

T.C.
HATAY MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI



**BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR YÜKSEKOKULU ÖĞRENCİLERİNİN
ENGELLİLERE YÖNELİK TUTUMLARININ ÖZ YETERLİLİKLERİ
AÇISINDAN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İlkay ALKAN

Danışman

Dr. Öğretim Üyesi Mahmut GÜLLE

HATAY – 2018

T.C.
HATAY MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI

**BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR YÜKSEKOKULU ÖĞRENCİLERİNİN
ENGELLİLERE YÖNELİK TUTUMLARININ ÖZ YETERLİLİKLERİ
AÇISINDAN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İlkay ALKAN

Danışman

Dr. Öğretim Üyesi Mahmut GÜLLE

HATAY – 2018

T.C.
HATAY MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI

**BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR YÜKSEKOKULU ÖĞRENCİLERİNİN
ENGELLİLERE YÖNELİK TUTUMLARININ ÖZ YETERLİLİKLERİ
AÇISINDAN İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

İlkay ALKAN

Bu tez aşağıda isimleri yazılı tez jürisi tarafından 03/09/2018 günü sözlü olarak yapılan tez savunmasında oybirliği ile kabul edilmiştir.

Tez Jürisi: Jüri Başkanı: Dr. Öğrt. Üyesi Erdi KAYA

Üye: Dr. Öğrt. Üyesi Mahmut GÜLLE

Üye: Dr. Öğrt. Üyesi Ümit Doğan ÜSTÜN

Bu tez, Enstitümüz Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalında hazırlanmıştır.

Prof. Dr. İbrahim Halil ÇERÇİ

Enstitü Müdürü

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimim ve tez çalışması döneminde tüm bilgilerini benimle paylaşmaktan imtina etmeyen, her konuda destekçim olan, her sorumu yanıtıız bırakmayan ve usanmadan ilgilenen kıymetli danışman hocam Doktora Öğretim Üyesi Mahmut GÜLLE' ye,

Ders döneminde bilim uzmanlığı yolunda beni yetiştiren ders hocalarım, Dr. Öğr. Üyesi Bilal BİÇER, Dr. Öğr. Üyesi Burhan ÇUMRALIGİL, Doç. Dr. Yaşar SALCI , Dr. Öğr. Üyesi Çağrı ÇETİN hocama,

Her zaman yanımda olan, maddi manevi desteklerini esirgemeyen aileme sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

İlkay ALKAN

İÇİNDEKİLER

Kabul ve Onay	II
TEŞEKKÜR	III
İÇİNDEKİLER.....	IV
ÇİZELGELER DİZİNİ.....	IX
SİMGELER VE KISALTMALAR	XI
ÖZET.....	XII
ABSTRACT.....	XIII
1. GİRİŞ.....	1
2. GENEL BİLGİLER.....	4
2.1. Özel Eğitim Kavramı	4
2.1.1. Özel Eğitimin Temel İlkeleri	4
2.1.2. Özel Eğitimin Amacı.....	5
2.1.3. Özel Eğitimi Gerektiren Bireylerin Belirlenmesi.....	6
2.1.4. Türkiye’de Özel Eğitimin Tarihçesi	8
2.1.5. Türkiye’de Özel Eğitim	10
2.2. Engellilik.....	11
2.2.1. Engelliliğin Nedenleri.....	11
2.2.1.1. Doğum Öncesi Nedenler.....	11
2.2.1.2. Doğum Sırasındaki Nedenler.....	11
2.2.1.3. Doğum Sonrasındaki Nedenler.....	12
2.2.2. Zihinsel Engellilik.....	12
2.2.2.1. Sınıflandırma.....	13
2.2.2.1.1. Psikolojik Sınıflandırma	14

2.2.2.1.1.1. Hafif Derecede Zihinsel Engelliler.....	14
2.2.2.1.1.2. Orta Derecede Zihinsel Engelliler.....	14
2.2.2.1.1.3. Ağır Derecede Zihinsel Engelliler.....	15
2.2.2.1.2. Eğitsel Sınıflandırma.....	15
2.2.2.1.2.1. Eğitilebilir Zihinsel Engelliler.....	15
2.2.2.1.2.2. Öğretilebilir Zihinsel Engelliler.....	15
2.2.2.1.2.3. Ağır Ve Çok Ağır Derecede Zihinsel Engelliler.....	16
2.2.2.2. Nedenleri.....	16
2.2.2.2.1. Bulaşıcı Hastalıklar Ve Zehirlenmeler.....	17
2.2.2.2.2. Kromozom Anormallikleri.....	17
2.2.2.2.3. Çevresel Yada Psiko-Sosyal Dezavantaj.....	17
2.2.2.3. Özellikleri.....	18
2.2.2.4. Tanı Ve Değerlendirme.....	19
2.2.2.5. Eğitim.....	19
2.2.3. Bedensel Engellilik.....	20
2.2.3.1. Sınıflandırma.....	21
2.2.3.2. Neden Olan Etmenler.....	21
2.2.3.3. Özellikleri.....	22
2.2.3.4. Tanı Ve Değerlendirme.....	22
2.2.4. Görme Engellilik.....	22
2.2.4.1. Sınıflandırma.....	23
2.2.4.2. Neden Olan Etmenler.....	23
2.2.4.3. Özellikleri.....	24
2.2.4.4. Tanı Ve Değerlendirme.....	25
2.2.4.5. Eğitim Ortamları.....	25

2.2.5. İşitme Engellilik.....	26
2.2.5.1. Sınıflandırma.....	27
2.2.5.2. Neden Olan Etmenler.....	27
2.2.5.3. Özellikleri.....	28
2.2.5.4. Tanı Ve Değerlendirme.....	29
2.2.5.5. Eğitim.....	29
2.2.6. Dil Ve Konuşma Bozukluğu (DKB) Olan Engelliler.....	29
2.2.6.1. Sınıflandırma.....	30
2.2.6.2. Neden Olan Etmenler.....	31
2.2.6.3. Özellikleri.....	31
2.2.6.4. Tanı Ve Değerlendirme.....	31
2.2.6.5. Eğitim.....	32
2.2.7. Öğrenme Güçlüğü Olan Engelliler.....	33
2.2.7.1. Sınıflandırma.....	33
2.2.7.2. Neden Olan Etmenler.....	34
2.2.7.3. Özellikleri.....	34
2.2.7.4. Tanı Ve Değerlendirme.....	35
2.2.7.5. Eğitim.....	35
2.2.8. Duygu- Davranış Bozukluğu Olan Engelliler.....	35
2.2.8.1. Sınıflandırma.....	36
2.2.8.2. Neden Olan Etmenler.....	36
2.2.8.3. Özellikleri.....	37
2.2.8.4. Tanı Ve Değerlendirme.....	37
2.2.9. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Engelliler.....	37
2.2.9.1. Sınıflandırma.....	38

2.2.9.2. Neden Olan Etmenler.....	38
2.2.9.3. Özellikleri.....	39
2.2.9.4. Tanı Ve Değerlendirme.....	40
2.2.9.5. Eğitim.....	40
2.2.10. Üstün Zekalı ve Yetenekli Bireyler.....	41
2.2.10.1. Üstün Zekalı ve Yetenekli Bireylerin Özellikleri.....	41
2.2.10.2. Tanı ve Değerlendirme	42
2.2.10.3. Eğitimleri.....	43
2.3. Engellilerde Beden Eğitimi ve Spor.....	43
2.4. Tutum.....	44
2.4.1. Tutumu Oluşturan Ögeler.....	44
2.4.2. Tutumun İşlevleri.....	45
2.4.2.1. Tutumun Anlama Veya Bilgi İşlevi.....	45
2.4.2.2. Tutumun İhtiyaçları Giderme İşlevi.....	45
2.4.2.3. Tutumun Egoyu Savunma İşlevi.....	46
2.4.2.4. Tutumun İçsel Değerlerin Yerine Getirilme İşlevi.....	46
2.4.3. Tutumların Ölçülmesi.....	46
2.4.4. Öğretmen Tutumları.....	46
2.5. Öz Yeterlilik.....	47
2.5.1. Öğretmen Öz Yeterliği.....	48
2.5.2. Beden Eğitimi Öğretmeni Öz yeterlilikleri.....	48
3. GEREÇ VE YÖNTEM.....	50
3.1. Araştırma Modeli	50
3.2. Araştırmanın Örneklemi.....	50
3.3. Veri Toplama Aracı.....	50

3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi.....	51
4. BULGULAR	53
5. TARTIŞMA.....	66
6. SONUÇ.....	70
7. KAYNAKLAR.....	72
EKLER.....	75
EK – 1	75
EK – 2	76
ÖZGEÇMİŞ.....	78



ÇİZELGELER DİZİNİ

Sayfa No

Çizelge 2.1. Zihinsel engellilerin sınıflandırılması	9
Çizelge 2.2. Zihinsel engellilerin psikolojik ve eğitimsel sınıflandırılması	13
Çizelge 2.3. Oluşum zamanına ve türüne göre zihinsel engel nedenleri	16
Çizelge 2.4. İşitme engel derecesine göre sınıflandırma	27
Çizelge 4.1. Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet türüne ilişkin frekans dağılımı	53
Çizelge 4.2. Araştırmada yer alan öğrencilerin yaşlarına ilişkin frekans dağılımı	53
Çizelge 4.3. Araştırmada yer alan öğrencilerin okudukları bölümlere ilişkin frekans dağılımı	54
Çizelge 4.4. Araştırmada yer alan öğrencilerin okudukları sınıflara ilişkin frekans dağılımı	54
Çizelge 4.5. Araştırmada yer alan öğrencilerin aile gelir durumlarına ilişkin frekans dağılımı	55
Çizelge 4.6. Araştırmada yer alan öğrencilerin ailelerinde engelli birey olup olmama durumlarına ilişkin frekans dağılımı	55
Çizelge 4.7. Araştırmada yer alan öğrencilerin etkileşimde buldukları engelli birey olup olmama durumlarına ilişkin frekans dağılımı	56
Çizelge 4.8. Araştırmada yer alan öğrencilerin yetersizlikten etkilenmiş kişilere yönelik tutum ve genel öz yeterlilik puanlarına ait ortalama ve standart sapma değerleri	57
Çizelge 4.9. Öğrencilerin yetersizlikten etkilenmiş kişilere yönelik tutum ve genel öz yeterlilik puanlarının yaş değişkenine göre farklılığını gösteren Mann Whitney U testi çizelgesi	58
Çizelge 4.10. Öğrencilerin yetersizlikten etkilenmiş kişilere yönelik tutum ve genel öz yeterlilik puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılığını gösteren Mann Whitney U testi çizelgesi	59
Çizelge 4.11. Öğrencilerin yetersizlikten etkilenmiş kişilere yönelik tutum	

ve genel öz yeterlilik puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre farklılığını gösteren Kruskal Wallis testi çizelgesi	60
Çizelge 4.12. Öğrencilerin yetersizlikten etkilenmiş kişilere yönelik tutum ve genel öz yeterlilik puanlarının bölüm değişkenine göre farklılığını gösteren Kruskal Wallis testi çizelgesi	61
Çizelge 4.13. Öğrencilerin yetersizlikten etkilenmiş kişilere yönelik tutum ve genel öz yeterlilik puanlarının aile gelir durumu değişkenine göre farklılığını gösteren Kruskal Wallis testi çizelgesi	63
Çizelge 4.14. Öğrencilerin yetersizlikten etkilenmiş kişilere yönelik tutum ve genel öz yeterlilik puanlarının ailesinde engelli bireyin olup olmamasına göre farklılığını gösteren Mann Whitney U testi çizelgesi	64
Çizelge 4.15. Öğrencilerin yetersizlikten etkilenmiş kişilere yönelik tutum ve genel öz yeterlilik puanlarının etkileşimde bulunan engelli bireyin olup olmamasına göre farklılığını gösteren Mann Whitney U testi çizelgesi	65

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

ABD : Amerika Birleşik Devletleri

AIDS : Edinilmiş Bağışıklık Sistemi Sendromu

ATDP : Attitudes Towards Disabled Person Skalası

BM : Birleşmiş Milletler

Cm : Santimetre

dB : Desibel

DKG : Dil ve Konuşma Güçlüğü

EEG : Beyin Akım Grafiği

IQ : Zeka Puanı

LSD : Sınırlı Diferansiyel

M : Metre

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

N : Denek Sayısı

Ort. : Ortalama

OSB : Otizm Spektrum Bozukluğu

P : Anlamlılık Değeri

PECS : Resim Değiş Tokuşuna Dayalı İletişim Sistemi

SS : Standart Sapma

TEACCH : Otizm ve Benzer İletisim Güçlüğü Olan Çocukların Eğitimi

YEKYTÖ : Yetersizlikten Etkilenmiş Kişilere Yönelik Tutum Ölçeği

ÖZET

Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Engellilere Yönelik Tutumlarının Öz Yeterlilik Açısından İncelenmesi

Bu çalışmanın amacı, özel eğitim dersi almış olan beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin engelli bireylere yönelik tutumlarını öz yeterlilikleri açısından incelemektir.

Araştırmanın evrenini, 2017 – 2018 eğitim öğretim yılında Hatay ili Mustafa Kemal Üniversitesi Beden Eğitimi Ve Spor Yüksekokulu' nda okuyan toplam 295 (110 kadın, 185 erkek) öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmada, Yuker vd. (1970) tarafından geliştirilen “ Attitudes Towards Disabled Person “ skalasının, Özyürek (1977) tarafından Türkçe' ye uyarlanan “ Yetersizlikten Etkilenmiş Kişilere Yönelik Tutum Ölçeği” ve Sherer ve ark. (1982) tarafından geliştirilmiş, Yıldırım ve İlhan (2010) tarafından Türkçe' ye çevrilen “ Genel Öz-Yeterlilik Ölçeği” kullanılmıştır.

Verilerin çözümlenmesinde SPSS 20.0 paket programı kullanılmıştır. Normal dağılıma bakmak için Kolmogorov - Smirnow testi uygulanmıştır. Alt problemlere bağlı verilerin çözümlenmesinde Mann Whitney U testi, ilişkisiz örneklem için Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır.

Çalışmanın sonuçlarına ilişkin verilere bakıldığında; 18-22 yaş aralığında olan öğrencilerin genel öz yeterlik algılarının yaşları 23-31 aralığında olan öğrencilere göre anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca, 18-22 yaş aralığında olan öğrenciler ile 23-31 yaş aralığında olan öğrencilerin yetersizlikten etkilenmiş kişilere yönelik tutumlarının da benzer olduğu belirlenmiştir. Kadın ve erkek öğrencilerin genel öz yeterlilik algıları ve yetersizlikten etkilenmiş kişilere yönelik tutumlarının benzerlik gösterdiği gözlenmiştir. Farklı sınıf düzeylerinde eğitim gören öğrencilerin genel öz yeterlilik algıları ve yetersizlikten etkilenmiş kişilere yönelik tutumlarının benzerlik gösterdiği belirlenmiştir. Farklı aile gelir durumuna sahip öğrencilerin genel öz yeterlilik algıları ve yetersizlikten etkilenmiş kişilere yönelik tutumlarının benzerlik oldukları belirlenmiştir. Ailesinde engelli birey olan ya da olmayan öğrencilerin genel öz yeterlilik algıları ve yetersizlikten etkilenmiş kişilere yönelik tutumlarının benzerlik oldukları bulunmuştur. Engelli bir birey ile etkileşimde bulunan öğrencilerin bir işten yılmama durumları ve o işte ısrarcı olmaları, engelli bireyle hiç etkileşimde bulunmayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Özel eğitim, tutum, yeterlilik, engelli, spor.

ABSTRACT

Examination in Terms of Self-efficacy of the Attitudes of the Students of Physical Education and Sports Collage Towards the Disabled

The aim of this study is to examination in terms of self-efficacy of the attitudes of the students of physical education and sports collage towards the disabled .

The student 's universe constitutes a total of 295 (110 female, 185 male) students attending the Mustafa Kemal University School of Physical Education and Sports in Hatay province in 2017 - 2018 academic year.

In the study, Yüker et al. Attitudes Towards Disabled Person "scale developed by Özyürek (1977)," Attitude Scale for Affected People with Inadequacy "and Sherer et al. (General Self-Sufficiency Scale) translated into Turkish by Yildirim and İlhan (2010) was used.

SPSS 20.0 package program has been used to analyze the data. Kolmogorov-Smirnow test was applied to look for normal distribution. Mann Whitney U test was used to analyze data related to the sub-problems, and Kruskal Wallis H test was used for unrelated samples.

When we look at the data regarding the results of the study; Found that students with a range of 18-22 years of age had significantly higher self-efficacy perceptions than students with a range of 23-31 years. In addition, it was determined that the students who are between the ages of 18-22 and those who are between the ages of 23-31 are similar in their attitudes towards the affected people. The general self-efficacy perceptions of the male and female students and their attitudes towards the affected people were similar. It was determined that the students who attended different class levels showed similar general self-efficacy perceptions and attitudes towards people affected by disability. It was determined that the students with different family incomes had similar general self-efficacy perceptions and attitudes toward people affected by disability. Students with and without disabilities in their families were found to have similar general self-efficacy perceptions and attitudes toward people affected by disability. It has been determined that students who interact with an individual with disabilities are more likely to be uninvited and more insistent than those who have never interacted with the disabled.

Key Words: Soccial life, attitude, sufficiency, disabled, sport.

1. GİRİŞ

Engellilerin, toplumla kaynaşması yönünden birçok sorunlar ile karşı karşıya kaldıkları bilinen bir gerçektir. Yaşamlarının birçok alanına hakim olan bu sorunlar, engelli bireylerin içinde buldukları toplumla birlik içinde yaşamalarını zor hale getirmektedir. Sürekli sorunlarla karşılaşan ve bunlara anlamlı sonuçlar bulamayan her bireyin mutsuz olacağı gibi engelli bireyler de toplumun bilgi yetersizliği, ayrımcılığı, olumsuz davranış ve tutumları, fiziksel çevre koşullarının yetersizliği gibi sorunlarla çoğu zaman karşılaşılır.

Engellilerin bedensel veya zihinsel eksiklikleri, hareketlerindeki kısıtlılık ve güçlükler onları farklılaştırır. Engellilerin yaşadığı ayrımcılığın asıl nedeni de bu farklılıktır. Alışık olunmayan özelliklere sahip olmak ve dolayısıyla bu özelliklerin bireyde yarattığı sınırlılıklar toplumdan uzaklaşmasına neden olmaktadır. Toplum destek sistemlerinin yetersizliği, bireylerin ayrımcı ve dışlayıcı tutumları da engelli bireylerin topluma katılmasını önler.

Gelişmiş ülkelerde olduğu gibi Türkiye’de de özel gereksinime ihtiyacı olan bireylere sağlanacak özel eğitim hizmetlerinin önemi bilinmekle birlikte bu hizmetlerin en az sınırlandırılmış ortamlarda, normal gelişim gösteren akranlarıyla bir arada sağlanması amaçlanmaktadır (Sucuoğlu ve Kargin 2010). Birçok araştırmacı, engelli bireylere yönelik uygulanan kaynaştırma eğitimindeki başarının büyük ölçüsünün öğretmen tutumları olduğunu vurgulamaktadır.

Araştırmalar tutarlı bir şekilde, 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 derecesinden etkilendiğini belirtmektedir (Ammah & Hodge 2005, Hodge ve ark.2004, LaMaster ve ark.1998, Lieberman ve ark.2002, Lienert ve ark.2001).

Gelişen eğitim anlayışında öğretmenlerin yerine getirmesi gereken asli görevin, “ulusal ve evrensel değerleri benimseyen ve sorunlara çözüm üreten, millî eğitimin ve alanı ile ilgili ders programlarının hedeflerini davranışa dönüştüren, öğrenmeyi öğrenen bireyleri, her bireyin gereksinimini de göz önüne alarak yetiştirmek” olduğu bildirilmektedir. Bu görev ve sorumlulukları içinde bulunduran öğretmenlik mesleğini yapma yeterliliğinde olan öğretmenlerin, eğitim sisteminde olmaları çok önemlidir. Dolayısıyla, öğretmenlerde olması gereken yeterlikler ayrıntılı olarak araştırılıp, tartışılarak belirlenir.

Öğretmenin en etkili şekilde mesleğini icra etmesi, eğitimin her aşamasında olduğu gibi özel eğitim alanında da dikkat edilmesi gereken bir konudur. Özel eğitimde görev alacak öğretmen adaylarının, özel gereksinimli öğrencileri değerlendirme, ihtiyaca ve kapasiteye dayalı program hazırlama ve etkili öğretim yöntemleri hakkında eğitim almış olmalıdırlar. Dolayısıyla aldıkları eğitimi uygulamada da yeterli olmalıdırlar. Öğretmenlerin, mesleklerinin icabetini yerine getirmeleri, onların öğretime yönelik tutum ve öz yeterliliklerine olan inançları da önemli rol oynamaktadır.

En geniş anlamı ile tutum, “bireyin çevresindeki herhangi bir olgu veya nesneye karşı, sahip olduğu tepki gösterme eğilimini” ifade etmektedir. Tutum, bir durum, olay ya da olgu karşısında göstermesi beklenen olası davranış şekli olarak ifade edilebilir (İnceoğlu 2004).

Bandura (1997), öz yeterlik inancını, “bireyin, bir eylemi sergilemek için gerekli adımları planlayıp, başarılı bir şekilde yapma kapasitesine ilişkin öz değerlendirmesi” olarak ifade etmektedir.

Öğretmen öz yeterlik inancı, öğretmenlerin öğretim eylemini başarılı şekilde tamamlamak için gereken davranışları gösterme konusundaki inançları olarak ifade edilmektedir (Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek ve Soran 2004). Öz yeterlik yetenekli olmak değil, kişinin kendine güvenmesidir (Yıldırım ve İlhan 2010). Öz yeterlik inancı farklı olan kişiler arasında bazı değişiklikler vardır (Çoban ve Sanalan 2002). Öz yeterlik inancı yüksek olan eğitimciler, çalışmalarında normalden farklı teknikler kullanmaya, kullandıkları öğretim yöntemlerini geliştirmeye, öğretim stratejilerinin öğrenci odaklı olmasına ve çalışmalarında araç gereç kullanmaya yatkındırlar. Öz yeterlik inancı düşük olan öğretmenlerde, öğretmen merkezli ve dersi kitaptan okuyarak işledikleri gözlemlenmiştir (Henson 2001, Plourde 2001, Akt. Küçükyılmaz ve Duban 2006).

Toplumdaki tüm insanlar engellilere karşı önyargılı olmamakla beraber genel tutum sözel ifadelerde çok olumlu değildir. Engelli bireye yönelik sergilenen tutumlar, kendilerinin toplumda uyumsuz ve duygusal davranışları açısından önem taşımaktadır.

Sonuç olarak, bu sebeplerden dolayı engelliler için yaşamı yaşam kalitesini zorlaştıran, önyargılı tutumlara sergileyen ve sergilemeyen kişileri saptamak, önyargı oluşmasına sebep olan durumları belirlemek ve çözüm üretmede büyük önem taşımaktadır. Buradan hareketle bu araştırma özel eğitim dersi alan beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin engelli bireylere karşı tutumlarının belirlenmesi ve araştırma sonucunda, bu

öğrencilerinin engelli bireylere karşı tutumlarını olumlu yönde geliştirmeleri için önerilerde bulunmak amacıyla planlanmış ve yürütülmüştür.



2. GENEL BİLGİLER

2.1. Özel Eğitim Kavramı

Her bireyin gelişim basamakları birbirinden farklıdır. Dolayısıyla, her bireyin bedensel, bilişsel/zihinsel ve duyuşsal gelişimi de değişiklikler gösterebilir. Özel gereksinimli çocuklar bu alanlarda yaşitlarına göre daha farklı bireylerdir. Akçamete'ye göre, özel gereksinimli olan bireyler, bedensel özellikleri ve/veya öğrenme yetenekleri normalden farklı olabilir ve farklı farklı bireyleri ifade eder (Akçamete 2009)

Özel Eğitim normalden farklı ve özel ihtiyaçlı çocuklara yönelik, üstün özellikleri olanları yetenekleri doğrultusunda potansiyellerinin artmasını sağlayan, yetersizliğin engelle dönüşmesini önleyen, engelli bireyi kendine yetebilecek hale getirerek toplumla kaynaşmasını ve üretken bireyler olmasını sağlayan becerilerle saran eğitimidir (Ataman 2005)

“Türkiye Cumhuriyeti Anayasası (1982)’nin 42. maddesine göre, “Kimse eğitim hakkından mahrum edilemez. Bireysel farklılıkları nedeniyle uyarlamalar yapılmaksızın normal eğitim olanaklarından yararlanamayan bireyler de, tüm Türkiye Cumhuriyeti vatandaşları gibi eğitim ve öğretim hürriyetine sahiptir. Ayrıca Anayasa, Devlet, durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları topluma yararlı kılacak tedbirleri alır.” ifadesiyle T.C. Devleti’ni özel eğitim hizmetlerinden mesul tutmuştur.

2.1.1. Özel Eğitimin Temel İlkeleri

Özel eğitime ihtiyaç duyan bireyler göz önüne alınarak yapılan eğitim öğretim düzenlemelerinde, bu bireylerin eğitim öğretimden yararlanabilmeleri için bazı önemli noktalar vardır. Bu kıstaslar 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararnamede;

a- Özel eğitim ihtiyacı olan bireyler yetenekleri, yeterlilikleri, istekleri doğrultusunda bu hizmetten faydalandırılır.

b- Bu eğitimde en önemlisi erken başlamaktır.

c- Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin planlaması sosyal ve fiziki çevrelerinden ayrı kalmayacak şekilde yapılır.

ç- Özel eğitim ihtiyacı olan bireyler kapasitelerine göre programlarında düzenlemeler yapılarak diğer kişilerle birlikte eğitim almalarına önem verilir.

d- Özel eğitim gerektiren bireylerin eğitimlerinin sekteye uğramadan devam edebilmesi için her türlü rehabilite olmalarını sağlayacak kurum ve kuruluşlarla işbirliği içerisinde olunur.

e- Özel eğitim gerektiren bireyler için kişisel eğitim planı yapılması esastır.

f- Ailelere eğitim verilerek bu aşamalara aktif katılım göstermesi sağlanır.

g- Özel eğitim politikalarında, bu eğitim ihtiyacı olan bireylerin, örgütlenen kuruluşların görüşleri göz önünde bulundurulur.

h- Özel eğitim hizmetleri, bireylerin sosyal etkileşim ve karşılıklı uyum sağlama sürecine katılacağı bir şekilde ayarlanır. (MEB Mevzuat).

2.1.2. Özel Eğitimin Amacı

Özel eğitimin amaçları hususunda MEB 'in Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde en geniş tanıma yer verilmiştir. Yönetmeliğe göre özel eğitime ihtiyacı olan bireyler; toplumda yer alan, diğer kişilerle ilişkileri iyi olan, iş birliği kurabilen, sosyal çevreye ayak uydurabilen, üretken ve mutlu birer vatandaş olarak yetişmelerini amaçlamaktadır (MEB 2003).

Özel eğitimin başlıca amacı, aile ile iş birliği yaparak, bireylerin yaşadıkları sıkıntıları en aza indirmek ve aileye anne ve baba tutumları konusunda yol göstermektir.

Özel eğitimin amacı, bireylerin sorunlarını ortadan kaldırmak veya bu sorunları en aza indirmektir. Bu bağlamda özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin engel çeşitlerine göre farklı özellikler taşımaları gibi ihtiyaçları da birbirinden farklılık göstermektedir.

Özel eğitim sayesinde engelli bireylerin sosyal hayata adapte olabilmesi için uluslararası düzeyde engelli haklarına yönelik bir sözleşme yapılmıştır. Engelli Hakları Sözleşmesi BM Genel Kurulu'nda 13 Aralık 2006 tarihinde kabul edilerek 3 Mayıs 2008 tarihinde yürürlüğe girmiştir. Bu sözleşme ile engelli bireylerin evrensel olarak geçerliliği olan haklar elde etmesine sebep olmuş, sözleşmeye imza atmış ülkelerin bu sözleşmedeki maddelere uygun düzenleme yapmasına neden olmuştur. Ülkemizde ise 5825 sayılı Kanunla

Bakanlar Kurulu'nun 27/5/2009 tarih ve 2009/15137 sayılı kararıyla 3 Aralık 2008 ' de onaylanmıştır (Anonim 2013).

2.1.3. Özel Eğitim Gerektiren Bireylerin Belirlenmesi

Değerlendirmeler sonucunda özel eğitime ihtiyacı olan çocuğun özellikleri, veliler veya okuldaki sınıf öğretmenlerini tarafından anlaşılabilir. Bireyin engel türünün bilinmesi, gereksiniminin ne olduğu hakkında da bilgi verir. Özel eğitim ihtiyacı olan bireyin tanısı iki şekilde konulabilir.

Tıbbi Tanılama: Hastane ortamında konu ile ilgili uzman sağlıkçının incelemesiyle, bireydeki gelişimsel farklılık nedenlerinin, bireyin etkilenme durumunun ve tıbbi ihtiyaçlarının ne olduğuna karar verilen süreçtir. (Kulaksızoğlu 2003)

Eğitsel Tanılama: Rehberlik ve araştırma merkezlerinde özel eğitim değerlendirme kurulu tarafından yapılan eğitim ortamının ve önceliklerinin, yetersizliklerinin ve yeterliliklerinin, akranlarına kıyasla gelişim alanlarındaki kapasitesinin belirlendiği sürecidir (Kulaksızoğlu 2003)

Bu tanılama sürecinde özellikle ebeveynlerin ve öğretmenlerinin gözlemleri son derece önem taşımaktadır.

Tıpkı diğer bireyler gibi, özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların da farklı özellik ve düzeyleri, güçlü ve zayıf yönleri vardır. Bu bireylerin diğerlerinden ayrılma sebebi ise, yetenekten ya tamamen yoksundurlar ya da yeteneğin çok az bir bölümüne sahiptirler.

Ülkemizde özel eğitime ihtiyacı olan bireyler:

- a) Engel durumuna göre farklılaşan özel eğitim okulları,
- b) Gündüz öğrenim kurumlarındaki, özel eğitim sınıfları,
- c) Normal eğitim olarak kaynaştırma öğrencileri olarak eğitim görmektedirler (Bilge 1989)

Ülkemizde halen beş farklı (görme, işitme, ortopedik, zihinsel engelliler ve üstün yetenekliler) gruba özel eğitim okul ve kurumlarında, kaynaştırma sınıflarında özel eğitim düzenlemeleri yapılarak eğitim verilmektedir (Orhan 2004). Yetenek, zeka, kapasitesi veya akademik olarak akranlarına kıyasla performans düzeyi yüksek olan bireyler uzmanlar tarafından belirlenen (MEB 2005) üstün yetenekli veya üstün zekalıların eğitimi uygun Bilim ve Sanat Merkezlerinde verilmektedir. Bu merkezlerde bireyin kendi yeteneklerinin

farkına varması ve kapasitesini en üst düzeyde kullanması ve geliştirmesini sağlamak için farklı programlar uygulanmaktadır.

Üstün yetenekli çocuklarda diğerlerinde olduğu gibi bir yetersizlik olmamasına rağmen eğitim açısından tedbir alınmaması durumunda sorun teşkil edebilir. Ortaya çıkması beklenen ilk sorun kapasitesindeki gerileme olacaktır. Bu tür çocuklar hayatlarının her alanında gerek evde gerek okulda gerekse sosyal çevrelerinde diğer bireylere nazaran daha fazla onaylanmak isterler. Aksi bir durumda eğitim ve akademik olarak çocukta isteksizlik baş gösterebilir. Üstün yetenekliler kendi bildikleri doğrultusunda hareket etmeye meyillidirler. Disiplin açısından bu durum sorun haline gelebilir. Bu tarz gelişmeler okulda, evde ve de sosyal yaşam alanlarında uyum kuramamasına sebebiyet verir.

Bu bireyler sürekli soru sorarak daha fazla şey öğrenmeye çalışırlar. Fazla soru sormaları, kendilerini ifade etmeye çalışmaları, sıklıkla yaşatları ve öğretmenleri ile çatışmasına sebep olmaktadır. Bu özellikleri ile toplumda inatçı, saygısız olarak anlaşılırlar. (Yetim 2005).

Üstün yetenekli bireyler bu davranışlarıyla çevrelerinde kabul görmeyebilirler. Anlaşılmadıklarını düşünerek içlerine kapanabilirler. Bu nedenlerden dolayı üstün yetenekli ve üstün zekalı bireylere uygun eğitim ortamları oluşturularak, ebeveynler ve öğretmenleri arasında iş birliğine dayalı iletişim kurularak ortaklaşa hareket edilmelidir.

Üstün yetenekli bireyler normal eğitim okullarındaki sisteme ayak uyduramayarak yeterliliklerini ortaya koyamayabilirler. Dolayısıyla farklı çalışmalarla destek verilmelidir. Bu bireylerin sıkıntılarını dinlemek, kendilerini anlatmalarına imkan tanımak ve rehberlik etmek sosyal çevreye uyum sağlamalarını yükseltecektir.

Özel eğitime ihtiyacı olan bireyler karşılaştıkları olumsuz tutumların farkındadırlar ve hayatlarının birçok döneminde bu sorunlarla karşı karşıya kalacaklarını bilirler. (Güven 1986). Özel eğitime ihtiyacı olan bireyler aynı zamanda özel ilgi ve alaka da beklemediklerinden arkadaş çevrelerindeki aktivitelere sınırlı katılır veya hiç katılmayabilirler. Bu sebepten dolayı bu bireylerin sosyal çevreye katılımlarını arttırmak amacıyla okulda ve çevrelerinde karşılaşılabilecekleri olumsuz etkilerin mümkün derecede kaldırılması gerekmektedir (Güven 1986: 170).

Fiziki olarak yetersiz veya eksik olan engelli bireyler, bu yetersizliklerinden dolayı olumsuz durumlar yaşayarak sosyal çevre ile ilişki kurmada zorluk çekerler. Bu bireyler akranları arasında olumlu karşılanmayarak arkadaş seçiminde çok tercih edilmemektedirler

(Tatar 1995: 152). İşitme yetersizliği bulunan bireyler kendilerini ifadede zorlandıklarından hırçın ve saldırgan olabilirler. İşitme alanındaki sıkıntıdan dolayı günlük yaşantısında konuşma işlevini yerine getirememesiyle sosyal çevreye uyumda zorluk yaşarlar.

Yapılan araştırmalara bakıldığında, özel ihtiyaçlı bireylerin hayatın birçok alanında yetersiz olmaları dolayısıyla olumsuz tavır sergilemelerinden ötürü arkadaşlık kurma bağlarının zayıf olduğu gözlenmiştir. (Açıkgöz 1996). Bu açıdan bakıldığında, özel gereksinimli bireyler toplumdaki yeterli yardımı alamadığı takdirde dışlanmışlık ve yalnızlık hissederek depresyona daha meyilli olabilirler. Bu sebepten dolayı özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin sosyal hayatlarını sürdürmelerinde çevreden aldıkları yardım ve eğitimin önemi büyüktür.

2.1.4. Türkiye’de Özel Eğitimin Tarihçesi

Ülkemizde özel eğitim alanında çalışmalar oldukça eski tarihlerde görülmeye başlanmıştır. Osmanlı döneminde bulunan Enderun Mektepleri, üstün zekalı çocuklar eğitimi olarak dünyanın bilinen en eski örneğidir. İlk olarak Grati Efendi 1889’ da İstanbul Ticaret mektebi içerisinde işitme ve görme engelli bireylerin eğitim alması için bir sınıf açılmasında ön ayak olmuştur. Daha sonra 1912 yılına kadar, bu sınıflar işitme ve görme engelli bireyler için ayrı bir okula dönüştürülerek burada eğitim verilmiştir. Daha sonra bu okul 1912 yılında kapatılmış olup kaynaklarda 1921 yılına kadar özel eğitim alanında bir gelişmeye rastlanmamıştır. Kurtuluş Savaşı döneminde 1921’ de İzmir’de “Özel İzmir Sağır ve Körler Müessesesi” adıyla bir okul açılmış, İzmir’deki görme engelliler okulunu 1923’te işitme engelliler okulu olarak değiştirildiği bilgisine rastlanmıştır. Daha önceleri sağlık bakanlığına bağlıyken, 1950 yılında milli eğitim bakanlığı bünyesine alınmıştır. (Güven 2003) Cumhuriyet Dönemi’nde ise üstün zekalı ve üstün yetenekli bireylerin eğitimi hususunda, 1948 yılında, İdil Biret - Suna Kan Yasası kabulü uygun görülmüş ve üstün zekalı ve üstün yetenekli bireylerin eğitimi yasal haliyle güvence altına alınmıştır.(Ataman 1997)

1955 yıllarında ise, şu anda tüm illerimizde bulunan Psikolojik Servis Merkezi kurularak, Rehberlik ve Araştırma Merkezleri’nin temelini atıldığı bilgisine rastlanılmaktadır. (Özsoy 1990). Bu gelişmenin ardından Ankara’ da 1955 yılında Yeni Turan ve Hıdırlıktepe İlkokullarındaki zihin engelli öğrenciler için özel eğitim sınıfları

açılmıştır. Bu iki özel sınıf şimdiki özel eğitim sınıflarının temelini oluşturmaktadır (Özsoy 1990).

Özel Eğitim Hizmetleri, 1951 yılında Milli Eğitim Bakanlığı örgün eğitim hizmetleri bünyesine katılmıştır. 1983 yılında 2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu' na göre hazırlanan yönetmelikler bu günkü uygulamaların temelini atmıştır. 1980 yılında kurulan Özel Eğitim Genel Müdürlüğü, 1983 yılında Genel Müdürlük Özel Eğitim ve Rehberlik Dairesi Başkanlığı'na dönüştürülmüştür. 30 Nisan 1992 tarihli 3797 sayılı kanunda Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü kurularak bu birim Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetlerinin yönetilerek yaygınlaştırılmasından meshul olmuştur. Bu kanun doğrultusunda Zihin Engellilerin Sınıflandırması çizelge 2.1'de gösterilmiştir.

Çizelge 2.1. Zihinsel engellilerin sınıflandırılması

IQ(Zeka Puanı)	Psikolojik Tanı	Eğitsel Tanı
50-55 ile yaklaşık 70 arası	Hafif	Eğitilebilir
35-40 ile 50-55	Orta	Öğretilebilir
20-25 ile 35-40	Ağır	Bağımlı
20-25 ve altı	Çok Ağır	Tam Bağımlı

(Özsoy, Özyürek, Eripek 1998)

Çizelgede' de görüldüğü üzere, Türkiye'de Zihin Engellilerin Sınıflandırılması Eğitimciler ve Psikologlar tarafından farklı isimlerle tabir edilmektedir. Eğitsel Tanıya göre zihin engelliler Eğitilebilir, Öğretilebilir, Bağımlı ve Tam Bağımlı şeklinde sınıflandırırken; Psikologlar ise Hafif, Orta, Ağır ve Çok Ağır olarak sınıflandırmaktadırlar.

Bu kapsamda özel eğitim; rehberlik, sağaltıcı eğitim ve rehabilitasyonla birlikte sağlanmış olduğu bir etkileşim biçimidir (Can 2002). Dolayısıyla Özel Eğitim bireylerin akademik, iletişim ve uyum alanlarında önemli eksikliklerin iyileştirilmesini ya da ortadan

kaldırılmasıyla alakalı eğitimsel düzenlemelerin yapılması çabasıdır (Özsoy, Özyürek, Eripek 1998).

2.1.5. Türkiye’de Özel Eğitim

Gelişim özellikleri açısından her çocuk farklıdır. Bu farklılıklar boylarındaki uzunluktan duygularındaki yoğunluğa, becerilerindeki farklılıkları da içerir. Bu durum özel ihtiyacı bireyler söz konusuysen normal bireylerin özelliklerinden daha farklı yönleri kapsar. Bunun sebebi engel çeşitlerinin öğrenme üzerindeki etkisi olarak gösterilmektedir (Akçamete 2009). Tutumu değiştirme ve olgunlaştırma süreci olan öğretim, kişisel durumların ayrıntılarına kadar incelendiği bir zaman dilimidir önemli derecede farklılık gösteren öğrencilere bu sistem doğrultusunda, her öğrenciye özel olarak temin edilen öğretime ‘özel eğitim’ adı verilmektedir.

Özel eğitim, 1997 yılında 573 sayılı kanun hükmünde kararname ile yürürlüğe girerek üçüncü maddesi b fırcasınca özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin öğretim ihtiyaçlarının karşılanması gerekçesiyle özel olarak geliştirilmiş, işleyen, yoğunlaştırılmış öğretim programları ve yöntem çeşitleriyle uygulanan, engel ve niteliklerine uygun tasarlanmış okullarda sürdürülen eğitime verilen addır. Meyen (1996) ise özel eğitimi, sıradan bebek ve çocuklardan farklı özellikleri olan çocuk ve bebeklerin, desteklenmiş eğitim programlarıyla bireysel ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla yapılan uygulamaların tümü olarak tanımlamıştır (Akçamete 2009).

Özel eğitime ihtiyacı olan birey ise, bir takım nedenlerden dolayı kişisel ve gelişimsel özellikleriyle, öğretim yeterlilikleri açısından yaşlılarından belirgin ölçüde değişiklik gösterenlerdir (Erdem 2007: 187). Özel gereksinimleri olan bireyler veya özel öğretime ihtiyacı olan bireyler deyişi, yaşlılarına oranla belirgin derecede değişiklik gösterenlerdir (Akçamete 2009).

Özel eğitim mesleki eğitim merkezleri, iş okulları, görme engelliler okulu, işitme engelliler okulu gibi öğretim kuruluşlarında, kişilerin eğitim ve öğretim ihtiyaçlarının karşılanması amacıyla kurulmuş olup, bireylerin yaşlılarına göre yetersiz oldukları alanlarda öğretiminin sürdürülmesi hedeflenmiştir.

2.2. Engellilik

Engelli, sözcük anlamına göre engellenmiş demek olsa da, sağlık anlamında; psikolojik ya da fiziksel normalliğin dışında, herhangi bir doku ya da organın doğuştan, doğum esnası veya bir kaza sonucu, hastalık gibi fonksiyonel işlem gücünün azalması ya da tamamen kaybolması anlamına gelmektedir (Sonuç 2012).

Milli yasaların hemen hepsinde engelli; yeteneklerin en az 2/3'sinde yetersizlik veya azalmadan dolayı çalışma durumları sınırlı olan bireyler şeklinde tanımlanmıştır (Biçer 2000).

Diğer bir tanım ise; anatomik, fizyolojik ya da psikolojik olarak yapısal ve fonksiyonel yetersizlik, kayıp ya da anormallik neticesinde, normal bir bireyin başarı ile bitirebileceği aktiviteleri, sınırlı ya da tam olarak yapamaması halidir (Alçak 1997).

2.2.1. Engelliliğin Nedenleri

Engellilik; doğum öncesi, doğum sırası ve doğum sonrası nedenler olarak üçe ayrılır.

2.2.1.1. Doğum Öncesi Nedenler

Doğuştan, gen ile geçen hastalıklar, akraba evlilikleri, kalıtsal hastalıklar, kan uyuşmazlığı, annenin sahip olduğu kronik hastalıklar, yüksek tansiyon, epilepsi, kalp rahatsızlıkları, eklem hastalıklar ve gebelikte döneminde geçirilen enfeksiyonlar (kızamıkçık, toksoplazma, hepatit b, suçiçeği, AIDS), annenin yaşı, kontrolsüz ilaç kullanımı, radyasyon, annede beslenme yetersizliği, stres gibi durumlar sebep olabilmektedir (Yavaş 1996, Akçalar 2007).

2.2.1.2. Doğum Sırası Nedenler

Doğum sonrası bebeğin oksijensiz kalması, doğum anındaki uygulama yanlışlığı, erken veya geç doğum doğum sırasında etkili olan durumlardır (Yavaş 1996, Akçalar 2007).

2.2.1.3. Doğum Sonrasındaki Nedenler

Bebeğin yüksek ateşli olması, havale, kazalar, sarılık, zehirlenmeler, bebekte kontrolsüz antibiyotik ve ilaç alımı, metabolik sorunlar, çevresel faktörler, yaşlılık ve annenin eğitim durumu, bebek bakımı engelliliğe sebep olan doğum sonrası durumlardandır (Yavaş 1996, Akçalar 2007).

Gelişmekte olan ülkelerde engelliliğe sebep olan en önemli etkenler, beslenme bozukluğu, bulaşan hastalıklar, perinatal bakımda yetersizlik, kazalar ve yaralanmadır. Bu nedenler bütün engellilerin %70'ini oluşturmaktadır (Yavaş 1996, Akçalar 2007).

Bireylerin doğuştan ya da doğum sonrasında engel oluşturabilecek herhangi bir durum sonrası bedensel, ruhsal, duygusal ve sosyal yeteneklerini değişen oranlarda kaybetmesi, yaşamsal faaliyetlerini yerine getirmeyi ve de en önemlisi sosyal hayatlarını idame ettirmelerini zorlaştırmaktadır (Yavaş 1996, Akçalar 2007).

Engellilerin toplumdaki yeri ve toplumdaki diğer bireylerin onlara bakış açısını etkileyen en önemli gelişmeler, sağlık ve insan tanımındaki farklılık ve insan haklarının sık sık gündeme gelmesidir. Bugün bazı ülkelerin, yaşam kalitesi açısından engelli vatandaşların engelli olmayan vatandaşlara göre aralarındaki fark en aza indirilmiş olsa bile, bazı ülkelerde toplumdaki ayırma söz konusudur (Yavaş 1996, Akçalar 2007).

2.2.2. Zihinsel Engellilik

Günümüzde evrensel kabul edilebilecek zihinsel engelli çocuk tanımı henüz yapılamamıştır. Pek çok meslek grubunun bu konu ile ilgilenmesi, her meslek grubunun kendi ilgi alanına göre açıklaması, ayrıca zihinsel engelin kompleks özelliklere sahip bir durum olması dolayısıyla ortak bir tanım yapılması zorlaşmıştır.

1940'lerde Doll, zihinsel engellilik durumunu altı maddede ele almıştır. Bunlar;

Zihinsel normalin altında olmak,

Sosyal yetersizlik,

Gelişimde aksamalar,

Doğuştan veya çocuklukta oluşan zihinsel yetersizlik,

Geç olgunlaşma,

Kalıtımsal veya hastalıktan kaynaklanan zihinsel yetersizlik,

Kalıcı bir durumun var olması zihinsel engellilik durumlarıdır.

Bu tanım, Doll sayesinde sonraki yıllarda yapılan tanımlara ışık tutmuştur. ‘Bireyin geçmişteki olaylarıyla biçimlenen davranış becerilerinin sınırlı olması’ ise zihinsel engelliliğin davranış analizi açısından yapılan tanımıdır. (MEB 2015).

Zihinsel işlevlerde yetersizlik

Zekâ düzeyinin ölçülmesiyle birlikte odaklanma, hafıza ve genellemeler yapmayı içeren öğrenme sürecindeki yetersizlikler ile zihinsel işlev düzeyinin sınırlı olmasına bağlı olarak yaşanan veya tekrarlayan olumsuzluklar neticesinde motivasyonda düşüş yaşanması da zihinsel yetersizlik olduğuna işaret eder.

Uyumsal davranışlarda yetersizlik

Bireyin yaşına ve kültürüne uygun olması beklenen, bağımsızlık ve sosyal yaşantı görevlerini yerine getirememesi durumudur. Zihinsel yetersizliğin son tanımlarında davranışlarının uyum içinde olması önemle vurgulanmaktadır.

Bu tanımdan yola çıkılarak, zihinsel işlevde yetersiz olan ama uyumsal davranış düzeyi ortalama olan çocuklar hafif derece zihin engelli olarak adlandırılırlar.

Zihinsel engelli bireylerin kendi içlerinde ayırt edilebilen özellikleri vardırbu sebepten dolayı zihinsel engellilerde sınıflama yoluna gidilmiştir (MEB 2015).

2.2.2.1. Sınıflandırma

Çizelge 2.2. Zihinsel engellilerin psikolojik ve eğitimsel sınıflanması

SINIFLANDIRMA			
Psikolojik sınıflama			Eğitsel sınıflama
Hafif Derecede Zihinsel Engelliler			Eğitilebilir Zihinsel Engelliler
Orta Derecede Zihinsel Engelliler			Öğretilebilir Zihinsel Engelliler
Ağır Derecede Zihinsel Engelliler			Ağır ve Çok Ağır Derecede Zihinsel Engelliler
Çok ağır Derecede Zihinsel Engelliler			

(MEB 2015)

2.2.2.1.1. Psikolojik Sınıflandırma

Zihinsel olarak yetersiz olan bireylerin % 90'ına yakını zihinsel yetersizliği hafif olan bireylerden oluşur. Bu bireylerin akranları içerisinde farklarından çok benzerlikleri vardır. Orta ve ağır derecede zihin engeli olan bireyler ise %40 kadardır (MEB 2015).

2.2.2.1.1.1. Hafif Derecede Zihinsel Engelliler

Bu bireylerin IQ puanı 50 – 55 ile 70 arasındadır. Bu bireylerin çoğu ilkokula kadar fark edilemezler. Bu bireyler normale yakın olduklarından dolayı sosyal çevreye daha kolay uyum sağlarlar. Bu sınıflamadaki çocuklar normal okulun özel sınıflarında eğitim görmektedirler. Akademik olarak Okuma-yazma, matematik gibi temel becerileri geç edinirler. Fakat bu çocuklar akademik olarak ilkokul düzeyinde eğitilebilir, bağımsız olabilecek kadar sosyal uyumları kazanabilir, kısmen ya da tamamen desteklenerek mesleki yeterlilik olarak gelişme kaydedebilirler. (MEB 2015).

2.2.2.1.1.2. Orta Derecede Zihinsel Engelliler

Bu bireylerin IQ puanı 35-40 ile 50-55 arasındadır. Zekâ yaşları ortalama 6- 8,5 yaş arasındadır. Konuşma, toplumsal, ruhsal veya davranış sorunları ile okuma-yazma, matematik becerileri geç öğrenirler. Çoğu zaman ilk çocukluk çağında anlaşılmaktadır. Normal çocuklara nazaran gelişim özellikleri farklıdır. Toplumsal kuralları güçlükle öğrenirler (MEB 2015).

Günlük becerileri öğrenebilirken motor becerileri öğrenmede zorluk çekerler. Basit olacak şekilde akademik ve bazı öz bakım becerilerini kavrayabilirler. Yakın çevrelerinde hareketleri bağımsız olabilir. Yetişkinlikte ise bazı işleri gözetim altında olacak şekilde gerçekleştirebilirler. Okul sürecinde çoğu zaman özel sınıflarda eğitim görürler. Hayatlarını idame ettirmeleri ve üretken olmalarının başarılı ve olumlu olması, kişiselleştirilmiş danışmanlık ve destek hizmeti verilmesiyle gerçekleşmektedir (MEB 2015).

2.2.2.1.1.3. Ağır Derecede Zihinsel Engelliler

Bu bireylerin IQ puanı 20–25 ile 35–40 arasındadır. Bu bireylerin hemen hemen hepsi doğum esnasında veya hemen akabinde fark edilirler. Zihin engelinin yanında motor ile dil problemleri de yaşanmaktadır. Eğitim sayesinde basit motor ve dil becerilerini edinebilmektedirler. Bazı sözcük ve bazı işaretleri algılayabilirler. Eğitim düzenlemelerinde uyumsal davranış, dil becerileri ve temel gelişim becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmalıdır. Ağır derecede zihin engeli olan bireyler eğitilirken, öz bakım ve dil becerilerinin öğretilmesine ağırlık verilmelidir (MEB 2015).

2.2.2.1.2. Eğitsel Sınıflandırma

Bu bireylerin ihtiyacı olan eğitime göre sınıflandırılmasıdır. Zihin engeli olan bireylerin öğrenip öğrenemeyeceği durumlara, öğrenme seviyesinin ne olduğuna çözüm aranmaktadır. Bu sınıflandırmada da IQ puanları baz alınır. Fakat eğitsel sınıflandırmada grupları farklılaştıran IQ puanları genişletilmiştir (MEB 2015).

Önceki yıllarda eğitilebilir, öğretilbilir ve özel eğitime ihtiyaç duyan ya da bağımlı olarak sınıflara ayrılmaktaydı. Ancak son yıllarda eğitilebilir, öğretilbilir, ağır ve çok ağır derecede zihinsel engelliler olarak sınıflandırılmışlardır.

2.2.2.1.2.1. Eğitilebilen Zihinsel Engelliler

IQ puanları 50-54 ve 70-75 arasındadır. Akademik becerilerde gerilik görülür. İlkokul Üç ya da dördüncü sınıf akademik bilgi ve becerilerini daha ileri yaşlarda edinirler. Haliyle, çocuklar özel eğitimlerle normal ilkokul programlarından faydalanabilirler. Eğitilebilir düzeydeki bireyler temel akademik ve öz bakım becerilerini edinebilirler. İleriki yaşlarda tamamen ya da kısmen bir meslek becerisi kazanabilmektedirler (MEB 2015).

2.2.2.1.2.2. Öğretilibilen Zihinsel Engelliler

IQ puanı 25-35 ve 50-55 arasındadır. Okul öncesi çağlarında fark edilirler. Gelişimsel özellikleri olarak akranlarına oranla belirgin farklılık gösterirler.

Okuma-yazma, matematik becerinde zorlanırlar. Sosyal adaptasyon, dil ve öz bakım becerilerini kazanabilmektedirler. Bu bireyler ileriki yaşlarda kendilerine uyumlu alanlarda

çalışabilir, üretebilir ve kendi geçimlerini sağlayabilirler. Eğitimdeki amaç, mümkün derecede bağımsız hareket etmelerini sağlamaktır (MEB 2015).

2.2.2.1.2.3. Ağır ve Çok Ağır Derecede Zihinsel Engelliler

IQ puanı 35 ve daha altındadır. Doğuştan fark edilmektedirler. Basit olan bir kaç öz bakım becerilerini kazanabilmektedirler (MEB 2015).

2.2.2.2. Nedenleri

Çizelge 2.3. Oluşum zamanı ve türüne göre zihinsel engel nedenleri

Zaman	Tıbbi	Sosyal	Davranışsal	Eğitimsel
Doğum Öncesi	1-kromozom bozuklukları 2-sendromlar 3-metabolik bozukluklar 4-kaba beyin hastalıkları 5-annenin hastalıkları 6-annenin doğum yaşı	1-yoksulluk 2-yetersiz beslenme 3- şiddet	1-uyuşturucu 2-alkol 3-sigara	1-ailede bilişsel güçlük, 2-anne-baba olmaya hazırlıksızlık
Doğum Anı	1-erken doğum 2-doğumda incinmeler 3-doğan çocuk hastalıkları	1-doğum bakımının eksikliği	1-ailede çocuğa bakmayı kabul etmeme 2-çocuğun terk edilmesi	1-tıbbi servislerden yoksun olma
Doğum Sonrası	1-beyinde yaralanma 2-beslenme bozukluğu 3-menenjitt 4-havaale	1-çocuk bakmada yetersizlik 2-uyarıcının eksik olması 3-yoksulluk 4-genetik kronik hastalıklar	1-çocuğun istismar edilmesi 2- şiddet 3-güvenlikte yetersizlik 4-sosyal yoksulluk	1-bakım yetersizliği 2-gecikmiş teşhis 3-erken önleme servis yetersizliği 4-özel eğitim servis yetersizliği 5-aile desteğinde eksiklik

Zihin engelinin neden olduğunun bilinmesi, engelin önleme için son derece önem arz etmektedir (MEB 2015).

2.2.2.2.1. Bulaşıcı Hastalıklar ve Zehirlenmeler

Gebelik döneminde bulaşıcı hastalık geçirilmesi, bebekte zihinsel hasar bırakabilmektedir. Ayrıca hamilelikte annenin kontrolsüz ilaç kullanması, alkol, sigara, uyuşturucu gibi madde kullanması da engele sebep olabilmektedir. Doğumdan sonra çocuğun bulaşıcı hastalık geçirmesi veya zehirlenmesi beyinde farklı semptomlara sebep olmaktadır. Bozukluk beyin sinir sisteminde meydana gelirse, iyileştirmek günümüz tıbbi olanaklarında çoğu zaman mümkünsüzdür (MEB 2015).

2.2.2.2.2. Kromozom Anormallikleri

Sağlıklı her insanda 23 çift kromozom vardır. Bu genler insanların farklı özelliklerini barındırır. Bazı insanlarda kromozom yapılarındaki bozukluk, kalıtsal ya da sonradan gerçekleşen durumlardan kaynaklanmaktadır. X- ray, kimyasal madde, virüs, yaşlı yumurta ve sperm hücreleri bunlardan bir bazılarıdır. Kromozom anormalliklerinden en sık Down sendromuna rastlanılmaktadır. Down sendromu ortalama 600'de 1 görülmektedir. Tıbbi araştırmayla yeni doğan bebeğe Down sendromu tanısı koymak genellikle basittir. Ancak kesin tanıya kromozom sayımı yapıldığı zaman varılabilir. Zihin engelli tanısı konan bireylerin yaklaşık olarak % 5-6'sını Down sendromlular oluşturur (MEB 2015).

Down sendromu, kromozom sayısının 47 olduğu genetik bir durumdur. Down sendromluların, tip olarak kafaları küçük, yüzleri oval ve yassı, burunları düz, dilleri büyük, elleri ve ayakları kısa, geniş, düz ve kare, saçları dik, ince ve düz, boyları kısa gibi özellikleri vardır. Bu bireylerde kalp, görme, işitme rahatsızlıkları, sindirim sistemi, dil bozuklukları sıklıkla görülmektedir.

Down sendromunun nedenlerine bakıldığında, ileri yaş annelerde ve 20 yaş altı annelerde görülme sıklığı yüksektir (MEB 2015).

2.2.2.2.3. Çevresel yada Psiko-Sosyal Dezavantaj

Zihinsel engellilik bazı durumlarda çevre şartlarının olumsuz olmasından da kaynaklanabilmektedir.

Hafif zihinsel engeli olan bireylerin engel sebepleri kesin bilinmemektedir. Bu sebepten bu bireylerin erken çocukluk döneminden beri olumlu olmayan sosyo-kültürel çevreye maruz kalmalarının neden olduğu kanaatine varılmaktadır.

Bu soruna, 0-6 yaş aralığında diğer gelişimsel yetersizlik de eşlik edebilir (MEB 2015).

2.2.2.3. Özellikleri

Motor gelişim; zihin engeli olan bireylerde, bazı gelişimsel alanlarda olduğu gibi, motor gelişiminde de eksiklikleri bulunmaktadır. Motor gelişim fiziksel gelişimle bir gelişir. Zihinsel engelli olan çocuklarda fiziki gelişim geriliği, metabolizma, endokrin bozukluğu veya genetik evrimlere bağlıdır (MEB 2015). Bu durum kaba ve ince motor becerilerine de etki etmektedir. Bu bireylerin kaslarının zayıflığı ve eklemlerinin gevşekliği, ilk yıllardan başlayarak motor gelişim aşamalarına geç kavuşmasına neden olabilmektedir (MEB 2015) Bu bireylerin motor gelişim özelliklerine bakıldığında, tiroidin az salgılanmasıyla fiziksel gelişimin tamamen durması söz konusu olabilmektedir. Dişlerinde deformasyon daha çoktur. Dişlerinin sıralanışı anormaldir. Bedensel gelişim yavaştır. Yaşlarına göre daha kuvvetsiz ve zayıftırlar. Sık sık hastalanırlar. Zihin engelin yanında farklı yetersizlikler daha çok görülebilmektedir. Psiko-motor alanda da geridirler (MEB 2015).

Zihinsel gelişim; zihin engeli olan bireylerin öğrenmeleri zor ve uzun bir süreçtir. Bazı becerileri uzun süreçler sonrasında da öğrenemeyebilirler (MEB 2015).

Bu bireyler, öğretilmek istenilen becerilerde verilmek istenen zaman içinde dikkat toplamada zayıf kalabilmektedirler. Odaklanma süreleri kısadır. Dolayısıyla güdü problemi de görülmektedir. Bu bireylerin daha önce başarısızlık yaşamaları, öğrenmeye karşı tutumlarını negatif yönde etkilemektedir. Zihinsel engelli bireyler, bir işi sürdürmede veya değişik materyale dikkatini yöneltmede problem yaşayabilirler. Çabuk sıkılırlar. Zaman merfumu ileri sınıflarda öğrenebilirler (MEB 2015). Yeni durumlara uyum sağlayamazlar (MEB 2015).

Dil Gelişimi; araştırmalara göre bu bireylerin dil gelişim seviyeleri, zeka yaşı seviyelerinden daha düşüktedir. Bu bireylerde sıklıkla rastlanan dil problemleri, gecikmiş dil ve sözcük dağarcığının sınırlı olmasıdır. Yaşlarına kıyasla konuşmaya geç

başlamaktadırlar. Kendileriyle aynı düzeyde olan küçük çocuklarla anlaşarak ilişki kurmaktadır (MEB 2015).

Kişilik Özellikleri; öz güven duyguları gelişmemiştir dolayısıyla bağımsız hareket etmeleri zordur. Sabırları yoktur. Sorumluluk duyguları gelişmemiştir dolayısıyla sorumluluk almaktan kaçınırlar. Dostluk kurmaları zor olur. Diğer bireylere saygı duymayabilirler. Duygu kontrolü pek azdır. Duygusal tepkilerinde aşırıdırlar (MEB 2015).

2.2.2.4. Tanı ve Değerlendirme

Zihin engeli olan bireylerin kendilerine uygun eğitim programlamasının yapılması için değerlendirmesinin doğru bir şekilde yapılmış olması gerekmektedir (MEB 2015).

Mecburi eğitim sistemindeki tanılama; anne-baba veya öğretmenin, kendi gözlemlerine dayanarak bireyin özel eğitime ihtiyaç duyduğunu saptamasıyla başlamaktadır.

Bu süreç içerisinde öğrenci hakkında ana bilgilerin toplanması gereklidir. Sonrasında bireyin özel eğitime duyduğu ihtiyaçlarının neler olduğunun saptanması, gerek duyduğu ihtiyaçlarının normal sınıflarda giderilmeye çalışılması ve bu şartlarda bireyin gözlemlenmesi ve kaydettiği ilerleme incelenmelidir (MEB 2015). Tanı koyma sürecinde bir okuldaki öğretmenler, rehberlik öğretmeni, psikolojik danışman ve ebeveynler iletişim halinde olmalıdırlar (MEB 2015).

2.2.2.5. Eğitimleri

Zihinsel engelliler heterojen bir gruptur. Bu bireylerin engellilik düzeylerine göre kendi aralarında önemli bireysel farklılıklar göstermeleri, bu bireylerin eğitim ihtiyaçlarına da etki etmektedir. Bu sebeple zihin engeli olan bireylerin eğitimlerindeki düzenleme, psikolojik görüşe göre sınıflandırılması yapılır.

Eğitim ile bu bireylere öz bakım becerileri öğretmek, sosyal yaşantısında uyum sağlayacağı beceriler kazandırmak, iş ortamlarında kendilerine yararlı olan beceriler kazandırılması hedeflenmektedir.

Zihin engeli hafif olan bireyler için birtakım eğitimlerinde bazı hedefler vardır.

- Okuma-yazma, matematik beceriler,

- Temel sağlık ve temizlik becerileri,
- Sosyal yaşam becerileri,
- Meslek becerisi,
- Toplumsal sorumluluk görevi (MEB 2015).

Hafif derecede ki zihinsel engelli bireylerin eğitimleri genellikle özel ve özel olmayan eğitim sınıflarında gerçekleştirilmektedir. Bu sınıflarda genellikle okul öncesinden lise düzeyine kadar eğitimler verilmektedir.

Orta derecede zihin engeli olan bireylerin eğitimlerinde, sosyal yaşantıdaki çevrelerine uyumsal becerileri edinmelerine daha önem verilmiştir. Bu bireylerin eğitimleri özel sınıflarda, okul ve zihinsel engelli bireylerin iş eğitimlerini gerçekleştirmeleri için düzenlenmiş korumalı iş yerlerinden verilmektedir.

Ağır ve çok ağır zihin engeli bulunan bireylere, özel olan gündüzlü yada yatılı okullarda özel eğitim verilmektedir. Ağır ve çok ağır olan zihin engelli bireylerin işlevsellik durumları düşük olduğundan kendine yetebilecek öz bakım, konuşma ve eylemsel becerilere ağırlık verilir. Bu bireylerin uyumsuz davranışları, diğer derecede ki engelli bireylerin davranışlarına oranla daha fazladır. Gözleri ovuşturma, el çırpma gibi süresi kısa ama tekrarı çok olan davranışlar, sa çekmek, kafasına vurmak gibi zarar verecek davranışlar bu davranışlar arasında yer almaktadır. Bu davranışlar için davranış değiştirmeye uygun yöntem uygulanmaktadır.

2.2.3. Bedensel Engellilik

Doğuştan veya daha sonra meydana gelen kaza, sakatlık sonrası iskelet, kas ve sinir sisteminde oluşan hasardan dolayı sosyal yaşam ve aktivitelerini yerine getiremeyecek seviyede fiziki yetersizliği olan bireylere “bedensel engelli”, “ortopedik engelli” denir. Bireyin gündelik yaşantısını engelleyen veya sınırlayan tıbbi sebeplerden dolayı devamlı bakım ve tedavi alması durumuna “süreğen hastalık” denir. Bedensel engelliler sürekli veya kısmen başkalarının yardımına ihtiyaç duyarlar. Bazı ortopedik engelli bireyler de tekerlekli

sandalye, koltuk değnekleri, protezler, engele uygun ayakkabılar gibi gereçlerle hareketlerini kolaylaştırır (MEB 2013).

2.2.3.1. Sınıflandırma

Yetersizliğin derecesine göre sınıflandırma;

Hafif (kendi ihtiyaçlarını bağımsız karşılaması, destekleyici araca ihtiyaç duymaması)

Orta (kişisel ihtiyaçlarında yardım alabilir, yetersizliğine göre destekleyici araca ihtiyaç duyabilir)

Ağır (bireysel ihtiyaçlarında bağımlıdır, tekerlekli sandalye kullanır)

Engel Tipine Göre Sınıflandırma;

Merkezi sinir sistemi

Kas-iskelet sistemi

Sağlıksal yetersizlik (MEB 2013)

2.2.3.2. Neden Olan Etmenler

Doğum öncesinde olabilecek genetik problemler, annede enfeksiyon hastalığı, oksijen sız kalma, beslenme bozuklukları, annede madde kullanma, hamilelikte x-ray, ebeveynde kanın uyuşmaması, annenin doğum sayısının fazla olması, hamilelikte travma geçirilmesi, duygusal travma, akraba evliliği gibi sebeplerdir.

Doğum anı, zorlu doğumla meydana gelen travma, dışardan müdahale araçlarıyla gerçekteşen doğum, bebeğin geliş pozisyonunda yanlışlık, erken veya geç doğumlar, çoklu gebelik, sezaryen, kordon komplikasyonları, düşük doğum ağırlığı, kötü doğum şartları gibi nedenlerdir.

Doğumdan sonra, bebekte yüksek ateş, beslenmede yetersizlik, sarılık geçirilerek beyinde hasarın oluşması, bulaşan hastalık, kötü çevre şartları, uzuv eksikliği, çocuk felci, kanser vb. gibi durumlar yer alır (MEB 2013).

2.2.3.3. Özellikleri

Bu bireylerin ortak özellikleri fiziki hareketlerinin işlevlerinin engellenmiş olmasıdır. Bağımsız hareket edebilmeleri sınırlıdır. Hareketi yapmakta çekimserdirler. Denge bozuklukları görülür. Yürüme, koşma, tırmanma gibi eylemlerden uzak durular. Kendilerine güvenleri zayıftır. Uyum problemleri yaşarlar. Bu durum bireylerin bedensel engellerinden ziyade, toplumun bu bireylere olan tutum ve yaklaşımlarından kaynaklanabilir.

Benlik algısında eksiklik olabilir. Ailesinin eğitim seviyesi, maddi durum, kardeş sayısı, yaşadıkları çevre gibi nedenler gelişimlerinde büyük yer almaktadır. (Aliğa Kaymakamlığı, Rehberlik ve Araştırma Merkezi, Özel Eğitim Hizmetleri Bölümü, Bülten, Nisan 2015).

2.2.3.4. Tanı ve Değerlendirme

Tanımlama ve değerlendirmede tıbbi ve psikometrik değerlendirme sonuçları baz alınır. Bu tanılamada yetersizliğin ne olduğu, neden oluştuğu, oluşma zamanı, derecesi ve nasıl gelişim gösterdiği hakkında bilgiler edinilir. Eğitsel açıdan ise tıbbi ve psikometrik ölçümler sonucunda, eğitimin yetersizlikten etkilenme süreci belirlenerek konuşma ve motor becerilere ilişkin bilgiler edinilir.

2.2.4. Görme Engellilik

Görme duyusunun yetersizliğinden dolayı kişinin yaşamsal faaliyetlerinde ve sosyal yaşantısında aksaklıkların yaşanması halidir.

Kanuna göre, görme problemi olmayan gözün 20/200'sine veya daha azına sahip olan ya da görmedeki açı 20 dereceyi geçmeyen kişilere “kör” denir. 20/200 demek, görmesinde yetersizlik olan kişinin 60 cm'den gördüğünü, görme yetersizliği olmayan kişilerin 6 m' den görmesidir (MEB 2008).

Görme keskinliği 20/70 ile 20/20 arasında olan bireyler yani görme yetersizliği olmayan kişi 6 m' den görmekteyken 2 m ile 60 cm arasında görebilen kişiler az gören olarak adlandırılır (MEB 2008).

Görme duyusunda çok ağır derecede etkilenme olan bireyler, Braille alfabesi veya konuşan kitaplar kullanmaya ihtiyaç duyarlar (MEB 2008).

Görme kaybı az olan kişiler, mercekten yardım alarak veya büyük puntolu yazıları okuyabilirler (MEB 2008).

2.2.4.1. Sınıflandırma

Görme engelliler; hiç görmeyenler, az görenler, görme yetersizliği olanlar olarak 3 grupta sınıflandırılırlar.

Hiç Görmeyenler

Az Görenler

Görme Yetersizliği Olan (az görenler ve körler) (MEB 2013)

2.2.4.2. Neden Olan Etmenler

Doğum öncesinde; kan uyuşmazlığı, rubella (alman kızamığı) ,doğal frengi vb. durumlar bebeğin görmesine etki ederek kör olarak doğmasına neden olabilir.

Doğum anında; doğumun geç olması, kordonun boynuna dolanması, bebeğin oksijensiz kalması 3 dk yı geçince beyini zedeler ve zedelenen bölge görme merkezi çevresindeyse körlük meydana gelebilir.

Doğum sonrasında ise; hastalıklar, A - B vitamin eksikliği örnek olarak gösterilebilir. Bu hastalıklar muhakkak körlük oluşturur diye bir kaide yoktur. Ancak gözde hasara ve görme gücünde kayba yol açabilir. Beyin hasarı veya beyinde görme merkezi ve çevresinde ur olması körlüğe sebep olabilir.

Başlıca kırma kusurları; miyop (uzağı görememe), hipermetrop (yakını görememe), astigmat (görüntü bozukluğu veya bulanıklığı)(MEB 2013).

2.2.4.3. Özellikleri

Bütün bireylerin motor gelişiminde olduğu gibi görme yetersizliği olan bireylerde de aynı motor gelişim görülmektedir. Görme yetersizliği olan bireyler yaşamlarının ilk yıllarında görme uyarılarından yeterince yararlanamamasından dolayı hareket ve diğer motorik beceriler, gelişimi normal olan kişilere göre daha geç kazanırlar.

Doğumdan sonra normal bireyler yaklaşık 8 aylıkken dik şekilde durabilirler. Bu beceri devamında emekler, ayağa kalkar, tutunarak yürür ve tek başına yürüyebilir. Emekleme becerisi çevresinde bulunan nesnelere ulaşma çabası ile gelişir. Görmede yetersizliği olan kişiler görsel uyarıcıları almada zorluk yaşadığından sadece kulak - el koordinasyonu kurabildikten sonra emekleyebilirler. Engelli bireylerin akranlarından geri kalmasının sebebi budur.

Görme yetersizliği olan çocukların normal bireylere göre zeka düzeyinde büyük farklılıklar yoktur. Görmesinde engeli olan kişisel kavrama ve zeka olarak görenlere göre geride kalmaktadırlar. Bilhassa soyut kavram becerilerinde başarısızlardır. Nesnelere tanımadıkları problem öğrenmedeki performanslarına da yansır (MEB 2013). Görme engeli olan bireyler iletişim esnasında görsel algısı olmadığından tepki vermede sıkıntı yaşayabilirler. Normal bireyler iletişim esnasında göz teması kurarlar. Görme engellilerde göz teması, jestler ve mimikler yoktur. Bundan dolayı konuşma becerisini geliştirmesi için

gereken doğal etmenlerden yararlanamazlar. Konuşmanın en önemli unsuru işitme olduğundan dolayı, konuşma istekleri diğer kişilere göre daha fazladır.

Görme yetersizliği olan bazı bireyler, diğerlerine oranla sosyal çevreye daha kolay uyum sağlamaktadırlar. Bunun sebebi ise yakın çevre, ailenin çocuğun özrünü kabullenerek hareket etmesi gibi durumlar sosyal ve duygusal yaşantısını önemli derecede etkilemektedir.

Görme engelli bireyler genellikle yatılı okullarda eğitim görmektedir (MEB 2013).

2.2.4.4. Tanı ve Değerlendirme

Görme bozukluğu tanısı, görmedeki keskinliğe ve görmedeki fonksiyonel duruma bağlıdır.

Görme keskinliği en yaygın olarak “Snellen Kartı” ile ölçülür. Snellen Kartı farklı boyutlarda 8 sıra E’ den oluşur. (acikders.ankara.edu.tr)

2.2.4.5. Eğitim Ortamları

Görme engelli bireyler için uygun eğitim ortamları özel eğitim, normalleştirme, bütünleştirme ve kaynaştırma eğitimleridir.

Özel eğitim kurumlarında bireysel eğitimle ve bireye özel hazırlanmış eğitim programıyla eğitim görürler. Aynı zamanda görme engellilere göre düzenlenmiş sınıflar ve araç- gereçler bulunur.

Normalleştirme; toplumdaki koşulların engelli bireylere göre şekillendirilmesidir. Bu ilkeye bağlı olarak görme engelli bireyler gören akranlarının gittiği okullara gidebilirler fakat bu okulda diğer yaşlıları gibi başarılı olabilmesi için gerek öğretmen gerekse araç gereç bakımından görme yetersizliği olan bireye uygun şekilde hazırlanmalıdır (T.C. Başbakanlık Özürlüler Daire Başkanlığı 2008)

Normalleştirme bireyi normal hale getirme demek değildir. Engeli olan bireylerin, bu şekilde kabul edip toplumda diğer bireylerin faydalandığı hizmet, hak ve sorumluluktan onların da yararlanması demektir.

Bütünleştirme; görme yetersizliğinde etkilenmiş kişiler de toplumdan ayrılmaz bir parçadır.

Sosyal hayata katılımları için toplumdan ayrı düşünülmemelidir.

Kaynaştırma eğitimi; yetersizlikten etkilenen kişilerin normal sınıf ortamında, özel öğretmen ve özel destekle öğrenimini almasıdır. Kaynaştırmada en önemlisi görme engeli olan kişilerin, eğitimlerinin bir kısmını, normal sınıfta yaşatlarıyla almasıdır (T.C. Başbakanlık Özürlüler Daire Başkanlığı 2008)

Kaynaştırma eğitimi için engelli bireyin ihtiyaçları doğrultusunda öğrenciye, aileye, sınıfa, öğretmene ve okul personelin özel eğitim hizmetlerinin verilmelidir.

2.2.5. İşitme Engellilik

İşitme eylemi,

Ses



Dış kulaktan girerek işitme kanalına gelir



Kulak zarına çarparak titreşim oluşturur



Orta kulakta kemikçikler aracılığıyla iç kulağa gönderilir



İç kulaktaki tüy hücreleri tarafından alınır



Sinirler aracılığıyla beyne iletilir



Beyin bu sinyalleri alarak ve yorumlamaktadır (MEB 2014).

İşitmenin gerçekleşmesini engelleyen durumlar sebebiyle işitme duyusunda meydana gelen yetersizliktir.

2.2.5.1. Sınıflandırma

Çizelge 2.4. İşitme engel derecesine göre sınıflandırma

10-15 Db	Normal işiten	İşitmede problem yoktur.
16-25 dB	Minimal işitme kaybı	Bazı sesleri duyarak ayırt eder
26-40 dB	Hafif dereceli	Konuşma seslerinin duymada zorluk çeker
41-55 dB	Orta dereceli	Karşılıklı konuşmaları anlarken zorlanır
56-70 dB	Orta ileri dereceli	İşitmek için cihaz kullanırlar
71-90 dB	İleri dereceli	Konuşma seslerini işitemez, şiddetli sesleri alabilir
91 dB ve üzeri	Çok ileri dereceli	Çok yüksek şiddetli sesleri işitebilir.

(MEB 2014)

2.2.5.2. Neden Olan Etmenler

Doğum öncesinde; geçirilen hastalık, radyasyona maruz kalma, annede kontrolsüz ilaç kullanımı, yaşanan kazalar, akraba evliliği vs etkili olabilir.

Doğum esnasında, meydana gelen etmenler, doğum ağırlığının düşük olması, erken doğum, ileri derece sarılık hastalığı, doğum esnasında baş, boyun ve kulakta meydana gelen hasar vb durumlar sebep olabilir.

Doğumdan sonra ise; bireyin ateşli hastalık geçirmesi, işitme kaybına sebebiyet verecek ilaçların kullanılması, orta kulak iltihabı, kafa travması, yüksek şiddetli sese maruz kalma gibi durumlar sebep olabilmektedir.

2.2.5.3. Özellikleri

İşitme engelli bireyler bu yetersizliklerinden dolayı gelişimsel farklılık gösterebilirler. Ancak işiten akranlarından tamamen farklı değildirler.

İşitme yetersizliği olan bireyler motor gelişimlerini, emekleme, oturma, yürüme vb, diğer akranları gibi tamamlarlar. Ancak işitme kaybına ve derecesine bağlı olarak denge ve genel koordinasyonda eksiklikleri görülebilir. İşitme derecesine göre işitme cihazı kullanımı veya seslere adaptasyonla aza indirgenebilir.

İşitme engelli bireyler bilişsel olarak, sözel olmayan zeka testlerinden akranlarıyla hemen hemen aynı düzeyde puan almaktadırlar. Ancak dil becerileri işitme kaybına bağlı olarak doğal olarak akranlarından geridedir. İşitme engelli bireyler sesleri yeterince algılayamadıklarından görsel algılara daha açıktırlar. Bu bireylerin dil becerileri zihinsel beceri gelişimleriyle iç içe olduklarından işitme engelin derecesi zihinsel gelişimlerini de etkilemektedir.

İşitme engelli bireyler işitme duyusunu kullanamadığından çevresine karşı güven eksikliği hissedebilir. Dolayısıyla da hırçnlık, kızgınlık, içe kapanıklık gibi davranışlar sergilerler. İşitme engelli bireyleri normal bireylerden ayrı tutmayıp, engellerini kabul ederek toplumun bir parçası olarak görüp, sosyal yaşantıya katılmaları için uygun ortamlar sağlanmalıdır.

2.2.5.4. Tanı ve Değerlendirme

Günümüzde işitme kaybının erken teşhisi için bebek doğduktan sonra taburcu olmadan yeni doğan bebeklerde işitme taraması yapılır. İşitme kaybı saptanan bebekler, odyoloji birimlerinde iler derece işitme testine tabi tutulurlar.

İşitme engeli tanısı belirlenen bebeklerde en geç 6 aylıkken işitme cihazı kullanılır. İşitme duyarlına “odyometre” ile ölçüm yapılarak bakılmaktadır (MEB 2014).

2.2.5.5. Eğitim

Çok hafif ve hafif derece engeli olan bireyler ev ve düzenlenmiş sınıf ortamlarında eğitim alabilirler. Öğrencinin ön sıralarda oturması, sınıf duvarlarının ve yerin sesi geçirici özelliklerinin olması, sesin yankılanmasının en aza indirilmesi gerekli düzenlemelerdendir.

Özel eğitim ihtiyacı ise orta derece (26-40 dB) işitme kaybında başlar. İleri ve çok ileri seviyede işitme kaybı olan bireyler, okul yaşantısında ve dil iletişim alanlarında özel eğitime ihtiyaç duymaktadırlar. İşitme kaybı 80-90 dB’ ye kadar olan bireylerin eğitiminde işitsel – sözel yöntem yanında işaret dili yönteminin de bulunması gerekebilir.

2.2.6. Dil ve Konuşma Güçlüğü (DKG) Olan Engelliler

Dil ve konuşmada güçlüğü olan bireylere dair bazı temel kavramların bilinmesi gerekmektedir.

Artikülasyon; telaffuz adı da verilir. Konuşmadaki sesleri doğru çıkarılmalı, doğru vurgulamalar yapılmalıdır.

Afazi; konuşma esnasında söz veya kelime yutmadır.

Disleksi; öğrenmede bozukluk olmasıdır. Konuşmada bir engel olmayabilir.

Fonasyon; sesin çıkarılması eylemidir.

Terapi; tedavi.

Tepki; karşılık vermedir.

Bilingualizm; iki dili aynı anda öğrenmeden dolayı meydana gelen dil problemidir.

Milli Eğitim Bakanlığı' nın bu konuya değindiği yönetmelikte, “Konusmanın akışında, seslerin çıkarılmasında, telaffuzda veya anlamında bozukluk olması haline konuşma engeli denir” (MEB 2009).

2.2.6.1. Sınıflandırma

Dil ve konuşma bozukluğu ayrı ayrı sınıflandırılır.

Konuşma Bozuklukları

Söyleyişte Bozukluklar

Sesi çıkarmada Bozukluklar

Konuşmadaki Akış Bozukluğu

Dil Bozuklukları

Geciken Dil

Sözcük Yitimi

Belirli Dil Yetersizlikleri

Diğer Dil Ve Konuşma Bozuklukları

Beyin Felci Kaynaklı Dilde ve Konuşmada Bozukluklar

İşitme Bozukluğu Kaynaklı Konuşmada Bozukluklar

Yarık Damak ve Yarık Dudakla Kaynaklı Konuşmada Bozukluklar

Zekada Gerilik, Öğrenmede Bozukluk ve Duygu Probleminden Kaynaklanan Dil Bozuklukları (MEB 2009).

2.2.6.2. Neden Olan Etmenler

Konuşma organlarındaki yapı bozuklukları (yarık dudak veya damak, ağız veya gırtlak yapısında bozukluk, diş yapısı bozukluğu vb), beyin felci, öğrenme güçlüğü gibi durumların kaynaklandığı merkezi sinir sistemi bozukluğu, Parkinson hastalığı, serebral palsy, spina bifida gibi nörolojik bozukluklar, olumsuz çevre şartları, zeka problemleri, travmalar, işitme kaybı, görme kaybı gibi duyuşsal eksiklikler, ilgisizlik, psikolojik veya duyuşsal problemler, bilingualizm gibi sebepler konuşma problemlerinin nedenleri arasındadır. (MEB 2009).

2.2.6.3. Özellikleri

Dil ve konuşma güçlüğü çeken bireyler;

Sözcük dağarcıkları sınırlıdır.

Ağız işlevlerinde problemler olabilir (yutma, çiğneme, salya akıtma vb)

Kendilerini anlatamadıklarından hırçın, kızgın olabilirler.

İşaret dili, jest ve mimiklere başvurabilirler.

İletişim kurmada sıkıntı yaşadıklarından, isteksiz olabilirler.

Anlaşılması güç sesler çıkarabilirler.

Sosyal ortamlarda uyum problemi yaşanabilir.

Yalnızlığı tercih edebilirler.

Dikkat süreleri kısa ve dağınık olabilir.

Algıladıkları bilgileri yorumlayamayabilirler. (MEB 2009)

2.2.6.4. Tanı ve Değerlendirme

Dil ve konuşma güçlüğü çeken bireylerin bu engellerinin aşılması veya iyileştirilmesi için öncelikle konuşmadaki problemin doğru değerlendirilmesi gerekmektedir. Bazı problemler, kekemelik, damak problemleri, işitmeden kaynaklı konuşma bozukluğu gibi, kendini rahatlıkla belli eder. Fakat bazı problemler de bu kadar

belirgin olmayabilir. Bunun için belli uygulama, test, tarama veya vaka incelemesi uzmanlar tarafından yapılmalıdır.

2.2.6.5. Eğitim

Dilde ve konuşmada problemleri olan kişilerin en başta işinde uzman kişi tarafından engel ve derecesinin belirlenmesi gereklidir. Daha sonra öğretmen ve ailesi ile birlikte iş birliği içinde olmalıdırlar. Sorun tıbbi bir nedenden kaynaklıysa tıbbi müdahalenin yapılması sağlanmalıdır.

Tüm bu durumlar içerisinde çocuğun da kendi engelinin farkına varması ve terapi için istekli olması alınacak verimi arttıracaktır.

Dilde ve konuşmada problemleri olan bireyler için gerek evde gerekse okulda onlara uygun dil kullanarak örnek olunmalıdır. Konuşması için imkan tanınmalı, sabırla dinlenmelidirler. Göz temasına önem verilmelidir.

Bu bireylere acıyarak bakmak,

Konuşmasındaki problemden ötürü cezalandırılacağı söylenmesi,

Takılarak konuştuğunda kesmesinin söylenmesi,

Konuşmadan önce düşünmesini söylemek,

Zorlandığı kelimeleri söylememesini önerme,

Onun yerine konuşmak veya takıldığında konuşmayı tamamlama gibi durumlardan kaçınılmalıdır (MEB 2009).

Bu tip davranışlar, ailesi ve öğretmenleri tarafından dikkat edilmesi gereken davranışlardır. Engeli olan bireyin yaşı ve olgunluğunun üstünde beklentilere girmek çocuğa zarar verebilecek davranışlardandır.

Dil ve konuşma bozukluğundaki probleme ve derecesine göre birey normal öğrencilerin bulunduğu okullarda veya ağır derecesine göre özel eğitim alabilmektedirler. Bazı öğrenciler ise dil terapisi ve normal eğitimi birlikte alabilmektedirler.

2.2.7. Öğrenme Güçlüğü Olan Engelliler

Öğrenme güçlüğü; duygusal ya da davranışsal bozuklukla ileri gelen, konuşmasında, dilinde, okuldaki becerilerinden bir tanesinin ya da birden fazlasının gelişiminin gecikmesindeki, bozukluk ya da gerilik olarak adlandırılır. Bu durum zekada gerilikle, duygusal kusur veya kültürel faktörlerle bağlantılı değildir (Akt. Mauser 1981).

ABD Ulusal Öğrenme Güçlüğü Birleşik Komitesinin yayınladığı tanım en yaygın kabul edilen tanımdır. Öğrenme güçlüğü temel akademik becerilerin kazanılması ve kullanılması yaşanan heterojen bozukluk için kullanılan genel bir kavramdır. Bu yetersizliğin yaradılıştan veya merkezi sinir sistemi ile alakalı olduğu kabul edilir.

2.2.7.1. Sınıflandırma

Öğrenme güçlüğü üç sınıflandırmaya ayrılır. Bunlar; okuma güçlüğü, yazma güçlüğü ve aritmetik güçlüktür.

Okuma güçlüğü (disleksi): Harf ve kelimelerin karıştırılması veya tersten algılanmasıdır. Sözcüğü tanırsalar bile harfleri birleştirmede zorlanırlar. Okuma esnasında fark edildiğinden genellikle ilkokulda fark edilir.

Yazma güçlüğü(disgrafi) : Yazması yavaştır. Harf, hece, gramer hatası yaparlar. Genellikle ünlü harfleri atlarlar. Yazıları düzensizdir.

Aritmetik güçlüğü:(diskalkuli) : Dört işlemde sıkıntı yaşarlar. Yavaşırlar. Parmakla sayım yaparlar. Matematiksel sembolleri tanımada zorluk çeker veya karıştırırlar. Çarpım tablosunu ezberlemede zorlanırlar.

Öğrenmede güçlük yaşayan bireyler tüm bunlarla birlikte; sorumluluk, yönleri kavrama, zaman kavramları, motor beceriler dediğimiz gibi becerilerde, kendini ifade etmede de akranlarına kıyasla geri kalırlar. Öğrenmedeki güçlük ile zihinsel engel birbirine karıştırılmamalıdır. Burada sorun zekada değil, bunu kullanmadaki becerisine bağlıdır. Zekâları normal ya da normal üstü de olabilmektedir (MEB 2014).

2.2.7.2. Neden Olan Etmenler

Kesin neden olan durumlar bilinmemektedir. Ancak, genetik olarak %25- 60 oranındadır ve ikiz bebeklerden birinde daha sık görülür (MEB 2014)

Gebelikte annenin zararlı alışkanlıklarının olması, beslenememesi, gebelikte annenin kullandığı ilaçlar, doğum esnasından bebeğin oksijensiz kalması, uyarılarda eksiklik, zehirli maddeye maruz kalınması, akrabalar arası evlilik, kalıtsal hastalıklar gibi durumlar nedenleri arasındadır (MEB 2014).

2.2.7.3. Özellikleri

Öğrenme güçlüğü çeken bireylerin her birinin özellikleri kendilerine özgüdür. Ancak, ortak özellikleri becerilerini kullanmada yaşadıkları sıkıntılardır.

Dikkat dağınıklığı

Hareketlilik

Zekâlarının normal ya da normalden fazla olması,

Konsantrasyonda zorlanma,

Kavramları birbirine karıştırma,

Yönergeleri ayırt etmede güçlük,

Hafıza gerektiren oyunlarda başarısızlık,

Motorik becerilerde yetersiz kalmaları,

Unutkan olmaları,

Yaratıcı fikre sahip fakat kararsız olmaları,

Akademi alanındaki becerilerde yetersizlik,

Hiperaktif olan kişiler çok hareketlidirler. Az oturur, hırçın ve geç yorulurlar bu yüzden hiperaktivite de öğrenme bozukluğu alanına girmektedir (MEB 2014)

2.2.7.4. Tanı ve Değerlendirme

Konuşma ve motor becerilerde görülen yetersizlikler; okuma, yazma ve matematik gibi akademik alanlarla ilişkili bozukluklara göre daha çabuk fark edilmektedir. Özel öğrenme güçlüğü akademik alanlarda yaşanan bir bozukluk olduğu için genellikle okul döneminde fark edilebilmektedir. Görülen öğrenme güçlüklerinin okul döneminde fark edilmesinden dolayı aileler soruna yönelik tedbirleri geç almaktadır (Deniz ve ark. 2012).

Öğrenme güçlüğü medikal bir problem sonucu da olabilir. Bu sebeple tıbbi değerlendirme de yer almalıdır. EEG, nörolojik muayene, laboratuvar, genetik, fizik muayene gibi incelemeler gerekebilir.

Özel öğrenme güçlüğüne değerlendirmek için, zeka testi, başarı testi, tarama testi, görsel- motor testler, okuma- yazma- matematik, sosyal uyum gibi testler kullanılır.

2.2.7.5. Eğitim

Öğrenme güçlüğü olan bireylerin zayıf ve güçlü oldukları yönler belirlenerek buna göre bir eğitim programı düzenlenmelidir. Bu bireylerin eğitimleri sadece normal planlarla gerçekleşmemekte, ek derslere gereksinim duyulur. Grup ve bireysel dersleri de olmalıdır.

Verilen eğitimde, duyuşal, algının geliştirilmesi, konsantrasyon, bellek, motorik becerilerinin geliştirilmesi, konuşma, dinleme, okuma – yazma becerilerinin gelişmesi, kavrama ve düşünme gelişiminin desteklenmesi bulunmaktadır (MEB 2014) .

Öğrenme güçlüğü olan bireylerin eğitimleri uzman eğitimciler tarafından verilmelidir.

2.2.8. Duygu- Davranış Bozukluğu Olan Engelliler

Bu engel grubunun da genel bir tanımı bulunmamaktadır. Bir yetersizlik olan duygu ve davranış bozukluğu “okullardaki programlarda, eğitim performansına negatif yönde etki

eden, davranış veya duygu tepkilerinin uygun yaş, kültür ya da etnik normallerinden önemli derecede ayrılması “ en bilinen tanımıdır. (Rize Rehberlik Araştırma Merkezi, Özel Eğitim Bülteni 2015)

2.2.8.1. Sınıflandırma

Duygu ve davranış bozuklukları üç grupta incelenir.

Bunlar;

Dikkat eksikliği- hiperaktivite bozukluğu ve davranım bozukluğu olan dışa yönelim bozukluğu,

Depresyon ve kaygı gibi içe yönelim bozukluğu ve şizofreni, otizm gibi düşük sıklıktaki bozukluklardır.

2.2.8.2. Neden Olan Etmenler

Bireylerin doğuştan bazı kişilik özelliklerinin geçmesiyle duygu - davranış bozukluğunun oluşmasında biyolojik etmenlerin zemin oluşturduğu kabul edilir.

Eğitim programlarının yetmemesi, bireyden beklenmedik davranışlar, bu davranışların pekiştirilmesi, bu bozukluğa sebep olabilmektedir (MEB 2011).

Araştırmalara göre ailede duysal veya davranışsal bozuklukların olduğu durumlarda, bozukluğun başka bireyde de çıkma ihtimali yüksektir (MEB 2011).

2.2.8.3. Özellikleri

Bu bireyler toplumda genellikle üstün zekalı olarak bilinseler de, araştırmalara göre yapılan testler sonucu bu bireylerin zeka bölüm puanı diğerlerine göre düşük çıkmaktadır.

Duygu ve davranış bozukluğu olan bireyler kişi ilişkilerinde zayıftırlar. Sosyal becerileri gelişmemiştir. Arkadaşlık kurmakta zorlanırlar.

Yerinde oturmamak, sınıfta dolaşmak, tartışmak veya karşılık vermek, öğretmeni umursamamak, etrafındakileri rahatsız etmek, dövüşmek, söz dinlememek, öfke nöbetleri gibi davranışlar sergileyebilirler. Ancak burada önemli olan bu davranışların şiddeti ve sıklığıdır. Çünkü zaman zaman normal çocuklar da bu tarz davranışlar sergileyebilirler.

Duygu ve davranış bozukluğu olan çocukların bazıları da etraf ile ilişki konusunda oldukça zayıftır. Çoğu zaman kendi kendilerine kalırlar. Nadir olarak akranlarıyla oynarlar ve sıklıkla hayal kurarlar. Korkuları vardır. Mutsuz ve içe kapanıktırlar.

2.2.8.4. Tanı ve Değerlendirme

Bu bireylerin tanılanmasında herhangi sistematik bir yöntem kullanılmamaktadır, bu bireylerin kolaylıkla bir şekilde farkına varılabileceği düşünülür. Bu düşünce kısmen doğrudur. Fakat bazı bireyler içe dönüktür veya davranışsal bozukluk derecesi hafif olduğundan, gözden kaçabilirler. Bu durumda tarama testlerine, projektif testlere ve davranışın doğrudan gözlenmesi ve ölçülmesine ihtiyaç duyulur. (Rize rehberlik araştırma merkezi, özel eğitim bülteni 2015)

2.2.9. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Engelliler

Otizm açılımı kapsamında bozukluk, toplumsal (sosyal) iletişim ve etkileşimdeki eksiklikler, sınırlı, yineleyici davranış örüntüleri, ilgiler ya da etkinlikler ile kendini gösteren nöro-gelişimsel bir bozukluktur (APA 2013)

Otizm spektrum bozukluğu yaşam boyu süren, gelişimsel ve nöro-biyolojik bir bozukluktur (Attwood 2004, Korkmaz 2003). Birçok nörolojik bozuklukta olduğu gibi, etkilenen bireylerin farklı kısımlarda, farklı derecelerde etkilenme düzeyi olabilmektedir. Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda gelişimsel olarak gerilikler, davranışsal

bozukluklar görülebilmektedir. Otizm spektrum bozukluğu' nun genel olarak erkeklerde, kızlara oranla beş kat daha fazla görüldüğü bilinmektedir. Görülme sıklığı ise, çeşitli kaynaklarda değişiklik göstermekle birlikte son yıllarda yapılan gözden geçirme çalışmalarına göre 1/68 olarak belirtilmektedir (Baio 2014).

2.2.9.1. Sınıflandırma

Yakın zamana kadar otizm yaygın gelişimsel bozukluklar adı altında yer alırken 2013 yılında yapılan değişiklikle "otizm spektrum bozukluğu" adını almış ve yaygın gelişimsel bozuklukların sınıflandırmasından çıkarılmıştır (MEB 2016).

2.2.9.2. Neden Olan Etmenler

Otizm spektrum bozukluğunun beyin işlevleriyle ilgili bir engellilik durumu olduğu ve bir çok genetik ve çevresel etkenlerin neden olduğu kabul edilmektedir. (Hill & Frith 2003).

Otizmin genetik nedenlerinden bir diğeri de otizm spektrum bozukluğu olan kişilerin aile ve ikiz kardeş durumudur. Aynı yumurta ikizi olan bireylerde benzerlik yaklaşık %90 çıkmaktayken ayrı yumurta ikizlerinde bu oran %10'larda kalmaktadır. Ayrıca otizm erkek bireylerde kız bireylere göre yaklaşık dört kat daha fazla görülmektedir (Miller ve diğerleri 2001).

Otizme neden olabilecek çevresel faktörler virüs, bağışıklık sistemi anormallikleri, doğumdan kaynaklı sebepler ve ailesel sebepler sayılabilir. Erken yaşlarda sıkça aşı olan bireylerin vücuduna aşırı miktarda cıva girer ve otizmin bu sebepten kaynaklanması tartışılmaktadır (Barak, Kimhi, Stein, Gutman,& Weizman 1999). Bazı araştırmalara bakıldığında ise aşı ile otizm arasında hiçbir alaka yoktur. Bilakis aşılarla bu sebepten dolayı ara vermiş olan ülkelerde o dönemde otizmlili birey sayısında artışa rastlanmıştır (MEB 2016).

2.2.9.3. Özellikleri

Otizimli çocuklarda başkalarının farklı görüş ve düşünceleri olduğu anlamına gelen zihin kuramı gelişmemiştir ve diğerlerinin değişik düşünce, plan ve bakış açıları olabileceğini anlamazlar (Gargiulo 2012).

Bazı otizimli bireyler aşırı seçicidir. Bütünden çok parçaya odaklanırlar. Bu eğilim yeni kavram öğrenmesini engellemektedir.

Otizimli bireylerde sosyal etkileşimdeki sınırlılıklar, sözel olmayan davranışlardaki bozukluklar (göz teması, mimikler, vücut duruşu gibi), yaşına uygun veya yaşıtıları gibi akran ilişkisi kuramama, sosyal ve duygusal karşılıklardaki eksiklikler şeklinde kendini gösterebilmektedir (Gargiulo 2012).

Otizimli çocukların dil gelişimleri geç gelişir, dili iletişim aracı olarak kullanmada ve sosyal ilişkiler kurmada zorluk yaşayabilmektedirler (Diken 2014). Konuşmalarında ekolali de görülebilir.

Otizimli bireylerde en az bir davranışla ilgili çok meşgul olma, işlevsel olmayan rutinlere ve ritüellere katı bir bağlılık, tekrarlayıcı motor davranışlar ve nesnelerin parçaları ile aşırı meşgul olma davranışı sergilerler.

Otizimli bazı çocuklarda çevrelerindeki bazı uyaranlara karşı aşırı duyarlılık veya duyarsızlık görülebilmektedir. Görsel, dokunsal ve işitsel uyaranlara karşı duyarsız davranma, floresan ışıkları gibi bazı uyaranlara aşırı duyarlı olma gözlenebilir. Bazı durumlarda bu çocuklar ise hem duyarsızlık hem de aşırı duyarlılık durumları görülebilmektedir. Örneğin yangın alarmı gibi yüksek bir sese aşırı duyarsız kalabilirken, belli bir mesafeden gelen ıslık sesine aşırı tepki gösterebilirler (Hallahan & Kauffman 2006)

Otizimli bireylerde obsesif davranışlar, dikkat dağınıklığı, kaygı, kaygıya bağlı kendine zarar verici davranışlar, yenilebilir olmayanı yeme, depresyon, uyku problemi gibi özellikler de sergilenmektedir.

2.2.9.4. Tanı ve Değerlendirme

Tanı ve değerlendirmeleri için iki yetersizlik alanına bakılır

- Toplumsal İletişim ve Etkileşim Bozuklukları
 - İnsani ilişkilerde zorluk
 - Göz teması kurmama
 - Kendini ifade etmede güçlük
- Kısıtlı-Tekrarlayan Davranışlar
 - Sıradan ve yineleyen motor hareketleri
 - Rutine sıkı sıkıya bağlılık

Yaygın gelişimsel ve otizm genellikle birlikte ortaya çıkmaktadır. Bu tanıyı birlikte koymak için etkileşim, iletişim ve genel gelişim seviyesi normalin altında olmalıdır. (MEB 2016).

2.2.9.5. Eğitim

Otizmlili bireylerin eğitiminde en önemli etken eğitimcinin otizmlili bireyi iyi tanımış olmasıdır.

Amerikalı psikiyatrist Ivar Lovaas'ın geliştirdiği, davranışçı yaklaşım eğitim modelidir. Oldukça yoğun olan bu program, bir yetişkin / bir çocuk olarak ev ortamında yürütülür. Eğitimciler çocuklarla çalışmaya başlamadan önce iyi bir pekiştirici seçimi yapmalıdır. Otizmlili çocukların en önemli problemlerinden birisi de taklit yeteneklerinin sınırlı oluşudur. Bu nedenle Lovaas yaklaşımında eğitime, çocuğa taklit becerileri öğretilerek başlanır (MEB 2016).

PECS sistemi, iletişimde çocuğun liderlik yaptığı, bireye istenilen nesneyi elde edebilmesi için, o nesneyi resmi ile değiştirmesini öğreten bir sistemdir. Konuşamayan veya anlaşılır şekilde iletişimde bulunamayan her bireyde kullanılabilecek bir yöntemdir (MEB 2016).

TEACCH yöntemi, bireyin ev ve okul ortamının yapılandırılmasıyla gerçekleşen öğretimdir. TEACCH’de görsel materyaller, günlük çalışma programları kullanılarak dil, sosyal ve bilişsel becerilerin üzerine yoğunlaşmaktadır (MEB 2016).

2.2.10. Üstün Zekalı ve Yetenekli Bireyler

Zeka, yaşam alanlarında bütün yeteneklerini ve becerilerini kullanmasıyla ortaya çıkan seviyedir. Bireyin analitik düşünme, mantık yürütme, algılama, yargılama ve sonuca varma gibi yeteneklerinin tamamı zeka olarak adlandırılır (MEB 2009).

Zeka puanı 130 ve üstünde olan ve akranları arasından random seçilmiş bir grup üyelerinin %98’ inden üstün olanlara üstün zekalı denir..

Üstün veya özel yetenekli, zekâsal, yaratıcılık, sanatsal, liderlik veya akademik alanlarda yaşıtlarına göre performansı yüksek olan bireylerdir (MEB 2007)

2.2.10.1. Üstün Zekalı ve Yetenekli Bireylerin Özellikleri

Her birey farklı özelliklere sahiptir, bu nedenle üstün zekalı ve yetenekli bireylerde üstün özelliklerinin her birini taşıyor olabilir. Üstün zekalı ve yetenekli bireylerin en çok taşıdıkları ortak özellikler; çok meraklı olmaları, çok fazla soru sormaları ve bu sorularına cevap aramaları, ilgilendikleri şeylerin arkasından gitmeleri, başkalarını eleştirmeleri ancak bunun yanında özeleştiri de yapmaları ve mizah duygularının çok gelişmiş olmasıdır. İnsanlarla ve çevreyle ilgi konulara oldukça duyarlıdır, liderlik özellikleri baskındır, birçok alanda lider olarak öne çıkarlar. Yüzeysel cevapları, değerlendirme ve ifadeleri kabul etmezler. Genel prensipleri kolayca anlarlar. Farklı fikirler arasındaki görüşleri kolaylıkla görürler. Bir uyarandan birden fazla fikir üretebilirler (Tuttle & Becker 1980).

Üstün zekalı ve yetenekli bireylerin gelişimleri normal bireylere oranla daha hızlıdır ve aynı zamanda gelişimleri daha uzun süre devam etmektedir. Mesela yetenek gelişimi ortalama olarak 16 yaşında durakladığı halde üstün zekalı ve yetenekli bireylerde bu gelişme

18-20 yaşına kadar sürmektedir. Üstün zekalı ve yetenekli bireyler çok ileri yaşlarına kadar dinamik ve verimli kalabilmektedirler. Araştırmalar üstün zekalı ve yetenekli bireylerin en verimli oldukları yaşın 25-35 arası olduğunu göstermektedir (Enç, Çağlar & Özsoy 1987).

Üstün zekalı ve yetenekli çocuklar aşırı duyarlı sinir sistemine sahiptirler. Hastalıklara karşı daha dirençlidirler. Olgunlaşma hızları daha yüksektir. Koordinasyon faaliyetlerinde tepkileri hızlıdır. Hastalıklara karşı dirençleri kuvvetlidir. Bebeklikte çok fazla hareketlidirler. Yeni ve değişik durumlara çabuk uyum sağlarlar. Arkadaş ortamında popülerdirler. Özgüvenleri yüksektir. Mükemmeliyetçidirler. Hür olma özellikleri vardır. Aşırı duygusal olabilirler. Azimli ve sabırlıdır. Alçak gönüllüdürler, başkalarına yardım etmekten hoşlanırlar. Çalışkanlardır. Kelime dağarcıkları geniştir. Akıcı ve etkileyici konuşurlar. Çabuk ezberler, ezberlediklerini uzun süre hafızada tutabilirler. Dikkat süreleri uzundur. Yaratıcılık ve yüksek hayal gücüne sahiptirler. Algıları kuvvetlidir. Önsezide bulunabilirler. Ancak tüm bu özellikler her bireyde bulunmayabilir.

Sayılan özellikler normal yetenekteki çocuklarda da vardır. Tüm bu nitelikler çocuklarda farklı zamanlarda da gözlemlenebilmektedir. Özel yetenekleri olan çocuklar sayılan niteliklerin bazen bir kısmına, bazen de tamamını sergileyebilirler (MEB 2007).

2.2.10.2. Tanı ve Değerlendirme

Özel yetenekli bireylerin tanınmasında çocukların bireysel özelliklerine dikkat edilmesi oldukça önemlidir. Üstün olarak aday gösterilen çocukların bireysel taraması yapıldıktan sonra çocuğun belirlenen özelliklerine göre belli disiplinlere yönelik tanılama araçları da kullanılmalıdır. Tanılamada belli bir standart sağlanabilmesi için belirlenen ilkelere bağlı kalınması gereklidir. Bu ilkeler: yararlı olması, bilimsel olması, kapsamlı olması, eşit olması, tanının erken konulması, sürekli olması, uygun araçların kullanılması ve kararların ortak olmasıdır (Sak 2014).

Bireysel olarak tanınma veya belirli bir yeteneğe göre tarama şeklinde gerçekleşir. (Heller ve Schofield 2008). Bu yaklaşımlara “bireye dayalı tanılama” ve “programa dayalı tanılama” denilmektedir (Sak 2014).

2.2.10.3. Eğitimleri

Henüz ülkemizde bu bireylere uygun eğitim ortamları olmadığından, kendilerine uygun olmasa da yaşlılarıyla birlikte kaynaştırma eğitimi almak zorundadırlar (MEB 2009).

Üstün zekalı ve yetenekli bireyler için öğretmenin yapması gereken birtakım değişikler vardır. Bunlar;

- İlgi alanlarına yönelik fikir geliştirmelerine fırsat verilmeli ve bunu sınıfta arkadaşlarına sunmasına izin verilmelidir.
- İlgi alanları kendilerine özgü olduğundan, grup içinde olduğu kadar bireysel çalışmalar yapmasına da dikkat edilmelidir.
- Öğrenmedeki yetenekleri üstün olduğundan, müfredat programındaki konular genişliğine ve derinliğine zenginleştirilmelidir
- Yeteneklerinin farkında olmasını sağlamalıdır.
- Günlük hayattaki başarılarıyla tatmin olmazlar dolayısıyla okul içinde veya okul dışında uyumsuz davranışlar sergileyebilirler. Çocuğun tatminini sağlamak için derste ve dersin dışında kendilerine ayrı uğraşlar verilmek gerekir (MEB 2009).

2.3. Engellilerde Beden Eğitimi ve Spor

Engellilerde beden eğitiminin amacı psikomotor becerileri değiştirmek ve vücudun hareket kapasitesini anlamak ve geliştirmektir. Beden eğitimi ve spor etkinlikleri ilk olarak engelliler üzerinde rehabilitasyon amaçlı uygulanmıştır. Günümüzde sadece rehabilitasyon aracı olarak değil, bireylerin fiziksel, zihinsel, psikolojik gelişimlerine de olumlu yönde katkı ve toplumsal yaşama uyum sürecinde olumlu etkisi anlaşılmıştır.

Engellileri bedensel faaliyetlere yönlendirmek adına federasyonlar ve spor kulüpleri kurulmuştur, bu bireylerin olimpiyat oyunlarına katılmalarına destek verilmiştir (Gür 2001). Beden eğitimi ve spor faaliyetleri, engelli bireylerin enerjilerini dışarı atmalarını, vücut fonksiyonlarının daha iyi çalışmasını ve psiko-sosyal açıdan gelişmelerine katkı sağlamaktadır. Spor, zihin ve fizik açıdan gelişmesini sağlayarak motorik becerileri, dengeyi, el- göz koordinasyonunu geliştirerek engelli bireyin eğitime ve rehabilitasyona pozitif etkisi vardır.

Özel gereksinimli kişilerin entelektüel kapasitesi ve problem çözme yeteneği artar (Gür 2001)

2.4. Tutum

Psikolog, sosyolog, siyaset bilimi ile ilgilenenler, davranışçı bilimle ilgilenenler tutumun tanımını yaparken kendi ilgi alanlarına yönelik tanımlar yapmışlardır. Burdan yola çıkarak tutum ile ilgili pek çok tanım olduğunu anlayabiliriz (İnceoğlu 2010).

Bir bireyin davranışlarını istenilen yönde değiştirmeye çalışan öğretmenler, kişilik ve davranışıyla model olmaktadır (Aslan ve Yalçın 2013). Tutumlar ve davranışlar öğrencilerin üzerinde büyük etki bırakmaktadır (Küçükahmet 2003).

Bireylerin davranışları ve hareketleri o kişinin tutumu hakkında fikir sahibi olmamızı sağlar. Örneğin bir öğrencinin matematik dersindeki ödevlerini yapmaması, bu derste devamsızlık yapması, bu kişinin matematik dersine karşı negatif tutum içerisinde olduğunu gösterir. Bir duruma karşı geliştirilen tutum pozitifse, o duruma yönelik kararlarımızın da pozitif olma veya aynı şekilde bir durumda negatifse kararlarımızın da negatif olma ihtimali söz konusudur. Tutumlar gelecekte vereceğimiz karara da etki eder (Ülgen 1995).

Tüm yapılan araştırmalar ışığında tutum, bireyin bir nesneyle karşılaşması durumunda olumlu veya olumsuz yönde yanıtlanmasına etki eden, uygun duruma getiren bir histir.

2.4.1. Tutumu Oluşturan Ögeler

Bilişsel unsur, duyuşsal (duygusal) unsur ve davranışsal unsurlar tutumu oluşturan ögelerdir.

Duygusal unsur, bir duruma karşı olan duygulardan; bilişsel unsur, bir duruma karşı inanışlardan ve davranışsal unsur da bir duruma karşı ne şekilde hareket edeceğine dair inancından ortaya çıkmaktadır (Silah 2000).

Tutumların tarifi, oluşum zamanı, değişmesi ve ölçümünde üç unsurun birlikte incelenmesi gerektiği ileri sürülmüştür ve tutuma yönelik çalışmalarda bunlar dikkate alınmaya başlanmıştır (Nartgün 2002).

2.4.2. Tutumun İşlevleri

1. Anlama veya Bilgi,
2. İhtiyaçları Giderme,
3. Egoyu Savunma,
4. İçsel Değerlerin Yerine Getirilmesi.

Bir tutum farklı kişilerde farklı şekilde kendini gösterebilir, aynı zamanda bir bireyde tutumun birçok fonksiyonu da bulunabilir (Sakallı 2013).

2.4.2.1. Tutumun Anlama veya Bilgi İşlevi

Birey tutum sayesinde etrafında olup biteni kavrar ve anlamlandırır. Bireyin olayı nasıl kavrayacağı ve olayda ilgisinin neyin çekeceği tutumdan etkilenmektedir (Sakallı 2013).

2.4.2.2. Tutumun İhtiyaçları Giderme İşlevi

Bazı tutumlar, bireyin hayata uyum sağlamasını kolaylaştırmaktadır. Örneğin, benzer tutumdaki insanların arkadaşlık kurmaları daha muhtemeldir. Böylece de çevrelerinde uyumlu bir biçimde yaşamaktadırlar (Sakallı 2013).

Bazı tutumlar ise bireyin hedeflerine ulaşmasında etkilidir (Sakallı 2013).

2.4.2.3. Tutumun Egoyu Savunma İşlevi

Bireyler başkalarının tutumlarını örnek göstererek kendi hatalarına karşın kendilerini rahatlatılabilmektedirler. Örneğin, öğrenciye bir hatasından dolayı kızan öğretmen hakkında “ zaten herkese kızıyor, agresif bir yapısı var” diyerek kendini rahatlatır (Sakallı 2013).

2.4.2.4. Tutumun İçsel Değerlerin Yerine Getirilme İşlevi

Tutumlar, bireylerin içsel değerlerini anlatmalarına yardımcı olur. Bireyler gösterdikleri tutumlar kişiliklerini de belli ederler (Sakallı 2013).

2.4.3. Tutumların Ölçülmesi

Her tutum kişiye özgüdür. Tutumlar değişkenlik de gösterebilir, sabit kalarak yerleşe de bilir. Tutumların etkilenebileceği değişkenler vardır ve bunların yanında tutumlar ölçülebilir özelliğe sahiptirler. (Kağıtçıbaşı 1988).

Kişilere sorular sormak, davranışları gözlemleme, duygu ifadelerini gözlemleme veya dergi, arşiv ve istatistiklerden yararlanma gibi metotlar, tutumun ölçülmesine yararlar (Kağıtçıbaşı 1988).

2.4.4. Öğretmen Tutumları

Öğretmenin görevi, eğittiği bireylerin her zaman önünden giderek yönlendirmediir. Her zaman için sorgulayan, araştıran, üreten, başkalarının buyruğu altına girmeyen, bilime ve sanata önem veren, gelişmeye açık olan bireylerin yetiştirilmesinde öğretmenlerin tutumları ve hareketleri çok önemlidir (Özkan 2004).

Öğretmenin davranışları, tutumları ve hareketleri öğretmenin kalitesini ortaya koyar ve başarısıyla doğrudan ilişkilidir. Öğretmen, tüm yönüyle topluma örnek bir birey olmalıdır (Ataüenal 2003).

Öğretmenlerin davranışları, tepkisi, huyu, fikir açısından tutumu öğrenciyi etkilemektedir. Öğrenci pek çok hareketi taklit ve model alarak öğrendiği için öğretmenin bu tutum ve davranışları son derece önemlidir.

Araştırmacılara göre öğretmen tutumları eğitim-öğretim hayatında önemli bir yere sahiptir. Öğretmenin tutumu ve kişiliği ile öğretme yeteneği birbiriyle bağlantılıdır (Büyükkaragöz ve Çivi 1994).

Öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlar hakkında bilgi sahibi olmak, öğretmenlikteki başarıyı ve memnuniyeti arttırabilmektedir (Erkuş ve arkadaşları 2000). Bu nedenle öğretmen yetiştirilen yükseköğretimlerde bilgi ve yetenek kazandırmanın yanı sıra öğretmenlik mesleğine dair geliştirilmesi gereken tutumların da kazandırılması oldukça önemlidir (Oktay 1991).

2.5. Öz Yeterlilik

Bireyin bir durum karşısında harekete geçmeden önce gerekli eylemleri düzenleyip gerçekleştirme gücüne dair kararına öz yeterlilik adı verilir (Bandura 1986). Öz yeterlik, Bandura tarafından geliştirilmiş olup bireylerin sahip oldukları bilgiyi ve beceriyi etkin şekilde kullanmaları için ilk önce bireyin kendine güvenmesi gerektiğini vurgulayan Sosyal Öğrenme Teorisine dayanmaktadır (Pajares 2002)

Bandura'ya göre, birey bir işi yapabilme becerisine sahip olduğu halde, bunu yapabileceğine dair öz güveninin olmaması halinde başarıyla sonuçlanmaması veya hiç denememesi durumu söz konusudur (Bandura 1997).

Öz yeterlilik, bir eylemi gerçekleştirebilmesine olan inancı ve eylemi sonuçlandıracağına inanarak o işi yapmasıdır (Soodak ve Podell 1993) Bireyin gelecek yaşantısında karşılaşılabileceği zorlukların üstesinden gelmesi için ne kadar başarılı olabileceği kanısıdır (Ulusoy 2003).

Bandura, öz yeterlilik algısını düzey, güç ve genellik olarak üç boyutta değiştiğini dile getirmiştir. Öz yeterliliği düşük olanlar, olumsuzluk karşısında davranış değiştirirler, yüksek olan bireylerse ısrarla üzerine giderler (Kuzgun 2000) .

2.5.1. Öğretmen Öz Yeterliliği

Bir öğretmende bulunan öz yeterlik inancı, güdülenmeyen veya zor olan öğrencilerin dahi katılımlarının ve öğretmenin koyduğu hedefe ulaşmadaki becerisine olan inancıdır (Gülebağlan 2003) Öz yeterlik inancı düşük olan ve yüksek olan öğretmenlere bakıldığında sınıftaki düzen, kullanılan metotlarda yenilik arayışı, öğrenmede geri kalan öğrencilere geri dönütler gibi hususlarda farklılıklarının olduğu ve öğrencinin başarısında ve güdülenmesinde bu hususların etkisinin olduğu tespit edilmiştir (Tschannen-Moran ve Hoy 2001, Özkan ve arkadaşları 2002).

2.5.2. Beden Eğitimi Öğretmeni Öz Yeterlilikleri

Uygulanan eğitim ve öğretim etkinliklerinin, bireyin zihin, beden, duyuşal ve sosyal gelişimlerine olumlu etkisi olduğu belirtilmektedir. Bireyin gelişiminin bütünlük içerisinde ilerlemesi için diğer derslerin yanı sıra beden eğitimi dersinin de önemi vardır.

Beden eğitimi öğretmenlerinde bulunması gereken nitelikler; konuya ve saha bilgisine hakim, sporun ilim ve felsefik doğuşunu bilmek, hareketi çözümleyebilme, düzenleme, haberleşme yeteneğinin olması, meslekte ahlaklı ve dürüstlük davranması, güdüleyebilme yeteneğinin olması, kişileri gelişimleri açısından çözümleyebilme, öğrenme ve öğretme düzenini kurabilme olarak belirtilmiştir (Demirhan 2002, 2002b, 2003).

Yeterlik; görevi uygun biçimde yerine getirebilmesi için var olması gereken hususlar olarak anlatılır. Farklı bir deyişle, bir görevi yerine getirmek için ihtiyacı olan beceri, bilgi ve yeteneklerin barındırılması gerektiğini anlatan kavramdır (Şahin 2004). Öz yeterlik inancı ise bireylerin sahip oldukları bilgi ve becerileri etkin olacak biçimde kullanmaları evvela kendilerine güvenmeleri gerektiğini açıklayan sosyal öğretmen teorisine dayanmaktadır (Özerkan 2007).

Öğretmende öz-yeterlik algısı, “öğretmenin hedeflediği konulara öğrencilerini ulaştıracağına olan inancıdır” olarak açıklanmaktadır (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy 2001).

Beden eğitimi öğretmenleri bakımından ele alındığında ise öz yeterlilik, öğretmenin olumlu- olumsuz her şartta öğretme kabiliyetini etkin bir biçimde gerçekleştirebileceğine ve öğrencilerinin başarılarını olumlu yönde etkileyebileceğine olan inancı olarak açıklanmıştır (Yıldırım 2012)



3. GEREÇ VE YÖNTEM

3.1.Araştırma Modeli

Araştırma, ilişkisel tarama modelinde olup, betimsel bir nitelik arz etmektedir. Tarama modeli, geçmişte ya da günümüzde var olan bir durumu olduğu sekliyle betimlemeyi amaçlamaktadır (Karasar 2012). Araştırma kapsamında öğretmen adaylarının oldukları teknolojik pedagojik alan bilgileriyle öğretmen öz-yeterlik algıları çeşitli değişkenler açısından belirlenmiştir.

3.2 Araştırmanın Örneklemi

Araştırmanın örneklemini, 2017-2018 eğitim öğretim yılı güz/bahar yarıyılında Mustafa Kemal Üniversitesi Beden Eğitimi Öğretmenliği, Antrenörlük, Spor Yöneticiliği, Rekreasyon bölümlerinde öğrenim gören toplam 295 öğrenci oluşturmaktadır.

3.3. Veri Toplama Aracı

Yetersizlikten Etkilenmiş Kişilere Yönelik Tutum Ölçeği (YEKYTÖ): Bu araştırmada öğrencilerin yetersizlikten etkilenmiş bireylere yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla “Yetersizlikten Etkilenmiş Kişilere Yönelik Tutum Ölçeği” (YEKYTÖ) kullanılmıştır. Yuker vd. (1970) tarafından geliştirilen “Attitudes Towards Disabled Person Skalası”nın (ATDP) “O” Formu, Özyürek (1977) tarafından Türkçe’ye çevirisi, uyarlanması ve geçerlik, güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Bu ölçekte 20 madde bulunmaktadır. Altılı likert tipi olan bu ölçekte “Tamamen Katılıyorum (+3), Katılıyorum (+2), Biraz katılıyorum (+1), Biraz katılmıyorum (-1), Katılmıyorum (-2), Kesinlikle katılmıyorum (-3)” olmak üzere altı seçenek yer almaktadır. Ölçekte 2, 5, 6, 11 ve 12 numaralı maddeler ters puanlanmaktadır. Tüm maddelerin puanlarının toplamı hesaplanır ve ölçeğin toplam puanının işareti tersine çevrilir, elde edilen puana 60 eklenir. Bu hesaplama sonucunda, ölçekten alınabilecek puanlar 0 ile 120 arasında değişmektedir. Ölçekten alınan yüksek puan, yetersizliği olan bireylerin yetersizliği olmayanlardan farklı algılanmadığını yani olumlu tutumu, ölçekten alınacak düşük puan ise yetersizliği olan bireylerin yetersizliği

olmayanlardan farklı algılandığını yani olumsuz tutumu ifade eder. Testi yanıtlayan kişinin düşük puan alması, yetersizliği olan kişilerin sadece farklı değil, bir ölçüde “aşağı” ya da “değersiz” görüldüğü dolayısıyla önyargılı tutum içinde bulunduğu anlamına gelir. Bu çalışmada ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .76 olarak hesaplanmıştır.

Genel Özyeterlilik Ölçeği: Araştırmada Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin öz-yeterlilik düzeylerinin belirlenmesi amacıyla özgün formu Sherer ve arkadaşları (1982) tarafından geliştirilmiş; Yıldırım ve İlhan (2010) tarafından Türkçeye çevrilerek geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmış olan Genel Öz-yeterlilik Ölçeği kullanılmıştır. Bu çalışmada ölçeğin “Sizi ne kadar tanımlıyor?” sorusuna beş dereceli olarak “hiç” ve “çok iyi” yanıtları arasında değişen yanıtların verilebildiği Likert formatındaki hali kullanılmıştır. Ölçekte, her sorunun puanı 1-5 arasında değişmektedir. Ölçekteki 2, 4, 5, 6, 7, 10, 11,12, 14, 16 ve 17. maddeler ters puanlanmaktadır. Ölçek toplam 17 madde ve üç alt faktörden (Başlama, Yılmama ve Sürdürme Çabası-Israr) oluşmaktadır. Bununla birlikte, Sherer ve arkadaşlarının (1982) da önerdiği gibi, her bir faktörün birer alt ölçek gibi kabul edilmesi yerine, Genel Öz-yeterlilik Ölçeğinin 17 maddesinin bir bütün olarak değerlendirilmesinin ve ölçeğin tümünden elde edilen tek bir toplam puan üzerinden çalışılmasının uygun olduğu ifade edilmiştir (Yıldırım ve İlhan, 2010). Bu çalışmada, Genel Öz-yeterlilik Ölçeği hem üç alt faktör bakımından hem de tek bir toplam puan üzerinden çalışılması tercih edilmiştir.

Ölçek toplam puanı 17-85 arasında değişebilmektedir; puanın artması öz-yeterlilik inancının arttığını göstermektedir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (Cronbach alfa) .80 bulunmuştur Bu çalışmada ise Genel Öz-yeterlilik Ölçeği’ nin iç tutarlık katsayısı .74 olarak bulunmuştur.

3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu araştırmanın verileri öğrencilere ölçeklerin dağıtılarak doldurulması yoluyla toplanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler, SPSS 20.0 paket programından yararlanılarak çözümlenmiştir. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini test etmek için Kolmogorov - Smirnow testi yapılmış, verilerin normal dağılmadığı saptandığından parametrik olmayan testler kullanılmıştır. Alt problemlere bağlı olarak verilerin çözümlenmesinde yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma, ilişkisiz örneklemeler

için Mann Whitney U Testi, ilişkisiz örneklemeler için Kruskal Wallis H-testi uygulanmıştır. Farklılıkların anlamlılığının test edilmesinde anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.



4. BULGULAR

Bu bölümde; araştırmaya katılan öğrencilerin Yetersizlikten Etkilenmiş Kişilere Yönelik Tutum Ölçeği ve Genel Öz yeterlilik Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formuna verdikleri cevaplardan elde edilen bilgilerin istatistiksel olarak değerlendirmesini yer almaktadır.

Çizelge 4.1. Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet türüne ilişkin frekans dağılımı

Cinsiyet	N	%
Kadın	110	37,3
Erkek	185	62,7
Toplam	295	100,0

Çizelgeye göre; araştırmaya katılan öğrencilerin % 37,3'ünün“kadın”, %62,7' sinin ise “erkek” öğrenci olduğu tespit edilmiştir.

Çizelge 4.2. Araştırmada yer alan öğrencilerin yaşlarına ilişkin frekans dağılımı

Yaş	N	%
18-22 yaş	185	62,7
23-31 yaş	110	37,3
Toplam	295	100,0

Çizelgeye göre; araştırmaya katılan öğrencilerin % 62,7 sinin “18-22 yaş” aralığında, % 37,3' ünün ise “23-31 yaş” aralığında olduğu tespit edilmiştir.

Çizelge 4.3. Araştırmada yer alan öğrencilerin okudukları bölümlere ilişkin frekans dağılımı

Bölüm	N	%
Beden Eğt. Öğret.	81	27,5
Antrenörlük	62	21,0
Spor	77	26,1
Yöneticiliği		
Rekreasyon	75	25,4
Toplam	295	100,0

Çizelgeye göre; araştırmaya katılan öğrencilerin % 27,5' inin “Beden Eğt. Öğret.” bölümünde okudukları, %21' inin “Antrenörlük” bölümünde okudukları, %26,1' inin “Spor Yöneticiliği” bölümünde okudukları ve %25,4' ünün ise “Rekreasyon” bölümünde okudukları tespit edilmiştir.

Çizelge 4.4. Araştırmada yer alan öğrencilerin okudukları sınıflara ilişkin frekans dağılımı

Sınıf	N	%
1.sınıf	38	12,9
2.sınıf	30	10,2
3.sınıf	143	48,5
4.sınıf	84	28,5
Toplam	295	100,0

Çizelgeye göre; araştırmaya katılan öğrencilerin % 12,9' unun “1.sınıf” öğrencisi, %10,2' sinin “2.sınıf” öğrencisi okudukları, %48,5' inin “3.sınıf” öğrencisi okudukları ve %28,5' inin ise “4.sınıf” öğrencisi okudukları tespit edilmiştir.

Çizelge 4.5. Araştırmada yer alan öğrencilerin aile gelir durumlarına ilişkin frekans dağılımı

Gelir	N	%
Düşük	91	30,8
Orta	187	63,4
Yüksek	17	5,8
Toplam	295	100,0

Çizelgeye göre; araştırmaya katılan öğrencilerin % 30,8' inin aile gelir durumlarının “düşük”, % 63,4' ünün aile gelir durumlarının “orta” ve % 5,8' inin aile gelir durumlarının ise “yüksek” olduğu tespit edilmiştir.

Çizelge 4.6. Araştırmada yer alan öğrencilerin ailelerinde engelli birey olup olmama durumlarına ilişkin frekans dağılımı

Engelli Birey	N	%
Evet	20	6,8
Hayır	275	93,2
Toplam	295	100,0

Çizelgeye göre; araştırmaya katılan öğrencilerin % 6,8' inin ailesinde engelli birey olduğu, % 93,2' sinin ise ailesinde engelli birey olmadığı tespit edilmiştir.

Çizelge 4.7. Araştırmada yer alan öğrencilerin etkileşimde buldukları engelli birey olup olmama durumlarına ilişkin frekans dağılımı

Engelli Birey	N	%
Evet	146	49,5
Hayır	149	50,5
Toplam	295	100,0

Çizelgeye göre; araştırmaya katılan öğrencilerin % 49,5' inin engelli birey ile etkileşimde bulunduğu, % 50,5' inin ise engelli birey ile etkileşimde bulunmadıkları tespit edilmiştir.

Aşağıda, verilerin çözümlenmesi sonucu elde edilen bulgular, araştırmanın alt amaçları ve bu amaçların sırası dikkate alınarak verilmiştir.

Birinci Alt Problem

Çalışmanın birinci alt problem cümlesi “*Araştırmaya katılan öğrencilerin yetersizlikten etkilenmiş kişilere yönelik tutumları ve genel öz yeterlilikleri ne düzeydedir?*” şeklindedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin yetersizlikten etkilenmiş kişilere yönelik tutumları ve genel öz yeterlilik ölçeklerinden aldıkları puanların ortalamaları ve standart sapmaları Çizelge 4.12’de verilmiştir.

Çizelge 4.8. Araştırmaya katılan öğrencilerin yetersizlikten etkilenmiş kişilere yönelik tutum ve genel öz yeterlilik puanlarına ait ortalama ve standart sapma değerleri

Alt Boyutlar	N	\bar{X}	Ss
Başlama	295	36,34	5,62
Yılmama	295	16,57	2,81
Sürdürme Çabası-Israr	295	10,83	2,15
Toplam Özyeterlilik	295	63,75	7,97
Toplam Tutum	295	65,46	9,43

Genel özyeterlilik ölçeğinin boyutlarından başlama boyutu ortalaması $\bar{X} = 36,34$, yılmama boyutu ortalaması $\bar{X} = 16,51$, sürdürme çabası-ısrar ortalaması $\bar{X} = 10,83$, toplam genel özyeterlilik ortalaması $\bar{X} = 63,75$ ve öğrencilerin yetersizlikten etkilenmiş kişilere yönelik tutumlarının ortalaması ise $\bar{X} = 65,46$ olarak bulunmuştur.

İkinci Alt Problem

Çalışmanın ikinci alt problem cümlesi, *“Araştırmaya katılan öğrencilerin yetersizlikten etkilenmiş kişilere yönelik tutumlarının ve genel öz yeterlilik algılarının, bağımsız değişkenlere (yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi, bölüm, gelir durumu, ailede engelli birey, engelli birey ile etkileşim) göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?”* şeklindedir.

Bu alt problem doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- *“Yaş değişkeni bakımından öğrencilerin yetersizlikten etkilenmiş kişilere yönelik tutumları ve genel öz yeterlilik algıları arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?”* şeklindedir.

Farklı yaş aralıklarındaki öğrencilerin yetersizlikten etkilenmiş kişilere yönelik tutumları ve genel öz yeterlilik alguları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan Mann Whitney U testinin sonuçları Çizelge 4.9’ da verilmiştir.

Çizelge 4.9. Öğrencilerin yetersizlikten etkilenmiş kişilere yönelik tutum ve genel özyeterlilik puanlarının yaş değişkenine göre farklılığını gösteren Mann Whitney U Testi Tablosu

Boyutlar	Yaş	N	\bar{X}	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Başlama	18-22 yaş	185	37,42	163,38	30225,00	7330,000	,000**
	23-31 yaş	110	34,53	122,14	13435,00		
Yılmama	18-22 yaş	185	16,58	149,42	27643,00	9912,000	,708
	23-31 yaş	110	16,56	145,61	16017,00		
Sürdürme Çabası- Israr	18-22 yaş	185	10,84	148,68	27506,50	10048,500	,857
	23-31 yaş	110	10,81	146,85	16153,50		
Toplam Özyeterlilik	18-22 yaş	185	64,84	159,42	29492,50	8062,500	,003**
	23-31 yaş	110	61,90	128,80	14167,50		
Toplam Tutum	18-22 yaş	185	64,71	141,56	26188,50	8983,500	,092
	23-31 yaş	110	66,74	158,83	17471,50		

*p < ,05; ** p < ,01

Çizelge 4.9’ e göre, Mann Whitney U testi sonucunda farklı yaş aralıklarındaki öğrencilerin genel öz yeterlilik ölçeğinin “başlama” alt boyutunun ortalama puanları arasında ve ölçeğin tamamından alınan ortalama puanlar arasında yaşları 18-22 arasında olan öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur (p<,01). Yani, 18-22 yaş aralığında olan öğrencilerin genel öz yeterlik algularının yaşları 23-31 aralığında olan öğrencilere göre anlamlı derecede yüksek olduğu söylenebilir. Ayrıca, farklı yaş aralıklarındaki öğrencilerin yetersizlikten etkilenmiş kişilere yönelik tutum ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p>,05). Başka bir deyişle, 18-22 yaş aralığında olan öğrenciler ile 23-31 yaş aralığında olan öğrencilerin yetersizlikten etkilenmiş kişilere yönelik tutumlarının benzer olduğu söylenebilir.

- “*Cinsiyet değişkeni bakımından öğrencilerin yetersizlikten etkilenmiş kişilere yönelik tutumları ve genel öz yeterlilik alguları arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?*” şeklindedir.

Kız ve erkek öğrencilerin yetersizlikten etkilenmiş kişilere yönelik tutumları ve genel özyeterlilik algıları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan Mann Whitney U testinin sonuçları Çizelge 4.10’te verilmiştir.

Çizelge 4.10. Öğrencilerin yetersizlikten etkilenmiş kişilere yönelik tutum ve genel özyeterlilik puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılığını gösteren Mann Whitney U Testi Tablosu

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Başlama	Kadın	110	36,17	150,66	16572,50	9882,500	,679
	Erkek	185	36,44	146,42	27087,50		
Yılmama	Kadın	110	16,17	139,82	15380,50	9275,500	,200
	Erkek	185	16,81	152,86	28279,50		
Sürdürme Çabası- Israr	Kadın	110	11,05	155,43	17097,50	9357,500	,243
	Erkek	185	10,70	143,58	26562,50		
Toplam Özyeterlilik	Kadın	110	63,40	144,92	15941,50	9836,500	,632
	Erkek	185	63,95	149,83	27718,50		
Toplam Tutum	Kadın	110	65,47	148,93	16382,00	10073,000	,885
	Erkek	185	65,46	147,45	27278,00		

*p < ,05; ** p < ,01

Çizelge 4.10’ e göre, Mann Whitney U testi sonucunda kadın ve erkek öğrencilerin genel öz yeterlilik ve yetersizlikten etkilenmiş kişilere yönelik tutum ölçeklerinden alınan ortalama puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p>,05). Başka bir ifadeyle kadın ve erkek öğrencilerin genel öz yeterlilik algıları ve yetersizlikten etkilenmiş kişilere yönelik tutumları benzerlik göstermektedir.

- “*Sınıf düzeyleri bakımından öğrencilerin yetersizlikten etkilenmiş kişilere yönelik tutumları ve genel öz yeterlilik algıları arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?*” şeklindedir.

Farklı sınıf düzeylerinde eğitim gören öğrencilerin yetersizlikten etkilenmiş kişilere yönelik tutumları ve genel öz yeterlilik algıları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis testinin sonuçları Tablo 11’ de verilmiştir.

Çizelge 4.11. Öğrencilerin yetersizlikten etkilenmiş kişilere yönelik tutum ve genel öz yeterlilik puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre farklılığını gösteren Kruskal Wallis Testi Tablosu

	Sınıf	N	\bar{X}	Sıra Ort.	Sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Başlama	1.Sınıf	38	37,55	144,59	3	,561	,454	
	2.Sınıf	30	36,27	164,71				
	3.Sınıf	143	36,38	130,13				
	4.Sınıf	84	35,75	156,21				
Yılmama	1.Sınıf	38	17,11	135,09	3	,722	,396	
	2.Sınıf	30	16,60	152,73				
	3.Sınıf	143	16,53	137,82				
	4.Sınıf	84	16,39	168,49				
Sürdürme Çabası- Israr	1.Sınıf	38	10,89	129,35	3	,511	,475	
	2.Sınıf	30	10,53	169,69				
	3.Sınıf	143	10,85	150,15				
	4.Sınıf	84	10,87	148,01				
Toplam Öz yeterlilik	1.Sınıf	38	65,55	137,54	3	,688	,407	
	2.Sınıf	30	63,40	165,10				
	3.Sınıf	143	63,77	134,63				
	4.Sınıf	84	63,01	158,89				
Toplam Tutum	1.Sınıf	38	66,05	168,69	3	,172	,678	
	2.Sınıf	30	68,23	109,55				
	3.Sınıf	143	64,13	155,60				
	4.Sınıf	84	66,49	149,65				

*p < ,05; ** p < ,01 1: 1.Sınıf; 2: 2.Sınıf; 3: 3.Sınıf; 4: 4.Sınıf

Çizelge 4.11’te Kruskal Wallis testi sonuçları incelendiğinde, farklı sınıf düzeylerindeki öğrencilerin genel öz yeterlilik ve yetersizlikten etkilenmiş kişilere yönelik tutum ölçeklerinden alınan ortalama puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > ,05$). Başka bir ifadeyle farklı sınıf düzeylerinde eğitim gören öğrencilerin genel öz yeterlilik algıları ve yetersizlikten etkilenmiş kişilere yönelik tutumları benzerlik göstermektedir.

- “*Bölüm değişkeni bakımından öğrencilerin yetersizlikten etkilenmiş kişilere yönelik tutumları ve genel öz yeterlilik algıları arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?*” şeklindedir.

Farklı bölümlerde eğitim gören öğrencilerin yetersizlikten etkilenmiş kişilere yönelik tutumları ve genel öz yeterlilik algıları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis testinin sonuçları Tablo 12’ de verilmiştir.

Çizelge 4.12. Öğrencilerin yetersizlikten etkilenmiş kişilere yönelik tutum ve genel öz yeterlilik puanlarının bölüm değişkenine göre farklılığını gösteren Kruskal Wallis Testi Tablosu

	Bölüm	N	\bar{X}	Sıra Ort.	Sd	χ^2	P	Anlamlı Fark
Başlama	Beden Eğit.Öğrt.	81	36,27	144,59	3	6,614	,085	
	Antrenörlük	62	37,65	164,71				
	Spor Yöneticiliği	77	35,74	130,13				
	Rekreasyon	75	35,96	156,21				
Yılmama	Beden Eğit.Öğrt.	81	16,26	135,09	3	7,600	,055	
	Antrenörlük	62	16,35	152,73				
	Spor Yöneticiliği	77	16,27	137,82				
	Rekreasyon	75	17,40	168,49				
Sürdürme Çabası-Israr	Beden Eğit.Öğrt.	81	10,38	129,35	3	8,111	,044*	1-2
	Antrenörlük	62	11,42	169,69				
	Spor Yöneticiliği	77	10,79	150,15				
	Rekreasyon	75	10,87	148,01				
Toplam Öz yeterlilik	Beden Eğit.Öğrt.	81	62,91	137,54	3	6,839	,077	
	Antrenörlük	62	65,42	165,10				
	Spor Yöneticiliği	77	62,81	134,63				
	Rekreasyon	75	64,23	158,89				
Toplam Tutum	Beden Eğit.Öğrt.	81	68,17	168,69	3	18,029	,000**	1-2 2-3
	Antrenörlük	62	61,63	109,55				
	Spor Yöneticiliği	77	66,23	155,60				
	Rekreasyon	75	64,92	149,65				

*p < ,05; ** p < ,01 1: Beden Eğit.Öğrt.; 2: Antrenörlük; 3: Spor Yöneticiliği; 4: Rekreasyon

Çizelge 4.12’da Kruskal Wallis testi sonuçları incelendiğinde, farklı bölümlerde eğitim gören öğrencilerin genel öz yeterlilik ölçeğinin “Sürdürme Çabası-Israr” alt boyutundan ve yetersizlikten etkilenmiş kişilere yönelik tutum ölçeğinin toplamından alınan ortalama puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur (p < ,05; p < ,01).

Analiz sonuçları incelendiğinde, beden eğitimi öğretmenliği öğrencileri ile antrenörlük bölümü öğrencilerinin genel öz yeterlilik ölçeğinin “Sürdürme Çabası-Israr” alt boyutu ortalama puanları arasında antrenörlük bölümü öğrencilerinin lehine anlamlı bir farklılık gözlenmiştir (p < ,05). Başka bir ifadeyle, antrenörlük bölümü öğrencilerinin, benden eğitimi öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilere göre bir işte daha ısrarcı ve o işi sürdürme çabası içinde oldukları söylenebilir.

Çizelge 4.12 incelendiğinde, beden eğitimi öğretmenliği öğrencileri ile antrenörlük bölümü öğrencilerinin yetersizlikten etkilenmiş kişilere yönelik tutum ölçeği ortalama puanları arasında beden eğitimi öğretmenliği öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur (p < ,01). Benzer şekilde, spor yöneticiliği bölümü öğrencileri ile antrenörlük bölümü öğrencilerinin yetersizlikten etkilenmiş kişilere yönelik tutum ölçeği ortalama puanları arasında spor yöneticiliği bölümü öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur (p < ,01). Başka bir ifadeyle beden eğitimi öğretmenliği ve spor yöneticiliği bölümü öğrencilerinin yetersizlikten etkilenmiş kişilere yönelik tutumlarının antrenörlük bölümü öğrencilerinden anlamlı derece yüksek olduğu söylenebilir. Ölçeklerin diğer alt boyutlarından alınan ortalama puanların bölümlere göre değişkenlik göstermedikleri yani benzer oldukları söylenebilir.

- ***“Aile gelir durumu bakımından öğrencilerin yetersizlikten etkilenmiş kişilere yönelik tutumları ve genel öz yeterlilik algıları arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?”*** şeklindedir.

Farklı gelir durumlara sahip öğrencilerin yetersizlikten etkilenmiş kişilere yönelik tutumları ve genel öz yeterlilik algıları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis testinin sonuçları Çizelge 4.17 de verilmiştir.

Çizelge 4.13. Öğrencilerin yetersizlikten etkilenmiş kişilere yönelik tutum ve genel özyeterlilik puanlarının aile gelir durumu değişkenine göre farklılığını gösteren Kruskal Wallis Testi Tablosu

	Gelir	N	\bar{X}	Sıra Ort.	Sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Başlama	Düşük	91	36,11	143,45	2	,948	,623	
	Orta	187	36,50	151,39				
	Yüksek	17	35,82	135,09				
Yılmama	Düşük	91	16,78	156,24	2	1,272	,529	
	Orta	187	16,48	144,60				
	Yüksek	17	16,47	141,29				
Sürdürme Çabası-Israr	Düşük	91	11,03	157,76	2	3,280	,194	
	Orta	187	10,67	141,45				
	Yüksek	17	11,47	167,76				
Toplam Özyeterlilik	Düşük	91	63,92	151,53	2	,232	,891	
	Orta	187	63,66	146,56				
	Yüksek	17	63,76	144,94				
Toplam Tutum	Düşük	91	65,01	146,81	2	1,200	,549	
	Orta	187	65,95	150,48				
	Yüksek	17	62,53	127,09				

*p < ,05; ** p < ,01

1: Düşük; 2: Orta; 3: Yüksek

Çizelge 4.13’de Kruskal Wallis testi sonuçları incelendiğinde, farklı aile gelir durumuna sahip öğrencilerin genel öz yeterlilik ve yetersizlikten etkilenmiş kişilere yönelik tutum ölçeklerinden alınan ortalama puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p>,05). Başka bir ifadeyle farklı aile gelir durumuna sahip öğrencilerin genel öz yeterlilik algıları ve yetersizlikten etkilenmiş kişilere yönelik tutumları benzerlik göstermektedir.

- “*Ailesinde engelli bireyin olup olmamasına göre öğrencilerin yetersizlikten etkilenmiş kişilere yönelik tutumları ve genel özyeterlilik algıları arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?*” şeklindedir.

Ailesinde engelli bir birey olan ya da olmayan öğrencilerin yetersizlikten etkilenmiş kişilere yönelik tutumları ve genel özyeterlilik algıları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan Mann Whitney U testinin sonuçları Çizelge 4.18’ de verilmiştir.

Çizelge 4.14. Öğrencilerin yetersizlikten etkilenmiş kişilere yönelik tutum ve genel öz yeterlilik puanlarının ailesinde engelli bireyin olup olmamasına göre farklılığını gösteren Mann Whitney U Testi Tablosu

Boyutlar	Engelli birey	N	\bar{X}	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Başlama	Evet	20	36,20	140,78	2815,50	2605,500	,694
	Hayır	275	36,35	148,53	40844,50		
Yılmama	Evet	20	17,15	159,08	3181,50	2528,500	,544
	Hayır	275	16,53	147,19	40478,50		
Sürdürme Çabası-Israr	Evet	20	11,35	167,83	3356,50	2353,500	,276
	Hayır	275	10,79	146,56	40303,50		
Toplam Özyeterlilik	Evet	20	64,70	153,53	3070,50	2639,500	,764
	Hayır	275	63,68	147,60	40589,50		
Toplam Tutum	Evet	20	67,80	159,38	3187,50	2522,500	,536
	Hayır	275	65,29	147,17	40472,50		

*p < ,05; ** p < ,01

Çizelge 4.14'e göre, Mann Whitney U testi sonucunda ailesinde engelli birey olan ya da olmayan öğrencilerin genel öz yeterlilik ve yetersizlikten etkilenmiş kişilere yönelik tutum ölçeklerinden alınan ortalama puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p>,05). Başka bir ifadeyle ailesinde engelli birey olan ya da olmayan öğrencilerin genel öz yeterlilik algıları ve yetersizlikten etkilenmiş kişilere yönelik tutumları benzerlik göstermektedir.

- “*Etkileşimde bulunulan engelli bireyin olup olmamasına göre öğrencilerin yetersizlikten etkilenmiş kişilere yönelik tutumları ve genel öz yeterlilik algıları arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?*” şeklindedir.

Engelli bir birey ile etkileşimde bulunan ya da bulunmayan öğrencilerin yetersizlikten etkilenmiş kişilere yönelik tutumları ve genel öz yeterlilik algıları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan Mann Whitney U testinin sonuçları Çizelge 4.15' da verilmiştir.

Çizelge 4.15. Öğrencilerin yetersizlikten etkilenmiş kişilere yönelik tutum ve genel öz yeterlilik puanlarının etkileşimde bulunulan engelli bireyin olup olmamasına göre farklılığını gösteren Mann Whitney U Testi Tablosu

Boyutlar	Engelli birey	N	\bar{X}	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Başlama	Evet	146	36,28	152,64	22286,00	10199,000	,354
	Hayır	149	36,40	143,45	21374,00		
Yılmama	Evet	146	17,07	158,02	23071,50	9413,500	,044*
	Hayır	149	16,09	138,18	20588,50		
Sürdürme Çabası-Israr	Evet	146	11,13	158,49	23139,00	9346,000	,035*
	Hayır	149	10,54	137,72	20521,00		
Toplam Öz yeterlilik	Evet	146	64,48	157,08	22933,00	9552,000	,070
	Hayır	149	63,03	139,11	20727,00		
Toplam Tutum	Evet	146	65,66	147,97	21604,00	10873,000	,996
	Hayır	149	65,28	148,03	22056,00		

*p < ,05; ** p < ,01

Çizelge 4.15'a göre, engelli bir birey ile etkileşimde bulunan ya da bulunmayan öğrencilerin genel öz yeterlilik ve yetersizlikten etkilenmiş kişilere yönelik tutum ölçeklerinden alınan ortalama puanlar incelendiğinde sadece “yılmama” ve “sürdürme çabası-ısrar” alt boyutlarından alınan ortalama puanlar arasında engelli bir birey ile etkileşimde bulunan öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur (p<,05).

5. TARTIŞMA

Özel eğitim dersi alan beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin engellilere yönelik tutumlarının öz yeterlilik açısından incelendiğinde, elde edilen istatistik verileri bu bölümde tartışılmak istenmiştir. Değerler ölçeklerin alt boyutlarına göre değerlendirilmiş olup, elde edilen sonuçlara göre tartışma sonuç bölümü oluşturulmuştur. Elde edilen sonuçlara bakıldığında ise;

Araştırmaya katılan öğrencilerin %37,3' ü “kadın”, %62,7'si ise “erkek” öğrenciler oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin, %62,7'si “18 – 22 yaş” aralığında, %37,3' ü ise “23 – 31 yaş” aralığında olduğu saptanmıştır.

18 – 22 yaş aralığında olan öğrencilerin genel öz yeterlilik algılarının yaşları 23- 31 aralığında olan öğrencilere göre anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur. Böyle bir sonucun ortaya çıkmasında; yaşı küçük olan bireylerin kendilerine olan öz yeterlilik düzeylerinde yüksek sonuç ortaya çıkmasında 23- 31 yaş grubundaki öğrencilere oranla gelecek yaşam kaygısı düşük olduğundan dolayı öz yeterlilik düzeyleri yüksek olduğu düşünülebilir.

Araştırma bulgularına göre öğretmen adayları genel öz-yeterliliklerinin yaşa bağlı olarak değişmediğin görülmüştür. Yıldırım ve İlhan (2010), Brink vd. (2012) da araştırmasında genel öz-yeterliliğin yaşa bağlı olmadığını bulmuşlardır. Bu araştırmanın aksine Aypay (2010), Scholz vd. (2002) ise genel öz yeterliliğin yaştan bağımsız olmadığını belirtmişlerdir. Bu sonuçların sebebi kültür farklılığı veya kullanılan ölçeklerin farklı olması olabilir.

Kadın ve erkek öğrencilerin genel öz yeterlilik algıları ve yetersizlikten etkilenmiş kişilere yönelik tutumlarının benzerlik gösterdiği gözlenmiştir. Bunun sebebi ise kadın ve erkek öğrencilerin yetersiz kişilere karşı daha bilinçli olması ve empati kurabilmiş oldukları düşünülebilir. Shahid ve Thompson (2001) bir çalışmada, öğretmen öz yeterliliği ile

cinsiyet arasında anlamlı bir ilişkinin bulunduğunu ve kadınların erkeklere göre daha yüksek öz yeterliğe sahip olduklarını belirtmektedir.

Farklı sınıf düzeylerinde eğitim gören öğrencilerin genel öz yeterlilik algıları ve yetersizlikten etkilenmiş kişilere yönelik tutumlarının benzerlik gösterdiği belirtilmiştir. Bu durum olumlu kabul edilebilir. Öğrencilerin sınıf düzeyine göre algı ve tutumlarının değişmemesi, özellikle son sınıf öğrencilerinin, öz yeterlilik algıları ve yetersizlikten etkilenmiş kişilere yönelik tutumlarının iş sahibi olma ve gelecek kaygılarından etkilenmemiş olmalarını gösterebilir. Bu bağlamda yapılan araştırmalara göre, Berkant ve Ekici (2007), Cerit (2010), Yenice (2012) tarafından yapılan araştırmalarda bu bulguya paralel, destekler niteliktedir. Başka araştırmalara bakıldığında, Altunçekiç ve diğ. (2005), Kozcu ve diğ. (2007) tarafından yapılan araştırmalarda ise birinci sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının diğer sınıflarda öğrenim gören öğretmen adaylarına göre öz-yeterlilik düzeylerinin daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Bunun sebebi olarak da birinci sınıftan sonraki sınıflarda öz yeterlilik bilincini arttırmaya yönelik eğitimlerle desteklendiği, bilinçlendiği düşünülebilir.

Farklı aile gelir durumuna sahip öğrencilerin genel öz yeterlilik algıları ve yetersizlikten etkilenmiş kişilere yönelik tutumlarının benzer oldukları belirlenmiştir. Kumar ve Lal (2006) ve Telef ve Karaca'nın (2011) ergenlere uyguladıkları bir çalışmada, ailenin ekonomik durumu ile öz-yeterlilik arasında ilişkinin olmadığını bulmuşlardır. Bu durumun karşın literatürde bazı çalışmalarda (Vardarlı, 2005; Yardımcı, 2007; Biçer, 2009; Aydın, 2011) ailenin ekonomik durumunun öz-yeterliliği etkilediği belirtilmektedir.

Beden eğitimi öğretmenliği ve spor yöneticiliği bölümü öğrencilerinin yetersizlikten etkilenmiş kişilere yönelik tutumlarının, antrenörlük bölümü öğrencilerinden anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur. Yenice (2012)'nin araştırması bu bulguyu destekler niteliktedir. Bununla beraber öz-yeterliliğin öğrenim görülen bölüme göre değiştiğini bulgulayan araştırmalar (Altunçekiç ve diğ., 2005; Kozcu, Çakır ve Şenler; 2007) da mevcuttur. Fakat yapılan bu araştırmalarda bireylerin öz-yeterlilikleri incelenmiştir. Karacaoğlu (2008), Ünal (2010) ile Bilen (2007)'nin yaptıkları çalışmalarda Sınıf Öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi yeterliliklerinin branş öğretmenlerinden daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir.

Ailesinde engelli birey olan ya da olmayan öğrencilerin genel öz yeterlilik algıları ve yetersizlikten etkilenmiş kişilere yönelik tutumlarının benzerlik gösterdiği bulunmuştur. Bunun sebebi ise günümüzde engellilerin daha fazla ön planda olması, imkanlarının artması, yaşanan zorluklarının daha fazla insanlar tarafından fark edilmesi ve farkındalık yaratılmasıyla birlikte, bireylerin empati düzeylerinin artmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Bu konu ile ilgili araştırma bulgularına rastlanmamıştır.

Engelli bir birey ile etkileşimde bulunan öğrencilerin bir işten yılmama durumları ve o işte ısrarcı olmaları, engelli bireyle hiç etkileşimde bulunmayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bunun sebebi ise, engelli bireylerle etkileşimde olan öğrencilerin sabır eşiklerinin zamanla yükselmesi olabilir. Normal bir bireyin öğretim basamakları ve öğrenim süresi ile engelli bireyin ki eşit olmadığından, engelli bireylerle ilgilenen veya etkileşimde olan öğrencilerin daha sabırlı davranmaları ve sebat etmeleri gereklidir. Bu kişiler sabır sonunda yaptıkları işi bırakmayarak sonuç aldıklarını tecrübe etmiş olabileceklerinden, başladıkları işte daha ısrarcı olabilirler.

Bu konu hakkında daha önce incelenmiş Türkiye’de yapılan araştırma bulgularına rastlanmamıştır.

Yapılan araştırmadan hareketle, farklı sınıf düzeylerinde öz yeterlilik algıları arasında benzerlik olması, öz yeterliliği arttırmaya yönelik eğitimlerin verilmesi önerilebilir. Birinci sınıfta olan birey ile son sınıfta olan bireyin yeterlilik düzeyinin aynı olması, kendilerini yeterlilik açısından geliştiremediklerini gösterir. Buna yönelik düzenlemeler yapılabilir.

Antrenörlük bölümü öğrencilerinin beden eğitimi öğretmenliği bölüm öğrencilerine göre daha ısrarcı çıkması, antrenörlük öğrencilerinin beden eğitimi bölüm öğrencilerine göre daha zor iş bulmaları açısından, başladıkları işte daha ısrarcı oldukları söylenebilir. Aynı zamanda bir antrenör bir beden eğitimi öğretmenine kıyasla sporcu yetiştirmeye daha odaklı bir meslek olduğundan, daha iyi sporcu yetiştirebilmek adına daha fazla sürdürme çabası gösterirler. Eğitmek ve yetiştirmek kavramları birbirinden farklı olduğundan her branş kendi doğrultusunda daha iyiye ulaşmak için birbirlerinin iş sahalarına girmeden ilerlemeleri bireyler ve ülkenin iş sahası açısından daha verimli olacağı düşünülmektedir.

Ailede engelli birey olan veya olmayan öğrencilerin öz yeterlilik algıları ve yetersizlikten etkilenmiş kişilere yönelik tutumları benzerlik gösterirken, engelli bireyle etkileşimde bulunan öğrencilerin yılmama durumları ve o işte ısrarcı olmaları, etkileşimde olmayan bireylere göre yüksek çıkmıştır. Bu bağlamda ailesinde engelli birey olmayan kişiler, hiç etkileşimde dahi bulunmamış olan kişilere göre daha iyi empati kurabilmiş olabileceğinden bu farklılık gözlenmiş olabilir.

Öneriler

Yapılan çalışma doğrultusunda, engelli bireyler ile etkileşimde olan öğrencilerin öz yeterlilikleri açısından sergiledikleri tutumun yüksek çıkması nedeniyle, bu oranın yükselmesi açısından okullarda bilinçlendirme eğitimleri verilebilir.

Engelli bireylerinin yaşam kalitelerinin her açıdan artması için beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin engellilere yönelik projelerle sportif faaliyetlere katılımları artırılmalıdır. Bu kapsamda hem engelli bireylerin sosyalleşmeleri açısından hem de öğrencilerin etkileşimde bulunma ve empati kurmaları açısından oldukça etkili olacaktır.

Öz yeterlilik ve tutum açısından incelenen bu çalışma doğrultusunda, bireylerin yaptıkları işte ısrar ve çaba alt boyutlarının oranının yükselmesi için öncelikle yaptıkları işi sevip sevmediklerini belirlemeleri önerilir. Engelli bireyler ile çalışmak yüksek sabır ve çaba gerektirir dolayısıyla öncelikle işin sevilmesi gereklidir.

Yapılan çalışma sadece beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencileri tarafından gerçekleştirilmiş olsa da öğretmen adayı olan bütün bölümlere de uygulanarak etkili bir çalışma yapılabilir.

Her şeyden önce engelli bireylerin farkına varılmalı ve hayattaki yaşam hakları ellerinden alınmamalıdır. Herkesin bir engelli adayı olduğu unutulmamalı ve bu bilinçle severek hareket edilmelidir.

Engelli bireyler için spor faaliyetleri olan projeler geliştirmek ve sporun engelli bireyler üzerindeki etkisini eylemsel olarak incelenmesi önerilebilir.

6. SONUÇ

- Araştırmaya katılan öğrencilerin % 37,3'ünün “kadın”, %62,7' sinin ise “erkek” öğrenci olduğu bu öğrencilerin de % 62,7 sinin “18-22 yaş” aralığında, % 37,3' ünün ise “23-31 yaş” aralığında olduğu bulunmuştur.
- Araştırmaya katılan öğrencilerin % 27,5' inin “Beden Eğt. Öğret.” bölümünde okudukları, %21' inin “Antrenörlük” bölümünde okudukları, %26,1' inin “Spor Yöneticiliği” bölümünde okudukları ve %25,4' ünün ise “Rekreasyon” bölümünde okudukları bulunmuştur.
- Araştırmaya katılan öğrencilerin % 6,8' inin ailesinde engelli birey olduğu, % 93,2' sinin ise ailesinde engelli birey olmadığı, ayrıca bu öğrencilerin % 49,5' inin engelli birey ile etkileşimde bulunduğu, % 50,5' inin ise engelli birey ile hiç etkileşimde bulunmadıkları belirlenmiştir.
- 18-22 yaş aralığında olan öğrencilerin genel öz yeterlik algılarının yaşları 23-31 aralığında olan öğrencilere göre anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca, 18-22 yaş aralığında olan öğrenciler ile 23-31 yaş aralığında olan öğrencilerin yetersizlikten etkilenmiş kişilere yönelik tutumlarının da benzer olduğu belirlenmiştir.
- Kadın ve erkek öğrencilerin genel öz yeterlilik algıları ve yetersizlikten etkilenmiş kişilere yönelik tutumlarının benzerlik gösterdiği gözlenmiştir.
- Farklı sınıf düzeylerinde eğitim gören öğrencilerin genel öz yeterlilik algıları ve yetersizlikten etkilenmiş kişilere yönelik tutumlarının benzerlik gösterdiği belirlenmiştir.
- Antrenörlük bölümü öğrencilerinin, benden eğitimi öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilere göre bir işte daha ısrarcı ve o işi sürdürme çabası içinde oldukları söylenebilir.
- Beden eğitimi öğretmenliği ve spor yöneticiliği bölümü öğrencilerinin yetersizlikten etkilenmiş kişilere yönelik tutumlarının, antrenörlük bölümü öğrencilerinden anlamlı derece yüksek olduğu bulunmuştur.

- Farklı aile gelir durumuna sahip öğrencilerin genel öz yeterlilik algıları ve yetersizlikten etkilenmiş kişilere yönelik tutumlarının benzerlik oldukları belirlenmiştir.
- Ailesinde engelli birey olan ya da olmayan öğrencilerin genel öz yeterlilik algıları ve yetersizlikten etkilenmiş kişilere yönelik tutumlarının benzerlik oldukları bulunmuştur.
- Engelli bir birey ile etkileşimde bulunan öğrencilerin bir işten yılmama durumları ve o işte ısrarcı olmaları, engelli bireyle hiç etkileşimde bulunmayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.



7. KAYNAKLAR

1. **Açıkgöz ÜK.** Etkili Öğrenme ve Öğretme. Kanyılmaz Matbaası, İzmir, **1996**, s.78.
2. **Akçalar S Ö.** Ortopedik Engellilerin Sosyalleşmesine Sporun Etkisi. Yüksek Lisans Tezi (yayınlanmamış), Gazi Üniversitesi, Ankara, **2007**.
3. **Akçamete G.** Özel Gereksinimli Olan Çocuklar, Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim. Kök Yayıncılık , Ankara, **2009**.
4. **Alçak M.** Beden Eğitimi Öğretmeninin El Kitabı. Dünya Ambalaj San. Tic. A.Ş., Malatya, **1997**.
5. **Aliağa Kaymakamlığı.** Rehberlik ve Araştırma Merkezi, Özel Eğitim Hizmetleri Bölümü, Bülten, İzmir, Nisan **2015**.
6. **Altunçekiç A. Yaman S. ve Koray O.** Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri ve Problem Çözme Becerileri Üzerine Bir Araştırma (Kastamonu İli Örneği). Kastamonu Eğitim Dergisi, **2005**, s. 93-102.
7. **American Psychiatric Association.** Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. 5th. Ed., DSM – V, Washington, **2013**.
8. **Anonim.** <http://www.pozitifayrimcilikmerkezi.org> , **2013**.
9. **Aslan S. Yalçın M.** Öğretmenliğe İlişkin Tutumun Beş Faktör Kişilik Tipleriyle Yordanması. Milli Eğitim Dergisi, **2013**, 43 (197), s. 169-179.
10. **Ataman A.** Farklı Gelişen Çocuklar. Epsilon Yayıncılık, İstanbul, **2005**.
11. **Ataman A.** Özel Eğitim, Eğitim Bilimine Giriş. Gazi Kitapevi, Ankara, **1997**, s.25.
12. **Ataüenal A.** Niçin ve Nasıl Bir Öğretmen?. Milli Eğitim Vakfı Yayınları, Ankara, **2003**.
13. **Aydiner B. B.** Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Amaçlarının Alt Boyutlarının Genel Öz-Yeterlik Yaşam Doyumu ve Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya, **2011**.
14. **Aypay A.** Genel Öz Yeterlik Ölçeği'nin (GÖYÖ) Türkçe' ye Uyarlama Çalışması. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, **2010**, 11(2), s. 113-131.
15. **Bandura A.** Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change, Psychological Review, **1977**, 84:2. s. 191-215.
16. **Barak Y. Kimhi R. Stein D. Gutman J. & Weizman A.** Autistic Subjects with Comorbid Epilepsy: A Possible Association with Viral Infections. Child Psychiatry and Human Development, **1999**, 29(3), s. 245-251. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1022669125423>
17. **Berkant H. G. ve Ekici G.** Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretiminde öğretmen öz-yeterlik inanç düzeyleri ile zeka türleri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, **2007**, s. 113-132.
18. **Biçer Y.** Sportif Çalışmaların ve Oyunların Zihinsel Özürlü Çocuklar Üzerindeki Etkileri. Yüksek Lisans Tezi (yayınlanmamış), Fırat Üniversitesi, Elazığ, **2000**.
19. **Biçer E.** Parçalanmış ve Tam Aileye Sahip Ergenlerin Atılğanlık ve Sosyal Yetkinlik Beklenti Düzeylerinin Bazı Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana, **2009**.
20. **Bilen E.** Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarında Karşılaştıkları Sorunlarla İlgili Görüşleri ve Çözüm Önerileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, **2007**.
21. **Brink E. Alsen P. Herlitz J. Kjellgren K. & Cliffordson C.** General Self-Efficacy and Health-Related Quality of Life After Myocardial Infarction. Psychology, Health & Medicine, **2012**, 17(3), s. 346-355.
22. **Büyükkaragöz S. ve Çivi C.** Genel öğretim metodları. Öz eğitim yayınları, İstanbul, **1994**, s. 256.
23. **Can G.** Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik. Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara, **2002**.
24. **Cerit Y.** Öğretmen öz-yeterlik ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması ve sınıf öğretmeni adaylarının öz -yeterlik İnançları. Eğitimde Kuram ve Uygulama (Journal of Theory and Practice in Education). **2010**, s. 68-85
25. **Demirhan G.** Beden eğitimi öğretmeni olmak. Çağdaş Eğitim Dergisi, Antalya, **2002a**, 288, 7-13.
26. **Demirhan G.** Çağdaş beden eğitimi öğretmeni. 7. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi, Antalya, 2002b, s. 89-98.
27. **Deniz M E. Yorgancı, Z. Özyeşil Z.** Öğrenme Güçlüğü Görülen Çocukların Sürekli Kaygı ve Depresyon Düzeylerinin İncelenmesi Üzerine Bir Araştırma, İlköğretim Online, **2009**, s. 694 – 708.

28. **Erdem M.** Kaynaştırmalı Eğitim Sistemleri. 1. Baskı, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara, 2007.
29. **Enç M. Çağlar D. Özsoy Y.** Özel Eğitime Giriş. (3. Baskı), Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara, 1987.
30. **Gür A.** Özürlülerin Sosyal Yaşama Uyum Süreçlerinde Sportif Etkinliklerin Rolü, T.C. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı, Ankara, 2001.
31. **Güven N.** Özürlü Çocuklar ve Eğitimleri, Ed. Ş BİLİR, Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü, Ankara, 1986.
32. **Hallahan D. P. & Kaufmann J. M.** Exceptional learners: An introduction to special education, 2006, (10th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
33. **Heller Kurt A. & Schofield, Neville J.** Identification and Nurturing The Gifted From An International Perspective. Pfeiffer, S. (Ed) Handbook of Giftedness in Children, (pp.93-114). Springer US, 2008.
34. **İnceoğlu M.** Tutum algı iletişim. Beykent Üniversitesi Yayınevi, Ankara, 2010.
Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/milliegitim/issue/36167/406566>
35. **Kağıtçıbaşı Ç.** İnsan ve insanlar. (Gözden geçirilmiş 8. Baskı), İstanbul Matbaası, İstanbul, 1988.
36. **Karacaoğlu Ö. C.** Öğretmenlerin yeterlilik algıları. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2008, V(I), s. 70-97.
37. **Kozcu- Çakır N. ve Şenler B.** Fen bilgisi ve sınıf öğretmenliği anabilim dalında öğrenim gören öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının belirlenmesi (Muğla Üniversitesi Örneği). 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. ,2007.
38. **Kulaksızoğlu A.** Farklı Gelişen Çocuklar. Epsilon Yayıncılık, İstanbul, 2003.
39. **Kumar R. Lal R.** The Role of Self-efficacy and Gender Difference Among the Adolescents. Journal of the Indian Academy of Applied Psychology. 2006, 32(3), s. 249-254.
40. **Kuzgun Y.** Meslek Danışmanlığı: Kuramlar, Uygulamalar. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2000.
41. **Küçükahmet L.** Öğretmenlik Mesleğine Giriş. (4. Basım), Nobel Yayınları, Ankara, 2003.
42. **Meb.** Ders İçi ve Ders Dışı Çalışma. Meb Yayınları, Ankara, 2003.
43. **Meb.** Çocuk Gelişimi Eğitimi, Zihinsel Engelliler. Meb Yayınları, Ankara, 2015.
44. **Meb.** Çocuk Gelişimi Eğitimi, Bedensel ve Süreğen Hastalıklar. Meb Yayınları, Ankara, 2013.
45. **Meb.** Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi, Görme Engelli Bireyler Destek Eğitim Programı. Meb Yayınları, Ankara, 2008.
46. **Meb.** Çocuk Gelişimi Eğitimi, Görme Engelliler. Meb Yayınları, Ankara, 2013.
47. **Meb.** Çocuk Gelişimi Eğitimi, Görme Yetersizliği ve Kaynaştırma. Meb Yayınları, Ankara, 2016.
48. **Meb.** Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, İşitme Engelliler. Meb Yayınları, Ankara, 2014, s. 5 s. 8 s.9.
49. **Meb.** Çocuk Gelişimi Eğitimi, Öğrenme Güçlüğü. Meb Yayınları, Ankara, 2014.
50. **Meb.** Aile ve Tüketici Hizmetleri, Engelli Bireyler. Meb Yayınları, Ankara, 2011.
51. **Meb.** Çocuk Gelişimi Eğitimi, Otizm Spektrum Bozukluğu. Meb Yayınları, Ankara, 2016.
52. **Meb.** Çocuk Gelişimi Eğitimi, Üstün Zeka ve Özel Yetenekli Çocuklar. Meb Yayınları, Ankara, 2009.
53. **Meb.** Çocuk Gelişimi, Üstün Zekalı ve Yetenekli Bireyler. Meb Yayınları, Ankara, 2007.
54. **Miller-Kuhaneck H. Glennon T.J.** An Introduction to Autism and The Pervasive Developmental Disorders, IA: Miller- Kuhaneck H, Ed. Autism: A Comprehensive Occupational Therapy Approach. Bethesda: American Occupational Therapy Association, 2001.
55. **Nartgün Z.** Aynı Tutumu Ölçmeye Yönelik Likert Tipi Ölçek İle Metrik Ölçeğin Madde ve Ölçek Özelliklerinin Klasik Test Kuramı ve Örtük Özellikler Kuramına Göre İncelenmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, 2002.
56. **Oktay A.** Öğretmenlik mesleği ve öğretmenin nitelikleri. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, İstanbul, 1991, 3. baskı, s. 187-193.
57. **Orhan S.** Zihinsel Engelli Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Demografik ve Psiko – Sosyal Özelliklerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ, 2004.
58. **Özerkan E.** Öğretmenlerin Öz-Yeterlik Algıları ile Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Benlik Kavramları Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne, 2007.
59. **Özkan R.** Öğretmen Yeterlikleri Üzerine Bazı Düşünceler. Bilim ve Akıl Aydınlığında Eğitim Dergisi, 2004, 5(58). Web: <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi58/ozkan.html>.

- 60. Özkan Ö. Tekkaya C. ve Çakıroğlu J.** Fen Bilgisi Aday Öğretmenlerinin Fen Kavramlarını Anlama Düzeyleri, Fen Öğretimine Yönelik Tutum ve Öz-yeterlik Dnaçları. V. Ulusal Fen Bilimler ve Matematik Eğitimi Kongresi, Ankara, 2002.
- 61. Özsoy Y.** Özel Eğitime Giriş. Karatepe Yayınları, Ankara, **1990**, s.54.
- 62. Özsoy Y. Özyürek M. Eripek S.** Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş. Karatepe Yayıncılık, Ankara, **1998**.
- 63. Pajares F.** Overview of Social Cognitive Theory and of Self-Efficacy. **2002**.
- 64. Rize Rehberlik Araştırma Merkezi.** Özel Eğitim Bülteni, Rize, **2015**.
- 65. Sak U.** Üstün Zekalılar. Vize Yayıncılık, Ankara, **2014**.
- 66. Sakallı N.** Sosyal etkiler kim kimi nasıl etkiler?. İmge Yayınevi, Ankara, **2013**.
- 67. Scholz U. Gutierrez- Dona B. Sud S. & Schwarzer R.** Is General Self Efficacy a Universal Construct? European Journal of Psychological Assessment, **2002**, 18 (3), s. 242-251.
- 68. Shahid J. ve Thompson D.** "Teacher Efficacy: A Research Synthesis", Annual Meeting of the American Educational Research Association, Seattle. **2001**.
- 69. Sonuç A.** Zihinsel Engellilerde Sporun Öfke Düzeyine Etkisi. Doktora Tezi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Karaman, **2012**.
- 70. Şahin A. E.** Öğretmen yeterliklerinin belirlenmesi. Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi. **2004**, 5 (58).
- 71. Tatar Y.** İşitme Özürlülerde Spor ve Ruhi Faydaları. Doktora Tezi, İstanbul, **1995**.
- 72. T.C. Başbakanlık Özürlüler Daire Başkanlığı.** Aile Eğitim Rehberi, Görme Özürlüler. Ankara, **2008**, s.22 s.23.
- 73. Telef B.B. Karaca R.** Ergenlerin Öz-Yeterliklerinin ve Psikolojik Semptomlarının İncelenmesi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. **2011**, 16, s. 499-518.
- 74. Tschannen-Moran, Megan ve Anita Woolfolk Hoy.** ,Teacher Efficacy: Capturing An Elusive Concept, Teaching and Teacher Education, **2001**, Cilt 17, s. 785–805.
- 75. Ulusoy A.** Gelişim ve Öğrenme. Anı Yayınevi, Ankara, **2003**.
- 76. Ülgen G.** Eğitim Psikolojisi: Birey ve Öğrenme. Bilim Yayınları, Ankara, **1995**.
- 77. Ünal F.** Kaynaştırma Uygulamasının Yapıldığı Sınıflardaki, Öğretmen, Normal Gelişim Gösteren Öğrenci ve Engelli Öğrenci Velilerinin Kaynaştırmaya Yönelik Tutumları. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana, **2010**.
- 78. Vardarlı G.** İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Öz-Yeterlik Düzeylerinin Yordanması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, İzmir, **2005**.
- 79. Yardımcı F. K.** İlköğretim Öğrencilerinde Algılanan Sosyal Destek ile ÖzYeterlik İlişkisi ve Etkileyen Değişkenlerin İncelenmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ege Üniversitesi, İzmir, **2007**.
- 80. Yavaş M.** Beden Eğitimi ve Sporda Özel Öğretim Yöntemleri. Melisa Yayıncılık, Bursa, **1996**.
- 81. Yenice N.** Öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeyleri ile problem çözme becerilerinin incelenmesi. Electronic Journal of Social Sciences, **2012**, 11(39), s. 036-058.
- 82. Yıldırım F. ve İlhan İ. Ö.** Genel Öz - Yeterlilik Ölçeği Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması. Türk Psikiyatri Dergisi, **2010**, 21 (4), s. 301-308.
- 83. Yıldırım E. Yiğit R. Kaşarçı İ.** İlköğretim Öğrencilerinin Öz yeterlilik Düzeylerinin Akademik Başarı ve Bazı Değişkinler Açısından İncelenmesi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Burdur, **2012**, 12 (23), s. 371 – 388.
- 84. Yiğiter S.** Sınıf Öğretmenlerinin Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, **2000**.



EK 1

	GENEL ÖZ-YETERLİLİK İNANCI ÖLÇEĞİ SORULARI	Sizi ne kadar tanımlıyor?				
		Hiç	Çok Az	Yeterince	İyi	Çok İyi
1	Planlar yaparken, onları hayata geçirebileceğimden eminimdir.					
2	Sorunlarımdan biri, bir işe zamanında başlayamamamdır.					
3	Eğer bir işi ilk denemede yapamazsam, başarıya kadar uğraşırım.					
4	Belirlediğim önemli hedeflere ulaşmada, pek başarılı olamam.					
5	Her şeyi yarım bırakırım.					
6	Zorluklarla yüz yüze gelmekten kaçınırım.					
7	Eğer bir iş çok karmaşık görünüyorsa, onu denemeye bile girişmem.					
8	Hoşuma gitmeyen bir şey yapmak zorunda kaldığımda onu bitirinceye kadar kendimi zorlarım.					
9	Bir şey yapmaya karar verdiğimde hemen işe girişirim.					
10	Yeni bir şey denerken başlangıçta başarılı olamazsam çabucak vazgeçerim.					
11	Beklenmedik sorunlarla karşılaştığımda kolayca onların üstesinden gelemem.					
12	Bana zor görünen yeni şeyleri öğrenmeye çalışmaktan kaçınırım.					
13	Başarısızlık benim azmimi arttırır.					
14	Yeteneklerime her zaman çok güvenirim.					
15	Kendine güvenen biriyim.					
16	Kolayca pes ederim.					
17	Hayatta karşıma çıkacak sorunların çoğuyla baş edebileceğimi sanmıyorum.					

EK 2

YETERSİZLİKTEN ETKİLENMİŞ KİŞİLERE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ

	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Biraz Katılıyorum	Biraz Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1.Özürlü çocukların anne babaları, özürlü olmayan çocukların anne babalarından daha az katı olmalıdır.						
2.Bedensel özürlü kişiler, özürlü olmayanlar kadar zekidir.						
3.Özürlü kişilerle genellikle diğer kişilerden daha kolay geçinilir.						
4.Özürlü kişilerin çoğu kendileri için üzülürler						
5.Özürlü kişiler de diğer insanlar gibidir.						
6.Özürlü çocuklar için özel okullar olmamalıdır.						
7.Özürlü insanların özel topluluklarda yaşamaları ve çalışmaları onlar için daha iyi olurdu.						
8.Özürlü kişilerin bakımını devlet üstlenmelidir.						
9.Özürlü kişilerin çoğu büyük ölçüde endişe duyar.						
10.Özürlü kişilerin, özürlü olmayan kişilerle aynı standartlara ulaşmaları beklenmemelidir.						
11.Özürlü bireyler, özürlü olmayanlar kadar mutludur.						

12. Ağır derecede özürlü olanlarla geçinmek, hafif derecede özürlü olanlarla geinmekten daha güç değildir.						
13. Özürlü kişilerin normal yaşam sürdürmesi, hemen hemen olanaksızdır.						
14. Özürlü kişilerden çok şey beklememek gerekir.						
15. Özürlü kişiler çoğunlukla kendi kendilerine kalmak isterler.						
16. Özürlü kişiler, özürlü olmayanlardan daha çabuk kırılırlar.						
17. Özürlü kişilerin normal bir sosyal yaşamları olamaz.						
18. Özürlü kişilerin çoğu,diğer insanlar kadar yeterli olmadıklarını düşünürler.						
19. Özürlü kişilerle birlikte olunduğunda söylediklerimize dikkat etmeliyiz.						
20. Özürlü kişiler çoğunlukla durumlarından hoşnut olmadıkları için mızımızdırlar.						

ÖZGEÇMİŞ

1992 yılında Malatya ilinde doğdu. İlk ve ortaokulu Malatya’ da tamamladı. Lise öğrenimini 2009 yılında, yine Malatya ilinde Atatürk Anadolu Kız Lisesinde tamamladı. 2011 yılında Malatya İnönü Üniversitesi Engellilerde Egzersiz ve Spor Eğitimi bölümünü 4. sırada kazandı. Bir yıllık hazırlık eğitimi ile birlikte 2016 yılında okuduğu bölümden başarı ile mezun oldu. 2016 yılında Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Anabilim dalı’ nda yüksek lisans eğitimine başladı. Halen Malatya Özel Anadolu Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi’ nde Hidroterapist olarak görevine devam etmektedir.