



T.C.

GEDİK ÜNİVERSİTESİ

SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

**BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLERİNİN ZİHİNSEL ENGELLİ
ÇOCUKLARA YÖNELİK TUTUMLARINI ETKİLEYEN FAKTÖRLERİN
İNCELENMESİ**

GÜLSÜM HATİPOĞLU ÖZCAN

(TEZLİ YÜKSEK LİSANS)

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR BİLİMLERİ ABD

DANIŞMAN

PROF. DR. DİLARA ÖZER

2016-İSTANBUL



T.C.

GEDİK ÜNİVERSİTESİ

SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

**BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLERİNİN ZİHİNSEL ENGELLİ
ÇOCUKLARA YÖNELİK TUTUMLARINI ETKİLEYEN FAKTÖRLERİN
İNCELENMESİ**

GÜLSÜM HATİPOĞLU ÖZCAN

(TEZLİ YÜKSEK LİSANS)

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR BİLİMLERİ ABD

DANIŞMAN

PROF. DR. DİLARA ÖZER

2016-İSTANBUL

SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TEZ ONAYI

Enstitümüzün Sağlık Bilimleri Anabilim Dalı 131208017 numaralı öğrencisi Gülsüm HATIPOĞLU ÖZCAN 'ın hazırladığı “Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Zihinsel Engelli Çocuklara Yönelik Tutumlarını Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi” başlıklı Yüksek Lisans tezi ile ilgili Tez Savunma Sınavı, Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği uyarınca 29/01/2016 Cuma günü saat 13:00’da yapılmış, tezin onayına ~~OY-ÇOKLUĞU~~ / OY BİRLİĞİYLE karar verilmiştir.

Başkan : Prof. Dr. Dilara ÖZER 

Üye : Prof. Dr. Yeşim FAZLIOĞLU 

Üye : Yard. Doç. Dr. İlknur HACISOFTAOĞLU KÖZLEME 

ONAY:

Bu tezin kabulü, Enstitü Yönetim Kurulu'nun/...../20..... tarih ve sayılı kararı ile onaylanmıştır.

...../...../20.....

Müdür

(Ünvanı, Adı Soyadı)

BEYAN

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

Gülsüm HATİPOĞLU ÖZCAN

İmza

TEŐEKKÖR

Bu araştırmanın konusu, çalışmaların yönlendirilmesi, sonuçların değerlendirilmesi ve yazımı da dahil olmak ũzere her aşamasında yapmış olduğu bũyũk katkılardan dolayı tez danıŐmanım ve değerli hocam Prof. Dr. Sayın Dilara Özer'e, verilerin analizinde yardımlarını esirgemeyen saygıdeğer hocam Prof. Dr. Sayın Kamil Özer'e, verilerin toplanması ve tũm çalışma sũrecinde bana destek olan sevgili eŐim Sancar Özcan'a ve araştırma boyunca kendisiyle geçirmem gereken zamandan feragat ederek, anlayıŐı ve sevgisiyle bana destek olan biricik oğlum Emiralp'e teŐekkũr ederim.

Gũlsũm HATIPOğLU ÖZCAN

İSTANBUL, 2016

İÇİNDEKİLER

BEYAN	i
TEŞEKKÜR	ii
İÇİNDEKİLER	iii
KISALTMALAR VE SİMGELER	v
ŞEKİLLER DİZİNİ	vi
TABLOLAR DİZİNİ	vii
ÖZET	1
ABSTRACT	2
1. GİRİŞ	3
1.1. Tezin Amacı	3
1.2. Tezin Önemi	4
1.3. Problem Cümlesi	7
1.3.1. Alt Problemler	7
1.4. Hipotezler	7
1.5. Sınırlılıklar	8
1.6. Sayıtlar	8
2. GENEL BİLGİLER	9
2.1. Tutum ve Tutum Kavramını Açıklayan Kuramsal Yaklaşımlar	9
2.1.1. Tutum	9
2.1.2. Tutumun önemi	10
2.1.3. Tutumu Oluşturan Temel Öğeler	11
2.1.3.1. Zihinsel (Bilişsel) öge	11
2.1.3.2. Duygusal öge	11
2.1.3.3. Davranışsal öge	12
2.1.4. Tutumların Oluşması ve Değişmesi	13
2.1.5. Tutum Kuramları	14
2.2. Öz duyarlık ve Öz duyarlık Kavramını Açıklayan Kuramsal Yaklaşımlar	15
2.2.1. Öz duyarlık	16
2.2.2. Öz duyarlılığın Önemi	17
2.2.3. Öz duyarlığın Unsurları	17
2.2.4. Öz duyarlık ve Tutum İlişkisi	19
2.3. Zihinsel Engel	19
2.3.1. Zihinsel Engelin Sınıflandırılması	20
2.3.1.1. Hafif derecede zekâ engeli (50/55-70 Iq)	20
2.3.1.2. Orta derecede zekâ engeli (35/40 -50/55 Iq)	20
2.3.1.3. Ağır derecede zekâ engeli (20/25 – 30/35 Iq)	21
2.3.1.4. Derin zekâ engeli (20-25 Altı Iq)	21
2.3.2. Zihinsel Engelin Nedenleri	21
2.3.3. Zihinsel Engelli Çocukların Gelişimsel Özellikleri	22

2.3.3.1.	Fiziksel ve motor gelişim özellikleri	22
2.3.3.2.	Zihinsel özellikleri	22
2.3.3.3.	Sosyal-Duygusal özellikleri	23
2.4.	Kaynaştırma Eğitimi ve Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutumlar	23
2.4.1.	Kaynaştırma Eğitimi	23
2.4.2.	Kaynaştırma Eğitiminin Amaçları	25
2.4.3.	Kaynaştırma Eğitiminin Önemi	26
2.4.4.	Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutumları ve Görüşleri	27
2.5.	Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutumları	29
2.6.	Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Eğitimleri	31
3.	YÖNTEM	32
3.1.	Araştırma Modeli	32
3.2.	Çalışma Evreni ve Örneklemi	32
3.3.	Veri Toplama Araçları	32
3.3.1.	Zihinsel Engelli Çocuklara Yönelik Tutum Ölçeği	32
3.3.2.	Öz Duyarlık Ölçeği	33
3.3.3.	Demografik Özellikler Anket Formu	34
3.4.	Verilerin Toplanması	34
3.5.	Verilerin Çözümlemesi ve Analizi	34
4.	BULGULAR	35
5.	TARTIŞMA	49
6.	SONUÇ VE ÖNERİLER	60
7.	KAYNAKLAR	63
	ÖZGEÇMİŞ	71
	EKLER	73

KISALTMALAR VE SİMGELER

F	: Frekans
N	: Sayı
P	: Anlamlılık Düzeyi
SS	: Standart Sapma
X	: Aritmetik Ortalama
AÖ	: Aşırı Özdeşleşme
B	: Bilinçlilik
BE	: Beden Eğitimi
BEÖ	: Beden Eğitimi Öğretmeni
F1	: Faktör 1
F2	: Faktör 2
F3	: Faktör 3
F4	: Faktör 4
F5	: Faktör 5
GBE	: Genel Beden Eğitimi
İZ	: İzolasyon
ÖS	: Öz Sevecenlik
ÖY	: Öz Yargılama
PBO	: Paylaşımların Bilincinde Olma
ZE	: Zihinsel Engelli
ZEÇ	: Zihinsel Engelli Çocuk
ZEÇTÖ	: Zihinsel Engelli Çocuklara Yönelik Tutum Ölçeği

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil		Sayfa
4.1.1.	BE öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre frekans ve yüzdelerlik değerleri	35
4.1.2.	BE öğretmenlerinin yaş gruplarına göre frekans ve yüzdelerlik dağılımları	35
4.1.3.	BE öğretmenlerinin hizmet sürelerine göre frekans ve yüzdelerlik değerleri	36
4.1.4.	BE öğretmenlerinin ZE 'li yakını olma durumlarına göre frekans ve yüzdelerlik değerleri	36
4.1.5.	BE öğretmenlerinin ZE 'li yakını ile ilişki yoğunluğuna yüzdelerlik değerleri	36
4.1.6.	BE öğretmenlerinin ZE 'li öğrenci ile çalışma deneyimine göre yüzdelerlik değerleri	36
4.1.7.	BE öğretmenlerinin ZE'li öğrenci ile çalışma süresine göre yüzdelerlik değerleri	37
4.1.8.	BE öğretmenlerinin ZE'li öğrenci ile çalışmak için kendilerini yeterli bulma durumlarına göre yüzdelerlik değerleri	37

TABLULAR DİZİNİ

Tablo		Sayfa
4.2.1	“ZEÇTÖ”nin tanımlayıcı istatistikleri	38
4.2.2	“ZEÇTÖ” nin faktörler düzeyinde tanımlayıcı istatistikleri	39
4.3.1	Cinsiyete göre BE öğretmenlerinin “ZEÇTÖ”den aldığı puanlar	39
4.3.2	Hizmet süresine göre BE öğretmenlerinin “ZEÇTÖ”den aldığı puanlar	40
4.3.3	ZE bir tanıdığına sahip olma durumuna göre BE öğretmenlerinin “ZEÇTÖ”den aldığı puanlar	41
4.3.4	BE öğretmenlerinin ZE öğrenciye öğretme deneyimine göre “ZEÇTÖ”den aldığı puanların incelenmesi	42
4.3.5	ZE öğrenciye öğretme deneyimi olan BE öğretmenlerinin birlikte olma sürelerine göre “ZEÇTÖ”den aldığı puanların incelenmesi	43
4.3.6	BE öğretmenlerinin ZEÇ’la çalışmaya yönelik kendilerini yeterli bulma durumlarına göre “ZEÇTÖ” den aldıkları puanların incelenmesi	44
4.4.1	BE öğretmenlerine ilişkin "öz duyarlık ölçeği" nin tanımlayıcı istatistikleri	45
4.4.2	BE öğretmenlerine ilişkin öz duyarlık ölçeğinin alt boyut ve toplam ortalama puanlarının yüzdelik değerleri	46
4.4.3	BE öğretmenlerinin “ZEÇTÖ”den aldıkları puanlar ile “Öz Duyarlık Ölçeği”nden aldıkları puanlar arasındaki ilişkinin incelenmesi	47

ÖZET

Bu çalışmanın amacı beden eğitimi öğretmenlerinin (BEÖ) zihinsel engelli çocuklara (ZEÇ) yönelik tutumlarını etkileyen faktörleri incelemektir. Araştırmanın evrenini 2014-2015 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Pendik, Üsküdar, Ataşehir, Bayrampaşa, Gaziosmanpaşa, Avcılar ve Adalar ilçelerinde ortaokullarda görev yapan toplam 320 (94 kadın, 226 erkek) BEÖ oluşturmaktadır. Araştırmada Özer ve Süngü (2012) tarafından geliştirilen “Zihinsel engelli çocuklara yönelik tutum ölçeği” (ZEÇTÖ), Neff (2003) tarafından geliştirilen ve adaptasyon çalışması Akın ve ark. (2007) tarafından gerçekleştirilen “Öz duyarlık ölçeği” ve öğretmen tutumlarını etkileyen faktörlerin belirlenmesi ile ilgili verilere ulaşabilmek için “demografik anket formu” kullanılmıştır.

Verilerin çözümlenmesinde SPSS 0.16 paket programı kullanılmıştır. İki gruba dayalı istatistiklerde Student-t testine, ikiden fazla gruplarda ise ANOVA testine başvurulmuştur.

Araştırma sonucunda BEÖ’ nin ZE öğrenciye öğretmeye yönelik tutumlarının kararsız olduğu, cinsiyetin BEÖ’ nin tutumları üzerinde bir etkisi olmadığı, ZEÇ’ la çalışma deneyimi ve ZE tanıdığa sahip olan BEÖ’ nin daha olumlu tutum puanına sahip olduğu, hizmet süresi daha az olan BEÖ ile ZEÇ’la çalışmak için kendisini yeterli bulan BEÖ’ nin tutumlarının daha yüksek olduğu ve BEÖ’ nin ZE çocuklara yönelik toplam tutum puanı ile öz duyarlığın alt boyutları olan öz sevecenlik, paylaşımların bilincinde olma, izolasyon, bilinçlilik ve aşırı özdeşleşme ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Öz duyarlık alt boyutların puanlarında görülen artışa paralel olarak tutum puanında da artış olduğu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Beden eğitimi öğretmeni, Zihinsel engelli, Tutum, Öz duyarlık

ABSTRACT

The purpose of this study is to examine the factors which affects to attitudes of physical educators (PE) about students with intellectual disabilities (ID). s. The universe of s-the research occurs totally 320 PE teachers (94 female and 226 male) who works at various secondary schools in Pendik, Üsküdar, Atasehir , Bayrampasa, Gaziosmanpasa, Avcilar and Adalar in Istanbul. In the research “Scale of attitude toward children with intellectual disabilities” developed by Süngü and Özer (2012), “Self-compassion scale” developed by Neff (2003) and adapted to Turkish population by Akin ve ark. (2007), and demographic questionnaire forms defining the factors which affects the attitudes of PE teachers were used.

SPSS 0,16 programme was used to analyze the data. Student-t test was used for statistics for two groups but ANOVA test was used for much more groups than two.

According to the results of the research, PE teachers’ attitude toward teaching children with ID are indecisive, gender does not affect PE teachers’ attitudes , PE teachers who has known a person with ID and had experience with students with disabilities has a higher attitude score. It was found a relation with the total attitude points and subdimensions of self-compassion which are self-kindness, being aware of sharings, isolation , awareness and excess identifying. It seems that attitude score increased depending on subdimensions of self-compassion scores

Keywords: Phsycal educators, intellectual disability, attitude, self-compassion

1. GİRİŞ

Gelişmiş ülkelerde olduğu gibi Türkiye’de de özel gereksinimli bireylere sağlanacak özel eğitim hizmetlerinin önemi yaygın bir şekilde kabul edilmekte ve bu hizmetlerin en az sınırlandırılmış ortamlarda normal gelişim gösteren akranlarıyla beraber sağlanması amaçlanmaktadır (Sucuoğlu ve Kargın, 2010). Birçok araştırmacı özel gereksinimi olan öğrencilere yönelik kaynaştırma uygulamasındaki başarısının en önemli belirleyicisinin öğretmen tutumları olduğunu vurgulamaktadır (Akt; Çağran ve Schmidt, 2011; Center ve Ward 1987; Forlin ve ark., 1996; Campbell ve ark., 2003, Duli ve Bakota 2008).

Araştırmalar tutarlı olarak, genel beden eğitimi öğretmenlerinin farklı yeteneklerdeki çocuklara öğretmeye yönelik tutumlarının mesleki hazırlık, deneyim, desteklerin kullanımı ve uygunluğu, kaynaklar, okul politikaları, zaman, sınıf büyüklüğü ve öğrencinin engel tipi ile derecesi tarafından etkilendiğini ortaya koymaktadır (Ammah & Hodge, 2005; Hodge ve ark., 2004; LaMaster ve ark.,1998; Lieberman ve ark.,2002; Lienert ve ark.,2001). Bu araştırmalar, beden eğitimi (BE) öğretmen tutumlarını farklı boyutları ile anlamamıza katkıda bulunmaktadır (Özer, 2015). Eğitimcinin, engelli çocuklara karşı olumlu, kabul edici tutum içinde olması hem kendisi, hem normal gelişim gösteren çocuklar hem de özel gereksinimi olan çocuklar açısından büyük önem taşımaktadır (Temel, 2000). Ayrıca beden eğitimi öğretmenlerinin inançları önemlidir, çünkü inandıkları şey uygulamalarını etkiler (Hodge ve ark., 2004).

Bu çalışma ile BE öğretmenlerinin zihinsel engelli (ZE) çocuklara yönelik tutumlarını etkileyebileceği düşünülen yaş, hizmet süresi, cinsiyet, engelli öğrenciye öğretme deneyimi ve öz-duyarlık algısı gibi faktörlerin incelenmesi yoluyla öğretmenlerin olumlu tutum geliştirebilmeleri için düzenlenecek hizmetlerin ve alınacak önlemlerin belirlenmesine temel oluşturabileceği düşünülmektedir.

1.1. Tezin Amacı

Başarılı bir kaynaştırmaya katkıda bulunan en önemli faktörlerden biri beden eğitimcilerin engelli öğrenciye öğretmeye yönelik tutumlarıdır (Akt; Doukeridou ve ark., 2011; Folsom-Meek ve Rizzo,2002). Olumlu tutuma sahip olma tüm öğrencilere

adil ve başarılı beden eğitimi deneyimleri sağlama sorumluluğunu üstlenen öğretmenler için önemlidir (Grenier, 2006).

Ülkemizde başta sınıf öğretmenleri ve okulöncesi öğretmenler olmak üzere çeşitli branş öğretmenlerinin ZE öğrencilere yönelik tutumları araştırılmasına rağmen BE öğretmenlerinin ZE öğrencilere öğretmeye yönelik tutumları hakkında yeterli araştırma bulunmamaktadır (Özer ve ark., 2005; Gürsel, 2006; Özer ve ark., 2013; Süngü ve Özer, 2012). Sınırlı sayıda yapılan araştırmalar, öğretmenlerin görüş ve tutumları konusunda bazı ipuçları verdiği kadar Türkiye’de kaynaştırma kavramının nasıl algılandığı ve uygulandığı konusunda önemli sonuçlar da vermektedir (Eripek, 2004). Tutumu anlamak için tutumun altında yatan inançları belirlemek gerekir. Tutumların ve sosyal normların altında yatan inançları belirlemek özel gereksinimli öğrencilere öğretmenin temelini oluşturur (Kowalski ve Rizzo, 1996).

Bu nedenle, ortaokullardaki beden eğitimi öğretmenlerinin ZE çocuklara yönelik tutumlarını etkileyen faktörleri incelemek bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır.

1.2. Tezin Önemi

Son yıllarda kaynaştırma fikri özel eğitim alanında en önemli konu haline gelmiştir (Akt.; Papadopoulou ve ark., 2004; Rizzo ve ark., Toussaint, 1994; Akt.; Doulkeridou ve ark., 2011; Block ve Vogler, 1994). 1983 yılında yürürlüğe giren 2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar yasasıyla Türk eğitim sisteminde ilk kez gündeme gelen kaynaştırma uygulaması, (Melekoğlu, 2013; Batu, 2000; Batu ve ark., 2004; Eripek, 2004) 1997 yılında yürürlüğe giren 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ve 2000 yılında yürürlüğe giren Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği ile yaygınlaşmıştır. Bu yönetmelikler doğrultusunda 1990 da % 18,08 olan kaynaştırma oranı 2000 yılında % 45,78’e, 2009 yılında % 66,31’e, 2013 yılında ise %75,27’e çıkmıştır. Bu uygulamalar diğer öğretmenler gibi beden eğitimi öğretmenlerine de sınıflarında özel gereksinimli öğrencilere öğretme sorumluluğu ve zorunluluğu getirmiştir (Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2000-2013). Ayrıca kaynaştırma uygulamaları erken dönemden itibaren başlayarak eğitimin bütün seviyelerini kapsamalıdır. Bu nedenle farklı eğitim seviyelerinde ve farklı branşlarda öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin katılımcı ve olumlu tutum içinde olmaları engelli

bireylerin eğitim yaşantılarının devamlılığı açısından gereklidir (Fazlıoğlu ve Doğan, 2013).

Beden eğitimi dersi, diğer derslere oranla öğrencilerin daha fazla etkileşime girmelerini ve birbirlerinin farklı yönlerini keşfedebilmelerini sağlayan kaynaştırma eğitimi açısından önemli bir derstir (Süngü ve Özer, 2012) ve ağır düzeyde zihinsel öğrenme yetersizliği olan öğrencilerin eğitiminde önemli bir yer tutmaktadır. Ağır düzeyde zihinsel öğrenme yetersizliği olan çocukların motor becerilerinin gelişimini sağlarken aynı zamanda sosyal yaşama uyum sağlamalarına, kendilerini tanımalarına, kendilerine güven duymalarına ve bağımsız biçimde yaşamalarına da katkıda bulunan beden eğitimi dersi, toplumsal yaşam alanlarında daha aktif ve katılımcı biçimde rol almalarını sağlar (Özel Eğ. Ve Rehb. Hizm. Gen. Müd., 2013). Ayrıca, ZE bireylerdeki olumsuz özelliklerin üstesinden gelecek dinamikleri kendi içerisinde bulunduran ve bu yönüyle adeta bir rehabilitasyon aracı olarak düşünülebilecek etkili bir mekanizmadır (İlhan ve Esentürk, 2014). İyi planlanmış bir beden eğitimi ve spor programı, ZEÇ' ın tüm gelişim alanlarına olumlu katkılarda bulunabilmektedir (Akt., Yılmaz ve ark., 2015; Winnick ve Nad, 1985; Winnick, 1990).

Türk toplumu üzerinde Beden eğitimi öğretmenlerinin ya da öğretmen adaylarının özel gereksinimli öğrencilere öğretmeye yönelik tutumları ile ilgili çalışmalar oldukça az sayıdadır (Özer ve ark., 2005; Gürsel, 2006; Özer ve ark., 2013; Süngü ve Özer, 2012). Türkiye'de beden eğitimi öğretmenlerinin ZEÇ' a yönelik tutumları üzerindeki ilk çalışma Özer ve ark. (2006) tarafından Antalya'da ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Özer ve arkadaşları (2012) tarafından gerçekleştirilmiş diğer kapsamlı bir çalışma ise, tüm ülkeyi temsil eden bir örneklem grubu üzerinde ve ilköğretim okullarında görev yapan beden eğitimi öğretmenlerine uyarlanmıştır (Süngü ve Özer, 2012).

Öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarını etkileyebilecek pek çok faktör bulunmaktadır. Bu faktörler; öğretmenin yaşı, öğretim yapılan sınıfın düzeyi, özel gereksinimli çocuğun özür grubu, özrün derecesi, öğretmenlerin mesleki kıdemleri, kaynaştırma konusunda eğitim almaları, öğretmenin okul yönetiminden ve destek hizmet personelinin almış olduğu destek düzeyi (İmrak, 2009), özel eğitime ilişkin

aldıkları eğitimler ve daha önce engelli bir öğrenciyle çalışma deneyimi ile yakından ilişkilidir (Avramidis ve Norwich, 2002).

Özel eğitim alanı, konusu ve nesnesi gereği salt bir bilgi alanı değil aynı zamanda bir duyarlık alanı olarak da düşünülmelidir. Duyarlık, kişi başka birinin çektiği acıdan etkilendiğinde, başkasının acısını görmezden gelmek ya da ondan kaçınmak yerine onu hissetmeye açık olduğunda ortaya çıkar (Akt., Aydın ve Soyer, 2012: Neff, 2004). Duyarlık, ayrıca, sıkıntı yaşayan, başarısız olan veya hata yapan bireyleri yargılamadan anlamayı, onların bu davranış ve tutumlarına, insanın mükemmel olmadığı ve yanılacağı gerçeğini dikkate alarak, sabırlı, sevecen, anlayışlı bir tutumla yaklaşmayı içerir (Akt., Aydın ve Soyer, 2012: Öveç, 2007). Bu duyarlık, öğretmenin mesleki bilgisi, teknik yeterliği ve etik anlayışından da beslenmekle birlikte; öğretmenin psikolojik “iyi olma” durumunun, öz farkındalık düzeyi ve anlayışlı tutumu ile doğrudan ilişkili olduğu düşünülebilir. Duyarlıklarının artırılması için öğretmenin “iyi olma” durumu öne alınması gereken bir kavramdır. Budist felsefeden kaynaklanan öz duyarlığın psikolojik iyi olmaya önemli bir alternatif olduğu araştırmalarla ortaya konmuştur (Akt., Aydın ve Soyer, 2012: Bennett-Goleman, 2001; Brown, 1999; Rosenberg, 2000; Salzberg, 1997; Wallace, 1999; Akt. Neff 2003b). Duyarlığa benzer biçimde öz duyarlık, bireyin kendi acı ve sıkıntı veren duygularına açık olmasını, kendine özenli ve sevecen biçimde yaklaşmasını, yetersizlik ve başarısızlıklarına karşı anlayışlı ve yargısız olmasını ve yaşadığı olumsuz deneyimlerin insan yaşamının bir parçası olduğunu kabul etmesini içermektedir (Akt., Aydın ve Soyer, 2012: Neff, 2003b). Psikolojik iyi olmanın önemli bir göstergesi olan öz-duyarlık (Akın, 2008), hem öğretmenin kendi iyi olma durumunun bir unsuru hem de mesleki açıdan gerekli olan, duyarlı ve sevecen bir yaklaşımın öncülü olarak (Aydın ve Soyer, 2012) açıklanmaktadır.

Bu araştırmada şimdiye kadar bu alanda yapılan diğer araştırmalardan farklı olarak, beden eğitimi öğretmenleri üzerinde geliştirilen “zihinsel engelli çocuklara yönelik tutum ölçeği” ve “öz-duyarlık” ölçeği ilk kez beden eğitimi öğretmenleri üzerinde kullanılarak tutum ve öz-duyarlık arasındaki ilişki incelenmiştir. Böylece beden eğitimi öğretmenlerinin ZEC’ in eğitimine yönelik tutumlarını etkileyen bazı

faktörlerin belirlenmesinin yanı sıra öz-duyarlık düzeyinin tutum üzerindeki etkisinin de araştırılması sağlanmıştır.

1.3. Problem Cümlesi: Beden eğitimi öğretmenlerinin zihinsel engelli çocuklara yönelik tutumları nasıldır?

1.3.1. Alt Problemler

- a) Beden eğitimi öğretmenlerinin zihinsel engelli çocuklara yönelik tutumları; cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
- b) Beden eğitimi öğretmenlerinin zihinsel engelli çocuklara yönelik tutumları; özel eğitim alanında ders alma durumuna göre farklılık göstermekte midir?
- c) Beden eğitimi öğretmenlerinin zihinsel engelli çocuklara yönelik tutumları; zihinsel engelli çocuklarla çalışma deneyimine göre farklılık göstermekte midir?
- d) Beden eğitimi öğretmenlerinin zihinsel engelli çocuklara yönelik tutumları; zihinsel engelli tanıdığa sahip olma durumuna göre farklılık göstermekte midir?
- e) Beden eğitimi öğretmenlerinin zihinsel engelli çocuklara yönelik tutumları; öz-duyarlık düzeyine göre farklılık göstermekte midir?
- f) Beden eğitimi öğretmenlerinin zihinsel engelli çocuklara yönelik tutumları; kendilerini zihinsel engelli çocuklara öğretmek için yeterli bulma durumlarına göre farklılık göstermekte midir?

1.4. Hipotezler: Bu alanda yapılmış önceki çalışmalar incelenerek oluşturulan hipotezler aşağıda belirtilmiştir;

- a) Beden eğitimi öğretmenlerinin zihinsel engelli çocuklara yönelik tutumları olumsuzdur (Block ve Obrusnikova, 2007; Hardin, 2005; Hodge ve ark., 2004).
- b) Kadın beden eğitimi öğretmenleri, erkek beden eğitimi öğretmenlerinden daha yüksek tutum puanına sahiptir (Conatser ve ark., 2002; Hutzler, 2003; Meegan ve MacPhail, 2006).
- c) Zihinsel engelli çocuklarla çalışma deneyimi olan beden eğitimi öğretmenleri, zihinsel engelli çocuklarla çalışma deneyimi olmayan beden eğitimi

öğretmenlerinden daha olumlu tutum puanına sahiptir (Rizzo ve Vispoel, 1991; Block ve Rizzo, 1995; Tripp ve Rizzo, 2006; Obrusnikova 2008; Jerlinder ve ark.,2009).

- d) Zihinsel engelli tanıdığına sahip olan beden eğitimi öğretmenleri, zihinsel engelli tanıdığına sahip olmayan beden eğitimi öğretmenlerinden daha olumlu tutum puanına sahiptir (Özer ve ark., 2013).
- e) Öz duyarlık düzeyi yüksek olan beden eğitimi öğretmenleri, öz-duyarlık düzeyi yüksek olmayan beden eğitimi öğretmenlerinden daha yüksek tutum puanına sahiptir.
- f) Kendilerini zihinsel engelli çocuklara öğretmek için yeterli bulan beden eğitimi öğretmenleri, kendilerini zihinsel engelli çocuklara öğretmek için yeterli bulmayan beden eğitimi öğretmenlerinden daha yüksek tutum puanına sahiptir.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırma;

a) 2014-2015 eğitim öğretim yılında İstanbul ilinde bulunan Pendik, Üsküdar, Ataşehir ve Bayrampaşa ilçelerindeki ortaokullarda görev yapan beden eğitimi öğretmenleri,

b) Zihinsel engelli çocuklara yönelik tutum ölçeği, öz duyarlılık ölçeği ve demografik özellikler formu ile sınırlıdır.

1.6. Sayıtlar

Araştırmanın örneklemini oluşturan katılımcıların, ölçek sorularını içtenlikle ve gerçeklere uygun bir şekilde yanıtladıkları varsayılmıştır.

2. GENEL BİLGİLER

2.1. Tutum ve Tutum Kavramını Açıklayan Kuramsal Yaklaşımlar

Tutum; kişilerin, nesnelerin ve olayların olumlu ya da olumsuz değerlendirilmesidir (Gerrig ve Zimbardo, 2014:523). Bireylerin belirli bir kişiyi, grubu, kurumu veya bir düşünceyi kabul ya da reddetme şeklinde gözlenen, duygusal bir hazır oluş hali veya eğilimidir (Özgüven, 1998:353). Bireylerin davranışlarının incelenmesinde davranışın belirleyicilerinden birisi olarak tutumlar araştırmaya ve incelenmeye değer görülmektedir. Çünkü tutumlar hem sosyal algımızı hem de davranışlarımızı etkilemektedir (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2014:129).

2.1.1. Tutum

1940'lı yıllardan bu yana özellikle de sosyal psikologların tutumların oluşumu ve değişimine, diğer konulardan çok daha fazla zaman ayırdıkları bilinmektedir. Davranış bilimciler, özellikle de sosyologlar, sosyal psikologlar, psikologlar ve hatta siyaset bilimciler tutumu tanımlarken kendi ilgi alanlarına ilişkin öğeleri öne çıkarma eğilimi göstermişlerdir. Bu da tutuma ilişkin tanımların çok sayıda olması ve çeşitlilik göstermesi sonucunu doğurmuştur (İnceoğlu, 2010:8).

Latince olan kökeninde “harekete hazır” anlamına gelen tutum (Tavşancıl, 2014), birçok psikolojik değişken (zekâ, güdü gibi) gibi, bileşik, doğrudan gözlenemeyen, gözlenen bazı davranışsal göstergelerle yordanan kuramsal bir değişkendir (Erkuş, 2003). Tutum, bir nesneye ilişkin duygu, düşünce ve davranışlardan oluşmaktadır. Ancak, bu boyutlar birbirlerinden bağımsız değildir. Karşılıklı olarak birbirlerini etkiler, birbirinden etkilenir ve çoğu kez aralarında bir tutarlılık bulunur (Özgüven, 2012). Ayrıca tutum bireye atfedilen bir eğilimdir. Yani, tutumun doğrudan gözlenebilen bir özellik olmadığını, ancak bireyin gözlenebilen davranışlarından çıkarsama yapılarak o bireye atfedilen bir eğilim olduğunu görüyoruz (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2014:130). Tutum, bireylerin belirli bir obje veya objeler grubuna ilişkin güdüsel, heyecansal, bilişsel, algısal süreçlerinin az çok sürekli bir organizasyonu olarak davranışları açıklayıcı bir değişken olarak görülmekte ve bu nedenle tutumların ölçülmesi, büyük önem taşımaktadır (Bilgin, 1995:1).

Yukarıdaki tanım ve açıklamalardan yola çıkarak, tutumlarla ilgili şu özellikler sıralanabilir; (a) Tutumlara doğuştan sahip olunmaz, onlar sonradan kazanılırlar, Tutumlar geçici düşünsel durumlar değildir. (b) Tutumlar, birey ile nesnelere arasındaki ilişkilere tutarlılık, kararlılık ve düzenlilik kazandırır. (c) İnsan-nesne ilişkisinde, özellikle tutumlar aracılığıyla belirlenen bir etkilenme-güdülenme süreci ortaya çıkmaktadır. (d) Tutumların oluşması ve biçimlenmesi için birbirleriyle karşılaştırılabilir birçok öğenin bir arada olması zorunludur. (e) Tutumların bireysel düzeyde oluşumu ile ilgili ilkeler, genellenerek toplumsal tutumların oluşmasına da uygulanabilir (İnceoğlu, 2010).

2.1.2. Tutumun önemi

Tutumlar kişilerin davranışları ve sosyal gerçekliğinin oluşumunda son derecede etkilidir (Gerrig ve Zimbardo, 2014:523). İnceoğlu (1993) yaşamda her şeyin, davranışların gerisindeki yönlendirici güçler olduğu bilinen tutumlara bağlı olduğunu ileri sürmektedir (Abbasoğlu ve Öncü, 2013).

Bireyin eğitim hayatında onun davranışlarının istendik yönde değiştirilmesini sağlayan ve kişiliğiyle, davranışlarıyla model olan öğretmenlerin (Aslan ve Yalçın, 2013), tutum ve davranışlarının öğrenciler üzerinde çok önemli bir etkiye sahip olduğu vurgulanmaktadır (Küçükahmet, 2003:68). Varış'a (1973) göre, bir eğitim sisteminin kendisinden beklenen başarıyı gösterebilmesi, sistemin önemli ögesi olan öğretmenlerin bilişsel, duyuşsal ve devinimsel yönden nitelikli olmasına bağlıdır. Çünkü öğretmenin düşünsel tutumu, duygusal tepkileri, çeşitli alışkanlıkları ve öğrencilere yaklaşımı büyük ölçüde önemlidir ve öğrenci, çoğunlukla öğretmenin anlattığı konudan çok, onun yaklaşımından ve olayları yorumlama biçiminden etkilenmektedir (Baykara-Pehlivan, 2008).

Tutumların, kaynaştırma uygulamasının başarıya ulaşmasında ayrıcalıklı bir yeri vardır. Gerekli tüm yasal düzenlemeler ve kaynaklar sağlansa da uygulamayı hayata geçirenler ve uygulamadan etkilenenlerin olumsuz tutumları, kaynaştırmanın başarısını azaltma olasılığına sahiptir. Öğretmenler, diğer eğitim personeli, idareciler, kaynaştırma öğrencisi, normal gelişim gösteren öğrenci, bu öğrencilerin aileleri ve

genel olarak toplumda kaynaştırmaya yönelik olumlu tutumların bulunması uygulamanın başarısını attıracaktır (Sart ve ark., 2004).

2.1.3. Tutumu Oluşturan Temel Öğeler

Bir tutum, bireyin düşünce, duygu ve davranış eğilimlerini birbirleriyle uyumlu kılar (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2014:132). Tutumların zihinsel, duygusal ve davranışsal olmak üzere bu üç oluşturuçu öğeleri arasında genellikle örgütlenme, dolayısıyla da iç tutarlılık olduğu varsayılmaktadır. Bireyin bir konu hakkında bildikleri (zihinsel öge,) ona nasıl bir duyguyla yaklaşacağını (olumlu, olumsuz, nötr) ve ona karşı nasıl bir tavır ortaya koyacağını (davranışsal öge) belirler. Zihinsel, duygusal ve davranışsal öğeler arasında bir iç uyum ve örgütlenme, yani eşgüdüm olmadığı sürece tutumun oluşması da mümkün değildir (İnceoğlu, 2010:20).

2.1.3.1. Zihinsel (Bilişsel) öge

Bilişsel ögeyi Triandis, bireyin düşünce süreçlerinde kullandığı bir sınıflama olgusu olarak tanımlamaktadır. Atkinson, Atkinson ve Hilgard (1992) a göre bilişsel öge, bir inanç ifadesinin kabul edilmesidir; diğer bir anlatımla, tutum objeleri hakkındaki inançlarımızı içerir. Bir objeye yönelik olumlu veya olumsuz bir tutum varsa, o obje hakkında olumlu veya olumsuz inanç da olacaktır (Akt., Söngü ve Özer, 2012:Atkinson, Atkinson ve Hilgard,1992:721).

Tutumun konusunu oluşturan kişi, durum, olay veya nesneye ilişkin olarak sahip olunan her türlü bilgi, deneyim, inanç ve düşünceyi içeren zihinsel ya da bilişsel öge tutumun önemli bir kesitini oluşturmaktadır. Tutumun zihinsel ögesi, bireyin genellikle çevresindeki uyarıcılara ilişkin olarak yaşadığı deneyimlerden kaynağını alan bilgi birikimine dayanır (Temizkan, 2008:462). Varlığından haberdar olunmayan bir duruma ilişkin tutum oluşamaz (İnceoğlu, 2010:24).

2.1.3.2. Duygusal öge

Duygusal öge bireylerin, o tutum objesine karşı gözlenebilen kalp çarpmasının sıklaşması, heyecanlanma, terleme gibi fizyolojik ve sözel şekliyle dışa vuran duygusal tepkilerdir (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2014:132).

Erdoğan (1999:366)'a göre tutumun duygusal ögesi, insanın tutum nesnesine ilişkin duygu ve değerlendirmelerinden oluşur. Başka bir deyişle duygusal bileşen, bireyin tutuma konu olan canlı-cansız, soyut-somut olan şeylere karşı heyecanlarını ifade etmektedir. Duygusal öge, tutuma devamlılık verir, tutumu şekillendirir ve itici yapar (Çöllü ve Öztürk, 2006).

Duygusal öge aynı zamanda bireyin değerler sistemi ile de yakından ilişkilidir. Birey, bir nesne, durum ya da kişi ile ilişkiye geçerken sahip olduğu ya da içinde yer aldığı değer sistemi onun ilişki biçiminin oluşmasına önemli ölçüde etki eder. Bireyin bir nesne, kişi ya da durum, kısacası bir tutum konusuna ilişkin ne tür bir duygusal tepki içinde olduğunu anlamak için o duygusal tepkinin davranış olarak sergilenmesi gerekir. O halde duygusal öge ile davranışsal öge arasında bir bakıma neden – sonuç ilişkisi de vardır (İnceoğlu, 2010:21).

2.1.3.3. Davranışsal öge

Davranışsal öge, bireyin belli bir uyarıcı grubundaki tutum konusuna karşı davranış eğilimini yansıtır. Bu davranış eğilimleri sözler ya da diğer hareketlerden gözlemlenebilir. Bunlar bireyin alışkanlıkları, normları ve söz konusu tutum nesnesi ile doğrudan ilişkili olmayan tutumlarının da etkisi altındadır (İnceoğlu, 2010:24).

Bu nedenle davranışsal ögeden söz ederken önce iki tür davranışı birbirinden ayırmak gerekir: Bunlardan biri duygusal davranıştır, diğeri ise kuralsal (normatif) davranıştır. Duygusal davranış, tutum konusunun hoşça giden ya da gitmeyen bir durumla ilişkilendirilmesi sonucu ortaya çıkar. Diğer yandan, duygusal davranışın temelinde iki boyut vardır: Negatif ya da pozitif duygu. Başka bir deyişle ilişki kurma ya da kurmama eylemi söz konusudur. Bu da üç tip davranış biçiminde ortaya çıkar: Tutum konusuna yaklaşma, karşı koyma ya da kaçınma. Özetle tutumun varlığı, ancak yansıttığı varsayılan birtakım gözlemlenebilir davranışlardan çıkarsanabilir. Herhangi bir tutum konusuna karşı, herhangi bir davranış söz konusu değilse, böyle bir tutum, çevredeki bireylerce gözlemlenemeyeceğinden bilinemez (İnceoğlu, 2010:25).

2.1.4. Tutumların Oluşması ve Değişmesi

İnsanlar tutumlara sahip olarak doğmazlar, tutumları sonradan öğrenirler. Bazı tutumlar insanların kendi deneyimlerine dayanırken, bazıları başka kaynaklardan elde edilir (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2014:143). Tutumların oluşumunda en önemli kaynağın model alma yoluyla tutumların hazır olarak edinildiği ve bu noktada ana-babaların tutumlarının sosyal öğrenme ve modelden öğrenme yoluyla çocuğa geçtiği belirtilmektedir (Özyürek, 2006).

Kağıtçıbaşı (1999) da çoğu tutumların kökeninin çocukluğa dayanmakta olduğunu ve genelde doğrudan deneyim, pekiştirme, taklit ve sosyal öğrenme ile edinildiğini belirtmiştir. Bir çok araştırmada ifade edildiği gibi, anne-babanın ve çocukların tutumları arasında yüksek korelasyon olduğu ortaya çıkmıştır (Akt.;Süngü ve Özer, 2012: Munn, Fernald ve Fernald, 1969).

Tutumların kişilerin bireysel gereksinimlerini gidermeleri sırasında oluştuğu da ifade edilmiştir. Kişiler bir takım sorunlarını çözebilmek için, sorunların çözümünde işe yarayan kişi, olay, nesne ve davranışlara ilişkin olumlu tutum geliştirirken diğerlerine karşı olumsuz tutumlar geliştirmektedirler. Yani kişinin amacına ulaşmasını sağlayan araçlara ilişkin olumlu diğerlerine karşı olumsuz bir tutum gelişmektedir (İnceoğlu, 1985). İnsanlar sürekli birbirlerinin tutumlarını değiştirmeye çalışmak isteseler de tutumlar değişime direnç göstermektedirler (Gerrig ve Zimbardo, 2014:524).

Tutum değişiminde üç faktör önemlidir: **(a) Mesajın kaynağı;** Mesajı gönderen kişinin güvenilirliği, ikna edici olması, sevilen biri olması, **(b) Mesajın kendisi;** Mesajın bir teklif ya da tehdit içermesi, **(c) Mesajı alan kişi;** Mesajla aynı fikre veya karşıt fikre sahip olan ya da kolay ikna edilebilir bir kişi olması tutum değişimini hızlandırması, bundan dolayı, alıcının daha önceki tutum durumu mesajın ikna etkisinde farklılık yaratması tutum değişimi açısından önemlidir (Akt.; Süngü ve Özer, 2012: Hogg ve Vaughan 2007; Morgan 1995; Tavşancıl 2006).

2.1.5. Tutum Kuramları

Tutum kuramlarının hemen hemen hepsi, tutum değişimi konusunun incelenmesi sırasında geliştirilmiştir. Bu nedenle, araştırmalar her ne kadar tutumların yapısını açıklama amacı güdüyorlarsa da, temelde tutum değişimi konusuna ağırlık vermektedirler (İnceoğlu, 2010:54). Tutumlara, özellikle tutum değişimi sorununa eğilen çeşitli araştırmalar dört farklı kuramsal yaklaşım kullanmışlardır. Bunlar işlevsel kuramlar, öğrenme kuramları, sosyal yargı ve tutarlılık ya da denge içeren bilişsel kuramlardır (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2014:159).

2.1.5.1. İşlevsel kuramlar: Bu yaklaşım, Smith, Bruner ve White (1956) ile Katz (1960)'ın "Kişinin tutumları ne işe yarar?" sorusuyla belirlenmiştir. Toplumsal etki sonucu oluşan tutum değişikliği farklı süreçler içerir. Bu süreçler: uyma (kabullenme), özdeşleşme ve benimsemedir. Bu süreçlerden ilk ikisi, tutum değiştiren kişi ile tutumu değiştiren kişi arasındaki ilişkidir. Üçüncüsü ise bireyin sahip olduğu tutum ile hedeflenen değişim arasındaki ilişkiye aittir. Tutum değişiminin gerçekteşmesi, tutumun hangi işleve hizmet ettiğine bağlıdır (İnceoğlu, 2010:55). Bu ele alışa göre, kişi bir tutumu belirli bir nedenle geliştirir, yani tutum onun bir gereksinimini karşılar. Dolayısıyla gereksinme ortadan kalktığında, tutuma da gerek kalmayacak ya da yeni bir gereksinme söz konusu olduğunda, tutumda da aynı doğrultuda değişme görülecektir. İşlevsel tutum değişimi kuramlarının öncelikle üzerinde durduğu dört ana işlev; tutum objesi ile ilgili bilgi sağlayıcı işlev, kişinin başkalarıyla olan iyi ilişkilerini destekleme işlevi, dışa atma ya da ego savunma işlevi ve değer ifade etme işlevidir (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2014:160).

2.1.5.2. Öğrenme kuramı: Howland tarafından, gerek cephe askerler arasında gerekse cephe dışında yaptığı araştırmalarda, tutum değişimini, toplumsal iletişimin etkileri ve motivasyonel iletişimin özellikleri bakımından "**öğrenme kuramı**"nı baz almıştır (İnceoğlu, 2010, 54). Tutum değişimi bir öğrenme süreci olarak ele alınmış, etkileyici iletişim çalışmaları ve bunun yanı sıra klasik koşullanma ile tutum geliştirme deneyleri de yapılmıştır. Klasik koşullanmadaki gibi, hoş deneyimlerle ilişkilendirilmiş objeler, insanlar ve olaylar olumlu değerlendirilirken, hoş olmayan deneyimlerle ilişkilendirilenler olumsuz olarak değerlendirilmektedir (Tavşancıl, 2002).

2.1.5.3. Sosyal yargı kuramı: Bir şeyi sevmek-sevmemek, hoşlanmak veya hoşlanmamak o şey hakkında bir yargı sahibi olmayı gerektirmektedir. Sosyal yargı kuramına göre, kuvvetle bağlanılan bir tutumun kendinden farklı görüşleri red alanı kabul alanından daha geniştir. Buna karşılık, fazla kuvvetle bağlanılmamış olan tutumların farklı görüşleri kabul alanı red alanından daha geniştir. Yapılan araştırmalar, yargı kuramını destekleyen bulgular sağlanmasına karşın, bu kuram halen tutum değişimi ile ilgili, belirli ölçülebilir ön tahminler yapmaktan çok, tutum değişimini anlamak için temel bir çerçeve durumundadır (Kağıtçıbaşı 1999:147).

2.1.5.4. Bilişsel tutarlılık kuramları: Tutumlar üzerine yapılan araştırmaların en yaygın varsayımlarından biri de insanların tutumlarının zaman içerisinde tutarlı bir şekilde devam ettiğini düşünmek istemeleridir. Tutarlılık isteği sosyal psikoloji içerisinde bilişsel çelişki kuramı teorisi ile incelenmiştir. Bu teori Leon Festinger (1957) tarafından geliştirilmiştir. Bilişsel çelişki, kişinin bir karar verdikten, harekete geçtikten veya önceki inançlarına, duygularına ve değerlerine ters bir bilgiye maruz kaldıktan sonra deneyimlediği çatışma durumudur (Gerrig ve Zimbardo, 2014:526). Bu kuram, bireyin kendi iç dünyasında tutarsızlıklardan arınmak için bilgileri, duyguları ve davranışları arasında tutarlılık sağlamaya çalıştığı varsayımına dayanır (İnceoğlu, 2010:60). Festinger, karar verme durumunda tercih seçeneğinin olumlu, reddedilen seçeneğin ise olumsuz yönleri sahip olabileceğini öne sürmektedir. Bir birey iki seçenektan birine karar verdiğinde, tercih edilen seçeneğin olumsuz yönleri ile reddedilen seçeneğin olumsuz yönleri, kararlar tutarlıdır. Ancak bunun da ötesinde bir çelişki ortaya çıkmaktadır. Tercih edilenin bazı kötü özellikleri, reddedilenin ise bazı iyi özellikleri bulunabilir. Bunlar da kararlar çelişen bilişleri temsil etmektedir. Böylece, tutumla ters düşen davranışlarda bulunma, bilişsel çelişki ile sonuçlanmaktadır (Akt.; Süngü ve Özer, 2012: Freedman, Sears ve Carlsmith, 1993).

2.2. Öz duyarlık ve Öz duyarlık Kavramını Açıklayan Kuramsal Yaklaşımlar

Son zamanlarda geliştirilen ve Neff (2003) tarafından tanımlanan öz-duyarlık (self-compassion) kavramı 2000 yıllık geleneği olan Budizm felsefesini temel almaktadır. Öz-duyarlık doğulu filozoflar tarafından yüzyıllardır bilinmesine rağmen batılı psikologlar için oldukça yeni bir kavramdır. Budist felsefesinde önemli bir kavram olan öz-duyarlık incelendiğinde, bu kavramın psikolojik iyi olmaya yönelik

yararlı bir alternatif olduğu görülmektedir (Akın ve ark., 2007). Öz-duyarlık oldukça yeni bir konu olmasından dolayıdır ki ülkemizde öz duyarlıkla ilgili yayımlanan oldukça sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmıştır (Akın ve ark., 2007; Aydın ve Soyer, 2012).

2.2.1. Öz duyarlık

Öz duyarlık daha genel bir kavram olan duyarlı olma kavramı ile ilişkilidir. Duyarlı olma; başkasının acı çekmesi durumunda onunla temas halinde olma, onun duygularına açık olma ya da uzaklaşma yaşaması yerine bu duygularını kabul etmesi için ona destek olma, sevecen ve önyargısız bir anlayışla yaklaşım gösterme, onun da hayatta bir yanılma payı olabileceğini göz önüne alan insani paylaşımda bulunmadır. Her ne kadar insanlar tipik olarak başkalarına karşı nazik ve duyarlı olmaya değer veriyorsa da, kendilerine karşı özensiz ve sert olabilmektedirler (Neff ve Vonk, 2009).

Neff (2003) öz-duyarlık kavramını; bireyin acı ve sıkıntı çekmesine neden olan duygularına açık olması, kendine özenli ve sevecen tutumlarla yaklaşması, yetersizlik ve başarısızlıklarına karşı anlayışlı olması ve yaşadığı olumsuz deneyimleri insan yaşamının doğal bir süreci olarak kabul etmesi şeklinde tanımlamıştır (Akın ve diğ., 2007, Akın, 2009). Başka bir tanımda ise öz-duyarlık, bireyin acı çekmesine ilişkin duygularını sıcaklıkla, ilgiyle ve bilinçli bir şekilde ele alabilme becerisidir (Akt., Nazik ve Arslan, 2011: Neff ve McGehee, 2010).

Öz duyarlık, bireyin kendi deneyimlerini ortak bir insanlık deneyimi olarak görmesini, acı, sıkıntı, başarısızlık ve yetersizlikleri insanlık halinin bir parçası olarak algılamasını ve kendi de dahil tüm insanların duyarlı davranılmaya değer olduğunu kabul etmesini içermektedir (Akt., Nazik ve Arslan, 2011: Neff, 2003). Birey, kendi sınırlıkları ve yetersizlikleri ile yüzleştğinde çoğunlukla katı ve dar bir bakış açısıyla bu sınırlıklar ve yetersizliklerle aşırı özdeşleşerek kendisine yönelik olumsuz düşünceler ve duygular geliştirir. Bununla birlikte başarısızlığın ve mükemmel olmamanın sıklıkla paylaşılan insani bir deneyim olduğunun unutulması, kişiyi izolasyona iterek yalıtılmışlık ve yalnızlık duygularının yaşanmasına yol açar. Öte yandan bireysel başarısızlıklara ilişkin gerçeğin görülüp, ortaya çıkan olumsuz duygu ve düşüncelerin o yaşantıya bağlı olduğunun kavranması ve denge kurma

bilinçliliğinin gösterilmesi ancak bireyin öz-duyarlık geliştirmesi ile mümkün olabilir (Neff ve Vonk, 2009).

2.2.2. Öz duyarlığın Önemi

Araştırmalar öz-duyarlılığın kendini kabul, yaşam doyumu, sosyal ilgi, bilinçlilik, özerklik, kişisel gelişim, mutluluk ve iyimserlik gibi birçok kavramla pozitif ilişkili olduğunu kanıtlamıştır. Yüksek düzeyde öz-duyarlığın duygusal zekâ, sosyal bağlılık, amaçları gerçekleştirebilme ile olumlu, aynı zamanda öz yargılama, depresyon, kaygı, mükemmeliyetçilik ve yeme bozuklukları ile olumsuz ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (Akın ve ark., 2007; İkiz ve Totan, 2009). Ayrıca öz duyarlığın yansıtıcı ve duygusal bilgelik, bireysel inisiyatif, merak ve keşfetme, mutluluk, olumlu bakış açısı ve pozitif duygu durumları ile olumlu ilişkili olduğu, bireyin duygularına ve düşüncelerine yönelik bireysel farkındalığı arttırdığı ileri sürülmektedir (Neff ve Vonk, 2009). Öz duyarlık bireye, uyumsuz düşünce, duygu ve davranış şablonlarını daha doğru biçimde algılaması ve düzeltmesine izin vererek öz kınama (self-condemnation) korkusu olmaksızın benliğini net biçimde görebilmesi için ihtiyaç duyduğu duygusal güvenliği sağlar (Akın ve ark., 2007). Farklı psikolojik faktörler açısından öz duyarlığı inceleyen araştırmalar dikkate alındığında öz duyarlığın psikolojik iyi olma için güçlü bir yordayıcı olmanın yanı sıra etkin bir başa çıkma stratejisi olarak görülebileceği sonucu da çıkarılabilir (Aydın ve Soyer, 2012).

Öz duyarlı insanların öz duyarlıktan yoksun olanlara göre ruh sağlığı açısından daha iyi bir durumda oldukları, kaygı ve depresyon belirtilerinin daha düşük olduğu öne sürülmektedir (Akt., İkiz ve Totan, 2012; Nolen- Hoeksema, 1991). Bireylerin davranışlarına esneklik sağlayan öz duyarlık (Akt., Aydın, 2015; Germer ve Neff, 2013), hem öğretmenin kendi iyi olma durumunun bir unsuru hem de mesleki açıdan gerekli olan, duyarlı ve sevecen bir yaklaşımın öncülü olarak da (Aydın ve Soyer, 2012) açıklanmaktadır.

2.2.3. Öz duyarlığın Unsurları

Öz duyarlık birbiriyle etkileşim içinde olan üç temel unsurdan meydana gelmektedir, Bunlar; öz sevecenlik, paylaşımların bilincinde olma ve bilinçlilik boyutlarıdır.

Öz duyarlılığın ilk unsuru olan **öz sevecenlik**, “kişinin kendine karşı, sert öz eleştiri ve yargılama yerine sevecen ve anlayışlı bir tutum içinde olmasıdır” (Kirkpatrick, 2005). Neely ve ark. (2009)’na göre öz-sevecenlik; bireyin, kendisini yetersiz olarak algıladığı bir konuda öz yatıştırıcı ve öz konuşma yoluyla kendini nazik bir şekilde tedavi etme eğiliminde olmasıdır. Neff bireyin, beklentilerini karşılayamadığı durumlarda benliğini sert biçimde eleştirmemesini, kınamamasını ve gelişim sağlaması adına benliğine zarar vermemesini, bunun yerine davranışlarının değişimi için, gayet kibar ve sabırlı biçimde benliğini cesaretlendirmesini önermiştir (Kert ve ark., 2013).

İkinci unsur olan **paylaşımların bilincinde olma (common humanity)**, bireyin yaşamın mutlu veya sıkıntılı deneyimlerinin sadece kendi benliğine özgü olmadığına ve diğer tüm insanların benzer deneyimler yaşadıklarına ilişkin farkındalığını ifade eder. Böyle bir farkındalığa sahip olan birey başarısızlık, acı ve sıkıntı veren deneyimler karşısında öz yargılama, toplumsal yabancılaşma ve izole olma duyguları yaşamaktan ziyade bu yaşantıları geniş insanlık deneyimlerinin bir parçası olarak görür (Akın ve ark., 2007). İnsanoğlunun genel paylaşımlarına yönelik bu farkındalık, bireyin benliğinin diğer insanlarla bağlantısını ve insanların birbirleriyle olan bağlarını vurgulamaktadır (Kirkpatrick, 2005).

Öz duyarlılığın üçüncü unsuru **bilinçlilik (mindfulness)**, Gunaratana (1993), Martin (1997), Neff (2003), Nisker (1998), Rosenberg (1999) tarafından, bireyin yaşamın en sıkıntılı ve üzücü duygularını kabul etmesine yardımcı olan ancak bu duygular tarafından sürüklenmesine izin vermeyen bir farkındalıktır şeklinde ifade edilmiştir. Martin (1997) ise bu kavramı; “bireyin dikkatinin herhangi bir bakış açısına bağlı kalmaksızın sakin ve esnek olduğu zamanlarda meydana gelen bir psikolojik özgürlük durumu” olarak tanımlamıştır. Başka ifadeyle bilinçlilik, kişinin acı ve sıkıntı veren duygu ve düşüncelerine dengeli bir farkındalıkla yaklaşması, onlarla aşırı biçimde özdeşleşerek kendini kaptırmaması durumudur. Bilinçlilik düzeyi yüksek olan birey, kişisel deneyimleri iyi-kötü veya sağlıklı-sağlıksız şeklinde değil “şu anda oldukları gibi kabul eder (Akın ve ark., 2007). Dengeli bir perspektife dayanan bilinçlilik, yalıtılmışlık ve insanlığın geri kalanından ayrılık duygularına neden olan benmerkezcilikle mücadele eder. Yargılayıcı olmayan bilinçlilik durumu özeleştiriyi

azaltarak bireyin kendini anlamasını kolaylaştırır. Bütün bunlar öz duyarlı kişilerin kendilerine ve başkalarına karşı aynı biçimde nazik ve sevecen olmasını sağlar (Aydın ve Soyer, 2012).

Bu kapsamda öz-duyarlılığın bileşenleri öz-sevecenliğe karşı öz-yargılama, paylaşımların bilincinde olmaya karşı yabancılaşma ve bilinçliliğe karşı aşırı-özdeşleşme olmak üzere altı kavram ile ifade edilmektedir. Bu bileşenler karşılıklı etkileşimde bulunarak ve birbirlerini tamamlayarak bireyde özüne duyarlı bir içsel bakış açısı yaratmaktadır (Akın ve ark., 2007).

2.2.4. Öz duyarlılık ve Tutum İlişkisi

Ryff ve Keyes (1995) psikolojik iyi olmanın bireyin yaşama yönelik amaçlarının farkında olması, kişiler arası verimli ilişkiler geliştirmesi ve sürdürmesiyle ilişkili olduğunu savunmuştur. Ayrıca bireyin benliğini olumlu algılaması, sınırlılıklarını kabul edip kendisiyle bütünleşmesi, çevresini kişisel ihtiyaç ve isteklerine cevap verecek biçimde şekillendirmesi, bağımsız ve girişimci olması, yeteneklerinin ve becerilerinin farkında olması ve kendini geliştirmesi gibi özellikler psikolojik iyi olmayı yansıtmaktadır (Akt., Akın, 2008: Keyes, Shmotkin ve Ryff, 2002).

Öz duyarlılığın alt unsurlarından biri olan öz-sevecenlik bireylerin kendilerine yönelik sevecen ve nazik tutumlar geliştirmeleri, kendilerini bir bütün olarak görmeleri, kendilerine ilişkin olumlu tutumlar geliştirmeleri ve buna uygun olarak davranmasıyla ilişkilidir. Bu özellikten dolayı öz sevecenlik düzeyi yüksek olan bireyler pozitif duygulanıma sahiptir. Kendine karşı olumlu tutum geliştirebilen karşısındakine de olumlu tutum geliştirebilecektir (Akt., Nazik ve Aslan, 2011: Neff 2003a).

2.3. Zihinsel Engel

Zeka; algı, bellek, öğrenme, düşünme, soyutlama, yeni durumlara uyum sağlama gibi birçok zihinsel işlevin birleşimidir (Köknel, 2000). Amerikan Zihinsel Gerilik Birliği (AAMR) ZE' in, bireyin hali hazırda bulunan fonksiyonlarındaki önemli derecede geriliği ifade ettiğini belirtmektedir (Ersoy ve Avcı, 2000). ZE; bireyin genel zeka fonksiyonlarının normalin altında olması ve bunun yanında iletişim, öz bakım, ev

yaşamı, sosyal beceriler, akademik fonksiyonlar, kendini yönlendirme, sağlık, güvenlik, serbest zamanlar ve iş gibi uyum sağlayıcı davranışların iki ya da daha fazlasında yetersizlik olarak tanımlanmaktadır (Ataman, 2005; İlhan, 2008). Yukarıdaki tanımlarda yer alan “Genel zekâ fonksiyonlarının ortalamasının altında olması”, bireyin standardize edilmiş zekâ testleri ile yapılan değerlendirme sonucu aldığı puanın 70 veya daha altında olma durumu olarak açıklanmaktadır. "Uyum sağlayıcı davranış" ise, bireyin kişisel bağımsızlık ve sosyal sorumluluk yönünden kendi kültürel grubunun standartlarını karşılayabilecek durumda olması şeklinde ifade edilmektedir. Uyum sağlayıcı davranış, yaş ve kültürel ortamla ilişkili olarak farklılık gösterebilmektedir (Özer, 2010:135).

2.3.1. Zihinsel Engelin Sınıflandırılması

2.3.1.1. Hafif derecede zekâ engeli (50/55-70 Iq)

Zihinsel gelişimi normalin altında olan bu bireyler genellikle ilköğretime başladıklarında fark edilmekte olup, özellikle okuma-yazma ve temel matematik becerilerinde, yaşlarına göre gerilik göstermektedirler. Bu grup genel ZE’li oranının yaklaşık % 85'ini oluşturmaktadır (Eripek, 2005; Özer, 2010)

Sinclair and Forness (1983) tarafından, bu çocukların ilkokul düzeyinde akademik konularda eğitilebilirlik, toplumda bağımsız yaşayabilecek düzeyde sosyal uyum, yetişkin düzeyde kısmen ya da tamamen destek alacak şekilde mesleki yeterlilik alanlarında gelişme potansiyeline sahip oldukları ifade edilmektedir (Özer, 2010).

2.3.1.2. Orta derecede zekâ engeli (35/40 -50/55 Iq)

Orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan bireyler, okulda sınıf içinde kurallara uyabilirler ancak akademik konularda başarısızdırlar. Erken tanı ve erken eğitim sayesinde günlük bakımlarında kısmen bağımsız olabilirler (Öztürk, 2004; Özer, 2010). Okul öncesi dönemde konuşmayı ve iletişim kurmayı öğrenebilmektedirler. Ancak sosyal kuralları fark etmeleri çok zayıftır. Okul çağında, sosyal ve uğraşı yetenekleri konusunda eğitimden yararlanabilmektedirler. Ancak akademik konularda ikinci sınıf düzeyinin üstünde eğitilememektedirler (Özer, 2010:136).

2.3.1.3. Ağır derecede zekâ engeli (20/25 – 30/35 Iq)

Ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan bireylerin hemen hemen hepsi doğumda ya da sonrasında fark edilirler. Sınırlı ya da bağımsız olarak harekette bulunamazlar, işlerini kendileri göremez ve tehlikelerden korunamazlar (Yörükoğlu, 2002; Ataman, 2009; Eripek, 2005). Okul öncesi dönemde motor gelişimlerinin zayıf olduğu, çok az konuştukları, sözel iletişimin az ya da hiç gelişmediği görülmektedir. Temizliklerini ve kendilerine bakabilmeyi sınırlı bir düzeyde geliştirmektedirler. Bakımları için yaşam boyu diğer kişilere bağımlıdırlar (Özer, 2010:137).

2.3.1.4. Derin zekâ engeli (20-25 Altı Iq)

Bu çocuklarda doğuştan gelen bedensel bozukluklar sık görülmektedir. Bu nedenle pek uzun yaşamadıkları ileri sürülmektedir. Çok az da olsa motor alanda gelişmektedirler. Tek sözcükle açıklayabildikleri sınırlı ifadeleri vardır (Özer, 2010:137).

2.3.2. Zihinsel Engelin Nedenleri

Doğum öncesi, doğumda ve erken çocukluk çağında beyin gelişiminin bozulmasına ve buna bağlı olarak zihinsel geriliğe birçok faktör neden olabilir (Akt., Ün ve Çoknaz, 2003: Luckasson, 1992) ve bu nedenler şu şekilde sınıflandırılabilir: **Genetik faktörler;** Gen bozukluklarından kaynaklanan (PKU ve fragile X sendromu), down sendromu gibi kromozoma bağlı anamoliler veya hamilelik esnasında X-Ray'a maruz kalma, **doğum esnasındaki problemler;** Prematüre doğum, düşük ağırlıkta doğum ve oksijensiz kalma, **doğum sonrası görülen problemler;** Çocukluk çağı hastalıkları (kızamık, menenjit, ensefalit vb.), kazalar (kafayı çarpma, çevresel zehirlenmeler, beyin hasarı veren durumlar), **yoksulluk ve kültürel yokluk;** Araştırmalar kültürel yokluk ve uyarı eksikliğinin ZE'e neden olduğunu vurgulamaktadırlar (Akt., Ün ve Çoknaz, 2003: Heward, 1996; Patri, 1990).

2.3.3. Zihinsel Engelli Çocukların Gelişimsel Özellikleri

2.3.3.1. Fiziksel ve motor gelişim özellikleri

Bruininks'e göre fiziksel büyüme, vücudun çeşitli bölümlerinin uzunluğunun değişimi, iskelet ölçüsü ve durumunda değişme, sinir- kas sistemi, çeşitli organların fonksiyonu ve gelişimidir. Bireyin fiziksel büyüme ve gelişimi, motor performans, eğitimsel başarı ve sosyal davranış üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Özer, 2010: 138). Çocuklarda gerek büyüme gerekse gelişme değişmeyen bir sıra takip eder. Faaliyetlerin normal seyrinde olmaması bazı gelişimsel bozukluklara yol açar (Özer, 2009).

ZE'e sahip çocuklarda tüm diğer gelişim alanlarında olduğu gibi, motor gelişim alanında da yetersizlikler bulunmaktadır. Motor gelişim, fiziksel gelişme ve büyüme ile bağlantılı olarak olgunlaşmaktadır (Ün ve Çoknaz, 2003). Siedentop ve arkadaşları (1986)'nın belirttiğine göre, ZEÇ, normal gelişim gösteren çocuklarla aynı gelişimsel aşamalarda ilerlemelerine rağmen onları geriden izlemekte ve tam olarak onlar gibi gelişmemektedirler. Araştırmacılar, ZEÇ'in, güç, dayanıklılık, çeviklik, denge, koşu, esneklik, hız gibi fiziksel ve motor uygunluk unsurları yönünden daha zayıf olduklarını belirtmektedirler (Özer, 2010:138). Yaşla birlikte gelişmesi gereken denge, lokomotor ve manipulatif beceriler ZEÇ' da olması gereken düzeyde değildir (Yancı, 2001).

Sherrill ve Short, ZEÇ'in, mesleki eğitimlerinin zihinsel becerilerden ziyade bedenlerini kullanmalarına yönelik olduğu göz önüne alındığında, mesleki eğitim ve BE gibi derslerden yararlanabilmeleri için fiziksel ve motor uygunluk unsurlarının geliştirilmesinin önemini vurgulamaktadırlar (Özer, 2010:138). Bir kısım araştırmacı ZEÇ' in motor gelişim kaybını yetersiz fiziksel aktivitelere bağlamaktadır. Clark and Clark (1978), ZEÇ' in fiziksel uygunluk ve motor gelişimlerinin daha çok yetersiz eğitim ve oyunlara katılım fırsatı verilmemesinden kaynaklandığını ileri sürmektedirler (Özer ve ark., 1999).

2.3.3.2. Zihinsel özellikleri

ZE'i olan bireylerin öğrenmeleri güç ve zaman alıcıdır. Ayrıca bazı kavramları ve becerileri yetişkinlikte bile kazanmaları mümkün olmayabilir (Eripek, 1996). ZEÇ

öğrenme ve diğer aktivitelere gerekli zaman dilimi içerisinde dikkatlerini odaklamada başarısızdırlar. Dikkat süreleri kısa ve dağınıktır (Özsoy ve ark., 1989, Eripek, 1996). Bu nedenle akademik alanda başarısız olmaktadır. Zihinsel gerilik derecesi arttıkça zihinsel fonksiyonlarda azalma görülmektedir. ZEÇ' in soyut kavramları öğrenmeleri çok güçtür ve uzun zaman almaktadır. Somut kavramları sık tekrarlarla öğrenebilmektedirler (Özer, 2010:140).

2.3.3.3. Sosyal-Duygusal özellikleri

ZE'e sahip çocukların sosyal ve kişilik özelliklerinde tipik bazı özellikler görülmektedir (Özsoy ve ark., 1989; Eripek, 1996). Kendilerine güvenmemekte, başkalarına dayanmayı tercih etmektedirler. Bağımsız hareket edememekte, geç ve güç arkadaşlık kurmaktadır. Arkadaşlıkları kısa süre devam etmekte ve kendilerinden küçük çocuklarla arkadaşlık etmektedirler. Sebatsızlık, inatçılık gibi davranışlar, sosyal ilişkilerini sarsmaktadır. Toplum, oyun ve grup kurallarını kavramada ve uymada zorluk göstermektedirler. Aşırı öfke, sevinç, nefret ve saldırganlık gibi duygularını kontrol edememektedirler (Özer, 2010:141). Bu problemler kısmen toplumdaki bireylerin bu çocuklara yönelik tutum ve davranışlarıyla, kısmen de çocuğun geçmişte kendisinden beklenen davranışları yerine getirmede ki başarısızlıklarıyla ilgilidir (Özsoy ve ark., 1989).

2.4. Kaynaştırma Eğitimi ve Kaynaştırma Eğitime Yönelik Tutumlar

2.4.1. Kaynaştırma Eğitimi

Özel gereksinimli öğrencilerin akranlarıyla birlikte aynı okullarda ve aynı sınıflarda eğitim alması düşüncesi, 1960'lı yıllarda insan hakları ile genel ve özel eğitim alanlarında yaşanan gelişmelere paralel olarak ortaya çıkmıştır. Uluslararası kuruluşlar giderek artan biçimde bu konuyla ilgilenmeye, tüm çocukların farklılıklarını göz önünde bulunduran ve gereksinimlerini karşılayacak genel eğitim okulları oluşturulmasını talep ederek devletlerin eğitim politikalarını etkilemeye başlamışlardır (Anonymous, 2012). Engelli çocukların eğitimlerini, destek özel eğitim hizmetleri alması koşulu ile genel eğitim okullarında akranlarıyla birlikte sürdürmeleri olarak kabul edilen kaynaştırma yaklaşımı, son otuz yıldır yaygın olarak benimsenmekte,

bunun sonucu olarak da birçok ülkede engelli öğrenciler engelli olmayan akranları ile birlikte, genel eğitim okullarında eğitim görmektedirler (Sucuoğlu ve Özokçu, 2005).

Kaynaştırma eğitimi Sebba ve Sachdev (1997) tarafından “bir eğitim kurumunun birey olarak tüm öğrencilerine eşitlik ve fırsat tanıyabilmek için mevcut müfredat organizasyonunu ve araç gereçlerini yeniden yapılandırarak yanıtımla süreci” olarak tanımlanmıştır. David ve Johnson (1980) kaynaştırma eğitimi, “tüm engelli çocuklar için bireyselleştirilmiş eğitime dayanan tutarlı bir yöntem ve ailelerin de katılımı ile uygun bir eğitimsel fırsatın tanınması” olarak tanımlanmaktadır. Osborne ve Dimittia, (1994) en genel anlamda kaynaştırma eğitimi “Engelli ve normal gelişim gösteren çocukların aynı ortamda eğitim görmeleri” şeklinde açıklamışlardır (Süngü ve Özer, 2012). Kaynaştırma hareketi “ayrı eğitim eşit değildir” ilkesini benimser (Akt., Papadopoulou ve ark., 2004; Winnick, 2000). Türkiye’de 30.05.1997 tarih ve 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile yasal olarak yerini alan, “özel gereksinimli öğrencilere ve/veya sınıf öğretmenlerine destek eğitim hizmetlerinin sağlanması koşuluyla, özel gereksinimli öğrencilerin normal eğitim ortamında eğitim almaları” olarak ifade edilen kaynaştırma eğitimi (Kırcaali-İftar, 1992; Orel ve ark., 2004) Türk Dil Kurumu sözlüğünde “bütünleştirme” anlamında kullanılmaktadır (Süngü ve Özer, 2012).

Kaynaştırma eğitimi, engeli veya özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin, okulun eğitsel uygulamalarında yapılacak küçük düzenlemelerle eğitim alabildikleri bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Bütünleştirme kavramı ise okul uygulamalarının, engeli olan öğrencilerin de örgün eğitime devam edebilmelerini sağlayacak şekilde değiştirilmesini ifade etmektedir. Bütünleştirme ile okulu tüm çocukların tüm eğitim ihtiyaçlarına cevap verebilen bir kurum haline dönüştürmek amaçlanmaktadır. Bütünleştirme ve bütünleştirme eğitimi, eğitimde daha fazla başarı ve katılımı, toplumda daha fazla katılım ve istihdamı, farklılıkların daha fazla tanınmasını ve toleransın artmasını sağlayan bir süreçtir (Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2013). Sürece bakıldığında normalleştirme ilkesinden yola çıkılarak kaynaştırma kavramı ve kaynaştırma kavramının bir sonucu olarak da bütünleştirme kavramının ortaya çıktığını söylemek mümkündür (Doğru ve ark., 2014). Özel eğitim camiası tarafından da yoğun kabul gören bütünleştirme (kaynaştırma) uygulamaları,

BE' nde de son 20 yıl içerisinde özellikle Dr. Martin Block ve arkadaşları tarafından savunulmuştur. 5378 sayılı yasanın 2005 yılında yürürlüğe girmesinden itibaren de, ülkemizde giderek artan oranda uygulanmaya başlamıştır (Öztürk, 2011).

Bütünleştirme yoluyla eğitim MEB'in de ana hedefleri arasında Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitimde Bütünleştirme Hizmetlerine Yönelik Mevzuatında; özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin erken çocukluk döneminden başlayarak okul öncesi eğitimlerine, ilköğretim, mesleki eğitim, lise ve üniversite eğitimlerine ilişkin gerekli düzenlemeler yapılmış olup güncellenmeye devam edilmektedir. Halen uygulanmakta olan bütünleştirme eğitiminin daha da geliştirilmesi ve tam bütünleştirmeye doğru ilerlenmesi için projeler yapılmaktadır (Akt., Doğru ve ark., 2014: MEB, 2011-2013).

Özel gereksinimli öğrencilerin devam ettiği genel eğitim sınıfları, öğrenci özellikleri açısından oldukça heterojen bir yapıya sahip iken, bu sınıflarda görev yapan öğretmenlerin öğrenci gereksinimlerine karşı duyarlı davranmaları, etkili öğretim ve sınıf yönetimi becerilerine sahip olmaları gerekmektedir. Dolayısıyla kaynaştırma, sadece özel gereksinimi olan öğrencinin akranları ile aynı ortama yerleştirilmesi anlamına gelmemektedir. Başarılı bir kaynaştırma için okul genelinde bir kaynaştırma politikası oluşturulması gereklidir. Okul personelinin özel gereksinimi olan öğrencilere karşı kabul edici ve destekleyici bir tutum sergilemesi, genel eğitim sınıflarının her öğrencinin gereksinimlerini karşılayacak şekilde ve öğrenmelerini kolaylaştırıcı biçimde düzenlenmesi sağlanmalıdır. Öğrencilerin birlikte öğrenme, oyun, eğitimsel ve sosyal etkinliklere katılma fırsatlarına sahip olmalarının, kaynaştırma sınıflarındaki öğrencilerin özel gereksinimi olan akranları hakkında bilgilendirilmesi ve velilerin tümü ile işbirliği sağlanması gerekmektedir (Sucuoğlu ve Kargın, 2006).

2.4.2. Kaynaştırma Eğitiminin Amaçları

Kaynaştırma uygulamaları 1970'li yıllarda Amerika Birleşik Devletleri'nde çıkarılan kaynaştırma yasası ile önce bu ülkede ve daha sonra diğer ülkelerde başlatılmış; yasa ile engelli çocukların engelli olmayan akranları ile birlikte eğitim görmesinin gerekliliği vurgulanmıştır. Temel amacı herhangi bir yetersizlik nedeniyle özel gereksinimleri olan öğrencilerin genel eğitim okullarında akranları ile birlikte

eğitim almaları olan kaynaştırma modeli, birçok ülkede çok tartişılmış; yasalar, yapılan araştırmaların sonuçları, anne baba gruplarının baskıları gibi nedenlerle gittikçe daha fazla uygulanmaya başlanmıştır (Sucuoğlu, 2004).

Birlikte eğitimin amacı, engelli öğrencilerin akranlarıyla akademik ve sosyal yönden bütünleştirilerek sosyal ve duygusal gereksinimlerinin karşılanmasıdır (Sucuoğlu ve Özokçu, 2005). Bu hizmetlerin en az sınırlandırılmış ortamlarda normal gelişim gösteren akranlarıyla beraber sağlanması amaçlanmaktadır (Sucuoğlu ve Kargın, 2010). Engeli olsun ya da olmasın, her çocuğun kendine özgü özelliklere sahip olması nedeniyle, her bir çocuğun gelişiminin kendi içinde değerlendirilmesi gerekliliği, özel gereksinimli öğrencilerin normal eğitim ortamlarında eğitim alabilmeleri için bir başka neden olarak gösterilebilmektedir (Batu ve ark., 2004).

Kaynaştırma eğitimi, Darıca (1992)'nın da belirttiği gibi sadece özel gereksinimli bireylerin gelişimine katkıda bulunan bir eğitim modeli olarak değerlendirilmemeli, iletişimin iki yönlü olmasına zen gösterilip, hem özel gereksinimli öğrencinin hem de normal öğrencilerin de yarar görmesi amaçlanmalıdır (Ayrıl ve ark., 2011).

2.4.3. Kaynaştırma Eğitiminin nemi

Özel gereksinimli bireyler de normal bireyler gibi gereksinimlerini en iyi şekilde karşılayacak eğitim hizmetlerinden yararlanma hakkına sahiptirler (Batu ve ark., 2004). Özel gereksinimli bireylerin topluma kazandırılmaları ve üretken bireyler haline gelmeleri (Gzn ve Yıkımış, 2004) ve toplumsal rolleri üstlenebilmeleri için tam bağımsızlık kazanmaları önemlidir. Bu rolleri kazanabilmeleri, bu bireylerin gereksinimleri ve yapabildikleri dikkate alınarak eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi ve gereksinimlerine uygun eğitim ortamlarının sunulmasıyla mümkün olabilmektedir. Hem insancıl görüş gereği, hem de demokratik görüş gereği özel gereksinimli bireylerin yetenek, yeterlilik ve gereksinimleri dikkate alınarak eğitilmeleri gereklidir. Dolayısıyla zel gereksinimli bireylerin toplum dışına itilmesi yerine toplumla daha kolay kaynaşmaları, bütün eğitim imkanlarından yararlanmalarına bağlıdır (Cavkaytar, 2000; Kırcaali-İftar, 1998). Normal eğitim ortamında eğitim gören özel gereksinimli öğrenciler, engeli olmayan öğrencilerle birlikte eğitim almakla, etkileşmeyi, iletişim

kurmayı, arkadaşlık geliştirmeyi, birlikte çalışmayı ve bireysel olarak güçlü ve zayıf oldukları alanlarda birbirlerine yardımcı olmayı öğrenmektedirler (Akt., Batu ve ark., 2004; Stainback ve Stainback, 1992).

Kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü sınıflarda hem normal hem de özel gereksinimli çocuklar birbirlerine karşı daha olumlu tutumlar geliştirmekte (Şahbaz ve Kalay, 2010), birbirleri ile etkileşime girerek özel gereksinimli çocukların gereksinimleri konusunda daha fazla bilgi sahibi olabilmektedirler. Ayrıca kaynaştırma ortamındaki özel gereksinimli çocuğun dil gelişimi artmakta ve beceri gelişimi hızlanmaktadır (Ersoy ve Avcı, 2000). Böylece kaynaştırma uygulamaları sonucunda tüm öğrencilerin bireysel farklılıkları anlayarak, bu farklılıklara saygı göstermeyi öğrenecekleri, iletişim, arkadaşlık ve birlikte çalışma becerilerinin artacağı ve engelli öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişeceği kabul edilmektedir (Sucuoğlu ve Özokçu, 2005).

Türkiye’de kaynaştırma eğitiminin önemi 2006 yılında yayınlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yöntemeliği’nde “kaynaştırma eğitiminin, Türk eğitim sisteminde yaygınlaştırılması” ifadesiyle vurgulanmıştır. Bu yaklaşımla Türk eğitim sisteminde, özel eğitim ve kaynaştırma uygulamaları son yıllarda hızla gelişmektedir. Tüm bu gelişmelere rağmen Türkiye’de kaynaştırma uygulamasında istenilen nitelik halen yakalanamasa da, özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma ortamlarında eğitilmelerinin yaygınlaştırılması önemli bir eğitim politikası olarak benimsenmektedir (Melekoglu, 2013; Sucuoğlu ve Kargın, 2010; Batu, 2000).

2.4.4. Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutumları ve Görüşleri

Birçok araştırmacı özel gereksinimi olan öğrencilerin kaynaştırma uygulamasındaki başarısının en önemli belirleyicisinin öğretmen tutumları olduğunu vurgulamaktadır (Orel ve ark., 2004; Akt; Çağran ve Schmidt, 2011; Center and Ward 1987; Forlin, Douglas, and Hattie 1996; Campbell, Gilmore, and Cuskelly 2003, Duli ve Bakota 2008). Öğretmenin rolü kaynaştırmanın kolaylaştırıcısı ve eğitim çevresinin yöneticisi olması açısından büyük önem taşımaktadır (Block ve Obrusnikova 2007). Kaynaştırma eğitimi sınıfındaki öğretmenlerin, sınıflarında kaynaştırma eğitimini

uygulamaya istekli ve engelli çocuğu kabul edici bir tutum içinde olmasını gerektirmektedir (Batu, 2000).

Öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve tutumları ile ilgili olarak alan yazında çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Bu araştırmaların bazılarında, kaynaştırmaya ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin olumlu olduğu (Akt., şahbaz ve Kalay, 2010; Agran ve diğ., 1999; Mdikana ve diğ., 2007; Van Reusen ve diğ., 2000) bazılarında ise olumsuz olduğu (şahbaz ve Kalay, 2010; Avramidis ve Norwich, 2002; şahbaz, 2007; şahbaz, 2008; şahbaz ve Peker, 2008) belirtilmektedir. Öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutumları, eğitim deneyimleri, yaşları, özel eğitime ilişkin aldıkları eğitimler, daha önce engelli bir öğrenci ile çalışma ve okul ortamındaki destekleyici hizmetlerin yeterliliği ile yakından ilişkilidir (Avramidis ve Norwich, 2002).

Birçok araştırmacı tarafından, öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin olumsuz tutumları ile özel gereksinimli bireylere sunulan öğretimin ve destek hizmetlerin nasıl olması gerektiği konusunda bilgi eksiklikleri olduğu için kaynaştırma programına karşı olumsuz görüş geliştirdiklerini ifade ettikleri görülmüştür (Akt., Gözün ve Yıkmiş, 2004; Barton, 1992; Batu, 1997; Diken, 1998; Familia-Garcia, 2001; Lake, 1978; Mağden ve Avcı, 1999; Markell, 1976; Metin ve Güleç, 1998; Sargın, 2002; Uysal 1995). Campell ve diğ., (1985), kaynaştırma sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencilerin problem davranışlarının çoğunda, bu çocuklar hakkında bilgi sahibi olmayan öğretmenlerden ve öğretmenlerin bu çocuklardan beklentilerinden kaynaklandığını belirtmişlerdir (şahbaz ve Kalay, 2010).

Diken (1998) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin tamamına yakını kaynaştırma öğrencileri ile ilgili olarak destek hizmetlere gereksinim duyduklarını ifade ederken, aynı öğretmenler uygulama sırasında hiç bir destek hizmet almadıklarını da dile getirmişlerdir (Batu ve ark., 2004). Yapılan başka bir araştırma, öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminin gerekliliği hakkında olumlu görüşlere sahip oldukları ancak sınıflarındaki ve okullarındaki kaynaştırma uygulamalarında genel olarak sorunlar yaşadıklarını ortaya koymuştur. Ayrıca öğretmenler kaynaştırma eğitimi ile ilgili çok az bilgi sahibi olduklarını, bu bilgilerin onlar için yetersiz olduğunu ve kaynaştırma eğitimi ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmamalarının sınıflarındaki kaynaştırma

uygulamasında yetersiz kalmalarına ve sorunlar yaşamalarına neden olduğunu belirtmişlerdir (Gök ve Erbaş, 2011). Yılmaz (1995) sınıf öğretmenleri ile yaptığı çalışmada, engelli çocukların kaynaştırma eğitimine dahil edilmesine yönelik görüşlerini incelemiş ve araştırmanın sonucunda öğretmenlerin yarısından fazlasının engelli çocukların normal sınıfta eğitim görmelerine karşı oldukları, bu öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi için hazır olmadıkları ve motivasyonlarının düşük olduğu bulunmuştur (Uysal, 1995).

Hellier (1988), öğrenme güçlüğü olan çocukların olduğu, İskoçya'nın Tayside bölgesindeki 6 ilkokulu incelemiştir. Sonuçlara göre, kaynaştırma ile ilgili deneyimi olan öğretmenler, pozitif tutumlara sahiptir (Avramidis ve ark., 2000). Avcı (1999) öğretmen adaylarının kaynaştırmaya karşı olumlu tutum geliştirmelerinde kaynaştırmayla ilgili ders almalarının etkili olduğunu ve tüm öğretmen yetiştirme programlarının bu doğrultuda yeniden gözden geçirilmesi gerektiğini savunmaktadır (Şahbaz ve Kalay, 2010).

Kaynaştırma sürecinde yer alan öğretmenlerin engelli çocuklar ve kaynaştırma ile ilgili bilgi, beceri, yeterlilik ve tutumlarının sürecin başarısında çok önemli bir rol oynadığı birçok araştırmacı tarafından ifade edilmektedir. Sınıf atmosferi ve etkinliklerinin özel gereksinimi olan olmayan tüm bireyleri kapsayıcı bir nitelikte olması öğretmenlerin uygulamayla ilgili tutumlarıyla yakından ilişkilidir (Sart ve ark., 2004).

2.5. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutumları

Uluslararası düzeyde son 20 yılı aşkın bir süredir BEÖ tutumları ile ilgili araştırmalar giderek çoğalmaktadır (Combs ve ark., 2010). Bu eğilim engelli öğrencilerin kaynaştırma başarısında, öğretmen tutumlarının doğrudan etkiye sahip olduğu inancından kaynaklanmaktadır (Akt; Combs ve ark., 2010; Rizzo & Vispoel, 1992). Ancak, Türk toplumu üzerinde BEÖ' nin ya da öğretmen adaylarının özel gereksinimli öğrencilere öğretmeye yönelik tutumları ile ilgili çalışmalar oldukça az sayıdadır (Özer ve ark., 2005; Özer ve ark., 2013; Süngü ve Özer, 2012).

Literatüre bakıldığında genel BEÖ' nin kaynaştırmaya ilişkin duygularının olumsuz olduğu bulunmuştur. Bu olumsuz duyguların nedeninin engelli öğrencilere

kaynaştırma ile ilgili deneyime sahip olmama ve bilgi yetersizliği olarak açıklanmaktadır (Block ve Obrusnikova, 2007). Beden eğitimcilerin; okul binasının fiziksel uygunluğunun sağlanması, sınıfta az sayıda çocuk bulunması, çalışmak için maddi kaynakların çeşitliliği, müfredatta pedagojik adaptasyonun, finansal desteğin, aile ve okul işbirliğinin gerektiğini belirttikleri ifade edilmiştir. Ayrıca, engelli çocukla çalışmaya yönelik olarak tüm okul personelinin bilgi düzeyinin, sınıf planı ve akran hazırlığının uygun hale getirilmesinin yanı sıra kaynaştırma süreci içerisinde bu süreci güçlendirmek adına okulda profesyonel bir özel eğitim uzmanının okul personeli üyesi olarak görev alması gerektiğini önerdikleri vurgulanmıştır (Stefane ve Carmo, 2001). Hardin (2005), Hodge ve ark. (2004), BEÖ' nin karışık bir tutuma sahip olduklarını ortaya koymuşlardır. Genç BEÖ yaşça büyük öğretmenlerden daha olumlu tutuma sahip bulunmuşlardır (Rizzo, 1985; Rizzo ve Vispoel, 1991; Rizzo ve Wright; 1988; Özer ve ark., 2013).

Özer ve arkadaşlarının (2013) 748 BEÖ üzerinde yaptıkları çalışma Türkiye'de de benzer sonuçları ortaya çıkarmıştır. Öğretmenlerin ZEC' a yönelik genel tutum puanları kararsız bulunmuş, alt faktörlere ilişkin olarak bazılarında olumlu (duygular ve sosyal etki), bazılarında kararsız (engeller, destekler ve iletişim), bazılarında ise olumsuz (zorluklar ve eğitim hakları) bulunmuştur (Özer, 2015). Engelli tanıdığı olan BEÖ (Özer ve ark., 2013) ve sınıfında engelli öğrencisi olan BEÖ (Block ve Rizzo, 1995; Rizzo ve Vispoel, 1991) daha olumlu tutuma sahiptirler.

BE dersinde özel gereksinimli öğrencilerin katılımları konusunda öğretmen tutumlarının incelendiği başka bir araştırmada, olumlu tutuma sahip öğretmenlerin lisans öğrenimlerinde uygulama yaptıkları ve farklılıklara dayalı öğrenci gruplarında deneyime sahip olduklarına dikkat çekilmektedir. Negatif tutuma sahip öğretmenlerin ise lisans öğrenimleri sırasında herhangi bir şekilde bireysel farklılıklara dayalı eğitim almadıkları belirtilmektedir (Combs ve ark., 2010).

Başarılı bir kaynaştırma uygulaması için öğretmenlerin ve öğrencilerin destek hizmetlere gereksinimi vardır. BE sınıflarında engelli çocuklara öğretmeye yönelik BEÖ için bir müfredat geliştirmek gerekmektedir (Doulkeridou ve ark., 2011). Blok ve Brady (1999) beden eğitimcilere bazı genel yöntemler önermişlerdir. Beden eğitimciler engelli hakkında özel bilgilere sahip olmalı ve öğrencilerine kaynaştırmaya

yönelik farklı yöntemleri denemeye hazır ve açık fikirli olmalıdır. Çocuğu uygun faaliyetlere dahil ederek, akran etkileşimine teşvik etmelidir. Akranlara, çocuğun engelini ve engelli çocuklarla nasıl arkadaşlık edeceklerini açıklamalıdır (Stefane ve Carmo, 2001).

2.6. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarına Yönelik Eğitimleri

Başarılı kaynaştırmanın temellerinden biri öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi hakkındaki bilgisidir ve bu da olumlu tutum geliştirmelerinde etkili bir faktördür (Hutzler, ve ark., 2005; Kowalski ve Rizzo 1996).

Kaynaştırma konusunda olumsuz tutumdaki öğretmen görüşleri arasında, kaynaştırmanın yasalarda ifade edildiği gibi kolay bir uygulama imkânı olmadığı, lisans öğrenimi sırasında bilgi eksikliği olan öğretmenlerin mesleki çalışmalarında destek gereksinimi duydukları belirtilmektedir (Block ve Obrusnikova, 2007). Lisans eğitimleri sırasında özel gereksinimi olan öğrenciler ile ilgili ders alan ve etkili uygulamalar yaparak mezun olan öğretmen adaylarının ise mesleki yaşamlarında da kaynaştırma felsefesine inanarak, olumlu tutum sergiledikleri görülmektedir (Tripp ve Rizzo, 2006).

Combs, Elliott ve Whipple, (2010) tarafından BE dersinde özel gereksinimli öğrencilerin katılımları konusunda öğretmen tutumlarının incelendiği araştırmada, olumlu tutuma sahip öğretmenlerin lisans öğrenimlerinde uygulama yaptıkları ve farklılıklara dayalı öğrenci gruplarında deneyime sahip olduklarına dikkat çekmektedir. Olumlu tutuma sahip öğretmenler; öğretimlerinde çoklu alanlara ve amaçlara odaklanırlar, farklı öğretim stillerini kapsayan ders planları geliştirirler ve öğrencilerinin sınıflarında başarılı olmalarını arzu ederler. Negatif tutuma sahip öğretmenlerin ise lisans öğrenimleri sırasında herhangi bir şekilde bireysel farklılıklara dayalı eğitim almadıkları belirtilmektedir (Combs ve ark., 2010).

3. YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Araştırmada bir tarama modeli olan “Betimsel Yöntem” kullanılmış ve veriler beşli likert tipi ölçekler yoluyla elde edilmiştir (Kaptan, 1998).

3.2. Çalışma Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini 2014-2015 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Pendik, Üsküdar, Ataşehir, Bayrampaşa, Gaziosmanpaşa, Avcılar ve Adalar ilçelerindeki ortaokullarda görev yapan toplam 369 BEÖ oluşturmaktadır. Araştırmanın bu evren üzerinde yapılması planlanmış ancak 320 BEÖ’ ne ulaşılmıştır. Böylece evrenin % 86,72’sine ulaşılmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak; ZEC’ a yönelik tutum ölçeği, öz duyarlık ölçeği ve demografik özellikler anket formu kullanılmıştır.

3.3.1. Zihinsel Engelli Çocuklara Yönelik Tutum Ölçeği

Araştırma kapsamında Söngü ve Özer (2012) tarafından BEÖ’nin ZEC’ a yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla geliştirilmiş beşli likert tipi bir ölçek kullanılmıştır. Ölçeğin güvenirlik çalışması 563 BEÖ adayını üzerinde gerçekleştirilmiş ve 21 maddelik (14 olumlu 7 olumsuz), beş faktörlü bir yapıya sahip bir ölçek elde edilmiştir. Ölçeğin güvenirliğinin belirlenmesi için Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır. “Yararlar (Faktör 1)” alt faktörü için 0,916, “Duygular (Faktör 2)” alt faktörü için 0,711, “Destekler (Faktör 3)” alt boyutu için 0,511, “Kabul (Faktör 4)” alt boyutu için 0,667 ve “Korkular (Faktör 5)” alt boyutu için 0,501 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin tümü için hesaplanan Cronbach Alpha güvenirlik katsayısının ise 0,859 olduğu bulunmuştur. Ölçeğin geçerliğini belirlemede kapsam geçerliği sınaması için, tutum ifadelerinin belirlenmesi aşamasında uzman ve 5 akademisyen ile yapılan çalışma temel alınmıştır. Bu çalışmada uzman ve akademisyen görüşleri doğrultusunda değişikliğe ve düzeltmeye uğratılan maddelerden oluşan ölçeğin ölçme

amacına uygun olduğu ve ölçülmek istenilen alanı temsil ettiği belirtilmiştir (Süngü ve Özer, 2012).

3.3.2. Öz duyarlık Ölçeği

BEÖ' nin öz duyarlıkları, Neff (2003) tarafından geliştirilen ve yeni bir ölçek olan Öz-duyarlık Ölçeği ile ölçülecektir. Bu ölçek öz-duyarlığın alt boyutlarıyla ilişkili özelliklerini değerlendiren ve bireyin kendisi hakkında bilgi vermesine dayanan (self-report) bir ölçme aracıdır. Ölçeğin Türk toplumu üzerinde adaptasyon çalışması Akın ve arkadaşları (2007) tarafından gerçekleştirilmiştir.

Öz-duyarlık Ölçeği (1) hiçbir zaman (2) nadiren (3) sık sık (4) genellikle ve (5) her zaman şeklinde 5'li likert tipi bir derecelendirmeye sahiptir. 26 maddelik bir ölçme aracı olan Öz-duyarlık Ölçeği için yapılan doğrulayıcı faktör analizinde, öz-duyarlık yapısını oluşturan 6 alt boyutun varlığı doğrulanmıştır: *Özsevecenliğe karşı öz-yargılama*, *paylaşımların bilincinde olmaya karşı yabancılaşma* ve *bilinçliliğe karşı aşırı-özdeşleşme*. Bu alt ölçeklere ait maddelerin faktör yükleri, öz-sevecenlik için .71-.77, öz yargılama için .65-.80, paylaşımların bilincinde olma için .57-.79, yabancılaşma için .63-.75, bilinçlilik için .62-.80 ve aşırı-özdeşleşme için .65-.78 arasında değişmektedir. İç tutarlılık güvenirlik katsayıları alt ölçekler için sırasıyla .78, .77, .80, .79, .75 ve .81 olarak bulunmuştur. Test-tekrar test güvenirlik katsayılarının ise sırasıyla .88, .88, .80, .85, .85 ve .88 olduğu görülmüştür (Neff, 2003b). Uyum geçerliği çalışmasında ise, Öz-duyarlık Ölçeği ile benlik saygısı arasında .59 (Neff, 2003a) ve .55 (Neff, 2003b), sosyal ilişki arasında .41 ve yaşam doyumu arasında .45 ilişki bulunmuştur. Aynı zamanda Öz-duyarlık Ölçeği ile depresyon, anksiyete, öz-eleştiri ve nörotik mükemmeliyetçilik arasında negatif ilişkiler olduğu görülmüştür (sırasıyla, -.51, -.65, -.65, -.57). Geçerlik ve güvenirlik çalışmalarından elde edilen sonuçlar Öz-duyarlık Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirliğinin sağlandığını ve psikolojik sağlığı önemli ölçüde yordadığını göstermektedir.

Ölçeğin puanlanması her bir alt boyut için ayrı yapılmaktadır. Ayrıca ölçek toplam bir öz-duyarlık puanı da vermektedir. Bu işlem üç aşamada gerçekleştirilir:

a) Negatif alt ölçekler olan; öz-yargılama, izolasyon ve aşırı özdeşleşmenin ortalamaları 6'dan çıkarılır: 6 – Öz-yargılama $\bar{X} = ___$, 6 – İzolasyon $\bar{X} = ___$, 6 – Aşırı özdeşleşme $\bar{X} = ___$

b) Altı alt ölçeğin ortalamaları toplanır: Öz-sevecenlik + Öz-yargılama + Paylaşımların bilincinde olma + İzolasyon + Bilinçlilik + Aşırı özdeşleşme

c) Toplam öz-duyarlık ortalaması elde edilir (Toplam ortalama 6'ye bölünerek)

Toplam puan için ikinci yöntem: Negatif alt ölçekler olan Öz-yargılama, İzolasyon ve Aşırı özdeşleşme maddeleri ters kodlanır ve altı alt ölçeğin ortalamaları toplanır. Toplam öz-duyarlık ortalaması elde edilir.

Toplam puanın yorumlanması: 1-2.5 arası puanlar düşük, 2.5-3.5 arası puanlar orta ve 3.5-5 arası puanlar yüksek düzeyde öz-duyarlığı göstermektedir (Akın ve ark., 2007).

3.3.3. Demografik Özellikler Anket Formu

Öğretmen tutumlarını etkileyen faktörlerin belirlenmesi ile ilgili verilere ulaşabilmek için öğretmenlerin yaş, cinsiyet, hizmet süresi, ZE'li tanıdığı olup olmadığı, ZE'li öğrenci ile çalışma deneyimi ve kendisini bu konuda yeterli görüp görmediğinin sorgulandığı 8 maddeden oluşan bir anket formu kullanılmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Ölçeklerin ortaokullarda görev yapan BEÖ' ne uygulanması için Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okul ve kurumlarda yapılacak araştırma ve araştırma desteğine yönelik izin ve uygulama yönergesi doğrultusunda gerekli onay alınarak veri toplama süreci başlatılmıştır. Ölçekler araştırmacı tarafından okul ziyaretleri yapılarak BEÖ'ne uygulanmıştır.

3.5. Verilerin Çözümlemesi ve Analizi

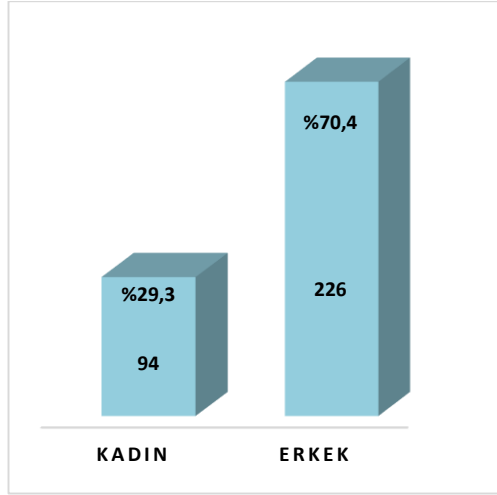
Verilerin çözümlemesinde SPSS 0.16 paket programı kullanılmıştır. Verilerin analizinde, Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk ile yapılan testlere göre verilerin normal dağılım gösterdiği saptanmıştır ($p > 0.0001$). Böylece, iki gruba dayalı istatistiklerde Student t testi, ikiden fazla gruplarda ise ANOVA testi kullanılmıştır.

4. BULGULAR

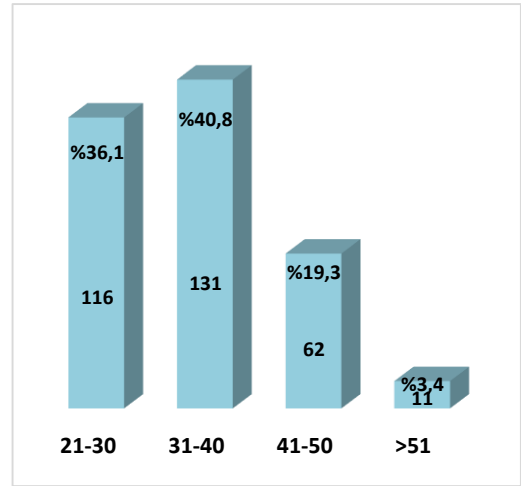
Bu bölümde bulgular BEÖ'nin; (a) Sosyo-demografik ve diğer özellikleri (b) Zihinsel engelli çocuklara yönelik tutumları (c) Zihinsel engelli çocuklara yönelik tutumları etkileyen faktörler (d) Zihinsel engelli çocuklara yönelik tutumları ile öz duyarlılıkları arasındaki ilişki olmak üzere dört bölümde ele alınmıştır.

4.1. BEÖ'nin Sosyo-Demografik ve Diğer Özelliklerinin İncelenmesi

Bu bölümde BE öğretmenlerinin yaş, cinsiyet, hizmet süresi gibi demografik özellikleri ve ZE' li bireylere ilişkin deneyimleri ile ilgili bulgular yer almaktadır.



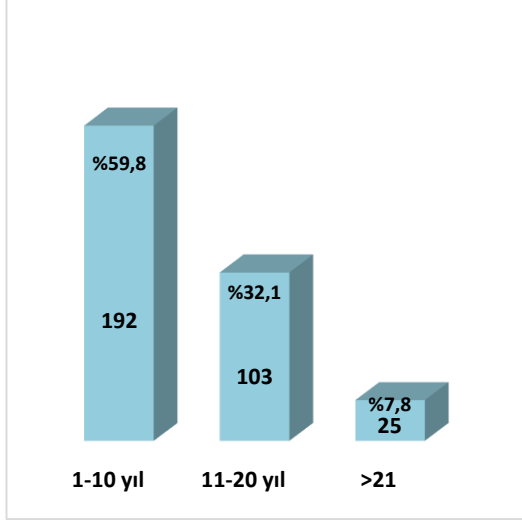
Şekil 1. BEÖ' nin cinsiyetlerine göre frekans ve yüzdelik değerleri



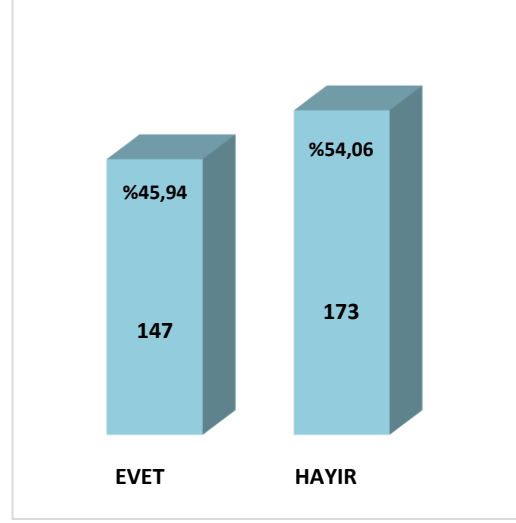
Şekil 2. BEÖ' nin yaş gruplarına göre frekans ve yüzdelik dağılımları

Şekil 1'e göre BE öğretmenlerinin %29,3'ü (n=94) kadın, %70,4'ü (n=226) erkektir.

Şekil 2'ye göre BE öğretmenlerinin %36,1'i (n=116) 21-30 yaş, %40,8'i (n=131) 31-40 yaş, %19,3'ü (n=62) 41-50 yaş ve %3,4'ü (n=11) 51 ve üzeri yaş aralıklarına sahiptir.



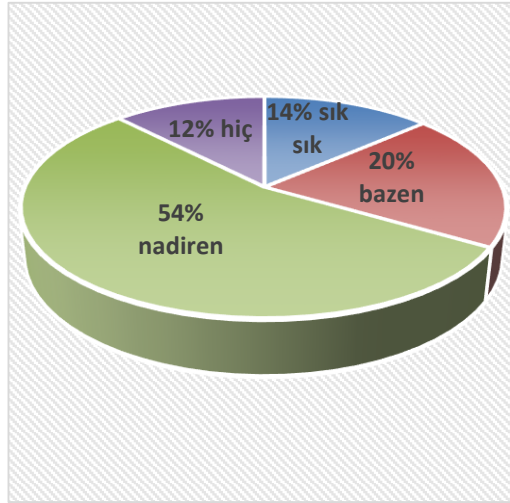
Şekil 3. BE öğretmenlerinin hizmet sürelerine göre frekans ve yüzdeler



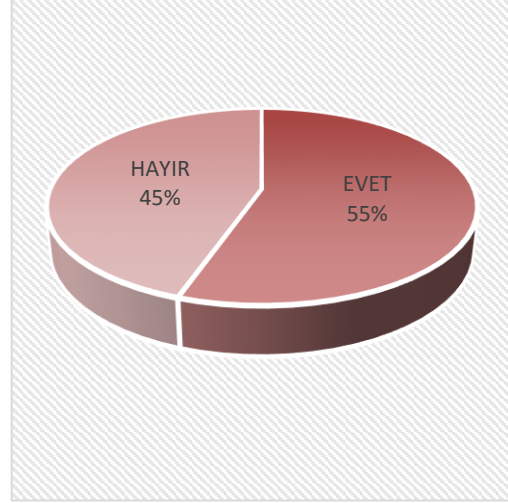
Şekil 4. BE öğretmenlerinin ZE 'li yakını olma durumlarına göre frekans ve yüzdeler

Şekil 3'e göre BE öğretmenlerinin %59,8'i (n=192) 1-10 yıl, %32,1'i (n=103) 11-20 yıl, %7,8'i (n=25) 21 ve üzeri hizmet sürelerine sahip olduğu bulunmuştur.

Şekil 4 incelendiğinde, BE öğretmenlerinin %45,94'ünün (n=147) ZE'li yakını ya da tanıdığı olduğu, %54,06'sının (n=173) ZE'li yakını olmadığı bulunmuştur.



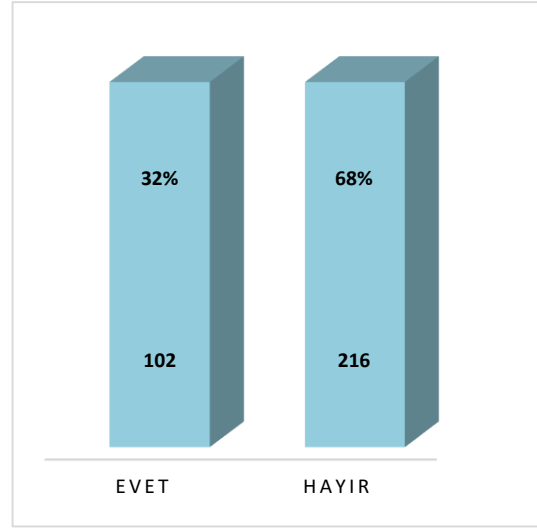
Şekil 5. BEÖ'nin ZE 'li yakını ile ilişki yoğunluğuna yüzdeler



Şekil 6. BEÖ'nin ZE 'li öğrenci ile çalışma deneyimine göre yüzdeler

Şekil 5'e göre ZE'li yakını olan BE öğretmenlerinin %54'ünün nadiren beraber oldukları, %20'sinin bazen beraber oldukları, %12'sinin hiç görüşmedikleri ve %14'ünün sık sık beraber oldukları bulunmuştur.

Şekil 6 incelendiğinde, BE öğretmenlerinin yalnızca %55'inin ZE öğrenci ile çalışma deneyimine sahip oldukları bulunmuştur.



Şekil 7. BEÖ' nin ZE'li öğrenci ile çalışma süresine göre yüzdelik değerleri

Şekil 8. BEÖ' nin ZEÇ'la çalışmak için kendilerini yeterli bulma durumlarına göre yüzdelik değerleri

Şekil 7'ye göre BEÖ' nin % 25'inin üç eğitim yılı ya da daha çok süre ile ZE öğrenci ile çalışma deneyimine sahip olduğu görülmektedir. Katılımcıların % 22'sinin bir eğitim yılı, diğer % 22'sinin bir eğitim dönemi, % 19'unun iki eğitim yılı ve % 12'sinin bir eğitim döneminden daha az süre ile ZE öğrenciye öğretme deneyimine sahip olduğu bulunmuştur.

Şekil 8 incelendiğinde BEÖ' nin yalnızca % 32'sinin (n=102) ZE'li öğrenci ile çalışmak için kendini yeterli gördüğü bulunmuştur.

4.2. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin zihinsel engelli çocuklara yönelik tutumlarının incelenmesi

Bu bölümde tanımlayıcı istatistikler BEÖ'nin tutum puanları madde ve faktörler düzeyinde yer almaktadır.

Tablo 4.2.1. “ZEÇTÖ”nin tanımlayıcı istatistikleri

	TUTUM ÖLÇEĞİ	N	X	SS
1	Beden eğitimi dersinde ZEÇ ların olması, beni mutlu eder.	320	3,62	1,131
2	Beden eğitimi dersinde ZEÇ ların olması, beni endişelendirir.	320	2,62	1,184
3	Sınıfımda ZE bir öğrenci olsaydı ona yardımcı olmaya çalışırdım.	320	4,35	0,984
4	ZEÇ, sınıfta akranları tarafından kabul görmez ve dışlanır.	320	2,91	1,218
5	Okul yönetiminin sınıfta ZE bir öğrencinin eğitim almasını destekleyeceğini düşünüyorum.	320	3,22	1,259
6	Sınıfımda ZE bir çocuğa nasıl eğitim verebileceğimi biliyorum.	320	3,12	1,161
7	Beden eğitimi dersinde ZEÇ un olması, dersin işleyişini zorlaştırır.	320	3,55	0,965
8	Beden eğitimi dersinde ZEÇ un olması sınıftaki diğer çocukların işbirliği ve paylaşım duygularının gelişmesini sağlar.	320	2,8	1,107
9	ZE bir öğrencinin sınıf içinde (beden eğitimi dersinde) davranışlarını kontrol etmek zordur.	320	3,8	1,226
10	Beden eğitimi dersinde ZEÇ ların olması, diğer öğrencilerin engelli bireyleri anlama ve kabullenmelerine yardımcı olur.	320	3,2	1,155
11	Diğer öğrencilerin aileleri sınıfta ZE bir öğrencinin olmasına karşı çıkarlar.	320	3,37	1,114
12	Sınıflarında ZE arkadaşı olan öğrenciler kendi sağlıklarının değerini daha iyi anlarlar.	320	4,07	0,998
13	ZE bir öğrenciye başarılı bir şekilde eğitim verememekten korkarım.	320	3,9	1,041
14	ZE bir öğrencinin engelsiz akranları ile birlikte olması hayata bağlanmasına yardımcı olur.	320	3,85	0,97
15	ZE öğrenciye zarar vermektan korkarım.	320	4,22	0,934
16	Beden eğitimi dersi, ZEÇ un başarılı olma duygusunu yaşaması açısından önemlidir.	320	2,55	1,099
17	Beden Eğitimi dersi ZEÇ un, akranları ile kaynaşmasını sağlar.	320	3,96	0,936
18	ZE öğrenciyle çalışabilmem için özel eğitim alanında eğitim almam gerekir.	320	4,09	1,022
19	Beden eğitimi dersinde ZE bir öğrencinin olması, öğretmenin deneyim kazanmasını sağlar.	320	3,86	1,014
20	Bana yardımcı olacak uzman öğretmenler olursa ZE bir öğrenciye eğitim verebilirim.	320	3,96	0,959
21	Sınıfta ZE bir öğrencinin bulunması, öğretmene ve akranlarına daha sabırlı ve duyarlı olmayı öğretir.	320	4,05	0,989

21 maddeden oluşan “ZEÇTÖ” nin tanımlayıcı istatistikleri Tablo 4.2.1’de sunulmuştur. Tablo 4.2.1’e göre en yüksek ortalama “Sınıfımda ZE bir öğrenci olsaydı ona yardımcı olmaya çalışırdım.” maddesinde ($X= 4,35 \pm 0,984$), en düşük ortalama “Beden eğitimi dersi, ZEÇ un başarılı olma duygusunu yaşaması açısından önemlidir.” ($X= 2,55 \pm 1,099$) maddesinde elde edilmiştir.

Tablo 4.2.2. ZEÇTÖ” nin faktörler düzeyinde tanımlayıcı istatistikleri

FAKTÖRLER	N	X	SS
F1; Yararlar	320	3,540	0,534
F2; Duygular	320	3,783	0,832
F3; Destekler	320	3,509	0,751
F4; Kabul	320	2,932	0,793
F5; Korkular	320	2,934	0,988
TOPLAM TUTUM PUANI	320	3,397	0,502

21 maddeden oluşan 5 faktörlü bir yapı gösteren “ZEÇTÖ” nin tanımlayıcı istatistikleri Tablo 4.2.2’de sunulmuştur. Tablo 4.2.2’ye göre en yüksek ortalama “Duygular” olarak isimlendirilen Faktör 2’de ($X= 3,783 \pm 0,832$), en düşük ortalama “Kabul” olarak isimlendirilen Faktör 4 ($X= 2,932 \pm 0,793$) ve “Korkular” olarak isimlendirilen Faktör 5 ($X= 2,934 \pm 0,988$)’ de elde edilmiştir.

4.3. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Zihinsel Engelli Çocuklara Yönelik Tutumlarını Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi

BEÖ’ nin ZEÇ’la yönelik tutumlarını ve tutumlar üzerinde cinsiyet, hizmet süresi, ZE bir yakına sahip olma durumu, ZEÇ’ la çalışma deneyimleri ve öz yeterlik gibi faktörlerin etkisini incelemek amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmanın bulguları bu bölümde tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 4.3.1. Cinsiyete göre BE öğretmenlerinin “ZEÇTÖ”den aldığı puanlar

FAKTÖRLER	CİNSİYET	N	X	SS	T	P
F1; YARARLAR	KADIN	94	3,498	0,519	0,837	0,361
	ERKEK	226	3,558	0,540		
F2; DUYGULAR	KADIN	94	3,716	0,731	0,877	0,35
	ERKEK	226	3,811	0,871		
F3; DESTEKLER	KADIN	94	3,568	0,772	0,826	0,364
	ERKEK	226	3,484	0,743		
F4; KABUL	KADIN	94	2,830	0,760	2,221	0,137
	ERKEK	226	2,975	0,804		
F5; KORKULAR	KADIN	94	2,888	1,065	0,289	0,591
	ERKEK	226	2,954	0,955		
TOPLAM PUAN	KADIN	94	3,354	0,504	0,989	0,321
	ERKEK	226	3,415	0,502		

Student t testi ile elde edilen bulgular Tablo 4.3.1’de sunulmuştur. Elde edilen bulgulara göre, BE öğretmenlerinin cinsiyete göre ZEÇ’ a yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$).

Tablo 4.3.2. Hizmet süresine göre BE öğretmenlerinin “ZEÇTÖ”den aldığı puanlar

FAKTÖR	Hizmet Süresi	N	X	SS	F _{2,317}	P
F1; YARARLAR	1-10 YIL	192	3,622	0,520	8,280	0,000*
	11-20 YIL	103	3,368	0,518		
	21 VE ÜSTÜ	25	3,627	0,555		
F2; DUYGULAR	1-10 YIL	192	3,863	0,825	3,576	0,029*
	11-20 YIL	103	3,605	0,820		
	21 VE ÜSTÜ	25	3,907	0,852		
F3; DESTEKLER	1-10 YIL	192	3,568	0,750	3,855	0,022*
	11-20 YIL	103	3,350	0,702		
	21 VE ÜSTÜ	25	3,708	0,863		
F4; KABUL	1-10 YIL	192	2,952	0,807	0,278	0,758
	11-20 YIL	103	2,920	0,781		
	21 VE ÜSTÜ	25	2,830	0,752		
F5; KORKULAR	1-10 YIL	192	2,935	0,999	0,018	0,982
	11-20 YIL	103	2,942	0,988		
	21 VE ÜSTÜ	25	2,900	0,935		
TOPLAM ORTALAMA	1-10 YIL	192	3,455	0,494	4,689	0,010*
	11-20 YIL	103	3,273	0,490		
	21 VE ÜSTÜ	25	3,457	0,543		

Hizmet süresine göre BEÖ’ nin “ZEÇTÖ”den aldığı puanlar önce one way anova testi ile test edilmiştir. F1 Yararlar ($F_{2,317}= 8,280$, $P=0.000$), F2 Duygular ($F_{2,317}= 3,576$, $P=0,029$), F3 Destekler ($F_{2,317}= 3,855$, $P= 0,022$) alt boyutlarında ve toplam ortalama puanda ($F_{2,317}=4,689$ $P=0,010$) istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ($p<0,005$).

BEÖ’ nin hizmet süresine göre “ZEÇ’ a yönelik tutumları” post-hoc testlerinden scheffe testi ile analiz edilmiş ve grup içi farklılıklar incelenmiştir. Ortalama tutum puanı düzeyinde hizmet süresi 1-10 yıl arasında bulunan BEÖ’nin tutum puanı ($X=3,455\pm0,494$), hizmet süresi 11-20 yıl arasında olan BEÖ’nin tutum puanından ($X=3,273\pm0,490$) istatistiksel olarak daha yüksek bulunmuştur ($p<0,005$).

F1 “yararlar” düzeyinde hizmet süresi 1-10 yıl arasında bulunan BEÖ’nin tutum puanı ($X=3,622\pm 0,520$), hizmet süresi 11-20 yıl arasında olan BEÖ’nin tutum puanından ($X=3,368\pm 0,518$) istatistiksel olarak daha yüksek bulunmuştur ($p<0,005$). F2 “duygular” düzeyinde hizmet süresi 1-10 yıl arasında bulunan BEÖ’nin tutum puanı ($X=3,863\pm 0,825$), hizmet süresi 11-20 yıl arasında olan BEÖ’nin tutum puanından ($X=3,605\pm 0,820$) istatistiksel olarak daha yüksek bulunmuştur ($p<0,005$). F3 “destekler” düzeyinde hizmet süresi 1-10 yıl arasında bulunan BEÖ’nin tutum puanı ($X=3,568\pm 0,750$), hizmet süresi 11-20 yıl arasında olan BEÖ’nin tutum puanından ($X=3,350\pm 0,702$) istatistiksel olarak daha yüksek bulunmuştur ($p<0,005$).

Tablo 4.3.3. ZE bir tanıdığına sahip olma durumuna göre BE öğretmenlerinin “ZEÇTÖ”den aldığı puanlar

FAKTÖR	Zihinsel engelli bir yakına ya da tanıdığına sahip olma durumu	N	X	SS	F _{2,317}	P
F1; YARARLAR	EVET	147	3,612	0,589	5,01	0,026*
	HAYIR	173	3,479	0,475		
F2; DUYGULAR	EVET	147	3,825	0,853	0,695	0,405
	HAYIR	173	3,747	0,816		
F3; DESTEKLER	EVET	147	3,576	0,816	2,213	0,138
	HAYIR	173	3,451	0,689		
F4; KABUL	EVET	147	3,026	0,823	3,812	0,052
	HAYIR	173	2,853	0,760		
F5; KORKULAR	EVET	147	2,993	0,979	0,965	0,327
	HAYIR	173	2,884	0,995		
TOPLAM TUTUM PUANI	EVET	147	3,467	0,539	5,349	0,021*
	HAYIR	173	3,337	0,462		

BEÖ’ nin ZE’li bir tanıdığı olma durumlarına göre “zihinsel engelli çocuklara yönelik tutumları” Tukey HSD Post-hoc testi ile analiz edilmiş ve tablo 4.3.3’de sunulmuştur. F1“yararlar” boyutunda ($X=3,612\pm 0,589$) ve toplam puanda ($X=3,467\pm 0,539$) ZE’li tanıdığı bulunan BEÖ lehinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ($P<0.05$).

Tablo 4.3.4. BE öğretmenlerinin ZE öğrenciye öğretme deneyimine göre “ZEÇTÖ”den aldığı puanların incelenmesi

FAKTÖR	Sınıfta şimdiye kadar zihinsel engelli bir öğrenciye sahip olma durumu	N	X	SS	T	P
F1; YARARLAR	EVET	177	3,572	0,571	1,356	0,245
	HAYIR	143	3,502	0,484		
F2; DUYGULAR	EVET	177	3,885	0,824	6,024	0,015*
	HAYIR	143	3,657	0,828		
F3; DESTEKLER	EVET	177	3,548	0,794	1,105	0,294
	HAYIR	143	3,460	0,694		
F4; KABUL	EVET	177	3,020	0,825	4,909	0,027*
	HAYIR	143	2,823	0,740		
F5; KORKULAR	EVET	177	3,065	1,007	7,058	0,008*
	HAYIR	143	2,773	0,941		
TOPLAM ORTALAMA	EVET	177	3,460	0,530	6,279	0,013*
	HAYIR	143	3,319	0,455		

Tablo 4.3.4 incelendiğinde Student-t test sonuçları, F2 “duygular” boyutunda daha önce girdikleri sınıflarda ZE’li öğrencisi bulunan BE öğretmenlerinin ($X=3,885\pm 0,824$), hiç ZE’li öğrencisi olmayan BE öğretmenlerinden ($X=3,657\pm 0,828$) daha yüksek tutum puanına sahip olduğunu ($p<0,05$), F4 “kabul” boyutunda daha önce girdikleri sınıflarda ZE’li öğrencisi bulunan BEÖ’nin ($X=3,020\pm 0,825$) hiç ZE’li öğrencisi olmayan BEÖ’nden ($X=2,823\pm 0,740$) daha yüksek tutum puanına sahip olduğunu ($p<0,05$), F5 “korkular” boyutunda daha önce girdikleri sınıflarda ZE’li öğrencisi bulunan BEÖ’nin ($X=3,065\pm 1,007$) hiç ZE’li öğrencisi olmayan BE öğretmenlerinden ($X=2,773\pm 0,941$) daha yüksek tutum puanına sahip olduğunu ($p<0,05$), ortalama tutum puanında daha önce girdikleri sınıflarda ZE’li öğrencisi bulunan BEÖ’ nin ($X= 3,460\pm 0,530$) hiç ZE’li öğrencisi olmayan BEÖ’nden ($X= 3,319\pm 0,455$) daha yüksek tutum puanına sahip olduğunu ortaya koymuştur ($p<0,05$).

Tablo 4.3.5. ZE öğrenciye öğretme deneyimi olan BE öğretmenlerinin birlikte olma sürelerine göre “ZEÇTÖ”den aldığı puanların incelenmesi

FAKTÖR	ZE öğrenci ile tüm mesleki yaşantısı boyunca birlikte olma süresi	N	X	SS	F _{2,317}	P
F1; YARARLAR	Bir öğretim döneminden az	22	3,415	0,572	1,095	0,363
	Bir eğitim dönemi	40	3,529	0,485		
	Bir eğitim yılı	40	3,644	0,445		
	İki eğitim yılı	33	3,616	0,689		
	Üç eğitim yılı ya da daha çok	45	3,618	0,645		
F2; DUYGULAR	Bir öğretim döneminden az	22	3,773	0,743	2,382	0,038*
	Bir eğitim dönemi	40	3,667	0,880		
	Bir eğitim yılı	40	3,991	0,768		
	İki eğitim yılı	33	3,859	0,732		
	Üç eğitim yılı ya da daha çok	45	4,052	0,901		
F3; DESTEKLER	Bir öğretim döneminden az	22	3,334	0,783	1,17	0,324
	Bir eğitim dönemi	40	3,450	0,680		
	Bir eğitim yılı	40	3,710	0,709		
	İki eğitim yılı	33	3,586	0,875		
	Üç eğitim yılı ya da daha çok	45	3,585	0,874		
F4; KABUL	Bir öğretim döneminden az	22	2,989	0,688	1,756	0,122
	Bir eğitim dönemi	40	2,938	0,911		
	Bir eğitim yılı	40	3,200	0,741		
	İki eğitim yılı	33	3,053	0,947		
	Üç eğitim yılı ya da daha çok	45	2,950	0,772		
F5; KORKULAR	Bir öğretim döneminden az	22	3,318	0,880	2,503	0,031*
	Bir eğitim dönemi	40	3,013	1,059		
	Bir eğitim yılı	40	3,013	0,836		
	İki eğitim yılı	33	2,742	1,200		
	Üç eğitim yılı ya da daha çok	45	3,222	0,969		
TOPLAM ORTALAMA	Bir öğretim döneminden az	22	3,365	0,525	2,233	0,051
	Bir eğitim dönemi	40	3,375	0,539		
	Bir eğitim yılı	40	3,558	0,424		
	İki eğitim yılı	33	3,457	0,577		
	Üç eğitim yılı ya da daha çok	45	3,510	0,568		

One way anova testi F2 “duygular” boyutunda ($F_{2,317}=2,382$, $P = 0,038$) ve F5 “korkular” boyutunda ($F_{2,317}=2,503$, $P = 0,031$) ZE öğrenciye öğretme deneyimi olan BEÖ’ nin birlikte olma sürelerine göre “ZEÇTÖ” den aldığı puanlar arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ortaya koymuştur ($p<0,005$). Üç eğitim yılı ya da daha çok süre ile sınıfında ZE öğrencisi bulunan BEÖ’ nin F2 “duygular” boyutunda tutum puanları ($X=4,052\pm 0,901$) ve F5 “korkular” boyutunda tutum

puanları ($X=3,222\pm0,969$) daha kısa eğitim sürelerinde birlikte olan BEÖ'nden anlamlı derecede yüksek bulunmuştur ($p<0,005$).

Tablo 4.3.6. BE öğretmenlerinin ZEÇ'la çalışmaya yönelik kendilerini yeterli bulma algılarına göre "ZEÇTÖ" den aldıkları puanların incelenmesi

FAKTÖR	ZEÇ'la çalışmak için kendilerini yeterli bulma durumları	N	X	SS	T	P
F1; YARARLAR	Evet	102	3,722	0,519	18,341	0,0000
	Hayır	218	3,455	0,520		
F2; DUYGULAR	Evet	102	4,088	0,784	21,408	0,0000
	Hayır	218	3,640	0,817		
F3; DESTEKLER	Evet	102	3,765	0,777	18,381	0,0000
	Hayır	218	3,389	0,709		
F4; KABUL	Evet	102	3,125	0,823	9,092	0,0030
	Hayır	218	2,842	0,764		
F5; KORKULAR	Evet	102	3,417	0,890	40,084	0,0000
	Hayır	218	2,709	0,951		
TOPLAM ORTALAMA	Evet	102	3,637	0,471	38,342	0,0000
	Hayır	218	3,284	0,477		

BEÖ' nin kendilerini ZEÇ'la çalışmak için yeterli bulma durumlarına göre "ZEÇTÖ" den aldıkları puanlar Student-t testi ile analiz edilmiş ve Tablo 4.3.6'da gösterilmiştir. Buna göre, F1 "yararlar" ($X=3,722 \pm 0,519$), F2 "duygular" ($X=4,088 \pm 0,784$), F3 "destekler" ($X=3,765 \pm 0,777$), F4 "kabul" ($X=3,125 \pm 0,823$) ve F5 "korkular" ($X=3,417 \pm 0,890$) alt boyutlarında ZE öğrenciyle çalışmak için kendilerini yeterli bulan BEÖ' nin daha yüksek tutum puanına sahip olduğu bulunmuştur ($p<0,005$). Ayrıca toplam ortalama puan ($X=3,637 \pm 0,471$) yönünden de öz yeterliliği yüksek olan BE öğretmenlerinin tutum puanları anlamlı derecede yüksek bulunmuştur ($p<0,005$).

4.4. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Zihinsel Engelli Çocuklara Yönelik Tutumları ile Öz duyarlıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Bu bölümde tanımlayıcı istatistikler BEÖ'nin öz duyarlık puanları madde ve alt boyutları düzeyinde verilmiş ve BEÖ'nin öz duyarlık puanları ile tutum puanları ile ilgili bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 4.4.1. BE öğretmenlerine ilişkin "öz duyarlık ölçeği" nin tanımlayıcı istatistikleri

	Öz duyarlık ölçeği	N	X	SS
1	Bir yetersizlik hissettiğimde, kendime bu yetersizlik duygusunun insanların birçoğu tarafından paylaşıldığını hatırlatmaya çalışırım.	320	3,1	1,2
2	Kişiliğimin beğenmediğim yönlerine ilişkin anlayışlı ve sabırlı olmaya çalışırım.	320	3,8	0,9
3	Bir şey beni üzdüğünde, duygularıma kapılıp giderim.	320	2,7	1,2
4	Hoşlanmadığım yönlerimi fark ettiğimde kendimi suçlarım.	320	2,8	1,2
5	Benim için önemli olan bir şeyde başarısız olduğumda, kendimi bu başarısızlıkta yalnız hissederim.	320	2,6	1,2
6	Zor zamanlarımda ihtiyaç duyduğum özen ve şefkati kendime gösteririm.	320	3,4	1,1
7	Gerçekten güç durumlarla karşılaştığımda kendime kaba davranırım.	320	1,9	1
8	Başarısızlıklarımı insanlık halinin bir parçası olarak görmeye çalışırım.	320	3,1	1,2
9	Bir şey beni üzdüğünde duygularımı dengede tutmaya çalışırım.	320	3,7	1
10	Kendimi kötü hissettiğimde kötü olan her şeye kafamı takar ve onunla meşgul olurum.	320	2,6	1,2
11	Yetersizliklerim hakkında düşündüğümde, bu kendimi yalnız hissetmeme ve dünyayla bağlantımı koparmama neden olur.	320	1,8	1
12	Kendimi çok kötü hissettiğim durumlarda, dünyadaki birçok insanın benzer duygular yaşadığını hatırlamaya çalışırım.	320	3,3	1,2
13	Acı veren olaylar yaşadığımda kendime kibar davranırım.	320	3,3	1,1
14	Kendimi kötü hissettiğimde duygularıma ilgi ve açıklıkla yaklaşmaya çalışırım.	320	3,5	1
15	Sıkıntı çektiğim durumlarda kendime karşı biraz acımasız olabilirim.	320	2,2	1,1
16	Sıkıntı veren bir olay olduğunda olayı mantıksız biçimde abartırım.	320	1,9	1,1
17	Hata ve yetersizliklerimi anlayışla karşılarım.	320	3,4	1,1
18	Acı veren bir şeyler yaşadığımda bu duruma dengeli bir bakış açısıyla yaklaşmaya çalışırım.	320	3,5	1,1
19	Kendimi üzgün hissettiğimde, diğer insanların çoğunun belki de benden daha mutlu olduklarını düşünürüm.	320	2,3	1,1
20	Hata ve yetersizliklerime karşı kınayıcı ve yargılayıcı bir tavır takınırım.	320	2,1	1,1
21	Duygusal anlamda acı çektiğim durumlarda kendime sevgiyle yaklaşırım.	320	3,2	1,1
22	Benim için bir şeyler kötüye gittiğinde, bu durumun herkesin yaşayabileceğini ve yaşamın bir parçası olduğunu düşünürüm.	320	3,6	1,1
23	Bir şeyde başarısızlık yaşadığımda objektif bir bakış açısı takınmaya çalışırım.	320	3,8	1
24	Benim için önemli olan bir şeyde başarısız olduğumda, yetersizlik duygularıyla kendimi harap ederim.	320	2	1,1
25	Zor durumlarla mücadele ettiğimde, diğer insanların daha rahat bir durumda olduklarını düşünürüm.	320	2,4	1,2
26	Kişiliğimin beğenmediğim yönlerine karşı sabırlı ve hoşgörülü değilimdir.	320	2,3	1,2

26 maddeden oluşan “Öz duyarlık Ölçeği” nin tanımlayıcı istatistikleri Tablo 4.4.1’de sunulmuştur. Tablo 4.4.1’ e göre en yüksek ortalama “Kişiliğimin beğenmediğim yönlerine ilişkin anlayışlı ve sabırlı olmaya çalışırım” ($X= 3,8 \pm 0,9$) ile “Bir şeyde başarısızlık yaşadığımda objektif bir bakış açısı takınmaya çalışırım” maddelerinde ($X= 3,8 \pm 1$) elde edilmiştir. En düşük ortalama ise “Yetersizliklerim hakkında düşündüğümde, bu kendimi yalnız hissetmeme ve dünyayla bağlantımı koparmama neden olur” ($X= 1,8 \pm 1$) ile “Gerçekten güç durumlarla karşılaştığımda kendime kaba davranırım” ($X= 1,9 \pm 1$) maddelerinde elde edilmiştir.

Tablo 4.4.2. BE öğretmenlerine ilişkin öz duyarlık ölçeğinin alt boyut ve toplam ortalama puanlarının yüzdellik değerleri

ALT BOYUTLAR	F / %	DÜŞÜK	ORTA	YÜKSEK
ÖS	F	51	113	156
	%	15,9	35,2	48,6
PBO	F	50	158	112
	%	15,6	49,2	34,9
İZ	F	25	108	187
	%	7,8	33,6	58,3
B	F	27	123	170
	%	8,4	38,3	53
AÖ	F	46	81	193
	%	14,3	25,2	60,1
ÖY	F	28	85	207
	%	8,7	26,5	64,5
Toplam Ortalama Puan	F	59	235	26
	%	18,4	73,2	8,1

BE öğretmenlerinin öz duyarlık ölçeğinin toplam ortalama ve alt boyutlarından almış oldukları puanların yüzdellik değerleri Tablo 4.4.2 de verilmiştir. Buna göre, BEÖ’nin ÖS boyutunda (% 48,6), İZ boyutunda (% 58,3), B boyutunda (% 53), AÖ boyutunda (%60,1) ve ÖY boyutunda (%64,5) puanları yüksek bulunmuştur. BEÖ’nin PBO alt boyutunda (%49,2) ve genel ortalama (%73,2) öz duyarlık puanları orta düzeyde bulunmuştur.

Tablo 4.4.3. BE öğretmenlerinin “ZEÇTÖ”den aldıkları puanlar ile “Öz Duyarlık Ölçeği”nden aldıkları puanlar arasındaki ilişkinin incelenmesi

		ÖS	ÖY	PBO	İZ	B	AÖ	Toplam Puan
F1	R	,217**		,190**		,206**		
	Sig. (2-tailed)	0		0,001		0		
F2	Pearson Correlation	,147**		,139*		,169**	,115*	
	Sig. (2-tailed)	0,009		0,013		0,002	0,04	
F3	Pearson Correlation	,142*		,175**				
	Sig. (2-tailed)	0,011		0,002				
F4	Pearson Correlation				,157**	,132*	,159**	
	Sig. (2-tailed)				0,005	0,018	0,004	
F5	Pearson Correlation			-,114*	,167**			-,168**
	Sig. (2-tailed)			0,041	0,003			0,003
TOP	Pearson Correlation	,195**		,146**	,131*	,202**	,117*	
	Sig. (2-tailed)	0		0,009	0,019	0	0,036	

Tablo 4.4.3’de, Pearson Correlation test sonuçları ile elde edilen bulgulara göre ZEÇ’a yönelik toplam tutum puanı, ÖS ($r=0,195, p<0,000$), PBO ($r=0,146, p<0,009$), İZ ($r=0,131, p<0,019$), B ($r=0,202, p<0,000$) ve AÖ ($r=0,117, p<0,036$) ile ilişkili bulunmuştur. Öz duyarlık alt boyutların puanlarında görülen artışa paralel olarak tutum puanı da artış göstermektedir. F1 “yararlar” ile ÖS ($r=0,217, p<0,000$), PBO ($r=0,190, p<0,001$) ve B ($r=0,206, p<0,000$) alt boyutları ilişkili bulunmuştur. F2 “duygular” boyutu ile ÖS ($r=0,147, p<0,009$), PBO ($r=0,139, p<0,013$), B ($r=0,169, p<0,002$) ve AÖ ($r=0,115, p<0,04$) ilişkili bulunmuştur. F3 “destekler” ile ÖS ($r=0,142, p<0,011$) ve PBO ($r=0,175, p<0,002$) ilişkili bulunmuştur. F4 “kabul” ile İZ

($r=0,157$, $p<0,005$), B ($r=0,132$, $p<0,018$) ve AÖ ($r=0,159$, $p<0,004$) ilişkili bulunmuştur. F5 “korkular” ile PBO ($r= - 0,114$, $p<0,041$), İZ ($r=0,167$, $p<0,003$) ve toplam öz duyarlık ortalama puanı ($r= - 0,168$, $p<0,003$) ilişkili bulunmuştur.

5. TARTIŞMA

Bu çalışmanın amacı BE öğretmenlerinin ZEÇ' a yönelik tutumları üzerinde cinsiyet, hizmet süresi, ZE bir yakına sahip olma, ZEÇ'la çalışma deneyimleri, ZEÇ'la çalışmak için kendilerini yeterli bulma durumları ve öz duyarlık faktörlerinin etkisini incelemektir. Alanyazın çalışmalarıyla ilişkilendirdiğimiz araştırma sonuçlarımız bu bölümde sunulmuştur.

Kişiliğin bir parçası olması nedeniyle tutumlar şüphesiz birçok faktörden etkilenmektedir. Nitekim konuyla ilgili ulaşılabilen araştırmalarda öğretmen tutumlarının cinsiyet, yaş, mezun olunan okul türü ve mesleki kıdem gibi değişkenler açısından ele alındığı görülmüştür (Akt., Korkmaz ve Sadık, 2011: Çelenk, 1988; Bilgin, 1996; Karahan, 2005; Tekerci, 2008; Tanrıverdi, 2008). Bireylerin demografik, sosyoekonomik ve sosyokültürel özelliklerinin bilinmesi hem bugünü anlamak hem de geleceğe ilişkin değerlendirmelerde bulunmak için önemli bir değişkendir (Akt., Temizyürek, 2008: Özdemir, 2003) ve demografik özelliklerin tespiti bireyi tanımada önem arz etmektedir (Akt., Temizyürek, 2008: Güngör ve ark., 2007). Bizim araştırmamız açısından da gerekli olan BEÖ'nin demografik ve diğer özellikleri ile ilgili sonuçlar aşağıdaki gibidir.

Araştırmamıza katılan BEÖ'nden %29,3'ünü (n=94) kadın, %70,4'ünü (n=226) erkek katılımcı oluşturmuştur. En yüksek katılım gösteren yaş grubu %40,8 (n=131) ile 31-40 yaşdır. Yaş grubu ile tutarlı olarak BEÖ'nin %59,8'inin (n=192) 1-10 yıl süre ile hizmeti bulunmaktadır. BEÖ'nin %45,94'ünün (n=147) ZE'li yakını ya da tanıdığı olduğu ve bunların %54'ünün nadiren beraber oldukları görülmüştür. ZE öğrenciye öğretmek için kendilerini yeterli bulma durumlarının da araştırıldığı çalışma sonuçlarımız, BEÖ'nin yalnızca % 32'sinin (n=102) ZE'li öğrenci ile çalışmak için kendini yeterli bulduğunu göstermiştir. BEÖ'nin %55'inin ZE öğrenci ile çalışma deneyimine sahip oldukları, ZE öğrenci ile çalışma deneyimi olan BEÖ'nin % 25'inin üç eğitim yılı ya da daha çok süre ile ZE öğrenciye öğretme deneyimine sahip olduğu bulunmuştur.

ZE öğrenciye öğretme deneyimi süresi ile ilgili bu bulgu kaynaştırma öğrencilerinin giderek artan bir oran göstermesi ile açıklanabilir. 1990 yılında % 18.

08 olan kaynaştırma oranı 2000 yılında %45,78'e, 2009 yılında %66,31'e, 2013 yılında ise %75,27'e çıkmıştır. Bu uygulamalar diğer öğretmenler gibi beden eğitimi öğretmenlerine de sınıflarında özel gereksinimli öğrencilere öğretme sorumluluğu ve zorunluluğu getirmiştir (Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2000-2013).

Özer ve Söngü (2012) tarafından geliştirilen, geçerlik ve güvenirlik çalışması BEÖ üzerinde test edilen, ilk kez bizim araştırmamızda BEÖ üzerinde uygulanan ve 21 maddeden oluşan "ZEÇTÖ" nin tanımlayıcı istatistikleri sonucu elde edilen bulgulara göre en yüksek ortalama "BE dersi, ZEÇ un başarılı olma duygusunu yaşaması açısından önemlidir" maddesinde elde edilmiştir.

Zihinsel engelli çocukların bir kısmı fiziksel yönden normal çocuklara çok benzerlik gösterirler ve onlar kadar yeteneklidirler. Zihinsel engelli çocuklar da, normal gelişim gösteren diğer çocuklar gibi birçok spor branşında başarılı olabilir (Güven, 1986). Engellilere uygulanacak "uygun eğitim" programlarının içinde Beden Eğitimi ve Spor uygulamalarının önemi sporun bireye kazandırdığı nitelikler göz önüne alındığında kendine yeten bir birey olarak yaşamın devamlılığını sağlama açısından ve toplumsal uyum yönüyle ne kadar önem taşıdığı bilinmektedir (Koparan, 2003). Bu bilgiler, araştırmamıza katılan BEÖ'nin beden eğitimi dersi ile ZE öğrencilerin başarı duygusunu yaşayacağına olan inançlarını açıklamaktadır.

"ZEÇTÖ" de en düşük ortalama ise "Diğer çocuklarla birlikte olmak, ZEÇ un sınıfta mutsuz olmasına neden olur" maddesinde elde edilmiştir.

Kaynaştırma eğitiminde önemli bir diğer konu, engelli öğrencilerin diğer engelsiz arkadaşları ile iletişim kurma becerilerinin zayıf olmasıdır (Sherrill, 1998). Wang, Qi ve Wang (2015) bazı öğretmenlerin, GBE sınıflarında engelli öğrencilerin dahil edilmesinin öğrencilerin yararına olacağını, ancak uygulamada ki zorluklar, destek eksikliği ve akranlarının olası reddi ile ilgili kaygı hissettiklerini bildirmiştir (Wang ve ark., 2015). Bu görüş daha önceki çalışmalarla da desteklenmektedir (Akt., Wang ve ark., 2015; Hodge ve ark., 2009; Sato ve Hodge, 2009).

Öğretmen tutumlarının kaynaştırma eğitimindeki önemi göz önünde bulundurularak yaptığımız araştırmanın bir sonucu olarak BE öğretmenlerinin ZEÇ'a yönelik tutumlarının kararsız olduğu bulunmuştur ($p<0,05$). BE öğretmenlerinin tutumları 1 ile 5 arasında puanlanan ölçek üzerinde değerlendirildiğinde, F2 "Duygular" boyutunda olumlu, F1 "Yararlar" ve F3 "Destekler" boyutlarında kararsız ile olumlu arasında, F4 "Kabul" ve F5 "Korkular" boyutlarında ise kararsız özellik göstermektedir.

Özer ve arkadaşları (2013) 748 BEÖ üzerinde yaptıkları çalışma da benzer sonuçları ortaya koymuştur. BE öğretmenlerinin ZEÇ'a yönelik genel tutum puanları kararsız bulunmuş, alt faktörlere ilişkin olarak bazılarında olumlu (duygular ve sosyal etki), bazılarında kararsız (engeller, destekler ve iletişim), bazılarında ise olumsuz (zorluklar ve eğitim hakları) bulunmuştur (Özer ve ark., 2013). Yurt dışında BEÖ'nin engelli öğrencilere yönelik tutumları üzerine yapılmış çalışmalarda elde edilen sonuçlar da bizim bulgularımızı desteklemektedir (Block ve Obrusnikova, 2007; Hardin, 2005; Hodge ve ark., 2004). Block ve Obrusnikova (2007)'nin 1995-2005 yılları arasında tutum çalışmalarını gözden geçirdikleri araştırmalarında tüm BE öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik olumsuz tutuma sahip oldukları bulunmuştur (Block ve Obrusnikova, 2007). Bu sonuçlar ZE öğrenciye öğretmeye yönelik tutumların evrensel bir sorun olduğunun göstergesidir.

BEÖ'nin engelli bireylere yönelik tutumları üzerinde etkisi araştırılan unsurlardan birini de cinsiyet oluşturmaktadır. BE öğretmenleri ve BE öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirilen bir çok çalışmada da (Çolak ve Çetin, 2014; Özer ve ark., 2013; Petkova ve ark., 2012; Fournidou ve ark., 2011; Jerlinder ve ark., 2009; Meegan ve MacPhail, 2006; Hodge ve ark., 2002; Rizzo ve Vispoel, 1991; Rizzo ve Wright, 1988; Rizzo, 1985) bizim çalışmamız sonucunda elde edilen bulgulara benzer olarak cinsiyetin engelli bireylere yönelik tutum üzerinde etkili olmadığı bulunmuştur ($p<0,005$). Ancak bazı araştırmalarda bu bulgulara zıt olarak, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha olumlu tutuma sahip olduğu sonucu elde edilmiştir (Meegan ve MacPhail, 2006; Hutzler ve ark., 2005; Hutzler, 2003; Conatser ve ark., 2002; Downs ve Williams, 1994). Slininger ve ark. (2000)'nin çalışmasındaki bulgular, kadınların tutumlarının erkeklerin tutumlarından daha pozitif olduğunu

göstermiş fakat araştırmacılar bu değişiklikleri küçük ve etki büyüklüğüne göre anlamsız olarak ifade etmişlerdir (Block ve Obrusnikova, 2007).

BEÖ'nin hizmet süresinin ZE öğrencilere yönelik tutumları üzerindeki etkisini de incelediğimiz araştırma sonuçlarımıza göre F1 "yararlar", F2 "duygular", F3 "destekler" boyutları ve toplam ortalama puan yönünden 1-10 yıl hizmet süresi içinde bulunan BE öğretmenlerinin tutumları önemli derecede yüksek bulunmuştur ($p < 0,05$).

Bizim çalışmamızla benzer sonuçlar gösteren diğer bir çalışma ise Özer ve arkadaşları (2013) tarafından gerçekleştirilmiş ve hizmet süresi az olan öğretmenlerin, hizmet süresi çok olan öğretmenlerden daha olumlu tutuma sahip olduğu bildirilmiştir (Özer ve ark., 2013).

Bizim çalışmamızda, daha çok hizmet süresine sahip olan BE öğretmenlerine kıyasla daha az hizmet süresi içinde bulunan BE öğretmenlerinin daha olumlu tutum göstermeleri, bu öğretmenlerin lisans eğitimleri sürecinde "Engelliler için BE ve spor" dersi almış olmalarının bir sonucu olarak da açıklanabilir.

90'lı yıllardan 2000'li yılların başına kadar, Türkiye genelindeki Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokullarının % 56'sında "Engelliler için Beden Eğitimi ve Spor (EBES)" dersi seçmeli ders olarak yer almıştır (Akt., Konar ve Yıldırım, 2012; Özer ve Müniroğlu, 1998). Ancak YÖK'ün "Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılandırılması Projesi" kapsamında bu ders 2001 yılından başlayarak tüm Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okullarının Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümlerinde 3 kredilik zorunlu ders olarak okutulmaya başlanmıştır (Özer, 2001). Ayrıca yapılan araştırmalarda öğretmenlerin engellilerle ilgili aldıkları eğitimin miktarı ile öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumları arasında olumlu bir ilişki olduğunu bildiren çalışmalarda (Akt., Fırat, 2014; Bek ve ark., 2009; Sharma ve ark., 2008; Avramidis ve Kalyva, 2007; Loreman ve Earle 2007; Loreman ve ark., 2007; Sharma ve ark., 2006; Subban ve Sharma, 2005; Avramidis ve Norwich 2002; Avramidis ve diğ., 2000; Center ve Ward 1987; Hastings ve Graham 1995) bu olasılığı güçlendirmektedir.

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun öğretmenlerin nitelikleri ve seçimine ilişkin 45. maddesinde, “Öğretmen adaylarında genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon bakımından aranacak nitelikler Milli Eğitim Bakanlığınca tespit olunur.” ifadesi yer almakta olup (Akt., Seferoğlu, 2004: MEB, 2002) buna göre bir öğretmen, hangi alanda öğrenim görmüş olursa olsun mesleğe atandığında “bedensel, ruhsal ve zihinsel özellikler açısından” değişik özelliklere sahip öğrencilerle karşılaşabilir. Nitelikli bir öğretmen özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere, onların özelliklerine uygun özel eğitim olanakları ve fırsatlarını sunma konusunda gerekli donanımına sahiptir. Bu bağlamda, öğrenmede özel eğitimi gerektiren alanları ve öğrenci özelliklerinin öğrenme ve performanslarını nasıl etkilediğini bilir ve öğretim etkinliklerini buna uygun olarak tasarlar (Akt., Seferoğlu, 2004) şeklinde belirlenmiştir. Başarılı deneyimlere sahip öğretmenler kendi yetenek ve becerileriyle ilgili olarak daha fazla kendine güven duygusu geliştirirler. Bunun bir sonucu olarak daha etkili ve verimli olabilmek için kendilerini geliştirme yolunda arayışlar içinde olurlar ve bunun için daha çok çaba gösterirler (Seferoğlu, 2004).

Yukarıdaki ifadeyi destekleyen şekildeki bir diğer araştırma sonucumuz ise, ZEÇ' la çalışma deneyimi olan BE öğretmenlerinin F2 “duygular”, F4 “kabul”, F5 “korkular” ve ortalama tutum puanında, ZEÇ' la çalışma deneyimi olmayan BE öğretmenlerinden daha olumlu tutum puanına sahip olduğunu göstermiştir ($p < 0,05$). Ayrıca F1 “yararlar” boyutunda ve toplam puanda ZE tanıdığı bulunan BEÖ lehinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ($P < 0,05$).

Araştırma sonucunda elde ettiğimiz bu bulgular daha önce yapılan çalışmalarla da tutarlı olarak, engelli tanıdığı olan BEÖ'nin (Özer ve ark., 2013) ve sınıfında engelli öğrencisi olan BE öğretmenlerinin (Block ve Rizzo, 1995; Rizzo ve Vispoel, 1991) daha olumlu tutuma sahip olduklarını göstermiştir. Önceki kaynaştırma deneyimlerinin genel eğitimde (Avramidis ve ark., 2000) ve beden eğitiminde (Jerlinder ve ark., 2010; Jerlinder ve ark., 2009; Obrusnikova 2008; Tripp ve Rizzo, 2006; Folsom-Meek ve ark., 1996; Block ve Rizzo, 1995; Rizzo ve Vispoel, 1991) öğretmen tutumları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu birçok çalışmanın (Block ve Rizzo, 1995; Obrusnikova, 2008; Rizzo ve Vispoel, 1991; Rizzo ve Wright, 1988) sonuçları ile de desteklenmektedir.

Uyarlanmış BE dersleri alan öğretmenler, genel BE sınıflarında engelli öğrencilere öğretim konusunda daha olumlu inançlara sahiptir. Engelli olmayan öğrenciler ve kaynaştırma öğrencilerle önündeki engellerin üstesinden gelebilme yeterliliği bu öğretmenlerin güçlü mesleki bilgisinin etkilerinden kaynaklanabilir. Wang ve arkadaşları (2015), sınıflarında engelli öğrencilere öğretim problemleri ile karşı karşıya kalan, mesleki bilgi ve deneyim eksikliği olan öğretmenlerin olumsuz tepki gösterdiklerini bildirmişlerdir (Wang ve ark., 2015).

Özer ve ark. (2013) tarafından yapılan çalışmada, sınıfında engelli bir öğrenciye sahip olmanın tutum üzerinde etkili bir faktör olmadığına bildirilmesine (Özer ve ark., 2013) karşılık çalışmalar, kaynaştırmaya yönelik olumlu tutum geliştirmek için özel gereksinimli çocuklarla deneyim ve sosyal temasın önemini doğrulamakta ve öğretmen eğitimi için gerekliliğini vurgulamaktadır (Akt., Cagran ve Schmidt, 2014: Leyser, Kapperman ve Keller 1994, Avramidis ve Norwich 2002; Zambelli ve Bonni 2004; 2007 Kalyva Avramidis).

Öğretmenlik mesleğine hazırlanma sürecinin önemli bir parçasını oluşturan EBES uygulamaları öğretmen tutum ve davranışlarını geliştirmek için BEÖ adayları ve engelli öğrenciler arasında gerçek deneyimlerin kurulmasını olanaklı kılan temas kuramına dayanmaktadır (Hodge ve Jansma, 1999).

Bu araştırmanın önemli bir bulgusu olan sınıfında ZE bir çocuk bulunan ve ZE tanıdığı olan BEÖ' nin yüksek tutum puanına sahip olması temas kuramıyla açıklanabilir. Allport (1954)' a göre temas, farklı grup üyeleri arasında gerçek yüz yüze iletişim olarak tanımlanır ve bu kurama göre diğerlerinin bakış açılarını ve deneyimlerini anlamamanın ön yargıları azaltması beklenir (Allport, 1954). Bu nedenle önyargı ile başa çıkmanın en önemli araçlarından biri 'toplumsal temas' olarak görülür. Farklı toplumsal gruplardan bireyler birbirleriyle temas kurdukça, önyargının temelinde yatan hatalı genellemeler fark edilir, farklılıkların yanı sıra benzerlikler keşfedilir (Gürkaynak, 2012). Öğretmen adaylarının engelli öğrencilerle bir araya gelerek öğretim deneyimi kazanmaları, özgüvenlerinin artması, korku ve kaygılarının azalması, engelli çocuklarla iletişim becerilerinin geliştirilmesi yönünden etkili olmaktadır (Avramidis ve diğ., 2000). Allport (1954)' un temas kuramına dayalı olan EBES uygulamalarının tutumlar üzerindeki olumlu etkileri

çeşitli araştırmalarda da rapor edilmiştir. Bu araştırmalarda engelli çocuklara öğretme deneyimi içinde bulunan BEÖ adaylarının büyük bir çoğunluğunun başlangıçta kaygılı oldukları ancak zaman geçtikçe korkularının dağıldığı (Roper ve Santiago, 2014), engelli çeşitliliği ile çalışmanın başlangıçtaki bilinmezliğinden kaynaklanan endişe duygularının ilerleyen günlerde yerini anlamlı ve ödüllendirici etkileşim hissine dönüştürdüğü (Hodge ve diğ., 2003) bildirilmiştir.

Bu çalışma sonucunda elde ettiğimiz bulgular, tutumların özellikle duygu boyutunun kişi, nesne ve kümelerle etkileşimde bulunarak değiştiği yönündeki bilgi ile tutarlı görünmektedir (Özyürek, 2013).

Araştırmamızda BEÖ' nin ZEC'a yönelik tutumları üzerinde etkisinin incelendiği bir diğer unsur ise ZEC'la çalışmak için kendilerini yeterli bulma algısıdır.

Öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik algısı, özellikle son yıllarda önem kazanan ve üzerinde araştırma yapılan konulardan birisidir. Herhangi bir konuda öz yeterlik algısı yüksek olan insanlar, daha başarılı olmakta ve sonuca daha kısa zamanda ulaşma becerisi göstermektedirler (Akt., Yaman ve ark., 2004; Anderson ve arkadaşları, 2004; Dorman, 2001; Wenner, 2001; Santiago ve Einerson, 1998).

Savran ve Çakıroğlu'na (2001) göre, kişisel öz yeterlik, öğretmenin etkili bir öğretme için gerekli davranışları gösterebileceği konusundaki sahip olduğu inanç ve yargılarıdır (Akt., Azar, 2010). Kavram, BEÖ açısından ele alındığında, BEÖ'nin gerektirdiği görev ve sorumlulukları gerçekleştirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, anlayış, beceri ve tutumlar olarak ifade edilebilir. Bir başka deyişle BEÖ'liği mesleğini gerçekleştirebilmek için gerekli olan kapasiteyi vurgular (Akt., Ünlü ve ark., 2008; Yılmaz ve ark., 2004). Öğretmen öz yeterliğinin öğrenci başarısını ve tutumunu olumlu olarak etkilediği gibi, öğretmenin sınıf içi davranışlarıyla, yeni fikirlere açık olmasıyla ve öğretmeye yönelik olumlu tutumlar geliştirmesiyle de doğrudan ilgili olduğu bulunmuştur (Azar, 2010).

Bizim araştırma sonuçlarımız ZE öğrenciyle çalışmak için kendilerini yeterli bulan BEÖ' nin F1 “yaraclar”, F2 “duygular”, F3 “destekler”, F4 “kabul” ve F5 “korkular” olmak üzere “ZECTÖ”nün tüm alt boyutlarında daha yüksek tutum puanına sahip olduklarını göstermiştir ($p<0,005$). Ayrıca toplam ortalama puan

yönünden de ZE öğrenciyle çalışmak için kendilerini yeterli bulan BEÖ' nin tutum puanları anlamlı derecede yüksek bulunmuştur ($p < 0,005$). Daha önce yapılmış olan, algılanmış yeterlikleri fazla olan öğretmenlerin tutum puanlarının algılanmış yeterlikleri düşük olanlardan yüksek bulunduğunu bildiren birçok çalışma da (Obrusnikova, 2008; Tripp ve Rizzo, 2006; Conatser ve ark., 2002; Block ve Rizzo, 1995; Rizzo ve Vispoel, 1991; Rizzo ve Wright, 1988) bizim bulgularımızı desteklemektedir.

Papadopoulou ve arkadaşları (2004) normal eğitim sınıflarında engelli öğrencilerin kaynaştırılması hakkındaki Yunan BEÖ' nin tutumlarını saptamak için yapmış oldukları çalışmada, birçok BEÖ' nin, normal sınıflardaki kaynaştırma öğrencilerinin ihtiyaçları ile başa çıkma becerilerinin olmadığına inandıklarını ve bu öğrencilerin kaynaştırmaya geçmelerinde isteksiz olduklarını bildirmişlerdir (Papadopoulou ve ark., 2004).

Carter ve Norwood (1997) eğitimi geliştirmek için atılması gereken ilk adımın bu işlemden aktif rol alan bireylerin inançlarının ve değerlerinin anlaşılması olduğunu vurgulamıştır. Bu vurgunun eğitimcilerin öz yeterlik seviyelerinin önemine işaret ettiği söylenebilir. Öz yeterlik öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öğretim kalitesini ve sürdürülebilirliğini de etkiler (Akt; Azar, 2010). Ancak, öğretmenlerin genel yeterlilik inançları, belirli bir alandaki eğitimi verme yeteneklerine ilişkin inançlarını yeterince yansıtmayabileceğinden; öğretmenlerin özel alanlardaki yeterliğinin saptanması da önem taşımaktadır (Akt., Ünlü ve ark., 2008; Yılmaz ve ark., 2004).

BEÖ' nin ZEÇ' a yönelik tutumları üzerinde etkisini incelediğimiz tüm bu unsurların alanyazın taramalarımızda benzer çalışmalarda da incelendiği görülmüş ancak bu araştırmada farklı olarak öz duyarlılık kavramına da yer verilmiştir. Bireylerin davranışlarına esneklik sağlayan öz duyarlılık (Akt., Aydın, 2015; Germer ve Neff, 2013), hem öğretmenin kendi iyi olma durumunun bir unsuru hem de mesleki açıdan gerekli olan, duyarlı ve sevecen bir yaklaşımın öncülü olarak da (Aydın ve Soyer, 2012) açıklanmaktadır.

Öz duyarlılık kavramının bu özelliklerinden yola çıkarak BE öğretmenlerinin ZE çocuklara yönelik tutumlarının öz duyarlılık düzeyleri ile ilişkisini incelemeye yer

verdiğimiz araştırma sonuçlarımıza göre, BE öğretmenlerinin ZE çocuklara yönelik toplam tutum puanı ile öz duyarlığın alt boyutları olan ÖS, PBO, İZ, B ve AÖ ile ilişkili bulunmuştur ($p < 0,05$). Öz duyarlık alt boyutların puanlarında görülen artışa paralel olarak tutum puanı da artış göstermektedir. Öz duyarlık alt boyutlarından ÖS, PBO ve B olumlu özelliklere atıfta bulunmakta, sırasıyla ÖY, İZ ve AÖ bu olumlu özelliklerin tam tersi olumsuz duyguları kapsamaktadır.

F1 “yararlar” boyutunda ZEÇ’ lara yönelik tutum puanları ($X = 3,540 \pm 0,534$) kararsız ile olumlu arasında bulunan BEÖ’ nin, öz duyarlığın unsurları olan ÖS, PBO ve B boyutları, F3 “destekler” boyutunda ise ÖS ve PBO alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Öz duyarlığın pozitif alt unsurlarından biri olan öz sevecenlik bireylerin kendilerine yönelik sevecen ve nazik tutumlar geliştirmeleri, kendilerini bir bütün olarak görmeleri, kendilerine ilişkin olumlu tutumlar geliştirmeleri ve buna uygun olarak davranmasıyla ilişkilidir. Bu özellikten dolayı öz sevecenlik düzeyi yüksek olan bireyler pozitif duygulanıma sahiptir. Kendine karşı olumlu tutum geliştirebilen karşısındakine de olumlu tutum geliştirebilecektir (Akt., Nazik ve Aslan, 2011: Neff 2003a). Ayrıca, insanoğlunun genel paylaşımlarına yönelik farkındalık, bireyin benliğinin diğer insanlarla bağlantısını ve insanların birbirleriyle olan bağlarını vurgulamaktadır (Kirkpatrick, 2005). Dengeli bir perspektife dayanan ve öz duyarlığın unsuru olan bilinçlilik; yalıtılmışlık ve insanlığın geri kalanından ayrılık duygularına neden olan benmerkezcilikle mücadele eder. Yargılayıcı olmayan bilinçlilik durumu özleştiriyi azaltarak bireyin kendini anlamasını kolaylaştırır. Bütün bunlar öz duyarlı kişilerin kendilerine ve başkalarına karşı aynı biçimde nazik ve sevecen olmasını sağlar (Aydın ve Soyer, 2012).

Araştırmamıza katılan BEÖ’ nin öz duyarlığın pozitif unsurları ile tutum puanları arasında ilişki bulunması bu öğretmenlerin ZE öğrenciyeye öğretmeye yönelik mesleki sorumluluğa, bu çocukların ihtiyaçları ile ilgili farkındalığa sahip olduklarını ayrıca sevecen bir yaklaşımla mesleki bilgilerini paylaşmaya istekli olduklarını göstermektedir. Ancak bilgi, deneyim ve personel desteği eksikliği gibi yoksunluklardan dolayı çekimler kaldıklarını düşündürmektedir.

Block ve Obrusnikova (2007), BEÖ nin olumsuz tutumlarının uygun olmayan eğitimlerinden, deneyim ve bilgi eksikliklerinden kaynaklandığını belirtmektedirler (Block ve Obrusnikova, 2007). Casebolt ve Hodge (2010) çalışmalarında, öğretmenlerin çoğunlukla tüm öğrencilerine başarılı olmaları için yardım etme arzusundan kaynaklanan engelli öğrencilerini desteklemek için içsel olarak motive oldukları sonucunu bulmuşlardır. Ancak özellikle ağır derecede engelli öğrencilere, duygusal ve davranış bozukluğu, hiperaktivite ve dikkat eksikliği olan çocuklara öğretmek için daha fazla mesleki eğitim ve donanıma sahip olmayı arzu ettiklerini belirtmişlerdir (Casebolt ve Hodge, 2010).

F2 “duygular” boyutunda olumlu tutum gösteren BEÖ, öz duyarlılığın pozitif alt boyutlarından olan ÖS, PBO, B ve negatif alt boyutu olan AÖ ile anlamlı derecede ilişkili bulunmuştur. Pozitif boyutlar olan üç unsurun kazanımları duygular boyutundaki olumlu tutumu açıklamaktadır. AÖ alt boyutu ise negatif özellik göstermektedir ve AÖ düzeyi yüksek bireylerin temel özellikleri olumsuz ve başarısız yaşantılar karşısında yaşadıkları negatif duygu ve düşüncelere kendilerini kaptırmaları, onlarla yoğun biçimde ilgilenmeleri ve onlara derin biçimde odaklanmalarını (Akt., Nazik ve Arslan, 2011: Neff 2003) ifade eder. “ZEÇ’ların BE dersinde olması beni mutlu eder, endişelendirir ve ona yardımcı olmaya çalışırım” maddelerini içeren F2 “duygular” boyutu BEÖ’ nin ZEÇ’ ların yetersizlikleri ile duygular boyutunda aşırı özdeşleşmeye gittiklerinin bir sonucu olabilir.

BEÖ’ nin kararsız tutum gösterdikleri “ZEÇ akranları tarafından kabul görmez ve dışlanır, dersin işleyişini zorlaştırır, davranışlarını kontrol etmek zordur, diğer öğrencilerin aileleri sınıfta ZEÇ olmasına karşı çıkarlar” maddelerini içeren F4 “kabul” boyutu ile öz duyarlılığın izolasyon, bilinçlilik ve aşırı özdeşleşme alt boyutları ilişkili bulunmuştur. Bu bulgu, BEÖ’ nin tutum puanları olumsuza yaklaştıkça öz duyarlılığın alt boyutlarında da negatif unsurlarla ilişki kurduğunu göstermektedir. Öz yargılama ve izolasyon arttıkça empati azalır. Yapılan çalışmalar öz yargılama, izolasyon ve aşırı özdeşleşme düzeyi yüksek olan bireylerin kendilerine ve duygusal süreçlerine ilişkin pozitif bir tavır takınmalarının zor olduğunu göstermektedir (Akt., Nazik ve Arslan, 2011: Neff ve ark., 2007, Öveç 2007).

BEÖ'nin kararsız tutum gösterdikleri bir diğer unsur olan F5 "korkular" boyutu ile paylaşımların bilincinde olma, izolasyon ve öz duyarlık toplam ortalama puanı ilişkili bulunmuştur ($p<0,05$). Bu bulgular doğrultusunda ZEÇTÖ'nin faktörler alt boyutları ile öz duyarlık ölçeği alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p<0,05$). Paylaşımların bilincinde olan birey, hataları, başarısızlıkları, sıkıntıları ve acı veren deneyimler sonucu öz yargılama, toplumdan uzaklaşma, yabancılaşma ve izole olma yolunu seçmek yerine bu deneyimlerin hepsinin insan yaşamının birer parçası olduğunu düşünerek yapıcı bir tavır sergiler (Akt., Kert ve ark., 2013: Neff, 2003). F5 "korkular" boyutunda öz duyarlığın PBO pozitif alt boyutu ile İZ negatif alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunması, BEÖ'nin bu boyuttaki kararsız tutumunu da açıklar durumdadır.

Öz duyarlık ile ilgili çalışmaların gerek ülkemizde gerekse yurt dışında henüz yeterli sayıda olmadığı görülmektedir. Yapılan alanyazın taramaları sırasında yaşam doyumu, özeleştirici, mükemmeliyetçilik (Ket ve ark., 2013), boyun eğici davranış, yalnızlık, başarı, sosyal yetkinlik, kaygı, anksiyete, duygusal zeka, depresyon, empati, öz savunma gibi kavramlarla öz duyarlık ilişkisinin, çalışmaların ana temasını oluşturduğu gözlenmiştir.

Şu ana kadar BE öğretmenlerinin ZEÇ' a yönelik tutumlarını etkileyen faktörlerin incelendiği araştırmaların sınırlı sayıda olduğu bilinmektedir. ZEÇ' a yönelik tutumlar üzerinde öz duyarlığın etkisinin incelendiği bir araştırma ise alanyazın taramalarımızda karşılaşmadığımız bir konudur. Bu anlamda bu araştırma BEÖ'nin ZEÇ' a yönelik tutumları ile öz duyarlık ilişkisinin incelendiği ilk çalışma olma özelliğini taşımaktadır.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Araştırma Sonuçları

BE öğretmenlerinin ZE çocuklara yönelik tutumlarını etkileyen faktörlerin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu araştırma sonuçları ve öneriler aşağıda sıralanmıştır.

- a) BE öğretmenlerinin ZE öğrenciye öğretmeye yönelik tutumlarının kararsız olduğu,
- b) Cinsiyetin BE öğretmenlerinin tutumları üzerinde etkili bir faktör olmadığı,
- c) ZEÇ' la çalışma deneyiminin BEÖ tutumları üzerinde önemli bir faktör olduğu,
- d) Zihinsel engelli tanıdığa sahip olma durumunun tutumlar üzerinde etkili bir faktör olduğu,
- e) ZEÇ' la çalışmak için kendini yeterli bulma durumunun tutumlar üzerinde etkili bir faktör olduğu,
- f) BEÖ ' nin öz duyarlık alt boyutların puanlarında görülen artışa paralel olarak tutum puanında da artış olduğu bulunmuştur.

6.2 Öneriler

- Toplumun pozitif yönde değiştirecek ve geliştirecek olan öğretmenlerin engellilik konusunda detaylı bir eğitim almalarının, okullarda bu konularda uzman kişilerin istihdam edilmesinin ve öğrencilere yönelik düzenli olarak engellilik ile ilgili bilgi paylaşımlarının gerçekleştirilmesinin engelliliğe ilişkin tutumları pozitif yönde etkileyebileceği düşünülmektedir (Çolak ve Çetin, 2014).
- Öğretmen tutumlarını olumluya çevirmek için öğretmene gereksinim duyduğu zamanın, eğitimin, personel ve materyal desteğinin sağlanması ve sınıftaki öğrenci sayısının daha az tutulmasına gayret edilmelidir (Sucuoğlu ve Kargın, 2008).

- Öğretmenlerin yetiştirilmeleri sürecinde özel gereksinimli öğrencilerle etkileşime girebilecekleri projelere katılmaları, olumsuz tutum ve davranışların değişmesine ve özel gereksinimli öğrencilere yönelik farkındalıklarının artmasına yardımcı olabilmektedir (Gürsel, 2006; Sucuoğlu, 2004; Sucuoğlu ve Akalın, 2010).
- Bizim araştırma sonuçlarımızdan farklı olarak cinsiyet faktörünün etkisini ortaya koyan sonuçların da bildirilmesi (Meegan ve MacPhail, 2006; Hutzler ve ark., 2005; Hutzler, 2003; Conatser ve ark., 2002; Downs ve Williams, 1994) bundan sonra yapılacak çalışmalarda araştırmacılar tarafından, bu faktör ile ilgili elde edilen sonuçların tutarsızlık göstermesinin nedenlerinin araştırılmasını amaçlayan çalışmalara da yer verilmesi önerilmektedir.
- BE mezuniyet programları, bu öğrencilerin sosyal, davranışsal, fiziksel ve bilişsel farklılıkları ile layıkıyla çalışabilmelerini sağlamak amacıyla gelecekteki eğitimcilerin hazırlanabilmesi için, katılım ve engelliler ile ilgili içerikler ve disiplinleri içermelidir.
- Öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterlik inançlarının güçlü olması, ileride mesleklerinde ideal bir öğretmen olma noktasında daha fazla çaba harcayacaklarını düşündürmektedir. Bu nedenle öğretmen yetiştirme programlarında öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarını güçlendirecek uygulamalara yer verilmelidir (Yenice, 2012). Yüksek motivasyon, kendine güven, başarıya olan inanç, sabır ve hoşgörü gibi birçok özellik gerektiren öğretmenlik mesleğinin öz yeterlilik algısı yüksek düzeyde olan bireyler tarafından gerçekleştirilmesi eğitim alanında büyük önem arz eden öğretmen tutumlarının da iyileştirilmesine büyük katkı sağlayacaktır.
- Kirkpatrick (2005) tarafından belirtildiği üzere ve çeşitli araştırmalarda görüldüğü gibi öz duyarlık kendini kabul, yaşam doyumu, sosyal bağlılık, öz saygı, bilinçlilik, özerklik, araştırmacı ve meraklı olma, iyimserlik, mutluluk

gibi birçok psikolojik iyi olma göstergesiyle pozitif ilişkilidir. Bu sonuçlar öz duyarlılığın arttırılmasına yönelik çabaların kişinin psikolojik iyi olmasına önemli katkılar sağlayacağını düşündürmektedir (Aydın ve Soyer, 2012). Bu nedenle öğretmen yetiştiren programların öğretmen adayları üzerinde bu kavramların geliştirilmesini önemsemesi, meslekte daha başarılı ve öğrencilerine karşı daha sevecen ve olumlu tutum sergileyecek öğretmenlerin yetiştirilmesine katkı sunacaktır.

- Kaynaştırma eğitiminin başarısında en belirleyici unsur olan öğretmenlerin tutumlarını etkileyen faktörler üzerine yapılacak her araştırmanın bu alana değer katacağı ve birçok soruna çözüm getireceğine olan inanç bu alanda daha birçok araştırmaya olan ihtiyacın göstergesidir. Özellikle ülkemizdeki durum göz önüne alındığında BEÖ üzerinde gerçekleştirilen tutum çalışmalarının yetersizliği dikkat çekmektedir. Kaynaştırma eğitiminde beden eğitimi ve spor eğitiminin özel gereksinimli çocukların çok yönlü gelişimleri açısından önemi düşünüldüğünde ise Beden Eğitimi ve Spor bilimleri alanındaki araştırmacıların BEÖ'nin tutumları konusuna eğilmelerinin büyük önem taşıdığı düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

- Allport G.W. (1954). The nature of prejudice. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Ammah, J., & Hodge, S. (2005). Secondary physical education teachers' beliefs and practices in teaching students with severe disabilities: A descriptive analysis. *The High School Journal*, 40-54.
- Aslan, S.; Yalçın, M. (2013). Öğretmenliğe İlişkin Tutumun Beş Faktör Kişilik Tipleriyle Yordanması. *Millî Eğitim Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı 197, sh. 169. Kış/2013.
- Avramidis, E, ve Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17 (2), 129–147.
- Avramidis E, Bayliss P, Burden R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology*, 20(2), 191-211.
- Avramidis, E, Bayliss, P. ve Burden, R. (2000). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education* .16, (3), 277-293.
- Ayral, M., Özcan, Ş., Demirhan, Ş., Şengün, G., Ünlü, A., Can, R., Bedel, H., İlkaya, M.A. (2011). Kaynaştırma Eğitiminde Öğretmen Tutumları ve Bunu Etkileyen Etkenler. Ankara Altındağ Rehberlik ve Araştırma Merkezi Araştırma Raporu, Haziran – 2011.
- Azar, A. (2010). Ortaöğretim Fen Bilgisi ve Matematik Öğretmeni Adaylarının Öz Yeterlilik İnançları. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt 6, Sayı: 12, sayfa 235-252.
- Batu, S., Kırcaali-İftar, G., Uzuner, Y. (2004). Özel Gereksinimli Öğrencilerin Kaynaştırıldığı Bir Kız Meslek Lisesindeki Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Görüş ve Önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi* 2004, 5 (2) 33-50.
- Batu, S. (2000). *Özel Gereksinimli Öğrencilerin Kaynaştırıldığı Bir Kız Meslek Lisesindeki Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Görüş Ve Önerileri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

- Batu, E. S. (2000). Kaynaştırma, destek hizmetler ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri. *Özel Eğitim Dergisi*, 2 (4), 35-45.
- Baykara- Pehlivan, K. (2008). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sosyo-kültürel Özellikleri ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Üzerine Bir Çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 4, Sayı 2, Aralık 2008, sh. 151-168.
- Block, E.M.; Obrušnikova, I. (2007). Inclusion in Physical Education: A Review of the Literature From 1995-2005. *Adapted Physical Activity*, 24, 103-124.
- Block, M.E.; Rizzo, T.L. (1995). "Attitudes And Attributes Of Physical Education Teachers Toward Including Students With Severe And Profound Disabilities Into Regular Physical Education", *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 20, 80-87.
- Cavkaytar, A. (2000). Zihin engellilerin eğitim amaçları. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (1), 115-121.
- Conatser, P., Block, M., & Gansneder, B. (2002). Aquatic instructors' beliefs toward inclusion: *The Theory of Planned Behavior*. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 19, 172-187.
- Çöllü, E.F.; Öztürk, Y.M. (2006). Örgütlerde İnançlar-Tutumlar, Tutumların Ölçüm Yöntemleri ve Uygulama Örnekleri, Bu Yöntemlerin Değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler MYO Dergisi*. Cilt 9, Sayı 1-2. 2006
- Çuhadar Gürkaynak, E. (2012). "Toplumsal Temas: Önyargı ve Ayrımcılığı Önlemek İçin Bir Sosyal Değişim Aracı Olarak Kullanılabilir mi?" Ayrımcılık: Çok Boyutlu Yaklaşımlar. İstanbul Bilgi Üniversitesi sosyoloji ve eğitim çalışmaları birimi (seçbir) www.secbir.org
- Yıldırım Doğru, S., Özlü, Ö., Kançeşme, C., Doğru, S. (2014). Özel Eğitim Üzerine Yapılan Proje Çalışmalarının Değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (Özel Sayı)*, 286-296.
- Eripek, S. (2005). Özel gereksinimi olan çocuklar ve özel eğitim. *Standart, Ekonomik ve Teknik Dergisi*. 44. 525:14-19.
- Eripek, S. (2004). Türkiye'de zihin engelli çocukların kaynaştırılmalarına ilişkin olarak yapılan araştırmaların gözden geçirilmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 5 (2), 25-32.
- Eripek, S. (1996). *Zihinsel Engelli Çocuklar*. 2. Baskı. Anadolu Üniversitesi Yayınları.

- Erkuş, A. (2003). *Psikometri üzerine yazılar*. 1. Baskı, Türk Psikologlar Derneği Yayınları, Ankara.
- Ersoy, Ö., Avcı, N. (2000). *Özel gereksinimi olan çocuklar ve eğitimleri “ Özel eğitim”*. İstanbul, Ya-Pa Yayınları. s:27
- Fazlıoğlu, Y., Doğan, M.K. (2013). Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Tutumlarının İncelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt:15, sayı:2, 223-234*.
- Folsom-Meek, S. L.; Rizzo, T. L. (2002). “Validating the Physical Educators’ Attitude Toward Teaching Individuals With Disabilities III (PEATID III) Survey for Future Professionals” *Adapted Physical Activity Quarterly*, 19, 141-154.
- Gerrig, R.J. ve Zimbardo, P.G. (2014). *Psikoloji ve Yaşam* (G. Sart, Çev.) Nobel, Ankara.
- Grenier, M. (2006). A Social Constructionist Perspective Of Teaching And Learning In Inclusive Physical Education, *Adapted Physical Activity Quarterly*, 23, 245-260.
- Gök, G., Erbaş, D. (2011). Okulöncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşleri ve Önerileri. *International Journal Of Early Childhood Special Education*, 3(1), 66-87.
- Gözün, Ö., Yıkılmış, N. (2004). İlköğretim Müfettişlerinin Kynaştırma Uygulamasına İlişkin Görüş ve Önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5 (2), 79-88.
- Gürsel, F. (2006). Engelliler için beden eğitimi ve spor dersinin öğrencilerin engellilere yönelik tutumlarına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 67-73.
- Güven, N. (1986). “Özürlü Çocuklar ve Eğitimleri” (Ed. Şule Bilir). Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü. Ankara.
- Hardin, B. (2005). Physical Education Teacher’s reflections on preparation for inclusion. *Physical Educator* 62, 44-57.
- Hutzler, Y., Zach, S., Gafni, O. (2005). Physical education students’ attitudes and self-efficacy towards the participation of children with special needs in regular classes. *European Journal of Special Needs Education*, 20(3), 309-327.

- Hutzler, Y. 2003. Attitudes toward the participation of individuals with disabilities in physical activity. A review. *QUEST* 55: 347–73.
- Hodge, S.R., Ammah, J.O.A., Casebolt, K., Lamaster, K., O'Sullivan, M. (2004). High School General Physical Education Teachers' Behaviors and Beliefs Associated with Inclusion. *Sport, Education and Society*, 9(3), 395-419.
- Hodge S.R, Tannehil D, Kluge MA. (2003). Exploring the meaning of practicum experiences for PETE students. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 20, 381-399.
- Hodge SR, Jansma P. (1999). Effects of contact time and location of practicum experiences on attitudes of physical education majors. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 16, 48-63.
- İkiz, E., Totan, T. (2012). Üniversite Öğrencilerinde Öz Duyarlık Ve Duygusal Zekanın İncelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt: 14, Sayı: 1, Sayfa: 51-71.
- İlhan, E.L; Esentürk, O.K. (2014). Zihinsel Engelli Bireylerde Sporun Etkilerine Yönelik Farkındalık Ölçeği (ZEBSEYFÖ) Geliştirme Çalışması. *CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi* 2014: 9(1).
- İlhan, L. (2008). Eğitilebilir Zihinsel Engelli Çocuklarda Beden Eğitimi ve Sporun Sosyalleşme Düzeylerine Etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Cilt:16, No.1, 315-324.
- İnceoğlu, M. (2010). *Tutum Algı İletişim*. Beykent Üniversitesi Yayınevi. 5. Baskı, İstanbul 2010.
- Jerlinder, K., Danermark, B., Gill, P. (2009). Swedish Primary-School Teachers' Attitudes To İnclusion – The Case Of PE And Pupils With Physical Disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 25:1, 45-57.
- Kağıtçıbaşı, Ç., ve Cemalcılar, Z. (2014). *Dünden Bugüne İnsan ve İnsanlar*. Evrim yayınevi, İstanbul.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel Araştırmalar ve İstatistik Teknikleri (BAT)*. Tekışık Web Ofset Tesisleri Ankara.
- Kaptan, F. ve Korkmaz, H. (2002). Probleme dayalı öğrenme yaklaşımının hizmet öncesi fen öğretmenlerinin problem çözme becerileri ve öz yeterlik inanç

- düzelelerine etkisi. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, ODTÜ Ankara.
- Kert, S.B., Erkoç, M.F., Şahin, V. (2013). Bilgisayar Kullanan Bireylerin Bilgisayar Kullanım Süresi ve Amacına Göre Öz duyarlık Düzeylerinin İncelenmesi. *TSA, cilt:17, sayı:3*.
- Kırcaali-İftar, G. (1998). Özel gereksinimli bireyler ve özel eğitim. Eskişehir Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları. No: 561.
- Kırcaali-İftar, G. (1992). Özel eğitimde kaynaştırma. *Eğitim ve Bilim. 16, 45-50*.
- Kirkpatrick, K. L. (2005). Enhancing self-compassion using a gestalt two-chair intervention. Dissertation Presented to the Faculty of the Graduate School of The University of Texas at Austin in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy, The University of Texas at Austin, Texas, A.B.D.
- Konar, N., Yıldırım, İ. (2012). Engelliler İçin Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği: Gereksinim ve Bir Program Modeli, Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri dergisi, 14 (2): 208-216
- Koparan, Ş. (2003). Özel İhtiyaçları Olan Çocuklarda Spor, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt:17, Sayı:1*
- Koşar, E., Çiğdem, H. (2005). *Eğitim ortamı tasarımı, araç-gereç ve materyal özellikleri*. 4. Baskı. *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Kowalski, E.M., Rizzo, T.L. (1996). Factors influencing preservice student attitudes toward individuals with disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly, 13, 180-196*.
- LaMaster K., Gall K., Kinchin G. & Siedentop D. (1998). Inclusion practices of effective elementary specialist. *Adapted Physical Activity Quarterly 15, 64–81*.
- Lieberman, L.J., Houston-Wilson, C., Kozub, F.M. (2002). Perceived Barriers to Including Students with Visual Impairments in General Physical Education. *Adapted Physical Activity Quarterly, 19, 364-377*.
- Lienert, C., Sherrill, C., & Myers, B. (2001). Physical Educator's Concerns About Integrating Children With Disabilities: A Cross-Cultural Comparison. *Adapted Physical Activity Quarterly, 18, 1-17*.

- Melekoğlu, M.A. (2013). Özel Gereksinimli Öğrencilerle Yürütölen Etkileşim Projesinin Genel Eğitim Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarına Yönelik Olumlu Tutum ve Farkındalık Geliştirmeleri Üzerindeki Etkilerinin Belirlenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitimi Bilimleri*, 13(2), 1053-1077.
- Meegan, S., MacPhail, A. (2006) Irish physical educators' attitude toward teaching students with special educational needs, *European Physical Education Review*, 12(1), 75-97.
- Nazik, E., Arslan, S. (2011). Hemşirelik Öğrencilerinin Empatik Becerileri İle Öz Duyarlıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri dergisi*, 14:4.
- Neff, K. D., Vonk, R. (2009). Self compassion versus global self-esteem: Two different ways of relating to oneself. *Journal of Personality*, 77:1, 23-50.
- Obrusnikova, I. 2008. Physical educators' beliefs about teaching pupils with disabilities. *Perceptual and Motor Skills* 106: 637-44.
- Orel, A., Zerey, Z., Töret, G. (2004). Sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 5 (1), 23-33.
- 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 (2), 1001-1013.
- Özer, D. (2010). *Engelliler İçin Beden Eğitimi Ve Spor*. Nobel Yayın evi. Ankara. Nisan, 2010, sh.140.
- Özer D. (2001). *Engelliler için Beden Eğitimi ve Spor*. Nobel Yayın Dağıtım, İstanbul.
- Özer, D., Aral, N., Özer, K., Güvenç, A. (1999). Eğitilebilir Zihinsel Engelli Çocukların Fiziksel Özelliklerinin Normal Gelişim Gösteren Yaşlıları İle Karşılaştırarak İncelenmesi. *BESBD*, 3 (4).
- Özer D, Müniroğlu S. (1998). Türkiye'deki Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okullarının Engellilere Yönelik Çalışmalarının İncelenmesi, *Çağdaş Eğitim*, 23(242): 21-24.
- Özgüven, İ.E. (2012). *Psikolojik Testler*. (Gözden geçirilmiş 11. Baskı) Nobel Yayın evi. Ankara.
- Özgüven, İ.E. (1998). *Psikolojik Testler*. İkinci Baskı. PDREM Yayınları, Ankara.

- Özgüven, İ.E. (1998). *Bireyi Tanıma Teknikleri*. PDREM Yayınları, Ankara.
- Papadopoulou, D., Kokaridas, D., Papanikolaou, Z., Patsiaouras, A. (2004). Attitudes Of Greek Physical Education Teachers Toward Inclusion Of Students With Disabilities. *International Journal of Special Education*, Vol 19, No.2.
- Rizzo, T. L. (1985) Attributes related to teachers' attitudes. *Perceptual and Motor Skills* 60, 739–42
- Rizzo, T., Vispoel , W.P. (1991). “Physical Educators, Attributes and Attitudes toward Teaching Students with Handicaps”, *Adapted Physical Activity Quarterly*, Sayı:8, 4-11.
- Rizzo, T.R., & Wright, R.G. (1988). Physical educators' attitudes toward teaching students with handicaps. *Mental Retardation*, 26, 307-309.
- Roper AE, Santiago JA. (2014) Influence of service-learning on kinesiology students' attitudes toward p–12 students with disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 31, 162-180.
- Sart, Z.H., Ala, H., Yazlık, Ö., Kantaş-Yılmaz, F. (2004). Türkiye Kaynaştırma Eğitiminde Nerede? Eğitimciye Öneriler. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Seferoğlu, S.S. (2004). Öğretmen Yeterlilikleri ve Mesleki Gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 58, 40-45.
- Sucuoğlu, B., Özokçu, O. (2005). Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Becerilerinin Değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi* 2005, 6 (1) 41-57.
- Sucuoğlu, B. (2004). Türkiye’de kaynaştırma uygulamaları: Yayınlar/araştırmalar (1980-2005). *Özel Eğitim Dergisi*, 5 (2), 15-23.
- Şahbaz, Ü., Kalay, G. (2010). Okulöncesi Eğitimi Öğretmen Adaylarının Kaynaştırmaya İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Yıl 10, Sayı 19, Haziran 2010, 116-135.
- Şahbaz, Ü. (2008). Comparison of teachers' views on integration of disabled students. 2nd International Conference on Special Education “Sharing knowledge ve experience around the world” Marmaris, Muğla-Turkey. 18–21 June,

- Şahbaz, Ü. (2007). Rehber öğretmenler ile sınıf öğretmenlerinin engelli öğrencilerin kaynaştırılmalarına ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması. II. Ulusal PDR Kongresi Bildirileri, İzmir-Çeşme: 17–19.10.
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. 3. Baskı, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara 2014.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Temel, Z.F. (2000). Okul Öncesi Eğitimcilerinin Engellilerin Kaynaştırılmasına İlişkin Görüşleri, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18: 148-155.
- Temizkan, M. (2008). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Üzerine Bir Araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (3), 461-486.
- Tripp, A., & Rizzo, T. (2006). Disability labels affect physical educators. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 23, 310-326.
- Uysal, A. (1995). Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Zihin Engelli Çocukların Kaynaştırılmasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Görüşleri, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Ün, N., Çoknaz, H. (2003). Mental Retardasyon ve Spor. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, cilt:2, sayı:7.
- Yazıcı, H. (2009). Öğretmenlik Mesleği, Motivasyon Kaynakları ve Temel Tutumlar: Kuramsal Bir Bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Cilt: 17, No:1, 33-46.
- Yenice, N. (2012). Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlilik Düzeyleri İle Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt:11, Sayı:39, 36-58.

ÖZGEÇMİŞ

Adı	Gülsüm	Soyadı	HATİPOĞLU ÖZCAN
Doğum Yeri	İstanbul	Doğum Tarihi	09.07.1979
Uyruğu	T.C.	Tel	0532 741 44 60
E-mail	gulsumhatipoglu@hotmail.com		

Eğitim Düzeyi

	Mezun Olduğu Kurumun Adı	Mezuniyet Yılı
Yüksek Lisans	Gedik Üniversitesi	
Lisans	Marmara Üniversitesi B.E.S.Y.O.	2008
Lise	İbrahim Turhan Lisesi	1996

İş Deneyimi

	Görevi	Kurum	Süre (Yıl - Yıl)
	Öğretim Görevlisi	Gedik Üniversitesi	2015-2016
	Proje Personeli	Gedik Üniversitesi	2013-2015
	Beden Eğitimi Öğretmeni	Bayrampaşa Tic. Ve Anadolu Tic. Meslek Lisesi	2008-2012

	Sayısal	Eşit Ağırlık	Sözel
ALES Puanı	56,02345	55,72860	72,92818
(Diğer) Puanı			

Bilgisayar Bilgisi

Program	Kullanma becerisi
Microsoft Word	İyi
Microsoft Excel	İyi

*Çok iyi, iyi, orta, zayıf olarak değerlendiriniz.

EK : Diğer Bilimsel faaliyetler (yayın, kongre bildirisi vs.)

Uluslararası bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitabında basılan bildiriler

- Bülent Kurtişoğlu, Gülsüm Hatipoğlu Özcan, Sancar Özcan. Obesity and Dance; Folk Dance Sample. I. International Music and Dance Congress. 6-8 May, 2015 / Diyarbakır, Turkey

- Dilara Özer, Sibel Nalbant, Gülsüm Hatipoğlu Özcan. I am active and get involved in the community. Eucopa 2014 European Congress Of Adapted Physical Activity 29 September- 02 October 2014 / Spain, Madrid
- Gülsüm Hatipoğlu Özcan, Özgür Nalbant, Sancar Özcan. Relationships with body mass index, physical activity level and physical fitness in adolescent boys and girls. 55th ICHPER•SD Anniversary World Congress December 19 -21, 2013 in Istanbul, Turkey
- Sancar Özcan, Özgür Nalbant, Gülsüm Hatipoğlu Özcan. Department Of Physical Education Students ‘Knowledge Levels Of Doping: The Case Of Istanbul. 55th ICHPER•SD Anniversary World Congress December 19 -21, 2013 in Istanbul, Turkey

Ulusal bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitabında basılan bildiriler

- Dilara Özer, Sibel Nalbant, Gülsüm Hatipoğlu Özcan. Aktifim Toplumun İçindeyim; Engelli Çocuk ve Gençler İçin Fiziksel Aktivite Merkezi. Dezavantajlı Gruplar Eğitim ve İstihdam Sempozyumu 06-07 Kasım, 2014 Kocaeli
- Dilara Özer, Sibel Nalbant, Gülsüm Hatipoğlu Özcan. Aktifim toplumun içindeyim; Engelli Çocuk ve Gençler İçin Fiziksel Aktivite Merkezi Projesi. Herkes İçin Spor Çalıştayı. 10-12 Mart, 2015 Ankara

EKLER

Ek 1: Zihinsel Engelli Çocuklara Yönelik Tutum Ölçeği

Değerli Beden Eğitimi Öğretmen Adayları,

Bu ankette zihinsel engelli çocuklarla (ZEÇ) ilgili bazı ifadeler bulunmaktadır. İfadeleri okuduktan sonra, ilk aklınıza gelen şıkkı işaretleyiniz. Eğer okuduğunuz ifade ile aynı fikirde değilseniz “**Kesinlikle Katılmıyorum** ya da **Katılmıyorum**” seçeneklerinden birini (X) işareti ile işaretleyiniz. Eğer aynı fikirde iseniz o zaman “**Kesinlikle Katılıyorum** ya da **Katılıyorum**” seçeneklerinden birini işaretleyiniz. Kararsız iseniz “**Kararsızım**” seçeneğini işaretleyiniz. Cevaplarınız saklı tutulacaktır. Lütfen ankete isim yazmayınız.

	Maddeler	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Beden eğitimi dersinde ZEÇ ların olması, beni mutlu eder.					
2	Beden eğitimi dersinde ZEÇ ların olması, beni endişelendirir.					
3	Sınıfımda ZE bir öğrenci olsaydı ona yardımcı olmaya çalışırdım.					
4	ZEÇ, sınıfta akranları tarafından kabul görmez ve dışlanır.					
5	Okul yönetiminin sınıfta ZE bir öğrencinin eğitim almasını destekleyeceğini düşünüyorum.					
6	Sınıfımda ZE bir çocuğa nasıl eğitim verebileceğimi biliyorum.					
7	Beden eğitimi dersinde ZEÇ un olması, dersin işleyişini zorlaştırır.					
8	Beden eğitimi dersinde ZEÇ un olması sınıftaki diğer çocukların işbirliği ve paylaşım duygularının gelişmesini sağlar.					

9	ZE bir öğrencinin sınıf içinde (beden eğitimi dersinde) davranışlarını kontrol etmek zordur.					
10	Beden eğitimi dersinde ZEÇ ların olması, diğer öğrencilerin engelli bireyleri anlama ve kabullenmelerine yardımcı olur.					
11	Diğer öğrencilerin aileleri sınıfta ZE bir öğrencinin olmasına karşı çıkarlar.					
12	Sınıflarında ZE arkadaşı olan öğrenciler kendi sağlıklarının değerini daha iyi anlarlar.					
13	ZE li bir öğrenciye başarılı bir şekilde eğitim verememekten korkarım.					
14	ZE bir öğrencinin engelsiz akranları ile birlikte olması hayata bağlanmasına yardımcı olur.					
15	ZE öğrenciye zarar vermektan korkarım.					
16	Beden eğitimi dersi, ZEÇ un başarılı olma duygusunu yaşamaya açısından önemlidir.					
17	Beden Eğitimi dersi ZEÇ un, akranları ile kaynaşmasını sağlar.					
18	ZE öğrenciyle çalışabilmem için özel eğitim alanında eğitim almam gerekir.					
19	Beden eğitimi dersinde ZE bir öğrencinin olması, öğretmenin deneyim kazanmasını sağlar.					
20	Bana yardımcı olacak uzman öğretmenler olursa ZE bir öğrenciye eğitim verebilirim.					
21	Sınıfta ZE bir öğrencinin bulunması, öğretmene ve akranlarına daha sabırlı ve duyarlı olmayı öğretir.					

Ek-2

ÖZ-DUYARLIK ÖLÇEĞİ: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

SELF-COMPASSION SCALE: THE STUDY OF VALIDITY AND RELIABILITY

Bu anketten elde edilen sonuçlar bilimsel bir çalışmada kullanılacaktır. Sizden istenilen bu ifadeleri okuduktan sonra kendinizi değerlendirmeniz ve sizin için en uygun seçeneğin karşısına çarpı (X) işareti koymanızdır. Her sorunun karşısında bulunan; (1) Hiç bir zaman (2) Nadiren (3) Sık sık (4) Genellikle ve (5) Her zaman anlamına gelmektedir. Lütfen **her ifadeye** mutlaka **TEK yanıt** veriniz ve kesinlikle **BOŞ bırakmayınız**. En uygun yanıtları vereceğinizi ümit eder katkılarınız için teşekkür ederim.

1	Bir yetersizlik hissettiğimde, kendime bu yetersizlik duygusunun insanların birçoğu tarafından paylaşıldığını hatırlatmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
2	Kişiliğimin beğenmediğim yönlerine ilişkin anlayışlı ve sabırlı olmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
3	Bir şey beni üzdüğünde, duygularıma kapılıp giderim.	1	2	3	4	5
4	Hoşlanmadığım yönlerimi fark ettiğimde kendimi suçlarım.	1	2	3	4	5
5	Benim için önemli olan bir şeyde başarısız olduğumda, kendimi bu başarısızlıkta yalnız hissederim.	1	2	3	4	5
6	Zor zamanlarımda ihtiyaç duyduğum özen ve şefkati kendime gösteririm.	1	2	3	4	5
7	Gerçekten güç durumlarla karşılaştığımda kendime kaba davranırım.	1	2	3	4	5
8	Başarısızlıklarımı insanlık halinin bir parçası olarak görmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
9	Bir şey beni üzdüğünde duygularımı dengede tutmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
10	Kendimi kötü hissettiğimde kötü olan her şeye kafamı takar ve onunla meşgul olurum.	1	2	3	4	5

11	Yetersizliklerim hakkında düşündüğümde, bu kendimi yalnız hissetmeme ve dünyayla bağlantımı koparmama neden olur.	1	2	3	4	5
12	Kendimi çok kötü hissettiğim durumlarda, dünyadaki birçok insanın benzer duygular yaşadığını hatırlamaya çalışırım.	1	2	3	4	5
13	Acı veren olaylar yaşadığımda kendime kibar davranırım.	1	2	3	4	5
14	Kendimi kötü hissettiğimde duygularıma ilgi ve açıklıkla yaklaşmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
15	Sıkıntı çektiğim durumlarda kendime karşı biraz acımasız olabilirim.	1	2	3	4	5
16	Sıkıntı veren bir olay olduğunda olayı mantıksız biçimde abartırım.	1	2	3	4	5
17	Hata ve yetersizliklerimi anlayışla karşılarım.	1	2	3	4	5
18	Acı veren bir şeyler yaşadığımda bu duruma dengeli bir bakış açısıyla yaklaşmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
19	Kendimi üzgün hissettiğimde, diğer insanların çoğunun belki de benden daha mutlu olduklarını düşünürüm.	1	2	3	4	5
20	Hata ve yetersizliklerime karşı kınayıcı ve yargılayıcı bir tavır takınırım.	1	2	3	4	5
21	Duygusal anlamda acı çektiğim durumlarda kendime sevgiyle yaklaşırım.	1	2	3	4	5
22	Benim için bir şeyler kötüye gittiğinde, bu durumun herkesin yaşayabileceğini ve yaşamın bir parçası olduğunu düşünürüm.	1	2	3	4	5
23	Bir şeyde başarısızlık yaşadığımda objektif bir bakış açısı takınmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
24	Benim için önemli olan bir şeyde başarısız olduğumda, yetersizlik duygularıyla kendimi harap ederim.	1	2	3	4	5
25	Zor durumlarla mücadele ettiğimde, diğer insanların daha rahat bir durumda olduklarını düşünürüm.	1	2	3	4	5
26	Kişiliğimin beğenmediğim yönlerine karşı sabırlı ve hoşgörülü değilimdir.	1	2	3	4	5

Ek-3

SOSYO-DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİN İNCELENMESİ

Lütfen aşağıdaki soruları da yanıtlayınız:

1. Cinsiyetiniz: a. Kadın

b. Erkek

2. Yaşınız

a. 21-25

b. 26-30

c. 31-35

d. 36-40

e. 41-45

f. 46-50

g. 51-55

h. 56-60

ı. 61 ve yukarı

3. Hizmet süreniz

a. 1-5 yıl

b. 6-10 yıl

c. 11-15 yıl

d. 16-20 yıl

e. 21-25 yıl

f. 26-30 yıl

g. 31-35 yıl

h. 36 yıl ve üzeri

4. Zihinsel engeli olan bir yakınınız ya da tanıdığınız var mı ? a. Evet b. Hayır

5. Yukardaki soruya yanıtınız “evet” ise, bu kişi ile ilişkiniz yoğunluğu için aşağıdakilerden hangisi doğrudur?

a. Sık sık beraber oluruz.

b. Bazen beraber oluruz.

c. Nadiren beraber oluruz.

d. Hiç görüşmeyiz.

6. Şimdiye kadar girdiğiniz sınıflarda zihinsel engeli olan bir öğrenciniz oldu mu ?

a. Evet

b. Hayır

7. Yukardaki soruya yanıtınız “evet” ise, zihinsel engelli öğrenci ile tüm mesleki yaşantınız boyunca ne kadar süre birlikte oldunuz?

a. Bir eğitim döneminden az

b. Bir eğitim dönemi

c. Bir eğitim yılı

d. İki eğitim yılı

e. Üç eğitim yılı ya da daha çok.

8. Zihinsel engelli çocuklarla çalışmak için kendinizi yeterli görüyor musunuz?

a. Evet

b. Hayır

Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.