinliği başlatır. Engelli birey ayağa kalktığında eğitmen etkinliği sonlandırır.

YARATICI DRAMA DERS PLANI

6. DERS

Ders: Beden Eğitimi

Konu: Engellilere nasıl destek olmalıyız.

Süre: 60 dk.

Grup: Ortaokul öğrencileri

Mekân: Okulun kapalı spor salonu

Yöntem/Teknik: Yaratıcı Drama (rol oynama, doğaçlama)

Araç/Gereç: A4 kâğıdı

Kazanım: Engellilere yardım ve destek arasındaki ilişkiyi sorgular.

A- Hazırlık/Isınma

Etkinlik 1:

1. Aşama: Eğitimci katılımcıları çembere davet eder. ‘A ve B’ olarak iki gruba ayırır. Eğitimci katılımcılara alanda karışık bir şekilde dolaşmalarını söyler. Eğitimcinin yönergesi ile A kişileri herhangi bir engelli birey rolüne girerler ve bir engelle karşılaşır, B kişileri yardıma ihtiyacı olan A kişilerine istedikleri bir şekilde yardım ederler. Eğitimci etkinliğin 2. Aşamasına geçer.

2. Aşama: Katılımcılar ‘A ve B’ olarak aynı iki gruba ayrılmış durumdadır. Eğitimci katılımcılara alanda karışık bir şekilde dolaşmalarını söyler. Eğitimcinin yönergesi ile B kişileri herhangi bir engelli birey rolüne girerler ve bir engelle karşılaşır, A kişileri yardıma ihtiyacı olan B kişilerinin yanına giderek, yardıma ihtiyaçları olup olmadıklarını sorarlar ve B kişilerinin istekleri doğrultusunda A kişileri yardım ederler. Eğitimci, bütün katılımcılar etkinliğe yeterince dahil olduğunda etkinliği sonlandırır.

1. Ara Değerlendirme

1. soru: A kişileri için, B kişileri size yardım ettiğinde sizce yardıma ihtiyacınız var mıydı yoksa o engeli kendiniz aşabilir miydiniz?

2. soru: B kişileri için, A kişileri size yardıma ihtiyacınız olup olmadığını sorduğunda, kararın sizde olması nasıl hissettirdi?

B- Canlandırma

Etkinlik 2: Eğitimci katılımcıları çembere davet eder. ‘A ve B’ olarak iki gruba ayırır.

A'nın amacı: Tekerlekli sandalyeli engelli bir bireysin ve beden eğitimi derslerine katılımında bazı zorluklar yaşıyorsun. Yine bir beden eğitimi dersinde arkadaşlarıyla birlikte bir parkur yapıyorsun ve takım arkadaşın yerden alman gereken topları sen almadan sürekli sana veriyor ve bu durum seni rahatsız ediyor, çünkü çaba göstermek istiyorsun ve teneffüste arkadaşınla konuşmak için yanına gittin. Sen onun yardım etmesini istemiyorsun ve istediğin zaman destek olmasını istediğini savunuyorsun.

B'nin amacı: Engellilere karşı çok anlayışlı ve bilinçli bir bireysin ve sınıfındaki engelli arkadaşına sık sık yardımcı olmak istiyorsun ve özellikle beden eğitimi dersinde ona çok yardımcı olduğunu düşünüyorsun ama bu durum engelli arkadaşını rahatsız etmiş ve teneffüste seninle konuşmak için yanına gelmiş. Sen ona yardım etmeni yanlış bulmuyorsun ve bu durumu savunuyorsun.

Eğitmen dramatik durumları dağıttıktan sonra gruplara okumaları için süre verir, eş zamanlı doğaçlamayı başlatır ve katılımcılar yeteri kadar doğaçlama yaptıklarında rol değişimi yapmalarını söyler. Eğitimci eş zamanlı doğaçlamayı durdurduktan sonra gönüllü olmak isteyen bir grupla başlayarak sırasıyla bütün gruplara aynı şekilde doğaçlama yapmalarını söyler.

C- Değerlendirme

Etkinlik 3: Engelli arkadaşınızı üzdüğünüzü fark ettiniz ve ona bir mektup yazmak istiyorsunuz, yönergesini vererek katılımcıların engelli arkadaşlarına mektup yazmalarını ister.

YARATICI DRAMA DERS PLANI

7. DERS

Ders: Beden Eğitimi

Konu: Görme engelli bireylerin yaşadığı zorluklar ve uyarlamalar.

Süre: 60 dk.

Grup: Ortaokul öğrencileri

Mekân: Okulun kapalı spor salonu

Yöntem/Teknik: Yaratıcı Drama (rol oynama, doğaçlama)

Araç/Gereç: Karton, görme engelli bastonu, göz bandı

Kazanım: Görme engelli bireylerin yaşadıkları zorlukları anlar ve çözüm üretir.

A- Hazırlık/Isınma

Etkinlik 1: Eğitimci katılımcılara göz bantları ve görme engelli bastonu verir ve incelemelerini ister. Eğitimci çocuklardan sırayla hazırladığı parkuru göz bandı takarak ve baston kullanarak tamamlamalarını ister.

Parkur sırasıyla: slalom çubuklarının arasından geçmek, step tahtasının üzerinden geçmek, çemberin altından geçmek ve yere konulan halkayı bir tur dönmek.

B- Canlandırma

Etkinlik 2: Eğitimci katılımcıları 5 gruba ayırır ve her gruba görme engelli bastonuyla göz bandı verir. Gruplardan görme engelli bireylerin karşılaştıkları zorluklarla ilgili 3 dakikalık canlandırma hazırlamalarını ister.

C- Değerlendirme

Etkinlik 3: Eğitimci katılımcılara bir pankart verir ve görme engelli bireylerin yaşadıkları zorlukları aşmak için ürettikleri çözümü pankart şeklinde yazarak okumalarını ister ve katılımcılara aşağıdaki soruyu yöneltir.

Görme engelli bireylerin yaşadığı çevresel sorunları azaltmak için ne tür uyarlamalar yapılabilir?

YARATICI DRAMA DERS PLANI

8. DERS

Ders: Beden Eğitimi

Konu: Genel değerlendirme

Süre: 60 dk.

Grup: Ortaokul öğrencileri

Mekân: Okulun kapalı spor salonu

Yöntem/Teknik: Yaratıcı Drama (rol oynama, doğaçlama)

Araç/Gereç: A4 kâğıdı

Kazanım: Yapılan etkinlikler hatırlanır

A- Hazırlık/Isınma

Etkinlik 1: Katılımcılar çember olur ve eğitmenin yönergesiyle hafiften şiddetliye çığlık atarlar ve boyun, bel, kol, bacak esnetmesi yaparlar.

C- Değerlendirme

Etkinlik 2: Eğitmen katılımcılardan çember olarak oturmalarını ister ve sırasıyla aşağıdaki soruları yönlendirir ve veda konuşması yapar.

Geçirdiğimiz 8 haftada neler öğrendik?

Bu eğitimlerden sonra özel gereksinimli bireylere karşı görüşleri değişenler oldu mu, nasıl?

Bu tür çalışmaları farklı derslerde yapıyor musunuz?

Bu tür çalışmaları sık sık yapmak ister misiniz?

Ek C1: Etik Onay Formu



GEDİK
Üniversitesi

T.C.
İSTANBUL GEDİK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Rektörlük

Sayı : 71457743-050.01.04 - 132990
Konu : Etik Kurul Kararı (Seda AĞIR)

12 Temmuz 2019

Sayın Prof. Dr. Dilara Fatoş ÖZER

05 Temmuz 2019 tarihli ve 2019/06 sayılı Etik Kurul toplantısında görüşülen, Prof. Dr. Dilara ÖZER'in "Bütünleşik Beden Eğitimi Dersi ve Yaratıcı Drama Eğitiminin Ortaokul Öğrencilerinin Özel Gereksinimli Akranlarına Yönelik Tutumları ve Empati Becerileri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi" adlı başvurusunun etik olarak uygun olduğuna katılanların oy birliği ile karar verildi.

Bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. Kamil ÖZER
(Başkan)

Prof. Dr. Feride ÖNAL
(Üye)

Prof. Dr. Süha ATATÜRE
(Üye)

Prof. Dr. Güner ARKUN
(Üye)


Dr. Öğr. Üyesi Mustafa YAĞIMLI
(Üye)

Gülşah KORDEL
Genel Sekreter V.
(Üye)

Adres : T.C. İstanbul Gedik Üniversitesi Cumhuriyet Mahallesi İlkbahar Sokak No: 1-3-5 34876 Yakacık Kartal İstanbul

Telefon : 444 5 438 Fax : 0216 452 87 17 Ayrıntılı bilgi için: Ozan YILDIZ

ÖZGEÇMİŞ

Ad-Soyad	: Seda AĞIR	
Doğum Tarihi ve Yeri	: 06.04.1995 / Kadıköy	
E-posta	: seda.agir.95@gmail.com	
ÖĞRENİM DURUMU:		
Lisans	: 2017, Kocaeli Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Rekreasyon Bölümü	
Yüksek Lisans	: 2020, İstanbul Gedik Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Anabilim Dalı, Engellilerde Fiziksel Aktivite Programı	
MESLEKİ DENEYİM VE ÖDÜLLER		
Pedagojik Formasyon belgesi, Çağdaş Drama Derneğinde 5. kademe Yaratıcı Drama belgesi, Tenis 1. kademe antrenörlük belgesi ve Masörlük belgesi aldı.		
13 yaşından 17 yaşına kadar lisanslı Taekwondo, Muaythai ve Wushu sporcusuydu. Kocaeli Üniversitesine başladığı sene (2013) Buz Hokeyi Sporuna başladı ve dört yıl boyunca Kocaeli Üniversitesinin Kız Buz Hokeyi takımında kaleci olarak okulunu temsil etti. Üniversitenin ilk yılında Üniversite Kış Sporları Buz Hokeyi dalında takımıyla birlikte Türkiye birincisi oldu ve üniversitenin üçüncü yılında Üniversite Kış Sporları Buz Hokeyi dalında takımıyla birlikte Türkiye üçüncüsü oldu.		
2018 yılında İstanbul Gedik Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Engellilerde Fiziksel Aktivite Programında Yüksek Lisansa başladı.		
2019 yılında İstanbul Gedik Üniversitesinin bir projesi kapsamında açılan Bütünleşik Fiziksel Aktivite Merkezinde Eğitim Koordinatörü olarak çalışmaya başladı.		