

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Zihinsel Engelli Çocuklara Yönelik Tutumlarını Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi

Gülsüm Hatipoğlu Özcan^{1}, Dilara Özer²*

^{1*} İstanbul Gelişim Üniversitesi

² İstanbul Gedik Üniversitesi

*Corresponding Author: gulsumhatipoglu@hotmail.com

Gönderilme Tarihi: 20.12.2018 – Kabul Tarihi: 28.12.2018

Öz

Bu araştırmanın 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 tanıdığına 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

Investigation of Factors on Attitudes of Physical Education and Sports Teachers Towards Children with Intellectual Disabilities

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 females and 226 male) who works at various secondary schools in Pendik, Üsküdar, Ataşehir, Bayrampasa, Gaziosmanpasa, Avcılar and Adalar in Istanbul. In the research “Scale of attitude toward children with intellectual disabilities” developed by Özer and Süngü (2012), “Self-compassion scale” developed by Neff (2003) and adapted to Turkish population by Akın 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

Son yıllarda kaynaştırma fikri, özel eğitim alanında en önemli konu haline gelmiştir (Papadopoulou ve ark., 2004; Rizzo ve ark., Toussaint, 1994; Doukeridou ve ark., 2011; Block ve Vogler, 1994). Tutumların, kaynaştırma uygulamasının başarıya ulaşmasında ayrıcalıklı bir yeri vardır. Gerekli tüm yasal düzenlemeler ve kaynaklar sağlansa bile uygulamayı hayata geçirenler ve uygulamadan etkilenenlerin olumsuz tutumları, kaynaştırmanın başarısını azaltma olasılığına sahiptir (Özer ve Süngü, 2012).

Kişilerin, nesnelere ve olayların olumlu ya da olumsuz değerlendirilmesi olarak açıklanan tutum, kişilerin davranışları ve sosyal gerçekliğinin oluşumunda son derecede etkilidir (Gerrig ve Zimbardo, 2014: 523). Bireylerin davranışlarının incelenmesinde davranışın belirleyicilerinden birisi olarak tutumlar araştırmaya ve incelenmeye değer görülmektedir. Çünkü tutumlar hem sosyal algımızı hem de davranışlarımızı etkilemektedir (Kağıtçıbaşı ve Cemalçılar, 2014: 129). Ayrıca, bireyin eğitim hayatında onun davranışlarının istedik yönde değiştirilmesini sağlayan, kişiliğiyle ve davranışlarıyla model olan öğretmenlerin (Aslan ve Yalçın, 2013), tutum ve davranışlarının öğrenciler üzerinde çok önemli bir etkiye sahip olduğu vurgulanmaktadır (Küçükahmet, 2003: 68). Varies'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 (Baykarave Pehlivan, 2008). Birçok araştırmacı özel gereksinimi olan öğrencilere yönelik kaynaştırma uygulamasındaki başarının en önemli belirleyicisinin öğretmen tutumları olduğunu vurgulamaktadır (Çagran ve Schmidt, 2011; Duli ve Bakota 2008; Campbell ve ark., 2003; Forlin ve ark., 1996; Center ve Ward 1987). 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).

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 birlikte sağlanması amaçlanmaktadır (Sucuoğlu ve Kargin, 2010). 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 Millî 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 (Millî Eğitim İstatistikleri, 2000-2013).

Beden eğitimi dersi, diğer derslere oranla öğrencilerin daha fazla etkileşime girmelerini ve birbirlerinin farklı yönlerini keşfedebilmelerini sağlayan kaynaştırma eğitimi açısından önemli bir derstir (Özer ve Süngü, 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 da düşünülebilecek etkili bir mekanizmadır (İlhan ve Esentürk, 2014). İyi planlanmış bir beden eğitimi ve spor programı, ZEC'in tüm gelişim alanlarına olumlu katılarda bulunabilmektedir (Akt., Yılmaz ve ark., 2015: Winnick ve Nad, 1985; Winnick, 1990).

Eğitimcinin, engelli çocuklara karşı olumlu, kabul edici bir tutum içinde olması hem kendisi, hem normal gelişim gösteren çocuklar hem de özel gereksinimi olan çocuklar açısından büyük önem taşımaktadır (Temel, 2000). 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 ve özel eğitime ilişkin aldıkları eğitimler ve daha önce engelli bir öğrenciyle çalışma deneyimi ile yakından ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (Ammah ve Hodge, 2005; Hodge ve ark., 2004; Lieberman ve ark., 2002; Avramidis ve Norwich, 2002; Lienert ve ark., 2001; LaMaster ve ark., 1998). Ayrıca beden eğitimi öğretmenlerinin inançları önemlidir, çünkü inandıkları şey uygulamalarını da etkilemektedir (Hodge ve ark., 2004).

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; Özer ve Süngü, 2012). Türkiye'de beden eğitimi öğretmenlerinin ZEC' 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 (Özer ve Süngü, 2012). Bu araştırmalar, beden eğitimi (BE) öğretmen tutumlarını farklı boyutları ile anlamamıza katkıda bulunmaktadır (Özer, 2015).

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 (Neff, 2004). Duyarlık insanları önemsemeyi, diğerlerinin acıları ve üzüntülerine duyarlı olmayı içerir (Neff ve Germer 2013) ve başkalarını önyargısız biçimde anlamaya çalışmayı gerektirmektedir (Soyer, 2010). 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. Daha genel olan duyarlı olma kavramı öz-duyarlık kavramı ile ilişkilidir (Neff ve Vonk, 2009). Budizm felsefesini temel alan öz duyarlığın psikolojik iyi olmaya önemli bir alternatif olduğu araştırmalarla ortaya konmuştur (Akın ve ark., 2007). Son zamanlarda geliştirilen ve Neff (2003) tarafından tanımlanan yapısal öz-duyarlık, duyarlığa benzer biçimde, 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 (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. 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).

Bu çalışma ile BE öğretmenlerinin zihinsel engelli (ZE) çocuklara yönelik tutumlarını etkileyebileceği düşünülen yaş, hizmet süresi, cinsiyet, engelli öğrenciye öğretim deneyimi ve öz-duyarlık algısı gibi faktörlerin incelenmesi yoluyla öğretmenlerin olumlu tutum geliştirebilmeleri için düzenlenecek hizmetlerin ve alınacak önlemlerin belirlenmesine temel oluşturabileceği düşünülmektedir. Ayrıca 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’ın eğitimine yönelik tutumlarını etkileyen bazı faktörlerin belirlenmesinin yanı sıra öz-duyarlık düzeyinin tutum üzerindeki etkisinin de araştırılması sağlanmıştır.

2. GEREÇ VE YÖNTEM

Araştırma Modeli

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

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.

Veri Toplama Araçları

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

Zihinsel Engelli Çocuklara Yönelik Tutum Ölçeği

Araştırma kapsamında Özer ve Süngü (2012) tarafından BEÖ’nin ZEC’a yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla geliştirilmiş beşli likert tipi bir ölçek kullanılmıştır. Ölçeğin

güvenirlilik çalışması 563 BEÖ adayı 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 (Özer ve Süngü, 2012).

Öz duyarlık Ölçeği

BEÖ’nin öz duyarlıkları, Neff (2003) tarafından geliştirilen ve yeni bir ölçek olan Öz-duyarlık Ölçeği ile ölçülmüştür. 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 ve 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- yargılaşma, paylaşımların bilincinde olmaya karşı yabancılaşma ve bilinçliliğe karşı aşırı-özdeşleşme. Geçerlik ve güvenirlik çalışmalarından elde edilen sonuçlar Öz-duyarlık Ölçeğinin geçerlik ve güvenirliğinin sağlandığını ve psikolojik sağlığı önemli ölçüde yordadığını göstermektedir (Akın ve ark., 2007).

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.

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.

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.

3. BULGULAR

Bu bölümde bulgular BEÖ'nin; (a) Zihinsel engelli çocuklara yönelik tutumları (b) Zihinsel engelli çocuklara yönelik tutumları etkileyen faktörler (c) Zihinsel engelli çocuklara yönelik tutumları ile öz duyarlılıkları arasındaki ilişki olmak üzere üç bölümde ele alınmıştır.

3.1. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin zihinsel engelli çocuklara yönelik tutumlarının incelenmesi

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

Tablo 3.1.1. "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	Sınıfta 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	Sınıfta 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 veremekten 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 vermekten 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 3.1.1'de sunulmuştur. Tablo 3.1.1'e göre en yüksek

ortalama "Sınıfta 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 3.1.2. 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 1.2'de sunulmuştur. Tablo 3.1.2'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.

3.2. Beden eğitimi öğretmenlerinin zihinsel engelli çocuklara yönelik tutumlarını etkileyen faktörlerin değerlendirilmesi

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 3.2.1. 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 3.2.1'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 3.2.2. Hizmet süresine göre BEÖ'nin ZEÇTÖ'den aldıkları 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±0,494), hizmet süresi 11-20 yıl arasında olan BEÖ'nin tutum puanından (X=3,273±0,490) 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±0,520), hizmet süresi 11-20 yıl arasında olan BEÖ'nin tutum puanından (X=3,368±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±0,825), hizmet süresi 11-20 yıl arasında olan BEÖ'nin tutum puanından (X=3,605±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±0,750), hizmet süresi 11-20 yıl arasında olan BEÖ'nin tutum puanından (X=3,350±0,702) istatistiksel olarak daha yüksek bulunmuştur (p<0,005).

BEÖ'nin ZE'li bir tanıdığı olma durumlarına göre "zihinsel engelli çocuklara yönelik tutumları" Tukey HSD Post-hoc testi ile analiz edilmiş ve tablo 3.2.3'de sunulmuştur. F1 "yararlar" boyutunda (X=3,612± 0,589) ve toplam puanda (X=3,467± 0,539) ZE'li tanıdığı bulunan BEÖ lehinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur (P<0.05)

Tablo 3.2.3. ZE bir tanıdığına sahip olma durumuna göre BEÖ'nin ZEÇTÖ'den aldıkları 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		

Tablo 3.2.4. BEÖ'nin ZE öğrenciye öğretme deneyimine göre ZEÇTÖ'den aldıkları puanların incelenmesi

FAKTÖR	Sınıfında 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 3.2.4 incelendiğinde Student-t test sonuçları, F2 "duygular" boyutunda daha önce girdikleri sınıflarda ZE'li öğrencisi bulunan BE öğretmenlerinin (X=3,885±0,824), hiç ZE'li öğrencisi olmayan BE öğretmenlerinden (X=3,657±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±0,825) hiç ZE'li öğrencisi olmayan BEÖ'nden (X=2,823±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±1,007) hiç ZE'li öğrencisi olmayan BE öğretmenlerinden (X=2,773±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±0,530) hiç ZE'li öğrencisi olmayan BEÖ'nden (X= 3,319± 0,455) daha yüksek tutum puanına sahip olduğunu ortaya koymuştur(p<0,05).

Tablo 3.2.5. ZE öğrenciye öğretme deneyimi olan BEÖ'nin birlikte olma sürelerine göre ZEÇTÖ'den aldıkları 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	223,415	50,572		1,095	0,363
	Bir eğitim dönemi	403,529	0,485			
	Bir eğitim yılı	403,644	0,445			
	İki eğitim yılı	333,616	0,689			
	Üç eğitim yılı ya da daha çok	453,618	0,645			
F2; DUYGULAR	Bir öğretim döneminden az	223,773	0,743		2,382	0,038*
	Bir eğitim dönemi	403,667	0,880			
	Bir eğitim yılı	403,991	0,768			
	İki eğitim yılı	333,859	0,732			
	Üç eğitim yılı ya da daha çok	454,052	0,901			
F3; DESTEKLER	Bir öğretim döneminden az	223,334	0,783		1,17	0,324
	Bir eğitim dönemi	403,450	0,680			
	Bir eğitim yılı	403,710	0,709			
	İki eğitim yılı	333,586	0,875			
	Üç eğitim yılı ya da daha çok	453,585	0,874			
F4; KABUL	Bir öğretim döneminden az	222,989	0,688		1,756	0,122
	Bir eğitim dönemi	402,938	0,911			
	Bir eğitim yılı	403,200	0,741			
	İki eğitim yılı	333,053	0,947			
	Üç eğitim yılı ya da daha çok	452,950	0,772			
F5; KORKULAR	Bir öğretim döneminden az	223,318	0,880		2,503	0,031*
	Bir eğitim dönemi	403,013	1,059			
	Bir eğitim yılı	403,013	0,836			
	İki eğitim yılı	332,742	1,200			
	Üç eğitim yılı ya da daha çok	453,222	0,969			
TOPLAM ORTALAMA	Bir öğretim döneminden az	223,365	0,525		2,233	0,051
	Bir eğitim dönemi	403,375	0,539			
	Bir eğitim yılı	403,558	0,424			
	İki eğitim yılı	333,457	0,577			
	Üç eğitim yılı ya da daha çok	453,510	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±0,901) ve F5 “korkular” boyutunda tutum puanları (X=3,222±0,969) daha kısa eğitim sürelerinde birlikte olan BEÖ'nden anlamlı derecede yüksek bulunmuştur (p<0,005).

Tablo 3.2.6. BEÖ'nin ZE öğrenciyle 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	1023,722	0,519		18,341	0,0000
	Hayır	2183,455	0,520			
F2; DUYGULAR	Evet	1024,088	0,784		21,408	0,0000
	Hayır	2183,640	0,817			
F3; DESTEKLER	Evet	1023,765	0,777		18,381	0,0000
	Hayır	2183,389	0,709			
F4; KABUL	Evet	1023,125	0,823		9,092	0,0030
	Hayır	2182,842	0,764			
F5; KORKULAR	Evet	1023,417	0,890		40,084	0,0000
	Hayır	2182,709	0,951			
TOPLAM ORTALAMA	Evet	1023,637	0,471		38,342	0,0000
	Hayır	2183,284	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 3.2.6'da gösterilmiştir. Buna göre, F1 “yararlar” (X=3,722±0,519), F2 “duygular” (X=4,088±0,784), F3 “destekler” (X=3,765±0,777), F4 “kabul” (X=3,125±0,823) ve F5 “korkular” (X=3,417±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±0,471) yönünden de öz yeterliliği yüksek olan BE öğretmenlerinin tutum puanları anlamlı derecede yüksek bulunmuştur (p<0,005).

3.4. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Zihinsel engelli çocuklara yönelik tutumları ile öz-duyarlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi

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 3.4.1. BEÖ'ne 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.	3203	1,1	2
2	Kişiliğimin beğenmediğim yönlerine ilişkin anlayışlı ve sabırlı olmaya çalışırım.	3203	80,9	
3	Bir şey beni üzdüğünde, duygularına kapılıp giderim.	3202	71,2	
4	Hoşlanmadığım yönlerimi fark ettiğimde kendimi suçlarım.	3202	81,2	
5	Benim için önemli olan bir şeyde başarısız olduğumda, kendimi bu başarısızlıkta yalnız hissederim.	3202	61,2	
6	Zor zamanlarımda ihtiyaç duyduğum özen ve şefkati kendime gösteririm.	3203	41,1	
7	Gerçekten güç durumlarla karşılaştığımda kendime kaba davranırım.	3201	9	1
8	Başarısızlıklarımı insanlık halinin bir parçası olarak görmeye çalışırım.	3203	1,1	2
9	Bir şey beni üzdüğünde duygularımı dengede tutmaya çalışırım.	3203	7	1
10	Kendimi kötü hissettiğimde kötü olan her şeye kafamı takar ve onunla meşgul olurum.	3202	61,2	
11	Yetersizliklerim hakkında düşündüğümde, bu kendimi yalnız hissetmeme ve dünyayla bağlantımı koparmama neden olur.	3201	8	1
12	Kendimi çok kötü hissettiğim durumlarda, dünyadaki birçok insanın benzer duygular yaşadığını hatırlamaya çalışırım.	3203	3,1	2
13	Acı veren olaylar yaşadığımda kendime kibar davranırım.	3203	3,1	1
14	Kendimi kötü hissettiğimde duygularına ilgi ve açıklıkla yaklaşmaya çalışırım.	3203	5	1
15	Sıkıntı çektiğim durumlarda kendime karşı biraz acımasız olabilirim.	3202	2,1	1
16	Sıkıntı veren bir olay olduğunda olayı mantıksız biçimde abartırım.	3201	9,1	1
17	Hata ve yetersizliklerimi anlayışla karşılarım.	3203	4,1	1
18	Acı veren bir şeyler yaşadığımda bu duruma dengeli bir bakış açısıyla yaklaşmaya çalışırım.	3203	5,1	1
19	Kendimi üzgün hissettiğimde, diğer insanların çoğunun belki de benden daha mutlu olduklarını düşünürüm.	3202	3,1	1
20	Hata ve yetersizliklerime karşı kınayıcı ve yargılayıcı bir tavır takınırım.	3202	1,1	1
21	Duygusal anlamda acı çektiğim durumlarda kendime sevgiyle yaklaşırım.	3203	2,1	1
22	Benim için bir şeyler kötüye gittiğinde, bu durumun herkesin yaşayabileceğini ve yaşamın bir parçası olduğunu düşünürüm.	3203	6,1	1
23	Bir şeyde başarısızlık yaşadığımda objektif bir bakış açısı takınmaya çalışırım.	3203	8	1
24	Benim için önemli olan bir şeyde başarısız olduğumda, yetersizlik duygularıyla kendimi harap ederim.	320	21,1	
25	Zor durumlarla mücadele ettiğimde, diğer insanların daha rahat bir durumda olduklarını düşünürüm.	3202	4,1	2
26	Kişiliğimin beğenmediğim yönlerine karşı sabırlı ve hoşgörülü değilimdir.	3202	3,1	2

26 maddeden oluşan "Öz duyarlık Ölçeği" nin tanımlayıcı istatistikleri Tablo 3.4.1'de sunulmuştur. Tablo 3.4.1'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 3.4.2. BEÖ'ne ilişkin öz-duyarlık ölçeğinin alt boyut ve toplam ortalama puanlarının yüzdelik 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 yüzdelik değerleri Tablo 3.4.2 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 3.4.3. BEÖ'nin "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 3.4.3'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.

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 yaştr. 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 (Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2000-2013).

Özer ve Süngü (2012) tarafından geliştirilen, geçerlik ve güvenilirlik 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. 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).

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 Yüksekokulları (BESYO)'nın % 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 BESYO'nun Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümlerinde 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 donanıma sahiptir. 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, ZEC' la çalışma deneyimi olan BE

öğretmenlerinin F2 "duygular", F4 "kabul", F5 "korkular" ve ortalama tutum puanında, ZEC'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 öğretme 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 da 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 anlamının ön yargıları azaltması beklenir (Allport, 1954). Bu nedenle önyargı ile başa çıkmanın en önemli araçlarından biri 'toplumsal temas' olarak görülür (Gürkaynak, 2012). Öğretmen adaylarının engelli öğrencilerle bir araya gelerek öğretme 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 ZEÇ'a yönelik tutumları üzerinde etkisinin incelendiği bir diğer unsur ise ZEÇ'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). 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 "yararlar", F2 "duygular", F3 "destekler", F4 "kabul" ve F5 "korkular" olmak üzere "ZEÇTÖ"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.

BEÖ'nin ZEÇ'a yönelik tutumları üzerinde etkisini incelediğimiz tüm bu unsurların alan yazın taramalarımızda benzer çalışmalarda da incelendiği görülmüş ancak bu çalışmada farklı olarak öz duyarlık kavramına da yer verilmiştir. 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 (Aydın ve Soyer, 2012) açıklanmaktadır. Öz-duyarlık kavramının bu özelliklerinden yola çıkarak BE öğretmenlerinin ZE çocuklara yönelik tutumlarının öz duyarlık 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; yaşılmışlık 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).

Araştırmamıza katılan BEÖ'nin öz duyarlığın pozitif unsurları ile tutum puanları arasında ilişki bulunması bu öğretmenlerin ZE öğrenciye 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 çekimser kaldıklarını düşündürmektedir. 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 duyarlığın 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 olumsuzla 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, toplumdaki 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 duyarlılığın 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. Şu ana kadar BE öğretmenlerinin ZEÇ’ a yönelik tutumlarını etkileyen faktörlerin incelendiği araştırmaların da sınırlı sayıda olduğu bilinmektedir. ZEÇ’ a yönelik tutumlar üzerinde öz duyarlılığın 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.

SONUÇ

BE öğretmenlerinin ZE çocuklara yönelik tutumlarını etkileyen faktörlerin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu araştırma sonuçları ve öneriler aşağıda sıralanmıştır. BE öğretmenlerinin ZE öğrenciye öğretmeye yönelik tutumlarının kararsız olduğu, Cinsiyetin BE öğretmenlerinin tutumları üzerinde etkili bir faktör olmadığı, ZEÇ’ la çalışma deneyiminin BEÖ tutumları üzerinde önemli bir faktör olduğu, Zihinsel engelli tanıdığa sahip olma durumunun tutumlar üzerinde etkili bir faktör olduğu, ZEÇ’ la çalışmak için kendini yeterli bulma durumunun tutumlar üzerinde etkili bir faktör olduğu, BEÖ’nin öz duyarlık alt boyutların puanlarında görülen artışa paralel olarak tutum puanında da artış olduğu bulunmuştur.

Kaynaklar

Allport G.W. (1954). The nature of prejudice. Reading, MA: Addison-Wesley.
Akin, Ü., Akin, A., Abacı, R. (2007). Öz Duyarlık Ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 01-10.

- 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.
- Aydın, A. Ve Soyer, U. (2012). Özel Eğitim Öğrencilerinin Öz Duyarlık Ve Sürekli Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi Yıl: 2012, Sayı: 35, Sayfa: 5-18*.
- 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.
- 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.; Obrusnikova, I. (2007). Inclusion in Physical Education: A Review of the Literature From 1995-2005. *Adapted Physical Activity*, 24, 103-124.
- Block, E.M.; 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.
- Conatser, P., Block, M., & Gansneder, B. (2002). Aquatic instructors’ beliefs toward inclusion: *The Theory of Planned Behavior. Adapted Physical Activity Quarterly*, 19, 172-187.
- 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
- Eripek, S. (2004). Türkiye’de zihin engelli çocukların kaynaştırılmalarına ilişkin olarak yapılan araştırmaların gözden geçirilmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 5 (2), 25- 32.

- Fazlıoğlu, Y., Doğan, M.K. (2013). Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Tutumlarının İncelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt:15, sayı:2, 223-234.*
- Gerrig, R.J. ve Zimbardo, P.G. (2014). Psikoloji ve Yaşam (G. Sart, Çev.) Nobel, Ankara.
- Gürsel, F. (2006). Engelliler için beden eğitimi ve spor dersinin öğrencilerin engellilere yönelik tutumlarına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31, 67-73.*
- 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.*
- 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).*
- Jerlinder, K., Danermark, B., Gill, P. (2009). Swedish Primary-School Teachers' Attitudes To Inclusion – 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.
- 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*
- Küçükahmet, L. (2003). *Öğretimi planlama ve değerlendirme.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- 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 Yürütülen 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.*
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2010). Milli Eğitim istatistikleri örgün eğitim <https://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-istatistikler/icerik/64> adresinden 21.06.2014 tarihinde edinilmiştir.
- 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. (2004). Self-compassion and psychological well-being. *Constructivism in the Human Sciences, Vol 9 (2), 27-37.*
- Neff, K. D. (2003). The development and validation of a scale to measure self compassion. *Self and Identity, 2(3), 223-250.*
- 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.*
- 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.*
- Süngü, B. (2012). Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının zihinsel engelli çocuklara yönelik tutumlarıyla ilgili bir ölçek geliştirme çalışması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Özer D. (2010). *Engelliler için Beden Eğitimi ve Spor.* Nobel Yayın Dağıtım, İstanbul.
- 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., ve Wright, R.G. (1988). Physical educators’ attitudes toward teaching students with handicaps. *Mental Retardation*, 26, 307-309.
- Seferoğlu, S.S. (2004). Öğretmen Yeterlilikleri ve Mesleki Gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 58, 40-45.
- Sucuoğlu, B., ve Kargın, T. (2008). İlköğretimde Kaynaştırma Uygulamaları Yaklaşımlar Yöntemler Teknikler. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları
- Temel, Z.F. (2000). Okul Öncesi Eğitimcilerinin Engellilerin Kaynaştırılmasına İlişkin Görüşleri, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18: 148-155.
- Tripp, A., ve Rizzo, T. (2006). Disability labels affect physical educators. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 23, 310-326.