



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı

Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

**BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ZİHİNSEL ENGELLİ
BİREYLERDE SPORUN ETKİLERİNE YÖNELİK TUTUM VE FARKINDALIK
DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ**

Ayşe YILDIRIM

ORCID: 0000-0002-6970-8838

Danışman

Doç. Dr. Mehmet Fatih YÜKSEL

ORCID: 0000-0001-6481-5098

Konya – 2022

ÖN SÖZ

Bilindiği gibi spor, sağlıklı ve mutlu bir yaşam için gerekli bir uğraştır ve tüm insanlar için önemlidir. Ancak sporun engelli bireyler için daha farklı bir önemi vardır. Engeli olan bireylerin sağlıkla ilgili fiziksel uygunluk ve motor gelişimleri olumsuz yönde etkilenmiştir, topluma dayalı spora katılımları yaşlıları ile karşılaştırıldığında düşüktür. Uyarlanmış beden eğitimi ve sporda olanaklar arttıkça, yetersizliği olan insanların gerçekte becerikli ve bireysel farklılıkları ve bilindiğinden çok daha fazla kapasiteli anlayışı oluşmuştur. Daha büyük bir katılımla, fiziksel etkinliğin değeri daha açık görülmüş ve kabul edilmiştir. Yetersizliği olan genç insanlar, ebeveynler, tıp profesyonelleri, eğitmenler ve diğerleri bugün beden eğitimi ve sporun paha biçilemez değerini eskiden olduğundan çok daha fazla anlamaktadır. Bu çalışmada da Beden eğitimi öğretmen adaylarının zihinsel engelli bireylerde sporun etkilerine yönelik farkındalık ve tutum düzeylerinin belirlenmesi birlikte incelenmiştir.

Yüksek lisans tezimin her aşamasında desteğini esirgemeyen değerli tez danışmanım Doç. Dr. Mehmet Fatih YÜKSEL'e, araştırmada verdiği desteklerden dolayı Sami ADAK ve Mustafa KARADUMAN'a teşekkür ederim.

Araştırmada ölçeklerin uygulanmasında emeği geçen beden eğitimi öğretmen adaylarına ayrı ayrı teşekkür ederim.

Üzerimde birçok emeği olan, maddi manevi desteklerini benden esirgemeyen değerli aileme, her konuda beni her zaman destekleyen değerli hayat arkadaşım Murat YILDIRIM'a ve canım çocuklarım Duru YILDIRIM, Ahmet Göktuğ YILDIRIM, Göknil YILDIRIM'a hayatıma kattıkları değerlerden dolayı minnettarım.

Ayşe YILDIRIM

Şubat 2022

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ	i
İÇİNDEKİLER	ii
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU	iv
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ	v
SİMGELER VE KISALTMALAR	vi
ÖZET	vii
ABSTRACT	viii
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	2
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Sayıtlar	6
1.5. Sınırlılıklar.....	6
1.6. Tanımlar	6
2. ALAN YAZIN	7
2.1. Özel Eğitim.....	7
2.1.1. Özel gereksinimli birey ve eğitimi	7
2.1.2. Özel eğitim gerektiren öğrencilerin sınıflandırılması ve özellikleri	10
2.1.3. Zihinsel yetersizliği olan öğrenciler	13
2.1.4. Türkiye’de özel eğitim öğretmenlerinin çalıştığı eğitim ortamları	14
2.2. Özel Eğitimde Öğretmen Tutum, Farkındalık ve Yeterlikleri	19
2.3. Engelli Çocuklar ve Beden Eğitimi.....	21
2.4. Beden Eğitimi ve Sporun Zihinsel Engelli Bireyler İçin Önemi	25
3. YÖNTEM	27
3.1. Araştırmanın Modeli	27
3.2. Araştırmanın Evreni ve Örnekleme	27
3.3. Veri Toplama Araç ve/veya Teknikleri.....	30
3.4. Verilerin Toplanması.....	30
3.4.1. Zihinsel engelli bireylerin sportif etkinliklerine yönelik tutum ölçeği.....	30
3.4.2. Zihinsel engelli bireylerde sporun etkilerine yönelik farkındalık ölçeği	31
3.4.3. Kişisel bilgi formu.....	32
3.5. Verilerin Çözümlemesi.....	32
4. BULGULAR	33
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	39
5.1. Tartışma.....	39

5.2. Sonuç.....	44
5.3. Öneriler.....	45
KAYNAKLAR.....	47
EKLER.....	65
Ek-1 Etik Kurul Onayı	65
Ek-2 Gönüllü Onam Formu Örneği	66
Ek-3 Ölçek Kullanım İzin Dilekçeleri.....	67
Ek-4 Zihinsel Engelli Bireylerin Sportif Etkinliklerine Yönelik Tutum Ölçeği	68
Ek-5 Zihinsel Engelli Bireylerde Sporun Etkilerine Yönelik Farkındalık Ölçeği	69
Ek-6 Kişisel Bilgi Formu	70

TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Zihinsel Engelli Bireylerde Sporun Etkilerine Yönelik Tutum ve Farkındalık Düzeylerinin İncelenmesi başlıklı tez çalışmamın toplam **55** sayfalık kısmına ilişkin, 14/02/2022 tarihinde tez danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı **%24** olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç
2. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç
3. Önsöz hariç
4. İçindekiler hariç
5. Simgeler ve kısaltmalar hariç
6. Kaynaklar hariç
7. Alıntılar dahil
8. 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranının (%30) altında olduğunu ve intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

14/02/2022

Ayşe YILDIRIM

Doç. Dr. Mehmet Fatih YÜKSEL

BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ

Bu tezin tamamının kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez hazırlama kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını ve bu kaynakların kaynaklar listesine eklendiğini beyan ederim.

14/02/2022

Ayşe YILDIRIM

SİMGELER VE KISALTMALAR

Kısaltmalar

BİLSEM	Bilim ve Sanat Merkezleri
CRPD	Birleşmiş Milletler Engelli Hakları Sözleşmesi
ESCWA	Birleşmiş Milletler Batı Asya Ekonomik ve Sosyal Komisyon
HBSC	Okul Çağındaki Çocuklarda Sağlık Davranışı
ICIDH	Uluslararası Bozukluklar, Engelliler ve Engeller Sınıflandırması
ICF	Uluslararası İşlevsellik, Engellilik ve Sağlık Sınıflandırması
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
OECD	Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı
ÖEKY	Özel Eğitim Kurumları Yönetmeliği
ÖED	Özel Eğitim Desteği
SEİOT	Sportif Etkinliklere İlişkin Olumsuz Tutum
SEYOT	Sportif Etkinliklere Yönelik Olumlu Tutum
UN	Birleşmiş Milletler
UNICEF	Birleşmiş Milletler Uluslararası Çocuklara Acil Yardım Fonu
UNESCO	Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu
ZEBSEYTÖ	Zihinsel engelli bireylerin sportif etkinliklerine yönelik tutum ölçeği
ZEBSEYFÖ	Zihinsel Engelli Bireylerde Sporun Etkilerine Yönelik Farkındalık Ölçeği
WHO	Dünya Sağlık Örgütü

ÖZET

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı
Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi

BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ZİHİNSEL ENGELLİ BİREYLERDE SPORUN ETKİLERİNE YÖNELİK TUTUM VE FARKINDALIK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

Ayşe YILDIRIM

Bu araştırmanın amacı, beden eğitimi öğretmen adaylarının zihinsel engelli bireylerde sporun etkilerine yönelik tutum ve farkındalık düzeylerini araştırmaktır. Araştırma evrenini, üniversitelerin Beden Eğitimi ve Spor Bölümünde eğitim öğretime devam eden beden eğitimi ve spor öğretmen adayı öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışmada tesadüfi olasılıklı eleman örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu ise 2020-2021 eğitim öğretim yılında Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Selçuk Üniversitesi ve Aksaray Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor bölümlerinde eğitim öğretime devam eden beden eğitimi ve spor öğretmen adayı öğrenciler (n=306) oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama araçları olarak, İlhan ve Esentürk (2015)'ün geliştirdiği “Zihinsel Engelli Bireylerde Sporun Etkilerine Yönelik Farkındalık Ölçeği”, İlhan, Esentürk ve Yarımkaaya (2016)'nın geliştirdiği “Zihinsel Engelli Bireylerin Sportif Etkinliklerine Yönelik Tutum Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Elde edilen veriler SPSS 20.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada kişisel bilgiler formundan elde edilen yaş değişkeni, cinsiyet, sınıf düzeyi, aile veya akrabada engelli birey değişkeni, düzenli spor yapıp yapmama değişkeni ve anne, baba eğitim durumu değişkenlerinin analizinde; frekans ve yüzde değerleri kullanılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterdiği için ikili grup karşılaştırması olan cinsiyet, aile veya akrabada engelli birey, düzenli spor yapıp yapmama değişkeni gruplarında bağımsız örneklem t testi, ikiden fazla grup karşılaştırmaları içinse tek yönlü varyans analizi olan Anova testi kullanılmıştır. Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının zihinsel engellilere ilişkin farkındalık ve tutum düzeylerinin arasında ilişki olup olmadığını ortaya çıkarmak için Pearson Korelasyon testi kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi olarak $p<0.05$ veya $p<0.01$ kabul edilmiştir. Araştırma sonucunda beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının zihinsel engellilere ilişkin farkındalık ve tutum düzeylerinin ailede ya da akrabalarda engelli birey olup olmaması, yaş değişkeni, anne eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık olduğu ($p<0.05$) tespit edilmiştir. Ayrıca farkındalık ve tutum arasında pozitif yönde anlamlı ve güçlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Beden eğitimi, Zihinsel engelliler, Spor, Tutum, Farkındalık.

ABSTRACT

Necmettin Erbakan University, Graduate School of Educational Sciences
Department of Physical Education and Sports
Physical Education and Sports Program
Master Thesis

DETERMINATION OF PHYSICAL EDUCATION TEACHER CANDIDATES' ATTITUDES AND AWARENESS LEVELS TOWARDS THE EFFECTS OF SPORTS ON INTELLECTUALLY DISABLED INDIVIDUALS.

Ayşe YILDIRIM

The aim of this study is to investigate the attitudes and awareness levels of physical education teacher candidates towards the effects of sports on intellectually disabled individuals. The research population consists of physical education teacher candidates who continue their education in the physical education and sports departments of universities. Random element sampling method was used in the study. The study group of the research consists of physical education teacher candidates (n=306) who continue their education in Konya Necmettin Erbakan University, Selcuk University and Aksaray University physical education and sports departments in the 2020-2021 academic year. As data collection tools in the research, "Awareness Scale for the Effects of Sports on Individuals with Intellectual Disabilities" developed by İlhan and Esentürk (2015), and 'Attitude Scale Towards Sportive Activities of Intellectually Disabled individuals' developed by İlhan, Esentürk and Yarımkaaya (2016) and "Personal Information Form" was used. The obtained data were analyzed by using SPSS 20.0 program. In the analysis of the age variable, gender, class level, family or relative disabled individual variable, whether to do regular sports or not, and the educational status of the parents, obtained from the personal information form in the research; frequency and percentage values were used. Because of the data showed normal distribution, the independent sample T test was used in the groups of gender, family or relative with disability, whether doing regular sports or not. For comparisons of more than two groups, the Anova test, which is a one-way analysis of variance, was used. Pearson Correlation test was used to find out whether there is a relationship between physical education teacher candidates' awareness and attitudes towards the intellectually disabled individuals. The significance level was accepted as $p < 0.05$ or $p < 0.01$. As a result of the research, it has been determined that the awareness and attitude levels of the physical education teacher candidates towards the intellectually disabled individuals are significantly different ($p < 0.05$) according to the variables of whether there is a disabled person in the family or relatives, the age variable, and the educational status of mother. Also, it has been determined that there is a positive, significant and strong relationship between awareness and attitude.

Keywords: Physical Education, Intellectually Disabled, Sports, Attitude, Awareness.

BÖLÜM 1

1. GİRİŞ

Engellilik, ortak günlük aktiviteler ve topluma katılım da dahil olmak üzere bireyin yaşamının birçok yönünü etkileyen karmaşık bir olgudur ve bireyin yaşam kalitesini etkiler. Tüm dünyada engelliliğin yaygınlık rakamları farklı kaynaklara göre değişmektedir. 2011 yılında, Dünya Sağlık Örgütü (WHO), dünya nüfusunun %15'inin bir tür engellilikle yaşadığını ve bu yaygınlığın giderek arttığını rapor etmiştir (World Health Organization, 2011). Engellilik kavramının kesin bir tanımı yoktur. Uluslararası İşlevsellik, Özürsüzlük ve Sağlık Sınıflandırmasında (ICF, 2001) engellilik modeli, engellilik kavramını sağlık koşulları ve bağlamsal faktörler arasındaki etkileşimde bozulma, bu durumun günlük faaliyetler ve topluma katılım üzerindeki etkileri dahil olmak üzere çok faktörlü belirleyicilerin mevcudiyetini vurgulamaktadır (Moen vd., 2018). Engellilik tıp, eğitim ve sosyal bilimler alanlarında ciddi sorunlardan biridir ve tarihi insanlığın başlangıcına kadar uzanır (WHO, 2011).

Birleşmiş Milletler ve birçok ülke, engelliliği eğitim ve sağlık gündeminin önemli bir konusu olarak görmektedir (Frontera, 2014). Dünya genelinde engelli yaşayan bir milyar insan söz konusudur (WHO, 2021). Engelliler en savunmasız sosyal gruplar arasında yer alır ve durumları nedeniyle özel ilgiye ihtiyaç duyarlar. Dünya Sağlık Örgütü (WHO), engellilerin sağlık ve eğitim hizmetlerine erişimde güçlüklerle karşılaşma olasılığının, engelli olmayanlara göre iki kat, ihmal edilme olasılığının üç kat ve kötü muameleye uğrama olasılığının dört kat daha fazla olduğunu bildirmiştir (Alavi vd., 2018; WHO, 2021). Engellilerin Haklarına Dair Sözleşme'nin kabul edilmesine rağmen, uluslararası kalkınma ve küresel alanındaki veri toplama ve izleme mekanizmaları hala engellileri büyük ölçüde görmezden gelmektedir (Mitra, 2013).

Engelli öğrencilerin eğitimi Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik ve Danışmanlık Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından koordine edilmektedir. Engelli öğrenciler genel eğitim sınıflarında, genel eğitim okullarındaki özel eğitim sınıflarında ve belirli engel türlerine (örn. görme engelliler, zihinsel engelliler) yönelik özel eğitim okullarında eğitim görmektedir. Engelli öğrencilerin büyük çoğunluğu (%74,2) kaynaştırma ortamında normal özellikteki akranlarıyla eğitim alırken, yüzde 25,8'i özel eğitim okullarında eğitim görmektedir (Tekin-İftar vd., 2021; Yakut, 2021).

Engelli öğrenciler, özel eğitim kurumlarında okul sonrası dönemde ek destek alabilirler. Özel eğitim kurumları, özel gereksinimli öğrencilere ilgi, istek, yetenek, beceri ve yeterlikleri doğrultusunda okul dışında özel yöntem, personel, araç ve gereç kullanarak destek sağlayan devlet destekli veya özel sermayeli kuruluşlardır (ÖEKY, 2012). Yönetmelikte de belirtildiği gibi ÖED'lerin amacı, özel gereksinimli öğrencilerin dil ve konuşma güçlüklerinin yanı sıra zihinsel, fiziksel, duyuşsal, fiziksel, sosyal etkilerini en aza indirerek sosyal, öz bakım ve bağımsız yaşam becerilerini geliştirmektir. Özel eğitim desteği almaya hak kazanan öğrenciler, ÖEKY'lerde bire bir eğitim, grup veya bire bir artı grup eğitimi alabilirler. Özel öğrenme güçlüğü, zihinsel engel, otizm spektrum bozuklukları, işitme engeli, görme engeli, ortopedik engel ve çoklu engel gibi farklı engelleri olan bireyler özel eğitim öğretmenleri, okul öncesi öğretmenleri, rehberlik ve psikolojik danışmanlar, fizyoterapist, odyologlar, konuşma ve dil terapistleri ve sosyal hizmet uzmanlarından dersler alırlar (ÖEKY, 2012).

Engelli öğrencilerin normal okullara dahil edilmesi, son yıllarda Türkiye'de (Tekin-Iftar vd., 2021) ve tüm dünyada (örneğin Avrupa için Schwab, 2020) hızla gelişmiştir. Genellikle bu durum, engelli öğrencilerin bulunduğu okulların sayısının artmasıyla sonuçlanmaktadır. Türkiye'de, üniversitelerdeki özel eğitim bölümlerinin sayısının artmasından da anlaşılacağı gibi, tüm öğretmenleri engelli öğrencilerle çalışmaya hazırlamak eğitim sisteminin önceliği haline gelmiştir. Eğitim sistemindeki bu büyük değişikliğin zorluklarından biri, öğretmenleri yeni sorumluluklarına nasıl hazırlayacaklarını belirlemek ve özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere mümkün olan en iyi desteği sağlamaktır. Bu bağlamda, engelli bireylere yönelik eğitim uygulamalarında hangi değişkenlerin etkili olduğunu incelemek önemlidir. Önceki araştırmalara göre, engelli bireylere ve onların eğitimine yönelik öğretmen tutumları (Avramidis ve Norwich, 2002; De Boer vd., 2011; Cate vd., 2018 ; Schwab, 2018) ve bu konudaki öz yeterlilik ve becerileri (Malinen ve Savolainen 2016; Yada vd., 2019; Savolainen vd., 2020) bu alandaki uygulamaların başarısı için önemli faktörlerdir (Alnahdi vd., 2021; Mieghem vd., 2018).

1.1. Problem Durumu

Zihinsel engelli çocuklar, toplumumuzda hala güncelliğini koruyan ve üzerinde durulması gereken önemli sorunlardan birisidir. Engelli çocukla en çok ilgilenen, iletişimde bulunan, bakımını üstlenen, yardım eden ve onlardan sorumlu olan engelli annesi, babası, diğer aile üyeleri, öğretmeni ve okul arkadaşlarıdır. Bunun yanında yeterli eğitim alamadıklarından, çocuk engeli karşısında ne yapacağını, temel becerilerini gerçekleştirmede

yetersiz kalır. Diğer taraftan engelli çocuklarının engelli durumunun rehabilitasyonu, eğitim ve öğretim hizmetlerinden yararlandırılması gibi durumlarda soruna bilinçli olarak yaklaşma yerine, kulaktan dolma birtakım çabalar içerisine girebilir ve çocuğunun iyileşmediğini ya da yetersizliğinin azalmadığını görünce geleceğe yönelik umutsuzluk duyguları da artabilir. Özellikle engelli bireylere hizmet sağlayan özel eğitim ya da normal örgün kurumlarında engelli-uzman iş birliği desteklenmeli, rehberlik çalışmasının ekip işi olduğu göz önünde bulundurularak, okullarda ve benzeri rehabilitasyon kurumlarında yeterli uzman kadrolar oluşturulmalı ve bununla beraber çeşitli özür gruplarına hizmet verecek tam donanımlı yeterli sayıda özel eğitim hizmeti sunan kurumlar, okullar ve rehabilitasyon merkezleri oluşturulması önem taşımaktadır.

Butt ve Scott (1994), okulda çalışan tüm personelin, özel eğitime yönelik özel uzmanların yardımıyla engelli öğrenciler için en iyi koşulları oluşturmak için okul iklim ve kültürünü değiştirmesi gerektiğini savunmaktadır. Engellilere yönelik olarak bu personelin kendi çalışmalarının profesyonel içeriği konusunda uygun şekilde eğitilmeleri gerektiği varsayılmalıdır (Bradley ve Roaf, 1995). Bununla birlikte Cavanah (1994), endişe kaynağı olan okullarda özel eğitim sağlanmasına sınırlı ilgi gösterildiğini ileri sürmektedirler. Okullara olan ilgi, bireysel öğrencilerin başarısı veya statüsünden ziyade sundukları şeydir. Ne mevzuat ne de retorik kendi başlarına bunu durdurmak için fazla bir şey yapmayacaktır. Okullar, özel eğitim ihtiyaçları olan öğrenciler için yeterli hazırlık yapacaklarsa, okullarının müfredatını ve akademik organizasyonunu, kaynakların tahsisini, öğretmen eğitimini ve destek hizmetlerinin yapısını ve işleyişini yeniden değerlendirmelidirler. Bununla birlikte, iyileştirici/özel eğitimdeki hareketler, engelli çocuğun okul içinde öğretmenleri aracılığıyla çok yönlü olarak desteklenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Geçmiş araştırmaların sonuçları incelendiğinde beden eğitimi ve spor derslerinin başta zihinsel engelli çocuklar olmak üzere tüm özel gereksinimli bireylerin sosyal ve fiziksel gelişimlerine önemli katkı sağladığı görülmektedir (Açak vd., 2016; Hatipoğlu ve Özcan 2016; Knafo vd., 2008; Kırimoğlu vd., 2017; Kırimoğlu vd., 2016a; Kırimoğlu vd., 2016b; Mestre vd., 2019; Öztürk ve Abakay, 2014; Şahin ve Bekir, 2016). Bununla birlikte birçok engelli ebeveyni ise çocuklarının fiziksel aktivite ve sosyal gelişimi hakkında yeterli bilgiye sahip değildir. Dolayısıyla, zihinsel engelli bireylerin beden eğitimi ve spor aktivitelerine katılımları, toplumun bu konudaki tutum ve bilinç seviyesine bağlıdır (İlhan vd., 2016).

Bu nedenle öğretmenlerin okullarda beden eğitimi ve spor program ve uygulamalarında olumlu tutum içerisinde aktif olmaları ve velilerle işbirliği yapmaları beklenmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının zihinsel engelli bireylerde sporun etkilerine yönelik tutum ve farkındalık düzeylerini araştırmaktır.

Genel amaca bağlı olarak şu alt amaçlara cevap aranacaktır:

1. Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının zihinsel engelli bireylerde sporun etkilerine ilişkin tutum ve farkındalık düzeyleri puan ortalamaları yaş değişkenine göre istatistiki olarak anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

2. Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının zihinsel engelli bireylerde sporun etkilerine ilişkin tutum ve farkındalık düzeyleri puan ortalamaları cinsiyet değişkenine göre istatistiki olarak anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

3. Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının zihinsel engelli bireylerde sporun etkilerine ilişkin tutum ve farkındalık düzeyleri puan ortalamaları sınıf düzeyi değişkenine göre istatistiki olarak anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

4. Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının zihinsel engelli bireylerde sporun etkilerine ilişkin tutum ve farkındalık düzeyleri puan ortalamaları ailede ya da akrabalarda engelli birey varlığı değişkenine göre istatistiki olarak anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

5. Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının zihinsel engelli bireylerde sporun etkilerine ilişkin tutum ve farkındalık düzeyleri puan ortalamaları düzenli spor yapma değişkenine göre istatistiki olarak anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

6. Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının zihinsel engelli bireylerde sporun etkilerine ilişkin tutum ve farkındalık düzeyleri puan ortalamaları anne eğitim durumu değişkenine göre istatistiki olarak anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

7. Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının zihinsel engelli bireylerde sporun etkilerine ilişkin tutum ve farkındalık düzeyleri puan ortalamaları baba eğitim durumu değişkenine göre istatistiki olarak anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

8. Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının zihinsel engelli bireylerde sporun etkilerine ilişkin tutum ve farkındalık düzeyleri puanları arasında ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Özel gereksinimli bireylerin daha sağlıklı beden ve ruh yaşamlarına sahip olabilmeleri ve sosyal hayata uyumlarını kolaylaştırabilmeleri için eğitim içeriği ve uygulamaları son derece önemlidir. Özel eğitim kapsamı içinde spor ve fiziki etkinlikler dersinin önemi yadsınamaz. Loncola da özel gereksinimli çocukların sosyal çevrede iletişim alanında yaşadıkları sorunlar nedeniyle birçok alanda sıkıntı çekmekte olduklarını bildirmektedir (Aktaran: Altunel, 2007). Bu alanlardan birisi de beden eğitimi ve spor alanıdır. Bu açıdan engelli bireylerin rehabilitasyonunda gerek oyun gerekse yarışma şeklinde gerçekleşsin spor ve fiziksel aktiviteler toplumla iletişim kurmasında en temel ve kolay yöntemdir.

Foster çalışmasında, entegre okullara giden engelli çocuklarda yalnızlık, reddedilme ve sosyal dışlanma gibi sosyal tecrübeler oluştuğunu rapor etmektedir (Aktaran: Leigh ve Stinson 1991). Bu durumun, toplumumuzun engelli bireylerle beraber yaşama konusunda duyarlı hale gelmemesinden kaynaklandığı ileri sürülebilir. Bu açıdan özellikle öğretmen ve akranların yüksek farkındalıkları tutum-davranış ilişkisini güçlendirmektedir. Tutumların bilişsel boyutu farkındalık kavramını içermektedir. Farkındalık tutumlara ulaşmayı kolaylaştırır; belleğe daha kolay çağrılır, davranışları daha kolay etkiler. Bu iki kavramın beraber incelenmesi ve bilhassa bu engel grubunda yer alan fertlerin eğitiminden mesuliyeti olan öğretmenlerin farkındalık ve tutumlarının tespit edilmesi; Beden Eğitimi ve Spor dersi bu anlamda toplumsal duyarlılık kazandırmak, temel sportif, motor ve hareket becerilerini geliştirmek, çok yönlü spor becerileri geliştirmek, sağlıklı beden kitle indeksi ve formuna kavuşmalarını sağlamak, hayat boyu spor alışkanlığını kazandırmak, toplumda hak ettiği saygıyı görmesini sağlamak, topluma her açıdan faydalı ve üretken bireyler olma imkanı sağlamak gibi engelli bireylerin önündeki sınırlıkların giderilmesi açısından önem taşımaktadır.

Son olarak beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının zihinsel engelli bireylerde sporun etkilerine yönelik farkındalık ve tutum düzeylerinin birlikte incelenmesi ve yorumlanmasının literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Sayılılar

- Bu çalışmada kullanılan veri toplama araçlarının geçerli ve güvenilir olduğu ve çalışmanın amacına uygun olduğu varsayılmıştır.
- Bu çalışmada yer alan bireylerin veri toplama araçlarına verdikleri cevapların çalışmanın ciddiyeti dâhilinde, samimi ve gerçeklere uygun olarak verildiği varsayılmıştır.
- Seçilen örneklem grubunun araştırmanın evrenini temsil eder nitelikte olduğu varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

- Araştırma 2020 – 2021 eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır.
- Necmettin Erbakan Üniversitesi, Selçuk Üniversitesi ve Aksaray Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bölümlerinde eğitim öğretimine devam eden öğrenciler ile sınırlıdır.
- Katılımcıların “Zihinsel Engelli Bireylerde Sporun Etkilerine Yönelik Farkındalık Ölçeği” ve “Zihinsel Engelli Bireylerin Sportif Etkinliklerine Yönelik Tutum Ölçeği” ne verdikleri cevaplar ve bu ölçeklerin ölçtüğü boyutlarla sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Zihinsel Engel: Doğumdan öncesi, sırası ya da sonrasındaki gelişim dönemlerinde, farklı sebeplerle zekâ gelişiminde ve işlevlerinde ortaya çıkan sürekli ya da kısmi yavaşlama, duraklama ya da gerileme gösteren ve temelli olarak herhangi yaşam becerilerinde ya da davranışlarda uyumsuzluk, gerilik ve yetersizlik durumunun ortaya çıkmasıdır (İlhan, 2008) ve zihinsel yeteneklerde kendini gösteren yetersizlik durumudur (Okan ve Özdemir, 2005)

Farkındalık: Bireyin, çevresini duyularıyla anlamlandırması sonucu etrafındaki uyarıcılarda haberdar olması, önemli olan bir şeye dikkat etmesi ya da duyarlılık göstermesidir.

Tutum: Bireyin bir ortamdaki olay, durum ya da objeye ilişkin sahip olduğu olası duyuşsal, bilişsel ve davranışsal tepki eğilimidir (İnceoğlu, 2004).

Spor: Temel amacı fiziksel uygunluk olmasına rağmen, bireyin zihnine faydalı olan ve belirli kurallara göre gerçekleştirilen tüm aktivitelerdir (TDK, 2019).

BÖLÜM 2

2. ALAN YAZIN

2.1. Özel Eğitim

İnsanlığın gelişimiyle beraber özel eğitimin geçmişinin de çok eski zamanlara dayandığı düşünülebilir. Özel eğitime ihtiyacı olan bireylere yönelik tutum ve davranışlarla ilgili bilgiler antik çağlara kadar gitmektedir (Baykoç vd., 2010; aktaran: Melekoğlu, 2013). Buradan da anlaşıldığı gibi özel eğitim ve özel eğitime yönelik ihtiyaç bizler için yeni bir kavram değildir. Meyen (1996) özel eğitimi, yaşlılarından farklı olarak günlük ve eğitimsel faaliyetlerinde zorluklar yaşayan bebek ve çocuklar için planlanmış eğitim etkinliklerinin bütünü olarak tanımlamaktadır. Diken (2010)'e göre özel eğitim, bilişsel, davranışsal, zihinsel, duygusal ve duyuşsal noktalarda üstün veya yetersiz bireylere özgü olarak planlanmış özel etkinlik ve hizmetlerin tümüdür. Bu insanlar için de ihtiyaç duydukları eğitim hizmetleri ihtiyaç ve engellerine göre düzenlenerek sağlanmalıdır (Engin vd., 2014). Farklı ve özel gereksinimli bireylere çocukluk döneminden itibaren sunulan, üstün özelliklere sahip kişilerin yetenekleri doğrultusunda kapasitelerini en üst düzeye çıkarmalarını sağlayan, engelliliğin engel haline gelmesini engelleyen, engelliye kendi kendine yeterli hale getiren, onların topluma entegre olmalarına ve bağımsız üretken bireyler olmalarına destek olacak becerilerle donatan bir eğitimidir (Ataman, 2003).

2.1.1. Özel gereksinimli birey ve eğitimi

Tüm bireyler bedensel ve zihinsel özellikler bakımından farklılık göstermektedir. Bireyler arasında bu farklılıklar eğitim programlarında bireyselleşmeyi önemli hale getirmiştir. Eğitimsel katılım, yalnızca zihinsel engelli veya diğer özel ihtiyaçları olan çocukların akranlarıyla programlara ve etkinliklere tam entegrasyonunu değil, aynı zamanda herkesin kişisel gelişimi için en iyi fırsatları teşvik etmek amacıyla tüm öğrenciler için bireyselleştirilmiş projelerin planlanmasını ve uygulamaya konulmasını da ifade eder (Arcangeli vd., 2020). Özel eğitime ihtiyacı olan bireyler MEB özel eğitim hizmetleri yönetmeliğinin girişinde “çeşitli nedenlerle bireysel ve gelişimsel özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından beklenen düzeyden anlamlı farklılık gösteren birey” olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2012).

Nüfusa dayalı araştırmalar, engelli olmanın çocukların sağlığı ve eğitim işlevleri üzerinde önemli bir etkisi olduğunu bildirmektedir (Boyle vd., 1994). Bu etkinin kapsamı,

birden fazla engeli olan çocuklar arasında çok daha fazla görünmektedir. Aslında, fiziksel bozukluklarına ek olarak öğrenme güçlüğü olduğu bildirilen çocuklar için okul performansı üzerindeki etkinin daha da belirgin olduğu bulunmuştur (Boyle vd., 1994). Türü ne olursa olsun bir engelliliğe sahip olmak, ilişkili olumsuz bireysel ve çevresel faktörler nedeniyle zihinsel sağlık sorunları ve bozuklukları geliştirme riskini artırır (Royal College of Psychiatrists, 2004; WHO, 2004). Tahminler, zihinsel engelli gençlerin, engeli olmayan yaşlılarından üç ila dört kat daha sık zihinsel sağlık sorunlarının göstergesi olabilecek davranış ve deneyimler sergilediklerini göstermektedir; %4 ila %18 arasında bir akıl sağlığı teşhisine sahiptir (Sturgeon, 2006).

Çocuk ve ergen refahının önemli bir göstergesi okula ilişkin yaşantılar ve doyumdur. Amerika Birleşik Devletleri'nde yürütülen ufuk açıcı bir ulusal araştırma, 'Ergenlerin sağlık açısından riskli davranışını etkileyen güçler kümesinden en temel olanı, ergenlerin gömülü olduğu sosyal bağlamlardır ki bunlar aile ve okul bağlamları en kritik olanlar arasındadır (Resnick vd., 1997). Bu, Dünya Sağlık Örgütü'nün Okul Çağındaki Çocuklarda Sağlık Davranışına (HBSC) ilişkin yakın tarihli bir raporu da dahil olmak üzere literatürde birçok kez tekrarlanmıştır. Gerçekten de, engelli öğrencilerin okula aidiyet duygusu, uzun süredir, "öz yeterlilik, başarı değerleri, olumlu etki, çaba, katılım, okula ilgi, görev hedef yönelimi ve okul yaşantıları" dahil olmak üzere bir dizi akademik sonuçla ilişkilendirilmiştir (Furer ve Skinner, 2003). Daha yakın tarihli bir rapor, 'Kapsamlı ve kapsayıcı politika analizi, herhangi bir kalkınma politikasını formüle ederken, istisnasız tüm insanlara hitap etmek için diğer sosyoekonomik özelliklerle kesişen, engellilik durumuna göre ayrıştırılan verileri gerektirmektedir (ESCWA, 2019).

Engelliliği ve okul memnuniyetini inceleyen önceki çalışmalar çelişkili sonuçlar vermiştir. Watson ve Keith (2002), özel eğitim hizmetleri alan engelli çocukların engeli olmayan çocuklara göre daha düşük okul memnuniyeti bildirdiklerini bulmuşlardır. Benzer şekilde, Hebron (2018) tarafından yapılan bir araştırma, tipik olarak gelişen akranlarıyla karşılaştırıldığında, otistik öğrencilerde okul bağlılığının daha düşük olduğunu bildirmiştir. Buna karşılık, bazı çalışmalarda engelli öğrencilerin daha yüksek okul doyumuna sahip oldukları bildirilmiştir (Brantley vd., 2002). Bazı araştırmalarda da, okul memnuniyeti açısından engellilikle ilgili hiçbir farklılık bulmamıştır (Gilman vd., 2004; Ginieri-Coccosis vd., 2013; McCullough ve Huebner, 2003). Bazı araştırmalar, engelli ve engelsiz öğrenciler arasındaki karşılaştırmalardan ziyade yalnızca engelli öğrencilere odaklanmıştır (McMahon

vd., 2008). Bu çalışmaların nispeten mütevazı örnek büyüklüklerini (grup başına $n < 200$) içerdiğini belirtmek önemlidir. Ayrıca, bu elverişli örneklerin ulusal düzeyde temsili açısından sorunlar olduğu görülmektedir. Bununla birlikte okul memnuniyeti, akran etkileşimi, akran tutumları, okul bağlılığı, okula aidiyet ve diğer ilgili terimler (okul ortamı, okul iklimi vb.) gibi tüm terminoloji ve yapılarla ilgili kesin benzerlikleri/farklılıkları tespit etmek için amaca yönelik tasarlanmış yeterli sayıda çalışma bulunmamaktadır (Arciuli ve Emerson, 2020).

Tüm öğrencilerin okul ortamına dahil edilmesinin ve katılımının desteklenmesi evrensel bir ihtiyaç olarak vurgulanmaktadır (UNESCO, 1994; Commonwealth Consolidated Acts, 1992). Bu nedenle kapsayıcılık kavramı, bir engel veya herhangi bir dezavantajın varlığına bakılmaksızın tüm öğrenciler için tüm eğitim fırsatlarına eşit erişimi savunan bir sosyal adalet kavramına dayanmaktadır (OECD, 2005). Gelişmiş ülkelerdeki eğitim politikaları bu sosyal adalet gündemine farklı şekillerde cevap vermiştir. Engelli öğrencilerin kendi başlarına normal bir ortama fiziksel olarak yerleştirilmesi, okulun öğrenci tarafından kapsayıcı olarak algılanmasıyla otomatik olarak sonuçlanmaz (Sapon-Shevin vd., 1998). Buna rağmen engelli öğrenciler bir çok kişinin sahip olduğu önyargılar nedeniyle ihtiyaçları, hakları, zayıflıkları ve sahip oldukları inançlar dahil engeller yaşamaya devam ediyor (Newell,2005).

Çocuk özellikleri, engellilik türü ve eğitime katılım sonuçları arasındaki istatistiksel ilişkilerin çoğu çalışması, zayıf ila orta düzeyde korelasyonlar bildirmektedir (Dunst vd., 2001). Bu orta ila zayıf çağrışımlar için olası bir açıklama, engelliliğin katılımı etkileyen birkaç faktörden sadece biri olduğu ve diğer faktörlerin etkilerinin daha güçlü olduğudur. Engelli öğrencilerin okul etkinliklerine katılımını öngören önemli faktörler, özerklik, kontrol odağı ve katılım gibi çocuk özellikleri; çevrenin adaptasyonları gibi çevresel faktörler; ve öğretmenlerin ve akranların tutumlarıdır (Almqvist ve Granlund, 2005). Engelli öğrencilerin, yapılandırılmış ve yapılandırılmamış etkinliklere daha az katıldıkları ve engelli olmayan akranlarına kıyasla sınırlı sınıf arkadaşları etkileşimi ve teneffüs katılımı yaşadıkları bildirilmektedir (Falkmer vd., 2012; Egilson ve Traustadottir, 2009). Bu sistemik dışlanma bildirimleri, öğretmen ve akran farkındalığı, öğretmen tutumları, sosyal uyum (sosyal beceriler, okula aidiyet ve sosyal memnuniyetsizlik) ve okul etkinliklerine katılımın araştırıldığı mevcut araştırmaya duyulan ihtiyacı doğurmuştur.

2.1.2. Özel eğitim gerektiren öğrencilerin sınıflandırılması ve özellikleri

Engellilik türleri kategorileri, bir kişinin günlük faaliyetlerini yerine getirme becerisini sekteye uğratabilecek ya da azaltabilecek çeşitli fiziksel ve zihinsel bozuklukları içerir. Engellilik, bir bireyin veya grubun olağan standardına göre önemli ölçüde bozulduğuna karar verilen bir durum veya işlev olarak tanımlanır. Kavram, fiziksel, duyuşsal, bilişsel, zihinsel bozukluklar, akıl hastalığı ve çeşitli kronik hastalık çeşitleri de dahil olmak üzere bireysel işlevselliğe atıfta bulunmak için kullanılır (Oxford Dictionary, 2021).

Engellilik kişinin çevrelerindeki dünya (sosyal ya da maddi olarak) etkili etkileşim kurmada ya da belirli etkinlikleri yapmak için daha zor hale getirir herhangi bir durumdur. Bu koşullar ya da bozukluklar zihinsel, bilişsel, entelektüel, gelişimsel, fiziksel, duyuşsal veya birden çok faktörün bir araya gelmesi şeklinde olabilir. Engelliliğe neden olan bozukluklar doğuştan olabileceği gibi kişinin yaşamı boyunca da edinilebilir. Birleşmiş Milletler Engellilerin Haklarına Dair Sözleşme engelliliği şu şekilde tanımlamaktadır: Çeşitli engellerle etkileşim halindeyken [bir kişinin] diğerleriyle eşit temelde topluma tam ve etkin katılımını engelleyebilecek uzun süreli fiziksel, zihinsel veya duyuşsal bozukluklar durumudur (UN, 2007).

Engellilik, ilgili kişi için çok boyutlu bir deneyim olarak kavramsallaştırılır. Organlar veya vücut kısımları üzerinde etkiler olabileceği gibi, kişinin yaşam alanlarına katılımı üzerinde de etkileri olabilir. Buna uygun olarak, ICF'de engelliliğin üç boyutu tanınır:

Vücut yapısı ve işlevi (ve bunların bozulması)

Aktivite (ve aktivite kısıtlamaları)

Katılım (ve katılım kısıtlamaları)

Sınıflandırma ayrıca fiziksel ve sosyal çevre faktörlerinin engellilikle ilgili durumları etkilemedeki rolünü de kabul eder. Engelliler, bir kişi başka bir kişiyle aynı engel türüne sahip olsa bile, insanları farklı şekillerde etkileyebilir. Görünmez engellilik olarak bilinen bazı engeller gizlenebilir. Bir kişiyi etkileyenler gibi birçok engel türü vardır:

- Görme
- İşitme

- Düşünme
- Öğrenme
- Hareket
- Akıl sağlığı
- Hafıza
- İletişim
- Sosyal ilişkiler

ICF olarak da bilinen Uluslararası İşlevsellik, Engellilik ve Sağlık Sınıflandırması, işlevsellik ve engelliliğin sağlık bileşenlerinin bir sınıflandırmasıdır. 22 Mayıs 2001'de Dünya Sağlık Asamblesi, Uluslararası İşlevsellik, Engellilik ve Sağlık Sınıflandırmasını ve onun kısaltması olan "ICF"yi onayladı. Bu sınıflandırma ilk olarak 1980'de oluşturuldu ve daha sonra, işlevsellik ve engelliliğin sağlık bileşenlerini sınıflandırmak için birleştirici bir çerçeve sağlamak üzere WHO tarafından Uluslararası Bozukluklar, Engelliler ve Engeller Sınıflandırması veya ICIDH olarak adlandırıldı (Disabled World, 2021).

Engellilik türleri kategorileri, bir kişinin günlük faaliyetlerini yerine getirme becerisini engelleyebilecek veya azaltabilecek çeşitli fiziksel ve zihinsel bozuklukları içerir. Bu bozukluklar, kişinin günlük aktivitelerini yapamaması olarak adlandırılabilir. Engellilik, aşağıdaki 8 ana engellilik türünü içeren bir dizi geniş alt kategoriye ayrılabilir (Disabled World, 2021).

Hareketlilik/Fiziksel Engelliliği: Engellilik türleri kategorileri, bir kişinin günlük faaliyetlerini yerine getirme becerisini engelleyebilecek veya azaltabilecek çeşitli fiziksel ve zihinsel bozuklukları içerir. Bu bozukluklar, kişinin günlük aktivitelerini yapamaması olarak adlandırılabilir. Engellilik, aşağıdaki 8 ana engellilik türünü içeren bir dizi geniş alt kategoriye ayrılabilir. Hareketlilikteki engellilik doğuştan ya da yaşla ilgili bir sorunla kazanılmış olabilir. Bir hastalığın etkisi de olabilir. Kırık kemiği olan insanlar da bu engelli kategorisine girer (Linton, 1988).

Beyin Hssarı ve engellik: Beyin hasarı nedeniyle beyinde bir sakatlık meydana gelir. Beyin hasarının büyüklüğü hafif, orta ve şiddetli arasında değişebilir. İki tür beyin

yaralanması vardır: Edinilmiş beyin hasarı ve travmatik beyin hasarı. Beyin hasar bireylerde çok yönlü engelliliğe yol açabilir. Edinilmiş beyin hasarı kalıtsal tipte bir kusur değil, doğumdan sonra oluşan dejenerasyondur. Bu tür yaralanma vakalarının nedenleri çoktur ve esas olarak vücut bölümlerine uygulanan dış kuvvetlerden kaynaklanmaktadır. Diğer taraftan travmatik beyin hasarları, duygusal işlev bozukluğu ve davranış bozukluğu ile sonuçlanabilir.

Görme engelliliği: Küçüklükten itibaren çeşitli ciddi görme engelleri veya bozuklukları olan yüz binlerce insan var. Bu yaralanmalar ayrıca körlük ve oküler travma gibi bazı ciddi sorunlara veya hastalıklara da neden olabilir. Yaygın görme bozukluklarından bazıları, kornea çizikleri, sklera üzerinde çizikler, diyabetle ilgili göz rahatsızlıkları, kuru gözler ve kornea grefti içerir (Disabled World, 2021).

İşitme engelliliği: İşitme engelleri, tamamen veya kısmen sağır olan insanları içerir (Sağır, işitme bozukluğu olan bir kişi için politik olarak doğru terimdir). Kısmen sağır olan kişiler, işitmelerine yardımcı olması için genellikle işitme cihazlarını kullanabilirler. Sağırılık doğumda belirgin olabilir veya yaşamın ilerleyen dönemlerinde çeşitli biyolojik nedenlere bağlı olarak ortaya çıkabilir, örneğin Menenjit işitme sinirine veya kokleaya zarar verebilir. Sağır insanlar iletişim aracı olarak işaret dilini kullanırlar. Dünyada yüzlerce işaret dili kullanılıyor. Dilbilimsel açıdan, işaret dilleri, "gerçek diller" olmadıklarına dair yaygın yanlış kaniya rağmen, herhangi bir sözlü dil kadar zengin ve karmaşıktır (Linton, 1998).

Bilişsel öğrenme engelliliği: Bilişsel Engelliler, disleksi ve diğer çeşitli öğrenme güçlüklerinden muzdarip kişilerde bulunan ve konuşma bozukluklarını içeren bir tür engelliliktir (Disabled World, 2021).

Psikolojik engellilik: Bu engellilik türü kısa ya da uzun süreli duygu durum bozuklukları ya da duygu alım bozukluklarını ifade eder. Ruh Sağlığı Bozukluğu, gibi psikiyatrik sorunlar veya hastalıklar yaşayan kişileri tanımlamak için kullanılan terimdir (Disabled World, 2021).

Görünmez engellilik: başkaları tarafından hemen fark edilmeyen engellerdir. ABD'deki insanların %10'unun bir tür görünmez engellilik olarak kabul edilen tıbbi bir duruma sahip olduğu tahmin edilmektedir (Disabled World, 2021).

Omurilik sakatlığı: Omurilik yaralanması bazen yaşam boyu sakatlıklara yol açabilir. Yaralanma tam veya eksik olabilir. Eksik bir yaralanmada omurilik tarafından iletilen

mesajlar tamamen kaybolmaz. Oysa tam bir yaralanma, duyu organlarının tamamen işlevsiz kalmasına neden olur. Omurilik sakatlığı çoğunlukla fiziksel engellilik olarak karşımıza çıkar (Disabled World, 2021).

Ülkemizdeki literatürde, özel eğitim gereksinimi bulunan çocuklar zihinsel yetersizliği olan çocuklar, işitme engelliliği, görme engelliliği, fiziksel engellilik/ süreğen hastalığı olan bireyler, dil ve konuşma bozukluğu olan bireyler, öğrenme güçlüğü olan bireyler, duyu davranış bozukluğu olan bireyler, otistik olan ve üstün zekalı bireyler olarak sınıflanmaktadır (Ataman, 2003; Bakanlık İdaresi Başkanlığı, 2011; Kırcaali-İftar, 1998; Orel, Zerey ve Töret, 2004). Bu tezin problemi zihinsel yetersizliği olan çocuklara odaklı olduğu için aşağıda bu engel türünün açıklamalarına yer verilmiştir.

2.1.3. Zihinsel yetersizliği olan öğrenciler

Zihinsel engellilik (ZB), 18 yaşından önce veya gelişim döneminde başlayan, kavramsal, sosyal ve pratik becerilerde ifade edildiği gibi hem zihinsel işlevsellikte hem de uyum sağlayan davranışta önemli sınırlamalarla karakterize bir bozukluktur (Arcangeli vd., 2020). Zihinsel engelli bireylere yönelik müdahaleler, yaşam kalitelerini artırmak için uygulanmalıdır. Schalock ve Verdugo'nun (2002) modelinde yaşam kalitesi sekiz temel alandan oluşan çok boyutlu bir yapıdır. Bunlar: kişisel gelişim, kendi kaderini tayin etme, kişilerarası ilişkiler, sosyal içermeye, haklar, duygusal refah, fiziksel refah ve maddi refah. Bu nedenle zihinsel engellilere yönelik kapsayıcı ortamlar, kaynaklara, bilgilere ve ilişkilere erişim sağlayan, büyüme ve gelişmeyi teşvik eden, insanları desteklemenin yanı sıra özerklik, yeterlilik ve ilişki ile ilgili psikolojik ihtiyaçları barındıran ortamlardır (Schalock vd., 2019). Bu faktörler, zihinsel engelli bireylerin yaşam kalitesinin tüm boyutlarını iyileştirebilir.

Zihinsel engelli öğrencilerin etkili bir şekilde sosyal içermesinde merkezi bir rol oynayan çevresel bir faktör, öğretmenlerin bu çocuklara yönelik tutumları tarafından temsil edilmektedir. Tutum, insanlara, nesnelere veya olaylara yönelik, olumlu ya da olumsuz yargılar üreten ve sonuç olarak bireysel davranışı yatkınlaştıran kişisel bir değerlendirmedir (Eagly ve Chaiken 1993). Bu konuda en çok karşılaşılan zekaya yönelik tutumdur. Zekaya yönelik tutum modelleri, tutumu üç boyutla temsil edilen çok boyutlu bir yapı olarak tanımlamaktadır (Arcangeli vd., 2020) Bunlar: (a) bilişsel (inançlar veya kimlik bilgisi), (b) duygusal (kimlik tarafından yaratılan duygular) ve (c) davranışsal (kimlik sahibi bireylere karşı hareket etme eğilimi).

Bazı araştırmalar, öğretmenlerin zihinsel engelli öğrencilere karşı diğerk engel türlerine (örneğin fiziksel veya duyuşal) göre daha olumsuz tutum sergilediklerini bulmuştur, çünkü zihinsel engelli öğrencilerin sınıf etkinlikleri için daha fazla desteğe ve adaptasyona ihtiyaçları vardır (Avramidis ve Norwich, 2002; De Boer, Pijl ve Minnaert 2011; Scruggs ve Mastropieri 1993). Bu nedenle, öğretmenlerin kimlik bilgilerine yönelik tutumlarının yanı sıra bu tutumlarla ilgili faktörleri incelemek konuyla ilgili görünmektedir; yine de bu konuda çok az araştırma yapılmıştır (Hassanein, 2014; Özer vd., 2012; Dessemontet vd., 2014; Wilson, Woolfson ve Durkin 2019). Daha ayrıntılı olarak, bu araştırmalar, farklı ülkelerde ve kültürel bağlamlarda (örneğin, Mısır, Türkiye, Kanada ve İskoçya), ilkokuldaki normal öğretmenlerin veya ortaokul beden eğitimi öğretmenlerinin kimliklerine yönelik tutumlarını araştırmıştır. Ancak, Beden eğitimi sınıflarına katılma ile öğretmenlerin engellilerin kimliklerine yönelik tutumları arasında çok az sayıda araştırma yapılmıştır.

2.1.4. Türkiye’de özel eğitim öğretmenlerinin çalıştığı eğitim ortamları

Ülkemizde engel türlerine göre açılan eğitim kurumları ve çalışan personel durumlarına aşağıda yer verilmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı eğitim ortamları ve çalışan personel

Millî Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim kurumlarında öğretmenlerin hangi eğitim ortamında ve kaç kişi olarak çalışacağı MEB norm kadro yönetmeliğinde belirtildiği şekliyle görevlendirmeler ve atamalar gerçekleşmekte olup, norm kadro sayısı doluncaya kadar mevcut öğretmenle eğitime devam edilmektedir. Norm kadro sayısı dolduktan sonra fazla öğretmen ataması gerçekleşmemektedir.

İşitme, görme ve ortopedik yetersizliği olan bireyler için açılan okul ve kurumlar

İşitme, görme ve ortopedik yetersizliği olan bireyler, yetersizliği olmayan akranlarıyla birlikte her tür ve kademedeki kaynaştırma yoluyla eğitim alabilecekleri gibi bu bireyler için her tür ve kademedeki, resmî ve özel gündüzlü ve/veya yatılı özel eğitim okul ve kurumu açılabilir. Bu ilköğretim okullarında görme engelli öğrencilere okul öncesinden başlayarak ilköğretim düzeyinde eğitim hizmeti verilmektedir.

Özel eğitim okulları, okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde işitme engelliler için yatılı ve gündüzlü hizmet vermektedir. Ortaöğretime normal okullarda devam etmeleri esas alınsa da meslek liselerine sınavsız yerleştirilmelerine izin verilmiş, işitme

engelliler meslek liseleri açılmıştır. İşitme engelli öğrenciler de kaynaştırma uygulamaları ile eğitim ve öğretimlerine devam etmektedir (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2012).

Zihinsel yetersizliği ve otizmi olan bireyler için açılan okul ve kurumlar

Zihinsel engelliler ve otizmi olan bireyler, engeli olmayan yaşlıları ile birlikte her tür ve düzeyde kaynaştırma yoluyla eğitimlerine devam edebilmekte, ayrıca bu bireyler için her düzeyde resmi ve özel günleri olan özel eğitim okulları ve kurumları açılmaktadır.

Hafif düzeyde zihinsel engelliliği olan çocuklar için açılan okulların ilk dört yılına ilköğretim daha sonraki ikinci dört yıl ortaokul olarak adlandırılır. Bu ilköğretim kurumlarında 1-4 ve 5-8. sınıflardaki dersler sınıf öğretmenleri tarafından verilmektedir. Ancak özel beceri gerektiren derslerin yanı sıra din kültürü ve ahlak bilgisi dersi ile yabancı dil dersinin alan öğretmenleri tarafından verilmesi esastır. Alan öğretmeni tarafından verilen derslere sınıf öğretmeni de katılmaktadır (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2012).

Sağlık kuruluşlarında yatarak tedavi gören bireyler için açılan okul ve kurumlar

Kamu ve özel sağlık kurumlarında yatarak tedavi ve/veya kronik hastalığı olan okul öncesi, ilköğretim, ortaokul ve lise çağındaki özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin eğitimlerine devam edebilmeleri için Sağlık Bakanlığı hastanelerinde, ve üniversiteler arasında imzalanan protokole göre sınıflar hastane bünyesinde açılıyor. Dersler sınıf ve alan öğretmenleri tarafından verilmektedir (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2012).

Birden fazla yetersizliği olan bireyler için açılan özel eğitim kurumları

Zorunlu eğitim çağındaki birden fazla engeli bulunan öğrenciler için özel eğitim okul ve kurumları veya özel eğitim okul ve kurumları çerçevesinde gündüzleri özel eğitim sınıfları açılabilir. Ekim sınıflarında görme, işitme ve zihinsel engelliler sınıfının öğretmenleri arasından öğrencilerin ek terbiyesine göre bir öğretmenin atanmasına dikkat edilir (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2012).

Özel eğitim mesleki eğitim merkezi (okulu)

2006 yılı yönetmeliğinde özel eğitim özel eğitim okulları ve mesleki eğitim merkezleri; “İlköğretim, genel ve mesleki ortaöğretimini tamamlamış ve 23 yaşın altında devam edemeyecek durumda olan özel gereksinimli olabilecek bireylerin temel yaşam becerilerini geliştirmeleri, topluma, iş dünyasına ve mesleğe uyumlarını sağlamaları için bu programlara yönlendirilirler. Ayrıca bu engel gruplarındaki bireyler için kamu ve özel özel eğitime yönelik bilgi ve beceri kazandırmak amacıyla mesleki eğitim merkezleri (okul) açılır.

Bu okullarda öğretmenler ve ilgililer devlet tarafından atanır (Özel Eğitim Yönetmeliği, 2006).

Özel eğitim iş uygulama merkezi (okulu)

Ülkemizde özel eğitim hizmeti veren kuruluşlarda ister devlet kurumu olsun ister özel şahıs kuruluşu olsun, özel eğitimden sorumlu ve yetkili asıl kuruluş Milli Eğitim Bakanlığıdır. Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde özel eğitimden sorumlu olan Özel Eğitim ve Rehberlik Genel Müdürlüğü bünyesindeki birimlerle çalışmaktadır. 23 yaşından gün almamış, genel ve mesleki ortaöğretim programlarından yararlanamayan ve özel eğitime ihtiyacı olan bireyler; temel yaşam becerilerini geliştirmek, topluma uyumlarını sağlamak, iş ve mesleğe yönelik beceriler kazandırmak amacıyla resmi ve özel eğitime yönelik özel eğitim iş uygulama merkezleri (okullar) açılmaktadır. Bu merkezlerde (okullarda) görme, işitme ve zihinsel engelliler için sınıf öğretmenleri tarafından dersler verilmektedir. Ancak özel beceri gerektiren dersler ile meslek dersleri ile din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinin alan öğretmenleri tarafından verilmesi esastır. Alan öğretmeni tarafından verilen derslere sınıf öğretmeni de katılır (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2012).

Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri

5580 Sayılı Özel Eğitim Kurumları Kanununda özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinin tanımı şu şekildedir; özel eğitim gereksinimi olan kişilerin dil gelişimleri, konuşma yeteneklerini güçlendiren zihinsel, bedensel, ruhsal, sosyal davranışlarıyla her türlü sorunları, kişisel beceri ve özellikleri toplum için yapabilecekleri doğrultusunda ortadan kaldırarak onları topluma hazırlamaktır. Özel eğitim okulları; özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilere bu eğitimi verebilecek uzmanlar tarafından eğitim programları sunan kurumlar olarak tanımlanmaktadır (Acer, 2016).

Bilim ve sanat merkezleri (BİLSEM)

Bilim ve Sanat Merkezleri; okul öncesi eğitim, ilkökul, ortaokul ve lise çağındaki özel yetenekli öğrenciler bireysel yeteneklerine odaklanarak ve bunları en üst düzeyde kullanabilme kapasitelerini geliştirir (MEB, 2016a). Bilim Sanat Merkezlerine öğrenci alımları farklı zihinsel boyutlarda yetenek, yeterlilik ve becerilerin ölçüldüğü bir sınavla gerçekleşmektedir (Ada, 2013). İlkokul 2. Sınıf öğrencilerin girdiği bu testlerle öğrenciler ortaöğretimin sonuna kadar bilim sanat merkezlerinde çok yönlü beceri geliştirme eğitimlerine katılmaktadır. Bu süreçte çocuklar kendi okullarına devam etmektedir.

Kaynaştırma grupları

Bireyin sosyalleşmesini, çevresiyle uyumunu sağlayan eğitim ortamı kısıtlamalardan mümkün olduğunca uzak bir ortam olmalıdır. Çocuğun ihtiyaçlarına cevap verebilecek, en az kısıtlanmış ortam ise eğitimcilerin hem fikir olduğu kaynaştırma olarak tanımlanan genel eğitim ortamları yoluyla oluşturulabilir. Günümüzde özel eğitim alanında çok sık karşılaşılan kaynaştırma kavramına kişiler tarafından farklı anlamlar yüklenmiştir (Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı, 2011). Araştırmacılar kaynaştırma eğitiminin özel gereksinimli çocuğa yararları konusunda farklı görüşler belirtirlerken, bu eğitim ile özel gereksinimli çocuğun farklı açılardan gelişim gösterdiği konusunda hemfikir olmuşlardır. Eripek (1986) kaynaştırma programından, özel gereksinimli çocuklar kadar normal çocukların da yararlandığını belirtmektedir. Kırcaali-İftar'a (1998) göre kaynaştırma eğitiminin özel eğitim öğretmenleri ve özel eğitime yararları konusunda farklı görüşler belirtirlerken, bu eğitim ile tüm öğretmenlerin mesleğinde gelişim göstereceği ve iletişim becerilerinin gelişeceği konusunda hem fikir olmuşlardır. Çocukluk ve ergenlik dönemi kaynaştırma eğitiminde, başarıyı etkileyen faktörler şöyledir:

- a) Tutumlar
- b) Çocuğun özellikleri
- c) Beceriler
- d) Kaynaklar
- e) Sınıf ortamı ve okul iklimi
- f) Destek ve iş birliği (uzmanlar, aileler, çevre)
- g) Program (Akçamete, 1998; Ataman, 2009; Avcı, 1998).

Kaynaştırma eğitimi ile ilgili bulguların hemen hemen tamamı göz önünde bulundurulduğunda, öğretmen tutumlarında kaynaştırma eğitime özel olarak dikkat edilmediği görülmektedir. Diğer taraftan eğitim çevresi çeşitliliğini göz önünde bulundurarak, normal okullarda yeterli uyumluluk sağlandıktan sonra özel gereksinimli çocukların eğitime dahil edilmesi gerektiği de dikkate alınmalıdır. Buradaki en önemli konu ise öğretmen tutumlarının pozitif olması durumunda elde edilecek sonuçların çok daha iyi olacaktır (Sucuoğlu, 2006).

Kaynaştırma eğitim basamakları, eğitim ihtiyaçları önem sırası temel alınarak, dikkatli ve esnek bir planlama gerektirmektedir. Öğretmenler, hafif fiziksel ya da zihinsel yetersizliğe sahip çocukları eğitime dahil etme konusunda çok daha kompleks ihtiyaçları olan çocuklara göre daha istekli davranmaktadırlar. Özellikle, öğrenme yetersizliği olan ve davranışsal bozuklukları olan çocukların kaynaştırmaya dahil edilmesinde öğretmenlerin genelde negatif bir tutum sergiledikleri ile ilgili kanıtlar bulunmaktadır. Bu durumda, devlet yöneticileri kaynaştırma eğitimi uygulamaları hakkında öğretmenleri ikna edici bir şekilde bilgilendirmeyi ve bilinçlendirmeyi amaçlamalıdır. Bu nedenle: kaynaştırma eğitimi dikkatli planlanmalı ve desteklenmelidir. Böylece öğretmenler kaynaştırma eğitiminin başlangıcındaki ilgileri ile olumsuz koşullar ve sorunların üstesinden gelebileceklerdir (Sucuoğlu, 2006).

Öğretmenin sınıftaki davranış biçimleri özellikle özel gereksinimli çocuklara karşı göstereceği olumsuz ve ilgisiz tavırlar normal gelişim gösteren çocuklar tarafından taklit edilmektedir. Sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli çocuğa karşı tutumu, normal gelişim gösteren çocuğun özel gereksinimli çocuğu kabulünü etkilemektedir. Olumlu öğretmen tutumu çocuklar arasındaki etkileşimi de olumlu yönde etkilemektedir (Kargın, 2004).

Bütün kaynaştırma eğitimi politikalarında programın başarıyla uygulanması büyük ölçüde eğitimcinin pozitif yaklaşımına bağlıdır. Bu alanda yapılan araştırmaların büyük çoğunluğu kaynaştırma eğitimi karşısında öğretmen davranışlarını incelemiş, çoğunlukla normal okullardaki özel gereksinimli çocuklara kaynaştırma eğitiminin uygulanması noktasında öğretmen tutumlarının etkili olduğu tespit edilmiştir (Avramidis vd, 2000). Öğretmenin özel gereksinimli çocuklara ve kaynaştırma eğitimine yönelik olumsuz tutumlara sahip olması ve gerekli profesyonel becerilerinin olmaması kaynaştırma eğitimi uygulamasında başarısızlığa yol açabilir (Avcı, 1999).

Araştırmalar, öğretmenlerin, özel gereksinimli çocukların normal sınıflarda kaynaştırılması ilkesine yaklaşımlarının ve onlarla çalışma yetenekleri algılamalarının kaynaştırmanın başarısında en önemli faktörler olduğunu, öğretmenlerin, özel gereksinimli çocuk ve özel gereksinimli çocukları eğitmedeki pozitif yetenekleri arttıkça, kaynaştırmaya olan olumlu düşüncelerinin de arttığını göstermiştir (Diken ve Sucuoğlu, 1999; Şahbaz, 1997).

Kaynaştırma eğitim uygulamasının temel koşulu, öğretmenin sınıfındaki çocukların özelliklerini, yeterlilik ve yetersizliklerini iyi bilmesidir. Çocuğun özellikle yeterliliklerini

bilmek çok önemlidir. Çünkü bu yeterlilikler, öğretmenin çocuğun yetersizliklerini desteklemesinde ve yeni beceriler öğretmesinde en büyük yardımcısı olacaktır. Öğretmen çocuğun yeterlilik ve yetersizliklerine ilişkin bilgiyi, anne babalardan edinebilir. Anne-babalar çocuklarını en iyi tanıyan kişilerdir ve çocukları hakkında birçok önemli bilgiyi öğretmene iletebilirler. Diğer bir bilgi kaynağıysa çocukla çalışan psikolog, doktor varsa daha önce devam ettiği kurumun öğretmeni ya da varsa özel eğitim öğretmeni olabilir. Öğretmenin bu kaynaklardan topladığı bilgi, yapacağı çalışmaların ilk basamağını oluşturacaktır (Sucuoğlu, 2006).

Ayrıca öğretmenin düşük kişisel öğretim yeterliliği algısı da öğretmenler ve çocuklar açısından kaynaştırmanın başarılı olmasını güçleştirebilecektir. Çalışmalar normal sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimi olan çocuklara karşı özel eğitimcilerden daha az tolerans gösterdiklerini ve daha düşük öz yeterliliğe sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Bu görüşler doğrultusunda, düşük öz yeterliliğe sahip olan öğretmenlerin özel gereksinimli çocukların eğitimi konusunda fazla ısrarcı olmamaları sonucunda bir başarısızlık yaşamalarının doğal olduğu söylenebilir (Avcı, 1999).

2.2. Özel Eğitimde Öğretmen Tutum, Farkındalık ve Yeterlikleri

Öğretmenler; özel eğitimin önemli bir parçasıdır. Öğretmenlerin bir çoğu yetersizliği olan çocukların sosyal becerilerini geliştirmek için teşvik konusunda eğitim almamıştır yada çok az bilgi sahibidir. Bu nedenle, özellikle farklı branşların öğretmenlerinin, hizmet içi eğitimden geçirilmeleri önemlidir. Eğitim ve bilgi olmaksızın bir çok öğretmen kaynaştırma eğitimi ile ilgili boşuna uğraşmakta ve süreç içerisinde yetersizlik ve öfke hissetmektedir. Öğretmenlerin, özel gereksinimli çocukların özelliklerini bilmeleri gerekmektedir. Öğretmenler, özel gereksinimli çocukların özelliklerini bilmiyorlarsa onlarla çalışmaktan uzaklaşabileceklerdir (Türkoğlu, 2007).

Teorik olarak, öğretmenlerin özel eğitime yönelik tutumlarının, engellilere yönelik eğitimin uygulama kalitesi için oldukça önemli olduğu varsayımı, planlı davranış teorisi dayalı olarak temellendirilebilir (Ajzen, 1991). Bu teoride, öğretmenlerin özel eğitim öğrencilerinin bulunduğu sınıflarındaki davranışlarının da öğretmenlerin tutumları ve algılanan davranışsal kontrol (ve algılanan öznal normlar) tarafından şekillendirildiği varsayımı yapılmıştır (Hellmich vd., 2019; Schwab vd., 2019). Ayrıca, öğretmenlerin özel eğitime yönelik algı, farkındalık ve öz yeterlikleri, algılanan davranışsal kontrolün bir bileşeni olarak yorumlanabilir. Yüksek farkındalık ve öz-yeterlik, öğretmenlerin özel eğitimde çalışma

becerileri konusunda kendilerine oldukça güvendikleri anlamına gelir. Bandura'ya göre öz-yeterlik, insanların “verilen kazanımları üretmek için gerekli olan eylemleri organize etme ve yürütme yeteneklerine” olan inançlarını ifade eder (Bandura, 1997). Tutumlara benzer şekilde, öz-yeterlik inançları gibi öğretmenlerin engelli öğrencilerin eğitimine yönelik gerçek davranışları üzerinde belirleyicidir (Ghaith ve Yaghi, 1997; Milner, 2002 ; Ryan vd., 2015; Miller vd., 2017). Öğretmenlerin engelli çocukların normal akranlarıyla birlikte eğitimine yönelik tutumları ile onların algı, farkındalık ve öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkiyle ilgili olarak, birçok çalışma pozitif bir ilişki olduğunu göstermiştir (Varcoe ve Boyle, 2014; Desombre vd., 2018; Saloviita, 2018; Yada vd., 2018; Miesera vd., 2019; Savolainen vd., 2020).

Leyser ve Abrams (1986), kaynaştırma eğitimi uygulayan öğretmenlerin, kaynaştırma eğitimi mantığı, ders ve değerlendirme stratejileri, sınıf idaresi, diğer profesyonellere danışma ve öğrencilere bireysel farklılıkları anlamada yardımcı olmak hakkında, daha fazla eğitim almaları gerektiğini belirlediklerini belirtmişlerdir.

Öğretmen, akran öğrenciler ve okuldaki diğer çalışanlara özel eğitim konusunda bilgi, beceri ve yeteneklerini geliştirmeleri için yeterli konferans, seminer ve eğitim verildiği zaman, özel eğitime gereksinim duyan çocuklarla çalışabilmek için kendilerine olan güvenleri artacaktır. Başarılı bir özel eğitim programı, öğretmenin özel gereksinimli çocukları bir birey olarak ele almasını ve onların farklılığına saygı duymasını zorunlu kılmaktadır (Türkoğlu, 2007).

Öğretmenin sınıfındaki çocuklar için uygun uyarlamalar yapma, eğitim programını etkili olarak uygulama, etkili öğretim ve değerlendirme tekniklerini kullanma, özel eğitim öğretmeni ile iş birliği yapma ve ebeveynlerle çalışma gibi konularda istenen niteliklere sahip olması da kaynaştırma sürecinin başarısı için gereklidir. Öğretmenin özel eğitim öğretmeni ile ortak çalışması kaçınılmaz bir gerekliliktir (Avcı, 1999).

Darling-Hammond (1997), özel eğitime gereksinim duyan çocukların eğitimlerinin kalitesini arttırmak için ebeveynler ve meslektaşlarla iş birliğinin gerekli ve önemli olduğu görüşünü ileri sürmüşlerdir. Yapılacak iş birliği çalışmaları, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ve özel gereksinimli çocuklar ile ilgili yetenek ve bilgilerini arttırmaları ile mümkün olabilecektir.

Öğretmenlerin, özel eğitime gereksinim duyan çocuklara yönelik başarılı eğitim uygulamaları, özel gereksinimli çocukların sosyal ve akademik gelişimini teşvik edecek, daha bağımsız öğrenmelerini sağlayacaktır. Öğretmenler böylece özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocuklar arasındaki kaynaşmayı ve kaynaştırma eğitiminin başarısını arttıracaklardır (Brownel vd., 2008).

Öğretmenler iletişim, dil ve akademik becerilerin öğretimi konularında ihtiyaçları olan çocuklara yardım etmeli; mevcut tüm deneyimleri ve algılamaları kullanarak öğrencilerin bakış açılarını geliştirmeli; fiziksel ve uygulamalı tüm faaliyetlere özel gereksinimli çocukların katılımını sağlamalı, onların duygularını ifade etmelerinde ve öğrenmede yer almalarında yardımcı olmalıdır. Özel gereksinimli çocukların aktif katılımı için, çalışmaların tamamlanması için yeterli zamanı tanımalı, müfredatı uygulamalı, çalışmalarında yer alan becerileri geliştirmek için gerekli olanakları planlamalı ve bazı öğrenciler için zor olabilecek çalışmaları belirlemelidir (Farrell, 2003).

2.3. Engelli Çocuklar ve Beden Eğitimi

Yakın zamanlarda, Birleşmiş Milletler Engelli Hakları Sözleşmesinin (CRPD) Madde 30.5'te engelli çocukların beden eğitimi ile birlikte resmi olmayan spor aktivitelerine sahip olma haklarının açıkça ifade edilmiş (United Nations, 2006) ve 2017 yılında 175 ülke tarafından imzalanmış ve onaylanmıştır (CRPD, 2017). Spesifik olarak, CRPD'nin 30.5. Maddesi, (a) engelli bireylerin ana akım (dahil) spor etkinliklerine katılımını kolaylaştırmak; (b) engelliliğe özgü spor ve eğlence etkinlikleri için gelişimi, eğitimi ve katılımı sağlamak; (c) engelli bireylerin spor ve eğlence mekanlarına erişiminin sağlanması; (d) engelli çocukların oyun, eğlence ve boş zaman aktivitelerine ve okul sistemindeki faaliyetler de dahil olmak üzere spor aktivitelerine diğer çocuklarla eşit erişimlerinin sağlanması; ve (e) engelli bireylere (ana akım veya özel) spor ve boş zaman hizmetlerinin sağlanmasının sağlanması.

Bu spesifikasyonlara bağlı kalarak, CRPD, özellikle okul çocuklarına vurgu yaparak, yaşam boyu hem kapsayıcı hem de ayrı fiziksel aktivite türlerine katılımın sağlanması konusunda çok nettir. Daha yakın zamanlarda UNESCO, engelli çocukların Beden Eğitimi'ne katılmak için kapsayıcı, uyarlanmış ve güvenli fırsatların sağlanması gerektiğini kabul eden bir bildiri yayınlamıştır (UNESCO, 2015).

Engelli çocukların uyarlanmış müfredat geliştirme çerçeveleri ve öğretmen uygulamaları kullanılarak düzenli veya ayrı sınıflarda Beden Eğitimi programına dahil etme

uygulamaları Amerika Birleşik Devletleri'nde 1950'lerden itibaren gelişmiştir (Sherrill, 2004). Öğretmenler ve akademisyenler arasında kazanılan deneyimlere dayalı olarak, 1970'lerin ortalarında Amerika Birleşik Devletleri ve Kanada'daki birçok okulda engellilere yönelik beden eğitimi derslerinde teorik ve pratik öneriler geliştirilmiş ve uygulanmıştır (Reid, 2015; 2016).

Engelli öğrenciler ders dışı etkinliklere kısıtlı katılım yaşarlar (King vd., 2009) ve okul temelli diğer derslerde yüksek notları olan öğrencilere kıyasla Beden Eğitimi yüksek öz yeterlik bildirme olasılıkları altı kat daha azdır (Bertills vd., 2018). Beden eğitimi derslerinde fiziksel aktivite, sağlık ve bireysel esenlik için esastır (Kohl vd., 2012; WHO, 2017). Yüksek kaliteli Beden Eğitimi'ne katılım bu nedenle hem normal çocukların hem de engelli öğrencilerin sağlıklı olmalarında önemli fırsatlar sağlar (UNESCO, 2015). Yaşam tarzı kalıpları çocuklukta oluşturulur ve ergenlik döneminde oluşturulan davranışlar bu nedenle gelecekteki fiziksel aktivite, sağlık ve öznel iyi oluş kalıplarını etkileyebilir (Engström, 2008; Inchley, 2013). Beden eğitimi dersleri, özel desteğe ihtiyaç duyan öğrencilerin eğitim çıktıları için olumlu sonuçlarının olduğu birçok çalışmada rapor edilmiştir (Myklebust, 2006). Bununla birlikte engelli öğrencilerin çok yönlü eğitime eşit fırsatlara erişimi hala bir sorun olarak karşımızda çıkmaktadır (King, 2013). Bu kapsamda kapsayıcı okullar çeşitliliğe değer verir, katılım ve boyutları da dahil olmak üzere her öğrencinin tam katılımını destekler ve savunmasız öğrencilerin dışlanmasını azaltır (De Vroey vd., 2016). Bu öğrencilerin potansiyellerine ulaşmaları için beden eğitimi derslerinin bilişsel, yaratıcı ve duygusal ön koşulları içerecek şekilde işlenmesi önem arz etmektedir (UNICEF, 2012). Diğer taraftan kaliteli bir beden eğitimi dersinde hem engelli hem de normal öğrencilerin fiziksel olarak aktif bir yaşam tarzının geliştirilmesi hedefi vardır (Rink, 2013). UNESCO tarafından özetlenen yönergelere uygun olarak, engelli öğrenciler için Kaliteli Beden Eğitimi ve spor dersinde temel beden eğitimi becerilerini geliştirme, fiziksel okuryazarlık ve çocukların korunması ön plana alınmaktadır. Bu kapsamda nitelikli beden eğitimi öğretmenleri, öğrencilere spor değerleri (saygı, adil oyun, hoşgörü) sağlamalı, yaşamları boyunca fiziksel aktivite hakkında iyi kararlar vermeleri için becerilerini, güvenlerini, bilgilerini ve anlayışlarını desteklemeli, kişisel esenliğe ve öğrencinin sağlıklı ve aktif olmasına katkıda bulunmalıdır (UNESCO, 2015). Avrupa'da birçok ülkede Beden Eğitimi ve Sağlık müfredatı ölçüt referanslı ve sağlık odaklıdır. Amaç, öğrencilere sağlıklı bir yaşam tarzı sürmeleri için bilgi, beceri ve yetenek kazandırmaktır. Bu derslerin müfredatında hedefler belirlemek, eğitimi planlamak ve organize etmek ve bireysel fiziksel aktivitenin etkilerini değerlendirmek

için göstergeler hazırlanmıştır (İsveç Ulusal Eğitim Ajansı- The Swedish National Agency for Education, 2011). Bununla birlikte engelli öğrencilerin beden eğitimi derslerine katılım sorunları endişe konusudur. Engelli öğrencilerin Beden Eğitimi'ne katılmaları, dahil olduklarını hissetmeleri ve anlamlı öğrenme deneyimi yaşamaları için öğretmenlerin öğrencilerin kendi öğrenmelerini kontrol etmeleri ve UNESCO yönergeleri ve ulusal müfredata uygun olarak çalışmalarını için fırsatlar yaratması gerekir.

Engelli gençler için beden eğitimi derslerini planlarken ve öğretirken öğretmenlerin uygulamalarında daha kapsayıcı olmalarını destekleyecek bir dizi yöntemin işe koşulması önem arz etmektedir. Engelli öğrenciler Beden Eğitimi'ne katılma açısından özel desteğe ihtiyaç duyulabilir. Bu katılımı sağlamada, özel desteğe ihtiyaç duyan öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal dikkat edilmesi gerekmektedir (Maxwell vd., 2018). Engelli öğrencilerin beden eğitimi derslerine tam katılımları için bireysel ve çevresel yönler dikkate alınmalıdır. Okul temelli Beden Eğitimi'ne öğrenci katılımı, öğrencilerin gelecekte aktif bir yaşam tarzına öncülük etmek için gerekli bilgi ve becerileri kazanmaları açısından önemli fırsatlar sağlayabilir (Block ve Obrusnikova, 2007). Bilgili öğretmenler, planlı Beden Eğitimi etkinlikleriyle engelli öğrenciler için fiziksel, sosyal, duyuşsal ve bilişsel faydaları ortaya çıkarabilirler. Ayrıca yine bu öğrenciler için beden eğitimi ortamlarında yapılandırılmış derslerle, özerkliği teşvik eden anlamlı bir öğrenme ortamı yaratabilir (Shirazipour vd., 2018; Bailey vd., 2009).

Engelli öğrencilerin okul faaliyetlerine yüksek katılımı, olumlu akademik ve yaşam sonuçlarıyla bağlantılıdır. Bu nedenle, öğrenci katılımı “motivasyonun dışa dönük tezahürü” olarak düşünülebilir (Skinner vd., 2009). Okul bağlılığı veya öğrenme faaliyetlerine katılım, katılımdan farklı olarak öğrenci başarısı için esastır ve davranışsal, duygusal ve bilişsel katılımı içerir (Fredricks vd., 2004). Daha yüksek öğrenci katılımı, enerjisini görev dışı davranışları yönetmekten ziyade öğrenmeyi teşvik etmeye harcayabilecek öğretmenler için de bir ilham kaynağıdır (Corso vd., 2013). Özerkliğin teşvik edildiği, yani öğrencilerin öğrenimleriyle meşgul olduğu sınıflar, zaman içinde öğrenci katılımını yüksek düzeylere çıkaracaktır (Skinner vd., 2009). Olumlu bir iklime sahip sınıflarda, öğrenciler öğrenmeye daha çok katılırlar (Furrer ve Skinner, 2003). Sınıf iklimi sıcak ve saygılı olduğunda ve duygusal ilişkiler desteklendiğinde öğrenciler öğrenmeye daha fazla motive olurlar (Reyes vd., 2012). Bu kapsamda beden eğitimi derslerinin engelli öğrenciler açısından bilişsel, duyuşsal ve psikomotor açıdan olumlu bir iklimde gerçekleşmesi ve yüksek katılımı

hedeflemesi önemlidir. Bununla birlikte uygun destek sağlanmadıkça, uzun vadeli olarak engellilerin beden eğitimi derslerine katılımı sınırlı olabilir (Block vd., 2007). Ayrıca Beden Eğitiminde gerekli olan becerileri tanımlamak için sağlam-bedenli veya sağlamlığı kullanmak gibi engelli olmayan bir bakış açısı uygulamak, engelli kimliğinin değerini baltalayabilir ve özel gereksinimli çocukları rencide edebilir (Loja vd., 2013; Giese ve Ruin, 2018). Bu kapsama engellileri dikkate alan beden eğitimi dersinde kapsayıcı ortamının gelişimini destekleyen, çeşitliliğe ve bireysel işlevselliğe önem veren, sosyal ve duygusal durumları dikkate alan yaklaşımlar temel alınmalıdır (Hart ve Drummond, 2014). Bu kapsayıcı yaklaşım, uyarlanmış öğretim stratejileri gerektirir. Bir literatür taraması, engelli öğrenciler için bireysel olarak uyarlanmış programların geliştirildiğini göstermektedir (Adair vd., 2015). Öğrencilerin küçük gruplar halinde birlikte çalıştıkları ve diğerlerinin öğrenmesine yardımcı oldukları öğretim yöntemlerine atıfta bulunan işbirlikçi öğrenme (Dyson ve Strachan, 2000), kapsayıcı Beden Eğitimi sınıflarında başarıyla uygulanmıştır (Grenier vd., 2005; Antil vd., 1998; Slavin, 1996). Düzenli beden eğitimi alan engelli bir öğrenciyi içeren bir vaka çalışmasında, başarılı öğretim stratejileri rekabetten kaçınmayı ve motor öğrenmeye geçişi, sosyalleşmeyi ve bireysel olarak belirlenen hedeflerde ilerlemek ve bunları kontrol etmek için akran iş birliğini kullanmayı gerektirdiğini belirtmiştir (Grenier, 2006). Bir literatür taraması, Beden Eğitiminde özellikle olumlu akran ve öğretmen tutumları temelindeki işbirlikli öğrenmenin engelli öğrencilerin fiziksel performans, bilişsel anlayış (akademik başarı), etkileşimli beceriler ve anlamlı katılım (sosyal öğrenme) ve duygusal öğrenme kazanımlarını artırdığını ortaya koymuştur (Webb, 2008).

Beden eğitimi derslerinde öğretmen yakınlığı engelli öğrencinin uygun veya uygun olmayan davranışlarını etkilediği için daha fazla araştırma gerektiren bir durumdur (Conroy vd., 2004). Bununla birlikte beden eğitimi öğretmeninin engelli öğrencilere yönelik tutum ve davranışlarına ilişkin araştırmalar oldukça sınırlı düzeydedir.

Bu bağlamda kapsayıcı pedagoji, tüm çocukların okula katılmasını ve normatif hedefleri takip etmesini sağlamak olarak anlaşılır (Florian ve Black-Hawkins, 2011). Ayrıca Loreman ve Deppeler'e (2011) göre, engelli çocukları genel bir sınıfa almak yeterli değildir; akranları ve öğretmenler ve yöneticiler de dahil olmak üzere personel tarafından hoş karşılanmaları ve olumlu muamelede bulunulması gerekir. Bu, personel özellikle öğretmen tutumları konusunu son derece önemli hale getirir.

Gerçekten de, öğretmenler iyi niyet gösterebilirler bile, çoğu zaman engelli öğrencilerin bulunduğu bir sınıfın taleplerini karşılamak için yetersiz eğitim aldıklarını hissederler. Beden eğitimi öğretmenlerinin, engelli öğrencileri sınıflarına dahil etmeyle ilgili güvenlik ve kontrol sorunlarına karşı özellikle savunmasız oldukları belgelenmiştir (Morley vd., 2005). Ayrıca beden eğitimi öğretmenlerinin engelli öğrencilerin fiziksel, duyuşsal veya entelektüel olarak derse dahil edilmesinde zorluklar yaşadıkları görülmüştür (Casebolt ve Hodge, 2010; Hutzler, 2003; Hutzler ve Shama, 2017; Lieberman vd., 2006; Place ve Hodge, 2001). Beden eğitimi alanında engellilerle ilgili kapsayıcı eğitimi teşvik etmek için özel bir çerçeve önerilmemektedir. Bu konuda Avrupa Özel İhtiyaçlar ve Kapsayıcı Eğitim Ajansı tarafından önerilen ve (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2015) bu konuda öğretmenlerin güçlendirilmesine ilişkin belirlenen genel ilkeler örnek olması açısından iyi bir başlangıç noktası olabilir (European Agency for Development in Special Needs Education, 2011).

2.4. Beden Eğitimi ve Sporun Zihinsel Engelli Bireyler İçin Önemi

Özel gereksinimli bireyler için fiziksel egzersizler büyük önem taşımaktadır. Düzenli egzersiz, bireyin fiziksel ve duyuşsal olarak daha sağlıklı bir yaşam sürmesini sağlar. Spora veya fiziksel aktiviteye katılım, bir kişiye farklı kimlik rollerini keşfetme ve kendilik algı sürecini olumlu yönde değiştirme fırsatı vererek, engelin farkındalığını azaltır.

Spor, sosyalleşme, işbirliği, kişisel disiplin sürecini geliştiren, sosyal faydalar sağlayan önemli bir aktivitedir. Engellilerin şehir yaşamında ve ulaşımında büyük sorunlarla karşı karşıya kaldıkları ve bu sorunların yanı sıra onları toplumdaki sosyal ve sportif faaliyetlere yönlendirecek, eğitecek, yeteneklerini güçlendirecek uygulamalar yapacak özel yetiştirilmiş spor öğretmenlerine ihtiyaç olduğu unutulmamalıdır.

Sportif faaliyetler, işlevini yitirmiş engelliye fiziksel, zihinsel, psikolojik ve sosyal yapısıyla bir bütün olarak tedavi ederken, kendisi ve toplumuyla barışçıl ve bütünleşmiş bir şekilde yaşamına katkı sağladığı açıktır. Spor, günümüz dünyasında engellilerin eğitimi ve rehabilitasyonu için de bir tedavi aracı olarak kullanılmaktadır. Sporun olumlu etkileri engelinin kendisine, ailesine, iş ortamına ve topluma doğrudan yansımaktadır.

Yapılan çalışmalarda öğretmenler çocuklarla sıcak bir ilişki kurmalı ve onlara güven verecek şekilde kendilerini ayarlamalı, çocukların kendi vücut bölgelerini tanımalarına

yardımcı olmalı, hareketler çocuklardaki bireysel farklılıklar dikkate alınarak basitten zora doğru planlanmalıdır.

Spor, bedensel ve zihinsel olarak sağlıklı insanlar için olduğu kadar, engelliler için de son derece önemlidir; ancak engellilerin spora daha fazla ihtiyacı vardır ve engellilerin hareket etme, eğlenme ihtiyaçlarını karşılamada önemli bir araçtır.

Spor, engellilere keyif verir, iletişimi ve paylaşımı geliştirir, motivasyonu artırır ve olumlu kişilik özelliklerinin kazanılmasını destekler. Spor engelli bir insanı topluma ve üretime kazandırmakta, güçlü vücut kaslarını güçlendirmekte ve günlük hayatlarını kolaylaştırmaktadır.

Engelli bireylerin fiziksel aktivitelere düzenli ve sürekli katılımı desteklenmeli, beden eğitimi ve spor etkinliklerinin yanı sıra takım ya da bireysel sporlara da yer verilmelidir. Bu katılımlar için seçim yapılırken, spor eğitiminde uzmanlaşmış spor öğretmenlerinin gözetiminde, bireyin doktoru veya fizyoterapist ve psikolojik danışmanların gözetiminde, ailelerin aktif katılımı ile engel gruplarına uygun spor branşları belirlenmeli ve organize edilmelidir.

Zihinsel engelli bireylere yönelik düzenli spor aktiviteleri, grup çalışmaları ve takım oyunları ile fiziksel, zihinsel, sosyal ve ruhsal faydalar sağladığı, anne-babaların ve toplumun engellileri daha iyi anladığı bireylerin daha uyumlu olduğunu göstermiştir. Spor, özel eğitimde sağlanmaya çalışılan “uyum” için son derece önemli bir işlevi yerine getirmekte, engellilerin kararlı bir şekilde engellilerle bir araya gelmesini sağlamaktadır.

Müsabakalar kas gücünü ve koordinasyonunu geliştirmesinin yanı sıra zihinsel engellilerin motivasyonunu artırmak için uyarıcı ortamlar sağlar. Özel olimpiyatlar, zihinsel engelli çocukların birbirleriyle yarıştıklarında başarılı olabileceklerini göstermiş, spora özgü yeteneklere sahip oldukları, disiplin ve koordinasyon sağlayabildikleri tespit edilmiştir. Zihinsel engelli çocukların su sporları, atletizm, basketbol, jimnastik, voleybol, kayak, buz hokeyi, kano, masa tenisi, bisiklet gibi sporların yanı sıra özel olimpiyatlarda yer alan birçok sporu yapabildikleri ve bu sporlarda başarılı oldukları gözlemlenmiştir.

BÖLÜM 3

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bütün araştırma tasarımları ele alınacak sorunun belirlenmesiyle başlar. Araştırmanın temel amacı, araştırma sorununu yansıtır. Araştırmalar çoğu zaman ya bir sorunun çözümü ya da bir ihtiyacın karşılanması için gerçekleştirilirler. Araştırma probleminin belirlenmesi aşamasında bazı temel kaynaklardan yararlanır. Bunlardan birincisi çalışma yapılmak istenen alanla ilgili temel kuram, araştırma ve yayın literatürüdür. İkinci araştırmacının alan bilgisi ve deneyimidir, üçüncü ise alanla ilgili karşılaşılan sosyal sorunlardır.

Araştırma konusuna genel anlamda karar verildikten sonra konunun içeriğinin sınırlarının belirlenmesi için literatür taranır ve araştırmayla ilgili bir çerçeve oluşturulur. Araştırma konusunun önemi bireysel ve mesleğe ilişkin deneyimler ile toplumun araştırma sonuçlarından elde edeceği yararlarla ilgilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Gerçekleştirilen bu aşamalar sonucu beden eğitimi öğretmen adaylarının zihinsel engelli bireylerin sportif etkinliklerine yönelik tutum ve farkındalıklarını incelemek amacıyla karşılaştırmalı ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bu model çerçevesinde beden eğitimi öğretmen adaylarının zihinsel engelli bireylerin sportif etkinliklerine yönelik tutum ve farkındalıkları cinsiyet, yaş, aktif spor yapma, ailelerinde engeli birey bulunma, anne ve baba eğitim durumlarına göre karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Ayrıca çalışmada beden eğitimi öğretmen adaylarının zihinsel engelli bireylerin sportif etkinliklerine yönelik tutum ve farkındalıkları arasındaki ilişkiler korelasyonel olarak açıklanmaya çalışılmıştır.

3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini, 2020-2021 eğitim öğretim yılında üniversitelerin Beden Eğitimi ve Spor Bölümünde eğitim öğretimine devam eden beden eğitimi öğretmen adayı öğrenciler oluşturmaktadır.

Çalışmada tesadüfi olasılıklı eleman örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu ise 2020-2021 eğitim öğretim yılında Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Selçuk Üniversitesi ve Aksaray Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor bölümlerinde eğitim öğretimine devam eden beden eğitimi öğretmen adayı öğrenciler (n=306) oluşturmaktadır. Araştırmaya dâhil edilen öğrencilerde gönüllülük durumu esas alınmıştır.

Örneklem grubundaki öğrencilere ait demografik verilerin frekans ve yüzde dağılımları aşağıda verilmiştir.

Tablo 3.1. Yaş değişkeni için frekans ve yüzde değerleri

Yaş	N	%
18-20 yaş arası	83	27,1
21-23 yaş arası	160	52,3
24 yaş ve üzeri	63	20,6
Toplam	306	100.0

Tablo 3.1'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının 83'ü (%27,1) 18-20 yaş, 160'ı (%52,3) 21-23 yaş arasında olup 63'ü ise (%20,6) 24 yaş ve üzerindedir.

Tablo 3.2. Cinsiyet değişkeni için frekans ve yüzde değerleri

Cinsiyet	N	%
Kadın	124	40,5
Erkek	182	59,5
Toplam	306	100.0

Tablo 3.2'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının 124'ü (%40,5) kadın, 182'si ise (%59,5) erkektir.

Tablo 3.3 Sınıf değişkeni için frekans ve yüzde değerleri

Sınıf	N	%
1. Sınıf	66	21,6
2. Sınıf	62	20,3
3. Sınıf	93	30,4
4. Sınıf	85	27,8
Toplam	306	100.0

Tablo 3.3'te görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının 66'sı (%21,6) 1. Sınıf, 62'si (%20,3) 2. Sınıf 93'ü (%30,4) 3. Sınıf ve son olarak 85'i ise (%27,8) 4. Sınıftır.

Tablo 3.4. Aile veya akrabada engelli birey varlığı değişkeni için frekans ve yüzde değerleri

Aile veya akrabada engelli birey	N	%
Evet	84	27,5
Hayır	222	72,5
Toplam	306	100.0

Tablo 3.4'te görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının ailelerinde ya da akrabaları arasında engelli birey olup olmadığı sorusuna 84'ü (%27,5) evet cevabını verirken 222'si ise (%72,5) hayır cevabını vermiştir.

Tablo 3.5. Düzenli spor yapıp yapmama değişkeni için frekans ve yüzde değerleri

Düzenli spor yapıp yapmama	N	%
Evet	192	62,7
Hayır	114	37,3
Toplam	306	100.0

Tablo 3.5'te görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının 192'si (%62,7) düzenli olarak spor yaparken 114'ü ise (%37,3) düzenli spor yapmadığını bildirmiştir.

Tablo 3.6 Anne eğitim durumu değişkeni için frekans ve yüzde değerleri

Sınıf	N	%
İlkokul Mezunu	135	44,1
Ortaokul Mezunu	59	19,3
Lise Mezunu	71	23,2
Lisans ve üzeri	41	13,4
Toplam	306	100.0

Tablo 3.6'da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının anne mezuniyet durumları şu şekildedir; 135'i (%44,1) ilkokul, 59'u (%19,3) ortaokul, 71'i (%23,2) lise ve son olarak 41'i (%13,4) ise lisans ve üzeri mezunudur.

Tablo 3.7 Baba eğitim durumu değişkeni için frekans ve yüzde değerleri

Sınıf	N	%
İlkokul Mezunu	69	22,5
Ortaokul Mezunu	64	20,9
Lise Mezunu	88	28,8
Lisans ve üzeri	85	27,8
Toplam	306	100.0

Tablo 3.7'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının baba mezuniyet durumları şu şekildedir; 69'u (%22,5) ilkokul, 64'ü (%20,9) ortaokul, 88'i (%28,8) lise ve son olarak 85'i (%27,8) ise lisans ve üzeri mezunudur.

3.3. Veri Toplama Araç ve/veya Teknikleri

Araştırma için Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulundan çalışmanın uygulanmasında herhangi bir sakınca olmadığına dair onay belgesi (Ek-1), bilgilendirilmiş gönüllü formu (Ek-2) ile ilgili araştırmacılardan ölçeklerin kullanım izinleri (Ek-3) alınmıştır. Ayrıca araştırmada veri toplama aracı olarak, geçerlilikleri ve güvenilirlikleri kanıtlanmış “Zihinsel Engelli Bireylerin Sportif Etkinliklerine Yönelik Tutum Ölçeği” (Ek-4) ve “Zihinsel Engelli Bireylerde Sporun Etkilerine Yönelik Farkındalık Ölçeği” (Ek-5) ile katılımcıların demografik özelliklerini belirlemeye yönelik araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu (Ek-6) kullanılmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Veriler 2021 yılı Şubat ve mart ayları arasında dijital ortamda elde edilmiştir. Gerekli izinler alındıktan sonra katılımcılardan, araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formunu ve bilgilendirilmiş gönüllü onay formunu doldurmaları sağlanmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarına ait bilgiler aşağıda açıklanmıştır.

3.4.1. Zihinsel engelli bireylerin sportif etkinliklerine yönelik tutum ölçeği

Beden eğitimi öğretmen adaylarının, Zihinsel engelli bireylerin sportif etkinliklerine yönelik tutumlarını tespit etmek için, İlhan vd. (2016) tarafından geliştirilen “Zihinsel engelli bireylerin sportif etkinliklerine yönelik tutum ölçeği (ZEBSEYTÖ)” kullanılmıştır. Ölçme aracı 5'li likert tipinde ve 28 maddeden oluşmaktadır. Alınabilecek en düşük ve yüksek puanlar sırası ile 28-140'dır. Ölçek toplam puanı yüksek olan yanıtlayıcıların tutumlarının olumlu, düşük olan yanıtlayıcıların tutumlarının ise olumsuz olması ve bu şekilde zihinsel engelli bireylerin sportif etkinliklerine yönelik olumlu ve olumsuz tutuma sahip olan bireylerin, ölçek toplam puanı üzerinden ayırt edilebilmesi sağlanmıştır. Ölçme aracında “Sportif Etkinliklere İlişkin Olumsuz Tutum” (SEİOT) alt boyutunda yer alan maddeler (10,15,20,25,32,35,38) ters puanlanarak analiz yapılır. Olumlu ifadelerin seçenekleri “Tamamen Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum”, “Hiç Katılmıyorum” şeklinde sıralanmış; 5, 4, 3, 2 ve 1 şeklinde puanlanırken, olumsuz ifadelerin seçenekleri ise 1, 2, 3, 4 ve 5 şeklinde ters olarak puanlanmaktadır. Ölçme aracının

güvenirliği Cronbach Alfa içtutarlılık katsayısı ve test tekrar test teknikleriyle incelenmiştir. Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı, ölçeğin genelinde 0,96 olarak bulunmuştur. Ölçeğin “Sportif Etkinliklere Yönelik Olumlu Tutum” (SEYOT) alt boyutunda 0,971, “Sportif Etkinliklere İlişkin Olumsuz Tutum” (SEİOT) alt boyutunda ise, 0,822 tespit edilmiştir. Güvenirlik Analizi sonucunda ortaya çıkan bulgular, ölçeğin geneli ve alt boyutlarının yüksek düzeyde güvenilir olduğunu göstermiştir. Ayrıca, ölçme aracının güvenirliğine kanıt sağlamak amacıyla ölçeğin genelinde hesaplanan test-tekrar test puanları arasındaki korelasyon katsayısı 0.89 olarak bulunmuşken, “Sportif Etkinliklere Yönelik Olumlu Tutum”(SEYOT) ve “Sportif Etkinliklere İlişkin Olumsuz Tutum” (SEİOT) alt boyutlarında sırası ile 0,93 ve 0,91 olarak hesaplanmıştır. Test-tekrar test tekniğine yönelik elde edilen bulgular, ölçme aracının tutarlı ölçümler sağladığı şeklinde ifade edilebilir. Ayrıca mevcut araştırmada güvenirlik (α) katsayıları tekrar hesaplanmış olup, Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı olumlu tutum ($\alpha =,982$), olumsuz tutum ($\alpha =,925$) ve ölçek toplamında ($\alpha =,976$) olarak bulunmuştur. Bu bulgular ışığında, ZEBSEYTÖ’ nün geçerli ve güvenilir ölçümler yapabilen bir veri toplama aracı olduğu ve üniversite öğrencilerinin zihinsel engelli bireylerin sportif etkinliklerine yönelik tutumlarını ölçebilir nitelik taşıdığı söylenebilir.

3.4.2. Zihinsel engelli bireylerde sporun etkilerine yönelik farkındalık ölçeği

Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının, zihinsel engelli bireylerin sportif etkinliklerine yönelik farkındalıklarını tespit etmek için, İlhan ve Esentürk (2014) tarafından geliştirilen “Zihinsel engelli bireylerin sportif etkinliklerine yönelik farkındalık ölçeği (ZEBSEYFÖ)” kullanılmıştır. Ölçek 5’li likert tipi ve 32 maddeden oluşmaktadır. Olumlu ifadelerin seçenekleri “Tamamen Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum”, “Hiç Katılmıyorum” şeklinde sıralanmış; 5, 4, 3, 2 ve 1 şeklinde puanlanmıştır. Olumsuz ifadelerin seçenekleri ise 1, 2, 3, 4 ve 5 şeklinde ters olarak puanlanmıştır.

Ölçme aracının geçerliğine kanıt oluşturmak adına, kapsam geçerliği, görünüş geçerliği ve yapı geçerliği uygulanmıştır. Yapı geçerliği için uygulanan açımlayıcı analiz sonucunda, ölçeğin 32 madde ve tek boyuttan oluştuğu belirlenmiştir. Tek boyutun açıkladığı varyans % 75.083 tür. Ölçeğin tamamı için Cronbach alfa güvenirlik katsayısı 0.989 dur. Ölçeğin geçerliği çalışması kapsamında doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve açımlayıcı faktör analizi ile ortaya konan yapı doğrulanmıştır. Geliştirilen ölçeğin geçerlik ve güvenirlik sonuçları incelendiğinde; tek faktörlü yapıya sahip ölçeğin kabul edilebilir düzeyde güvenilir olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin maddelerinin gerek ölçmek istediği özelliği ölçmeye hizmet ettiği, gerekse ölçülmek istenen özelliğe sahip olan bireylerle olmayan bireyleri ayırt

edebildiği bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca, açımlayıcı faktör analizi sonucunda oluşan yapıya uygulanan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen indeksler, açıklanan özelliğin yapısının kabul edilebilir düzeyde uyuma sahip olduğunu göstermiştir. Ayrıca mevcut araştırmada güvenilirlik (α) katsayıları tekrar hesaplanmış olup, Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ölçek toplamında ($\alpha =,982$) olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre ölçeğin yüksek güvenilirlikte olduğu söylenebilir.

3.4.3. Kişisel bilgi formu

Araştırmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi, aile veya akrabada engelli birey varlığı, düzenli spor yapma, anne ve baba eğitim düzeyleri gibi demografik özelliklerini incelemeye yönelik olarak araştırmacı tarafından hazırlanan ve ekte sunulan kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

3.5. Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine skewness (çarpıklık) ve kurtosis (basıklık) değerleri dikkate alınarak karar verilmiştir. Bu değerlerin -1,5 ila +1,5 değerler arasında olmasından dolayı verilerin normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Veriler normal dağıldığından dolayı ikili grup karşılaştırmalarında bağımsız örneklem t testi ikiden fazla grup karşılaştırmaları içinse tek yönlü varyans analizi (Anova) testleri yapılmıştır. Ayrıca tek yönlü varyans analizi (Anova) testi sonucunda anlamlı farklılık tespit edilirse farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını saptamak amacıyla tamamlayıcı post-hoc testlerine geçilmiş eğer varyanslar homojen dağılım gösterirse Tukey, göstermez ise Tamhane's T2 tercih edilmiş ve anlamlılık düzeyi $p<0.05$ olarak kabul edilmiştir. Ayrıca farkındalık ve tutum arasında ilişki olup olmadığını ortaya çıkarmak içinse Pearson Korelasyon testi kullanılmıştır.

BÖLÜM 4

4. BULGULAR

Tablo 4.1. Verilere ait normallik analizi sonuçları

Ölçekler ve Altboyutları	Skewness	Kurtosis
Toplam Farkındalık	-,985	-,412
Olumlu Tutum Altboyutu	-1,232	,168
Olumsuz Tutum Altboyutu	-1,425	1,016
Toplam Tutum	-,935	-,446

Tablo 4.1’de görüldüğü üzere verilere yapılan normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla skewness (çarpıklık) ve kurtosis (basıklık) değerleri dikkate alınmış olup -1,5 ila +1,5 arasında değerler aldığından dolayı verilerin normal dağılım gösterdiği söylenebilir (Tabachnick vd., 2007).

Tablo 4.2. Cinsiyet değişkenine göre bağımsız örneklem t testi

	Grup	N	\bar{x}	SD.	t	P
Toplam Farkındalık	Erkek	124	4,14	1,009	,455	,650
	Kadın	182	4,09	,983		
Olumlu Tutum	Erkek	124	3,91	1,349	,090	,928
	Kadın	182	3,90	1,186		
Olumsuz Tutum	Erkek	124	4,39	,901	1,620	,106
	Kadın	182	4,22	,943		
Toplam Tutum	Erkek	124	4,03	1,058	,455	,649
	Kadın	182	3,98	,976		

*p<.05

Tablo 4.2’de görüldüğü üzere beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının zihinsel engellilere yönelik farkındalık ve tutum düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Yapılan test sonucunda cinsiyetin farkındalık ve tutum üzerinde anlamlı bir farklılığa sebep olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 4.3. Ailede veya akrabalarda engelli birey varlığı değişkenine göre bağımsız örneklem t testi

	Grup	N	\bar{x}	SD.	t	P
Toplam Farkındalık	Evet	84	3,87	1,086	-2,444	,010
	Hayır	222	4,20	,941		
Olumlu Tutum	Evet	84	3,60	1,437	-2,537	,012
	Hayır	222	4,01	1,159		
Olumsuz Tutum	Evet	84	4,18	,974	-1,234	,234
	Hayır	222	4,32	,909		
Toplam Tutum	Evet	84	3,75	1,111	-2,475	,008
	Hayır	222	4,09	,953		

*p<.05

Tablo 4.3’de görüldüğü üzere beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının zihinsel engellilere yönelik farkındalık ve tutum düzeylerinin ailede ya da akrabalarda engelli birey varlığı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Yapılan test sonucunda ailede ya da akrabalarda engelli birey varlığı değişkeninin toplam farkındalık ($t=-2,444$; $p=.010<.05$) olumlu tutum ($t=-2,537$; $p=.012<.05$) ve toplam tutum ($t=-2,475$; $p=.008<.05$) üzerinde anlamlı bir farklılığa sebep olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.4. Düzenli spor yapma değişkenine göre bağımsız örneklem t testi

	Grup	N	\bar{x}	SD.	t	P
Toplam Farkındalık	Evet	192	4,13	,978	,490	,625
	Hayır	114	4,08	1,020		
Olumlu Tutum	Evet	192	3,94	1,222	,676	,499
	Hayır	114	3,84	1,305		
Olumsuz Tutum	Evet	192	4,23	,923	-1,408	,160
	Hayır	114	4,38	,933		
Toplam Tutum	Evet	192	4,01	,987	,306	,759
	Hayır	114	3,97	1,049		

*p<.05

Tablo 4.4’de görüldüğü üzere beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının zihinsel engellilere yönelik farkındalık ve tutum düzeylerinin düzenli spor yapma değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Yapılan test sonucunda düzenli spor yapma değişkeninin farkındalık ve tutum üzerinde anlamlı bir farklılığa sebep olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 4.5. Yaş değişkenine göre tek yönlü varyans analizi (Anova)

	Grup	N	\bar{x}	SD.	F	p	Farklar	
Toplam Farkındalık	A	18-20	83	4,27	,965	8,646	,000	C<A,B
	B	21-23	160	4,21	,879			
	C	24+	63	3,66	1,171			
Olumlu Tutum	A	18-20	83	4,01	1,194	9,710	,000	C<A,B
	B	21-23	160	4,08	1,053			
	C	24+	63	3,30	1,588			
Olumsuz Tutum	A	18-20	83	4,39	,923	1,263	,284	
	B	21-23	160	4,29	,860			
	C	24+	63	4,14	1,088			
Toplam Tutum	A	18-20	83	4,10	,990	9,759	,000	C<A,B
	B	21-23	160	4,13	,886			
	C	24+	63	3,51	1,181			

Tablo 4.5’de görüldüğü üzere beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının zihinsel engellilere yönelik farkındalık ve tutum düzeylerinin yaş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (Anova) testi yapılmıştır. Yapılan test sonucunda yaş değişkeninin farkındalık üzerinde anlamlı bir farklılığa sebep olduğu tespit edilmiştir (F=8,646; p=.000<.05). Yine yaş’ta olumlu tutum (F=9,710; p=.000<.05) ve toplam tutum (F=9,759; p=.000<.05) üzerinde anlamlı bir farklılığa sebep olduğu saptanırken olumsuz tutum alt boyutunda (F=1,263; p=.284>.05) anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Bu sonuçların ardından farklılığın kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizlerine geçilmiştir. Hangi post-hoc analiz tekniği kullanılacağına karar verilirken varyansların homojenliği önkoşulu denetlenmiş ve varyansların; toplam farkındalık (L=12,778; p=.000>.05), olumlu tutum (L=23,477; p=.000>.05) ve toplam tutum (L=12,116; p=.000>.05) boyutlarında homojen dağılmadığı tespit edilmiştir. Varyansların homojen dağılım göstermediği zaman yapılan Tamhane’s T2 testi tercih edilmiştir. Test sonuçlarına göre toplam farkındalık, olumlu tutum ve toplam tutumda 24 yaş üzeri ile diğer gruplar arasından kaynaklandığı tespit edilmiştir.

Tablo 4.6. Sınıf düzeyi değişkenine göre tek yönlü varyans analizi (Anova)

	Grup	N	\bar{x}	SD.	F	p	Farklar
Toplam Farkındalık	A	1. Sınıf	66	4,24	1,075	,767	,513
	B	2. Sınıf	62	4,04	1,006		
	C	3. Sınıf	93	4,02	,942		
	D	4. Sınıf	85	4,15	,972		
Olumlu Tutum	A	1. Sınıf	66	4,02	1,347	,911	,436
	B	2. Sınıf	62	3,80	1,317		
	C	3. Sınıf	93	3,76	1,204		
	D	4. Sınıf	85	4,01	1,178		
Olumsuz Tutum	A	1. Sınıf	66	4,43	,954	,954	,415
	B	2. Sınıf	62	4,28	,926		
	C	3. Sınıf	93	4,17	,857		
	D	4. Sınıf	85	4,29	,984		
Toplam Tutum	A	1. Sınıf	66	4,12	1,103	1,156	,327
	B	2. Sınıf	62	3,92	1,011		
	C	3. Sınıf	93	3,87	,981		
	D	4. Sınıf	85	4,08	,955		

Tablo 4.6’da görüldüğü üzere beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının zihinsel engellilere yönelik farkındalık ve tutum düzeylerinin sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (Anova) testi yapılmıştır. Yapılan test sonucunda sınıf düzeyi değişkeninin farkındalık ve tutum üzerinde anlamlı bir farklılığa sebep olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 4.7. Anne eğitim durumu değişkenine göre tek yönlü varyans analizi (Anova)

	Grup	N	\bar{x}	SD.	F	p	Farklar	
Toplam Farkındalık	A	İlkokul	135	4,29	,967	2,619	,051	
	B	Ortaokul	59	4,02	,987			
	C	Lise	71	3,92	,982			
	D	Lisansüstü	41	4,00	1,042			
Olumlu Tutum	A	İlkokul	135	4,03	1,261	1,059	,367	
	B	Ortaokul	59	3,87	1,172			
	C	Lise	71	3,71	1,279			
	D	Lisansüstü	41	3,86	1,289			
Olumsuz Tutum	A	İlkokul	135	4,58	,722	8,737	,000	A>B,C,D
	B	Ortaokul	59	4,05	,960			
	C	Lise	71	4,12	,919			
	D	Lisansüstü	41	3,96	1,219			
Toplam Tutum	A	İlkokul	135	4,16	1,013	2,393	,069	
	B	Ortaokul	59	3,92	,968			
	C	Lise	71	3,81	,997			
	D	Lisansüstü	41	3,88	1,022			

Tablo 4.7’de görüldüğü üzere beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının zihinsel engellilere yönelik farkındalık ve tutum düzeylerinin anne eğitim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (Anova) testi yapılmıştır. Yapılan test sonucunda anne eğitim durumu değişkeninin sadece olumsuz tutum ($F=8,737$; $p=.000<.05$) üzerinde anlamlı bir farklılığa sebep olduğu tespit edilirken, toplam farkındalık, olumlu tutum ve toplam tutum arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Bu sonuçların ardından farklılığın kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizlerine geçilmiştir. Hangi post-hoc analiz tekniği kullanılacağına karar verilirken varyansların homojenliği önkoşulu denetlenmiş ve varyansların; olumsuz tutum alt boyutunda ($L=9,665$; $p=000>.05$) homojen dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Varyansların homojen dağılım göstermediği zaman yapılan Tamhane’s T2 testi tercih edilmiştir. Test sonuçlarına göre olumsuz tutum alt boyutunda farklılığın ilkokul mezunları ile ortaokul, lise, lisans ve üstü gruplarından kaynaklandığı tespit edilmiştir.

Tablo 4.8. Baba eğitim durumu değişkenine göre tek yönlü varyans analizi (Anova)

	Grup	N	\bar{x}	SD.	F	p	Farklar
Toplam Farkındalık	A	İlkokul	69	4,12	1,044	1,475	,221
	B	Ortaokul	64	4,30	,898		
	C	Lise	88	4,10	1,023		
	D	Lisansüstü	85	3,96	,974		
Olumlu Tutum	A	İlkokul	69	3,85	1,362	,504	,680
	B	Ortaokul	64	4,05	1,266		
	C	Lise	88	3,91	1,335		
	D	Lisansüstü	85	3,80	1,055		
Olumsuz Tutum	A	İlkokul	69	4,43	,931	2,389	,069
	B	Ortaokul	64	4,43	,822		
	C	Lise	88	4,24	,966		
	D	Lisansüstü	85	4,10	,938		
Toplam Tutum	A	İlkokul	69	4,00	1,061	,859	,463
	B	Ortaokul	64	4,14	,997		
	C	Lise	88	3,99	1,064		
	D	Lisansüstü	85	3,88	,911		

Tablo 4.8’de görüldüğü üzere beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının zihinsel engellilere yönelik farkındalık ve tutum düzeylerinin baba eğitim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (Anova) testi yapılmıştır. Yapılan test sonucunda baba eğitim durumunun farkındalık ve tutum üzerinde anlamlı bir farklılığa sebep olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 4.9. Pearson Korelasyon Testi

Toplam Tutum		
Toplam Farkındalık	R	,951
	P	,000
	N	306

Tablo 4.9’a göre farkındalık ve tutum arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Pearson Korelasyon testi yapılmıştır. Sonuç olarak farkındalık ve tutum arasında pozitif yönde anlamlı ve güçlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

BÖLÜM 5

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma

Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının zihinsel engellilere yönelik farkındalık ve tutum düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelendiği bu araştırmada katılımcıların genel olarak zihinsel engellilere yüksek farkındalık ve olumlu tutumlara sahip oldukları görülmüştür. Bu bulgular Hatipoğlu ve Özcan (2016), İlhan vd., (2016), Li ve Wang (2013), McKay vd., (2015), Özer vd., (2013), Sullivan ve Masters (2014), Valle-Flórez vd., (2021) gerçekleştirdiği araştırmaların bulguları ile benzerlik göstermektedir. Sullivan ve Masters-Glidden (2014), engelli bireylere yönelik tutumlar açısından üniversite öğrencilerinin özellikle beden eğitimi etkinliklerinde özel gereksinimli bireyler etkileşimi ile anlamlı düzeyde ve olumlu yönde arttığını rapor etmişlerdir.

Engelliliğe yönelik tutumlar, olumlu ya da olumsuz olabilen ya da her ikisinden oluşan özellikle akranların çok boyutlu değerlendirmesini içerir (Dunn, 2015). Bir dizi çalışma, farklı tutumların etkilerini ele almıştır, örneğin, arkadaşlarca olumlu sosyal tutumların engellerin öğretim süreçlerine entegrasyonunu ve gelişimini kolaylaştırdığı görülmüştür (Wang vd., 2021; Findler, Vilchinsky ve Werner 2007). Olumsuz tutumlar ise düşük beklentilere, ayrımcılığa, marjinalleşmeye dolayısıyla engellilerin özellikle üst düzey eğitimden dışlanmasına yol açmaktadır (Kleintjes vd., 2013). Daha spesifik olmak gerekirse, kanıtlar, üniversite öğrencilerinin ve öğretim elemanlarının olumsuz tutumlarının, engelli bireylerin fiziksel aktivite, zindelik ve eğitim ortamları gibi çeşitli taleplere katılımının önünde bir engel olarak gösterildiğini göstermiştir (Rimmer vd., 2004). Bu küresel durum ve tutumun önemi göz önüne alındığında, daha kapsayıcı bir eğitimi inşa etmek için üniversite öğrenci ve öğretim elemanlarının, engellilere yönelik tutumlarını yeniden düşünmeye ve teşvik etmeye teşvik edilmelidir.

Valle-Flórez vd., (2021) öğretmen yetiştiren eğitim kurumlarında son yıllarda kapsayıcı paradigmayı takip eden müdahale yaklaşımı, kişisel sınırlamalara odaklanmaktadır. Bu programların amaçlarından birisi de, günlük aktiviteleri belirleyen sosyal ve çevresel koşulların, fiziksel, bilişsel, sosyal ve duyuşsal engellerin birleşiminin öğrenciler tarafından dikkate alınmasıdır. Bu anlamda öğrencilerin engelleri veya sınırlılıkların farkına vararak, bir ortamın onlara sunduğu koşullar ve kaynakları dezavantajlı gruplar lehine kullanmaları

esastır. Kapsayıcı eğitim, insanların ihtiyaçlarını, engellerini ve koşullarını dikkate alan standart bir sistemde öğrenme hakkını savunur (Ainscow vd., 2019). Bu anlamda öğretmen yetiştiren spor bilimleri fakültelerinde tüm öğrencilerin katılım ve eğitim başarısını sınırlayan engelleri veya faktörleri tanımlayan ve ortadan kaldıran sürekli bir iyileştirme süreci esas alınmaktadır (Booth ve Ainscow 2019; Florian, 2019). Uluslararası düzeyde kabul görmüş bu amaçlar çerçevesinde özelde beden eğitimi ve spor öğretmenliği ve genelde tüm öğretmen yetiştiren fakültelerin programlarına özel eğitimle ilgili dersler ve birçok dersin içerisine engellilere yönelik öğrenme içerikleri ve etkinlikleri yerleştirilmiştir. Tüm bu durumlar beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin engellilere yönelik farkındalıklarını artırmış ve tutumlarını olumlu yönde etkilemiş olabilir.

Bu araştırmada ele alınan bir değişken ise beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının zihinsel engellilere yönelik farkındalık ve tutum düzeylerinin cinsiyete göre karşılaştırılması konusundadır. Karşılaştırmalı analizlere göre beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre engellilere yönelik farkındalık ve tutumlarının farklılık göstermediği görülmüştür. Bu konuyla ilişkili olarak Açak vd. (2016), Hatipoğlu ve Özcan (2016), Kırimoğlu vd. (2017), Kırimoğlu vd. (2016a), Kırimoğlu vd. (2016b), Öztürk ve Abakay (2014), Şahin ve Bekir'in (2016) gerçekleştirdiği araştırmaların sonuları bu tezin cinsiyet değişkeni açısından ortaya konan bulgusuyla benzerlik göstermektedir. Nakkeeran ve Nakkeeran'a (2018) göre sosyal bilim literatürü, sosyal sınıf, kast ve cinsiyeti eşitsizliklerin yapısal belirleyicileri ve grupların kategorizasyonu için geçerli boyutlar (değişkenler) olarak kabul etmiştir. Öte yandan, engellilik, ruh sağlığı ve cinsiyet kimliği, genellikle grupları sınıflandırmak ve karşılaştırmak için kategoriler olarak değil, yalnızca bireysel düzeydeki eşitsizlikleri yakalamak için kabul edilir (Babik ve Gardner, 2021). Bu kapsamda kadın ya da erkek toplumun tüm kesimleri engelli bireylere özel bir gereksinim durumu olarak dikkat etmekte bu yönde duyarlılık, tutum ve davranışlar geliştirmektedir. Bu konuyla ilişkili olarak en son tahminlere göre, Amerika Birleşik Devletleri'nde çocukların yaklaşık %16,7'si gelişimsel bir engelle sahiptir (Boyle vd., 2011), oysa çocukların %5,2'si orta veya şiddetli bir engel ile yaşamaktadır (Brault, 2011; UNICEF, 2013). Tüm engel türlerinde cinsiyet açısından dengeli bir dağılım söz konusudur. Bu yönüyle üniversite yıllarına gelene kadar erkek ya da bayan bir öğrencinin hemcins ya da karşı cinste bir engelli bireyle etkileşime girmesi çok yüksek olasıdır. Birleşik devletlerde kapsayıcı eğitimi zorunlu kılan Engelli Bireyler Eğitim Yasası'ndan bu yana, engelli çocukların çoğu eğitimlerini genel eğitim ortamında, tipik gelişim gösteren akranlarıyla sınıfları paylaşarak almaktadır (Causton-

Theoharis ve Theoharis, 2008; U.S. Department of Education-ABD Eğitim Bakanlığı, 2012). Benzer şekilde Türkiye’de ise kaynaştırma sınıflarından engelli ve normal her cinsten öğrenci birlikte öğrenim görmektedir. Bu tür kapsayıcı ortamlardaki çocuklar arasındaki etkileşimler, engelli bireylerin cinsiyet ayrımı yapmaksızın bir sınıfta ve genel olarak toplumda kabulünü ve sosyal içermesini teşvik etmektedir (Vignes vd., 2009; de Boer vd., 2013). Sosyal içirme, engelli bir bireyin cinsiyet ayrımı yapmaksızın arkadaş edinmesine, sosyal faaliyetlere katılmasına ve topluma katkıda bulunan ve değerli bir üye olmasına izin verir (Murray ve Greenberg, 2006; Mâsse vd., 2012). Bu kapsamda beden eğitimi ve spor erkek ve bayan öğretmen adaylarının üniversite öncesinde kaynaştırma öğrencileriyle etkileşimleri onların olumlu yönde tutum ve farkındalıklar geliştirmesine neden olmuş olabilir.

Çalışmada ulaşılan bulgulardan bir diğeri ise beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının zihinsel engellilere yönelik farkındalık ve tutum düzeylerinin ailede ya da akrabalarda engelli birey olup olmaması durumudur. Analizlere göre ailede ya da akrabalarda engelli birey olup olmaması durumu zihinsel engellilere yönelik tutumlarda belirleyici bir faktördür. Aile ya da yakınlarında zihinsel engelli birey bulunan beden eğitimi ve spor öğretmen adayları daha yüksek ve olumlu düzeyde tutumlara sahip olduğu görülmüştür. Bu bulgular Armstrong vd. (2016), Diamond (2001), Diamond ve Carpenter (2000), Favazza vd. (2000), Feddes vd. (2009), Gasser vd. (2014), Hong vd. (2014), Kalyva ve Agaliotis (2009), Kırımoğlu vd. (2016), Okagaki vd. (1998), Roberts (1999) Roberts ve Smith (1999), Nikolarazi vd. (2005), Nowicki (2006), Rillotta ve Nettelbeck (2007), Siperstein ve Stifter (2006), Yıldırım vd. (2010) gerçekleştirdiği araştırmaların bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Başta aileleri olmak üzere yakın çevresinde engelli akranlarıyla doğal bir etkileşimi olan çocuklar, bu konuda olumsuz tutumları olan çocuklara kıyasla onlarla etkileşime girmeye daha isteklidirler (Diamond, 1993; Favazza vd., 2000; Gaad, 2004; Okagaki vd., 1998; Roberts, 1999; Roberts ve Smith, 1999). Sonuç olarak, engelli bireylere daha fazla maruz kalmak, engelliliğin daha iyi anlaşılmasına ve daha yüksek kabul seviyelerine yol açabilir (Hong vd., 2014). Böylece tutumlar davranışı yönlendirir ve bu da bireyin bilgisini, inançlarını ve tutumlarını etkiler. Çocukların engelli akranlarına yönelik tutumlarını değiştirmenin en başarılı tekniği, çocukların engelliler hakkındaki bilgilerini geliştiren ve engellilere maruz kalmalarını sağlayan müdahalelerdir (Diamond ve Carpenter 2000; Feddes vd., 2009; Gasser vd., 2014; Kalyva ve Agaliotis, 2009; Nikolarazi vd., 2005; Nowicki,

2006; Rillotta ve Nettelbeck, 2007; Siperstein vd., 2007). Gelişim psikologları, erken çocukluk döneminin, engelliliğe yönelik olumsuz tutumların oluşumuna, bu tutumlar ve davranış kalıpları tam olarak yerleşmeden ve değiştirilmesi zor hale gelmeden müdahale etmek için en iyi zaman olduğunu öne sürmektedir (Killen vd., 2011; Lee vd., 2017).

Çalışmada ele alınan bulgulardan bir diğeri ise beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının zihinsel engellilere yönelik farkındalık ve tutum düzeylerinin yaş ve sınıf değişkenlerine göre karşılaştırılması durumudur. Araştırma bulgularına göre beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin yaş gruplarına göre zihinsel engellilere yönelik farkındalık ve tutum düzeylerinde anlamlı farklar bulunmuştur. Buna karşın sınıf değişkeni bağımlı değişkenlerde anlamlı bir farka yol açmamıştır. İleri analizlere göre 24 yaş üzeri olan beden eğitimi ve spor öğretmen adayları düşük yaş gruplarındaki arkadaşlarına kıyasla zihinsel engellilere yönelik farkındalık ve tutum düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Bu bulgular Diamond (2001), Diamond vd., (2008), Yu vd., (2015) gerçekleştirdiği araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Araştırmalar, yaşla birlikte gelişen duygusal duyarlılık ve engelli bireylere yönelik tutum arasında çift yönlü bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Yıllar içerisinde engelli akranlarla olumlu etkileşimler, bireylerin başkalarının duygusal durumları konusunda daha bilinçli hale getirir ve dolayısıyla engelli akranları daha fazla kabul eder; aksine, engelli akranlara sınırlı maruz kalma, hem duygusal duyarlılık hem de engellilik kabulünün daha düşük seviyeleri ile ilişkilidir (Babik ve Gardner 2021; Diamond, 2001 ; Diamond vd., 2008; Yu vd., 2015).

Çalışmada ele alınan bulgulardan bir diğeri ise beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının zihinsel engellilere yönelik farkındalık ve tutum düzeylerinin anne ve baba eğitim durumlarına göre karşılaştırılması konusundadır. Bulgulara göre baba eğitim durumu engellilere yönelik tutum ve farkındalıkta anlamlı bir farka yol açmamıştır. Bununla birlikte beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının anne eğitim durumlarına göre engellilere yönelik farkındalık ve tutum düzeyleri farklılık göstermektedir. İleri analizlere göre annesi düşük eğitim durumuna sahip beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının olumsuz tutumlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgular Davidov ve Grusec (2006), Kardaş vd. (2017), Kochanska (2002), Krevans ve Gibbs (1996), Van der Mark vd. (2002), Zhou vd. (2002) gerçekleştirdiği araştırmaların sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Özellikle eğitimli annelerin çocuklarıyla daha fazla empati kurması, başkalarının durumunu ve duygularını anlama konusunda daha iyi bir yeteneğe ve daha uygun, duyarlı bir şekilde yanıt verme ve gerçekten yardım etmeye çalışma olasılığının daha yüksek olmasına neden olur. Bu yönüyle eğitimli annelerin çocukları özellikle dezavantajlı gruplara yönelik sonraki davranış kalıpları daha olumlu sosyal etkileşimlerle sonuçlanır. Gerçekten de, hem empati hem de sempati, çocuklarda ve erken ergenlerde annelerinin çevresiyle ilişkilerinin kalitesi, olumlu sosyal davranışlar (örneğin, başkalarını önemsemek, acıyı hafifletmek için çalışmak, başkalarına nezaketle davranmak) ve ahlaki muhakeme ile olumlu bir şekilde ilişkilidir (Eisenberg vd., 1991; Knafo vd., 2008; Mestre vd., 2019; Portt vd., 2020; Stocks vd., 2009). Anne desteğinde aile içinde gelişen empati ve sempati aynı zamanda akran sosyo-merkezli statü, bakış açısı alma, işbirliği, çatışma çözme becerileri ve sosyal olarak uygun davranışlar gibi sosyal yeterlilik ölçütleriyle de ilişkilidir (Sallquist vd., 2009; Zhou vd., 2002).

Çalışmada ele alınan bulgulardan bir diğeri ise beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının zihinsel engellilere yönelik farkındalık ve tutum düzeylerinin düzenli spor yapma değişkenine göre karşılaştırılması konusundadır. Analizlere göre katılımcı beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının düzenli spor yapıp yapmama değişkeninin farkındalık ve tutum üzerinde anlamlı bir farka yol açmadığı görülmüştür. Literatürde gerçekleştirilen çalışmaların öğretmen adaylarından ziyade engelli bireyin aktif spor yapmasına odaklandığı görülmüştür (Baştuğ vd., 2019; Blick vd., 2015; Bota vd., 2014; Capio vd., 2014; Gür, 2001; İlhan, 2008). Bu nedenle aktif spor yapan bireylerin engellilere yönelik tutumlarını ortaya koyacak nitel ve karma modellenin araştırmasının yapılması önerilir.

Bu çalışmanın son bulgusu ise beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının zihinsel engellilere yönelik farkındalık ve tutumları arasındaki ilişkiler konusundadır. Çalışmanın bulgularına göre beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının engellilere yönelik farkındalık ve tutumları arasında pozitif yönde çok güçlü bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgular Geçkil vd. (2017), Georgiadi vd. (2012), Janardhana vd. (2015), Sharma vd. (2021), Spreng vd. (2015) gerçekleştirdikleri araştırmaların bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Temel olarak, birinin diğeri kişide belirli duygu ve davranışları tetiklemesi, 'uygun duyarlılık gösteren davranışların sıklığını endeksleyerek başkalarındaki duygusal durumların değerlendirilmesi' anlamına gelir (Geçkil vd., 2017; Georgiadi vd., 2012; Hestenes ve Carroll 2000; Magiati vd., 2000; Sharma vd., 2021; Spreng vd., 2009). Burada sadece duygusal

empatiye değil, aynı zamanda diğer kişinin düşünce ve hislerine, yani empatinin bilişsel yönüne de dokunur. Bu yönüyle, engellilere yönelik yaklaşım ve farkındalıkların beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin zihinsel engellilere karşı tutumunda çok önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Ayrıca engelli bireylere yönelik tutumların gelişimini anlamlandırabilmek için sağlıklı insanların bu konudaki bilişsel, duyuşsal ve davranışsal eğilimlerini bütüncül bir yaklaşımla ele almak gerekir (Bronfenbrenner vd., 1994; Findler vd., 2007; Alghazo vd., 2003). Bu yönüyle beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının engellilere yönelik bilişsel boyuttaki farkındalıkları onların olumlu tutumlar geliştirmesini sağlamış olabilir.

5.2. Sonuç

Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının zihinsel engellilere ilişkin farkındalık ve tutum düzeylerinin çok yönlü olarak incelendiği bu araştırmanın bulgularına dayalı olarak aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

- Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının zihinsel engellilere ilişkin farkındalık ve tutum düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılık göstermemiştir.
- Beden eğitimi öğretmen ve spor adaylarının zihinsel engellilere ilişkin farkındalık ve tutum düzeyleri ailede ya da akrabalarda engelli birey olup olmaması değişkenine göre farklılaşmaktadır. Aile ve yakınlarında zihinsel engelli birey olan katılımcılar zihinsel engellilere yönelik farkındalık ve tutumları olumlu düzeydedir.
- Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının zihinsel engellilere ilişkin farkındalık ve tutum düzeyleri aktif spor yapma durumuna göre farklılık göstermemiştir.
- Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının zihinsel engellilere ilişkin farkındalık ve tutum düzeyleri yaş değişkenine göre farklılık göstermiştir. 24 yaş üzerindeki katılımcıların düşük yaş gruplarındakine kıyasla yüksek düzeyde ve olumlu farkındalık ve tutuma sahip oldukları görülmüştür.
- Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının zihinsel engellilere ilişkin farkındalık ve tutum düzeyleri anne eğitim durumuna göre farklılık göstermiştir. Anneleri

ilkokul ve ortaokul mezunu katılımcılar yüksek düzeyde olumsuz tutumlar sergilemişlerdir.

- Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının zihinsel engellilere ilişkin farkındalık ve tutum düzeyleri baba eğitim durumuna göre farklılık göstermemiştir.
- Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının zihinsel engellilere ilişkin farkındalık ve tutum düzeyleri arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmuştur.

5.3. Öneriler

Bu araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak aşağıdaki öneriler ileri sürülebilir:

- Engellilik algısının gelişimini potansiyel olarak etkileyen bazı faktörler (örneğin, kişilik, sosyal beceriler, benlik saygısı gibi psikolojik faktörler) bu araştırmanın kapsamı dışındaydı. Bu kapsamda gelecek araştırmalarda beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının kişilik, benlik saygısı ve sosyal beceri düzeylerinin engelli bireylere yönelik tutum ve algılarındaki etkilere odaklanması önerilir.
- Bu çalışma beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının zihinsel engellilere ilişkin farkındalık ve tutumlarına odaklanmıştır. Oysa farklı engelli türlerinin de araştırma kapsamına alınması engellilik olgusunun bütüncül bir yaklaşımla ele alınmasını sağlayabilir.
- Araştırmada alt sınıflardaki ve ailesinde-yakınlarında zihinsel engelli birey bulunmayan beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının düşük farkındalığa ve tutuma sahip oldukları görülmüştür. Bu kapsamda özellikle spor bilimleri fakültesinin ilk sınıflarından itibaren engellilerle ilgili seminer, konferans ve sportif aktivitelerin gerçekleştirilmesi onların farkındalıklarını olumlu yönde etkileyebilir.
- Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının zihinsel engellilere yönelik farkındalık ve tutumları öz-bildirime dayalı olarak nicel araştırma yöntemleri incelenmiştir. Gelecek çalışmalarda nitel ve karma araştırma modellerinin işe koşulması alana önemli katkılar sağlayabilir.

- Özalde zihinsel engelliler genelde ise tüm özel gereksinimli bireyler, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleki açıdan gerçekleştirmeleri gereken özel eğitim yöntemlerini beraberinde getirmektedir. Bu kapsamda özel eğitim yöntemlerinin spor bilimleri eğitiminde öğretmen adaylarına kazandırmak önemlidir. Bu nedenle engelli bireylerin beden eğitimi ve spor derslerinde eğitimi üzerine daha fazla çalışmaya odaklanmak gerekebilir.
- Mevcut sistematik incelemede, beden eğitimi ve spor konusundaki eğitim politika yapıcılarının daha uygun kararlar alabilmeleri için özel eğitim ve spor olgusunu bilimsel temelde ele almaları ve geliştirmek için stratejileri geliştirmeleri önem arz edebilir.

KAYNAKLAR

- Açak, M., Karakaya, Y.E., Tan, Ç. & Coşkun, Z. (2016) Investigation Of The Attitudes Of Students From Exercise And Sports Education For Individuals With Disabilities Department Toward Individuals With Disabilities, *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(19): 1-8.
- Adair, B., Ullenhag, A., Keen, D., Granlund, M., and Imms, C. (2015). The effect of interventions aimed at improving participation outcomes for children with disabilities: a systematic review. *Dev. Med. Child Neurol.* 57, 1093–1104. doi: 10.1111/dmcn.12809
- Ainscow, M., Slee R., Best M. Editorial: The Salamanca Statement: 25 Years on. *Int. J. Incl. Educ.* 2019;23:671–676. doi: 10.1080/13603116.2019.1622800. [CrossRef] [Google Scholar]
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organ. Behav. Hum. Decis. Process* 50, 179–211. doi: 10.1016/0749-5978(91)90020-T
- Akçamete, G., Türkiye’de Özel Eğitim, S. Eripek (Editör), Özel Eğitim, Eskişehir, Anadolu Üniversitesi Yayınları, (1998), (s.197-201).
- Alavi, M., Khodaie Ardakani, M. R., Moradi-Lakeh, M., Sajjadi, H., Shati, M., Noroozi, M., & Forouzan, S. (2018). Responsiveness of Physical Rehabilitation Centers in Capital of Iran: Disparities and Related Determinants in Public and Private Sectors. *Frontiers in public health*, 6, 317. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2018.00317>
- Alghazo, E.M., Dodeen H., Aliqaryouti I.A. Attitudes of pre-service teachers towards persons with disabilities: predictions for the success of inclusion. *Coll. Student J.* 2003;37(4):515–521.
- Almqvist, L, Granlund M (2005) Participation in school environment of children and adolescents with disabilities. *Scandinavian Journal of Psychology* 46: 305–314.
- Alnahdi, G. H., & Schwab, S. (2021). Special Education Major or Attitudes to Predict Teachers' Self-Efficacy for Teaching in Inclusive Education. *Frontiers in psychology*, 12, 680909. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.680909>
- Antil, L. R., Jenkins, J. R., Wayne, S. K., and Vadasy, P. F. (1998). Cooperative learning: prevalence, conceptualizations, and the relation between research and practice. *Am. Educ. Res. J.* 35, 419–454. doi: 10.3102/00028312035003419
- Arcangeli, L., Bacherini, A., Gaggioli, C., Sannipoli, M., & Balboni, G. (2020). Attitudes of Mainstream and Special-Education Teachers toward Intellectual Disability in Italy: The Relevance of Being Teachers. *International journal of environmental research and public health*, 17(19), 7325. <https://doi.org/10.3390/ijerph17197325>
- Arciuli, J., & Emerson, E. (2020). Type of disability, gender, and age affect school satisfaction: Findings from the UK Millennium Cohort Study. *The British journal of educational psychology*, 90(3), 870–885. <https://doi.org/10.1111/bjep.12344>

- Armstrong, M., Morris C., Abraham C., Ukoumunne O. C., Tarrant M. (2016). Children's contact with people with disabilities and their attitudes towards disability: a cross-sectional study. *Disabil. Rehabil.* 38 879–888. 10.3109/09638288.2015.1074727
- Ataman, A., *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim Giriş*, Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, 8.baskı, Ankara, (2009), 18-20.
- Avcı, N., *Entegrasyon ve Entegre Sınıf Öğretmeni*, Destek, Türkiye Sakatları Koruma Vakfı, Ankara, Cilt 1, Sayı 1, Haziran 1998, s. 20-23.
- Avramidis E., Norwich B. Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *Eur. J. Spéc. Needs Educ.* 2002;17:129–147. doi: 10.1080/08856250210129056.
- Avramidis, E., Norwich B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *Eur. J. Special Needs Educ.* 17, 129–147. 10.1080/08856250210129056
- Avramldis, E., Bayllss, P. and Burden, R. 2000. A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local educational authority. *Educational Psychology*, 20: 193–213.
- Babik, I., & Gardner, E. S. (2021). Factors Affecting the Perception of Disability: A Developmental Perspective. *Frontiers in psychology*, 12, 702166. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.702166>
- Bailey, R., Armour, K., Kirk, D., Jess, M., Pickup, I., and Sandford, R. (2009). The educational benefits claimed for physical education and school sport: an academic review. *Res. Papers Educ.* 24, 1–27. doi: 10.1080/02671520701809817
- Bandura A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. Worth Publishers.
- Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı. (2011). *Özürlüler kanunu ve ilgili mevzuat*. Ankara, Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı Yayınları.
- Baştuğ, G., Say, M., ve Dereceli, Ç. (2019). Gençlik ve Spor İl Müdürlüğü Yöneticilerinin Mesleki Benlik Saygısı Düzeylerine Göre Zihinsel Engelli Bireylerin Sportif Etkinliklerine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 14 (1), 105-120.
- Bertills, K., Granlund, M., and Augustine, L. (2018). Measuring self-efficacy, aptitude to participate and functioning in students with and without impairments. *Eur. J. Special Needs Educ.* 33, 572–583. doi: 10.1080/08856257.2017.1386316
- Blick, R. N., Saad, A. E., Goreczny, A. J, Roman, K., & Sorensen, C. H. (2015). Effects Of Declared Levels Of Physical Activity On Quality Of Life Of Individuals With Intellectual Disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 37, 223-9. doi: 10.1016/j.ridd.2014.11.021
- Block, M. E., and Obrusnikova, I. (2007). Inclusion in physical education: a review of the literature from 1995-2005. *Adapt. Phys. Activity Q.* 24, 103–124. doi: 10.1123/apaq.24.2.103

- Block, M. E., Klavina, A., and Flint, W. (2007). Including students with severe, multiple disabilities in general physical education. *J. Phys. Educ. Recreat. Dance* 78, 29–32. doi: 10.1080/07303084.2007.10597986
- Booth T., Ainscow M. *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Centre for Studies on Inclusive Education; Bristol, UK: 2011.
- Bota, A., Silvia, T., & Șerbănoiu, S. (2014). Unified Sports – A Social Inclusion Factor In School Communities For Young People With Intellectual Disabilities. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 117, 21-26. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.02.17
- Boyle C. A., Boulet S., Schieve L. A., Cohen R. A., Blumberg S. J., Yeargin-Allsopp M., et al. (2011). Trends in the prevalence of developmental disabilities in US children, 1997-2008. *Pediatrics* 127 1034–1042. 10.1542/peds.2010-2989
- Boyle, CA, Decouflé P, Yeargin-Allsopp M (1994) Prevalence and Health Impact of Developmental Disabilities in US Children. *Pediatrics* 93: 399–403.
- Bradley, C. & Roaf, C. (1995). “Meeting Special Educational Needs in the Secondary School.: A Team Approach.” *Support for Learning*. 10.2. 93-100
- Brantley, A. , Huebner, E. S. , & Nagle, R. J. (2002). Multidimensional life satisfaction reports of adolescents with mild mental disabilities. *Mental Retardation*, 40, 321–329. 10.1352/0047-6765(2002)040<0321:mlsroa>2.0.co;2
- Brault M. W. (2011). *School-Aged Children With Disabilities In Us Metropolitan Statistical Areas: 2010*. American Community Survey Briefs. ACSBR/10-12, Maryland: US Census Bureau.
- Bronfenbrenner U., Husen T., Postlethwaite T. N. (1994). “Ecological models of human development,” in *International Encyclopedia of Education*, eds, Gauvain M., Cole M. (Oxford: Elsevier;), 37–43.
- Brownell, M.T., Leko, M.M., Kamman, M. and King, L. (2008), "Defining and preparing high-quality teachers in special education: What do we know from the research?", Scuggs, T.E. and Mastropieri, M.A. (Ed.) *Personnel Preparation (Advances in Learning and Behavioral Disabilities, Vol. 21)*, Emerald Group Publishing Limited, Bingley, pp. 35-74. [https://doi.org/10.1016/S0735-004X\(08\)00002-5](https://doi.org/10.1016/S0735-004X(08)00002-5)
- Butt, N. & Scott, E.M. (1994). “Individual Education programs in Secondary Schools”. *Support for Learning*. 9-15.
- Capio, C. M., Sit, C. H., Eguia, K. F., Abernethy, B., & Masters, R. (2014). Fundamental Movement Skills Training To Promote Physical Activity In Children With And Without Disability: A Pilot Study. *Journal of Sport and Health Science*, 4(3), 235-243. doi: 10.1016/j.jshs.2014.08.001
- Casebolt KM, Hodge SR. High school physical education teachers’ beliefs about teaching students with mild to severe disabilities. *The Physical Educator*. 2010;67:140-156

- Causton-Theoharis J., Theoharis G. (2008). Creating inclusive schools for all students. *School Admin.* 65 24–25.
- Cavanagh, I. N. M. (1994). “Disability and special educational provision for children with disabilities in low income countries” . *European Journal of Special Educational Needs Education.* 9. 1. 67-79
- Commonwealth Consolidated Acts (1992) Disability discrimination act section 22 ‘education’ Commonwealth Consolidated Acts.
- Conroy, M. A., Asmus, J. M., Ladwig, C. N., Sellers, J. A., and Valcante, G. (2004). The effects of proximity on the classroom behaviors of students with autism in general education strategies. *Behav. Disord.* 29, 119–129. doi: 10.1177/019874290402900201
- Corso, M., Bundick, M., Quaglia, R., and Haywood, D. (2013). Where student, teacher, and content meet: student engagement in the secondary school classroom. *Am. Sec. Educ.* 41, 50–61. Available online at: <http://www.jstor.org/stable/43694167>
- Crpd (2017). United Nations Division for Social Policy and Development Disability. Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD). 2017. Available from: <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>
- Darling-Hammond, L. 1997. *The Right to Learn: A Blueprint for Creating Schools that Work.* San Francisco: Jossey Bass.
- Davidov M., Grusec J. E. (2006). Untangling the links of parental responsiveness to distress and warmth to child outcomes. *Child Dev.* 77 44–58. 10.1111/j.1467-8624.2006.00855.x
- De Boer A., Pijl S. J., Minnaert A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *Int. J. Inclusive Educ.* 15, 331–353. 10.1080/13603110903030089
- De Boer A., Pijl S. J., Post W., Minnaert A. (2013). Peer acceptance and friendships of students with disabilities in general education: the role of child, peer, and classroom variables. *Soc. Dev.* 22 831–844. 10.1111/j.1467-9507.2012.00670.x
- De Boer A., Pijl S.J., Minnaert A. Regular primary schoolteachers’ attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *Int. J. Incl. Educ.* 2011;15:331–353. doi: 10.1080/13603110903030089.
- De Vroey, A., Struyf, E., and Petry, K. (2016). Secondary schools included: a literature review. *Int. J. Inclusive Educ.* 20, 109–135. doi: 10.1080/13603116.2015.1075609
- Desombre C., Lamotte M., Jury M. (2018). French teachers' general attitude toward inclusion: The indirect effect of teacher efficacy. *Educ. Psychol.* 39, 38–50. 10.1080/01443410.2018.1472219
- Dessemontet R.S., Morin D., Crocker A.G. Exploring the Relations between In-service Training, Prior Contacts and Teachers’ Attitudes towards Persons with Intellectual

Disability. Int. J. Disabil. Dev. Educ. 2014;61:16–26. doi: 10.1080/1034912X.2014.878535.

- Diamond K. E. (2001). Relationships among young children's ideas, emotional understanding, and social contact with classmates with disabilities. *Top. Early Child Spec. Educ.* 21:104.
- Diamond K. E., Carpenter E. S. (2000). Participation in inclusive preschool programs and sensitivity to the needs of others. *J. Early Interv.* 23 81–91. 10.1177/105381510002300203
- Diamond K. E., Hong S.-Y., Tu H. (2008). Context influences preschool children's decisions to include a peer with a physical disability in play. *Exceptionality* 16 141–155. 10.1080/09362830802198328
- Diken, G. H., ve Sucuoğlu, B., Sınıfında Zihin Engelli Çocuk Bulunan ve Bulunmayan Sınıf Öğretmenlerinin Zihin Engelli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması, *Özel Eğitim Dergisi*, 2, (1999), (3), 25-39.
- Disabled World. (2021). Disabilities: Definition, Types and Models of Disability. Disabled World. 20 Aralık 2022 from www.disabled-world.com/disability/types/
- Dunn DS. *The Oxford handbook of undergraduate psychology education*: Oxford University Press; 2015.
- Dunst, CJ, Trivette CM, Humhries T, Raab M, Roper N (2001) Contrasting approaches to natural learning environment interventions. *Inf Young Children* 14: 48–63.
- Dyson, B., & Strachan, K.W. (2000). Cooperative learning in a high school physical education program. *Waikato Journal of Education*, 6, 19-37.
- Egilson, ST, Traustadottir R (2009) Participation of students with physical disabilities in the school environment. *American Journal of Occupational Therapy* 63: 264–272
- Eisenberg N., Fabes R. A., Schaller M., Carlo G., Miller P. A. (1991). The relations of parental characteristics and practices to children's vicarious emotional responding. *Child Dev.* 62 1393–1408. 10.2307/1130814
- Engin, A. O., Tösten, R., Kaya, M. D., & Köselioğlu, Y. S. (2014). The evaluation of manners and point of views related to mainstreaming education having responsibilities of students who are in needs of special education for primary education (Example of Kars). *Kafkas University Journal of the Institute of Social Sciences*, 13(1), 27-44.
- Engström, L.-M. (2008). Who is physically active? Cultural capital and sports participation from adolescence to middle age—a 38-year follow-up study. *Phys. Educ. Sport Pedagogy* 13, 319–343. doi: 10.1080/17408980802400510
- European Agency for Development in Special Needs Education. 2011 *Teacher Education for Inclusion Across Europe—Challenges and Opportunities*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education. 2011. Available from: https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-challenges-and-opportunities_TE4I-Synthesis-Report-EN.pdf

- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. 2015. Empowering Teachers to Promote Inclusive Education: Literature Review. Odense, Denmark: European Agency for Special Needs and Inclusive Education. 2015. Available from: <https://www.european-agency.org/publications/reviews/empowering-teachers-to-promote-inclusive-education-literature-review>
- Falkmer, M, Granlund M, Nilholm C, Falkmer T (2012) From my perspective—Perceived participation in mainstream schools in students with autism spectrum conditions. *Developmental Neurorehabilitation* 15: 191–201. 10.3109/17518423.2012.671382
- Farrell, P. (2000). The impact of research on developments in inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 4(2), 153–162.
- Favazza P. C., Phillipsen L., Kumar P. (2000). Measuring and promoting acceptance of young children with disabilities. *Except. Child.* 66 491–508. 10.1111/j.1467-0658.2000.93-14.pp.x
- Feddes A. R., Noack P., Rutland A. (2009). Direct and extended friendship effects on minority and majority children’s interethnic attitudes: a longitudinal study. *Child Dev.* 80 377–390. 10.1111/j.1467-8624.2009.01266.x
- Findler L., Vilchinsky N., Werner S. (2007). The multidimensional attitude scale toward persons with disabilities (MAS): construction and validation. *Rehabil. Coun. Bull.* 50 166–176. 10.1177/00343552070500030401
- Florian L, Black-Hawkins K. Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal.* 2011;37:813-828. DOI: 10.1080/01411926.2010.501096
- Florian, L. On the Necessary Co-Existence of Special and Inclusive Education. *Int. J. Incl. Educ.* 2019;23:691–704. doi: 10.1080/13603116.2019.1622801. [CrossRef] [Google Scholar]
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., and Paris, A. H. (2004). School engagement: potential of the concept, state of the evidence. *Rev. Educ. Res.* 74, 59–109. doi: 10.3102/00346543074001059
- Frontera, WR. The world health organization disability action plan. *Am J Phys Med Rehabil.* (2014) 93:737. doi: 10.1097/PHM.0000000000000183
- Furrer, C., and Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *J. Educ. Psychol.* 95, 148–162. doi: 10.1037/0022-0663.95.1.148
- Gaad, E. (2004). Cross-cultural perspectives on the effect of cultural attitudes towards inclusion for children with intellectual disabilities. *Int. J. Inc. Educ.* 8 311–328. 10.1080/1360311042000194645
- Gasser L., Malti T., Buholzer A. (2014). Swiss children’s moral and psychological judgments about inclusion and exclusion of children with disabilities. *Child Dev.* 85 532–548. 10.1111/cdev.12124

- Geçkil E., Kaleci E., Cingil D., Hisar F. The effect of disability empathy activity on the attitude of nursing students towards disabled persons: a pilot study. *Contemp. Nurse*. 2017
- Georgiadi, M., Kalyva E., Kourkoutas E., Tsakiris V. Young children's attitudes toward peers with intellectual disabilities: effect of the type of school. *J. Appl. Res. Intellect. Disabil.* 2012;25(6):531–541.
- Ghaith, G., Yaghi H. (1997). Relationships among experience, teacher efficacy, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teach. Teacher Educ.* 13, 451–458. 10.1016/S0742-051X(96)00045-5
- Giese, M., and Ruin, S. (2018). Forgotten bodies - an examination of physical education from the perspective of ableism. *Sport Soc.* 21, 152–165. doi: 10.1080/17430437.2016.1225857
- Gilman, R. , Easterbrooks, S. R. , & Frey, M. (2004). A preliminary study of multidimensional life satisfaction among deaf/hard of hearing youth across environmental settings. *Social Indicators Research*, 66, 143–164. 10.1023/b:soci.0000007495.40790.85
- Ginieri-Coccosis, M. , Rotsika, V. , Skevington, S. , Papaevangelou, S. , Malliori, M. , Tomaras, V. , & Kokkevi, A. (2013). Quality of life in newly diagnosed children with specific learning disabilities (SpLD) and differences from typically developing children: A study of child and parent reports. *Child: Care, Health and Development*, 39, 581–591. 10.1111/j.1365-2214.2012.01369.x
- Grenier, M. (2006). A social constructionist perspective of teaching and learning in inclusive physical education. *Adapt. Phys. Activity Q.* 23, 245–260. doi: 10.1123/apaq.23.3.245
- Grenier, M., Dyson, B., and Yeaton, P. (2005). Cooperative learning that includes students with disabilities. *J. Phys. Educ. Recreat. Dance* 76, 29–35. doi: 10.1080/07303084.2005.10608264
- Gür, A. (2001). *Özürülerin Sosyal Yaşama Uyum Süreçlerinde Sportif Etkinliklerin Rolü*. Ankara: Özürüler İdaresi Başkanlığı Yayınları.
- Hart, S. J., and Drummond, M. J. (2014). “Learning without limits: constructing a pedagogy free from determinist beliefs about ability,” in *The SAGE Handbook of Special Education: Two Volume Set, Second Edition* (Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc), 439–458.
- Hassanein E.E.A. Changing Teachers’ Negative Attitudes Toward Persons With Intellectual Disabilities. *Behav. Modif.* 2014;39:367–389. doi: 10.1177/0145445514559929.
- Hatipoğlu, H., Özcan, G. (2016). *Beden eğitimi v spor öğretmenlerinin zihinsel engelli çocuklara yönelik tutumlarını etkileyen faktörlerin incelenmesi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, İGÜ. Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul,39-40.
- Hebron, J. S. (2018). School connectedness and the primary to secondary school transition for young people with autism spectrum conditions. *British Journal of Educational Psychology*, 88, 396–409. 10.1111/bjep.12190

- Hellmich, F., Löper, M., Görel, G. (2019). The role of primary school teachers' attitudes and self-efficacy beliefs for everyday practices in inclusive classrooms – a study on the verification of the “theory of planned behaviour.” *J. Res. Special Educ. Needs* 19, 36–48. 10.1111/1471-3802.12476
- Hestenes L. L., Carroll D. E. (2000). The play interactions of young children with and without disabilities: individual and environmental influences. *Early Child. Res. Q.* 15 229–246. 10.1016/S0885-2006(00)00052-1
- Hogg M. A., Abrams D. (1990). “Social motivation, self-esteem, and social identity,” in *Social Identity Theory: Constructive and Critical Advances*, eds Abrams D., Hogg M. A. (London: Wiley;), 28–47.
- Hutzler Y, Shama E. Attitudes and self-efficacy of Arabic-speaking physical education teachers in Israel toward including children with disabilities. *International Journal of Social Science Studies*. 2017;5:28-42. DOI: 10.11114/ijsss.v5i10.2668
- Hutzler Y. Attitudes toward the participation of individuals with disabilities in physical activity: A review. *Quest*. 2003;55:347-373
- ICF. (2001). World Health Organization. *International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)*. Geneva. 2001.
- Inchley, J. (2013). Let's get physical: a public health priority. *Perspect. Public Health* 133, 92–93. doi: 10.1177/1757913913475755
- İlhan, E. L., Esentürk, O. K., & Yarımkaya, E. (2016). Zihinsel engelli bireylerin sportif etkinliklerine yönelik tutum ölçeği (zebseytö): Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Journal of Human Sciences*, 13(1), 1141-1160.
- İlhan, L. (2008). Eğitilebilir Zihinsel Engelli Çocuklarda Beden Eğitimi ve Sporun Sosyalleşme Düzeyine Etkisi. *Kastamonu eğitim dergisi*, 16(1), 315-324. doi:10.14687/ijhs.v13i1.3656
- İlhan, E. L. & Esentürk, O. K. (2014). Zihinsel Engelli Bireylerde Sporun Etkilerine Yönelik Farkındalık Ölçeği (ZEBSEYFÖ) Geliştirme Çalışması . *CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 9(1), 19-36.
- İlhan, L. (2007). Eğitilebilir Zihinsel Engelli Çocuklarda Beden Eğitimi ve Spor Aktivitelerinin Ruhsal Uyum Düzeylerine Etkisi . *Yayımlanmış Doktora Tezi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü .
- İnceoğlu, M. (2004). *Tutum, Algı, İletişim*. Ankara: Elips Kitap Kesit Tanıtım. Ltd. Şti.
- Janardhana ,N., Muralidhar D., Naidu D.M., Raghevendra G. Discrimination against differently abled children among rural communities in India: need for Action. *J. Nat. Sci. Biol. Med.* 2015;6(1):7–11.

- Kalyva, E., Agaliotis I. (2009). Can contact affect Greek children's understanding of and attitudes towards peers with physical disabilities? *Eur. J. Spec. Needs Educ.* 24 213–220. 10.1080/08856250902793701
- Kardaş, T.N., Kardaş, S.B., Sadık R. (2017). Zihinsel engelli çocuğu olan bireylerin çocuklarının sportif etkinliklerine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Ulusal Spor Bilimleri Dergisi*, 1, 2, 34-43.
- Kargın, T., Kaynaştırma, Tanımı, Gelişimi ve İlkeleri, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, C: 5 No: 2, (2004).
- Kırcaali-İftar, G., Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir, Özel Gereksinimli Bireyler ve Özel Eğitim, İlköğretim Öğretmenliği Lisans Tamamlama Programı, Eskişehir Anadolu Üniversitesi Yayınları, 1998.
- Kırmoğlu, H., Dalli, M., Yılmaz, A., & Say, M. (2017). Öğretmen adaylarının zihinsel engelli bireylerin sportif etkinliklerine yönelik tutum düzeylerinin incelenmesi (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi örneği). *Journal of Human Sciences*, 14(4), 3116-3125. doi:10.14687/jhs.v14i4.4670
- Kırmoğlu, H., Yılmaz, A. & Kaynak, K. (2016b) An Evaluation of Pre- and In-service Preschool Teachers' Attitudes towards Sports Activities of Individuals with Intellectual Disabilities: Kocaeli Province Example. *British Journal of Education, Society & Behavioural Science*. 16(3);1-9
- Kırmoğlu, H., Yılmaz, A., Soyer, F., Beyleroğlu, M. & İlhan, E. (2016a) Research of The Awareness Level of Sports of Physical Education and Sports Teacher Candidates Towards The Effects of Sports in Mentally Insufficient Individuals. *Niğde University Journal of Physical Education And Sport Sciences*. 10(1); 80-88
- Killen, M., Rutland A., Ruck M. D. (2011). Promoting equity, tolerance, and justice in childhood. *SRCD* 25 1–25.
- King, G. (2013). Perspectives on measuring participation: going forward. *Child Care Health Dev.* 39, 466–469. doi: 10.1111/cch.12083
- King, G., Petrenchik, T., Law, M., and Hurley, P. (2009). The enjoyment of formal and informal recreation and leisure activities: a comparison of school-aged children with and without physical disabilities. *Int. J. Disabil. Dev. Educ.* 56, 109–130. doi: 10.1080/10349120902868558
- Kleintjes, S, Lund C, Swartz L. Barriers to the participation of people with psychosocial disability in mental health policy development in South Africa: a qualitative study of perspectives of policy makers, professionals, religious leaders and academics. *BMC Int Health Hum Rights*. 2013;13(1):1–10. doi: 10.1186/1472-698X-13-17.
- Knafo, A., Zahn-Waxler C., Van Hulle C., Robinson J. L., Rhee S. H. (2008). The developmental origins of a disposition toward empathy: Genetic and environmental contributions. *Emotion* 8:737. 10.1037/a0014179

- Kochanska, G. (2002). Mutually responsive orientation between mothers and their young children: a context for the early development of conscience. *Curr. Dir. Psychol. Sci.* 11 191–195. doi: 10.1111/1467-8721.00198
- Kohl, H. W., Craig, C. L., Lambert, E. V., Inoue, S., Alkandari, J. R., Leetongin, G., et al. (2012). The pandemic of physical inactivity: global action for public health. *Lancet* 380, 294–305. doi: 10.1016/S0140-6736(12)60898-8
- Krevans, J., Gibbs J. (1996). Parents' use of inductive discipline: relations to children's empathy and prosocial behavior. *Child Dev.* 67 3263–3277. doi: 10.2307/1131778
- Lee, K., Quinn P. C., Heyman G. D. (2017). "Rethinking the emergence and development of implicit racial bias: a perceptual-social linkage hypothesis," in *New Perspectives on Human Development*, eds Turiel E., Budwig N., Zelazo P. (Cambridge, UK: Cambridge University Press;), 27–46.
- Leigh, I. ve Stinson, S. (1991). Social Environments, Self Perceptions and Identity Of Hearing Impaired Adolescents. *The Volta Review*, 1993 (5), 7-22.
- Leyser, Y., & Abrams, P. D. (1986). Perceived training needs of regular and special education student teachers in the area of mainstreaming. *Exceptional Child*, 33(3), 173–180.
- Li, C., & Wang, C. K. (2013). Effect Of Exposure To Special Olympic Games On Attitudes Of Volunteers Towards Inclusion Of People With Intellectual Disabilities. *Journal of Applied in Research Intellectual Disabilities*, 26(6), 515-21. doi: 10.1111/jar.12053
- Lieberman LJ, Robinson BL, Rollheiser H. Youth with visual impairments: Experiences in general physical education. *Rehabilitation and Education for Blindness and Visual Impairment*. 2006;38:35-48. DOI: 10.3200/REVU.38.1.35-48
- Linton, S. (1998). *Claiming Disability: Knowledge and Identity*. New York: New York University Press.
- Loja, E., Costa, M. E., Hughes, B., and Menezes, I. (2013). Disability, embodiment and ableism: stories of resistance. *Disabil. Soc.* 28, 190–203. doi: 10.1080/09687599.2012.705057
- Loreman T, Deppeler J. Working towards full inclusion in education. Access: *The National Issues Journal for People with a Disability*. 2002;3:5-8
- Magiati, I., Dockrell J. E., Logotheti A. E. (2002). Young children's understanding of disabilities: the influence of development, context, and cognition. *J. Appl. Dev. Psychol.* 23 409–430.
- Malinen, O. P., Savolainen H. (2016). The effect of perceived school climate and teacher efficacy in behavior management on job satisfaction and burnout: a longitudinal study. *Teach. Teacher Educ.* 60, 144–152. doi: 10.1016/j.tate.2016.08.012
- Mâsse, L. C., Miller A. R., Shen J., Schiariti V., Roxborough L. (2012). Comparing participation in activities among children with disabilities. *Res. Dev. Disabil.* 33 2245–2254. doi: 10.1016/j.ridd.2012.07.002

- Maxwell, G. R., Granlund, M. & Augustine, L. (2018). Inclusion through participation: Understanding participation in the International Classification of Functioning, Disability, and Health as a methodological research tool for investigating inclusion. *Frontiers in Education*, 3, Article ID 41.
- McCullough, G. , & Huebner, E. S. (2003). Life satisfaction reports of adolescents with learning disabilities and normally achieving adolescents. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 21, 311–324. 10.1177/073428290302100401
- McKay, C., Block, M., & Park, J. Y. (2015). The İmpact Of Paralympic School Day On Student Attitudes Toward İnclusion İn Physical Education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 32(4), 331-48. doi: 10.1123/APAQ.2015-0045
- McMahon, S. D. , Parnes, A. L. , Keys, C. B. , & Viola, J. J. (2008). School belonging among low-income urban youth disabilities: Testing a theoretical model. *Psychology in the Schools*, 45, 387–401.
- Melekoğlu, M. A. (2013). Özel gereksinimli öğrencilerle yürütülen etkileşim projesinin genel eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik olumlu tutum ve farkındalık geliştirmeleri üzerindeki etkilerinin belirlenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(2), 1053-1077.
- Mestre, M. V., Carlo G., Samper P., Malonda E., Mestre A. L. (2019). Bidirectional relations among empathy-related traits, prosocial moral reasoning, and prosocial behaviors. *Soc. Dev.* 28 514–528. 10.1111/sode.12366
- Mieghem, A. V. K, Verschueren K., Petry, Struyf E. (2018). An analysis of research on inclusive education: a systematic search and meta review. *Int. J. Inclusive Educ.* 24, 675–689. 10.1080/13603116.2018.1482012
- Miesera, S., DeVries J. M., Jungjohann J., Gebhardt M. (2019). Correlation between attitudes, concerns, self-efficacy and teaching intentions in inclusive education evidence from German pre-service teachers using international scales. *J. Res. Special Educ. Needs* 19, 103–114. 10.1111/1471-3802.12432
- Miller, A. D., Ramirez E. M., Murdock T. B. (2017). The influence of teachers' self-efficacy on perceptions: perceived teacher competence and respect and student effort and achievement. *Teach. Teach. Educ.* 64, 260–269. 10.1016/j.tate.2017.02.008
- Milner, H. R. (2002). A case study of an experienced English teacher's self-efficacy and persistence through “crisis” situations: theoretical and practical considerations. *High School J.* 86, 28–35. 10.1353/hsj.2002.0020
- Mitra, S. Data revolution for disability-inclusive development. *Lancet Glob Health* (2013) 1:e178–9. doi: 10.1016/S2214-109X(13)70016-0
- Moen, V. P., Drageset, J., Eide, G. E., & Gjesdal, S. (2018). Dimensions and predictors of disability-A baseline study of patients entering somatic rehabilitation in secondary care. *PloS one*, 13(3), e0193761. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0193761>

- Morley D, Bailey R, Tan J, Cooke B. Inclusive physical education: teachers' views of including pupils with special educational needs and/or disabilities. *European Physical Education Review*. 2005;11:84-107. DOI: DOI .org/10.1177/1356336X0504982
- Murray, C., Greenberg M. T. (2006). Examining the importance of social relationships and social contexts in the lives of children with high-incidence disabilities. *J. Spec. Educ.* 39 220–233. 10.1177/00224669060390040301
- Myklebust, J. O. (2006). Class placement and competence attainment among students with special educational needs. *Br. J. Spec. Educ.* 33, 76–81. doi: 10.1111/j.1467-8578.2006.00418.x
- Nakkeeran, N., & Nakkeeran, B. (2018). Disability, mental health, sexual orientation and gender identity: understanding health inequity through experience and difference. *Health research policy and systems*, 16(Suppl 1), 97. <https://doi.org/10.1186/s12961-018-0366-1>
- Newell, P (2005) Citizenship, accountability and community: the limits of the CSR agenda. *International Affairs* 81: 541–557.
- Nikolarazi, M., Kumar P., Favazza P., Sideridis G., Koulousiou D., Riall A. (2005). A cross-cultural examination of typically developing children's attitudes toward individuals with special needs. *Intl. J. Disabil. Dev. Educ.* 52 101–119. 10.1080/10349120500086348
- Nowicki, E. A. (2006). A cross-sectional multivariate analysis of children's attitudes towards disabilities. *J. Int. Dis. Res.* 50 335–348. 10.1111/j.1365-2788.2005.00781.x
- OECD. (2005) *Students with disabilities, learning difficulties and disadvantages: Statistics and indicators* Paris: OECD Publishing
- Okagaki, L., Diamond K. E., Kontos S. J., Hestenes L. L. (1998). Correlates of young children's interactions with classmates with disabilities. *Earl. Chi. Res. Q.* 13 67–86. 10.1016/S0885-2006(99)80026-X
- Okan, M. S. & Özdemir, Ö. (2005). Çocuklarda Mental Retardasyon . *Güncel Pediatri* , 3 (2) , 62-66 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/pediatri/issue/51421/668094>
- Oxford Dictionaries. (2021). Definition of handicap in Oxford Dictionaries (British & World English).
- ÖEKY-Özel Eğitim Kurumları Yönetmeliği. (2012) https://ookgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_09/06103840_Ozel_EYitim_KurumlarY_YonetmeliYi.pdf.
- Özer D., Nalbant S., Ağlamış E., Baran F., Samut P.K., Aktop A., Hutzler Y. Physical education teachers' attitudes towards children with intellectual disability: The impact of time in service, gender, and previous acquaintance. *J. Intellect. Disabil. Res.* 2012;57:1001–1013. doi: 10.1111/j.1365-2788.2012.01596.x.
- Özer, D., Nalbant, S., Ağlamış, E., Baran, F., Kaya-Samut, P., Aktop, A., et al. (2013). Physical Education Teachers' Attitudes Towards Children With Intellectual Disability:

- The Impact Of Time In Service, Gender, And Previous Acquaintance. *Journal of Intellectual Disabilities Research*, 57(11), 1001-13. doi: 10.1111/j.1365-2788.2012.01596.x
- Öztürk, H. & Abakay, U. (2014) Research of attitudes of the students studying in schools of physical education and sport toward disabled kids, *Turkish Journal of Sport and Exercise*, 16(3):66-68.
- Pit-ten Cate, I. M., Markova M., Krischler M., Krolak-Schwerdt S. (2018). Promoting inclusive education: the role of teachers' competence and attitudes. *Insights Learn. Disabil.* 15, 49–63.
- Place K, Hodge SR. Social inclusion of students with physical disabilities in GPE: A behavioral analysis. *Adapted Physical Activity Quarterly*. 2001;18:389-404
- Portt, E., Person S., Person B., Rawana E., Brownlee K. (2020). Empathy and positive aspects of adolescent peer relationships: a scoping review. *J. Child. Fam. Stud.* 2020 1–18. 10.1007/s10826-020-01753-x
- Reid G. The International Federation of Adapted Physical Activity: Historical perspectives: Part 1. *Palaestra*. 2015;29:9-15
- Reid G. The International Federation of Adapted Physical Activity: Historical perspectives: Part 2. *Palaestra*. 2016;30:7-12
- Resnick, M. D. , Bearman, P. S. , Blum, R. W. , Bauman, K. E. , Harris, K. M. , Jones, J. , ... Udry, J. R. (1997). Protecting adolescents from harm: Findings from the national longitudinal study on adolescent health. *JAMA*, 278, 823–832. 10.1001/jama.1997.03550100049038
- Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M., and Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *J. Educ. Psychol.* 104, 700–712. doi: 10.1037/a0027268
- Rillotta, F., Nettelbeck T. E. D. (2007). Effects of an awareness program on attitudes of students without an intellectual disability towards persons with an intellectual disability. *J. Intellect. Dev. Disabil.* 32 19–27. 10.1080/13668250701194042
- Rimmer, JH, Riley B, Wang E, Rauworth A, Jurkowski J. Physical activity participation among persons with disabilities: barriers and facilitators. *Am J Prev Med.* 2004;26(5):419–425. doi: 10.1016/j.amepre.2004.02.002.
- Rink, J. E. (2013). Measuring teacher effectiveness in physical education. *Res. Q. Exerc. Sport* 84, 407–418. doi: 10.1080/02701367.2013.844018
- Roberts, C. M. (1999). Attitudes and behaviour of children toward peers with disabilities. *Int. J. Dis. Dev. Educ.* 46 35–50.
- Roberts, C.M., Smith P. R. (1999). Attitudes and behaviour of children toward peers with disabilities. *Int. J. Dis. Dev. Educ.* 46 35–50.

- Royal College of Psychiatrists (2004) *Mental health and growing, Third edition—Chronic physical illnesses: The effects on mental health*
- Ryan, A. M., Kuusinen C. M., Bedoya-Skoog A. (2015). Managing peer relations: a dimension of teacher self-efficacy that varies between elementary and middle school teachers and is associated with observed classroom quality. *Contemp. Educ. Psychol.* 41, 147–156. 10.1016/j.cedpsych.2015.01.002
- Sallquist, J., Eisenberg N., Spinrad T. L., Eggum N. D., Gaertner B. M. (2009). Assessment of preschoolers' positive empathy: concurrent and longitudinal relations with positive emotion, social competence, and sympathy. *J. Posit. Psychol.* 4 223–233. 10.1080/17439760902819444
- Saloviita, T. (2018). Attitudes of teachers towards inclusive education in Finland. *Scand. J. Educ. Res.* 64, 270–282. 10.1080/00313831.2018.1541819
- Sapon-Shevin, M, Dobbelaere A, Corrigan CR, Goodman K, Mastin MC (1998) Promoting inclusive behavior in inclusive classrooms. 'You can't say you can't play' In: Meyer LH, Park H-S, Grenot-Scheyer M, Schwartz IS, Harry B, editors. *Making Friends: The Influences of Culture on Development*. Baltimore: Paul H. Brookes
- Savolainen, H., Malinen O.-P., Schwab S. (2020). Teacher efficacy predicts teachers' attitudes towards inclusion—a longitudinal cross-lagged analysis. *Int. J. Inclusive Educ.* 1–15. 10.1080/13603116.2020.1752826
- Schalock R.L., Luckasson R., Tassé M.J. The contemporary view of intellectual and developmental disabilities: Implications for psychologists. *Psicothema.* 2019;31:223–228.
- Schalock R.L., Verdugo M.A. *Handbook on Quality of Life for Human Service Practitioners*. American Association on Mental Retardation; Washington, DC, USA: 2002.
- Schwab, S. (2018). *Attitudes Towards Inclusive Schooling. A Study on Students', Teachers' and Parents' Attitudes*. New York, NY: Waxmann Verlag.
- Schwab, S. (2019). Teachers' student-specific self-efficacy in relation to teacher and student variables. *Educ. Psychol.* 39, 4–18. 10.1080/01443410.2018.1516861
- Schwab, S. (2020). Inclusive and special education in Europe, in *Oxford Research Encyclopedia of Education* (Oxford: Oxford University Press;). 10.1093/acrefore/9780190264093.013.1230. from: <https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-1230>
- Scruggs T.E., Mastropieri M.A. Teacher Perceptions of Mainstreaming/Inclusion, 1958–1995: A Research Synthesis. *Except. Child.* 1996;63:59–74. doi: 10.1177/001440299606300106. [Eagly A.H., Chaiken S. *The Psychology of Attitudes*. Harcourt Brace Jovanovich; Fort Worth, TX, USA: 1993
- Sharma, N., Pratap Yadav, V., & Sharma, A. (2021). Attitudes and empathy of youth towards physically disabled persons. *Heliyon*, 7(8), e07852. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e07852>

- Sherrill C. *Adapted Physical Activity, Recreation, and Sport: Cross-Disciplinary and Lifespan*. 6th ed. Boston: McGraw Hill; 2004
- Shirazipour, C. H., Evans, M. B., Leo, J., Lithopoulos, A., Martin Ginis, K. A., and Latimer-Cheung, A. E. (2018). Program conditions that foster quality physical activity participation experiences for people with a physical disability: a systematic review. *Disabil. Rehabil.* 40, 1–9. doi: 10.1080/09638288.2018.1494215
- Siperstein, G. N., Parker R. C., Bardon J. N., Widaman K. F. (2007). A national study of youth attitudes toward the inclusion of students with intellectual disabilities. *Except. Child.* 73 435–455. 10.1177/001440290707300403
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., and Furrer, C. J. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection: conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educ. Psychol. Meas.* 69, 493–525. doi: 10.1177/0013164408323233
- Slavin, R. E. (1996). Research on cooperative learning and achievement: what we know, what we need to know. *Contemp. Educ. Psychol.* 21, 43–69. doi: 10.1006/ceps.1996.0004
- Spinrad, T. L., Stifter C. A. (2006). Toddlers' empathy-related responding to distress: predictions from negative emotionality and maternal behavior in infancy. *Infancy* 10 97–121. 10.1207/s15327078in1002_1
- Spreng, R.N., McKinnon M.C., Mar R.A., Levine B. The Toronto Empathy Questionnaire: scale development and initial validation of a factor-analytic solution to multiple empathy measures. *J. Pers. Assess.* 2009;91(1):62–71.
- Stocks, E. L., Lishner D. A., Decker S. K. (2009). Altruism or psychological escape: why does empathy promote prosocial behavior? *Eur. J. Soc. Psychol.* 39 649–665. 10.1002/ejsp.561
- Sturgeon, S (2006) Promoting mental health as an essential aspect of health promotion. *Health Promotion International* 21: 36–41.
- Sucuoğlu, B., Etkili Kaynaştırma Uygulamaları, Ankara, Ekinoks Yayınları, (2006).
- Sullivan, E., & Masters-Glidden, L. (2014). Changing Attitudes Toward Disabilities Through Unified Sports. *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities*, 52(5), 367-78. doi: 10.1352/1934-9556-52.5.367
- Şahbaz, Ü., Öğretmenlerin Engelli Çocukların Kaynaştırılması Konusundaki Bilgilendirilmelerinin Kaynaştırılmaya İlişkin Tutumlarının Değişmesindeki Etkililiği, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1997.
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., & Ullman, J. B. (2007). *Using multivariate statistics* (Vol. 5, pp. 481-498). Boston, MA: Pearson.
- Tant, M., & Watelian, E.(2016). Forty years later, a systematic literature review on inclusion physical education (1975-2015): A teacher perspective. *Educational research review*, 19, 1-17.

- Türk Dil Kurumu (2019). Türkçe sözlük. <http://www.tdk.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Tekin-Iftar, E., Jimenez, B. A. & Deniz Degirmenci, H. (2021) ‘A tale of two countries: An international perspective on non-traditional special education.’ *Rural Special Education Quarterly*, 40 (2), pp. 85–94.
- The Swedish National Agency for Education S. (2011). Syllabus of Physical Education and Health, 50–58. Retrieved from: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2687>
- Türkoğlu, Y. K., İlköğretim Okulu Öğretmenleriyle Gerçekleştirilen Bilgilendirme Çalışmalarının Öncesi ve Sonrasında Öğretmenlerin Kaynaşturmaya İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir, (2007).
- U.S. Department of Education (2012). National Center for Education Statistics. Digest of Education Statistics 2011. Washington, DC: U.S. Department of Education.
- UN. (2007). UN General Assembly, Convention on the Rights of Persons with Disabilities : resolution / adopted by the General Assembly, 24 January 2007, A/RES/61/106, available at: <https://www.refworld.org/docid/45f973632.html> [accessed 22 Aralık 2021]
- UNESCO (2015). Quality Physical Education. Retrieved from: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002311/231101E.pdf>
- UNESCO (2015). Revised International Charter of Physical Education, Physical Activity and Sport. 2015. Available from: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002354/235409e.pdf>
- UNESCO. (1994) The Salamanca statement and framework for action on special needs education Paris: UNESCO. [Google Scholar]
- UNICEF. (2013). The State of the world’s children 2013. New York: UNICEF.
- United Nations Economic and Social Commission for Western Asia. (2019). *ESCWA Disability Framework: 115 Indicators to Bridge the Gap between Policy and Statistics*. Beirut, Lebanon: United Nations Economic and Social Commission for Western Asia.
- United Nations. (2006). Convention on the Rights of Persons with Disabilities. New York, NY: United Nations. 2006. ISBN 9780101790529, Cm 7905
- Valle-Flórez, R. E., de Caso Fuertes, A. M., Baelo, R., & García-Martín, S. (2021). Faculty of Education Professors' Perception about the Inclusion of University Students with Disabilities. *International journal of environmental research and public health*, 18(21), 11667.
- Van der Mark, I. L., Bakermans-Kranenburg M. J., Van Ijzendoorn M. H. (2002). The role of parenting, attachment, and temperamental fearfulness in the prediction of compliance in toddler girls. *Br. J. Dev. Psychol.* 20 361–378. 10.1348/026151002320620299

- Varcoe L., Boyle C. (2014). Pre-service primary teachers' attitudes towards inclusive education. *Educ. Psychol.* 34, 323–337. 10.1080/01443410.2013.785061
- Vignes C., Godeau E., Sentenac M., Coley N., Navarro F., Grandjean H., et al. (2009). Determinants of students' attitudes towards peers with disabilities. *Dev. Med. Child Neurol.* 51 473–479. 10.1111/j.1469-8749.2009.03283.x
- Wang, Z., Xu, X., Han, Q., Chen, Y., Jiang, J., & Ni, G. X. (2021). Factors associated with public attitudes towards persons with disabilities: a systematic review. *BMC public health*, 21(1), 1058. <https://doi.org/10.1186/s12889-021-11139-3>
- Watson, S. M. R. , & Keith, K. D. (2002). Comparing the quality of life of school-age children with and without disabilities. *Mental Retardation*, 40, 304–312. 10.1352/0047-6765(2002)040<0304:CTQOLO>2.0.CO;2
- Webb, N. (2008). “Learning in small groups,” in *21st Century Education: A Reference Handbook*, Vol. 2, ed T. L. Good (Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc), 1-203–I-211. doi: 10.4135/9781412964012.n22
- Wilson C., Woolfson L.M., Durkin K. The impact of explicit and implicit teacher beliefs on reports of inclusive teaching practices in Scotland. *Int. J. Incl. Educ.* 2019;23:1–19. doi: 10.1080/13603116.2019.1658813.
- World Health Organisation [WHO] (2004) Prevalence, severity, and unmet need for treatment of mental disorders in the World Health Organization World mental health surveys. *JAMA* 291: 2581–2590.
- World Health Organization [WHO] (2017). *Health Literacy. The Solid Facts*. Geneva: World Health Organization [WHO].
- World Health Organization. (2011). *World report on disability*. Geneva, Switzerland.
- World Health Organization. (2021). *Draft WHO Global Disability Action Plan 2014–2021: Better Health for All People With Disabilities*. Geneva: World Health Organization (2014).
- Yada, A.A, Tolvanen A., Malinen O. P., Imai-Matsumura K., Shimada H., et al. . (2019). Teachers' self-efficacy and the sources of efficacy: a cross-cultural investigation in Japan and Finland. *Teach. Teach. Educ.* 81, 13–24. 10.1016/j.tate.2019.01.014
- Yakut, A. D. (2021). Educators' experiences in special education institutions during the COVID-19 outbreak. *Journal of research in special educational needs : JORSEN*, 10.1111/1471-3802.12533. Advance online publication. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12533>
- Yıldırım, S. H., Bektaş, M., Altıparmak, S. (2010). Hemşirelik öğrencilerinin engellilere yönelik tutumlarının Belirlenmesi. *Yeni Tıp Dergisi*, 27, 80-83
- Yu, S., Ostrosky M. M., Fowler S. A. (2015). The relationship between preschoolers' attitudes and play behaviors toward classmates with disabilities. *Top. Early Child Spec. Educ.* 35 40–51. 10.1177/0271121414554432

Zhou, Q., Eisenberg N., Losoya S. H., Fabes R. A., Reiser M., Guthrie I. K., et al. (2002). The relations of parental warmth and positive expressiveness to children's empathy-related responding and social functioning: a longitudinal study. *Child Dev.* 73 893–915. 10.1111/1467-8624.00446

EKLER

Ek-1 Etik Kurul Onayı



NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU
BAŞKANLIĞI
ETİK KURUL KARARI

Etik Kurul Toplantı Tarihi/Sayısı ve Karar No	Tarih:19/02/2021 Toplantı Sayısı:02 Karar No:2021/95
Araştırmanın Başlığı	BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ZİHİNSEL ENGELLİ BİREYLERDE SPORUN ETKİLERİNE YÖNELİK TUTUM VE FARKINDALIK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ
Sorumlu Araştırmacı	Doç. Dr. Mehmet Fatih YUKSEL
Yardımcı Araştırmacılar	Ayşe YILDIRIM
Etik Kurul Kararı	Oy Çokluğu <input type="checkbox"/> Oy birliği <input checked="" type="checkbox"/> Uygun <input checked="" type="checkbox"/> Uygun Değil <input type="checkbox"/> Düzeltme* <input type="checkbox"/> Görevsizlik** <input type="checkbox"/>
Düzeltme isegerekçeleri *	
Uygun Değil ise gerekçeleri**	

ASLI GİBİDİR
26/02/2021

Dr. Öğr. Üyesi Ömer Faruk ERDEM
Etik Kurul Başkanı

Ek-2 Gönüllü Onam Formu Örneği

Sayın Katılımcımız

Katılacağınız bu çalışma 'Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Zihinsel Engelli Bireylerde Sporun Etkilerine Yönelik Tutum ve Farkındalık Düzeylerinin Belirlenmesi' adıyla, Ayşe YILDIRIM tarafından 01.02.2021-30.03.2021 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Selçuk üniversitesi ve Aksaray Üniversitesi'nde öğrenimine devam eden beden eğitimi öğretmen adaylarının Zihinsel Engelli Bireylerde Sporun Etkilerine Yönelik Tutum Ve Farkındalık Düzeylerini belirleyerek, bunlar arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

Araştırmanın Nedeni: Bilimsel araştırma Tez çalışması

Araştırmanın Yapılacağı Yer(ler): Necmettin Erbakan Üniversitesi , Selçuk üniversitesi ve Aksaray Üniversitesi'nde öğrenimine devam eden beden eğitimi öğretmen adaylarıyla dijital ortam.

Araştırma Uygulaması: Anket Görüşme

Gözlem

Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Veriler sadece araştırmada kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Uygulamalar, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakabilirsiniz.

Katılımı onaylamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla

Yukarıda bilgileri bulunan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

Ek-3 Ölçek Kullanım İzin Dilekçeleri

Ek-4 Zihinsel Engelli Bireylerin Sportif Etkinliklerine Yönelik Tutum Ölçeği

ZİHİNSEL ENGELLİ BİREYLERİN SPORTİF ETKİNLİKLERİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Zihinsel engelli bireylerin sportif etkinliklerine ilişkin kitap, gazete ve dergi okurum.	1	2	3	4	5
2	Sportif etkinlikler, zihinsel engelli bireylerin çevreye uyumunu artıran bir faaliyettir.	1	2	3	4	5
3	Sportif etkinlikler, zihinsel engelli bireylere zorluklara karşı koymayı öğretir.	1	2	3	4	5
4	Sportif etkinlikler, zihinsel engelli bireylerin kendine güvenini azaltır.	1	2	3	4	5
5	Sportif etkinlikler, zihinsel engelli bireylere başkalarıyla işbirliği yapabilme becerisi kazandırır.	1	2	3	4	5
6	Sportif etkinliklerin zihinsel engelli bireyleri hayata bağladığına inanırım.	1	2	3	4	5
7	Zihinsel engelli bireylerin özel eğitim programlarında sportif etkinliklerin yer almasını isterim.	1	2	3	4	5
8	Zihinsel engelli bireyler için sportif etkinliklerin faydasız bir faaliyet olduğunu düşünürüm.	1	2	3	4	5
9	Sportif etkinlikler, zihinsel engelli bireylerin öğrenme becerilerini geliştirir.	1	2	3	4	5
10	Sportif etkinlikler, zihinsel engelli bireylere bir gruba ait olma duygusu kazandırır.	1	2	3	4	5
11	Sportif etkinlikler, zihinsel engelli bireylerin toplumsal kurallara uymasını sağlar.	1	2	3	4	5
12	Sportif etkinlikler, zihinsel engelli bireyler için boşa harcanan bir zamandır.	1	2	3	4	5
13	Sportif etkinlikler, zihinsel engelli bireylerin sağlıklı yaşamları için önemli bir araçtır.	1	2	3	4	5
14	Zihinsel engelli bireyler ile ilgili sportif organizasyonlarda gönüllü olarak çalışmak isterim.	1	2	3	4	5
15	Zihinsel engelli bireylerin sportif etkinliklere ilişkin başarısından gurur duyarım.	1	2	3	4	5
16	Sportif etkinlikler, zihinsel engelli bireylere kendini kötü hissettiren bir faaliyettir.	1	2	3	4	5
17	Sportif etkinlikler, zihinsel engelli bireylere sorumluluk duygusu kazandırır.	1	2	3	4	5
18	Sportif etkinlikler, zihinsel engelli bireylerin fiziksel hareketlerini daha kontrollü yapabilmesini sağlar.	1	2	3	4	5
19	Zihinsel engelli bireylerin sportif etkinliklerine yönelik radyo ve tv programlarını takip ederim.	1	2	3	4	5
20	Sportif etkinlikler, zihinsel engelli bireylerin hastalanmalarını kolaylaştırır.	1	2	3	4	5
21	Sportif etkinlikler, zihinsel engelli bireylerin yaşam kalitesini artırır.	1	2	3	4	5
22	Toplumda sportif etkinlik yapan zihinsel engelli birey sayısının artması beni mutlu eder.	1	2	3	4	5
23	Zihinsel engelli bireylere yönelik sportif etkinlikler düzenleyen kuruluşlara destek olmak isterim.	1	2	3	4	5
24	Zihinsel engelli bireyler için sportif etkinlikler sıkıcı bir faaliyettir.	1	2	3	4	5
25	Zihinsel engelli bireylerin yaptıkları sportif etkinlikler ilgimi çeker.	1	2	3	4	5
26	Sportif etkinlikler, zihinsel engelli bireylerin öz bakım becerilerini (kişisel temizlik, bakım vs..) geliştirir.	1	2	3	4	5
27	Sportif etkinlikler, zihinsel engelli bireylere başarı hissi tattırır.	1	2	3	4	5
28	Sportif etkinlikler, zihinsel engelli bireylerin yetersizlik düzeyini artırır.	1	2	3	4	5

Ek-5 Zihinsel Engelli Bireylerde Sporun Etkilerine Yönelik Farkındalık Ölçeği

Spor, zihinsel engelli bireyin;		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Özel eğitimdeki başarısını artırır.	1	2	3	4	5
2	Yeni arkadaşlar edinmesini sağlar.	1	2	3	4	5
3	Sağlığını bozar.	1	2	3	4	5
4	Bir konu üzerinde dikkat seviyesini geliştirir.	1	2	3	4	5
5	Kendine güvenini artırır.	1	2	3	4	5
6	Vücut direncini düşürür.	1	2	3	4	5
7	Başarı hissi tatmasına yardımcı olur.	1	2	3	4	5
8	Algılama kapasitesini artırır.	1	2	3	4	5
9	Yalnızlaşmasına neden olur.	1	2	3	4	5
10	Vücut uzuvlarını (kol, bacak vs..) tanımasını sağlar.	1	2	3	4	5
11	Daha kuvvetli bir vücuda sahip olmasını sağlar.	1	2	3	4	5
12	Bencilleşmesine sebep olur.	1	2	3	4	5
13	Postural duruş bozukluklarını (omurga eğriliği vs..) ortadan kaldırır.	1	2	3	4	5
14	Yaşam kalitesini artırır.	1	2	3	4	5
15	Toplumsal kurallara uyumunu azaltır.	1	2	3	4	5
16	Kendini değerli görmesine katkı sağlar.	1	2	3	4	5
17	Kemik yapısını geliştirir.	1	2	3	4	5
18	Zihinsel gelişimini olumsuz yönde etkiler.	1	2	3	4	5
19	Konuşma becerisini artırır.	1	2	3	4	5
20	Öz bakım becerilerini (kişisel temizlik, bakım vs..) geliştirir.	1	2	3	4	5
21	Zaman kaybı yaşamasına yol açar.	1	2	3	4	5
22	Enerjik olmasını sağlar.	1	2	3	4	5
23	Yeni ortamlar tanımasını sağlar	1	2	3	4	5
24	Kalp sağlığını olumsuz etkiler.	1	2	3	4	5
25	Bağımsız hareket edebilmesini sağlar.	1	2	3	4	5
26	Sorumluluk duygusu kazanmasını sağlar	1	2	3	4	5
27	Saldırgan davranışlar sergilemesine yol açar.	1	2	3	4	5
28	Komutlara uymasını sağlar.	1	2	3	4	5
29	Bedensel gelişimini destekler.	1	2	3	4	5
30	Hareketlerinin yavaşlamasına sebep olur.	1	2	3	4	5
31	Paylaşıcılık özelliğini geliştirir.	1	2	3	4	5
32	Zorluklar karşısında mücadele edebilmesini sağlar.	1	2	3	4	5

Ek-6 Kişisel Bilgi Formu

Değerli öğrenciler, aşağıda kişisel bilgilerinizin yer aldığı bir alan ile zihinsel engelli bireylerin spor etkinliklerine yönelik tutum ifadelerini içeren bir ölçek bulunmaktadır. Ölçekteki ifadelere katılma derecenizi karşısındaki kutucuğa işaretleyiniz. Bilgiler sadece araştırma amaçlı kullanılacak ve cevaplarınız saklı tutulacaktır. Zaman ayırdığınız için teşekkür ederiz. İşaretleme olarak (X) şeklini kullanınız.

Yaş:

Cinsiyet: Bayan () Erkek ()

Sınıf: 1.sınıf () 2.sınıf () 3.sınıf () 4.sınıf ()

Düzenli Spor Yapma Durumunuz: Evet () Hayır ()

Ailenizde / Yakın Akrabalarınızda Engelli Birey Var mı? Evet () Hayır ()

Yukarıdaki soruya cevabınız evet ise, Engel Türü:

Zihinsel Engelli () İşitme Engelli () Görme Engelli () Bedensel Engelli ()

Anne Eğitim Durumu:

İlkokul() Ortaokul() Lise () Üniversite () Lisansüstü ()

Baba Eğitim Durumu:

İlkokul() Ortaokul() Lise () Üniversite () Lisansüstü ()