



T.C.

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ  
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

**BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMEN ADAYLARININ ZİHİNSEL  
ENGELLİ ÇOCUKLARA YÖNELİK TUTUMLARIYLA İLGİLİ BİR  
ÖLÇEK GELİŞTİRME ÇALIŞMASI**

Yüksek Lisans

Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı

Hazırlayan

Büşra Söngü

Tez Danışmanı

Doç. Dr. Dilara ÖZER

ÇANAKKALE-2012



T.C.

**ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ**  
**SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**BEDEN EĞİTİMİ ve SPOR ANA BİLİM DALI**  
**BEDEN EĞİTİMİ ve SPOR ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

**BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMEN ADAYLARININ ZİHİNSEL ENGELLİ**  
**ÇOCUKLARA YÖNELİK TUTUMLARIYLA İLGİLİ BİR ÖLÇEK GELİŞTİRME**  
**ÇALIŞMASI**

**Yüksek Lisans**

**Hazırlayan**  
**BÜŞRA SÜNGÜ**

**Tez Danışmanı**  
**Doç. Dr. Dilara ÖZER**

**Çanakkale 2012**

## ÖZET

### **Beden Eğitimi ve Spor Öğretmen Adaylarının Zihinsel Engelli Çocuklara Yönelik Tutumlarıyla İlgili Bir Ölçek Geliştirme Çalışması**

Bu araştırmanın amacı, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmen (BESÖ) adaylarının, zihinsel engelli çocuklara (ZEÇ) yönelik tutumlarını belirlemek için bir tutum ölçeği geliştirmek ve tutumlar üzerindeki etkili faktörleri incelemektir.

Araştırmada “Betimsel Yöntem” kullanılmıştır. Araştırmaya dört farklı üniversitede Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği (BESÖ) programına kayıtlı 563 öğrenci katılmıştır. Tutum Ölçeğini geliştirmede ilk adım olarak, öncelikle ilköğretim okullarında görev yapan 15 Beden Eğitimi Öğretmeni yapılan görüşme yöntemi ile elde edilen inanç ya da niyet ifadelerini kapsayan bir madde havuzu oluşturulmuştur. Maddeler gözden geçirildikten sonra beşli likert tipinde 14 olumlu 13 olumsuz olmak üzere 27 maddelik bir ölçek belirlenmiştir.

Açıklayıcı faktör analizi sonucu 12 olumlu 9 olumsuz olmak üzere 21 maddelik “Zihinsel Engelli Çocuklara Yönelik Tutum Ölçeği”(ZEÇTÖ) elde edilmiştir. ZEÇTÖ'nün beş faktörlü bir yapı sergilediği ve bu faktörlerin toplam varyansın % 62,5'ini açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğe ilişkin beş faktör, “Yararlar” ( $\alpha=0,916$ ), “Duygular” ( $\alpha=0,711$ ), “Destekler” ( $\alpha=0,511$ ), “Kabul” ( $\alpha=0,667$ ), “Korkular” ( $\alpha=0,501$ ) olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin tümü için hesaplanan Cronbach Alpha güvenirlik katsayısının 0,859 olarak bulunmuştur.

Bu araştırma sonucunda geliştirilen ZEÇTÖ'nin geçerliği ve güvenirliği yüksek bir ölçek olduğu saptanmış ve ilgili çalışmalarda kullanılması önerilmiştir. Araştırmanın bir diğer sonucu olarak BESÖ programlarında engelli çocuklara yönelik derslerin öğretmen adaylarının olumlu tutum gelişimine beklenen katkıyı yapmadığı ileri sürülerek, BESÖ yetiştirme programının zihinsel engelli çocuklarla çalışma yeterliliği kazandıracak şekilde yeniden gözden geçirilmesi önerilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Zihinsel Engelli Çocuklar, Beden Eğitimi Öğretmeni, Tutumlar.

## ABSTRACT

### **Development and Validation of the Pre-service Physical Education and Sport Teachers' Attitudes Toward Children with Intellectual Disabilities**

The purpose of the current study was to develop a valid and reliable scale in order to provide a Turkish method to measure physical education (PE) teachers' attitude toward students with intellectual disabilities (ID) and investigate the effects of factors on pre-service physical education (PPE) teachers' attitude. Data were gathered by a survey method. Participants were physical education majors (N = 563) enrolled in teacher training program at four different universities in Turkey.

The first step, in the development of the "PE Teachers' Attitude Toward Children with Intellectual Disabilities"(PETATCID) was to develop a large pool of belief and/or intention statements which derived from the interviewing with fifteen PE teachers in the regular primary schools. After reviewing the item, It was created a 27- item- scale with a 5-point Likert Scale comprising 14 positive and 13 negative items to measure using the 0.40 cut-off point for excluding items not permitting reasonable interpretation any factor, 6 items were excluded, and the analysis was based on 21 items, of which 12 items were positively and 9 items negatively phrased.

Factor analysis found five factors accounting for 62,5% of variance. Five factors of the scale were labeled as Factor 1; "benefits" ( $\alpha=0,916$ ), Factor 2: "feelings" (Cronbach  $\alpha=0,711$ ), Factor 3: "supports" (Cronbach  $\alpha=0,511$ ), Factor 4: "acceptance"( Cronbach  $\alpha=0,667$ ), and Factor 5: "Fears" (Cronbach  $\alpha=0,501$ ). Reliability, as estimated through coefficient alpha, was .859 for the total scale .

In conclusion, the **PETATSID** appears to be a valid and reliable instrument for the measurement of PPE teachers' attitude toward students with ID. It was concluded that courses related to APA in PET program didn't contribute on development of PPE teachers' positive attitude as being expected. Based on the results, it was suggested that PE teaching program should be reviewed to improve teaching competence to children with ID of PPE teachers.

**Keywords:** Children with Intellectual Disabilities, Pre-service Physical Education Teacher, Attitude.

## ÖNSÖZ

Engelli bireyin eğitimi ve rehabilitasyonunda engeli olmayanların beklenti ve tutumları önemlidir. Eğitim ve rehberlik hizmetlerinin verildiği kurumlarda zihinsel engelli bireylere yönelik tutumlar olumsuz olduğunda, buralarda onlara yönelik yardım çabaları yetersiz kalabilmekte, motivasyonlarını düşürebilmektedir. Aynı zamanda engelli bireye yönelik olumsuz tutumlar, engelli bireyin eğitiminde, sosyal yaşamında engeli ile başa çıkmasını zorlaştırabilmektedir. Olumsuz tutumlara sahip öğretmen adayının engelli bireye yönelik tutumlarının olumlu yönde değiştirilmesi, engelli bireye uyarlanacak programın başarılı olmasında son derece etkilidir. Bu amaçla, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmen adaylarının (BESÖ) tutumlarının değerlendirilmesi amacıyla geliştirilen “Zihinsel Engelli Çocuklara Yönelik Tutum Ölçeği”nin (ZEÇTÖ) hem araştırmacılar tarafından kullanılarak spor bilimleri ve özel eğitim alanına katkı sağlaması hem de olumsuz tutuma sahip BESÖ adaylarının belirlenerek gerekli eğitimlerin hazırlanmasında temel bir basamak oluşturabileceği düşünülmektedir.

İlgi duyduğum bir alanda bana çalışma fırsatı veren, araştırmanın planlanması , yürütülmesi ve yazım aşamalarında değerli katkılarını ve ilgisini esirgemeyen, meslek hayatımda yolundan gideceğim, örnek alacağım bir eğitimci olan çok değerli hocam ve tez danışmanım Sayın Doç. Dr. Dilara Özer’ e bana kattıklarından , emeklerinden ve desteğini her zaman hissettirdiği için ve araştırmanın yürütülmesinde, verilerin toplanılmasında bana bütün yolları açarak yardımlarını esirgemeyen, araştırma sürecinde katkı ve görüşlerini aldığım değerli hocam Sayın Prof. Dr. Kamil Özer’e sonsuz saygı, sevgi ve teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmada elde edilen verilerin analizinin yapılmasında çok büyük emeği olan, Sayın Öğr. Gör. Bahattin Hamarat’ a değerli vaktinden zaman ayırıp ilgisini ve bilgilerini benden esirgemediği için, aynı zamanda istatistik analiz anlamında verdiği bilgilerden dolayı saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Verilerin toplanması aşamasında, gittiğim üniversitelerde anketlerin uygulanmasında bana büyük destek olan ve yardımlarını esirgemeyen Sayın Arş. Gör. Elif TOP’a,(Dumlupınar Üniversitesi-BESYO), Sayın Öğr. Gör. Mine TOPSAÇ’a (Uludağ Üniversitesi-Eğitim Fakültesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği) ve Sayın Prof. Dr.

Hasan KASAP' a (Marmara Üniversitesi-BESYO) öğrencilere ulaşabilirliğimde sağladıkları imkan ve kolaylıklar için teşekkür ederim.

Öğrenim hayatım boyunca hep yanımda olan, maddi manevi beni destekleyen, bana olan güvenlerini her daim hissettiğim, bugünlere gelmemde büyük emeğe sahip canım aileme, araştırmamın her aşamasında ellerinden gelen her türlü desteği ve yardımı sağlayan, karşılaştığım engeller karşısında beni motive eden arkadaşlarıma ve araştırmaya katılan tüm öğrencilere sevgi ve teşekkürlerimi sunarım.

**Büşra SÜNGÜ**

Çanakkale, 2012

## İÇİNDEKİLER

<b>ÖZET</b>	<b>i</b>
<b>ABSTRACT</b>	<b>ii</b>
<b>ÖNSÖZ</b>	<b>iii</b>
<b>İÇİNDEKİLER</b>	<b>v</b>
<b>KISALTMALAR</b>	<b>x</b>
<b>TABLoların LİSTESİ</b>	<b>xi</b>
<b>ŞEKİLLERİN LİSTESİ</b>	<b>xii</b>
<b>GRAFİKLERİN LİSTESİ</b>	<b>xiii</b>
<b>1. GİRİŞ</b>	<b>1</b>
1.1. TEZİN AMACI	1
1.2. TEZİN ÖNEMİ	2
1.3. PROBLEM CÜMLESİ	3
1.4. HİPOTEZLER	3
1.5. SINIRLILIKLAR	4
<b>2. GENEL BİLGİLER</b>	<b>5</b>
2.1. TUTUM VE TUTUM KAVRAMINI AÇIKLAYAN KURAMSAL YAKLAŞIMLAR	5
2.1.1. Tutum	5
2.1.2. Tutumun önemi	7
2.1.3. Tutumu Oluşturan Temel Öğeler	8
2.1.3.1. Bilişsel öge	8
2.1.3.2. Duygusal Öge	9
2.1.3.3. Davranışsal öge	9
2.1.4. Tutumların Oluşması ve Değişmesi	10
2.1.5. Tutum Kuramları	11
2.1.6. Tutum İle Davranış İlişkisi	13

2.2. ÖLÇME İLE İLGİLİ TEMEL KAVRAMLAR	14
2.2.1. Ölçme ve Ölçme Gereksinimi	14
2.2.2. Tutum Ölçme Yaklaşımları	15
2.2.3. Tutum Ölçekleri	17
2.2.4. Tutum Ölçeklerinin Temel İlkeleri	18
2.3.4.1. Süreklilik İlkesi	18
2.3.4.2. Tek Boyutluluk İlkesi	19
2.3.4.3. Doğrusallık ve Eşit Aralıklar İlkesi	19
2.3.4.4. Üretilbilirlik İlkesi	19
2.2.5. Tutumların Ölçülebilen Boyutları	19
2.2.6. Ölçeklerdeki Yaklaşımlar	19
2.3. ZİHİNSEL ENGEL	20
2.3.1. Zihinsel Engelin Sınıflandırması	21
2.3.1.1. Hafif Derecede Zekâ Engeli ( 50/55-70 IQ )	21
2.3.1.2. Orta Derecede Zekâ Engeli ( 35/40 -50/55 IQ )	21
2.3.1.3. Ağır Derecede Zekâ Engeli ( 20/25 – 30/35 IQ )	22
2.3.1.4. Derin Zekâ Engeli ( 20-25 V3 Altı IQ )	22
2.3.2. Zihinsel Engelin Nedenleri	22
2.3.3. Zihinsel Engelli Çocukların Gelişimsel Özellikleri	22
2.3.3.1. Fiziksel ve Motor Gelişim Özellikleri	22
2.3.3.2. Zihinsel Özellikleri	23
2.3.3.3. Sosyal-Duygusal Özellikleri	24
2.4. KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİ VE KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİNE YÖNELİK TUTUMLAR	24
2.4.1. Kaynaştırma Eğitimi	24
2.4.2. Kaynaştırma Eğitimin Amaçları	25
2.4.3. Kaynaştırma Eğitimin Önemi	25
2.4.4. Kaynaştırma Eğitimi Hakkındaki Görüşler	26
2.4.5. Engelli Öğrencilerin Kaynaştırma Eğitiminden elde ettikleri Yararlar ve Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutumları	28
2.4.6. Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitiminden Elde Ettikleri Yararlar ve Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutumları	30
2.5. BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİNİN ENGELLİLERE YÖNELİK TUTUMLARI VE TUTUMLARINI ÖLÇEN TESTLER	33



2.6. BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENİ YETİŞTİRME PROGRAMLARINDA "ENGELLİLER İÇİN BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR"	37
<b>3. YÖNTEM</b>	<b>39</b>
3.1. ARAŞTIRMA MODELİ	39
3.2. ÇALIŞMA EVRENİ VE ÖRNEKLEMİ	39
3.3. VERİLERİN TOPLANMASI	39
3.3.1. Tutum Maddelerini Oluşturma Aşaması	40
3.3.2. Uzman Görüşüne Başvurma Aşaması	42
3.3.3. Ön Deneme Aşaması	42
3.3.4. Güvenirlik Hesaplama Aşaması	42
3.3.5. Geçerlik Çalışması	43
3.4. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ VE ANALİZİ	43
<b>4. BULGULAR</b>	<b>45</b>
4.1. KATILIMCILARIN SOSYO-DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİNİN İNCELENMESİ	45
4.2. "ZİHİNSEL ENGELLİ ÇOCUKLARA YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ" NİN (ZEÇTÖ) GEÇERLİLİK ANALİZLERİNE İLİŞKİN BULGULAR	48
4.2.1. "Zihinsel Engelli Çocuklara Yönelik Tutum Ölçeği" nin (ZEÇTÖ) Kapsam Geçerliğine İlişkin Bulgular	48
4.2.2. "Zihinsel Engelli Çocuklara Yönelik Tutum Ölçeği" nin (ZEÇTÖ) İç Tutarlılığın Hesaplanması	48
4.2.3. "Zihinsel Engelli Çocuklara Yönelik Tutum Ölçeği" nin (ZEÇTÖ) Doğrulayıcı Faktör Analizinin Hesaplanması	51
4.3. "ZİHİNSEL ENGELLİ ÇOCUKLARA YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ" NİN (ZEÇTÖ) GÜVENİRLİK ANALİZLERİNE İLİŞKİN BULGULAR	54
4.3.1. Tüm katılımcılardan elde edilen verilere göre güvenirlilik analizi	54
4.3.1.1. Birinci faktöre (Yararlar) ait güvenirlilik analizi	57
4.3.1.2. İkinci Faktöre (Duygular) ait güvenirlilik analizi	57
4.3.1.3. Üçüncü Faktöre (Destekler) ait güvenirlilik analizi	58
4.3.1.4. Dördüncü Faktöre (Kabul) ait güvenirlilik analizi	58
4.3.1.5. Beşinci Faktöre (Korkular) ait güvenirlilik analizi	58
4.3.2. Katılımcıların eğitim gördükleri okullara göre güvenirlilik analizi	59

4.4. BESÖ BÖLÜMÜNDE ÖĞRENİM GÖREN KATILIMCILARIN ZEÇ' LARA YÖNELİK TUTUMLARININ ÇEŞİTLİ FAKTÖRLER TARAFINDAN İNCELENMESİ	62
4.4.1. BESÖ adaylarının cinsiyete göre ZEÇ' lara yönelik tutumlarının incelenmesi	62
4.4.2. BESÖ adaylarının ZE bir yakına sahip olma durumlarına göre tutumlarının incelenmesi	63
4.4.3. BESÖ adaylarının ZEÇ'larla çalışma deneyimlerine göre tutumlarının incelenmesi	64
4.4.4. BESÖ adaylarının okullarında ZEÇ' larla ilgili bir ders alma durumlarına göre tutumlarının incelenmesi	64
4.4.5. BESÖ adaylarının bir özel eğitim okulunda ZEÇ'larla çalışma durumlarına göre tutumlarının incelenmesi	65
4.4.5.1. Faktör 1 (Yararlar), Faktör 2 (Duygular) ve Faktör 3 (Destekler) boyutlarındaki farklılığın incelenmesi	67
4.4.5.2. Faktör 4 (Kabul) boyutundaki farklılığın incelenmesi	67
4.4.5.3. Faktör 5 (Korkular) Boyutundaki farklılığın incelenmesi	67
4.4.5.4. Boyutlar toplamındaki farklılığın incelenmesi	67
4.4.6. BESÖ adaylarının eğitimlerine devam ettikleri üniversitelere göre tutumlarının incelenmesi	68
4.4.6.1. Faktör 3 (Destekler) Boyutundaki farklılığın incelenmesi	69
4.4.6.2. Faktör 4 (Kabul) ve Toplam boyutlardaki farklılığın incelenmesi	70
4.4.7. BESÖ adaylarının eğitimlerine devam ettikleri sınıflara göre tutumlarının incelenmesi	70
<b>5. TARTIŞMA</b>	<b>73</b>
5.1. "ZİHİNSEL ENGELLİ ÇOCUKLARA YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ" NİN (ZEÇTÖ) GEÇERLİLİK VE GÜVENİRLİK ANALİZLERİNE İLİŞKİN BULGULARIN TARTIŞILMASI	73
5.2. "ZİHİNSEL ENGELLİ ÇOCUKLARA YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ" NİN (ZEÇTÖ) GENEL TUTUM PUANI İLİŞKİN BULGULARIN TARTIŞILMASI	75
5.3. ZEÇ' LARA YÖNELİK TUTUMLARIN CİNSİYET FAKTÖRÜNE GÖRE İNCELENMESİ	76
5.4. ZEÇ' LARLA ÇALIŞMA DENEYİMLERİNE GÖRE İNCELENMESİ	76
5.5. ZEÇ' LARA YÖNELİK TUTUMLARIN SINIF FAKTÖRÜNE GÖRE İNCELENMESİ	78
5.6. ZE BİR TANIDIĞA SAHİP OLMA DURUMUNA GÖRE İNCELENMESİ	79

5.7. OKULLARINDA ZEÇ’LARLA İLGİLİ BİR DERS ALMA FAKTÖRÜNE GÖRE İNCELENMESİ	79
<b>6. SONUÇLAR</b>	<b>81</b>
<b>7. ÖNERİLER</b>	<b>84</b>
<b>KAYNAKÇA</b>	<b>86</b>
<b>EKLER</b>	<b>98</b>
EK 1: Beyan Formu	99
EK 2: Özgeçmiş	100
EK 3: Tez Onayı Formu	104
EK 4: Thesis Approval Form	105
EK 5: Zihinsel Engelli Çocuklara Yönelik Tutum Ölçeği	106

# 1. GİRİŞ

Öğretmen tutumları, bir yandan öğretmenlerin öğrencilere yönelik davranışlarını, öğrencilerinden beklentilerini ve kendi başarılarını belirlerken diğer yandan öğrencilerin başarısını ve gelişimlerini etkilemektedir. Bu nedenle, engelli öğrencilere yönelik olumsuz öğretmen tutumları kaynaştırma ve diğer türdeki programlara alınan öğrencilerin başarılı bir öğrenim yaşantısı geçirmeleri açısından engelleyici bir durum olarak kabul edilmektedir. Bu çalışma ile geliştirilecek “Zihinsel Engelli Çocuklara Yönelik Tutum Ölçeği”nin (ZEÇTÖ) olumsuz tutuma sahip öğretmenlerin belirlenerek gerekli hizmet ve yardımlardan yararlanmaları için uygun planlanmaların yapılmasında temel bir basamak oluşturabileceği düşünülmektedir. Tüm bu çalışmalar beden eğitimi öğretmenlerinin engelli çocuklara öğretme becerilerini geliştirmelerine yardım ederek zihinsel engelli çocukların gelişimsel potansiyellerini gerçekleştirmelerine olanak sağlayacaktır. Böylece zihinsel engelli çocuklar amaçlı ve anlamlı biçimde düzenlenen beden eğitimi programları ile derse aktif olarak katılabilecekler ve duyuşsal, bilişsel ve psikomotor alanda kazançlar elde edebileceklerdir. Aynı zamanda Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin (BESÖ) tutumlarının değerlendirilmesi amacıyla geliştirilen bu ölçeğin (ZEÇTÖ) araştırmacılar tarafından kullanılarak spor bilimleri ve özel eğitim alanına katkı sağlayacağı beklenmektedir.

## 1.1. Tezin Amacı

Literatür taramasında, sınıf öğretmenleri ve okul öncesi öğretmenlerinin zihinsel engelli çocuklara yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla ölçek çalışmalarının yapıldığı görülmektedir (Cavkaytar 1992; Kargın 1997; Kargın 2001; Kargın 2004; Diken 1999). Bu ölçekler aynı zamanda ilköğretimdeki çeşitli branş öğretmenlerinin tutumlarını belirlemek amacıyla kullanılmaktadır.

Yurtdışında beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin engelli çocuklara yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla geliştirilmiş ölçekler bulunmasına rağmen (Rizzo 1984, 1986, 1993; Rizzo ve Kirkendall 1995; Rizzo ve Vispoel 1991; Rizzo ve Wright 1987), ülkemizde sadece okulöncesi öğretmenliği bölümlerinde okuyan öğrenciler üzerinde

geliştirilmiş bir ölçeğin beden eğitimi öğretmenlerine uyarlanması ile elde edilen bir ölçek çalışması (Özer ve ark., 2012) bulunmaktadır. Beden eğitimi öğretmenlerinin, zihinsel engelli çocuklara karşı olan tutumlarının, zihinsel engelli çocukların dersteki başarısını doğrudan etkileyeceği varsayımından hareket ederek araştırmanın amacı; Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği (BESÖ) bölümünde okuyan öğrencilerin zihinsel engelli çocuklara yönelik tutumlarını belirleyecek bir tutum ölçeği geliştirmektir.

## 1.2. Tezin Önemi

Birçok ülkede engelli çocukların giderek daha fazla kaynaştırma eğitimine yönlendirildiği gözlenmektedir. Türkiye’de de 1980 yılından bu yana giderek daha fazla sayıda engelli çocuk kaynaştırma ortamında eğitim almaktadır. 1990-2009 yılları arasında okul sistemi içindeki kaynaştırma oranları incelendiğinde, her yıl kaynaştırmaya dahil edilen engelli öğrenci sayısında düzenli bir artış olduğu gözlenmektedir. İlköğretimde kaynaştırma oranı 1990 yılında %18.08, 2000 yılında %45.78 ve 2009 yılında % 66.31 olarak bulunmuştur (Özer ve ark., 2012). Bununla birlikte 1990 yılında 68 olan özel eğitim okulu sayısı, 2009 yılında 565’ e ulaşmıştır. Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinin sayısı ise 1738’ dir. (Özel Eğitim, Rehberlik ve Danışma Hizmetleri, 2009).

Özel eğitim alanındaki bu gelişme, öğretmen yetiştirme programlarına da yansımış, BESÖ yetiştirme programlarına 2000 yılında “Engelliler için Beden Eğitimi ve Spor” dersi eklenmiştir. 2005 yılında ise, daha önce programda teorik olarak yer alan bu ders uygulama dersi ile desteklenmiş, özel eğitim dersi ilave edilmiştir. Böylece geleceğin beden eğitimi öğretmenlerine engelli çocuklarla çalışma becerisi kazandırılması amaçlandırılmıştır.

Öğretimin niteliğini artırmada birçok etmen rol oynar. Bu etmenlerden biri de öğretmen tutumlarıdır. Eğitime hizmet veren kişilerin tutumları, eğitim alan grubun gelişimi ve yönlendirilmesi açısından önemlidir. Öğretmenlerin mesleklerinin gereğini yerine getirebilmeleri için öğretmen yetiştirme programlarında olumlu tutumun geliştirilmesi önem taşımakla birlikte, olumlu tutumların adaylara kazandırılması güçtür ve oldukça karmaşık bir süreci içermektedir.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> <http://yayim.meb.gov.tr/> <12.06.2012>

Beden eğitimi dersi, diğer derslere oranla öğrencilerin daha fazla etkileşime girmelerini ve birbirlerinin farklı yönlerini keşfedebilmelerini sağlayan kaynaştırma eğitimi açısından önemli bir derstir. Bu nedenle de beden eğitimi dersi bir araç olarak kullanılarak özel gereksinimli öğrencilerle diğer öğrencilerin anlamlı etkileşimde bulunmalarına katkı sağlamak mümkün olabilir.

Beden eğitimi dersinde bu ortamı sağlamaktan sorumlu kişi beden eğitimi öğretmenidir. Bir çok araştırmacı tutumların engelli öğrencilerin genel eğitim ortamlarına başarılı bir şekilde dahil edilmesinde önemli rol oynadığına inanmaktadır. Bu araştırmanın BESÖ adaylarının tutumlarının ve tutumlarını etkileyen faktörlerin belirlenmesine, olumlu tutum gelişimi için gerekli düzenlemelerin yapılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### 1.3. Problem Cümlesi

a) " Zihinsel Engelli Çocuklara Yönelik Tutum Ölçeği" adı verilen ölçme aracının;

- Geçerliği yeterli midir?
- Güvenilirliği yeterli midir?

b) Beden eğitimi öğretmen adaylarının zihinsel engelli çocuklara yönelik tutumları; cinsiyete, sınıf düzeyine, özel eğitim alanında ders alma durumuna, zihinsel engelli çocuklarla çalışma deneyimine, zihinsel engelli tanıdığına sahip olma durumuna ve üniversitelere göre farklılık göstermekte midir?

### 1.4. Hipotezler

Bu alanda yapılmış önceki çalışmalar incelenerek oluşturulan hipotezler aşağıda belirtilmiştir;

- Bayan beden eğitimi öğretmen adayları, erkek beden eğitimi öğretmen adaylarından daha yüksek tutum puanına sahiptir.
- ZEÇ'larla çalışma deneyimi olan beden eğitimi öğretmen adayları, ZEÇ'larla çalışma deneyimi olmayan beden eğitimi öğretmen adaylarından daha olumlu tutum puanına sahiptir.
- ZE tanıdığına sahip olan beden eğitimi öğretmen adayları , ZE tanıdığına sahip olmayan beden eğitimi öğretmen adaylarından daha olumlu tutum puanına sahiptir.

- Özel eğitim ve engelliler için beden eğitimi dersi alan beden eğitimi öğretmen adayları, özel eğitim ve engelliler için beden eğitimi dersi almayan öğretmen adaylarından daha yüksek tutum puanına sahiptir.
- Dördüncü sınıf beden eğitimi öğretmen adayları, birinci, ikinci ve üçüncü sınıf beden eğitimi öğretmen adaylarından daha yüksek tutum puanına sahiptirler.

### **1.5. Sınırlılıklar**

Araştırma, 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Türkiye’ de farklı bölgelerde yer alan, Çanakkale (Onsekiz Mart üniversitesi), Kütahya (Dumlupınar Üniversitesi), Bursa (Uludağ Üniversitesi) ve İstanbul (Marmara Üniversitesi) illerindeki dört üniversitenin BESÖ bölümünde öğrenim gören toplam 579 öğretmen adayı ile sınırlıdır.

## 2. GENEL BİLGİLER

### 2.1. Tutum ve Tutum Kavramını Açıklayan Kuramsal Yaklaşımlar

Tutum, birçok psikolojik değişken gibi (zekâ, güdü vb.), bileşik, doğrudan gözlenemeyen, gözlenen bazı davranışsal göstergelerle yordanan kuramsal bir değişkendir (Erkuş 2003). Tutumların nasıl geliştiği ve değiştiği üzerine yoğunlaşarak, tutumlar üzerindeki toplumsal etki ve bilişsel yapı süreçleri ve bunların davranış üzerine nasıl etki ettiği anlaşılabilir (Freedman, Sears ve Carsmith 2003).

#### 2.1.1. Tutum

Bilimsel olarak incelenmesi 19.yy'da başlayan tutum, Latince olan kökeninde "harekete hazır" anlamına gelmektedir. Sosyal bilimlerdeki birçok kavram gibi tutum kavramıyla ilgili tam bir görüş birliği olmadığı için, her bir tutum tanımı, tutumun ne olduğuna ilişkin farklı kavramlaştırmalar içerebilmekte veya tutumun farklı yönünü vurgulamaktadır (Tavşancıl 2006).

Tutum, motivasyon ve davranışı etkileyen önemli unsurlardan biri olarak gösterilmektedir. Sherif ve Sherif (1996:112) ise, "Tutum, psikolojik bir sürecin herhangi bir değer yargısıyla damgalanmış bir nesne veya duruma ilişkin olarak bireyin olumlu mu yoksa olumsuz mu duygusal tepki göstereceğini belirleyen oldukça sürekliliği olan bir hazır olma durumudur" şeklinde tanımlamaktadır. Bir tutum bir kez bireyde yerleştikten sonra bunun durgun duygusal bir özelliği vardır. Sherif tutum tanımına güdü kavramını da eklemiştir. Sherif'e göre bilişsel, güdüselsel ve davranışsal bir yapısı olan tutum, bireyin dış dünyaya ilişkin her türlü duygusunu içerir (Tolan, İsen ve Batmaz 1985:260)

Sherif gibi tutum tanımına güdü kavramını ekleyen Krech ve Crutchfield (1980)' e göre tutum, bireyin dünyasındaki bir olaya karşı güdüselsel, duygusal, algısal ve bilişsel süreçlerinin kalıcı ve sürekli bir örgütlenmesidir.

Shapiro'ya (1999) göre tutum; deneyimler aracılığıyla organize edilmiş, bireyin birbirine benzeyen bütün durumlar ve konulara tepkisi üzerine etki eden doğru ya da dolaylı etkilerin ve hazır olmanın sinirsel ve zihinsel durumudur. Shapiro'ya (1999) göre, tutumlar bireyin kendi (ego) sisteminin bütünü oluşturulan parçalardır. Günümüzdeki yaygın olan tanımı ise, belirli bir nesne, fikir ya da kişiye karşı bir tutum, bilişsel ve



duygusal öğeleri bulunan ve davranışsal bir eğilim içeren kalıcı bir sistemdir (Garner, 1996).

Türkiye’de yapılmış olan tanımlara da göz atıldığında bir tanıma göre tutum “kişinin sosyal çevresinde ve yaşantılarında yer alan belli olay ve olgular karşısında, geliştirdiği ve gerçekleştirdiği psikolojik örgütlenmenin kişinin kendi davranışlarını etkileyen bölümüdür” (Güvenç 1976:26).

Özgüven (1994)’ e göre tutum, “Bireylerin bir kişiyi, bir grubu, kurumu veya bir düşünceyi kabul ya da reddetme şeklinde gözlenen, duygusal bir hazır oluş hali veya eğilimidir”. Özgüven (1994:336) bireyin tutumunun sevgisini, nefretini ve genelde tüm davranışlarını etkilediğine ve bireyin kişiliğinin bir parçası olduğuna dikkati çekmektedir.

Tavşancıl, (2006)’a göre tutum; bireyin davranışlarını yönlendiren bir unsurdur ve bir öğrenme süreci sonucunda meydana gelmektedir. Tutum; bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlarıyla davranışın önemli bir açıklayıcısı olarak görülmektedir (Ekici 2002).. Tutum ölçmede amaç, ölçme konusu olan tutum yönünden birey hakkında değerlendirme yapmak ve elde edilen değerlendirme sonuçlarına dayanarak belli kararlar vermektir. Verilen kararların doğruluğu ve uygunluğu kararların dayandığı ölçme sonuçlarına bağlıdır. Ölçeğin istenen tutumu ölçme yeteneğine sahip olması için geçerli ve güvenilir olması gerekmektedir (Bindak 2005: 19).

Tutum gözlenebilen bir davranış değil, davranışa hazırlayıcı bir eylemdir. Öyleyse bireyler ilk önce, o tutum objesi hakkında bazı bilgiler edinirler. Sonra onu duygusal bir tepki olarak ifade eder. En sonunda da onu davranışa dönüştürür. Sahip olduğu bilgileri, davranışa dönüştürme aşaması boyunca çevreden gelen tepkilere de cevaplar verir (Kağıtçıbaşı 1999).

Tutumlar, bireylerin dünyayı algılamalarında bazı temel ölçütler geliştirebilmelerini sağlayan bilgilenme gereksinmesi yaratma işlevine sahiptir. Bilgilenme ancak kıyaslama yoluyla yapılacağından, tutumlar ve tutumların oluşturduğu bu gereksinme düzeyi, kıyaslama yapabilecek bazı referans noktaları oluşturabilmektedir.

Her tutumun bir gücü vardır. Herhangi bir objeye karşı söz konusu olabilecek tutumları aşırı olumsuzdan aşırı olumluya uzanan genel bir tutum boyutu üzerinde düşünüldüğünde, tutumların güç derecesi hakkında ayrıma varılabilir. Tutumların gücü özellikle duyuşsal öğenin gücü, tutum ölçme çabalarının ve tutum araştırmalarının en çok

üzerinde durdukları konudur. Kuvvetli tutumları değiştirmek zordur. Bir tutum ne kadar aşırı ve güçlüyse onu değiştirmek de o derece zordur (www.sosyalbil.selçuk.edu.tr).

Bu tanım ve açıklamalardan yola çıkarak, tutumlarla ilgili aşağıda belirtilen özellikler sıralanabilir (Tavşancıl 2002);

1.Tutumlar doğuştan gelmez, sonradan yaşanarak kazanılır. Birey toplumsallaşırken kültürel olarak kazanır. Diğer bir anlatımla, tutumlar yaşantılar yoluyla öğrenilmiştir.

2.Tutumlar geçici değildirler, belli bir süre devamlılık gösterirler. Yani bireyler yaşamlarının belli dönemlerinde aynı düşünceye sahip olurlar.

3.Tutumlar, birey ve obje arasındaki ilişkide bir düzenlilik olmasını sağlarlar. Öğrenme süreci içinde derece derece biçimlendiğinden, insanın çevresini anlamasına da yardımcı olurlar.

4.İnsan-obje ilişkisinde, tutumların belirlediği bir yanlılık ortaya çıkar. Birey bir objeye ilişkin bir tutum oluşturduktan sonra, ona yansız bakamaz.

5.Bir objeye ilişkin olumlu ya da olumsuz bir tutumun oluşması, ancak o objenin başka objelerle karşılaştırılması sonucu mümkündür.

6.Kişisel tutumlar gibi toplumsal tutumlar da vardır. Toplumsal tutumlar, toplumsal değer, grup ve objelere yönelik tutumlardır (Tolan, İsen ve Batmaz 1985:261).

7.Tutum bir tepki şekli değil, daha çok bir tepki gösterme eğilimidir. Bir başka deyişle, tutumlar tepkide bulunmaya ilişkin bir eğilimdir.

8.Tutumlar olumlu ya da olumsuz davranışlara yol açabilir.

### **2.1.2. Tutumun önemi**

Öğretmenlerin mesleklerinin gereğini yerine getirebilmeleri için olumlu tutumlara sahip olarak yetiştirilmeleri önem taşımakla birlikte, olumlu tutumların adaylara kazandırılması güçtür ve oldukça karmaşık bir süreci içermektedir.<sup>2</sup> Eğitim ortamlarında verimliliği artırmada yük büyük ölçüde öğretmene düşmektedir. Öğretmen bu görevini

<sup>2</sup> <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/162/celikoz-cetin.htm> <12.06.2012>

yerine getirmek amacıyla öğretim yaşantıları sunarken sahip olduğu bilişsel duyuşsal ve psikomotor özellikleri öğrencilerle paylaşmaya çalışır. Bu paylaşma sürecinde sözü edilen özelliklerden duyuşsal özellikler zaman zaman diğer özelliklerin kazanılmasını olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Olumlu yönde etkilediğinde öğretmenin öğrenme – öğretim sürecindeki işi kolaylaşmakta, hedeflenen noktaya daha kısa sürede ve daha etkili bir biçimde ulaşabilmektedir. Bu etkinin tersi biçimde oluşması durumunda ise öğretmenin işi güçleşmekte sınıfındaki öğrencilerle sorunlar yaşayabilmekte, öğrenmede istenen başarıya ulaşması neredeyse olanaksız duruma gelmektedir (Güven 2006).

Öğretmenlerin olumsuz tutumları, eğitimin etkinlik düzeyini belirlediği için olumsuz tutuma sahip olan öğretmenlerin, olumlu tutum geliştirme çalışmalarına yönlendirilmesi gerekmektedir. Görüldüğü üzere tutum, eğitimin her alanında önemli bir etkidir.

Arkonaç (2001:157), tutumun incelenmesinin önemini “Tutumların ortaya çıkacak olan davranışı etkilediği varsayılmaktadır dolayısıyla, tutumlara davranışa yol gösteren olarak bakılabilir. Ayrıca davranışta farklılık yaratmak için tutumları değiştirmek araştırmacılara anlamlı bir başlangıç noktası vermektedir.” şeklinde açıklamaktadır.

### **2.1.3. Tutumu Oluşturan Temel Öğeler**

Tanımlardan da anlaşıldığı gibi bireyin tutumları; deneyimleri ve edindiği bilgilerin örgütlenmesi ile oluşmaktadır. Örgütlenme belli değerlendirme süreçlerine bağlı olduğuna göre, söz konusu deneyim ve bilgiler biçim değiştirdiğinde tutum da değişebilmektedir. Tutumların, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç ögesi vardır ve bu öğeler arasında genellikle iç tutarlılık olduğu varsayılmaktadır. Bu varsayıma göre bireyin bir konu ile ilgili bildikleri o konuya olumlu bakmasını gerektiriyorsa (bilişsel öge), birey o konuya ilişkin olumludur (duygusal öge). Bunu sözleri ya da davranışları (davranışsal öge) ile gösterir (İnceoğlu 1993: 15).

#### **2.1.3.1. Bilişsel öge**

Bilişsel ögeyi Triandis, bireyin düşünce süreçlerinde kullandığı bir sınıflama olgusu olarak tanımlamaktadır.

Tutumların bilişsel öğeleri, tutum objeleri (uyarıcıları) ile ilgili gerçeklere dayanan bilgi ve inançlarından oluşmaktadır. Bunlar çevredeki tutum objeleri (konuları) hakkında

bireylerin edindikleri bilgileri temsil etmektedir. Tutum ögesi ile ilgili bilgi, bireyin bu konu ya da konular grubu ile bir deneyim geçirmesi sonucu elde edilir (Tavşancıl 2002).

Bilişsel öge, bir inanç ifadesinin kabul edilmesidir; diğer bir anlatımla, tutum objeleri hakkındaki inançlarımızı içerir. Bir objeye yönelik olumlu veya olumsuz bir tutum varsa, o obje hakkında olumlu veya olumsuz inanç da olacaktır (Atkinson, Atkinson ve Hilgard 1992:721).

### **2.1.3.2. Duygusal öge**

Tutumun bireyden bireye değişen ve gerçeklerle açıklanamayan, hoşlanma-hoşlanmama yönünü oluşturur (Baysal ve Tekarslan 1996:254). Bir başka anlatımla, duygusal ögeler olumlu veya olumsuz etkiler içerir. Tutumlar, duygusal ögeleri içerme derecesine göre farklılaşmaktadır. Çevre ile ilgili bilgileri sınıflandırınca, bu sınıfların hoşagiden ya da gitmeyen olaylarla, arzulanan ya da arzulanan amaçlarla ilişkilendirilmesi söz konusudur. Bir obje ile ilgili görelilik olarak devamlı bir duygudur. Tutum konusuna (objesine) olumlu ya da olumsuz duygular beslemek önceki deneyimlere bağlıdır. Bazı tutumlar mantıkla açıklanamazlar ve bu tutumlar tamamen duygusal ögeye sahiptirler (Morgan 1995:363).

### **2.1.3.3. Davranışsal öge**

Davranışsal öge, bireyin belli bir uyarıcı grubundaki tutum objesine ilişkin davranış objesini yansıtır. Söz konusu davranış eğilimleri sözler ya da diğer hareketlerden gözlenebilir. Bu davranışlar bireyin alışkanlıkları, normları ve söz konusu tutum objesi ile doğrudan ilişkili olmayan tutumlarının da etkisi altındadır. Dolayısıyla, davranışsal ögeden söz ederken öncelikle iki tür davranış yani duygusal ve normatif davranış birbirinden ayırmak gerekir. Duygusal davranış, tutum objesinin hoşagiden ve gitmeyen bir durumla ilişkilendirilmesi sonucu ortaya çıkar. Normatif davranış ise, doğru davranışın ne olduğu konusundaki inançlara dayalı davranıştır. Bu normlar küçük gruplar ya da alt kültürlerin bireyin davranış üzerindeki etkisidir. Bireyin bağlı olduğu grup ya da kültürde, bir davranış olarak görülüyorsa, birey bu davranışını hoşuna gitmese de yapar (İnceoğlu 1993:18).

Gerek tutum tanımları, gerekse diğer açıklamalar tutumların üç ögeden (bilişsel, duygusal, davranışsal) oluşan psikolojik değişkenler olarak ele alınması gerektiğini ortaya

koymaktadır. Bu üç tutum ögesi karşılıklı etkileşim içerisindedir ve birinde ortaya çıkan bir değişiklik, tutarlılığı korumak için, diğer öğelerle zincirleme bir değişime neden olmaktadır. Diğer bir anlatımla, bireyin bir tutum ögesine ilişkin olumsuz-olumlu durumu değiştiğinde, o objeye yönelik bilişsel ve davranışsal ögesini de yeniden düzenler (İnceoğlu 1993:19).

#### **2.1.4. Tutumların Oluşması ve Değişmesi**

Çoğu tutumların kökeni çocukluğa dayanmakta ve genelde doğrudan deneyim, pekiştirme, taklit ve sosyal öğrenme ile edinilmektedir (Kağıtçıbaşı 1999:119). Ancak edinilen tutumların kaynağı kişisel deneyimlerden çok, anne-babalardır. İlkokul çocukları çeşitli konulara ilişkin tutumlarını anlatırken, sık sık anne veya babalarının söylediklerinden örnek verirler (Morgan 1995:374). Bir çok araştırma, anne-babanın ve çocukların tutumları arasında yüksek korelasyon olduğunu ortaya çıkarmıştır (Munn, Fernald ve Fernald 1969:610).

Çocuklar büyüdükçe anne-babaların onların tutumları üzerindeki etkisi azalmakta ve özellikle ergenlik döneminin başlamasıyla diğer sosyal etkenlerin rolü giderek fazlalaşmaktadır. Bir bireyin tutumlarının büyük bir kısmı, 12 ile 30 yaş arasındaki dönemde son şeklini almakta ve daha sonra çok az değişmektedir. Tutumların kristalleştiği bu süre, kritik dönem olarak adlandırılmaktadır. Kritik dönem boyunca, tutumların oluşmasında üç ana etken rol oynamaktadır. Bunlar; akranlar, kitle haberleşme araçları ve diğer kaynaklardan edinilen bilgi ve öğretim. Bu dönemde, ergenlik devresi (12-20 yaş arası) ve ilk yetişkinlik devresi (21-30 yaş arası) olmak üzere iki devreye ayrılabilir. Ergenlik devresinde tutumlar şekillenmekte, İlk yetişkinlik devresinde ise, giderek kristalleşmektedir. Bir ergenin tutumları henüz kuvvetle benimsenmemiş, değişebilen tutumlardır. Ancak, 20'li yaşlardan sonra birçok konuda kendilerini bağlamaya başlarlar; seçimlerde oy kullanırlar, eğitimlerini bitirirler, kendilerine iş seçerler, evlenirler. İşte o andaki tutumlar üzerine temellendirilen bu bağlanımlar söz konusu tutumların katılaşmasına ve çok az değişebilir hale gelmesine yol açabilir. Tutumlar, yirmili yaşların başlarından itibaren hayat boyu devam etmekte ve kişiler daha tutucu olmaktadır. Bu tutuculuk, tutumlar kristalize olduktan sonra, tutumlarda meydana gelebilecek tek değişikliklerdir (Morgan 1995:375-386).

Gözlem, koşullanma ve bilişsel öğrenme gibi farklı yollarla edinilen tutumlar sosyal deneyimlerle şekillenmektedir. İnsanlar sürekli birbirlerinin tutumlarını değiştirmeye çalışmalarına rağmen tutumlar değişime direnç gösterme eğilimindedir. Bu dirence karşın, tutumlar yavaş olmakla birlikte yeni bilgi ve deneyimler edindikçe değişmektedir(Morgan 1995; Tavşancıl 2006). Tutum değişiminde üç faktör önemlidir (Hogg ve Vaughan 2007; Morgan 1995; Tavşancıl 2006):

- \* **Mesajın kaynağı;** Mesajı gönderen kişinin güvenilirliği, ikna edici olması, sevilen biri olması,
- \* **Mesajın kendisi;** Mesajın bir teklif ya da tehdit içermesi ,
- \* **Mesajı alan kişi;** Mesajla aynı fikre veya karşıt fikre sahip olan ya da kolay ikna edilebilir bir kişi olması tutum değişimini hızlandırır. Bundan dolayı, alıcının daha önceki tutum durumu mesajın ikna etkisinde farklılık yaratabilir.

### 2.1.5. Tutum Kuramları

Tutumların nasıl oluştuğu ve nasıl değiştiği ile ilgili kuramlar ileri sürülmüştür. Tutumlara, özellikle tutum değişimi sorunuyla ilgili çeşitli araştırmalar dört farklı kuramsal yaklaşım kullanmışlardır. Bunlar “öğrenme”, “sosyal yargı”, “tutarlılık ya da denge” içeren bilişsel kuramlar ve “işlevsel” kuramlardır (Kağıtçıbaşı 1999:146).

Bu kuramlardan; Öğrenme Kuramı genel bir şekilde tutum değişimine uygulanmıştır. Buna göre, tutum değişimi bir öğrenme süreci olarak ele alınarak etkileyici iletişim çalışmaları ve bunun yanı sıra klasik koşullanma ile tutum geliştirme deneyleri de yapılmıştır. Klasik koşullanmadaki gibi, hoş deneyimlerle ilişkilendirilmiş objeler, insanlar ve olaylar olumlu değerlendirilirken, hoş olmayan deneyimlerle ilişkilendirilenler olumsuz olarak değerlendirilmektedir ( Tavşancıl 2002).

Sonuç olarak yapılan araştırmalar, öğrenme ilkelerine göre tutum geliştirme ve değiştirmenin olanaklı olduğunu göstermiştir. Uyaran, tepki, pekiştirici, genelleme vb. gibi öğrenme kavramları özellikle etkileyici iletişimle tutum değişimi konusunda başarı ile uygulanmıştır (Kağıtçıbaşı 1999:147).

Bir şeyi sevmek-sevmemek, hoşlanmak veya hoşlanmamak o şey hakkında bir yargı sahibi olmayı gerektirmektedir. Sosyal yargı kuramına göre, kuvvetle bağlanılan bir tutumun kendinden farklı görüşleri red alanı kabul alanından daha geniştir. Buna karşılık, fazla kuvvetle bağlanılmamış olan tutumların farklı görüşleri kabul alanı red alanından

daha geniştir. Yapılan araştırmalar, yargı kuramını destekleyen bulgular sağlanmasına karşın, bu kuram halen tutum değişimi ile ilgili, belirli ölçülebilir ön tahminler yapmaktan çok, tutum değişimini anlamak için temel bir çerçeve durumundadır (Kağıtçıbaşı 1999:147).

Tutarlılık kuramları ise, insanın değişik tutumları arasında tutarlılığı sağlama çabası içinde olduğuna odaklanmıştır. Bu kuramlardan Heider ve diğerleri tarafından geliştirilen denge kuramı, basit anlatımıyla, bir bireyin iki tutum objesiyle ilişkisidir. Bu üç eleman birbirleriyle iyi, hoş ve olumlu tutumlarla ya da kötü, hoş olmayan ve olumsuz tutumlarla bağlıdır. Bu ilişkilerle oluşan yapı, ya dengededir ya da değildir. Eğer biriyle olumlu, diğeri ile olumsuz ilişki içinde ise, dengesizlik durumu vardır ve bu dengesizlik durumu giderilmeye çalışılır. Çünkü denge durumunda olmayan tutum yapıları rahatsız edici ve hoş değildir. Denge kuramının temel ilkesi, insanın tutum yapısındaki dengeyi koruma eğiliminde olduğudur. Bununla beraber, denge kuramı dengesizlik durumunun her zaman giderilmeye çalışılacağını öngörmez, böyle bir eğilim olduğunu öne sürer (Tavşancıl 2002).

Bilişsel çelişki kuramı, Festinger tarafından geliştirilmiştir. Bu kuramın en önemli odak noktası, inanç ya da tutumlarla açık davranışlar arasında tutarsızlıklar olmasıdır. Festinger, karar verme durumunda tercih seğeneğinin olumlu, reddedilen seğeneğin ise olumsuz yönleri sahip olabileceğini öne sürmektedir. Bir birey iki seğenekten birine karar verdiğinde, tercih edilen seğeneğin olumsuz yönleri ile reddedilen seğeneğin olumsuz yönleri, kararlar tutarlıdır. Ancak bunun da ötesinde bir çelişki ortaya çıkmaktadır. Tercih edilen bazı kötü özellikleri, reddedilenin ise bazı iyi özellikleri bulunabilir. Bunlar da kararlar çelişen bilişleri temsil etmektedir. Böylece, tutumla ters düşen davranışlarda bulunma, bilişsel çelişki ile sonuçlanmaktadır (Freedman, Sears ve Carlsmith 1993:281).

Tutum değişikliği ile ilgili bir başka kuram Ereker ve Çatışma'dır. Bu kuram tutum değişimi durumuna bir yaklaşma uzaklaşma çatışması açısından bakmaktadır. Bir konumu kabul etmek için bireyin belli nedenleri vardır veya reddedip bir başkasını kabul etmek için ise başka nedenleri vardır. Örneğin, uyuşturucuların tehlikeli olduğunu düşünür, yasa dışı olduklarını bilir, liseyi bitirdikten sonra hukuk fakültesine girmek ister. Bütün bu düşünceler uyuşturucuya yönelik olumsuz bir tutumun oluşmasına neden olur; ancak arkadaşlarından edindiği bilgiye göre de uyuşturucunun heyecan verici bir şey olduğuna inanır. Bu da uyuşturucu konusunda olumlu tutum geliştirmesine neden olur. Ereker

kuramına göre, bu ereklerin görelî güçleri bireyin tutumunu belirleyecektir. Çatışan amaçları olduğunda, birey kazancını en üst düzeye çıkaran konumu benimser (Freedman, Sears ve Carlsmith, 1993:275)

Tutum gelişimi ve değişimi ile ilgili son önemli kuramsal yaklaşım işlevseldir. Bu yaklaşım Smith, Bruner ve White (1956)'ın "Kişinin tutumları ne işe yarar?" sorusuyla belirlenmiştir. Buna göre, kişi tutumunu belirli bir gerekçeyle geliştirmektedir ve tutum bir kişinin gereksinimini karşılamaktadır. Bu gereksinme ortadan kalktığında, tutuma da gerek kalmayacak ya da yeni bir gereksinme söz konusu olduğunda, tutumda da aynı doğrultuda değişme görülecektir. İşlevsel tutum değişimi kuramları tutumların ne gibi işlevleri olduğu konusunda farklı öneriler getirmişlerdir. Son yıllarda öncelikle üzerinde durulan üç ana işlev; tutum objesi ile ilgili bilgi sağlayıcı işlev, kişinin başkalarıyla olan iyi ilişkilerini koruma işlevi ve dışa atma ya da ego savunma işlevidir (Kağıtçıbaşı 1999:146).

#### **2.1.6. Tutum İle Davranış İlişkisi**

Tutum ve davranış arasında tutarlılık olup olmadığına ilişkin soruya verilecek cevap oldukça önemlidir. Bu soru, tutumları bilmenin davranışların ne kadar kestirebileceğinin cevabını vermek için önemlidir. Bir başka deyişle, belli bir tutumun belli davranışlara yol açacağından ne kadar emin olunabilir? Bu sorunun cevabı, tutum konusunda yapılmış araştırmaların değerini ortaya koymasından da önemlidir. Collins'e göre tutum ile davranış arasında bir ilişkinin olması, sosyal bilimciler için ölçülmesi güç bir davranış ölçme işini kolaylaştırmaktadır. Bu yolla bir tutumun bilinmesi, ona bağlı birçok davranışın da bilinmesini sağlayacaktır. Sosyal bilimciler, tutumları ölçerek kültürel farklılıklarını, sınıf farklılıklarını, oy kullanma davranışlarını, ırkçılık, sendikalaşma vb. toplumsal olguları incelemektedir. Tutum değişikliğine karşı gösterilen ilgi, hemen tümüyle tutumların davranışları gerçekten etkilediği varsayımından kaynaklanmıştır. Bugüne kadar yapılan tutum araştırmalarında, tutumların davranışla ilişkili olduğu ve tutarlı olduğu kanıtlanmaya çalışılmıştır (Freedman, Sears ve Carlsmith 1993:283; Baysal 1981.37).

Başlangıçta, kişinin davranışlarının tutumları tarafından belirlendiği varsayıyordu. Diğer bir anlatımda tutumlarla davranışlar arasında büyük bir tutarlılığın bulunduğu inanılıyordu. Örneğin belli bir partiyi tutan kişi oyunu da ona vermek eğilimindedir; etnik gruplara karşı ön yargılıysanız büyük bir olasılıkla çocuğunuzu onların çoğunlukta olduğu



okula göndermezsiniz; sigaradan hoşlanıyorsanız onu kullanma eğilimindediniz gibi (Tavşancıl 2002).

Benzer çalışmalar, en son olarak araştırmacıları şu sonuca ulaştırmıştır: “Yapılan araştırmaların çoğu, tutum-davranış arasındaki ilişkinin olumlu yönde olduğunu göstermektedir. Birçok psikolojik değişken gibi tutumlar da, doğrudan gözlenemeyen, kuramsal ve gizli değişkenlerdir ve varlıkları ancak sözlü ve davranışsal belirtilere dayanılarak saptanmaktadır. Tutumlar, bireyin, herhangi bir davranış ya da tepkisini yansıtmakta, birçok davranış ve tepkilerden çıkarılmaktadır (Freedman, Sears ve Carlsmith 2003; Tezbaşaran 1997). Tutum-davranış arasındaki ilişkiye yönelik hesaplanan ilişki katsayıları, önemli ilişkisel güçlerin varlığını gösterecek düzeyde büyüktür” (Freedman, Sears ve Carlsmith 2003). Bu sebeple tutumlar bilindiğinde, gelecek davranışların öngörülebileceği varsayılmaktadır (Bilgin 1999).

Tutumlardan hareketle davranışların öngörülebileceği yönündeki güçlü inanış, araştırmacıları tutumların ölçülmesi konusunda yönlendirmiştir (Bilgin 1999). Ancak, tutumlarla davranışlar arasındaki tutarlılığı sınavan birçok araştırma ve çalışma da tutum ile davranış arasındaki tutarsızlığa işaret etmektedir. Tutum ile davranış arasındaki tutarlılığı gösteren birçok araştırmaya karşın, tutarsızlığı gösteren bu araştırmalar karşısında, herkes tarafından kabul edilen bir başka gerçek vardır ki; bu, tutum ve davranışlar arasındaki tutarlılığın derecesi durumdan duruma, zamandan zamana büyük farklılıklar gösterebilir. Bu nedenle, son yıllardaki araştırmalar, tutum ile davranış arasında daha büyük veya daha küçük tutarlılığa yol açan koşulları belirleme yönünde çalışmaktadır (Freedman, Sears ve Carlsmith 2003; Tavşancıl 2006).

## **2.2. Ölçme İle İlgili Temel Kavramlar**

### **2.2.1. Ölçme ve Ölçme Gereksinimi**

Gerek günlük yaşayışımızda gerekse bilimsel çalışmalarda ölçmenin önemli bir yer tuttuğu açıktır (Bindak 2005). Ölçme, “varlık veya olayların belli bir özelliğe (nitel veya nicel) sahip oluş derecelerini belirleme işlemidir” (Tavşancıl 2006). Ölçmeye ilişkin bir başka tanım ise, “bir nesneye, olguya, tutuma ait özelliği sayısallaştırmak veya sayılabilir simgelerle göstermektir (Şencan 2005). Ölçmede, ölçme konusu olan şey, bir özelliktir. Belli bir özelliğe sahip olup olmama objeden objeye, kişiden kişiye, durumdan duruma ve aynı obje veya birey için zamandan zamana değişebilmektedir. Örneğin, cinsiyet kişiden

kişiyeye, sıcaklık ise zamandan zamana değişiklik göstermektedir. Eğer sahip olunan özellikler hep aynı olsaydı veya aralarında fark bulunmasaydı, bu özelliklere ilişkin kavramlar olmayacak ve bunların ölçülmesi de söz konusu olmayacaktı.

Ölçmenin bilimsel çalışmalarda ve günlük yaşamda önemi büyüktür. Bilim dallarındaki ilerlemeler, o bilim dalına özgü ölçme yöntemlerinin bulunmasıyla olanaklı hale gelmiştir. Günümüzde bir ölçme yöntemine dayanmayan bir bilim dalı yoktur. Yüksek duyarlılıkta ölçme araçlarıyla ölçüm yapabilen bilim dalları diğerlerine göre daha çok gelişmişlerdir. Gözlenen özelliklerin sayılarla gösterilmesi gözlemlerin duyarlılıkla ifade edilmesini sağlar, o gözlemden yapılan genellemelere de kesinlik kazandırır (Tavşancıl 2006). Bilimlerde ölçme zorunluluğu, hem deneysel hem de kuramsal çalışmalarda gerçek durumlardaki gözlemlere dayanmak gereksiniminden doğar (Baykul 2000; Turgut ve Baykul 1992).

Tutum ölçeklerinin geliştirilmesi de tutumların bilimsel yöntemlerle incelenip daha tutarlı bir tutumlar kuramının doğmasına yol açmasının yanı sıra, kişiler hakkındaki çeşitli kararlarda tutum puanlarının kullanılmasına olanak vermiştir (Turgut ve Baykul 1992:3)

### **2.2.2. Tutum Ölçme Yaklaşımları**

Tutumların ölçülmesi Amerika’da büyük bir endüstri haline gelmiştir. İnsanların tutumları hakkında bilgi edinmek için gösterilen bu çabanın nedeni, onların tutumlarını bilmekle, davranışları önceden kestirmek ve kontrol etmeyi sağlayabilmektedir (Krech ve Chutchrield 1980:237; Eren 2001:181).

Tutumların fiziksel bir boyutu olmadığı için diğer bir deyişle soyut kavramlar oldukları için ölçeklenmesi oldukça güçtür. Daha önce açıklandığı gibi, tutumlar gizli ya da varsayılan değişkenlerdir. Bundan dolayı tutumlar doğrudan ölçülemezler. Bireylere herhangi bir tutum objesi ya da konusu ile ilgili tutumları sorulduğunda, çoğunlukla tam bir cevap vermezler, yüzeysel ya da yanlış ifadelerde bulunurlar. Bu nedenle bireylerin tutumlarını öğrenmek için onların düşünceleri, duyguları ve tepki eğilimleri ile ilgili bilgi edinilmeye çalışılır (Thurstone 1967:78-79).

Tutumların “kanı boyutu”, tutumun “duygu boyutuna” eşlik eden sözel davranışlardır. Diğer bir deyişle duyguların sözel ifadeleri olan kanılar bireyin tutumlarını sembolize ederler. Thurstone (1929) tutumların sözel bir ifadesi olan kanılar aracılığı ile ölçülebileceğini belirtmiştir. Diğer bazıları ise kanıların her zaman tutumları ifade

etmediklerini, bazı kişilerin gözlenebilir davranışları aynı olduğu halde davranışın altındaki motivasyon ve tutumun tamamen farklı olabileceğini, bazen de bireyin söyledikleri ile davranışlarının farklı olacağını vurgulamışlardır (Özgüven 1994:336).

İnsanlar bazı durumlarda doğruyu, inandıklarını söylemekten de kaçınabilirler. Bu durum bireyin “sübjektif yaşantısı” ile “dışa açık” yaşantısındaki farklılıklardan kaynaklanmaktadır. Ancak bireylerin davranışlarının bireylerin kendilerine özgü tutumlarından kaynaklandığı kanısı çok yaygındır. Tutumların ölçülmesi bu temele dayanmaktadır (Özgüven 1994:336).

Tutum ölçümlerinin en basiti belirli bir olay veya sonuca karşı olan kişilerin sayılması ve tanımlanan yaklaşıma göre oranlanmasıdır. Böyle bir yaklaşım kişinin duygularının analizi olmayacaktır. Önemli olan bir grup içerisinde ne kadar insanın tutumunun olumlu ya da olumsuz olduğunun belirlenmesi değil, analizi yapılacak konu için kimin tutumunun olumlu veya olumsuz olduğunun saptanmasıdır (Erdoğan 1999:387). Böyle bir sonucun elde edilmesi için özel olarak geliştirilmiş ölçüm tekniklerine veya yöntemlerine gerek vardır.

Tutum ölçme yöntemlerini Baysal (1981: 55) aşağıdaki gibi gruplandırmıştır.

- Bireylerin kendi ifadelerine dayanan ölçümler (ölçekler),
- Görünen davranışın gözlemlenmesine dayanan ölçümler,
- Bireyin kısmen yapılandırılmış bir uyarıcıyı yorumlama şekline göre tutum ölçümü (yansıtmalı yöntemler),
- Bireylere verilen bazı objektif iş ya da görevleri yerine getiriş biçiminin gözlemlenmesine dayanan ölçümler,
- Bireylerin fizyolojik tepkilerine dayanan ölçümler (fizyolojik ölçme yöntemleri).

Tutumların ölçülmesinde gözlem, soru listeleri, tamamlanmamış cümleler ve hikayeler anlatma gibi çeşitli yöntemler ile yanlış seçme tekniği, içerik analizi gibi çeşitli teknikler de kullanılmaktadır. Sonuç olarak tutum ölçümü ile ilgili çalışmalar üç kategoride toplanabilir. Bunlar (Arul 2002; Anderson 1988);

1. Bireylerin ortaya koyduğu davranışlardan çıkarsamalar yapmaya izin veren yöntemler. Bunda gözleme dayalı olarak veri toplanmalı ve tutum-davranış ilişkisi kurulmalıdır.
2. Bireylerin fizyolojik tepkilerine dayalı olarak çıkarsamaların yapılmasıdır.
3. Bireylerin bir dizi ifade/madde ya da sığfata verdikleri tepkilere dayanarak çıkarsamalar yapmaya olanak sağlayan yöntemler. Bu yöntemler ölçekleme teknikleri olarak tanımlanır ve ölçek olarak ifade edilen araçlardır.

**Ölçeklerle çalışmanın getirdiği bazı avantajlar özet olarak aşağıda belirlenmiştir (Wells 2002):**

- Kullanımı basit olduğundan verimlilik sağlar.
- Pahalı olmaması, uygulanma ve puanlama kolaylıkları kullanıcıya ve cevaplayıcıya rahatlık sağlar.
- Diğer veri toplama yöntemlerine göre daha kesin ölçümler almaya olanak sağlar.
- Ölçümlerin tekrarlanabilmesine olanak sağlar.
- Yapılacak işlemlerde sistematik bir yaklaşıma olanak sağlar.
- Kavram, yapı gibi soyut kavramların ölçümü açısından uygundur.

**Bu avantajlarına karşılık ölçeklerle çalışma bazı dezavantajlar da getirmektedir. Bunlar (Wells 2002):**

- Ölçekler, daha önceden belirlenmiş bazı soru ve problemler üzerinde çalışmak için oluşturulduğundan, karşılaşılan problem tüm yönleriyle kavranamamış olabilir.
- Çok geniş aralıklı tepkilere göre oluşturulma eğilimi vardır. Bu, belli bir problemin doğrudan ölçümüne olanak vermeyebilir.
- Tepki kurulumu (response set) etkisine açıktır.
- Hangi özelliklerin daha önemli olduğu varsayımlara dayalıdır.

### 2.2.3. Tutum Ölçekleri

Tutum ölçekleri, yukarıda belirtilen nedenlerden ötürü tutum ölçme yöntemleri içerisinde en önde gelen ve yaygın olarak kullanılanıdır. Tutum ölçülürken araştırma konusu olan tutum objesi ile ilgili, cümle, sıfat ya da madde/ifadeler dizisi olan bir liste hazırlanır. Bireylerin bu cümle, sıfat ya da ifadeler dizisine gerçek duyguları doğrultusunda tepkide bulunmaları istenir. Bu cümle, sıfat ya da ifadeler listesine ölçek denilmektedir. Yani, tutum ölçekleri bireyin iç dünyasını ortaya çıkarmak üzere oluşturulmuş bir dizi cümleye/ifadeye bireyin cevap vermesi için hazırlanmış anketlerdir. Tutum ölçümünde sonuç, bir bireyin duygularının yoğunluğunun tutum objesinin lehinde mi, aleyhinde mi olduğunu yansıtmalıdır. Ancak bu, bireyin kendisinin verdiği raporlara dayanarak yapılan ölçümlerde olduğu gibi, tutum ölçeklerinde de bireyin bildikleriyle ve kendisi hakkında neleri anlatmaya istekli olduğu ile sınırlıdır. Bir grubun tümünün tutum düzeyini araştırdığımızda, bireylerin tek tek tutumları hakkında bilgi sahibi olmaya gerek yoktur. Cevapları ortak tutmak mümkündür. Bu uygulama tutumların daha gerçekçi bir şekilde ortaya çıkmaları olasılığını artırır (Tavşancıl 2002).

Tutum ölçeklerinin kullanılma amaçları aşağıda verildiği şekilde özetlenebilir (Özgüven 1998:91):

1. Tutum ölçekleri bireylerin belirli tutum ve değerlerinin belirlenmesinde kullanılır.
2. Bireylerin gözlenen tutum ve değer yargılarını etkileyen aile ve genel çevre faktörlerinin incelenmesi amacıyla kullanılır.
3. Kişilik ölçekleri ile birlikte davranışı etkileyen önemli bir faktör olarak bireyin uyum problemlerinin teşhisinde kullanılır.

### 2.2.4. Tutum Ölçeklerinin Temel İlkeleri

Tutumların ölçülmesinde de diğer psikolojik özelliklerin ölçülmesinde olduğu gibi, kullanılan ölçek ve ölçülen özelliklerle ilgili ilkeler vardır. Ölçeklerle elde edilecek ölçme sonuçları ancak, bu ilkeler sağlanabildiği ölçüde geçerli olabilecektir. Bu ilkeler aşağıda verilmiştir (Balcı 2001; Judd, Smith ve Kidder 1991; Aziz 1990; Sencer 1989).

**2.3.4.1. Süreklilik ilkesi:** Psikolojik ölçeklerle ölçülen özelliğin sürekli bir değişken olduğu kabul edilir. Tutum ölçekleriyle de ölçülen tutum nesnesiyle ilgili en olumsuzdan

en olumluya kadar uzanan boyutta, giderek küçülen sonsuz ölçüde dereceleme yapılabileceği kabul edilmektedir. Bir değişkenin sürekli olabilmesi onun en azından eşit aralıklı ölçek ile ölçülebilmesini gerektirir. Örneğin, Likert türü bir tutum ölçeğinde 3 ile 11 arasında olabilen, en olumsuzdan en olumluya doğru seçilebilecek derecelmeler vardır (Tavşancıl 2002).

**2.3.4.2. Tek Boyutluluk ilkesi:** Ölçme aracı olarak kullanılacak ölçeğin, tek bir boyut üzerinde uzanan bir özelliği ölçmesi gerektiğini bildirir ve ölçmenin temelidir. Tek boyutluluk, ölçekteki maddelerin veya alt boyutların iç tutarlılık dereceleri araştırılarak sağlanmaya çalışılmaktadır (Tavşancıl 2002).

**2.3.4.3. Doğrusallık ve Eşit Aralıklar ilkesi:** Ölçeğin ölçüm sürekliliğini bir doğru çizgi biçiminde ölçmesi ve ilkece birbiriyle değiştirilebilir birimlerle gösterilen aralıklardan oluşması demektir (Tavşancıl 2002).

**2.3.4.4. Üretilbilirlik ilkesi:** Ölçekten elde edilen bilgiye dayanılarak yeni bilgilere ulaşmak anlamındaki üretilbilirlik, tek boyutluluğun bir ürünü niteliğindedir. Yani bir kişinin bir ölçekten aldığı puanı bilirse, bütün cevapları üretilbilir. Ancak bu, ideal durumdur. Gerçekte, böyle bir kusursuz üretilbilirliğe ulaşmak çok güçtür. Bunun önemli bir nedeni, çoğu zaman ölçeklerin gerçekten tek boyutlu olmamasıdır (Kağıtçıbaşı 1976:82-83; Sencer ve Sencer 1978:337).

## **2.2.5. Tutumların Ölçülebilen Boyutları**

Tutumların ölçülebilmesi, tanımlanabilmesine bağlıdır. Özgüven (1994:337)'e göre tutumların çeşitli yönlerinin ölçü ve niceliğe vurulmasına gerek vardır. Ölçme tekniği bakımından tutumların bazı boyutları daha çok önem taşımaktadır. Tutumun boyutları arasında, tutumun “yönü”, “derecesi” ve “yoğunluğu” tutumları ölçmede çok önemlidir. Tutumun yönü, tutumun hoşlanma, hoşlanmama, olumlu-olumsuz (pozitif-negatif) oluş gibi duygusal niteliğidir. Tutumun derecesi, tutumun kabul ya da reddetme boyutlarının duygusal tonunun düzeyine işaret etmektedir. Tutumun yoğunluğu ise, dışa yönelik bir davranışa dönüşebilme olasılığı, diğer tutum alanları içindeki güçlü ya da zayıf olma yönünden olan durumunu belirlemektedir (Tavşancıl 2002).

### 2.2.6. Ölçeklerdeki Yaklaşımlar

Ölçekleme tekniğinin amacı, en genel anlamıyla bireylerin özelliklerini, yeterince standartlaştırılmış sınıflara, cümlelere veya maddelere/ifadelere verdikleri cevaplarla bir puan veya bir ölçek konumuna göre özetlemektedir. Ölçek oluşturmak için, yandaş veya karşıt bir tutumun derecelerini gösterecek bir sıfatlar, cümleler/ifadeler listesi hazırlanmalıdır. Ölçekleme, belli bir tutumu doğrudan tek soru ya da maddeyle ölçmek yerine, birbirleriyle ilişkili bir maddeler ya da ifadeler kümesi aracılığı ile ölçme işlemidir (Sencer ve Sencer 1978:339).

Diğer bir anlatımla ölçmelerin çoğunda veriler bir takım uyaranlara yapılan tepkilerden oluşur. Genellikle birden fazla denek, birden fazla uyarana tepki gösterir. Bir durumun ölçeklenmesi çeşitlilik gösterir. Bunlar (Torgerson 1958:46-47'den aktaran Kağıtçıbaşı 1976:96);

1. Uyaranların ön plana alındığı yaklaşım. Bu yaklaşımda amaç uyaranların ölçeklenmesidir. Uyaranlara sayılar verilir. Bu yaklaşımda fazla hakem kullanılması sadece, ölçme işinin tekrarlanmasını sağlamak içindir. Bu yaklaşıma, hakemler tarafından uyaranlarda belirli bir özelliğin bir dereceye kadar var olup olmadığını karar verilmesinden dolayı, karar verme yaklaşımı da denilmektedir. Karar verme yaklaşımının tipik bir örneği, bir tutum ölçeği oluşturmak için kullanılan Thurstone'un eşit görünen aralıklar yöntemidir.
2. Deneklerin ön plana alındığı yaklaşım. Bu yaklaşımın amacı, deneklerin ölçeklendirilmesidir. Burada yalnızca deneklere sayılar verilir. Bu yaklaşımda uyaranlar tekrar niteliğinde kullanılır. Likert ölçekleme yöntemi bu yaklaşımın tipik bir örneğidir.
3. Tepkilerin ön plana alındığı yaklaşım. Bu ölçmenin amacı, ya uyaranların ya deneklerin ya da her ikisinin birden ölçeklenmesidir. Uyaranlara gösterilen tepkilerdeki değişkenlik, hem deneklerdeki hem de uyaranlardaki değişkenliğe atfedilir. Burada deneklere ve uyaranlara sayılar verilir. Tepki yaklaşımına tipik bir örnek Gutman ölçeğidir.

### 2.3. Zihinsel Engel

Zekâ, algılama, bellek, düşünme, uslamlama, öğrenme gibi birçok işlevi kapsamakta ve zihnin birçok yeteneğinin uyumlu çalışması sonucu ortaya çıkan bir yetenekler bileşimi" ya da "zihnin öğrenme, öğrenilenden yararlanabilme, yeni durumlara uyabilme ve yeni çözüm yolları bulabilme yeteneği" olarak tanımlanmaktadır. Zekâ geriliği, insan işlevi ve davranışlarının fizyolojik, psikolojik, tıbbi, eğitimsel ve sosyal alanlarının birleşmesinden oluşan çok boyutlu bir fenomen olarak kabul edilmektedir (Öktem 1981).

Amerika Mental Gerilik Birliği' nin (American Association on Mental Retardation) 1992 yılında yapmış olduğu tanıma göre zihinsel engel, zihinsel fonksiyonların normalin altında olması, iletişim, öz bakım, ev yaşamı, sosyal beceriler, akademik fonksiyonlar, kendini yönlendirme, sağlık ve güvenlik, serbest zamanlar, iş gibi öğrenme ve sosyal uyum sağlayıcı davranışların iki ya da daha fazlasında sınırlılığa sahip olma durumunun görülmesi olarak tanımlanmıştır (Dunn 1997).

Bu tanımda yer alan "Genel zekâ fonksiyonlarının ortalamanın altında olması", bireyin standardize edilmiş zekâ testleri ile yapılan değerlendirme sonucu aldığı puanın 70 veya daha altında olma durumu olarak açıklanmaktadır. "Uyum sağlayıcı davranış" ise, bireyin kişisel bağımsızlık ve sosyal sorumluluk yönünden kendi kültürel grubunun standartlarını karşılayabilecek durumda olması şeklinde ifade edilmektedir. Uyum sağlayıcı davranış, yaş ve kültürel ortamla ilişkili olarak farklılık gösterebilmektedir (Özer 2005).

#### 2.3.1. Zihinsel Engelin Sınıflandırması

Amerika Mental Gerilik Birliği zekâ engelini hafif, orta, ağır ve derin derecede zekâ engeli olarak sınıflandırmaktadır.

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

Tüm zekâ engellilerin yaklaşık % 85' ini oluşturmaktadırlar. Zihinsel gelişimi normalin altında olan ve bu nedenle normal ilkökul programından yeterli şekilde yararlanamayan çocuktur. Ancak bu çocukların ilkökul düzeyinde akademik konularda eğitilebilirlik, toplumda bağımsız yaşayabilecek düzeyde sosyal uyum, yetişkin düzeyde



kısmen ya da tamamen destek alacak şekilde mesleki yeterlilik alanlarında gelişme potansiyeline sahip oldukları ifade edilmektedir (Sinclair and Forness 1983).

### **2.3.1.2.Orta derecede zekâ engeli ( 35/40 -50/55 IQ )**

Okul öncesi dönemde konuşma ve iletişim kurmayı öğrenebilmektedirler. Ancak sosyal kuralları fark etmeleri çok zayıftır. Okul çağında, sosyal ve uğraşı yetenekleri konusunda eğitimden yararlanabilmektedirler. Ancak akademik konularda ikinci sınıf düzeyinin üstünde eğitilememektedirler. Öğrenmeleri yavaş kavramlaştırma yetileri çok sınırlıdır (Özer 2005).

### **2.3.1.3.Ağır derecede zekâ engeli ( 20/25 – 30/35 IQ )**

Okul öncesi dönemde motor gelişimlerinin zayıf olduğu, çok az konuştukları, sözel iletişimin az ya da hiç gelişmediği görülmektedir. Temizliklerini ve kendilerine bakabilmeyi sınırlı bir düzeyde geliştirmektedirler. Bakımlar için yaşam oyu diğer kişilere bağımlıdırlar (Özer 2005).

### **2.3.1.4.Derin zekâ engeli ( 20-25 Altı IQ )**

Bu çocuklarda doğuştan gelen bedensel bozukluklar sık görülmektedir. Bu nedenle pek uzun yaşamadıkları ileri sürülmektedir. Çok az da olsa motor alanda gelişmektedirler. Tek sözcükle açıklayabildikleri sınırlı ifadeleri vardır (Özer 2005).

## **2.3.2. Zihinsel Engelin Nedenleri**

Zihinsel engelin nedenleri, en yaygın şekilde aşağıdaki gibi gruplanabilir:

- Embriyonel gelişimde değişiklik; kromozomal anomali ya da fetüsün ilaca ya da zehirlenmeye maruz kalması,
- Çevresel yoksunluk ve diğer zihinsel bozukluklar, örneğin otizm,
- Perinatal dönem ve gebelikte olan problemler; fetüsün kötü beslenmesi, hipoksia, enfeksiyon, travma ya da erken doğum gibi,
- Kalıtsal anomaliler; doğuştan gelen metabolik ya da kromozomal bozukluklar,

- Bebeklik ya da çocukluk çağındaki tıbbi durumlar; merkezi sinir sisteminde enfeksiyon ya da travma, zehirlenme gibi (Özer 2005).

### **2.3.3. Zihinsel Engelli Çocukların Gelişimsel Özellikleri**

#### **2.3.3.1. Fiziksel ve motor gelişim özellikleri**

Fiziksel büyüme, "Vücudun çeşitli bölümlerinin uzunluğunun değişimi, iskelet ölçüsü ve durumunda değişme, sinir- kas sistemi, çeşitli organların fonksiyonu ve gelişimi" olarak tanımlanmaktadır. Bireyin fiziksel büyüme ve gelişimi, motor performans, eğitimsel başarı ve sosyal davranış üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Bruininks 1974).

Fiziksel ve motor uygunluk unsurları, günlük yaşam aktivitelerini yerine getirmek, fiziksel aktivitelere katılmak ve yürüme, koşma, atlama, sekme, sıçrama, yakalama, fırlatma gibi motor becerileri yeterli bir şekilde ortaya koymak için gerekmektedir. Zihinsel engelli çocukların, mesleki eğitimlerinin zihinsel becerilerden ziyade bedenlerini kullanmalarına yönelik olduğu göz önüne alındığında, mesleki eğitim ve beden eğitimi gibi derslerden yararlanabilmeleri için fiziksel ve motor uygunluk unsurlarının geliştirilmesinin önemi ortaya çıkmaktadır (Özer 2005).

Zihinsel engelli çocuklar, normal gelişim gösteren çocuklarla aynı gelişimsel aşamalarda ilerlemelerine rağmen onları geriden izlemekte ve tam olarak onlar gibi gelişmemektedirler. Zihinsel engelli çocuklar, diğer çocuklardan daha geç yürümekte ve konuşmaktadırlar. Biraz daha kısa ve hastalıklara karşı daha hassas olmaya eğilimlidirler. Araştırmacılar, zihinsel engelli çocukların, güç, dayanıklılık, çeviklik, denge, koşu, esneklik, hız gibi fiziksel ve motor uygunluk unsurları yönünden daha zayıf olduklarını belirtmektedirler (Özer 2005).

Bir kısım araştırmacı zihinsel engelli çocukların motor gelişim kaybını yetersiz fiziksel aktivitelere bağlamaktadır. Clark ve Clark (1978), zihinsel engelli çocukların fiziksel uygunluk ve motor gelişimlerinin daha çok yetersiz eğitim ve oyunlara katılım fırsatı verilmemesinden kaynaklandığını ileri sürmektedirler. Etkinliklere katılmayan ya da arkadaşları tarafından oyuna alınmayan çocukların fiziksel ve motor uygunluk unsurları yönünden gerilediği ve büyük ölçüde beceri kaybına uğradıkları ifade edilmektedir. Benzer olarak, Siedentop et al. (1986) da, zihinsel engelli çocukların oyunlara katılmalarına izin

verilmezse fiziksel ve motor uygunluk düzeylerini ve motor becerilerini geliştiremeyeceklerini bildirmektedirler (Özer 2005).

### **2.3.3.2. Zihinsel özellikleri**

Zihinsel engelli çocukların diğer çocuklardan en çok farklı olduğu alan, zihinsel davranışlarıdır. Zihinsel gerilik derecesi arttıkça zihinsel fonksiyonlarda azalma görülmektedir. Zihinsel geriliği olan çocuklar daha yavaş öğrenmektedirler (Özer 2005).

Bellek ve dikkat süresi yetersizdir. Bu nedenle akademik alanda başarısız olmaktadır. Zihinsel engelli çocukların soyut kavramları öğrenmeleri çok güçtür ve uzun zaman almaktadır. Somut kavramları sık tekrarlarla öğrenebilmektedirler. Matematik işlemlerinde başarılı olamamakta, öğrendiklerini çabuk unutmaktadır. Genelleme yapmakta ve öğrendiklerini transfer etmede zorluk çekmektedirler (Özer 2005).

### **2.3.3.3. Sosyal-Duygusal özellikleri**

Zihinsel engelli çocuklar da normal çocuklar gibi, yeme, içme, sevmeye, sevilme, kabul edilme, başarılı olma gibi biyolojik, sosyal ve psikolojik gereksinimlere sahiptirler.

Kendilerine güvenmemekte, başkalarına dayanmayı tercih etmektedirler. Bağımsız hareket edememekte, geç ve güç arkadaşlık kurmaktadır. Arkadaşlıkları kısa süre devam etmekte ve kendilerinden küçük çocuklarla arkadaşlık etmektedirler. Sebatsızlık, inatçılık gibi davranışlar, sosyal ilişkilerini sarsmaktadır. Toplum, oyun ve grup kurallarını kavramada ve uymada zorluk göstermektedirler. Aşırı öfke, sevinç, nefret ve saldırganlık gibi duygularını kontrol edememektedirler (Özer 2005).

## **2.4. Kaynaştırma Eğitimi ve Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutumlar**

### **2.4.1. Kaynaştırma Eğitimi**

Özel eğitim alanında en sık kullanılan kavramlardan biri olan “kaynaştırma eğitimi” farklı disiplin alanlarında farklı şekillerde tanımlanmaktadır. David ve Johnson (1980) kaynaştırma eğitimini , “tüm engelli çocuklar için bireyselleştirilmiş eğitime dayanan tutarlı bir yöntem ve ailelerin de katılımı ile uygun bir eğitimsel fırsatın tanınması” olarak tanımlanmaktadır. Bir başka ifade ile engelli çocukların normal gelişim gösteren

akranlarıyla daha olumlu ilişkiler kurmasını kolaylaştırıcı ortamın sağlanması olarak belirtilmektedir.

Engelli ve normal gelişim gösteren bireyleri karma olarak bir araya getirmek koşuluyla yapılan bir çeşit sosyalleştirme çalışmaları şeklinde de tanımlanan kaynaştırma eğitimi Türk Dil Kurumu sözlüğünde “bütünleştirme” anlamında kullanılmaktadır (Grotberg 1982: Anonim 1992).

Bir başka tanımda kaynaştırma eğitimi, engelli çocukların düzenli veya genel eğitim sınıflarına eğitim amacıyla uygun destekler sağlanarak yerleştirilmeleri şeklinde tanımlanmaktadır (Lerner 2000). Bu tanım, çocuğun gereksinimlerinin karşılandığı eğitim ortamlarını içermektedir.

En genel anlamda kaynaştırma eğitimi “Engelli ve normal gelişim gösteren çocukların aynı ortamda eğitim görmeleri” şeklinde tanımlanmaktadır (Osborne ve Dimittia 1994).

#### **2.4.2. Kaynaştırma Eğitimin Amaçları**

Engelli çocuğun toplumdan izole edilmemesi ve kendini toplumun bir parçası olarak görmesi amacıyla yapılan kaynaştırma eğitimi, engelli çocukların normal gelişim gösteren akranları ile daha yapıcı ilişkiler kurmasını kolaylaştıran bir uygulamadır. Böyle bir uygulamanın altında yatan varsayım ise, engelli olan ve normal gelişim gösteren her iki gruptaki çocukların yaşamla ilgili birtakım becerileri birbirleriyle kuracakları olumlu ilişkiler sonunda daha kolay geliştirebilecekleridir. Ancak temel becerilerin kazanılması açısından ele alındığında, kaynaştırma eğitimine okul öncesi dönemde başlamak önem kazanmaktadır (Dönmez ve ark. 1998).

Okul öncesi dönemde başlatılması gereken kaynaştırma eğitiminin amaçları şu şekilde sıralanabilir:

- Her iki gruptaki çocukların ortak etkinlikler içinde birbirlerinden en iyi şekilde yararlanmalarını sağlamak ve gelişimlerini desteklemek,
- Normal gelişim gösteren çocukların, engelli yaşlılarını daha iyi tanıyarak kabul etmelerini kolaylaştırmak ve onların eğitimine katkıda bulunacak fırsatları yaratmak,

- Engelli çocuklarda olumlu benlik gelişimine yardımcı olmak, kişilik ve en önemlisi de sosyal gelişimlerini destekleyerek toplum içinde bağımsız ve üretken bireyler olarak yaşamalarını kolaylaştırmak olmalıdır (Darıca 1992).

Ancak, belirtilen bu amaçlar doğrultusunda sağlanacak olan bu birlikteliğin sadece fiziksel olarak değil; akademik, sosyal ve duygusal düzeyde de bir bütünlük oluşturduğunda kaynaştırma eğitiminin ana amacına ulaşılabilceği unutulmamalıdır.

### **2.4.3. Kaynaştırma Eğitimin Önemi**

Engelli çocukların, normal gelişim gösteren çocuklar gibi, topluma katılmaları ve kabul edilmeleri sağlıklı iletişim kurmalarına ve çevrelerine uyum sağlayabilmelerine bağlıdır. Sınırlı bir çevrede büyüyen engelli çocukların pek çoğunda ise, sağlıklı iletişim kuramamaları nedeniyle, normal gelişim gösteren çocuklara göre, kişiliklerinde düzensizlik ve çevrelerine uyumsuzluk ortaya çıkmaktadır (Uğurlu 1993).

Engelli çocukların uygun öğretim desteğiyle normal gelişim gösteren çocukların eğitim ortamlarına yerleştirilmesi şeklinde tanımlanan kaynaştırma eğitiminde, engelli ve normal gelişim gösteren çocuklar birbirlerini değişik şekillerde etkileyerek, akademik ve sosyal alanlarda gelişme fırsatı bulabilmekte, aynı zamanda tüm yaşamı boyunca sosyal hayata uyumu kolaylaştırıcı pek çok olumlu davranışlar kazanmaktadır. Kaynaştırma eğitimi yoluyla engelli çocuklar, normal gelişim gösteren çocukları gözlemlene, model alma, işbirliği kurma, paylaşma ve karşılıklı iletişim kurabilme olanaklarından yararlanabilmektedirler (Lynch ve Simms 1988). Böylece kaynaştırma eğitimi, çocuğun gelişimi üzerinde olumlu etkiler yapmaktadır. Her şeyden önce çocuk arkadaşları arasında mutlu olmaktadır. Arkadaşlarının sağladığı bu sosyal çevreyi aile bireylerinin ve diğer yetişkinlerin sağlaması mümkün görülmemektedir. Kaynaştırma eğitimi, engelli çocuk kadar normal gelişim gösteren çocuğa da katkı sağlamaktadır. Kaynaştırma eğitimi ortamında bulunan normal gelişim gösteren çocuk, engelli arkadaşlarıyla ilişki kurma fırsatını elde etmekte, sonraki yaşamında da kullanabileceği deneyimler kazanmaktadır. Engelli arkadaşlarını tanımak ve öğretici durumunda olmak; çocuğun daha iyi öğrenmesini sağlamaktadır. Aynı zamanda, model olmanın getirdiği sorumluluk ve özgüven gibi kazançlar da elde edilmektedir. Ayrıca, engelli çocuklarla bir arada eğitim gören çocuk, kendinden farklı olanlara karşı olumsuz tutumunu değiştirebilmekte ve bireysel ayrılıkların

farkına varmakta, buna uygun sosyal davranışlar geliştirebilmekte, sonraki yaşamında da engellilere karşı önyargısız ve hoşgörülü olabilmektedir (Darıca 1992: Metin 1992).

#### **2.4.4. Kaynaştırma Eğitimi Hakkındaki Görüşler**

Kaynaştırma eğitimi ile ilgili literatüre bakıldığında, bazı çalışmaların engelli çocukları normal sınıflarda mı, yoksa özel eğitim sınıflarında mı tutmanın daha iyi olacağını incelediği görülmektedir.

Engelli çocukların özel eğitim sınıflarında olmaları gerektiğini savunanlar, engelli çocukları yetişkin dünyasına hazırlamayı amaçladıklarını vurgulamakta ve normal okul müfredatlarının engelli çocukların gerçek ihtiyaçlarını karşılamadığını ve bu çocukların temel akademik becerilere sahip olmadan okuldan mezun olduklarını, bağımsız yaşamak için gerekli olan işlevsel ve mesleki becerileri kazanmadıklarını ifade etmektedirler. Bunlarla birlikte engelli çocukların genel eğitim ortamlarında normal gelişim gösteren akranları tarafından çok az kabul gördüklerini ve sosyal temasta bulduklarını, bu nedenle de olumlu sonuçlar elde edilmediğini belirten görüşler de bulunmaktadır. Bazı bilim adamları özel kaynakların sağlandığı ortamlarda öğrenmeyi en iyi şekilde gerçekleştirebilecek özel eğitimcilerin olduğunu savunmaktadırlar. Bu bilim adamları normal eğitim ortamlarında karşılaşılan eğitim programlarına ilişkin sorunların özel eğitim ortamlarında ortaya çıkmayacağını ve engelli gruba yönelik programların geliştirilebileceğini vurgulamaktadırlar (Chesley ve Calaluce 1997: Gresham 1982).

Fuchs ve Fuchs (1995) ise daha ılımlı bir şekilde her tür engel grubu için, ne tamamen ayrı eğitim ortamını ne de tamamen birlikte eğitim ortamını savunmaktadır, araştırmacılar; özel sınıfların ve kaynak odalarının normal sınıflardan daha fazla engelli çocukların bazı tiplerine katkıda bulunduğunu belirtmekte, özel eğitim programlarının belli yerlerde işe yaradığını, ancak her yerde işlemediğini, bunun için geliştirilmesi gerektiğini savunmaktadırlar. Ayrıca Fuchs ve Fuchs, bireysel değerlendirmenin özel eğitimdeki önemini vurgulayarak çocukların gelişimlerini en fazla destekleyen ortamlarda eğitim görmelerinin yararlı olacağını düşünmektedir.

Engelli çocukların normal eğitim ortamında eğitilmeleri gerektiğini savunanlar ise, ayrı eğitim ortamını savunanlara göre, büyük bir çoğunluğu oluşturmaktadırlar. Bu düşüncüyü savunan bilim adamları, ayrı eğitim ortamlarındaki çocukların sadece birlikte eğitimden yoksun bırakılmalarını değil, aynı zamanda kendi akranlarından yoksun

bırakıldıklarını savunmaktadırlar. Akranlarından yoksun bırakılan çocuklarda ise aşağılık duygusu meydana gelmekte, öğrenme motivasyonu düşmekte, gelişimi olumsuz yönde etkilenmektedir. Normal eğitim ortamında eğitim gören engelli çocuklar, iletişim kurma becerilerini, arkadaşlık ilişkilerini ve birlikte çalışma becerilerini öğrenmektedir. Böylece bütün çocuklar için eğitim ve yaşam kalitesi gelişmektedir (Alper ve Ryndak 1992: Villa ve Thousand 1995).

Engelli çocukların normal eğitim ortamlarında eğitim almaları demek, bu çocuklara da normal gelişim gösteren çocuklarla eşit eğitim fırsatı tanımak demektir. Eşit eğitim fırsatı ise, her çocuğun engelli-engelsiz diye ayrılmaksızın aynı eğitim ortamlarından yararlanabilmelerini sağlamaktadır (Sprinthall ve Richard 1990). Özellikle zihinsel engelli çocukların eğitimlerinin genel eğitim ortamlarında mı, yoksa özel eğitim ortamlarında mı yapılması gerektiği tartışılırken bazı araştırmacılar, özel eğitim ortamlarında bulunan zihinsel engelli çocukları, aynı zekâ düzeyinde olan ancak normal sınıflarda kaynaştırma eğitimine katılan zihinsel engelli çocuklarla karşılaştırmışlardır. Demirtel (1997) yaptığı çalışmanın sonucunda, normal sınıflarda kaynaştırma eğitimine katılan zihinsel engelli çocukların diğer zihinsel engelli çocuklara göre kelime dağarcıklarının daha iyi olduğunu, Traş (2000) da yaptığı çalışmada kaynaştırma eğitimine katılan zihinsel engelli çocukların sosyal uyum davranışlarının (işbirliği, başkalarıyla etkileşimi, saldırganlık davranışları), özel eğitim ortamlarında eğitim alan akranları ile aynı olduğu ya da bu çocukların gelişimlerinin daha iyi olduğu belirlenmiştir. Özel eğitimle ilgilenen eğitim kuruluşları engelli çocukların normal eğitim ortamlarında eğitilmeleri için yoğun bir çalışma yürütmekte ve engelli çocukların eğitiminin normal gelişim gösteren çocukların eğitim ortamlarında olabileceğini ve olması gerektiğini savunmaktadırlar. Yapılan çalışmalar engelli çocukların normal eğitim ortamlarında eğitilmelerinin normal gelişim gösteren çocuklara verilen hizmetin yoğunluğunu engellemediği ve eğitsel performansa olumsuz bir etki yapmadığını ortaya koymuştur (Hilton ve Liberty 1992). Yapılan bir başka çalışmada da, özel eğitim ortamlardaki çocuklarla, normal eğitim ortamlarındaki çocukların özel eğitim öğretmenleri ile eşit miktarda zaman geçirdikleri, normal eğitim ortamlardaki çocukların özel eğitim ortamlarındaki çocuklara göre sınıf öğretmeni ile daha fazla, terapistlerle daha az, engelli ve normal gelişim gösteren arkadaşlarıyla daha fazla zaman geçirdikleri saptanmıştır (Cole ve Meyer 1991). Bu sonuçlar doğrultusunda engelli çocukların normal eğitim ortamlarında eğitilmelerinin, normal gelişim gösteren akranlarının eğitimleri açısından da bir sorun yaratmadığı belirtilmektedir.

#### **2.4.5. Engelli Öğrencilerin Kaynaştırma Eğitiminden Elde Ettikleri Yararlar ve Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutumları**

Engelli çocukların kaynaştırma eğitimi almaları, gelişimlerine daha fazla yararlı olabilmektedir. Engelli çocukların, okul günlerini normal gelişim gösteren arkadaşları ile birlikte geçirmesi, onlara ayrı ortamlarda mümkün olmayan sosyal ilişkiler için birçok fırsat sağlamaktadır. Fırsatlar, engelli çocukların iletişimlerini ve sosyal becerilerini geliştirmekte, ayrıca engelli ve normal gelişim gösteren çocuklar arasında arkadaşlıklar ortaya çıkabilmektedir (Alper ve Ryndak 1992).

Kaynaştırma eğitimde, engelli çocuklar uygun davranış modellerine sahip olmaktadır. Normal gelişim gösteren çocukların, sosyal yönden kabul edilebilir davranışlarını engelli çocuklar gözlemleyerek taklit edebilirler (Ryndak ve Alper 1996). Engelli olan çocuk, toplum tarafından benimsenen davranış kalıpları geliştirir, bu da onun toplum tarafından dışlanmamasını ve engelli davranışlarının azalmasını sağlar. Böylece çocuğun sosyal kabulü, uyumu ve etkileşimi artmakta, çocuk engelliler grubunda değil, toplumun içinde yer almaktadır (Bayhan 1998). Ayrıca; kaynaştırma eğitimine katılan çocukların, kendilerini yetişkinliğe daha iyi hazırladıkları da görülmektedir (Salend 1998).

Akademik başarı ile ilgili çalışmalarda ise, değişik sonuçlar elde edilmiştir: Genel eğitim ortamlarında engelli çocuklara uygulanan üç farklı programın etkisi incelendiğinde, yaklaşık olarak bu çocukların yarısının akademik performans geliştirmedikleri sonucuna varılmıştır. Sadece kaynaştırma eğitim programlarına veya sadece kendine özgü programlara katılanlardan çok, her ikisine de katılan çocukların okuma konusunda önemli ölçüde başarılı oldukları görülmüştür (Baker ve Zigmund 1995). Diğer taraftan, kaynaştırma ortamlarında eğitim gören engelli çocukların, farklı ortamlarda eğitim gören akranlarından daha fazla sosyal beceriler geliştirdikleri ve akranları ile uzun süreli anlamlı arkadaşlıklar kurdukları rapor edilmiştir (Cole ve Meyer 1991).

Engelli çocukların, okullardaki eğitimle ilgili anlattıkları kişisel deneyimleri analiz edildiğinde; engelli çocukların yalnızlık duygusu çektikleri, ihanet, baskı duyguları hissettikleri ve yanlış anlaşıldıkları, takdir edilmedikleri saptanmıştır (Reid ve Button 1995).

Üzerinde en az çalışılmış olan konulardan biri de engelli öğrencilerin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarıdır. Kaynaştırmanın temel felsefi dayanaklarından biri olan insan hakları



nedeniyle engelli olan çocukların da görüşlerinin alınması, gerekli düzenlemelerin yapılması ve koşullara bağlı olarak eğitim alınacak ortamda çocuğun da fikrinin alınması gerekmektedir (Sharon ve Klingner , 1998).

Bu konuda yapılmış olan nadir ama kapsamlı çalışmalardan biri Sharon ve Klinger (1998) tarafından yürütülmüştür. Sharon ve Kilingner (1998), öğrenme yetersizliği tanısı almış çocukların algılamaları üzerine yapılmış 8 çalışmayı derlemiştir. Toplam 442 çocuk üzerinde yapılan bu çalışmada temel olarak 5 bulgu elde edilmiştir; 1-Bu tanıyı alan çocuklar sınıf ortamındaki eğitimin yanında özel eğitim almayı tercih etmektedirler. 2- Öğrenciler kaynak odada çalışmayı sevdiğini ifade etmişlerdir. Çünkü bu odada çocuklar işlerini yapmak için gerekli yardımı almakta ve daha kolay çalışabilmektedirler. 3-Çocuklar kaynaştırma sınıfını daha iyi arkadaşlıklar kurabildikleri için sevdiğini ifade etmişlerdir. 4- Bütün öğrenciler normal sınıfta kendilerine destek eğitim veren öğretmenin, özel eğitim öğretmeni olduğunu bilmemektedirler. Fakat bu eğitimin önemli olduğunu ifade etmektedirler. 5- Bütün öğrenciler özel eğitim almalarının nedenini ve özel servislerden yararlanma veya normal sınıfa gitme kararını vermede kimin sorumlu olduğunu bilmemektedir (Sharon ve Klinger 1998: Vaughn ve Bos 1987).

Sawyer, Nelson, Jayanthi, Bursuck, Epstein (1996) öğrenme yetersizliği olan çocukların algılarını ve bakış açılarını incelemeye çalışmıştır. Öğrenme yetersizliği olan lise öğrencileri, öğretmenin, tutarlı olmayan bir dil kullanması, ev ödevlerini çok hızlı bir şekilde açıklaması veya hiç açıklamaması, sorulara cevap vermemesi, uygun olmayan ev ödevi vermesi veya aynı zamanda birkaç ödev vermesi gibi faktörlerin kendileri için zorluk yarattığını bildirmişleridir (Akt. Klingner ve Vaughn, 1999).

#### **2.4.6. Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitiminden Elde Ettikleri Yararlar ve Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutumları**

Kaynaştırma eğitiminin başarı ile uygulanmasında en önemli faktörlerden birisi de öğretmendir. Öğretmenin engelli çocukları kabul eden bir tutum içinde olması, sınıftaki normal gelişim gösteren çocukların engelli akranlarına karşı tutumlarını da etkilemektedir. Eğer öğretmen, engelli çocuğa karşı olumlu bir tutum içinde değilse, sınıftaki normal gelişim gösteren çocuklar da engelli çocuğa karşı olumsuz bir tutum içinde olmakta ve engelli çocuğu aralarına kabul etmemektedirler. Öğretmenin engelli çocuğa karşı tutumu, normal gelişim gösteren ve özellikle de engelli çocuklar açısından büyük önem

taşımaktadır (Batu 1998). Kaynaştırma eğitimi sınıfındaki öğretmenlerin, sınıflarında kaynaştırma eğitimini uygulamaya istekli ve engelli çocuğu kabul edici bir tutum içinde olmasını gerektirmektedir (Batu 2000).

Yapılan araştırmalar, kaynaştırma uygulamasında öğretmen ve okuldaki diğer eğitimcilerin ve yöneticilerin özel gereksinimli çocuklar ve kaynaştırılmalarına karşı olumlu tutum içinde olmalarının ve sınıflarına engelli öğrenci kabul etme konusunda istekli olmalarının, kaynaştırma eğitiminin başarılı bir şekilde yürütülebilmesi için çok önemli olduğunu göstermektedir (Avcı ve Ersoy 1999; Hasazi, Johnston, Liggett ve Schattman 1994).

Öğretmenlerin istekliliği bu uygulama içinde gösterecekleri çabayı arttıracaktır (Soodak, Podell ve Lehman 1998). Sınıftaki çocukların gereksinimlerinin karşılanması, sınıfta sağlıklı etkileşimlerinin kurulması ve sürdürülmesi, özel gereksinimi olan öğrencilerin sınıf, okul ve toplum tarafından sosyal kabulü, büyük ölçüde öğretmene bağlıdır (Akt. Avcı 1999). Kaynaştırma sınıfındaki engelli çocuğun sosyal olarak kabulü, sınıftaki engelli ve engelsiz tüm öğrencilerin davranışlarını etkilemektedir (Akt. Karamanlı 1998). Bu nedenlerle kaynaştırma sınıflarındaki engelli öğrencilere karşı var olan olumsuz öğretmen tutumları, öğrenciler için tehlike oluşturmaktadır. Aynı zamanda öğretmenlerin tutumları uygulama esnasında karşılaşılan sorunları gidermede de önemli rol oynar (Siegel 1969:108).

Öğretmen tutumları sınıf düzeyi ve program düzeyi olarak iki düzeyde öneme sahiptir. Sınıf düzeyinde öğretmen tutumları eğitim faaliyetlerini ve öğrencileri doğrudan etkiler. Araştırmalar, öğretmen tutumlarının, hem öğrencileri yönelik beklentileri, hem de öğrencilere yönelik davranışlarını etkilediğini göstermektedir. Bu tutumlar, beklentiler ve davranışlar hem öğrencilerin benlik imajlarını hem de akademik performanslarını etkilemektedir. Engelli öğrenciye karşı sergilenen olumsuz öğretmen tutumları kaynaştırma sınıfındaki engelli öğrenciye zarar vermektedir (Kuz 2001).

Program düzeyinde ise öğretmen tutumları, programın etkinliğini değerlendirmek ve kaynaştırma sürecini geliştirmek için çok önemli geri bildirim sağlar. Dolayısıyla öğretmenin tutumları objektif geri bildirim alma açısından çok önemlidir. Bunun ötesinde öğretmenlerin uygun düzenlemeler oluşturmasında da önem taşır (Klingner ve Vaughn 1999).

Öğretmenlerin kaynaştırmaya karşı tutumlarını bilmemiz, hem öğretmen özelliklerini anlamamızı sağlar, hem de öğretmen tutumlarını etkileyebilecek program süreçlerini tanımlamamızı kolaylaştırır. Sonuçlar, programların oluşturulmasında ve uygulanmasında, günlük işlemlerde, öğretmen hizmet içi ve hizmet öncesi eğitimini desteklemede yardımcı olabilir (Kuz 2001).

Araştırmalar öğretmen tutumlarının, öğrenci, öğretmen ve okul faktörlerinden etkilenmektedir. Araştırmaların büyük çoğunluğu öğretmenlerin öğrenciye karşı olumsuz görüşlere sahip olduğunu (Jenkinson 1997:30) ve bu tutumların engelli öğrencinin engelinin doğasından ve şiddetinden etkilendiği sonucunu vermektedir. Bu konuyla ilgili olarak elde edilen sonuçlar öğretmenlerin en çok öğrenme yetersizliği olan ve hafif engelli olan öğrencilerin kaynaştırılmasını tercih ettiklerini göstermektedir (Jenkinson 1997:31; Minke, Bear, Deemer ve Griffin 1996). Öğretmenlerin kaynaştırmada en az tercih ettikleri öğrencilerin ise ağır engelli olan ve zihinsel geriliği olan öğrenciler, (Soodak ve arkadaşları 1998; Yssldyke, Thurlow ve Christenson, 1991) duygusal rahatsızlığı olan çocuklar ve davranış problemleri olan çocuklar (Soodak ve arkadaşları 1998) olduğu bulunmuştur. Öğretmenler, tercih ettikleri engel gruplarına karşı olumlu tutum, tercih etmedikleri engel gruplarına karşı olumsuz tutum sergilemektedirler.

Öğretmenler daha ağır engelli öğrencilerin kaynaştırılmasında daha fazla desteğe ihtiyaç duymaktadırlar (Minke, Bear, Deemer ve Griffin 1996). Yani öğretmen tutumları özür türü ve derecesinden etkilenmektedir (Kuz 2001) .

Mcintosh, Vaughn, Schumm, Haager ve Lee (1993)'nın yaptığı araştırmada, öğrenme yetersizliği olan öğrencilere diğerlerinden daha özenli davranıldığı bulunmuştur. Bu durum, engelli bireylerin öğretmenleri tarafından kabul edildikleri gibi olumlu bir sonucu göstermekle birlikte, engelli olmayan öğrenciler açısından tehdit edici bir durumu da beraberinde getirmiştir. Bu araştırma bulgusu nadir olarak karşılaşılan bir durum olmakla birlikte, normal öğrencilerin bütün sınıftaki öğrencilerin ihtiyaçlarının eşit şekilde karşılanmadığı ve sınıfta özel ilgi gösterilen bir grubun olduğu ve bunun adil bir durum olmadığını düşünmelerine yol açmaktadır (Kuz 2001).

Yapılan araştırmalarda öğretmen tutumlarının destek eğitim, hizmet içi eğitim, bilgilendirme ve engellilerle ilgili ders alma konularından da etkilendiği bulunmuştur (Villa ve ark. 1996).

Öğretmenlerin çoğu, kaynaştırma eğitime inandıklarını, ancak engelli çocukları eğitmek için yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıklarını da ifade etmektedirler (Scruggs ve Mastropieri 1996). Ayrıca engelli çocukların, tıbbi ve fiziksel özelliklerinden kaynaklanan sorunlarla ilgilenmekten huzursuz olduklarını ve sınıflarda meydana gelen olağanüstü durumlarda ne yapacaklarını ve nasıl üstesinden geleceklerini bilmedikleri için sıkıntı yaşadıklarını da belirtmişlerdir (Conway ve Gow 1988).

Hannah ve Plinner (1983), engel ile ilgili bilgi eksikliği, engelli öğrencilerle deneyimler ve engel tipine göre öğretmenin eğitim alıp almaması konularının, olumsuz öğretmen tutumlarını oluşturduğunu belirtmektedir (Kuz 2001).

Öğretmenlerin aldıkları hizmet içi ve hizmet öncesi eğitim programları, olumlu tutumları arttırmada ve becerileri geliştirmede etkilidir ve özel eğitim konusunda eğitimi olmayan ve özel gereksinimi olan çocuklarla iletişimi olmayan öğretmenler kaynaştırma programlarına karşı olumsuz tutum sergilemektedirler (Karamanlı 1998).

Türkiye’de yapılan çalışmalarda kaynaştırma eğitimi ortamlarında görev yapan genel eğitim öğretmenlerine destek hizmet verilmediği ve bu öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi için hazırlanmadıkları görülmektedir. Öğretmenlerin engelli çocukların eğitimlerine yönelik hazırlanmamaları ve yeterli donanıma sahip olmamaları da olumsuz tutumları beraberinde getirmekte ve kaynaştırma eğitimi programlarının başarıyla uygulanmasını güçleştirmektedir (Kayaoğlu 1999).

Yılmaz (1995) sınıf öğretmenleri ile yaptığı çalışmada, engelli çocukların kaynaştırma eğitimine yönelik görüşlerini incelemiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin yarıdan fazlasının engelli çocukların normal sınıfta eğitim görmelerine karşı oldukları, bu öğretmenlerin kaynaştırma eğitim için hazır olmadıkları ve motivasyonlarının düşük olduğu bulunmuştur.

Bir başka çalışmada da, öğretmenler engelli çocukların öğrenme özelliklerinin kaynaştırma eğitimini olumsuz yönde etkilediğini, bu konu ile ilgili yasal bilgilerinin yeterli olmadığını, kaynaştırma eğitim konusunda kendilerine rehberlik yapılmadığını belirtmişlerdir (Uysal 1995).

Sınıfında engelli çocuk bulunan 53 ve engelli çocuk bulunmayan 56 öğretmen olmak üzere toplam 109 öğretmenin entegrasyona yönelik tutumlarının karşılaştırıldığı bir

çalışmada ise, iki gruptaki öğretmenlerin toplam tutum puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (Diken 1998).

## 2.5. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Engellilere Yönelik Tutumları ve Tutumlarını Ölçen Testler

Tutumlar doğuştan kazanılmazlar, öğrenme yoluyla sonradan kazanılırlar. Anne-baba, arkadaşlar, kitle iletişim araçları, kişisel yaşantılar tutumların oluşmasında rol oynayan faktörlerden bazılarıdır. Öğrenme yoluyla kazandığımız tutumlarımızın değişmesi de mümkündür (Aydın 1985). Toplumun genel olarak engelli insanlara karşı tutumunun olumlu yönde değişimi için, eğitim ve bilgilendirme etkili bir yoldur (Özyürek 1977).

Engelli bireyin eğitimi ve rehabilitasyonunda toplumun beklenti ve tutumları önemlidir. Eğitim ve rehberlik hizmetlerinin verildiği kurumlarda engelli bireylere yönelik tutumlar olumsuz ise, buralarda onlara yönelik uygulamalar yetersiz kalabilmekte, engelli bireyin engeli ile başa çıkmasını güçleştirmektedir (Bender, Vail ve Scott 1995; English 1971; Özyürek 1995).

Zihinsel engelli bireylerin bilişsel, duyuşsal, sosyal ve psikomotor becerilerinin gelişimi, uygulanan programın başarılı olması ile bu programı uygulayan eğitim personelinin engelli kişilere yönelik tutumları ile yakından ilgilidir (Özyürek 1995).

Engelli bireylere karşı olan tutumlar, son 30 yıldır, beden eğitiminde birçok araştırmanın odak noktasıdır. Normal sınıf ortamlarında engelli öğrencilerin öğretimlerine yönelik beden eğitimi öğretmenlerinin tutumları hakkında temel tanımlayıcı bilgi veren ilk anketler 1980' lerde oluşturulmuştur. 1980' lerde beden eğitimi öğretmenlerinin engelli öğrencilere yönelik tutumlarına işaret eden araştırmalarda, bireylerin engel tipi ve derecesinin tutumlar üzerinde en önemli faktörler olduğu belirlenmiştir. 1980' lere ait bu bilgiler çoğunlukla **The Physical Educators' Attitudes Toward Teaching the Handicapped** (PEATH) (Beden eğitimi öğretmenlerinin engellilere öğretmeye yönelik tutumları) adı verilen bir anket kullanılarak elde edilmiştir (Rizzo, 1980)

PEATH anketi Fishbein ve Ajzen (1980)' in "Gerekçeli Eylem Kuramı" ( The Theory of Reasoned Action) modeli örnek alınarak oluşturulmuştur. PEATH anketi engelli öğrencilere öğretmeye yönelik tutumların temelini oluşturan düşüncelere dayanılarak geliştirilmiştir. PEATH anketi, iki kez revize edilmiştir ve bugün bilinen adı PEATH-3 dür.

Engelli bireylere öğretime karşı beden eğitimi öğretmenlerinin tutumları üzerinde Duchane ve French (1998), Rizzo (1984;1985) , Rizzo ve Block (1995), Rizzo ve Vispoel (1991), Rizzo ve Wright (1987) , Tripp (1988) tarafından araştırmalar yapılmıştır. Rizzo (1984) , PEATH ölçeğini kullanarak , normal beden eğitimi sınıfında engelli öğrencilere karşı beden eğitimi öğretmenlerinin tutumlarını değerlendirmiştir. Sonuçlar incelendiğinde, beden eğitimi öğretmenlerinin tutumları fiziksel engellilerden ziyade öğrenme engellilere karşı daha olumlu bulunmuştur. Ayrıca, engelli öğrencilere öğretmeye karşı, başlangıç seviyesindeki öğretmenlerin tutumları daha az olumlu bulunmuştur. Rizzo (1984), PEATH ölçeğini kullandığı bir başka çalışmada engelliler ile çalışan ve çalışmayan öğretmenlerin de engelli öğrencilere karşı olumlu tutum sergilemediğini saptamıştır.

Rizzo (1995), PEATH ölçeğini kullanarak tutumlar arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada normal beden eğitimi sınıflarındaki öğretmenlerin niteliklerine yönelik 6 tane soru sormuştur. Bu sorular, öğretmenlerin cinsiyeti, öğrenim derecesi, yaş, engelli öğrencilere yönelik aldığı formal beden eğitimi kursları, engelli öğrencilere yönelik aldığı informal beden eğitimi kursları, engelli öğrenciler ile öğretme deneyimleri gibi öğretmenlerin niteliklerine yönelik soruları kapsamaktadır. Altı soru incelendiğinde, engelli öğrencilere yönelik aldığı informal beden eğitimi kursları ve yaş arasında öğretmenlerin tutumları ile ilgili daha anlamlı sonuçlar elde edilmiştir. Genç öğretmenlerin ise yaşlı meslektaşlarına göre daha olumlu tutum sergiledikleri görülmüştür.

Steward (1991) tarafından mezuniyet aşamasında olan beden eğitimi öğretmeni adaylarının engelli bireylerin etiketlenmesine karşı tutumlarını incelemek için yapılan çalışmada etiket olarak bedensel engelli öğrenci, zihinsel engelli öğrenci ve etiketlenmemiş engelli öğrenci belirlemesi yapılmıştır. Sonuçlar, özel ve tanımlayıcı etiketlemenin mezuniyet aşamasında olan beden eğitimi öğretmeni adaylarının tutumları üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Öğrencilerin özellikle zihinsel engelli etiketine karşı olumsuz tutum sergiledikleri belirtilmiştir.

Downs ve Williams (1994) te PEATH ölçeğini kullanarak, Avrupa'nın aktif yerleşim merkezlerindeki beden eğitimi öğretmen adaylarının tutumlarını incelemişlerdir. Çalışmanın çok sayıda bulgusu vardır ve aşağıda ki bu bulgulardan sadece dört tanesidir.

a) Engelli bireylerle ilgili deneyimi olan kişilerin tutumları, hiç deneyimi olmayanlara oranla daha olumsuzdur.

b) Avrupalı öğrenciler, öğrenme yetersizliği olan öğrencilerden ziyade bedensel engelli öğrencilere karşı daha olumlu tutumlara sahiptir.

c) Kız öğretmen adayları erkeklere oranla kaynaştırmaya karşı daha olumlu tutuma sahiptirler.

d) Belçikalı öğrenciler, İngiliz, Danimarka ve Portekizli öğrencilere oranla kaynaştırmaya karşı daha olumsuz tutum göstermektedirler.

Belçikalı öğrenciler, diğer öğrencilere karşı daha olumsuz tutuma sahip olmalarının nedeni, geçmiş tecrübelerinin daha az olması ve algılanan yeterlilik düzeyleri ile açıklanmaktadır.<sup>3</sup> Çocukların yetişmiş oldukları kültürel çevre onları kaynaştırmaya olan bakış açılarını ve tutumlarını etkilemektedir ve bu nedenle bu tür etkilerin de göz önünde bulundurulması gerekir.

Hafif düzeyde engele sahip olan bir çocuğun genel beden eğitimi sınıflarında eğitim almasına karar vermeden önce beden eğitimi öğretmenin engelli bireye eğitim verme konusunda profesyonel olarak hazırlanmasına önem verilmeli, engelli öğrencilere yönelik tutumları ve daha önceki deneyimleri değerlendirilmelidir (Auxter, 2001).

Türkiye’de beden eğitimi öğretmenlerinin zihinsel engelli çocuklara yönelik tutumları üzerindeki ilk çalışma Özer ve ark. (2012) tarafından Antalya’da ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada Atay ve Sucuoğlu ve ark. (1997) tarafından okulöncesi ve sınıf öğretmen adayları üzerinde geliştirilmiş olan ve 22 si olumlu 17 si olumsuz olmak üzere 39 maddeden oluşan “Öğretmen Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ölçeğin tümü için  $r = .93$  olarak bulunmuştur. Özer ve ark. (2012) tarafından yapılan pilot çalışma niteliğindeki bu çalışmada beden eğitimi öğretmenlerinin zihinsel engelli çocuklara yönelik tutumlarının kararsız olduğu bulunmuştur.

Türkiye’de, tüm ülkeyi temsil eden bir örneklem grubu üzerinde gerçekleştirilen kapsamlı bir çalışmada “Öğretmen Tutum Ölçeği” (Atay ve Sucuoğlu ve ark. 1997) nin ilköğretim okullarında görev yapan beden eğitimi öğretmenlere uygulanmıştır. Ölçek, 729 beden eğitimi öğretmenine (515 erkek, 214 kadın) uygulanmış ve Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı  $.84$  olarak bulunmuştur. Araştırma sonucu 39 maddelik ve iki boyutlu

<sup>3</sup> <http://scholar.lib.vt.edu> <06.12.2012>

“Öğretmen Tutum Ölçeği” (Atay ve Sucuoğlu ve ark. 1997)’ inden “ Zihinsel Engelli Çocuklara Yönelik Tutum Ölçeği” (ZEÇTÖ) isimli, 15 olumlu 12 olumsuz olmak üzere toplam 27 maddeden oluşan ve yedi alt boyutu olan (sosyal etkiler, duygular, eğitim hakları, etkileşim, destek hizmetler, zorluklar ve engeller) yeni bir ölçek elde edilmiştir. Likert tipinde 5 dereceli ölçek, kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, kararsızım, tamamen katılıyorum, katılıyorum, şıklarından oluşmaktadır. Ölçekte ek olarak beden eğitimi öğretmenlerinin yaşı, hizmet süresi, cinsiyeti, zihinsel engelli bireylerle etkileşim durumları gibi sorular bulunmaktadır. Araştırma sonuçları, genç, zihinsel engelli tanıdığı olan ve daha az hizmet süresine sahip beden eğitimi öğretmenlerinin daha yüksek tutum puanına sahip olduğunu ortaya koymuştur. Cinsiyet ve sınıfında engelli bir öğrenciye sahip olma durumunun tutum üzerinde önemli bir etkisi bulunmamıştır. Toplam puan açısından incelendiğinde beden eğitimi öğretmenlerinin zihinsel engelli çocuklara yönelik tutumları duygusal boyutta nispeten yüksek, zorluklar ve engeller boyutunda daha düşük bulunmuştur. Sonuç olarak karma bir tutuma sahip oldukları rapor edilmiştir.

## **2.6. Beden Eğitimi Öğretmeni Yetiştirme Programlarında “ Engelliler için Beden Eğitimi ve Spor”**

Türkiye’de EBES dersi, beden eğitimi öğretmenliği programlarında ilk kez 2000 yılında bir dönem haftada 3 saat teorik ders olarak yer almıştır. 2005 yılında Yüksek Öğretim Kurumunun eğitim fakülteleri eğitim programlarının yeniden yapılandırılması çalışmaları kapsamında 7.yarıyıl programında yer alan 3 saatlik teorik dersin 2 saati uygulama dersi olarak düzenlenmiş, 3. Yarıyıl programına haftada 2 saat olmak üzere Özel eğitim dersi eklenmiştir (Özer, 2012).

Böylece engelli öğrencilere kaynaştırma ortamlarında ya da ayrılaştırılmış ortamlarında öğretme becerisine sahip beden eğitimi öğretmeni yetiştirme konusunda önemli bir adım atılmıştır. Uygulama dersleri bazı üniversitelerde öğretmen adaylarının özel eğitim okullarında staj yapması, bazı okullarda da üniversiteye davet edilen özel gereksinimli öğrencilere beden eğitimi programı uygulanması şeklinde sürdürülmektedir.

Diğer ülkelerde, bu uygulamaların lisans öğrencileri üzerindeki etkileri 1990’lı yıllardan itibaren çeşitli araştırmacılar tarafından incelenmekte, uygulamaların lisans öğrencileri için taşıdığı anlam ve öğrencilerin tutumları üzerindeki etkisi araştırılmaktadır. Araştırmacılar, eğitimsel hazırlığın (Folsom-Meek ve Nearing, 1994; Folsom-Meek ve diğ., 1995; Folsom-Meek ve diğ., 1998; Kowalski ve Rizzo, 1996; Rizzo ve Kirkendall,



1995) ve özel gereksinimli bireylerle önceki deneyimlerin (Folsom-Meek ve diğ., 1995; Hodge ve Jansma, 1999) öğretmen adaylarının özel gereksinimli öğrencilere öğretmeye yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde önemli bir etkiye sahip olduğu konusunda birleşmektedirler.

Hodge ve Jansma (1999), 10 ve 15 hafta aralıklarla devam eden EBES'e giriş dersindeki uygulama deneyimlerinin olumlu tutuma neden olduğunu ve bu deneyimlerin öğrencilere çok yararlı olduğunu belirtmişlerdir. Uygulama yeri, tutumu etkileyen bir faktör olarak incelenmiş, kampüs içi ve kampüs dışı her iki deneyimin de olumlu tutumla sonuçlandığı, ancak kampüs içi deneyimlerin daha yüksek olumlu tutuma neden olduğu belirtmiştir.

Hodge ve diğ., (2003), lisans öğrencileri için EBES dersi uygulamalarının anlamını araştırmak için 10 öğrenci üzerinde yaptıkları niteliksel çalışmada 11 tema belirlemişlerdir. Bu temalar; "Tutum ve sosyalizasyon, öğretim değişkenleri, yönetim ve organizasyon, içerik ve aktivite, engel tipi, gençlerin davranışları, kaynaştırma ve destekler, zorlukları aşma ve ödüllendirme, öğrenme deneyimleri, kapsam ve programla ilgili değişkenler ve iletişimden" oluşmaktadır. Araştırmacılar, kendini yansıtma çalışmalarının öğretmen adayları için özel gereksinimi olan ve olmayan öğrencilerin bir arada olduğu fiziksel aktivite ortamları ile ilgili kritik düşünme becerileri kazanmaları, sorunları tanıma ve ifade edebilmeleri açısından önemli bir araç olduğunu ileri sürmektedirler (Hodge ve diğ., 2003).

## 3. YÖNTEM

### 3.1. Araştırma Modeli

Araştırmada bir tarama modeli olan “Betimsel Yöntem” kullanılmıştır ve veriler beşli likert tipi ölçekler yoluyla elde edilmiştir (Kaptan 1998). Wiersma (2000)’ya göre likert tipi ölçekler, genellikle 3’ten az ve 7’den fazla olmayan aralığa sahip bir ölçek türüdür ve araştırmalarda genellikle 5’li likert tipi ölçekler kullanılmaktadır (Corbin ve Chiachiere 1995; Bryant ve Barnes 1997; Houston ve diğ. 2002; Cheng ve Chan 2003; Von Roten 2004; Yaghmaie 2007; Detric, Marfo ve Harris 2007).

Cevaplayıcıların ön plana alındığı ölçekleme yaklaşımının tipik bir örneği olan Likert ölçeğinde, tutumları ölçülecek bireylerin tepkide bulunacakları çeşitli ifadeler yer almaktadır. Tutum ölçeğini alan birey, benimsediği ifadeleri işaretlemek yerine, verilen her ifadeye ne ölçüde katılıp katılmadığını dereceler içinde belirlemektedir (Tavşancıl 2006:138).

### 3.2. Çalışma Evreni ve Örnekleme

Araştırma bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Araştırmanın evrenini, 2010–2011 eğitim-öğretim yılında Türkiye’de farklı bölgelerde yer alan, Çanakkale, Kütahya, Bursa, İstanbul, illerindeki dört üniversitenin BESÖ programında öğrenim gören toplam 640 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın bu evren üzerinde yapılması planlanmış, ancak 579 öğretmen adayına ulaşılmıştır. Bir ya da birkaç maddede birden fazla şıkkın işaretlenmesi ya da bazı maddelerin yanıtsız bırakılması gibi nedenlerden dolayı 16 ölçek değerlendirme dışı bırakılmıştır. Sonuç olarak araştırma 563 Beden Eğitimi Öğretmen adayı üzerinde gerçekleştirilmiştir. Böylece evrenin %87.97’ ne ulaşılmıştır.

### 3.3. Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamında öğretmen adaylarından veri toplamak için kullanılacak ölçme aracı: BESÖ adaylarının zihinsel engelli çocuklara yönelik tutumlarını ölçen ve araştırmacı tarafından geliştirilen beşli likert tipi bir ölçektir. Likert tipi tutum ölçeği hazırlamak için bir seri işlemin gerçekleşmesi gerekmektedir. Bu işlemler, araştırmaya konu olan ölçek kapsamında aşağıda sıralanmaktadır.

Bu tutum ölçeğini hazırlamada aşağıdaki aşamalar izlenmiştir (Karasar 1999):

- a) Tutum maddelerini oluşturma aşaması,
- b) Uzman görüşüne başvurma aşaması,
- c) Ön deneme aşaması,
- d) Güvenirlik hesaplama aşaması

### 3.3.1. Tutum maddelerini oluşturma aşaması

Tutum ölçeğine ilişkin maddeler yazılırken öncelikle tutum ve tutum ölçülmesine ilişkin literatür taraması yapılmış, tutuma ilişkin kuramsal yapı (tutumun boyutları: bilişsel, duyuşsal, davranışsal vs., tutumun şiddeti, yoğunluğu vb.) ve bu kuramsal yapıya uygun hususlar (tutum cümlelerinin ifadesi, içeriği, şiddeti vb.) dikkate alınmıştır. Ölçeğe ilişkin maddeler hazırlanırken bu özellikler göz önüne alınmış ve temsil edilmeye çalışılmıştır. Bunun yanı sıra, başka araştırmacılar tarafından çeşitli konularda hazırlanan tutum ölçekleri de incelenerek madde yazımı aşamasında (ifade, şiddet vb. konularda) yararlanılmıştır. Gerekli incelemeler yapıldıktan sonra tutum maddeleri oluşturmak için beden eğitimi öğretmenlerinin zihinsel engelli çocuklara yönelik duygu, düşünce ve davranışlarını öğrenmeye yönelik sorular hazırlanmıştır. Beden eğitimi öğretmenlerinin zihinsel engelli öğrencilere yönelik tutumlarını ifade edebilmeleri için her biri 3 açık uçlu soru içeren 4 bölümden oluşan bir anket hazırlanmıştır. Bu sorular:

1.Bölüm: 1)Sınıfınızda zihinsel engelli bir çocuk olsaydı, neler hissederdiniz?

2.Bölüm: 1)Sınıfınızda zihinsel engelli bir öğrencinin bulunmasının olumlu yönlerinin neler olduğunu düşünüyorsunuz? 2)Sınıfınızda zihinsel engelli bir öğrencinin bulunmasının olumsuz yönlerinin neler olduğunu düşünüyorsunuz? 3)Sınıfınızda zihinsel engelli bir öğrencinin bulunmasının olumlu ve olumsuz yönleri dışında eklemek istediğiniz farklı düşünceleriniz var mı?

3.Bölüm: 1)Sınıfınızda zihinsel engelli bir öğrenciye eğitim vermenizi onaylayacak başka gruplar var mı? 2)Sınıfınızda zihinsel engelli bir öğrenciye eğitim vermenizi onaylamayacak başka gruplar var mı? 3)Sınıfınızda zihinsel engelli bir öğrenciye eğitim vermeniz konusu ile ilgili aklınıza gelen başka gruplar var mı?

4.Bölüm: 1)Sınıfınızda zihinsel engelli bir öğrenciye, öğretme yeteneğinizi kolaylaştıran faktörlerin neler olduğunu düşünüyorsunuz? 2)Sınıfınızda zihinsel engelli bir öğrenciye, öğretme yeteneğinizi zorlaştıran faktörlerin neler olduğunu düşünüyorsunuz? 3)Sınıfınızda zihinsel engelli bir öğrenciye, öğretme yeteneğiniz ile ilgili aklınıza gelen başka faktörler var mı? şeklinde oluşmaktadır.

Yüz yüze görüşme yöntemi ile elde edilen yanıtlar, araştırmacı tarafından yazılı olarak kaydedilmiştir. Yazılan kompozisyonlarda belirtilmiş olan tutum öğeleri sistematik bir biçimde çözümlenerek tutum ifadelerinin yazılmasına temel oluşturacak ipuçları elde edilmiştir.

- Birinci aşamada, her bir görüşme formunda yer alan açıklamalar madde haline dönüştürülmüş ve tüm formlardan elde edilen maddeler bir araya getirilmiştir. Uygun uzunlukta, anlamı açık, dili sade, dilbilgisi bakımından doğru olmasına ve bir ifadeye birden fazla düşünce\yargı\duyuş olmamasına dikkat edilmiştir (Tavşancıl 2002). Bu doğrultuda öğretmen adaylarının zihinsel engelli çocuklara yönelik tutumlarını ifade edebilecek cümleler yazılmıştır.
- İkinci aşamada maddeler olumlu ve olumsuz ifade başlığı ile sınıflandırılmış ve benzer maddeler ayıklanmıştır. Tutum maddelerinde yansızlık kuralı göz önüne alınarak olumlu ve olumsuz madde sayısının eşit olmasına dikkat edilmiştir (Tavşancıl 2002).
- Üçüncü aşamada ifadeler, anlam ve dilbilgisi kuralları açısından gözden geçirilmiş ve uzman görüşü alınarak gerekli görülen maddeler, açık ve anlaşılabilir ifadelere dönüştürülmüştür.
- Maddeler bir araya getirilerek ölçek oluşturulurken, olumlu ve olumsuz ifadeler yazılırken, yanıtlayıcıyı olumlu ya da olumsuz yanıtlamaya yönlendirici etki yapma olasılığını düşürmek için olumlu ve olumsuz ifadeler karışık olarak sıralanmıştır.
- Sonuç olarak 14 olumlu, 13 olumsuz ifadeden oluşan toplam 27 madde alt alta sıralanmış ve ifadelerin karşısına “Tamamen Katılıyorum, Katılıyorum, Kararsızım, Katılmıyorum, Hiç katılmıyorum” biçiminde derecelendirilmiş bir ölçek konulmuştur. Ayrıca ölçeğin başına, ölçeğin amacı ve yanıtlama biçimi hakkında bilgi verilen bir yönerge yazılmıştır.

### 3.3.2. Uzman görüşüne başvurma aşaması

Tutum maddelerini oluşturma aşamasında geliştirilen taslak ölçek, uzman ve 5 akademisyen tarafından incelenmiştir. Ayrıca dil uzmanları tarafından da ölçek maddeleri yönünden incelenmiştir

### 3.3.3. Ön deneme aşaması

Ön deneme aşamasında, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesinde BESÖ bölümünde öğrenim gören 16 kişilik gruba uygulandı ve 11 dakika sürmüştür. Uygulama sonrası katılımcıların maddelerin açık ve anlaşılabilir olup olmadığı ile ilgili fikirleri alınmıştır. Bu maddeler işaretlenerek gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Bu değerlendirmelerden sonra 27 maddeden oluşan “Beden Eğitimi Öğretmenliği Bölümlerinde Okumakta Olan Öğrencilerin Zihinsel Engelli Çocuklara Yönelik Tutumlarıyla İlgili Bir Ölçek Geliştirme Çalışması” uygulamaya hazır bir duruma getirilmiştir. Bu ölçek, 2010-2011 öğretim yılının bahar döneminde Onsekiz Mart, Uludağ, Marmara ve Dumlupınar Üniversitelerinin BESÖ programına kayıtlı 563 öğrenciye uygulanmıştır.

### 3.3.4. Güvenirlilik hesaplama aşaması

Ölçme aracının önemli teknik özelliklerinden biri olan güvenilirlik, “ölçme aracının ölçtüğü özelliği ya da özellikleri, ne derecede bir kararlılıkla ölçmekte olduğunun göstergesidir” (Tavşancıl 2002). İdeal olarak, ölçülmek istenen özellikte, ölçümleri etkileyen bütün özellikler değişmiyor ve tekrarlanan ölçmelerde hep aynı değerde ölçümler veriyorsa, ölçeğin güvenilirliği tamdır. Güvenirlilik belirleme aşamasında, tutum maddelerini içeren ölçek, yukarıda ifade edilen işlemlerden geçtikten sonra, Onsekiz Mart, Marmara, Dumlupınar ve Uludağ Üniversitelerinin Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Programında öğrenim gören toplam 563 öğretmen adayının doldurduğu ölçekten elde edilen veriler kullanılarak ölçeğin güvenilirliği belirlenmiştir. Bu amaçla Likert tipi ölçekler için en uygun olan Cronbach alpha katsayısı hesaplanmıştır (Tezbaşaran 1997). Yapılan bu ön uygulamadan elde edilen veriler SPSS programı ile analiz edilerek güvenilirliği belirlenmiştir.

### 3.3.5. Geçerlik çalışması

Bir ölçme aracının geçerliği, aracın neyi ölçtüğü ve bu işi ne kadar iyi yaptığı anlamına gelmektedir (Anastasi ve Urbina 1997). Geliştirilen tutum ölçeğinin geçerlilik çalışması için hem içerik (muhteva) geçerliliği, hem de yapı geçerliliği incelenmiştir. İçerik geçerliliği, ölçme aracında bulunan maddelerin ölçme aracına uygun olup olmadığı, ölçülmek istenen alanı temsil edip etmediği durumuna bağlı olarak uzman görüşüne başvurulur. Bunun için önce bir grup uzman tarafından ölçme amaçları ve bu amaçların gerektirdiği içeriği temsil edip edemeyeceği tartışılır (Tyler 1971). Bu aşamada kapsam geçerliği için yeni bir sınama yapılmamış, tutum ifadelerinin belirlenmesinde alınan uzman görüşleri kapsam geçerliğini belirlemeye uygun ve yeterli sayılmıştır.

Ölçeğin geçerliğini belirlemede kapsam geçerliği sınaması için, tutum ifadelerinin belirlenmesi aşamasında uzman ve 5 akademisyen ile yapılan çalışma temel alınmıştır. Bu çalışmada uzman ve akademisyen görüşleri doğrultusunda değişikliğe ve düzeltmeye uğratılan maddelerden oluşan ölçeğin ölçme amacına uygun olduğu ve ölçülmek istenilen alanı temsil ettiği söylenebilir.

Yapı geçerliliği, sonuçları ve sonuçların ne ile bağlantılı olduğunu açıklar. Bir başka deyişle, ölçme aracının soyut bir olguyu ne derece doğru ölçebildiğini gösterir (Tavşancıl 2002: 45). Yapı geçerliliğini ölçebilmek için faktör analizinden yararlanır. Bu çalışmada da yapı geçerliği için de faktör analizi yapılmıştır.

### 3.4. Verilerin Çözümlemesi ve Analizi

Araştırma ölçeği, araştırmacı tarafından öğrencilere bizzat uygulanmıştır. Verilerin çözümlemesinde SPSS 0.13 paket programı kullanılmıştır. Verilerin analizinde,

- Güvenilirliğin bir ölçüsü olarak Cronbach's Alpha istatistiği uygulanmıştır.
- Güvenilirlik analizinden sonra Faktör analizine geçilmiş ve ortak faktör yapıları incelenmiştir. Ayrıca faktör analizi açısından ölçeği bozan herhangi bir ifadenin olup olmadığı da araştırılmış ve Extraction (Çıkartım) değerlerinde 0,40 altında yer alan en küçük ağırlığa sahip ifade çıkartılmıştır.
- Faktör analizi için adaylara ait veri matrisinin uygun olup olmadığı ve veri matrisinin birim matrisi olup olmadığına bakılmış ve örneklem yeterlilik için Kaiser-Meyer-Olkin istatistiği ve Bartlett's Test istatistiği uygulanmıştır.

- Faktör yapılarını belirlemek için Temel Bileşenler Yöntemi (Principal Component Analysis), Kavramsal anlamlılığın yakalanabilmesi için Equamax dönüştürme yöntemi kullanılmıştır.
- Faktör analizinde elde edilen faktör yapılarını doğrulayabilmek için ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır.
- Doğrulayıcı faktör analizinden sonra her bir faktör grubunda yer alan ifadelere yönelik ölçeklerin güvenilirlik analizleri tek tek araştırılmıştır.
- Ölçekte yer alan maddelerin öğretmen adayları tarafından benzer sonuçlar verecek şekilde yanıtlanıp yanıtlanmadığını gösteren ayrıca maddelerin gerekliliğini de test eden Hotelling's T-Kare istatistiği uygulanmıştır.
- Ortalama skorların normal dağılım gösterip göstermediği araştırılmış ve Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk normallik testleri uygulanmıştır. Ayrıca Basıklık (Kurtosis) ve Çarpıklık (Skewness) istatistikleri de incelenmiştir. İki gruba dayalı istatistiklerde Kolmogorov-Smirnov Z testine, ikiden fazla gruplarda ise Kuruskal-Wallis testine başvurulmuştur.

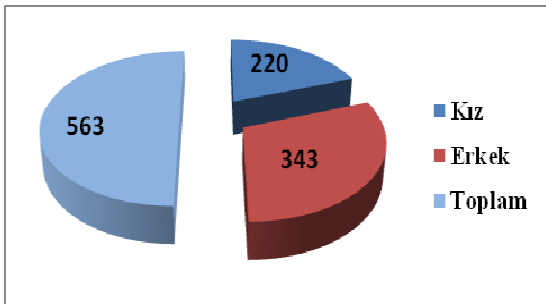
## 4. BULGULAR

Bu araştırmanın amacı, beden eğitimi öğretmenliği bölümlerinde okumakta olan öğrencilerin, zihinsel engelli çocuklara yönelik tutumlarını belirlemek için bir tutum ölçeği geliştirmek ve tutumlar üzerindeki etkili faktörleri incelemektir.

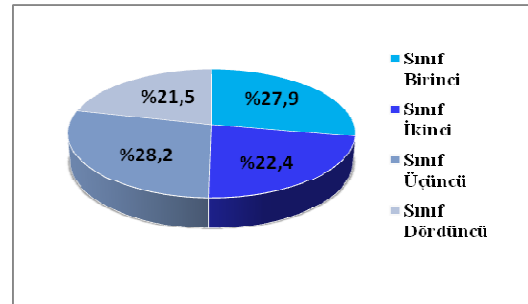
Bu bölümde ölçek geliştirme çalışması olarak planlanmış " **Zihinsel Engelli Çocuklara Yönelik Tutum Ölçeği**"(ZEÇTÖ) adı verilen ölçeğin geçerlik-güvenirlik incelemelerine ilişkin bulgularla birlikte katılımcıların sosyo-demografik özellikleri sunulmuştur.

### 4.1. Katılımcıların Sosyo-Demografik Özelliklerinin İncelenmesi

**Şekil 4.1.** BESÖ adaylarının cinsiyete göre dağılımı.



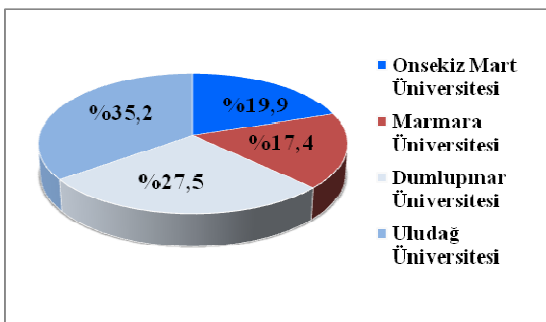
**Şekil 4.2** BESÖ adaylarının öğrenim gördükleri sınıflara göre dağılımı.



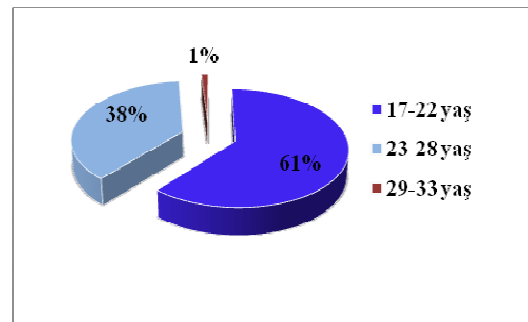
Şekil 4.1'e göre BESÖ adaylarının % 39,1' inin kız ve % 60,9' u erkektir.

Şekil 4.2 incelendiğinde, BESÖ adaylarının % 27,9' u birinci sınıfta, % 22,4'ü ikinci sınıfta, % 28,2' si üçüncü sınıfta, % 21,5'i dördüncü sınıfta öğrenim gördükleri bulunmuştur

**Şekil 4.3.** BESÖ adaylarının öğrenim gördükleri okulara göre dağılımı.



**Şekil 4.4.** BESÖ adaylarının yaş dağılımı.

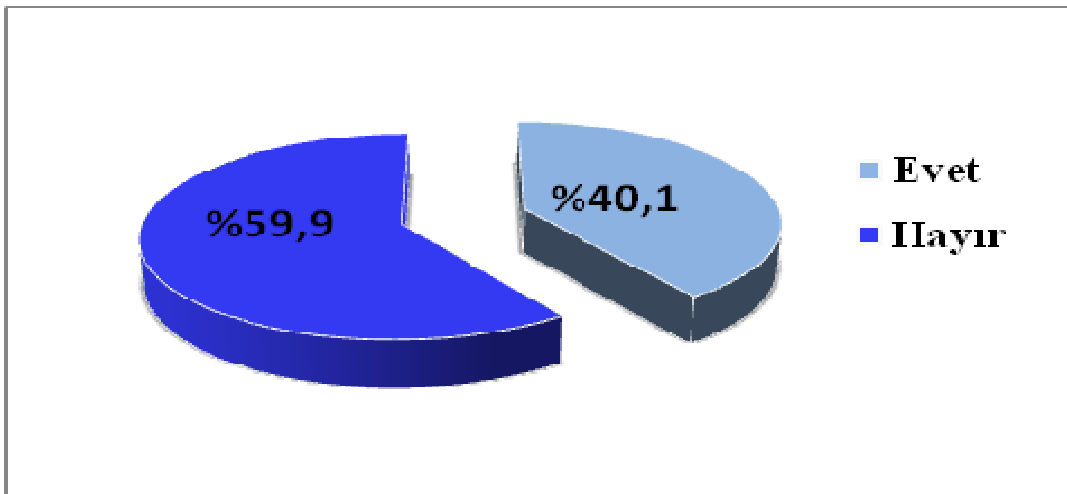




Şekil 4.3' e göre, BESÖ adaylarının %19,9 Çanakkale Onsekiz Mart, % 17,4' ü Marmara , %27,5' i Dumlupınar ve % 35,2' si Uludağ Üniversitesinde öğrenim görmektedir.

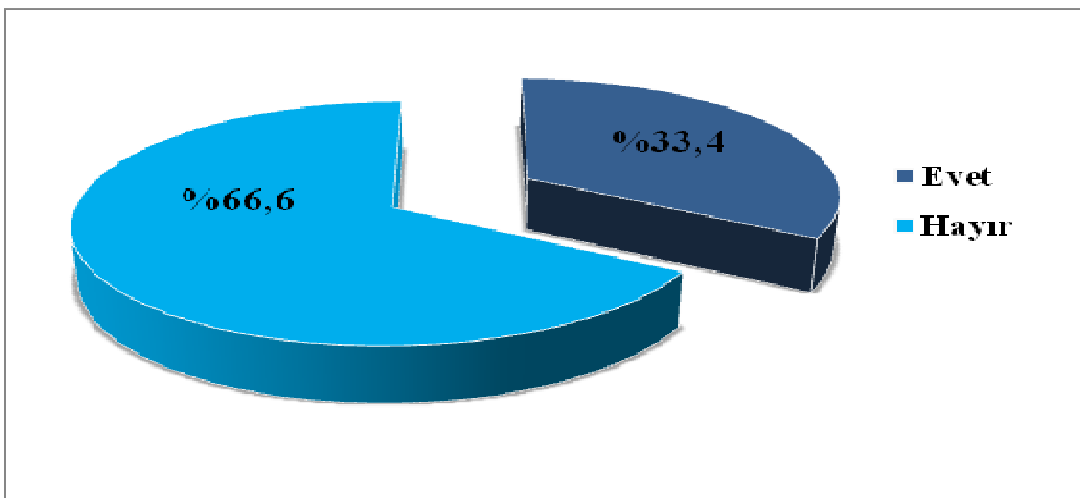
Şekil 4.4'e göre BESÖ adaylarının % 61'i 17-22 yaş , % 38'i 23-28 yaş ve % 1' i 29-33 yaş aralığında bulunmaktadırlar.

**Şekil 4.5.** BESÖ adaylarının ZE bir yakına sahip olma durumlarına göre dağılımı



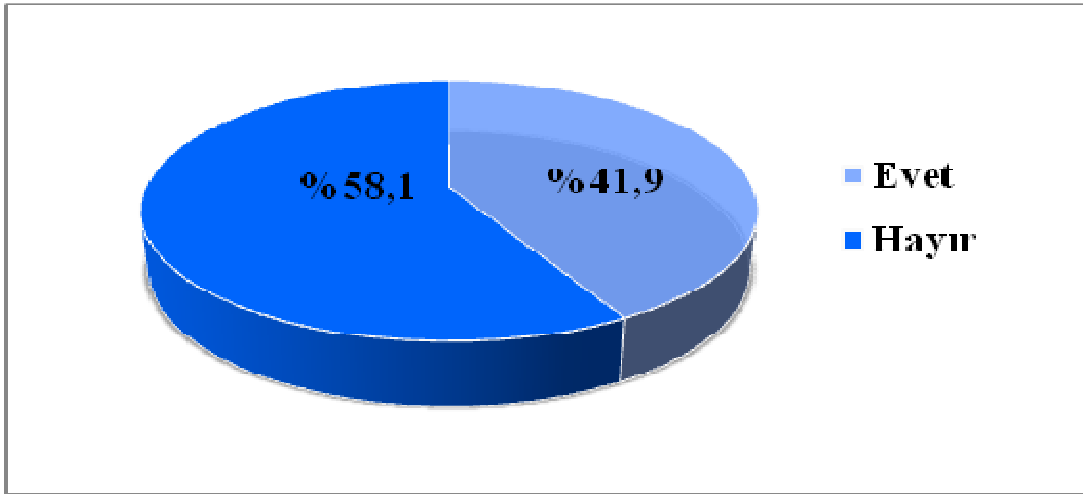
Şekil 4.5' e göre BESÖ adaylarının % 40,1' inin zihinsel engelli bir tanıdığı ya da yakını bulunmaktadır.

**Şekil 4.6.** BESÖ adaylarının ZEÇ'larla çalışma deneyimlerine göre dağılımı



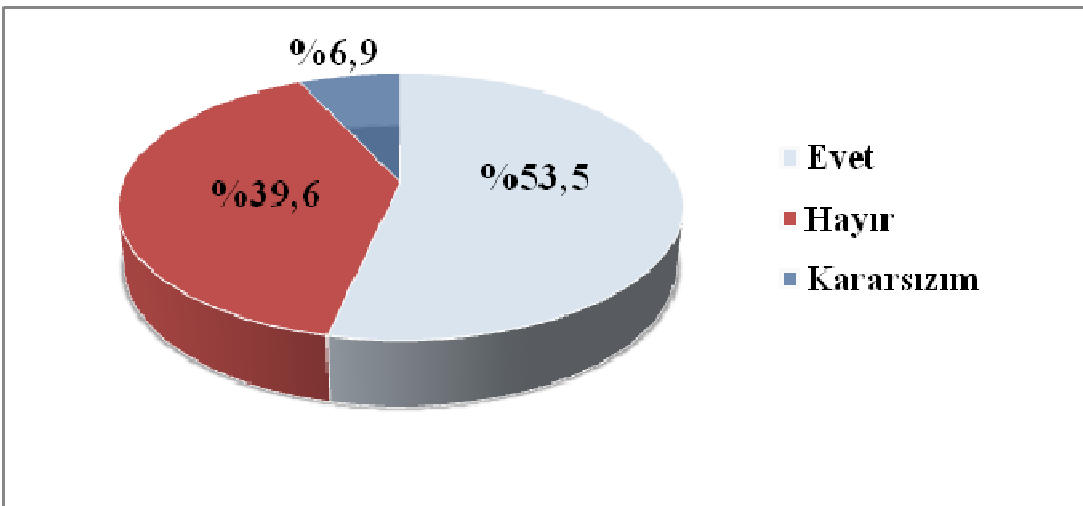
Şekil 4.6'a göre BESÖ adaylarının % 33,4' ünün ZEÇ' larla çalışma deneyimi bulunmaktadır.

**Şekil 4.7** BESÖ adaylarının okulda ZEÇ'lerle ilgili bir ders alma durumlarına göre dağılımı



Şekil 4.7 incelendiğinde, BESÖ adaylarının % 41,9' unun okulda ZEÇ'lerle ilgili bir ders aldıkları görülmektedir.

**Şekil 4.8.** BESÖ adaylarının bir özel eğitim okulunda ZEÇ'lerle çalışma durumlarına göre dağılımı



Şekil 4.8'e göre BESÖ adaylarının %53,5'ünün bir özel eğitim okulunda ZEÇ'lerle çalışmak istedikleri bulunmuştur.

## **4.2. "Zihinsel Engelli Çocuklara Yönelik Tutum Ölçeği"nin (ZEÇTÖ) Geçerlilik Analizlerine İlişkin Bulgular**

"Zihinsel Engelli Çocuklara Yönelik Tutum Ölçeği"nin (ZEÇTÖ) güvenilirlik ve geçerliliğinin belirlenmesi için ölçek 4 farklı ildeki Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği (BESÖ) Bölümünde eğitim gören öğrencilere uygulanmıştır. İlk olarak tüm katılımcıların verdikleri yanıtlar bir bütün olarak ele alınıp değerlendirilmiş, daha sonra yanıtlar BESÖ bölümlerine göre incelenmiştir.

Bu bölümde " Zihinsel Engelli Çocuklara Yönelik Tutum Ölçeği"nin (ZEÇTÖ) geçerlilik analizlerinin sonuçları için başvurulan geçerlilik ölçüm yöntemlerine yer verilmiştir.

Geçerlik çalışmaları için kapsam geçerliği, madde-faktör yüklerini belirleyen faktöriyel yapı geçerliliği ve yapı geçerliliği için açıklayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi sonuçları yer almıştır.

### **4.2.1. "Zihinsel Engelli Çocuklara Yönelik Tutum Ölçeği"nin (ZEÇTÖ) Kapsam Geçerliğine İlişkin Bulgular**

"Zihinsel Engelli Çocuklara Yönelik Tutum Ölçeği" nin kapsam geçerliliğini değerlendirmede uzman görüşüne başvurulmuştur. Oluşturulan ölçek havuzunda yer alan 27 madde uzman ve 5 akademisyenin görüşüne sunulmuştur. Ayrıca dil uzmanları tarafından da ölçek maddeleri yönünden incelenmiştir.

Uzmanların önerileri doğrultusunda ölçekteki maddeler tekrar gözden geçirilmiş, madde sayısında bir değişiklik olmadan bazı maddelerde değişiklikler yapılmıştır. Düzeltmeler yapıldıktan sonra ölçek kullanılır hale gelmiştir.

### **4.2.2. "Zihinsel Engelli Çocuklara Yönelik Tutum Ölçeği"nin (ZEÇTÖ) İç Tutarlılığın Hesaplanması**

Ölçeğin geçerlik çalışması için 563 BESÖ bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarından toplanan verilerle temel bileşenler yöntemi , madde faktör yükünü belirlemek için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. Örneklemden elde edilen verilerin yeterliğinin saptanması için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi yapılmıştır.

Ölçeğin ortak faktör yapılarının incelendiği faktör analizi sonucunda öz değeri 1'den büyük olan 5 farklı faktör bulunmuştur.

Faktör analizi açısından ölçeği bozan herhangi bir ifadenin olup olmadığı da araştırılmış ve Extraction (Çıkartım) değerlerinde 0,40 altında yer alan en küçük ağırlığa sahip ifade çıkartılarak işleme adım adım devam edilmiştir (Tablo 4.2.2.1). Çıkartılan maddeler, M4, M5, M6, M7, M10 ve M22 şeklindedir. Bu beş faktör toplam varyansın % 62,5'ini açıklamaktadır (Tablo 4.2.2.2).

ZEÇTÖ toplam puanı ile ZEÇTÖ madde puanları arasındaki düzeltilmiş madde test korelasyonları hesaplanmıştır.

Faktör analizi için veri matrisinin uygunluğu ve birim matrisi özelliği test edilmiş ve örneklem yeterliliği için Kaiser-Meyer-Olkin istatistiği 0.923 olarak hesaplanmıştır. Bu oran oldukça yüksek bulunmuştur. Bartlett's Test istatistiği 4965,166 ve p olasılığı da 0,0001 olacak şekilde anlamlı bulunmuştur. Dolayısıyla veri matrisi Faktör Analizi için uygundur ve birim matris değildir. Faktör yapılarını belirlemek için Temel Bileşenler Yöntemi (Principal Component Analysis), Kavramsal anlamlılığın yakalanabilmesi için Equamax dönüştürme yöntemi kullanılmıştır.

Faktör yükleri matrisi iki türlü okunabilmektedir. Eğer satır olarak okunursa her bir maddenin faktörlerdeki ağırlığını ve ilişkisini verir. Ayrıca her bir madde çıkarıldığında ölçeğin Cronbach alpha değerini verir. Faktör yükü hangi faktörde mutlak değerce daha yüksek ise madde o faktörde yer alıyor demektir. Düzeltilmiş madde test korelasyonu değeri ise boyut indirgemede yaygın olarak kullanılır ve bu değer 0.40'ın altında olmaması istenen bir durumdur. Bir madde için hesaplanan madde test korelasyonunun 20 nin altında kalması o maddenin toplam puana uygun biçimde katkıda bulunmadığını ve ölçeğin güvenilirliğinin düşmesine neden olduğunu düşündürmektedir (Ağargün ve ark. 1996). Bu değer 0.40 altında olması durumunda ölçekten çıkartılmasının uygun olduğu kararı verilir. Faktör yükleri matrisi sütun olarak incelenirse o faktördeki maddelerin faktör yüklerini verir. Her bir faktörde yer alan faktör yükleri majör ve minör olarak tanımlanabilir. Faktör yükü daha yüksek korelasyona sahip olan madde o faktör içinde majör unsura sahiptir ve faktör buna göre adlandırılır. Faktör yükleri matrisi Tablo 4.2.2.1'de verilmiştir.

Tablo 4.2.2.1. Faktör yükleri

	Faktör yükleri					Extraction
	Faktör1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	Faktör 5	
<b>M21</b>	<b>,751</b>	,227	,224	,038	-,154	,603
<b>M27</b>	<b>,743</b>	,243	,285	-,035	-,151	,585
<b>M26</b>	<b>,684</b>	,214	,152	-,086	-,150	,690
<b>M19</b>	<b>,674</b>	,266	,221	,092	-,048	,656
<b>N23</b>	<b>,669</b>	,292	,328	,102	-,067	,558
<b>M25</b>	<b>,656</b>	,232	,283	-,052	-,158	,591
<b>M17</b>	<b>,631</b>	,272	,324	,063	-,148	,566
<b>M24</b>	<b>,628</b>	,139	,051	-,185	-,329	,716
<b>M15</b>	<b>,601</b>	,310	,400	,108	-,080	,781
<b>M2</b>	-,070	<b>,846</b>	-,059	,238	,144	,801
<b>M1</b>	,144	<b>,837</b>	,218	,093	-,056	,628
<b>M3</b>	,377	<b>,523</b>	,393	-,117	-,209	,536
<b>M11</b>	-,144	-,046	<b>,848</b>	-,037	,164	,770
<b>M9</b>	,082	,229	<b>,530</b>	,331	-,295	,603
<b>M13</b>	,461	,339	<b>,515</b>	,094	-,048	,603
<b>M8</b>	,137	-,005	,036	<b>,763</b>	-,035	,546
<b>M16</b>	,093	,068	,066	<b>,658</b>	,086	,505
<b>M12</b>	-,124	,247	,083	<b>,643</b>	,221	,458
<b>M14</b>	-,203	,047	-,040	<b>,636</b>	,235	,652
<b>M20</b>	-,093	,039	,113	,082	<b>,781</b>	,640
<b>M18</b>	,127	,005	-,103	,199	<b>,765</b>	,636

Birinci faktörde yer alan 9 ifade toplam varyansın rotasyondan sonra % 21,84' ünü açıklamakta olup “**Yararlar**” olarak tanımlanmıştır. İkinci faktör ise toplam varyansın %11,83' ünü açıklamıştır. 3 ifadenin yer aldığı bu faktör “**Duygular**” olarak tanımlanmıştır. Varyansın % 10,316'sını açıklayan ve 3 ifadeyi kapsayan üçüncü faktör “**Destekler**” olarak tanımlanmıştır. Dördüncü faktörde 4 ifade yer almakta olup toplam varyansın %10,285'ini açıklamaktadır ve “**Kabul**” olarak tanımlanmıştır. 2 ifadenin yer aldığı ve toplam varyansın % 8,233' ni açıklayan beşinci faktör “**Korkular**” olarak adlandırılmıştır.

**Tablo 4.2.2.2.** Varyans Analizi

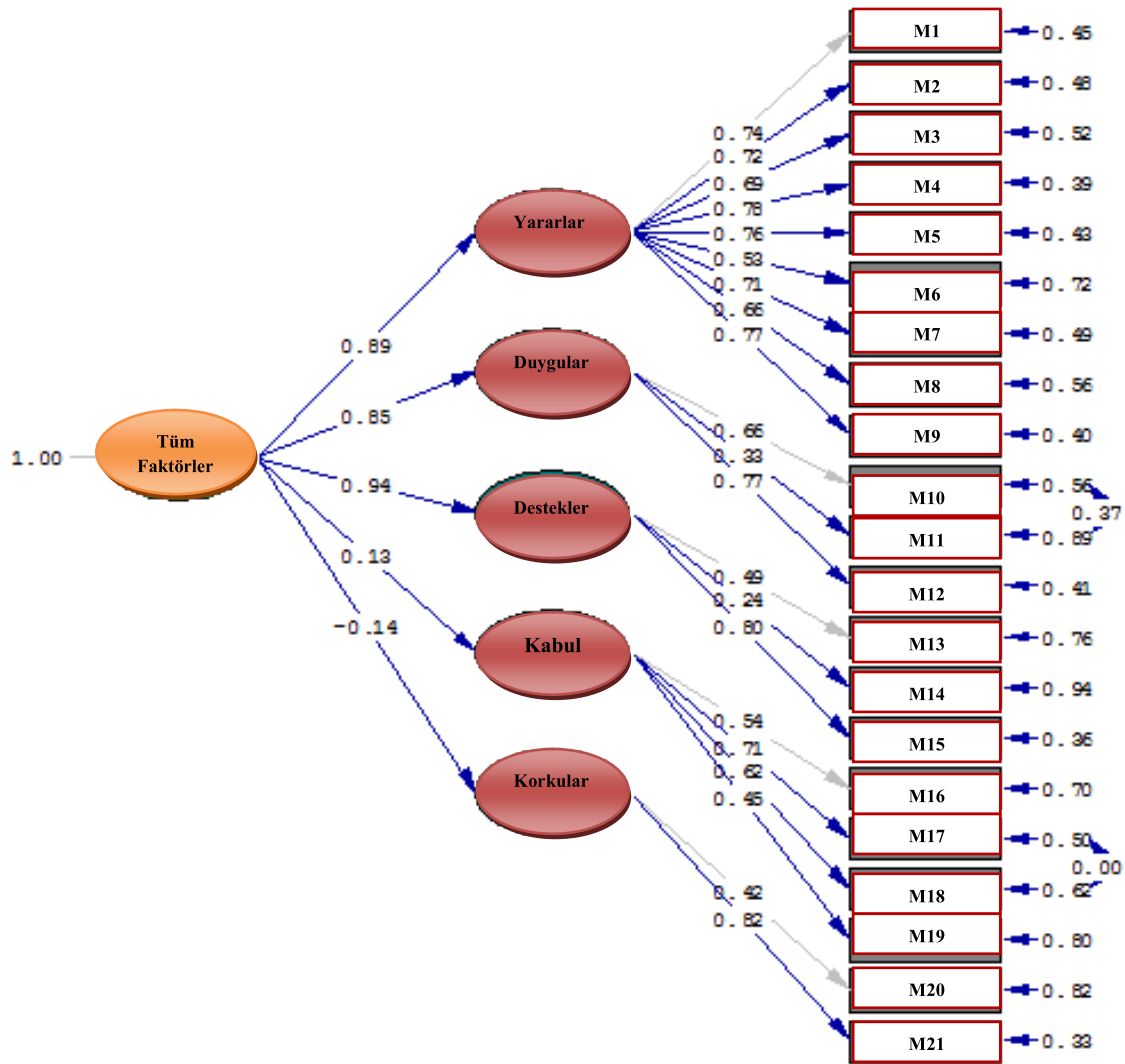
FAKTÖRLER	Ratosyonsuz faktörler ve açıklanan varyans			Rasyon sonucu faktörler ve açıklanan varyans		
	Özdeğer	Açıklanan varyans (%)	Birikimli varyans (%)	Özdeğer	Açıklanan varyans (%)	Birikimli varyans (%)
1	7,013	33,396	33,396	4,586	21,837	21,837
2	2,781	13,242	46,639	2,484	11,830	33,666
3	1,152	5,484	52,123	2,166	10,316	43,982
4	1,122	5,341	57,463	2,160	10,285	54,267
5	1,058	5,037	62,500	1,729	8,233	62,500

#### 4.2.3. "Zihinsel Engelli Çocuklara Yönelik Tutum Ölçeği"nin (ZEÇTÖ) Doğrulayıcı Faktör Analizinin Hesaplanması

Faktör analizinde elde edilen faktör yapılarını doğrulayabilmek için ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi uygulanmış ve her bir faktörün gizil değişkenleri ve beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümlerinde okumakta olan öğrencilerin, zihinsel engelli çocuklara yönelik tutumlarını ölçmek için geliştirilmiş olan tutum ölçeği gizil değişkenini açıklama özelliği incelenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi için elde edilen uyum indeksleri  $\chi^2/df=4,145$  ve  $RMSEA=0.075$  hesaplanmıştır. Elde edilen bu istatistiklerin ölçek için doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarının kabul edilebilir olduğunu göstermektedir. Diğer

uyum indeksleri ise NFI (Normed Fit Index)=0.94, NNFI (Non-Normed Fit Index)=0.95, PNFI(Parsimony Normed Fit Index)=0.88, CFI (Comparative Fit Index)=0.96, IFI (Incremental Fit Index)=0.96 olarak elde edilmiştir.

Öğretmen adaylarının zihinsel engelli çocuklara yönelik tutumlarını alt boyutların nasıl etkilediğini ve boyutlardaki her bir ifadenin boyuttaki önemini standartlaştırılmış çözüm grafiğinden görülebilmektedir (Grafik 4.2.3.1.). Grafik 1'e göre katılımcıların zihinsel engelli çocuklara yönelik tutumlarının belirlenmesinde Faktör 1 (Yararlar) , Faktör 2 (Duygular), Faktör 3 (Destekler) ve Faktör 4 (Kabul) boyutlarının aynı yönde ilişkilendiği Faktör 5 (Korkular) boyutunun ise ters yönde ilişkilendiği belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının zihinsel engelli çocuklara yönelik tutumlarının oluşumunda en yüksek ilişki Faktör 3 (Destekler) tarafından 0,94 olacak şekilde elde edilmiştir. Faktör 1(Yararlar) boyutu ile tüm faktör yükleri arasındaki ilişki ise 0,89 olarak elde edilmiştir. Faktör 2 (Duygular) boyutu ile tüm faktör yükleri arasında ise aynı yönde 0,85 lik bir ilişki elde edilmiştir. Öğretmen adaylarının zihinsel engelli çocuklara yönelik tutumları ile aynı yönde en az ilişki ise Faktör 4 (Kabul) arasında 0,13 ile elde edilmiştir. Öğretmen adaylarının zihinsel engelli çocuklara yönelik tutumlarının oluşumunda Faktör 5 (Korkular) ters yönde katkı sağlamaktadır. İlişki katsayısı ters yönde olup -0,14 olarak hesaplanmıştır. Doğrulayıcı Faktör Analizi'nde elde edilen ilişkiler t istatistiği ile sınanmakta olup bu ilişkinin anlamlılığına bakıldığında t değerinin 1,96 olarak hesaplandığı belirlenmiştir. Bu değer kritik değerdir. Doğrulayıcı Faktör Analizi çalışmalarında gizil değişkenler arasında veya gözlenen değişken gizil değişken arasındaki parametrelerin anlamlılığında t değeri 1,96'yı aşarsa 0,05 eğer 2,56'yı aşarsa 0,01 anlam düzeyinde parametrenin anlamlı olduğu varsayılır. Bu anlamda tüm faktör yükleri ile Faktör 4 (Kabul) boyutu (t=2,30) ve Faktör 5(Korkular) boyutu (t=1,96) gizil değişkenleri arasında 0,05 anlam düzeyinde parametreler anlamlı bulunurken, Faktör 1(Yararlar) (t=16,73) , Faktör 2 (Duygular) (t=13,14) ve Faktör 3 (Destekler) (t=10,38) gizil değişkenleri arasında ise 0,01 anlam düzeyinde anlamlı bulunmuştur.



Chi-Square=754.39, df=182, P-value=0.00000, RMSEA=0.075

**Grafik 4.2.3.1.** İkinci düzey doğrulayıcı faktör analizi yol diyagramı

BESÖ adaylarının ZEÇ'lara yönelik tutumlarını belirlerken Faktör 1 (yararlar) boyutuna en yüksek katkıyı sağlayan ifade 0,78'lik bir ilişki ile M4 “**Beden eğitimi dersi, ZEÇ’ un başarılı olma duygusunu yaşaması açısından önemlidir**” maddesi olarak bulunurken, en düşük katkıyı sağlayan ifade M6 “**ZE öğrenciyle çalışabilmem için özel eğitim alanında eğitim almam gerekir**” (0,53) olarak bulunmuştur.

BESÖ adaylarının zihinsel engelli çocuklara yönelik tutumlarını belirlerken Faktör 2 (duygular) boyutuna en yüksek katkıyı sağlayan ifade 0,77'lik bir ilişki ile M12 “**Sınıfımda ZE bir öğrenci olsaydı ona yardımcı olmaya çalışırdım**” ifadesinde elde edilirken, en



düşük ilişki (0,33) M11 “**Beden eğitimi dersinde ZEÇ’ların olması, beni endişelendirir**” ifadesinde elde edilmiştir.

BESÖ adaylarının ZEÇ’ lara yönelik tutumlarını belirlerken Faktör 3 (destekler) boyutuna en yüksek katkıyı sağlayan ifade 0,80 'lik bir ilişki ile M15 “**Beden eğitimi dersinde ZEÇ un olması sınıftaki diğer çocukların işbirliği ve paylaşım duygularının gelişmesini sağlar**” ifadesinde elde edilirken, en düşük katkı 0,24 ile M14 “**Sınıfımda ZE bir çocuğa nasıl eğitim verebileceğimi biliyorum**” ifadesinde elde edilmiştir.

BESÖ adaylarının ZEÇ’ lara yönelik tutumlarını belirlerken faktör 4 (kabul) boyutuna en yüksek katkıyı sağlayan ifade 0,71 'lik bir ilişki ile M17 “**Beden eğitimi dersinde ZEÇ un olması, dersin işleyişini zorlaştırır**” ifadesinde elde edilirken, en düşük ilişki 0,45’ lik bir ilişki ile M19 “**Diğer öğrencilerin aileleri sınıfta ZE bir öğrencinin olmasına karşı çıkarlar**” ifadesinde elde edilmiştir.

BESÖ adaylarının ZEÇ’ lara yönelik tutumlarını ters yönde katkı yapan faktör 5 (korkular) gizil değişkenine en yüksek katkıyı sağlayan gözlenen değişken 0,82'lik bir ilişki ile M21 “**ZE öğrenciye zarar vermekten korkarım**” ifadesinde elde edilmiştir. “**ZE’ li bir öğrenciye başarılı bir şekilde eğitim verememekten korkarım**” M20 ifadesi 0,42 ile en az katkıyı sağlamıştır.

Doğrulamalı faktör analizlerinde M10 - M11 ifadeleri arasında ve ayrıca M17-M18 ifadeleri arasında modifikasyona gidilmiştir.

### **4.3. "Zihinsel Engelli Çocuklara Yönelik Tutum Ölçeği”nin (ZEÇTÖ) Güvenirlilik Analizlerine İlişkin Bulgular**

#### **4.3.1. Tüm katılımcılardan elde edilen verilere göre güvenirlilik analizi**

Doğrulamalı faktör analizinden sonra her bir faktör grubunda yer alan ifadelere yönelik maddelerin güvenirlilik analizleri tek tek araştırılmış, güvenirlilik analizi sonuçları ve ifadelere ait ortalama ve standart sapmalar Tablo 4.3.1.1'de verilmiştir. Ölçekte yer alan maddelerin katılımcılar tarafından benzer sonuçlar verecek şekilde yanıtlanıp yanıtlanmadığını belirlemek ve maddelerin gerekliliğini test etmek amacıyla Hotelling's T-Kare testi kullanılmıştır. Tüm katılımcılardan elde edilen verilerin analizi sonucu Cronbach's Alpha istatistiği 0,859 olarak hesaplanmıştır.

**Tablo 4.3.1.1. "Zihinsel Engelli Çocuklara Yönelik Tutum Ölçeği" nin güvenilirlik analizi sonuçları**

İfadeler	Madde ifadeleri	Ortalama	Standart sapma	Soru bütün korelasyon	Silindiğinde Cronbach's Alpha
<b>Faktör 1</b>	<b>Cronbach's Alpha= ,916; Genel Ortalama= 4,00; Hotelling's T-Kare= 39,579 P=0,0001</b>				
<b>M15</b>	Beden eğitimi dersinde ZEÇ ların olması, diğer öğrencilerin engelli bireyleri anlama ve kabullenmelerine yardımcı olur.	3,92	1,058	,700	,907
<b>M17</b>	Sınıflarında ZE arkadaşı olan öğrenciler kendi sağlıklarının değerini daha iyi anlarlar.	4,03	1,054	,703	,907
<b>M19</b>	ZE bir öğrencinin engelsiz akranları ile birlikte olması hayata bağlanmasına yardımcı olur.	3,95	1,087	,682	,909
<b>M21</b>	Beden eğitimi dersi, ZEÇ un başarılı olma duygusunu yaşaması açısından önemlidir.	4,08	1,037	,779	,902
<b>M23</b>	Beden Eğitimi dersi ZEÇ un, akranları ile kaynaşmasını sağlar.	4,01	1,015	,734	,905
<b>M24</b>	ZE öğrenciyle çalışabilmem için özel eğitim alanında eğitim almam gerekir.	4,03	1,095	,591	,915
<b>M25</b>	Beden eğitimi dersinde ZE bir öğrencinin olması, öğretmenin deneyim kazanmasını sağlar.	3,93	1,082	,706	,907
<b>M26</b>	Bana yardımcı olacak uzman öğretmenler olursa ZE bir öğrenciye eğitim verebilirim.	3,96	1,079	,678	,909
<b>M27</b>	Sınıfta ZE bir öğrencinin bulunması, öğretmene ve akranlarına daha sabırlı ve duyarlı olmayı öğretir.	4,07	1,049	,790	,901
<b>Faktör 2</b>	<b>Cronbach's Alpha= ,711; Genel Ortalama= 3,9; Hotelling's T-Kare=192,315 P=0,0001</b>				
<b>M1</b>	Beden eğitimi dersinde ZEÇ ların olması, beni mutlu eder.	3,84	1,157	,692	,398
<b>M2</b>	Beden eğitimi dersinde ZEÇ ların olması, beni endişelendirmez.	3,54	1,161	,476	,689
<b>M3</b>	Sınıfta ZE bir öğrenci olsaydı ona yardımcı olmaya çalışırdım.	4,32	1,031	,440	,721

<b>Faktör 3</b>	<b>Cronbach's Alpha= ,511; Genel Ortalama= 3,46; Hotelling's T-Kare=314,835 P=0,0001</b>				
<b>M9</b>	Okul yönetiminin sınıfta ZE bir öğrencinin eğitim almasını destekleyeceğini düşünüyorum.	3,55	1,036	,353	,365
<b>M11</b>	Sınıfımda ZE bir çocuğa nasıl eğitim verebileceğimi biliyorum.	2,93	1,062	,247	,541
<b>M13</b>	Beden eğitimi dersinde ZEÇ un olması sınıftaki diğer çocukların işbirliği ve paylaşım duygularının gelişmesini sağlar.	3,89	1,010	,385	,313
<b>Faktör 4</b>	<b>Cronbach's Alpha= ,667; Genel Ortalama= 3,08 Hotelling's T-Kare= 195,040 P=0,0001</b>				
<b>M8</b>	ZEÇ, sınıfta akranları tarafından kabul görür ve dışlanmazlar.	3,28	1,096	,458	,593
<b>M12</b>	Beden eğitimi dersinde ZEÇ un olması, dersin işleyişini zorlaştırmaz.	3,03	1,034	,496	,567
<b>M14</b>	ZE bir öğrencinin sınıf içinde (beden eğitimi dersinde) davranışlarını kontrol etmek zor değildir.	2,67	0,960	,454	,597
<b>M16</b>	Diğer öğrencilerin aileleri sınıfta ZE bir öğrencinin olmasına karşı değillerdir.	3,32	1,029	,387	,640
<b>Faktör 5</b>	<b>Cronbach's Alpha= ,501; Genel Ortalama= 2,67; Hotelling's T-Kare= ,412 P=0,521</b>				
<b>M18</b>	ZE li bir öğrenciye başarılı bir şekilde eğitim verememekten korkarım/korkmam.	2,66	1,091	,115	*
<b>M20</b>	ZE öğrenciye zarar vermekten korkarım/korkmam.	2,69	1,290	,115	*
<b>Faktörler Toplamı</b>	<b>Cronbach's Alpha=,85; Genel Ortalama= 3,61 Hotelling's T-Kare=994,313 P=0,0001</b>				

\*Tek bir ifadenin güvenilirlik değeri hesaplanamaz.

**Tablo 4.3.1.2.** Alt boyutların güvenilirlik analizi

		X	SS	Cronbach Alpha
<b>Faktör 1</b>	<b>Yararlar</b>	4	1,062	,916
<b>Faktör 2</b>	<b>Duygular</b>	3,9	1,118	,711
<b>Faktör 3</b>	<b>Destekler</b>	3,46	1,036	,511
<b>Faktör 4</b>	<b>Kabul</b>	3,08	1,030	,667
<b>Faktör 5</b>	<b>Korkular</b>	2,67	1,428	,501
<b>Toplam</b>		3,61	1,070	,859

#### 4.3.1.1. Birinci faktöre (Yararlar) ait güvenilirlik analizi

Birinci faktörde (yararlar) yer alan 9 ifadeye ait ölçeğin güvenilirliği yüksek güvenilir düzeyinde bulunmuştur (Cronbach's Alpha= ,916). Ölçekte yer alan tüm soruların ortalaması (Genel ortalama) 4,0 olarak hesaplanmıştır. Bu istatistik öğretmen adaylarının ölçekte yer alan ifadelere genel olarak katıldıklarını göstermektedir. Ölçekte maksimum ortalama 4,8 ile “Beden eğitimi dersi, ZEÇ un başarılı olma duygusunu yaşaması açısından önemlidir” ifadesinde elde edilirken, minimum ortalama ise 3,92 ile “Beden eğitimi dersinde ZEÇ’ ların olması, diğer öğrencilerin engelli bireyleri anlama ve kabullenmelerine yardımcı olur” ifadesinde elde edilmiştir. Hotelling's T-Kare istatistiği anlamlı bulunmuş ve her bir maddenin ortalamasının birbirinden farklı olduğu bulunmuştur (Hotelling's T-Kare=39,579; F=4,886 p=0.0001). Ölçeğin güvenilirlik testinde kullanılan Cronbach's Alpha yöntemini test eden F istatistiği anlamlı bulunmuştur (Friedman's Chi-Square= 4,068; P=0,000). Ölçek ayrıca toplanabilir (Nonadditivity) nitelikte bulunmuştur (Nonadditivity=,782 P=,376).

#### 4.3.1.2. İkinci faktöre (Duygular) ait güvenilirlik analizi

İkinci faktörde (duygular) yer alan 3 ifadeye ait ölçeğin güvenilirliği için hesaplanan Cronbach's Alpha istatistiği, 711 olarak hesaplanmıştır. Faktör 2 (duygular) ölçeğinin genel ortalaması 3,90 olarak hesaplanmış ve bu istatistik öğretmen adaylarının faktör 2 de

yer alan ifadelere katıldığı şeklinde olabileceğini ifade edebilir. Maksimum ortalama 4,316 ile “Sınıfımda ZE bir öğrenci olsaydı ona yardımcı olmaya çalışırdım” ifadesinde elde edilirken, minimum ortalama ise 3,54 ile “Beden eğitimi dersinde ZEÇ ların olması, beni endişelendirmez” ifadesinde elde edilmiştir. Ölçekte Hotelling's T-Kare istatistiği anlamlı bulunmuş ve her bir maddenin ortalaması birbirinden farklı olduğu bulunmuştur (Hotelling's T-Kare=192,315; F=95,986; P=0.0001). Ölçeğin güvenilirliğinin testinde kullanılan Cronbach's Alpha yöntemini test eden F istatistiği anlamlı bulunmuştur (Friedman's Chi-Square= 124,285; P=0,000). Ölçek ayrıca toplanabilir (Nonadditivity) nitelikte bulunmuştur (Nonadditivity=,65 P=,321).

#### **4.3.1.3. Üçüncü faktöre (Destekler) ait güvenilirlik analizi**

Üçüncü faktörde (Destekler) yer alan 3 ifadeye ait ölçeğin güvenilirliği düşük güvenilir düzeyinde bulunmuştur (Cronbach's Alpha= ,511). Ölçekte yer alan tüm ifadelerin ortalaması (Genel ortalama) 3,46 olarak bulunmuştur. Ölçekte Hotelling's T-Kare istatistiği anlamlı bulunmuş ve her bir maddenin ortalaması birbirinden farklı olduğu görülmüştür (Hotelling's T-Kare=314,835; F=157,138; P=0.0001). Ölçeğin güvenilirlik testinde kullanılan Cronbach's Alpha yöntemini test eden F istatistiği anlamlı bulunmuştur (Friedman's Chi-Square= 169,834; P=0,000). Ölçek ayrıca toplanabilir (Nonadditivity) nitelikte bulunmuştur (Nonadditivity=,539 P=,463).

#### **4.3.1.4. Dördüncü faktöre (Kabul) ait güvenilirlik analizi**

Dördüncü faktörde (Kabul) yer alan 4 ifadeye ait ölçeğin güvenilirliği yeterli düzeyde güvenilir bulunmuştur (Cronbach's Alpha=,667). Ölçekte yer alan tüm ifadelerin ortalaması (Genel ortalama) 3,08 olarak hesaplanmıştır. Ölçekte Hotelling's T-Kare istatistiği anlamlı bulunmuş ve her bir maddenin ortalamasının birbirinden farklı olduğu görülmüştür (Hotelling's T-Kare=195,04; F=64,782; P=0.0001). Ölçeğin güvenilirliğinin testinde kullanılan Cronbach's Alpha yöntemini test eden F istatistiği anlamlı bulunmuştur (Friedman's Chi-Square=70,09; P=0,000). Ölçek ayrıca toplanabilir (Nonadditivity) nitelikte bulunmuştur (Nonadditivity=2,086 P=,149).

#### **4.3.1.5. Beşinci faktöre (Korkular) ait güvenilirlik analizi**

Faktör 5 'te (Korkular) yer alan 2 ifadeye yönelik ölçeğin güvenilirliği düşük güvenilirlik düzeyinde bulunmuştur (Cronbach's Alpha=,501). Ölçekte yer alan tüm

ifadelerin ortalaması (Genel ortalama) 2,67 olarak hesaplanmıştır. Ölçekte Hotelling's T-Kare istatistiği anlamlı bulunmamış ve her iki maddenin ortalamasının birbirinden farklı olmadığı şeklinde ifade edilmiştir (Hotelling's T-Kare=,412; F=,412; P=,521).

Her bir maddenin ayrı ayrı güvenilirlik analizleri sonucunda soru bütün korelasyonlara bakıldığında negatif korelasyona rastlanmamıştır. Ayrıca ölçekten çıkarıldığında güvenilirliği önemli düzeyde artıran herhangi bir ifade bulunmamıştır. Faktör 5 (korkular) de tek ifade olduğundan bu istatistikler hesaplanamamıştır.

#### **4.3.2. Katılımcıların eğitim gördükleri okullara göre güvenilirlik analizi**

BESÖ adaylarının ZEC' lara yönelik tutumlarını belirlenmesinde güvenilirlik analizleri eğitim gördükleri üniversitelere göre gerçekleştirilmiş ve bulgular Tablo 5'de belirtilmiştir.

Dört farklı üniversitenin BESÖ bölümünde öğrenim gören öğrencilere uygulanan ZEÇTÖ' ne ait Cronbach alpha değeri 0,84-0,88 arasında yer almıştır. Ölçeklerin üniversitelere göre ortalama puanlarının 3,530-3,705 arasında değiştiği ve en yüksek ortalamanın 3,705 ile Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (ÇOMÜ) öğretmen adaylarına ait olduğu belirlenmiştir. Dört farklı üniversite öğretmen adayları tarafından, ölçekte yer alan ifadelerden en yüksek ortalama (4,47±,870) M3 "Sınıfımda ZE bir öğrenci olsaydı ona yardımcı olmaya çalışırdım" ifadesinde elde edilmiştir. En düşük ortalama üniversitelere göre farklılık göstermiştir. Onsekiz Mart (2,60±1,009) ve Uludağ Üniversitesi (2,61±1,059) öğretmen adayları M18 "ZE bir öğrenciye başarılı bir şekilde eğitim verememekten korkarım/kormam." ifadesinde elde edilirken, Marmara Üniversitesi adayları tarafından (2,64±1,302) M20 "ZE öğrenciye zarar vermektten korkarım. /korkmam" ifadesinde elde edilmiştir. Dumlupınar Üniversitesi öğretmen adayları ise en küçük ortalamayı (2,70±1,033) M14 "ZE bir öğrencinin sınıf içinde (beden eğitimi dersinde) davranışlarını kontrol etmek zor değildir" ifadesine vermişlerdir. Onsekiz Mart Üniversitesi öğretmen adayları ölçeğinde M18 ve M20, Marmara Üniversitesi adaylarının M14 ve M18 ve son olarak Uludağ Üniversitesi öğretmen adaylarının M20 ifadelerinin soru bütün korelasyonları negatif korelasyona sahip olduğu bulunmuştur.

**Tablo 4.3.2. 1. BESÖ adaylarının öğrenim gördükleri üniversitelere göre ZEÇTÖ nin güvenilirlik analizi**

Maddeler	Çömü Cronbach's Alpha=,84				Marmara Cronbach's Alpha=,85				Dumlupınar Cronbach's Alpha=,87				Uludağ Cronbach's Alpha=,82			
	Ortalama	Standart sapma	Soru bütün korelasyon	Silindiginde Cronbach's $\alpha$	Ortalama	Standart sapma	Soru bütün korelasyon	Silindiginde Cronbach's $\alpha$	Ortalama	Standart sapma	Soru bütün korelasyon	Silindiginde Cronbach's $\alpha$	Ortalama	Standart sapma	Soru bütün korelasyon	Silindiginde Cronbach's $\alpha$
<b>M15</b>	4,13	,982	,710	,820	3,89	1,111	,745	,840	3,82	1,108	,695	,861	3,89	1,025	,644	,802
<b>M17</b>	4,14	,858	,578	,827	3,95	1,230	,657	,843	3,97	1,090	,667	,862	4,07	1,033	,636	,802
<b>M19</b>	4,10	,939	,650	,823	4,01	1,079	,759	,840	3,81	1,183	,637	,863	3,94	1,086	,533	,807
<b>M21</b>	4,16	1,009	,628	,824	4,11	1,083	,700	,842	3,94	1,046	,707	,861	4,12	1,020	,572	,805
<b>M23</b>	4,18	,979	,752	,818	4,09	1,026	,786	,839	3,89	1,036	,754	,860	3,96	1,004	,565	,806
<b>M24</b>	4,19	1,000	,489	,830	4,19	1,100	,460	,851	3,92	1,131	,402	,871	3,95	1,105	,230	,822
<b>M25</b>	4,13	,915	,654	,824	3,97	1,264	,579	,846	3,85	1,082	,651	,863	3,87	1,063	,487	,809
<b>M26</b>	4,02	1,040	,599	,825	3,97	1,088	,480	,850	3,93	1,140	,605	,864	3,93	1,052	,450	,811
<b>M27</b>	4,05	,976	,657	,823	4,19	1,042	,772	,840	4,00	1,063	,669	,862	4,09	1,084	,607	,803
<b>M1</b>	3,99	1,111	,635	,822	3,97	1,107	,473	,851	3,68	1,273	,672	,861	3,82	1,101	,499	,808
<b>M2</b>	3,57	1,168	,386	,835	3,37	1,230	,230	,861	3,57	1,184	,465	,869	3,60	1,103	,379	,815
<b>M3</b>	<b>4,47</b>	,870	,545	,828	<b>4,34</b>	1,148	,698	,842	<b>4,08</b>	1,222	,628	,863	<b>4,40</b>	,853	,442	,812

<b>M9</b>	3,82	,970	,438	,832	3,64	1,008	,432	,852	3,39	1,125	,414	,870	3,48	,986	,443	,812
<b>M11</b>	3,09	,982	,083	,847	3,10	1,098	,257	,859	2,97	1,122	,300	,874	2,71	1,009	,096	,827
<b>M13</b>	4,05	,957	,613	,825	3,95	1,097	,713	,841	3,74	1,026	,699	,862	3,90	,972	,611	,804
<b>M8</b>	3,32	1,092	,162	,845	3,31	,935	,254	,858	3,21	1,122	,266	,875	3,29	1,155	,360	,816
<b>M12</b>	3,06	1,042	,300	,838	3,15	,967	,113	,863	3,00	1,026	,218	,876	2,97	1,068	,258	,820
<b>M14</b>	2,66	,935	,109	,845	2,73	,856	<b>-,025</b>	,865	<b>2,70</b>	1,033	,029	,882	2,63	,967	,030	,830
<b>M16</b>	3,42	1,010	,217	,841	3,35	1,046	,340	,855	3,25	1,036	,141	,878	3,31	1,029	,362	,815
<b>M18</b>	<b>2,60</b>	1,009	<b>-,078</b>	,853	2,69	1,222	<b>-,083</b>	,873	2,73	1,107	,188	,878	<b>2,61</b>	1,059	,089	,828
<b>M20</b>	2,63	1,163	<b>-,194</b>	,862	<b>2,64</b>	1,302	,004	,871	2,77	1,357	,105	,883	2,70	1,306	<b>-,031</b>	,839
<b>Genel Ortalama=3,705</b>																
<b>Genel Ortalama=3,649</b>																
<b>Genel Ortalama=3,535</b>																
<b>Genel Ortalama=3,584</b>																
<b>Hotelling's T-Squared=337,078; F=13,969;</b>																
<b>Hotelling's T-Squared=182,804;</b> <b>F=7,35</b>																
<b>Hotelling's T-Squared=227,227;</b> <b>F=9,960</b>																
<b>Hotelling's T-Squared= 681,963;</b> <b>F=22,90</b>																
<b>Friedman's Chi-Square=</b> <b>48,130; p=0,000</b>																
<b>Friedman's Chi-Square= 29,838;</b> <b>p=0,000</b>																
<b>Friedman's Chi-Square= 35,636;</b> <b>p=0,000</b>																
<b>Friedman's Chi-Square= 53,841;</b> <b>p=0,000</b>																



#### 4.4. BESÖ Bölümünde Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının ZEÇ' lara Yönelik Tutumlarının Çeşitli Faktörler Tarafından İncelenmesi

BESÖ bölümünde okumakta olan öğretmen adaylarının, ZEÇ'lara yönelik tutumları arasında fark olup olmadığı; cinsiyet, sınıf, öğrenim gördükleri okullar, ZE bir yakına sahip olma durumu, ZEÇ' larla çalışma deneyimleri olma durumu, ZEÇ' larla ilgili bir ders alma durumu, bir özel eğitim okulunda ZEÇ' larla çalışma durumlarına göre gibi çeşitli özellikleri yönünden incelenmiştir.

Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk ile yapılan testlere göre verilerin normal dağılım göstermediği saptanmıştır ( $p \leq 0.0001$ ). Basıklık (Kurtosis) ve Çarpıklık (Skewness) istatistikleri de verilerin normal dağılım ölçülerinden farklı olduğunu ortaya koymuştur. Böylece, iki gruba dayalı istatistiklerde Kolmogorov-Smirnov Z testine, ikiden fazla gruplarda ise Kuruskal-Wallis testi kullanılmıştır.

##### 4.4.1. BESÖ adaylarının cinsiyete göre ZEÇ' lara yönelik tutumlarının incelenmesi

BESÖ adaylarının cinsiyetine göre zihinsel engelli çocuklara yönelik tutumları arasında fark olup olmadığı Kolmogorov-Smirnov Z Testi ile araştırılmıştır.

**Tablo 4.4.1.1.** BESÖ adaylarının ZEÇTÖ puanlarının cinsiyete göre incelenmesi

		N	X	SS	Kolmogorov -Smirnov Z	P
<b>F1 (Yararlar)</b>	Kadın	220	4,0914	,73955	,879	,246
	Erkek	343	3,9391	,86699		
<b>F2 (Duygular)</b>	Kadın	220	3,9394	,79340	,516	,690
	Erkek	343	3,8766	,94693		
<b>F3 (Destekler)</b>	Kadın	220	3,4985	,66476	,837	,198
	Erkek	343	3,4325	,77938		
<b>F4 (Kabul)</b>	<b>Kadın</b>	<b>220</b>	<b>2,9477</b>	<b>,70029</b>	<b>2,068</b>	<b>,000</b>
	<b>Erkek</b>	<b>343</b>	<b>3,1589</b>	<b>,73566</b>		
<b>F5 (Korkular)</b>	Kadın	220	2,6636	,95470	,484	,665
	Erkek	343	2,6808	,99088		
<b>Toplam</b>	Kadın	220	3,6312	,48194	,943	,210
	Erkek	343	3,5893	,57122		

BESÖ adaylarının cinsiyetine göre zihinsel engelli çocuklara yönelik tutumları arasında sadece Faktör 4 (Kabul) boyutunda erkek öğretmen adaylarının lehine istatistiksel olarak önemli farklılık bulunmuştur ( $z=2,068$   $p=,000$ ). Diğer boyutlarda ve boyutlar toplamında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

#### 4.4.2. BESÖ adaylarının ZE bir yakına sahip olma durumlarına göre tutumlarının incelenmesi

BESÖ adaylarının ZE bir yakına sahip olma durumlarına göre ZEC'lara yönelik tutumları arasındaki farklılık Kolmogorov-Smirnov Z Testi ile araştırılmış ve tüm boyutlarda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $p>005$ ). Teste ilişkin sonuçlar Tablo 4.4.2.1' de verilmiştir.

**Tablo 4.4.2.1.** BESÖ adaylarının ZE bir yakına sahip olma durumlarına göre tutumlarının incelenmesi

		N	X	SS	Kolmogorov-Smirnov Z	P
<b>F1 (Yararlar)</b>	Evet	226	4,0138	,80248	,511	,792
	Hayır	337	3,9885	,83627		
<b>F2 (Duygular)</b>	Evet	226	3,9676	,85544	,734	,341
	Hayır	337	3,8566	,91081		
<b>F3 (Destekler)</b>	Evet	226	3,5310	,77700	1,031	,084
	Hayır	337	3,4095	,70556		
<b>F4 (Kabul)</b>	Evet	226	3,1150	,75427	,801	,271
	Hayır	337	3,0504	,71108		
<b>F5 (Korkular)</b>	Evet	226	2,7434	1,00800	,680	,367
	Hayır	337	2,6276	,95277		
<b>Toplam</b>	Evet	226	3,6460	,55876	,945	,215
	Hayır	337	3,5786	,52279		

#### 4.4.3. BESÖ adaylarının ZEC'larla çalışma deneyimlerine göre tutumlarının incelenmesi

BESÖ adaylarının ZEC'larla çalışma deneyimlerine göre tutumları arasındaki fark Kolmogorov-Smirnov Z Testi ile araştırılmış ve sadece Faktör 3 (destekler) boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $z=2,368$   $p=,000$ ). Diğer boyutlarda ve boyutlar toplamında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $p>0,05$ ). Teste ilişkin sonuçlar Tablo 4.4.3.1.'de verilmiştir. Faktör 3 (destekler) boyutunda ZEC'larla çalışma deneyimi olan öğretmen adaylarının tutumu daha yüksek bulunmuştur.

**Tablo 4.4.3.1.** BESÖ adaylarının ZEC'larla çalışma deneyimlerine göre tutumlarının incelenmesi

		N	X	SS	Kolmogorov -Smirnov Z	P
<b>F1</b> <b>(Yararlar)</b>	Evet	188	4,0431	,84708	1,183	,055
	Hayır	375	3,9763	,80974		
<b>F2</b> <b>(Duygular)</b>	Evet	188	3,9681	,91605	,856	,196
	Hayır	375	3,8676	,87580		
<b>F3</b> <b>(Destekler)</b>	<b>Evet</b>	<b>188</b>	<b>3,6454</b>	<b>,74465</b>	<b>2,368</b>	<b>,000</b>
	<b>Hayır</b>	<b>375</b>	<b>3,3644</b>	<b>,71561</b>		
<b>F4</b> <b>(Kabul)</b>	Evet	188	3,0559	,70299	,486	,757
	Hayır	375	3,0867	,74204		
<b>F5</b> <b>(Korkular)</b>	Evet	188	2,7074	1,01831	,369	,867
	Hayır	375	2,6573	,95517		
<b>Toplam</b>	Evet	188	3,6603	,54390	,975	,187
	Hayır	375	3,5783	,53371		

#### 4.4.4. BESÖ adaylarının okullarında ZEC'larla ilgili bir ders alma durumlarına göre tutumlarının incelenmesi

BESÖ adaylarının okullarında ZEC'larla ilgili bir ders alma durumlarına göre tutumları arasındaki farklılığı Kolmogorov-Smirnov Z testi ile araştırılmış ve Faktör 3 (destekler) ve Faktör 4 (kabul) boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Faktör 3

(destekler) ( $z=2,294$   $p=,000$ ) boyutunda okullarında ZEÇ' larla ilgili bir ders alan öğretmen adaylarının tutumu daha yüksek bulunmuştur. Faktör 4 (kabul) ( $z=1,634$   $p=,002$ ) boyutunda ise okullarında ZEÇ' larla ilgili bir ders almayan öğretmen adaylarının tutumu daha düşük bulunmuştur. Teste ilişkin sonuçlar Tablo 4.4.4.1' de verilmiştir.

**Tablo 4.4.4.1.** BESÖ adaylarının okullarında ZEÇ' larla ilgili bir ders alma durumlarına göre tutumları arasındaki farklılık

		N	X	SS	Kolmogorov-Smirnov Z	P
<b>F1</b> <b>(Yararlar)</b>	Evet	236	4,0315	,81230	,568	,704
	Hayır	327	3,9749	,82978		
<b>F2</b> <b>(Duygular)</b>	Evet	236	3,8828	,94726	,403	,870
	Hayır	327	3,9144	,84731		
<b>F3</b> <b>(Destekler)</b>	<b>Evet</b>	<b>236</b>	<b>3,5551</b>	<b>,76648</b>	<b>2,294</b>	<b>,000</b>
	<b>Hayır</b>	<b>327</b>	<b>3,3884</b>	<b>,70761</b>		
<b>F4</b> <b>(Kabul)</b>	<b>Evet</b>	<b>236</b>	<b>2,9661</b>	<b>,70365</b>	<b>1,634</b>	<b>,002</b>
	<b>Hayır</b>	<b>327</b>	<b>3,1560</b>	<b>,73720</b>		
<b>F5</b> <b>(Korkular)</b>	Evet	236	2,6737	1,00080	,346	,901
	Hayır	327	2,6743	,95940		
<b>Toplam</b>	Evet	236	3,6100	,55617	,578	,751
	Hayır	327	3,6026	,52541		

#### 4.4.5. BESÖ adaylarının bir özel eğitim okulunda ZEÇ' larla çalışma durumlarına göre tutumlarının incelenmesi

BESÖ adaylarının bir özel eğitim okulunda ZEÇ' larla çalışma durumlarına göre tutumları arasındaki farklılık önce Kruskal Wallis Testi ile sonra Kolmogorov-Smirnov Z Testi ile araştırılmıştır. Teste ilişkin sonuçlar Tablo 4.4.5.1' de verilmiştir.

**Tablo 4.4.5.1.** BESÖ adaylarının bir özel eğitim okulunda ZEC'lerle çalışma durumlarına göre tutumları arasındaki farklılık

		N	X	SS	Farklı Gruplar	Kolmogoro v-Smirnov Z	P
<b>F1 (Yararlar)</b>	Evet (A)	301	4,1488	,79119	A İle B	2,216	,000
	Kararsızım (B)	223	3,8849	,81921	A İle C	2,805	,000
	Hayır (C)	39	3,4900	,78514	B İle C	2,007	,000
<b>F2 (Duygular)</b>	Evet (A)	301	4,1384	,83469	A İle B	3,094	,000
	Kararsızım (B)	223	3,7040	,85897	A İle C	3,017	,000
	Hayır (C)	39	3,1966	,84714	B İle C	1,593	,003
<b>F3 (Destekler)</b>	Evet (A)	301	3,6069	,71085	A İle B	1,591	,002
	Kararsızım (B)	223	3,3483	,70942	A İle C	2,459	,000
	Hayır (C)	39	2,9402	,76039	B İle C	1,601	,002
<b>F4 (Kabul)</b>	Evet (A)	301	3,2143	,70664	A İle B	1,650	,002
	Kararsızım (B)	223	2,9585	,66671	A İle C	1,591	,003
	Hayır (C)	39	2,6859	,96265			
<b>F5 (Korkular)</b>	Evet (A)	301	2,7608	1,0444	A İle B	1,125	,047
	Kararsızım (B)	223	2,5650	,87200			
	Hayır (C)	39	2,6282	,95089			
<b>Toplam</b>	Evet (A)	301	3,7597	,51365	A İle B	3,172	,000
	Kararsızım (B)	223	3,4802	,48721	A İle C	3,120	,000
	Hayır (C)	39	3,1343	,55089	B İle C	2,036	,000

#### **4.4.5.1. Faktör 1 (Yararlar), Faktör 2 (Duygular) ve Faktör 3 (Destekler) boyutlarındaki farklılığın incelenmesi**

Faktör 1 (Yararlar), Faktör 2 (Duygular) ve Faktör 3 (Destekler) boyutlarında, tutum puanları yönünden bir özel eğitim okulunda ya da özel eğitim sınıfında ZEÇ' larla çalışmak isteyen, istemeyen ve kararsız olan öğretmen adayları arasında istatistiksel olarak önemli bir farklılık olduğu bulunmuştur ( $p<,05$ ). Bir özel eğitim okulunda ya da özel eğitim sınıfında ZEÇ'larla çalışmak isteyen öğretmen adaylarının tutum puanları ZEÇ'larla çalışmak istemeyen ve kararsız olan öğretmen adaylarının tutum puanlarından daha yüksek bulunmuştur ( $p<,05$ ).

#### **4.4.5.2. Faktör 4 (Kabul) boyutundaki farklılığın incelenmesi**

Bir özel eğitim okulunda ya da özel eğitim sınıfında ZEÇ'larla çalışmak isteyen öğretmen adayları ile çalışmakta kararsız olan öğretmen adaylarının Faktör 4 (Kabul) boyutundaki tutum puanları arasında istatistiksel olarak önemli bir farklılık olduğu bulunmuştur ( $p<,05$ ). Özel eğitim okulunda çalışmak isteyen öğretmen adaylarının tutum puanı çalışmak istemeyenlerden önemli derecede daha yüksek bulunmuştur.

#### **4.4.5.3. Faktör 5 (Korkular) Boyutundaki farklılığın incelenmesi**

Bir özel eğitim okulunda ya da özel eğitim sınıfında ZEÇ' larla çalışmak isteyen öğretmen adayları ile sadece kararsız olan öğretmen adaylarının Faktör 5 (Korkular) boyutundaki tutum puanları arasında istatistiksel olarak önemli bir farklılık olduğu bulunmuştur ( $p<,05$ ). Özel eğitim okulunda çalışmak isteyen öğretmen adaylarının tutum puanı kararsız olanlardan önemli derecede daha yüksek bulunmuştur.

#### **4.4.5.4. Boyutlar toplamındaki farklılığın incelenmesi**

Bir özel eğitim okulunda ya da özel eğitim sınıfında ZEÇ' larla çalışmak isteyen, istemeyen ve kararsız olan öğretmen adaylarının toplam tutum puanları arasında istatistiksel olarak önemli bir farklılık olduğu bulunmuştur ( $p<,05$ ). Çalışmak isteyen öğretmen adaylarının tutum puanı daha yüksek bulunmuştur. Bir özel eğitim okulunda ya da özel eğitim sınıfında ZEÇ' larla çalışmak isteyen öğretmen adaylarının toplam tutum puanları kararsız olan öğretmen adaylarının tutum puanlarından, kararsız olan öğretmen

adaylarının tutum puanları da çalışmak istemeyen çalışmak istemeyen öğretmen adaylarından tutum puanlarından daha yüksek bulunmuştur.

#### 4.4.6. BESÖ adaylarının eğitimlerine devam ettikleri üniversitelere göre tutumlarının incelenmesi

BESÖ adaylarının eğitimlerine devam ettikleri üniversitelere göre tutumları arasındaki farklılık, tüm boyutlar için Kruskal Wallis Testi ve Kolmogorov-Smirnov Z Testi ile araştırılmış, sonuçlar Tablo 4.4.6.1' de verilmiştir.

**Tablo 4.4.6.1.** BESÖ adaylarının eğitimlerine devam ettikleri üniversitelere göre tutumları arasındaki farklılık

		N	X	SS	Farklı Gruplar	Kolmogorov -Smirnov Z	P
<b>F1 (Yararlar)</b>	ÇOMÜ (A)	112	4,1230	,75967			
	Marmara (B)	98	4,0420	,88810			
	Dumlupınar (C)	155	3,9032	,87183			
	Uludağ (D)	198	3,9815	,77707			
<b>F2 (Duygular)</b>	ÇOMÜ (A)	112	4,0119	,82252			
	Marmara (B)	98	3,8912	,88227			
	Dumlupınar (C)	155	3,7785	1,01737			
	Uludağ (D)	198	3,9394	,81562			
<b>F3 (Destekler)</b>	ÇOMÜ (A)	112	3,6548	,65290	A İle C	2,021	,001
	Marmara (B)	98	3,5646	,78562	A İle D	2,71	,000
	Dumlupınar (C)	155	3,3677	,80059	B İle D	1,684	,007
	Uludağ (D)	198	3,3653	,67890			

<b>F4 (Kabul)</b>	ÇOMÜ (A)	112	<b>3,1161</b>	,74050	A İle C	1,199	,039
	Marmara (B)	98	3,1352	,58235			
	Dumlupınar (C)	155	<b>3,0419</b>	,77387			
	Uludağ (D)	198	3,0518	,75285			
<b>F5 (Korkular)</b>	ÇOMÜ (A)	112	2,6116	,87691			
	Marmara (B)	98	2,6684	1,05992			
	Dumlupınar (C)	155	2,7484	1,05740			
	Uludağ(D)	198	2,6540	,92223			
<b>Toplam</b>	ÇOMÜ (A)	112	<b>3,7045</b>	,48973	A İle C	1,710	,006
	Marmara(B)	98	3,6487	,56271			
	Dumlupınar (C)	155	<b>3,5349</b>	,59888			
	Uludağ(D)	198	3,5839	,49350			

#### 4.4.6.1. Faktör 3 (Destekler) boyutundaki farklılığın incelenmesi

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesinde (ÇOMÜ) öğrenim gören öğretmen adayları ile Dumlupınar Üniversitesinde ve Uludağ Üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının Faktör 3 (destekler) ile ilgili tutumları arasında istatistiksel olarak önemli farklılık bulunmuştur ( $p<,05$ ). Buna göre Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesinde (ÇOMÜ) öğrenim gören öğretmen adaylarının Faktör 3 (destekler) ile ilgili tutum puanları diğer iki üniversitede öğrenim gören öğretmen adaylarının tutum puanlarından daha yüksek bulunmuştur.

Marmara Üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adayları ile Uludağ Üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının Faktör 3 (destekler) ile ilgili tutumları arasında istatistiksel olarak önemli farklılık bulunmuştur ( $p<,05$ ). Buna göre Marmara



Üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının Faktör 3 (destekler) tutum puanları Uludağ Üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarından daha yüksek bulunmuştur.

#### 4.4.6.2. Faktör 4 (Kabul) ve Toplam boyutlardaki farklılığın incelenmesi

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesinde (ÇOMÜ) öğrenim gören öğretmen adayları ile Dumlupınar Üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının Faktör 4 (Kabul) ve toplam boyutlardaki tutumları arasındaki fark istatistiksel olarak bulunmuştur. Buna göre Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesinde (ÇOMÜ) öğrenim gören öğretmen adaylarının Faktör 4 (Kabul) ve toplam boyutlara yönelik ZEÇTÖ puanları Dumlupınar Üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarından daha yüksek bulunmuştur. Diğer boyutlarda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

#### 4.4.7. BESÖ adaylarının eğitimlerine devam ettikleri sınıflara göre tutumlarının incelenmesi

BESÖ adaylarının eğitimlerine devam ettikleri sınıflara göre ZEÇ' lara yönelik tutumları arasındaki farklılık Kruskal Wallis Testi ile araştırılmış ve anlamlı bir farklılıklar bulunmuştur. Bu farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu görebilmek için Kolmogorov-Smirnov Z Testine başvurulmuştur. Teste ilişkin bulgular Tablo 4.4.7.1'de verilmiştir.

**Tablo 4.4.7.1.** BESÖ adaylarının eğitimlerine devam ettikleri sınıflara göre tutumlarının incelenmesi

		N	X	SS	Farklı Gruplar	Kolmogorov-Smirnov Z	P
<b>F1 (Yararlar)</b>	1	157	4,0028	,84150	2 ile 4	1,557	,016
	2	126	4,0591	,79040	3 ile 4	2,061	,000
	3	159	4,0678	,86056			
	4	121	3,8393	,76429			
<b>F2</b>	1	157	3,9257	,87103	3 ile 4	1,359	,050
	2	126	3,9709	,79557			

<b>(Duygular)</b>	3	159	3,9581	,91843			
	4	121	3,7218	,95389			
<b>F3 (Destekler)</b>	1	157	3,4055	,69319			
	2	126	3,4577	,69504			
	3	159	3,5681	,77183			
	4	121	3,3829	,77777			
<b>F4 (Kabul)</b>	1	157	3,1831	,73673	1 İle 4	1,941	,001
	2	126	3,1151	,69545			
	3	159	3,0519	,73995			
	4	121	2,9298	,71968			
<b>F5 (Korkular)</b>	1	157	2,6115	,96675			
	2	126	2,7302	,94795			
	3	159	2,7358	1,03546			
	4	121	2,6157	,93933			
<b>Toplam</b>	1	157	3,6178	,53694	1 İle 3	1,500	,022
	2	126	3,6542	,48346	1 İle 4	1,384	,043
	3	159	3,6604	,56096	2 ile 4	1,487	,024
	4	121	3,4675	,54527	3 ile 4	2,231	,000

BESÖ adaylarının öğrenim gördükleri sınıflara göre zihinsel engelli çocuklara yönelik tutumları arasında Faktör 1 (Yararlar), Faktör 2 (Duygular), Faktör 4 (Kabul) ve toplam puan yönünden istatistiksel olarak önemli farklılıklar bulunmuştur ( $p<,05$ ). Diğer boyutlarda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $p>0,05$ ).

Faktör 1 (Yararlar) boyutunda ikinci sınıf ile dördüncü sınıf arasında ve üçüncü sınıf ile dördüncü sınıf arasında istatistiksel olarak önemli farklılık bulunmuştur ( $p<,05$ ). İkinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin tutum puanı dördüncü sınıf öğrencilerinin tutum puanlarından daha yüksek bulunmuştur.

Faktör 2 (Duygular) boyutunda üçüncü sınıf ile dördüncü sınıf arasında istatistiksel olarak önemli farklılık bulunmuştur ( $p<,05$ ). Üçüncü sınıf öğrencilerinin tutum puanı dördüncü sınıf öğrencilerinin tutum puanlarından daha yüksek bulunmuştur.

Faktör 4 (Kabul) boyutunda birinci sınıf ile dördüncü sınıf arasında istatistiksel olarak önemli farklılık bulunmuştur ( $p<,05$ ). Birinci sınıf öğrencilerinin tutum puanı dördüncü sınıf öğrencilerinin tutum puanlarından daha yüksek bulunmuştur.

Toplam puan yönünden birinci sınıf ile üçüncü ve dördüncü sınıf arasında, dördüncü sınıf ile ikinci ve üçüncü sınıf arasında istatistiksel olarak önemli farklılıklar bulunmuştur ( $p<,05$ ). Birinci sınıf öğrencilerinin tutum puanı dördüncü sınıf öğrencilerinin tutum puanlarından daha yüksek, üçüncü sınıflardan düşük bulunmuştur. İkinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin tutum puanı dördüncü sınıf öğrencilerinin tutum puanlarından daha yüksek bulunmuştur.

## 5. TARTIŞMA

Bu araştırmanın amacı, BESÖ bölümlerinde okumakta olan öğrencilerin, zihinsel engelli çocuklara yönelik tutumlarını belirlemek için bir tutum ölçeği geliştirmek ve tutumlar üzerindeki etkili faktörleri incelemektir.

### 5.1. "Zihinsel Engelli Çocuklara Yönelik Tutum Ölçeği"nin (ZEÇTÖ) Geçerlilik ve Güvenirlik Analizlerine İlişkin Bulguların Tartışılması

Ölçek havuzunda bulunan 27 maddenin Extraction (Çıkartım) değerleri incelenerek 0,40 altında yer alan en küçük ağırlığa sahip 6 ifade çıkarıldığında, 21 maddelik (12 olumlu 9 olumsuz) bir ölçek elde edilmiştir. Düzeltilmiş madde test korelasyonu değeri ise boyut indirgemede yaygın olarak kullanılır ve bu değerin 0.40'ın altında olmaması istenen bir durumdur. Bir madde için hesaplanan madde test korelasyonunun 20 nin altında kalması o maddenin toplam puana uygun biçimde katkıda bulunmadığını ve ölçeğin güvenirliliğinin düşmesine neden olduğunu düşündürmektedir (Ağargün ve ark. 1996). Bu değerin 0.40 altında olması durumunda ölçekten çıkartılmasının uygun olduğu kararı verilmiştir.

Tabachnick ve Fidell (2007)' in faktör yüklerini yorumlama ölçeğine göre, sekiz madde (21, 27, 2, 1, 11, 8, 20, 18) "mükemmel" derecede (71 ya da üstü varyansın %50 ya da daha fazlasını açıklamaktadır), sekiz madde (26, 19, 23, 25, 17, 16, 12, 14) "çok iyi" derecede (63 ya da daha üstü varyansın %40 ya da daha fazlasını açıklamaktadır), iki madde (24, 15) "iyi" derecede (55 ya da üstü varyansın % 30' unu açıklamaktadır), üç madde (3,9,13) "hafif" derecede (45 ya da üstü varyansın %20 ya da daha fazlasını açıklamaktadır) faktör yüküne sahip bulunmuşlardır. "Zayıf" faktör yüküne sahip bir madde bulunmamıştır. Bu bulgular Varimax Dik döndürme analizi ile desteklenmektedir.

Güvenirlik Cronbach alpha ile hesaplanmıştır (Cronbach 1951). Ölçeğin tamamı için güvenilirlik coefficients kabul edilebilir sınır olan 70' in üzerinde bulunmuştur (Nunnally ve Bernstein 1994; Safrit ve Wood 1995).

Temel Bileşenler Yöntemi kullanıldığında ölçeğin beş faktörlü bir yapı gösterdiği bulunmuştur. Ölçeğin tümü için hesaplanan Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı 0,859, "Yararlar (Faktör 1)" alt faktörü için 0,916, "Duygular (Faktör 2)" alt faktörü için 0,711

olarak hesaplanmıştır. Özdamar (2011)'e göre bu faktörler, yüksek güvenilirlik düzeyine sahiptir. Ölçek toplum taramalarında ve bilimsel yargıların oluşturulmasında güvenle kullanılabilir.

Hesaplanan Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı Faktör 3 (Destekler) için 0,511, Faktör 5 (Korkular) için 0,501 olarak bulunmuştur. Özdamar (2011)'e göre ölçek prototip ölçek olarak kullanılabilir, ancak iyileştirme çalışmalarının yapılması gerekmektedir.

Ölçeğin Cronbach alpha değeri (0,84-0,88) dört farklı üniversitede ayrı ayrı hesaplandığında da kabul edilebilir sınır olan 70' in üzerinde bulunmuştur (Nunnally ve Bernstein 1994; Safrit ve Wood 1995). Diğer alt faktörler için güvenilirlik katsayısı kabul edilebilir değerden daha düşük bulunmuştur “Destekler (Faktör 3)” alt faktörü için 0,511, “Kabul (Faktör 4)” alt faktörü için 0,667 ve “Korkular (Faktör 5)” alt faktörü için 0,501 hesaplanmıştır. Ancak güvenilirlik katsayısı yüksek olan ilk iki faktörün varyansının %33,666' ını açıkladığı unutulmamalıdır. Toplam beş faktör toplam varyansın % 62,5'ini açıklamaktadır.

Ölçek geliştirme çalışmaları araştırmacılar tarafından yoğun ilgi gösterilen bir alandır. Özer ve ark. (2012) tarafından beden eğitimi öğretmenlerinin zihinsel engelli çocuklara yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla gerçekleştirilen bir ölçeğin adaptasyon çalışmasında 27 maddelik 5' li Likert tipli, bir ölçek elde edilmiş ve ölçeğin toplam Cronbach alpha'sı .84 olarak bulunmuştur. Ölçek toplam varyansın %58.3' ünü açıklayan 7 faktörlü bir yapı göstermiştir.

Hodge, Murata ve Kozub (2002) tarafından genel beden eğitimi sınıfları içine engelli bir öğrencinin dahil edilmesine yönelik beden eğitimi öğretmenliği bölümü öğrencilerinin yargıları için geçerli kanıt sağlamak amacıyla 272 üniversite öğrencisi üzerinde yapılan ölçek geliştirme çalışmasından 15 maddelik bir ölçek elde edilmiştir. Cronbach alpha katsayısı 64-88 arasında değişen üç faktörlü yapı gösteren ölçek toplam varyansın % 53' ünü açıklamıştır.

Foolsom-Meek ve Rizzo (2002) daha önce geliştirilmiş olan PEATID ( Physical educator's attitude toward students with disabilities)' in geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasını 3.464 öğrenci üzerinde yeniden gerçekleştirmişlerdir. PEADID III adını verdikleri bu ölçekten üç faktörlü bir yapı elde etmişlerdir. Beşli Likert tipindeki ölçek 12 maddeden oluşmaktadır ve toplam ölçek için cronbach alpfa 88 olarak bulunmuştur.

Yukarıdaki çalışmalarla karşılaştırıldığında en yüksek varyans değerinin (%62,5) bizim çalışmamızda geliştirilen ölçekten elde edildiği görülmektedir. Cronbach alpha değeri ise Özer ve ark. (2012)' nin geliştirdiği ölçeğin değerinden biraz daha yüksek bulunmuştur.

ZEÇTÖ' nin geçerlilik kanıtlarından biri de özel eğitim okulunda ya da özel eğitim sınıfında ZEÇ' larla çalışmak isteyen öğretmen adayları ile çalışma isteğinde kararsız olan öğretmen adaylarının tutum puanlarındaki farklılıktır. Özel eğitim okulunda ya da özel eğitim sınıfında ZEÇ' larla çalışmak isteyen öğretmen adayları, özel eğitim okullarında çalışmak istemeyen ya da kararsız olanlarla karşılaştırıldıklarında Faktör 1 (Yararlar), Faktör 2 (Duygular) ve Faktör 3 (Destekler) düzeyinde ve toplam tutumda daha yüksek puanlar elde etmişlerdir. Bu sonuçlar ölçeğin olumlu tutumu olumsuz tutumdan ayırt etme özelliğinin bir kanıtı olarak kabul edilebilir.

## **5.2. "Zihinsel Engelli Çocuklara Yönelik Tutum Ölçeği"nin (ZEÇTÖ) Genel Tutum Puanı İlişkin Bulguların Tartışılması**

Engelli bireylerin topluma tam katılımları BM insan hakları bildirgesi ve MEB özel eğitim hizmetleri yönetmeliğinde desteklenmesine rağmen, Türkiye'de birçok beden eğitimi engelli çocukların ilköğretim okullarında öğrenim görmeleri konusunda kararsız bir tutum sergilemektedir (Özer ve ark. 2012). Bu araştırma bulguları da Özer ve ark. (2012) tarafından yapılan çalışma sonuçları ile tutarlılık göstermektedir. BESÖ adaylarının Faktör 1 (Yararlar) ve Faktör 2 (Duygular) boyutunda olumlu tutuma sahip oldukları, Faktör 3 (Destekler) ve Faktör 4 (Kabul) boyutunda kararsız , Faktör 5 (Korkular) boyutunda ise olumsuz tutuma sahip olduklarını ortaya koymuştur. Toplam puan, beden eğitimi öğrencilerinin zihinsel engelli çocuklara yönelik kararsız bir tutum içinde olduklarını göstermektedir.

Araştırma sonuçları, beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminin yararlı olduğuna inandıklarını (Yararlar), zihinsel engelli çocuklara yönelik olumlu duygular beslediklerini (Duygular) ancak, sınıflarında zihinsel engelli bir çocuğa öğretme sorumluluğunu almakta kararsız kaldıklarını (Destekler ve Kabul) ortaya koymaktadır.

Bulgularımız BESÖ' lerinin kaynaştırmaya yönelik olumsuz duygulara sahip olduklarına ilişkin araştırmalarla kısmen tutarlıdır. Bu araştırmalarda BESÖ' lerinin olumsuz tutumlarının öğretmenlerin engelli öğrencilerin genel okul sistemine başarılı bir

şekilde nasıl dahil edileceği hakkında uygun eğitim almadıklarına ilişkin algılarından kaynaklandığı ileri sürülmektedir (Block ve Obrusnikova 2007; Feigin, Talmor ve Erlich 2005). Bununla birlikte, Obrusnikova (2008), çalışmasında BESÖ'nin engelli çocuklara yönelik genellikle olumlu tutuma sahip olduklarını fakat tutumlarının engelin tipine göre değiştiğini ortaya koymaktadır. Genellikle tutumların özel öğrenme güçlüğü olan çocuklara yönelik daha olumlu, duygusal ve davranış problem olan çocuklara yönelik daha az olumlu olduğuna inanılmaktadır.

Scruggs ve Mastropieri (1996), sınıf öğretmenleri üzerinde yaptıkları bir çalışmada öğretmenlerin çoğunun, kaynaştırma eğitime inandıklarını, ancak engelli çocukları eğitmek için yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıklarını belirlemişlerdir.

Türkiye'deki BESÖ yetiştirme programları gözönüne alındığında, birinci sınıf öğrencilerinin bu alana özgü herhangi bir ders almadıkları bilinmektedir. Bu alana özgü ders almaya IV. yarıyılıda başlamaktadırlar. BESÖ adaylarının kararsız tutumlarının, programda alana ilişkin ders sayısının ve ders çeşitliliğinin sınırlı olması nedeniyle yeterli bilgi ve beceriye sahip olmamalarından kaynaklanabileceği söylenebilir.

### **5.3. ZEÇ'lara Yönelik Tutumların Cinsiyet Faktörüne Göre İncelenmesi**

Bulgulara göre, araştırmanın cinsiyet farklılığına ilişkin hipotezi desteklenmemiştir. Cinsiyet farklılığı hipotezin tersi yönünde erkek öğretmen adayları lehinde gerçekleşmiştir. Erkek BESÖ adayları faktör 4 boyutunda (kabul) kızlardan daha yüksek tutum puanı elde etmişlerdir. Bu sonuçlar erkek öğretmenlerin ZE öğrenciyi okul ortamına dahil etme ve öğretmeye yönelik olumlu algıya sahip olduklarını düşündürmektedir. Bu araştırma bulgularının aksine, bazı araştırmacılar erkek ve kız BESÖ adaylarının tutumları arasında kızların lehine önemli farklılıklar olduğunu belirtmişlerdir (Downs ve Williams 1994; Lyons ve Hayes 1993; Paris 1993; Schmidt-Gotz, Doll-Tepper ve Lienert 1994). Oysa diğer araştırmacılar farklılıkları önemsiz bulmuşlardır (Rowe ve Stutts 1987; Edelman 1983; DePauw ve Goc Karp 1990; Özer ve ark., 2012; Patrick 1987). Belki de cinsiyet ve program etkileşimi kültüre, programa ve eğitim ortamlarına göre farklılık göstermektedir.

### **5.4. ZEÇ' larla Çalışma Deneyimlerine Göre İncelenmesi**

Bulgulara göre, araştırmanın BESÖ adaylarının ZEÇ' larla çalışma deneyimlerine ilişkin hipotezi beklenen düzeyde olmamakla birlikte kısmen desteklenmiştir. ZEÇ' larla

çalışma deneyimi olan BESÖ adayları, faktör 3 (destekler) boyutunda ZEÇ' larla çalışma deneyimine sahip olmayanlardan daha yüksek tutum puanı elde etmişlerdir.

Engelli çocuklara öğretme deneyimine sahip olmanın tutumlar üzerindeki etkisine yönelik araştırmalarda birbirinden farklı sonuçlar elde edilmiştir.

Engelli bireyler ile elde edilen deneyimlerin nicelik ve niteliklerinin tutum gelişiminde önemli bir faktör olduğu ileri sürülmekle birlikte BESÖ ve adayları üzerinde yapılan tutum çalışmalarından elde edilen farklı sonuçların deneyimlerin niteliğinden kaynaklandığı düşünülmektedir (Folsom-Meek et al., 1999).

Downs ve Williams (1994) tarafından yapılan çalışmada engelli bireylerle ilgili deneyimi olan BESÖ adaylarının tutumları, hiç deneyimi olmayanlara oranla daha olumsuz bulunmuştur.

Thomas (1985), ZE çocukların, normal gelişim gösteren çocuklarla kaynaştırıldığı eğitim programlarında öğretmen tutumlarına etki eden faktörleri incelediği çalışmasında engelli çocuklarla çalışma deneyimi olan öğretmenlerin daha olumlu tutuma sahip olduğunu bulmuştur.

Rizzo (1995), kendisi tarafından geliştirilmiş bir tutum ölçeğini kullandığı çalışmasında engelli ve engelsiz öğrencilerle çalışan beden eğitimi öğretmenlerinin, engelli bireylere yönelik tutumları arasında bir farklılık olmadığını, her iki grubun da olumlu tutum sergilemediğini saptamıştır. Bunun yanı sıra her iki grup beden eğitimi öğretmenin de zihinsel engelli öğrencilerden ziyade bedensel engelli öğrencilere daha kabul edici tutum sergiledikleri belirtilmiştir. Sınıf öğretmenleri üzerinde yapılan benzer nitelikteki bir çalışmada da sınıfında engelli öğrenci bulunan ve bulunmayan öğretmenlerin tutumları arasında önemli bir farklılığa rastlanmamıştır (Diken 1998).

Özer ve ark. (2012) tarafından BESÖ' leri üzerinde yapılan çalışmada da sınıfında engelli öğrenciye sahip olma durumunun tutum üzerinde etkili bir faktör olmadığı saptanmıştır.

Bireyin tutumları; deneyimleri ve edindiği bilgilerin örgütlenmesi ile oluştuğundan söz konusu deneyim ve bilgiler biçim değiştirdiğinde tutum da değişebilmektedir. Ancak deneyimler her zaman tutumu olumlu yönde etkilememektedir.

Sınıf öğretmenlerinin tutumları üzerinde yapılan çalışmalar da öğretmen tutumlarının destek eğitim, hizmet içi eğitim, bilgilendirme ve engellilerle ilgili ders alma konularından



da etkilendiğini (Villa ve ark. 1996), engel ile ilgili bilgi eksikliği, engelli öğrencilerle deneyimler ve engel tipine göre öğretmenin eğitim alıp almaması konularının, olumsuz öğretmen tutumlarına neden olduğunu ortaya koymaktadır (Hannah ve Plinner 1983).

. Türkiye'deki beden eğitimi öğretmenliği eğitim programında engellilerde beden eğitim dersinden (haftalık ders saati: 1 T+ 2 U) elde edilen deneyimler toplam bir dönemle sınırlıdır. Ancak, bu dersin niteliği öğretim elemanı, öğretim yöntemleri, öğrenci sayısı ve özellikleri ile fiziksel koşullar gibi faktörler nedeniyle her üniversitede farklı olabilmektedir. Bu derste BESÖ adaylarına sağlanan engelli çocuklara öğretme deneyimlerinin, toplam puanda tutum değişikliği oluşturacak kadar etkili olmadığı söylenebilir.

### **5.5. ZEÇ' lara Yönelik Tutumların Sınıf Faktörüne Göre İncelenmesi**

Bulgulara göre, araştırmanın sınıf farklılıklarına ilişkin hipotezi desteklenmemiştir. Dördüncü sınıf BESÖ adaylarının toplamda ve faktör 5 (korkular) dışındaki diğer faktör boyutlarında en düşük tutum puanına sahip oldukları bulunmuştur. Faktör 2 ve toplam puan sonucu, dördüncü sınıf BESÖ adaylarının puanlarının birinci, ikinci ve üçüncü sınıftan önemli derece daha az olduğu ortaya çıkmıştır ( $P<05$ ). Oysa, dördüncü sınıf öğrencilerinin dördüncü yarıyıldan önce özel eğitim dersini, yedinci yarıyıldan önce engelli bireyler için beden eğitimi dersini almaları nedeniyle daha yüksek tutum puanına sahip olmaları beklenmişti.

Buell ve arkadaşları (1999) üniversitelerin özel eğitim bölümünde okuyan birinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin engelli bireylere yönelik genel tutumlarını "Yetersizlikten Etkilenmiş Kişilere Yönelik Tutum" (YEKYT) ölçeği ile inceledikleri çalışmalarında, üçüncü sınıf öğrencilerinin tutumlarının daha olumlu olduğu bulmuşlardır.

Beden eğitimi öğretmenlerinin engelli öğrencilere yönelik tutumlarının incelendiği bir çalışmada, birinci sınıf öğrencilerinin engelli öğrencilere yönelik tutum puanlarının daha düşük olduğunu bulunmuştur (Rizzo 1984, Rizzo ve Kirkendall 1995).

Son sınıf öğrencisi olan öğretmen adaylarının tutum puanlarının diğer sınıflardan düşük olması uygulama dersinde engelli çocuklarla olan etkileşimin olumsuz olabileceği olasılığını düşündürmektedir.

### **5.6. ZE Bir Tanıdığa Sahip Olma Durumuna Göre İncelenmesi**

Araştırma sonuçları ZE engelli tanıdığa sahip olan öğretmen adaylarının daha yüksek tutum puanına sahip olacaklarına ilişkin hipotezi desteklememiştir. Engelli tanıdığa sahip olan veya olmayan BESÖ adayları arasında önemli bir farklılık bulunmamıştır. Özer ve ark. (2012)'nin BESÖ'lerinin zihinsel engelli çocuklara yönelik tutumları üzerine yaptıkları çalışmada zihinsel engelli tanıdığı olan BESÖ'lerinin daha yüksek tutum puanına sahip oldukları bulunmuştur. İki araştırmadan elde edilen sonuçların farklı oluşu muhtemelen katılımcı grubun farklılığından kaynaklanmaktadır. BESÖ adaylarının BESÖ'leri kadar bu konuda deneyim sahibi olacak yaşantı geçirmemiş olmaları doğaldır.

### **5.7. Okullarında ZEÇ'lerle İlgili Bir Ders Alma Faktörüne Göre İncelenmesi**

Araştırma sonuçları ZEÇ'lerle ilgili ders alan öğretmen adaylarının daha yüksek tutum puanına sahip olacaklarına ilişkin hipotezi tamamen olmamakla birlikte kısmen desteklemiştir. . Bulgulara göre, ZEÇ'lerle ilgili ders alan BESÖ adaylarının tutum puanları faktör 3 (destekler) boyutunda yüksek, faktör 4 (kabul) boyutunda düşük bulunmuştur. Bir başka deyişle bu alanda ders alan öğretmen adayları ZEÇ'lerin okul yönetimi tarafından destekleneceğine, diğer çocukların işbirliği ve paylaşım duygularının gelişmesine yol açacağına inanmakta ve bu konuda kendi öğretmenlik becerilerine güvenmektedirler. Ancak, ZEÇ'lerin davranışlarının kontrol edilmesi, akranları tarafından kabul görmeleri, dersin işleyişi ve diğer çocukların ailelerinin yaklaşımları yönünden endişeleri bulunmaktadır.

Özel eğitim alanında ders alma ve bilgilendirmenin tutumlar üzerinde olumlu etkileri olduğunu kanıtlayan çalışmalar bulunmaktadır. Hodge'de (1998) çalışmasında, BESÖ bölümü öğrencilerini, Engelliler için Beden Eğitimi ve Spor (EBES) dersini almadan önce ve sonra YEKYT (Yetersizlikten Etkilenmiş Kişilere Yönelik Tutum) ölçeği ile değerlendirilmiş ve bilgilendirmenin öğrencilerin engelli bireylere yönelik genel tutumlarını olumlu yönde değiştirdiğini bulmuştur.

Donaldson (1980) ve Tait (2000) 'ın yaptıkları araştırmalarda, üniversitenin çeşitli bölümlerinde okuyan ve engelli bireyi tanıtan seçmeli ders alan ve almayan öğrencilerin tutumlarını karşılaştırmışlardır, ders alanların tutumlarında anlamlı bir farklılık saptamışlardır.

Papadopoulou (2004), BESÖ adaylarının zihinsel engelli çocuklara yönelik tutumları üzerinde yaptığı çalışmasında, BESÖ' lerinin tutumları ile özel eğitim alanında edindikleri bilgi düzeyleri arasında anlamlı ilişki olduğu sonucuna varmıştır.

Bu araştırmaya dahil olan öğretmen adayları IV. yarıyılıda “Özel eğitim”, VII. yarıyılıda Engellilerde Beden Eğitimi ve Spor Dersi (EBES) almaktadırlar. Bu dersler öğretmen adaylarının toplam tutum puanlarında bir artışa neden olmamakla birlikte, “destekler” boyutundaki puanların artmasına neden olmuştur. “Kabul” boyutundaki düşük puan EBES dersi uygulamalarında engelli çocuklarla çalışmanın getirdiği zorluklardan kaynaklanmış olabilir. Kesin veriler bulunmamakla birlikte birçok üniversitede bu dersin uygulamasının özel eğitim okullarında yapıldığı bilinmektedir. Tek bir öğretim elemanın birçok okulda uygulama yapan öğrencilere yeterli rehberlik hizmetini vermesi olanak dışı görünmektedir. Özellikle de bu alanda ders alan öğretmen adaylarının ZE bir öğrencinin beden eğitimi dersinde davranışlarını kontrol etmenin zor olduğuna inanmaları, bu konuda olumsuz deneyimlere sahip olduklarını düşündürmektedir.

## 6. SONUÇLAR

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği (BESÖ) bölümünde okuyan öğrencilerin zihinsel engelli çocuklara yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla bir ölçek geliştirmek ve geliştirilen ölçeğin kullanılabilirliğini (geçerlik ve güvenilirlik) saptamak amacıyla yapılan bu araştırmadan elde edilen sonuçlar şöyledir.

Araştırmada ZEÇTÖ ' nin geçerlik çalışmaları için faktör çözümlemesi (AFA, DFA) yapılmıştır. Madde faktör yükünü belirlemek için yapılan açıklayıcı faktör analizi sonuçları incelendiğinde 6 madde ölçekten çıkartılarak 21 maddeye düşürülmüş (faktör yükü 0,40'tan küçük olan maddeler ölçekten çıkartılmıştır) ve yeniden yapılan faktör analizinde "Zihinsel Engelli Çocuklara Yönelik Tutum Ölçeği" nin beş alt faktörlü bir yapı geçerliliğinin olduğu saptanmıştır. Bu beş faktör toplam varyansın % 62,5' i açıkladığı bulunmuştur. Bu incelemeler sonucunda doğrulayıcı faktör analizinde ölçeğin beş faktörde uyum verdiği ve yüksek düzeyde uyum indeksi değerlerine ve ölçeğin yapı geçerliğine sahip olduğu saptanmıştır.

Dört farklı üniversitede BESÖ bölümlerinde öğrenim gören katılımcılara uygulanan ZEÇTÖ' ne ait Cronbach alpha değeri 0,84-0,88 arasında bulunmuştur. Katılımcıların eğitim gördükleri üniversitelerin güvenilirlikleri ayrı ayrı incelendiğinde Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesinin 0,84 , Marmara Üniversitesinin 0,858 , Dumlupınar Üniversitesinin 0,874 ve Uludağ Üniversitesinin 0,822 olarak hesaplanmıştır.

BESÖ bölümünde okumakta olan öğretmen adaylarının, ZEÇ'lara yönelik tutumları cinsiyet, sınıf, öğrenim gördükleri okullar, ZE bir yakına sahip olma durumu, ZEÇ' larla çalışma deneyimleri olma durumu, ZEÇ'larla ilgili bir ders alma durumu, bir özel eğitim okulunda ZEÇ'larla çalışma durumlarına göre incelenmiştir.

Buna göre, BESÖ adaylarının cinsiyetine göre ZEÇ'lara yönelik tutumlarında erkek BESÖ adayları faktör 4 boyutunda (Kabul) kızlardan daha yüksek tutum puanı elde etmişlerdir.

BESÖ adaylarının ZE bir yakına sahip olma durumlarına göre ZEÇ'lara yönelik tutumlarında, engelli tanıdığa sahip olan veya olmayan BESÖ adayları arasında önemli bir farklılık bulunmamıştır.

BESÖ adaylarının ZEC' larla çalışma deneyimlerine göre tutumları incelendiğinde, ZEC' larla çalışma deneyimi olan BESÖ adayları, faktör 3 (destekler) boyutunda ZEC' larla çalışma deneyimine sahip olmayanlardan daha yüksek tutum puanı elde etmişlerdir.

BESÖ adaylarının okullarında ZEC' larla ilgili bir ders alma durumlarına göre tutumları incelendiğinde, ZEC' larla ilgili ders alan BESÖ adaylarının tutum puanları Faktör 3 (destekler) boyutunda yüksek, Faktör 4 (kabul) boyutunda düşük bulunmuştur.

Faktör 1 (Yararlar), Faktör 2 (Duygular), Faktör 3 (Destekler) boyutlarında ve toplam puanda bir özel eğitim okulunda ya da özel eğitim sınıfında ZEC' larla çalışmak isteyen öğretmen adaylarının tutum puanları ZEC' larla çalışmak istemeyen ve kararsız olan öğretmen adaylarının tutum puanlarından daha yüksek bulunmuştur. Özel eğitim okulunda çalışmak isteyen öğretmen adaylarının tutum puanı çalışmak istemeyenlerden Faktör 4 (Kabul) boyutunda önemli derecede daha yüksek bulunmuştur. Özel eğitim okulunda çalışmak isteyen öğretmen adaylarının tutum puanı kararsız olanlardan Faktör 5 (Korkular) boyutunda önemli derecede daha yüksek bulunmuştur. Bir özel eğitim okulunda ya da özel eğitim sınıfında ZEC' larla çalışmak isteyen öğretmen adaylarının toplam tutum puanları kararsız olan öğretmen adaylarının tutum puanlarından, kararsız olan öğretmen adaylarının tutum puanları da çalışmak istemeyen çalışmak istemeyen öğretmen adaylarının tutum puanlarından daha yüksek bulunmuştur.

BESÖ adaylarının öğrenim gördükleri sınıflara göre zihinsel engelli çocuklara yönelik tutumları Faktör 1 (Yararlar) boyutunda, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin tutum puanı dördüncü sınıf öğrencilerinin tutum puanlarından daha yüksek bulunmuştur. Faktör 2 (Duygular) boyutunda, üçüncü sınıf öğrencilerinin tutum puanı dördüncü sınıf öğrencilerinin tutum puanlarından daha yüksek bulunmuştur. Faktör 4 (Kabul) boyutunda, birinci sınıf öğrencilerinin tutum puanı dördüncü sınıf öğrencilerinin tutum puanlarından daha yüksek bulunmuştur.

Toplam puan yönünden, birinci sınıf öğrencilerinin tutum puanı dördüncü sınıf öğrencilerinin tutum puanlarından daha yüksek, üçüncü sınıflardan düşük bulunmuştur. İkinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin tutum puanı dördüncü sınıf öğrencilerinin tutum puanlarından daha yüksek bulunmuştur.

Bu sonuçlar doğrultusunda geliştirilen “**Zihinsel Engelli Çocuklara Yönelik Tutum Ölçeği**” nin:

- Maddelerinin ölçülmek istenen alanı temsil ettiği (*kapsam geçerliliği*),
- Araştırılan yapıyı ölçtüğü (*yüzey geçerliliği*),
- Faktör çözümlemesine göre beş alt boyuttan oluştuğu (*yapı geçerliliği*)
- Maddeleri arasındaki iç tutarlılığın yüksek olduğu (*iç tutarlılık güvenilirliği*) saptanarak, geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu belirlenmiştir.

## 7. ÖNERİLER

Çalışmadan elde edilen bu sonuçlara dayalı olarak, araştırma ve uygulama alanına yönelik öneriler aşağıda sunulmuştur.

### **Bu alanda araştırma yapacak kişilere yönelik öneriler:**

- "Zihinsel Engelli Çocuklara Yönelik Tutum Ölçeği" geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğundan spor bilimleri ve özel eğitim alanında çalışan araştırmacılar tarafından beden eğitimi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının zihinsel engelli çocuklara yönelik tutumlarını belirlemek ve tutumlar üzerindeki faktörleri incelemek için kullanılabilir. Böylece olumsuz tutumların hizmet öncesinde saptanarak müdahale programlarının erkenden başlatılmasına temel oluşturabilir.
- Ölçek geliştirmek isteyen araştırmacılara kaynak olabilir ve araştırmacılar tarafından bir rehber olarak kullanılabilir.
- Ölçek, Türkiye'deki BESÖ bölümlerinde okuyan tüm öğrencileri temsil etme özelliği olan bir gruba uygulanarak bu araştırma sonuçları ile karşılaştırılabilir.
- Ölçek beden eğitimi ve spor öğretmenleri ve özel eğitim alanında çalışan araştırmacılar tarafından ders programların ya da farkındalık çalışmalarının zihinsel engelli çocuklara yönelik tutumlar üzerindeki etkisini incelemek amacıyla kullanılabilir.
- Engellilerde beden eğitimi ve spor dersinin niteliği ve dersin, öğretmen adaylarının ZEC' lara yönelik tutumu üzerindeki etkileri incelenebilir.

### **Beden eğitimi ve spor öğretmenliği lisans programları yönünden öneriler;**

Araştırma sonuçlarına göre, BESÖ adaylarının ZEC lara yönelik tutumlarının karmaşık olduğu, beden eğitimi öğretmenliğine hazırlanma sürecinde sağlanan ZEC'lara öğretim deneyimlerinin, EBES ve özel eğitim derslerinin olumlu tutum gelişimine beklenen katkıyı yapmadığı söylenebilir. Bu sonuçlar doğrultusunda;

- BESÖ yetiştirme programının yeniden gözden geçirilmesi önerilebilir. Programlarda, bu alana yönelik dersleri sayı ve nitelik olarak artırma yolları tartışılmalıdır. Programda yer alan diğer derslerdeki konuların engelli bireylere yönelik konular ve uygulamalarla bütünleştirilmesi, öğretmen adaylarını okul içi ve dışı gönüllü aktivitelere yönlendirilmesi çözüm yollarından bazıları olabilir. En önemlisi tüm bu süreçte öğretmen adaylarına etkili rehberlik yapılarak olumlu tutum gelişimi desteklenmelidir.
- Engelliler için beden eğitimi ve spor dersinde öğretmen adaylarına ZEÇ'lerle çalışma deneyimi sağlanmalı, bu çalışmalar sırasında davranış problemleri, sınıf yönetimi, öğretim becerileri konusunda yeterli bir rehberlik hizmeti verilerek kendilerini yeterli algılamaları sağlanmalıdır.
- Öğretmen adaylarının ZEÇ'lara yönelik tutumları saptanmalı, olumlu tutum geliştirmeleri için müdahale programları hazırlanmalıdır.



## KAYNAKÇA

1. Ağargün, M. Y.; Kara H.; Anlar Ö., “The Validity and Reliability of the Pittsburgh Sleep Quality Index”, *Türk Psikiyatri Dergisi [Turkish Psychiatry Journal]*, 7, 1996, 107-115.
2. Akpınar, Y., “Eğitim Teknolojisiyle İlgili Öğrenmeyi Etkileyebilecek Bazı Etmenlere Karşı Öğretmen Yaklaşımları”, *The Turkish Online Journal of Educational Technology TOJET*, Cilt: 3, Sayı:3, 2004, 1303-652.
3. Alper, S. ; Ryndak, D. L. “Educating Students with Severe Handicaps in Regular Classes.” *The Elementary School Journal*, 92, 3, 1992, 373-387.
4. Anastasi, A. ; Urbina, S. *Psychological Testing, 7th Ed.* Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall 1997.
5. Anderson ,L.W., *Psychological Testing.* Macmillan Publishing Company, New York 1988.
6. Anonim. *Türk Dil Kurumu, Türkçe Sözlük.* Milliyet Gazetecilik A.Ş. Ofset Baskı, İstanbul 1992.
7. Arkonaç, S.A. *Sosyal Psikoloji.* 2. Baskı, Alfa Basım Yayım Dağıtım, İstanbul 2001.
8. Atkinson, R. ; Atkinson, R. C. ; Hilgard, E.R. *Psikolojiye Giriş II.* Çev., Kemal Atakay, Sosyal Yayınları, İstanbul 1992.
9. Auxter D.; Pyfer J. ; Huettig C.” Principles and Methods of Adapted Physical Education and Recreation”, *Mc-Graw Hill Companies*, , Sayı:293, 2001, 166-171, 438-454.
10. Avcı , N. ; Ersoy, Ö. “Okul Öncesi Dönemde Entegrasyonun Önemi ve Uygulamalarda Dikkat Edilecek Noktalar.” *Milli Eğitim Dergisi*, 144,1999, 68-70.
11. Avcı, N.,Normal Sınıf Öğretmenlerinin Zihinsel Engelli Çocuklar Ve Kaynaştırılmalarına İlişkin Tutumlarını Ve Yeterliliklerini Değiştirmede Farklı Eğitim Tekniklerinin Etkisinin Karşılaştırılması, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), 1999, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

12. Aydın, O. *Davranış Bilimine Giriş-4*, 3.Baskı, Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları, 1985.
13. Aziz, A. *Araştırma Yöntemleri-Teknikleri ve İletişim*, İletişim Araştırmaları Derneği Yayınları, No:3. Ankara 1990.
14. Baker, J. M. ; Zigmond, N. “The Meaning and Practice of Inclusion for Students with Learning Disabilities: Themes and Implications from Five Cases.” *The Journal of Special Education*, 29(2), 1995, 163-180.
15. Balcı, Ali. *Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler*, 3.Baskı, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara 2001.
16. Batu E.Sema. “Kaynaştırma, Destek Hizmetler ve Kaynaştırmaya Hazırlık Etkinlikleri”, *Özel Eğitim Dergisi*, Cilt:2, Sayı:4, 2000, 35 – 45.
17. Batu, S. , Özel Gereksinimli Öğrencilerin Kaynaştırıldığı Bir Kız Meslek Lisesindeki Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Görüş ve Önerileri, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), 1998, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
18. Bayhan, P. “Entegrasyonun Tanımı, Uygulaması, Sonuçları ve Entegrasyonda Arkadaşlık İlişkileri.” *Türkiye Özürlüler Eğitim ve Dayanışma Vakfı (ÖZEV)*, Cilt:2 ,Sayı:6, 1998, 6-11.
19. Baykul, Y. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme: Klasik Test Teorisi ve Uygulaması*, ÖSYM Yayınları, Ankara 2000.
20. Baysal, A.C. ; Tekarslan, E. *Davranış bilimleri*, 2. Baskı, Avcıol Basım-Yayın, İstanbul 1996.
21. Baysal , A. Can., *Sosyal ve Örgütsel Psikolojide Tutumlar*, İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, İstanbul 1981.
22. Bender, W. N. ; Vail, C. O. ; Scott, K., “Teacher’s Attitude Increased Mainstreaming: Implementing Effective Instruction For Students With Learning Disabilities”, *Journal of Learning Disabilities*, 28, 1995, 87-94.
23. Bilgin, N. *Sosyal Psikolojide Yöntem ve Pratik Çalışmalar*, Ege Üniversitesi Basımevi, İzmir 1999.

24. Bindak R., “Tutum Ölçeklerinde Madde Seçmede Kullanılan Tekniklerin Karşılaştırılması.” *Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 6, Sayı: 10, 2005, 17-26.
25. Block, M.E. ; Rizzo, T.L. “Attitudes and Attributes of Physical Education Teachers Toward Including Students with Severe and Profound Disabilities Into Regular Physical Education”, *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 20, 1995, 80-87.
26. Block, M. E. ; Obrusnikova, I. “Inclusion in Physical Education: A Review of The Literature from 1995-2005” *Adapted Physical Activity Quarterly*, 24, 2007, 103-124.
27. Bruininks, R.H.; Rynders, J. E.; Gross, J. C., *Social Acceptance of Mildly Retarded Pupils in Resource Rooms and Regular Classes*, *American Journal of Mental Deficiency*, 1974, 377-383.
28. Bryant, N.C. ;Barnes, L.B. “Development and Validation of The Attitude Toward Educational Measurement Inventory”, *Educational and Psychological Measurement*, 57(5), 1997, 870-875.
29. Buell, M. J., Halam, R., Gamel-McCormick, M., Scheer, S. “A Survey of General and Special Education Teacher’s Perceptions an In-Service Needs Concerning Inclusion”, *International Journal of Disability Development and Education*,46(2), 1999, 143-156.
30. Cavkaytar, A. “Ankara Eğitilebilir Çocuklar İş Okulu Öğrencilerinin İş Eğitimine Yönelik Tutumları ve İş Performans Düzeyleri”, *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 5, Sayı: 1-2, 1992, 141-160.
31. Cheng, S. T. ; Chan, A. C. M. “The Development of a Brief Measure of School Attitude”, *Educational and Psychological Measurement*, 63(6), 2003, 1060-1070.
32. Chesley M. ; Calaluce, P. D. “The Deception of Inclusion” *Mental Retardation*, 35(6), 1997, 488-490.
33. Cole, D. A.; Meyer, L. H. “Social Integration and Severe Disabilities: A Longitudinal Analysis of Child Outcomes”, *The Journal of Special Education*, 25(3), 1991, 340-351.

34. Conway, R. F. ; Gow, L., “Mainstreaming Special Students With Mild Handicaps Through Group Instruction”, *Remedial and Special Education*, 9(5), 1988, 34-41.
35. Corbin, S.S. ; Chiachiere, F. J. “Validity and Reliability of a Scale Measuring Attitudes Toward Foreign Language” *Educational and Psychological Measurement*. 55(2), 1995, 258-267.
36. Darıca, N., *Özürlü Çocukların Eğitiminde Entegrasyonun Önemi*, I. Ulusal Eğitim Kongresi, Ya-Pa Yayınları, İstanbul 1992.
37. David, W. J.; Johnson, T. R., “Integrating Handicapped Students into The Mainstream”, *Exceptional Children*. 47, 1980, 90-98.
38. Dedrick, R. F. ; Marfo, K. ; Harris, D. M., “Experimental Analysis of Question Wording in an Instrument Measuring Teachers’ Attitudes Toward Inclusive Education”, *Educational and Psychological Measurement*, 67(1), 2007, 116-131.
39. Demirtel, Ö. Kaynaştırma ve Özel Sınıfa Devam Eden Eğitilebilir Zihin Engelli Öğrencilerin, Uyumsal Davranış Özellikleri ve Sözcük Dağarcığı Düzeyleri Bakımından Karşılaştırılması, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 1997, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
40. DePauw, K.P.; Goc Karp, G., *Attitudes of Selected College Students Toward Including Disabled Individuals in Integrated Settings*, in G. Doll-Tepper, C. Dahms., B. Doll, & H.von Selzam (Eds.) *Adapted Physical Activity: An Interdisciplinary Approach*, New York: Springer, Verlag 1990.
41. Diken, İ. H., Sucuoğlu, B. “Sınıfında Engelli Çocuk Bulunan ve Bulunmayan Sınıf Öğretmenlerinin Zihin Engelli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması”, *Özel Eğitim Dergisi*, Cilt:2, Sayı:3, 1999, 25-39.
42. Diken, H.İ. , Sınıfında Engelli Çocuk Bulunan ve Bulunmayan Sınıf Öğretmenlerinin Zihin Engelli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 1998, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
43. Downs, P. ; Williams, T. “Student Attitudes Toward Integration of People with Disabilitiesin Activity Settings: A European Comparison”, *Adapted Physical Activity Quarterly*, 11, 1994, 32-43.

44. Donaldson, J. “Changing Attitudes Toward Handicapped Persons: A Review and Analysis of Research”, *Exceptional Children*, 46(7), 1980, 504-514.
45. Dönmez, B. N. ;Avcı N. ;Aslan, N. *Entegrasyona Katılan ve Katılmayan Bireylerin Entegrasyona İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi*. 7. Özel Eğitim Günleri, Eskişehir 1998.
46. Dunn, M. J., *Special Physical Education*, McGraw-Hill Companies, 1997.
47. English, R. W., “Correlates of Stigma Towards Physical Disable Persons”, *Rehabilitation Research Practice Review*, 2(4), 1971, 1-17.
48. Erdoğan , İ., *İşletmelerde Davranış*, 10. Baskı, Evrim Basımevi, İstanbul 1999.
49. Eren, E. , *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*, 7.Baskı, Beta Yayınları, İstanbul 2001.
50. Eripek, S. “Engelli Çocukların Normal Sınıflara Yerleştirilmesi-Kaynaştırma”, *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt:1, Sayı:2, 1986, 157-169.
51. Erkuş, A., *Psikometri Üzerine Yazılar*, 1. Baskı ,Türk Psikologlar Derneği Yayınları, Ankara 2003.
52. Feigin, N.; Talmor, R.; Erlich, I., “Inclusion and Burnout in Physical Education”, *European Physical Education Review*, 11(1), 2005, 29 - 50.
53. Folsom-Meek, S. L.; Rizzo, T. L. “Validating the Physical Educators’ Attitude Toward Teaching Individuals With Disabilities III (PEATID III) Survey for Future Professionals” *Adapted Physical Activity Quarterly*, 19, 2002, 141-154.
54. Folsom-Meek, S. R.; Nearing, R. J.; Grotheluschen, W.; Krampf, H. “Effects of Academic Major, Gender, and Hands-On Experience on Attitudes of Preservice Professionals”, *Adapted Physical Activity Quarterly*, 16,1999, 389-402.
55. Freedman, J. L. ; Sears, D.O.; Carlsmith, J.M., *Sosyal Psikoloji* ,Çev: Ali Dönmez, 4. Baskı, İmge Kitabevi, Ankara 2003.
56. Freedman, J. L.; Sears, D. O.; Carlsmith, J. M., *Sosyal Psikoloji*, Çev: Ali Dönmez, 3. Baskı, İmge Yayınevi, Ankara 1993.
57. Fuchs, D. ; Fuchs, L. S., “Counterpoint: Special Education – Ineffective? Immoral?”, *Exceptional Children*, 61(3), 1995, 303-305.

58. Güven, B.; Uzman, E., “Ortaöğretim Coğrafya Dersi Tutum Ölçeği Geliştirme Çalışması”, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Cilt:14, Sayı:2, 2006, 527-2536.
59. Güvenç . B., *Değerler , Tutumlar ve Davranışlar;Toplum Bilimlerinde Araştırma ve Yöntem*, Der. R. Keleş, TODAİE Yayınları, Ankara 1976.
60. Grotberg, E., *Handicaps in Childhood*, Child Health Development, 1,1982,162-169.
61. Hasazi, S.B.; Johnston, A.P.;Ligget, A.M. ; Schattmlan, R.A., “Aqualitative Policy Study of the Least Restrictive Environment Provision of the Individuals with Disabilities Education”, *Exceptional Children*, 60, 1994, 491-507.
62. Hannah, M. E. ; Pliner S., "Teacher Attitudes Toward Handicapped Children: A Review and Synthesis", *School Psychology Review*, 12 ,1983, 12-25.
63. Hodge, S. R.; Murata, N. M.; Kozub, F. “Physical Educators’ Judgments About Inclusion: A New Instrument For Pre-Service Teachers” *Adapted Physical Activity Quarterly*, 19, 2002, 435-452.
64. Hodge, S. R.; Jansma, P. “Effects of Contact Time Location of Practicum Experiences on Attitudes of Physical Education Majors”, *Adapted Physical Activity Quarterly*, 16, 1999, 48-63.
65. Hodge, S., “Prospective Physical Education Teachers’ Attitudes Toward Teaching Students With Disabilities”, *Physical Educator*, 55, 1998, 68-76.
66. Hogg, M.A.; Vaughan G.M., *İkna ve Tutum Değişimi*, Çev:Yıldız, İ., Gelmez, A., 1. Baskı, Sözkese Matbaası, Ankara 2007.
67. Houston, J.M.; McIntire, S.A.; Kinnie, J.; Terry, C., “A Factorial Analysis of Scales Measuring Competitiveness” *Educational and Psychological Measurement*. 62(2), 2002, 284-298.
68. Hilton, A. ; Liberty, K., “The Chalenge of Ensuring Educational Gains for Students With Severe Disabilities Who are Placed in More Integrated Settings”, *Education and Trainnig in Mental Retardation*, 27(2), 1992, 258-264.
69. İnceoğlu, M., *Tutum Algı İletişim*, Verso Yayıncılık, Ankara 1993.

70. Jenkinson , J.C. , *Mainstreaming or Special? Educating Students with Disabilities*, Routledge Press, London and New York 1997.
71. Joseph, P. Winnick, “Human Kinetics”, *Adapted Physical Education and Sport*, 1995, 9.
72. Judd, C.M., Smith, E.R., Kidder, L. H. *Research Methods in Social*, 1991.
73. Kağıtçıbaşı, Ç., *Yeni İnsan ve İnsanlar*, 10.Baskı, Sosyal Psikoloji Dizisi:1, Evrim Basım Yayım ve Dağıtım, İstanbul 1999.
74. Kağıtçıbaşı, Ç. (1976) “Ölçme ve ölçekleme” *Toplum Bilimlerinde Araştırma ve Yöntem*, Der. R. Keleş., TODAİE Yayınları, Ankara 1976.
75. Kaptan, S., *Bilimsel Araştırmalar ve İstatistik Teknikleri (BAT)*, Tekışık Web Ofset Tesisleri Ankara 1998.
76. Karasar, N., *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Anı Yayıncılık, Ankara 1999.
77. Karamanlı, D., Okul Öncesi Dönemde Entegrasyon Sınıflarında Bulunan 5-6 Yaş Grubundaki Normal Çocukların ve Sınıf Öğretmenlerinin Zihinsel Engelli Çocukların Sosyal Uyum Davranışları Hakkındaki Algılamalarının İncelenmesi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 1998, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
78. Kargın, T., Baydık, B. “Kaynaştırma Ortamındaki İşiten Öğrencilerin İşitme Engelli Akranlarına Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”, *Özel Eğitim Dergisi*, Cilt:2, Sayı:3, 2004,27-29.
79. Kargın, T. “Farklı Eğitim Özgeçmişlerine Sahip Öğretmenlerin İşitme Engelli Çocuklara Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırılması”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt:1-2, Sayı:34 , 2001, 93-105.
80. Kargın, T. “Farklı Eğitim Özgeçmişlerine Sahip Öğretmenlerin İşitme Engeline İlişkin Bilgi Düzeyleri İle İşitme Engelli Çocuklar ve Anne-Babalarına Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması”, *VII. Özel Eğitim Günleri Bildiri Kitabı*, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir 1997.
81. Kayaoğlu, H., Bilgilendirme Programının Normal Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Ortamındaki İşitme Engelli Çocuklara Yönelik Tutumlarına Etkisi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 1999, Ankara Üniversitesi, Ankara.

82. Klinger, J.K ;Vaughn S., “Student’s Perceptions of Instruction in Inclusion Classroom: Implication for Students With Learning Disabilities”, *Exceptional Children*, 66 (1), 1999, 23-37.
83. Krech, D ve Crutchfield, R.S., *Sosyal Psikoloji: Teori ve Problemler*, Çev: Erol Güngör, 3. Baskı, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, Ötüken Yayınları, İstanbul 1980
84. Kuz, Tayyar, *Kaynaştırma Eğitime Yönelik Tutumların İncelenmesi*, T.C. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı Yayınları, Ankara 2001.
85. Lerner, J. W. *Learning Disabilities*. Boston – Newyork, America 2000.
86. Lynch, E. W. ; Simms, B. H., *Zekâ Özürlü Çocuklar – Zekâ Özürlü Çocuklar İle Normal Çocukların Kaynaştırılması*, Çev: H. Karatepe, Karatepe Yayınları, Ankara 1988.
87. Lyons, M.; Hayes, R.”Student Perceptions of Persons With Psychiatric and Other Disorders” *American Journal of Occupational Therapy*, 47,1993, 541–548.
88. McIntosh, R.; Vaughn, S.;Schumm, J.S.; Haager, D. ; Lee, O., “Observations of Students with Learning Disabilities in General Education Classrooms”, *Exceptional Children*, 60(3), 1993, 249-261.
89. Metin, N., “Okul Öncesi Dönemde Özürlü Çocuklar İçin Kaynaştırma Programları”, *Özel Eğitim Dergisi*, Cilt:1, Sayı:2, 1992, 34-36.
90. Minke, K. M.; Bear, G. G.; Deemer, S. A. ; Griffin, S. M., “Teachers’ Experiences with Inclusive Classroom: Implications for Special Education Reform”, *The Journal of Special Education*, 30 (2),1996, 152-186.
91. Morgan ,C.T., *Psikolojiye Giriş*, Çev: Sirel Karakaş, 11. Baskı, Meteksan A.Ş. , Ankara 1995.
92. Munn, N. L.; Fernald, L. D. ; Fernald, P. S., *Introduction to Psychology*. Ed. L. Carmicheal. Boston: Houghton Mifflin 1996
93. Nunnally, J. C.; Bernstein, I. H., *Psychometric theory* (3rd ed.), New York: McGraw-Hill 1994.



94. Obrusnikova, I., "Physical Educators' Beliefs About Teaching Children With Disabilities", *Perceptual and Motor Skills*, 106, 2008, 637-644.
95. Osborne, A. G.; Dimattia, P., "The Least Restrictive Environment Mandate: Legal Implications", *Exceptional Children*, 61(1), 1994, 6-14.
96. Öktem, F. "Zekâ Gerilikleri", *Ruh Sağlığı ve Hastalıkları, Türkiye Sinir ve Ruh Sağlığı Derneği Yayını*, Sayı: 7, 1981, 325.
97. Özdamar, K., *Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi*, Kaan Kitabevi, Eskişehir 2011.
98. Özer, D., Nalbant, S., Ağlamış, E., Baran, F., Kaya, P., Aktop, A., Hutzler, S. "Physical Education Teachers' Attitudes Towards Children with Intellectual Disability: The Impact of Time in Service, Gender, And Previous Acquaintance", *The Journal of Intellectual Disability Research*, (Yayına kabul edilmiş), 2012.
99. Özer, D., *Engelliler İçin Beden Eğitimi ve Spor*, Nobel Yayınları, Ankara 2005.
100. Özgüven, İ.E., *Bireyi Tanıma Teknikleri*, PDREM Yayınları, Ankara 1998.
101. Özgüven, İ. E., *Psikolojik Testler*, PDREM yayımları, Ankara 1994.
102. Özyürek, M., *Engelli Kişilere Yönelik Değiştirilen Tutumların Sürekliliği*, Gazi Üniversitesi Yayınları, Ankara 1995.
103. Özyürek, M., Effects of Live, Audio and Print Presentation of a Discussion About Physical Disabilities on Attitude Motivation Toward Disable Person in Turkey, (Unpublished Doctoral dissertation), 1977, University of North Colorado.
104. Patrick, D., "Improving Attitudes Toward Disabled Persons", *Adapted Physical Activity Quarterly*, 4, 1987, 316-325.
105. Papadopoulou D.; Kokaridas D.; Papanikolaou Z.; Patsiaouras A., "Attitudes of Greek Physical Education Teachers Toward Inclusion of Students With Disabilities", *University of Thessaly, Greece*, 19, 2004, 2.
106. Reid, D. K.; Button, L. J. "Anna's Story: Narratives of Personal Experiences About Being Labelled Learning Disabled", *Journal of Learning Disabilities*, 28(10), 1995, 602-614.

107. Rizzo, T.L.; Kirkendall, D.R. "Teaching Students with Mild Disabilities: What Affects Attitudes of Future Physical Educators?", *Adapted Physical Activity Quarterly*, Sayı:12, 1995, 205-16.
108. Rizzo, T.L. Physical Educators' Attitude Toward Teaching Individuals with Disabilities-III, (Unpublished Survey), Available from the Author, Department of Kinesiology, California State University, 1993, San Bernardino, CA,.
109. Rizzo, T., Vispoel, W.P. "Physical Educators, Attributes and Attitudes Toward Teaching Students with Handicaps", *Adapted Physical Activity Quarterly*, Sayı:8, 1991, 4-11.
110. Rizzo, T.L., Wright, R. "Secondary School Physical Educators' Attitudes Toward Teaching Students with Handicaps", *American Corrective Therapy Journal*, Cilt:2, Sayı:41, 1987, 52-5.
111. Rizzo, T. L., Physical Educators' Attitudes Toward Teaching the Handicapped-II, (Unpublished Survey), Available from the Author, Department of Kinesiology, California State University, 1986, San Bernardino, CA, .
112. Rizzo, T. L. "Attitudes Of Physical Educators Toward Teaching Handicapped Pupils", *Adapted Physical Activity Quarterly*, 1, 1984, 74-263.
113. Rowe, J.; Stutts, R. M.; "Effects of Practicum Type, Experience, And Gender on Attitudes of Undergraduate Physical Education Majors Toward Disabled Persons", *Adapted Physical Activity Quarterly*, 4, 1987, 268-277.
114. Ryndak, D. L. ;Alper, S., *Curriculum Content for Students With Moderate and Severe Disabilities in Inclusive Settings*. Boston: Allyn and Bacon, America 1996.
115. Salend, S. J., *Effective Mainstreaming*, Prentice – Hall Inc, New Jersey 1998.
116. Safrit, M.J.; Wood, T.M., *Introduction To Measurement in Physical Education and Exercise Science*. (3rdEd.), St. Louis, MO: Mosby, 1995.
117. Schmidt-Gotz, E.; Doll-Tepper, G.; Lienert, C. "Attitudes of University Students and Teachers Toward Integrating Students with Disabilities in Regular Physical Education", *Physical Education Review*, 17, 1994, 43-57.
118. Scruggs, T. E.; Mastropieri, M. "Teacher Perceptions of Mainstreaming/Inclusion", *Exceptional Children*, 63(1), 1996, 59-74.

119. Sencer, M., *Toplum Bilimlerinde Yöntem*, 3.Baskı, Beta Yayınları. İstanbul 1989.  
Sencer, M.; Sencer, Y., *Toplumsal Araştırmalarda Yöntembilim*, TODAİE Yayınları, Ankara 1978.
120. Sherif, M.; Sherif, C. W., *Sosyal Psikolojiye Giriş II*, Çev: Mustafa Atakay ; Aysun Yılmaz, Sosyal Yayınlar, İstanbul 1996.
121. Siegel, E., *Special Education in The Regular Classroom*, The John Day Company, New York 1969.
122. Sinclaire, E.; Forness, S., *Classification: Educational Issues. Handbook of Mental Retardation*. Pergaman Press, New York 1983.
123. Soodak, C.L.; Podell, D.M.; Lehman, L.R., “Teacher, Student and School Attributes as Predictors of Teachers ‘ Responses to Inclusion” *The Journal of Special Education*, 31 (4), 1998, 480-497.
124. Sprinthall, N. A.; Richard, C., *Educational Psychology: A Developmental Approach*, Mc Graw – Hill Book Co. , Singapore 1990.
125. Şencan H., *Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenilirlik ve Geçerlilik*, Seçkin Kitapevi, Ankara 2005.
126. Tabachnick, B. G., ve Fidell, L. S., *Using Multivariate Statistics*, 5. Baskı, Allyn and Bacon, Boston 2007.
127. Tait, K.; Purdie, N. “Attitudes Toward Disability: Teacher Education for Inclusive Environments”, *International Journal of Disability, Development and Education*, 47(1), 2000, 25-38.
128. Tavşancıl, E., *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*, 3. Baskı, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara 2006.
129. Tavşancıl, E., *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*, Nobel Yayıncılık, Ankara 2002.
130. Tekindal, S., *Duyuşsal Özelliklerin Ölçülmesi için Araç Oluşturma*, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara 2009.
131. Tezbaşaran, A., *Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu*, 2. Basım, Türk Psikologlar Derneği Yayınları, Ankara 1997.

132. Thurstone, L.L., “Attitudes can be Measured” Readings in Attitude Theory and Measurement”, Ed: Martin Fishbein. New York: John Wiley&Sons, Inc. 1967, 77-89.
133. Thomas, J. R.; French, K. E. , “Gender Differences Across Age in Motor Performance: A Meta-Analysis” *Psychological Bulletin*, 98, 1985, 260 –282.
134. Tolan, B.; İsen, G.; Batmaz , V., *Ben ve Toplum: Sosyal Psikoloji*, Teori Yayınları, Ankara 1985.
135. Traş, Z., Ayrıştırma ve Kaynaştırma Eğitimindeki Eğitilebilir Düzeyde Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerin Uyum ve Akademik Beceri Açısından Karşılaştırılması, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2000, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
136. Turgut , M. F.; Baykul, Y. , *Ölçekleme Teknikleri*, Ösym Yayınları, Ankara 1992.
137. Tyler, L. E., *Test and Measurement* , Second Edition Prentice- Hall, 1971.
138. Uğurlu, H., *Okul Öncesi Eğitimde Entegrasyon*, 9. Ya-Pa Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri, Ya-Pa Yayınları, Ankara 1993.
139. *Uysal, A.*, Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Zihin Engelli Çocukların Kaynaştırılmasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Görüşleri, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 1995, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
140. Villa, R.A.; Thousand, J.S.; Meyers, H.; Nevin, A., “Teacher and Administrator Perceptions of Heterogeneous Education”, *Exceptional Children*, 63(1), 1996, 29-45.
141. Von Roten, F. C., “Gender Differences in Attitudes Toward Science in Switzerland”, *Public Understanding of Science*, 13, 2004, 191-199.
142. Yaghmaie, F., “Development of a Scale for Measuring User Computer Experience”, *Journal of Research in Nursing*, 12(2), 2007, 185-190.
143. Ysseldyke, J.E.; Thurlow, M.L.; Christenson, S.L. “Classroom and Home Learning Differences Between Students Labeled as Educable Mentally Retarded and Their Pers” *Education and Training in Mental Retardation*, 3-17 March 1991.

144. Wells, J. B. (2002). "Indexes, Scales & Typologies" <http://www.corrections.eku.edu/Wells/lo88c7.html>.
145. Wiersma, W. *Research Methods in Education: An Introduction*, Needham Heights, 2000

## EKLER

### Ek 1: Beyan Formu

#### BEYAN FORMU

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

Tarih : 08.08.2012

Adı Soyadı :Büşra SÜNGÜ

İmza : 



**-Uluslararası Yayınlar/Bildiriler/Sertifikalar/Ödüller/Diğer:**

- Süngü, B., Özer, D., Hamarat, B. (2012). Factors influencing Pre-Service Physical Education Teachers' Attitudes Toward Teaching Students With Intellectual Disabilities. European Congress Adapted Physical Activity, May 6-8 2012, Killarney-Ireland.
- Süngü, B., Özer, D., Lisa Sillman-French (2011). Uyarlanmış Fiziksel Aktivite Alanında Çağdaş Mesleki Eğitim. 4. Uluslararası Spor bilimleri Öğrenci Kongresi, 19-21 Mayıs 2011, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Süngü, B., Özer, D., Ada, S.H., (2011). Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Bakış Açısından “Engelliler İçin Beden Eğitimi ve Spor Dersi” Uygulamaları, 4. Uluslararası Spor bilimleri Öğrenci Kongresi, 19-21 Mayıs 2011, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Süngü, B., Baydemir, B., Bavlı, Ö., Dohman, Z., Çoşkun, A., Günal, E., (2011). Gelişim Çağındaki Sporcuların Seçilmiş Motorik Özelliklerinin İncelenmesi, 4. Uluslararası Spor bilimleri Öğrenci Kongresi, 19-21 Mayıs 2011, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

**- Ulusal Yayınlar/Bildiriler:**

- Özer, D., Süngü, B., Şılak, B., (2011). Engelli Bireyler için Beden Eğitimi ve Spor; Video sunum, III. Beden eğitimi ve Spor Öğretiminde Yeni ve Yaratıcı Yaklaşımlar Sempozyumu, 21-22 Ocak 2011, ODTÜ ANKARA.

**-Ulusal Yayınlar/Makaleler:**

- Özer, D., Silliman-French, L., Süngü, B. (2012). Uyarlanmış Fiziksel Aktivite Alanında Çağdaş Mesleki Eğitim. **Çağdaş Eğitim Dergisi Akademik**,1(2), (85-92).

**-Uluslararası konferans ve kongreler:**

- 4. Uluslararası Spor Bilimleri Öğrenci Kongresi (19-21 Mayıs 2011 Marmara Üniversitesi)
- 8. Uluslararası Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Semineri (1-6 Ağustos 2010 Finlandiya Haaga-Helia Üniversitesi)



- 11.Uluslararası Sağlık, Fiziksel Eğitim Spor ve Dans Konseyi- ICHPER (22-24 Nisan 2009 Antalya)
- Uluslararası AB-Bologna Sürecinde Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (11-12 Mayıs 2007 Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi)

**- Ulusal konferans ve kongreler:**

- 2. Ulusal Engelli Bireyler İçin Fiziksel Aktivite Çalıştayı (11-12 Ekim 2010 Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi)

**-Sertifikalar:**

- “The Development of Adapted Physical Activity in The Word” Erasmus Intensive Program. (02-27 Temmuz 2012 Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi)
- The ABC of Physical Education-HAAGA-HELIA Summer School for Physical Education or Health and Fitness students (1-6 Ağustos 2010 Haage-Helia University of Applied Sciences )
- Sherborne Gelişimsel Hareket 1. Basamak Temel Eğitim Sertifikası (09-10 Ağustos 2010 İstanbul Yeditepe Üniversitesi)
- Türkiye Basketbol Federasyonu 1.Kademe Basketbol Antrenörlük Sertifikası (10-21 Temmuz 2012 Çanakkale)
- Türkiye Basketbol Federasyonu Basketbol Hakemliği (14 Aralık 2007 Çanakkale )
- YDS ACADEMY (ÜDS&KPDS ve Intermediate Level) Yabancı Dil Sertifikası (18.10.2011-15.03.2012 Çanakkale)

**-Ödül:**


- “Engelli Bireyler İçin Fiziksel Aktivitenin Dünyadaki Gelişimi” konulu Erasmus Yoğun Programın yürütülmesi (2-27 Temmuz 2012)
- Biga Meslek Yüksek Okulu Basketbol Takımı Şampiyonluğu (12 Mayıs 2011)
- “Özel Sporcular Spor Eğitim Programı” nın yürütülmesi (2010-2012)
- Ölüdeniz Belediyesi 4. Cimnastik Şenlikleri (03-06 Haziran 2010)

- “Haydi Sen De Katıl” oyun ve spor şenliğinin yürütülmesi düzenlenmesi (15 Mayıs 2010)
- Haydi Hareket Edelim Spor Şöleninin Yürütülmesi (13 Haziran 2009)

**Ek3: Tez Onay Formu****TEZ ONAYI FORMU**

Kurum : Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü  
 Program : Yüksek Lisans  Doktora ( )  
 Anabilim Dalı : Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği  
 Tez Sahibi : Büşra SÜNGÜ  
 Tez Başlığı : Beden Eğitimi ve Spor Öğretmen Adaylarının Zihinsel Engelli  
 Çocuklara Yönelik Tutumlarıyla İlgili Bir Ölçek Geliştirme  
 Çalışması  
 Sınav Yeri : BESYO  
 Sınav Tarihi : 12.07.2012

Tez tarafımızdan okunmuş, kapsam ve kalite yönünden Yüksek Lisans/Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman	Kurumu	İmza
Doç. Dr. Dilara Fatoş ÖZER	Ç.O.M.Ü. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu	

**Sınav Jüri Üyeleri**

Doç. Dr. Salih Zeki GENÇ	Ç.O.M.Ü. Eğitim Fakültesi	
Yrd. Doç. Dr. Cevdet CENGİZ	Ç.O.M.Ü. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu	




Yukarıdaki jüri kararı Enstitü Yönetim Kurulu'nun **30./07/2012** tarih ve **13/2** sayılı kararı ile onaylanmıştır.

Prof. Dr.   
 Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürü  


**EK 4 : Thesis Approval Form****THESIS APPROVAL FORM**

Institute : Çanakkalale Onsekiz Mart University Institute of Health Sciences  
 Programme : Master of Science  Doctor of Philosophy ( )  
 Department : Physical Education and Sport Teacher  
 Student : Büşra SÜNGÜ  
 Title of the Thesis : Development and Validation of the Pre-service Physical Education and Sport Teachers' Attitudes Toward Children with Intellectual Disabilities  
 Examination Place : BESYO  
 Examination Date : 12.07.2012

We have investigated the present thesis in regard to content and quality and have approved as a Master of Science / Doctor of Philosophy Thesis.

Supervisor	Institution	Signature
Doç.Dr. Dilara ÖZER	Ç.O.M.Ü. Physical Education and Sport Teacher	
<b>Members of Examination Jury</b>		
Doç.Dr. Salih Zeki GENÇ	Ç.O.M.Ü. Faculty of Education	
Yrd. Doç.Dr. Cevdet CENGİZ	Ç.O.M.Ü. Physical Education and Sport Teacher	

The above examination jury decision has been approved by Administrative Board of Institute with decision dated ...30.07.2012... and numbered ...13/2..

Prof. Dr.   
 Director of Institute of Health Sciences

### Ek 5: Zihinsel Engelli Çocuklara Yönelik Tutum Ölçeği

Değerli Beden Eğitimi Öğretmen Adayları,

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

Tesekkür ederiz

	<b>Maddeler</b>	<b>Kesinlikle Katılmıyorum</b>	<b>Katılmıyorum</b>	<b>Kararsızım</b>	<b>Katılıyorum</b>	<b>Kesinlikle Katılıyorum</b>
1	Beden eğitimi dersinde ZEÇ ların olması, beni mutlu eder.					
2	Beden eğitimi dersinde ZEÇ ların olması, beni endişelendirir.					
3	Sınıfımda ZE bir öğrenci olsaydı ona yardımcı olmaya çalışırdım.					
4	ZEÇ, sınıfta akranları tarafından kabul görmez ve dışlanır.					
5	Okul yönetiminin sınıfta ZE bir öğrencinin eğitim almasını destekleyeceğini düşünüyorum.					
6	Sınıfımda ZE bir çocuğa nasıl eğitim verebileceğimi biliyorum.					
7	Beden eğitimi dersinde ZEÇ un olması, dersin işleyişini zorlaştırır.					
8	Beden eğitimi dersinde ZEÇ un olması sınıftaki diğer çocukların işbirliği ve paylaşım duygularının gelişmesini sağlar.					
9	ZE bir öğrencinin sınıf içinde (beden eğitimi dersinde) davranışlarını kontrol etmek zordur.					
10	Beden eğitimi dersinde ZEÇ ların olması, diğer öğrencilerin engelli bireyleri anlama ve kabullenmelerine yardımcı olur.					

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

1.Doğum tarihiniz: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ 2.Cinsiyetiniz: Kadın  Erkek

3.Bulduğunuz sınıfı yuvarlak içine alınız. a) 1. Sınıf b) 2.sınıf c) 3.sınıf d) 4.sınıf

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

5.ZEÇ larla çalışma deneyiminiz oldu mu?(gönüllü çalışmalar, uygulamalı dersler, spor kulübü vs.)

a) Evet b) Hayır

6.Yukarıdaki soruya cevabınız “evet “ ise, nasıl bir deneyime sahip olduğunuzu açıklayınız.

7.Okulda ZEÇ larla ilgili bir ders aldınız mı? a) Evet b) Hayır

8.Cevabınız “evet” ise, hangi dersleri aldığınızı yazınız

9.Bir özel eğitim okulunda ya da özel eğitim sınıfında ZEÇ larla çalışmak ister misiniz?

a)Evet b) Kararsızım c) Hayır