



**T.C.
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANA BİLİM DALI**

**BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLERİNİN
KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİNE YÖNELİK TUTUMLARININ
İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Meliha ÖZEN

Danışman
Doç. Dr. Faruk ALBAY

SAMSUN
2024

T.C.
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANA BİLİM DALI



BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLERİNİN
KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİNE YÖNELİK TUTUMLARININ
İNCELENMESİ

Yüksek Lisans Tezi

Meliha ÖZEN

Danışman

Doç. Dr. Faruk ALBAY

SAMSUN
2024

TEZ KABUL VE ONAYI

Meliha ÖZEN tarafından, Doç. Dr. Faruk ALBAY danışmanlığında hazırlanan “BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLERİNİN KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİNE YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ” başlıklı bu çalışma, jürimiz tarafından (19.08.2024) tarihinde yapılan sınav sonucunda oy birliği ile başarılı bulunarak Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

	Unvanı Adı Soyadı Üniversitesi Ana Bilim/Ana Sanat Dalı	Sonuç
Başkan	Doç. Dr. Faruk ALBAY Ondokuz Mayıs Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Ana Bilim Dalı	<input checked="" type="checkbox"/> Kabul <input type="checkbox"/> Ret
Üye	Doç. Dr. Hamza KÜÇÜK Ondokuz Mayıs Üniversitesi Spor Yöneticiliği Ana Bilim Dalı	<input checked="" type="checkbox"/> Kabul <input type="checkbox"/> Ret
Üye	Doç. Dr. Gülşah SEKBAN Sinop Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Ana Bilim Dalı	<input checked="" type="checkbox"/> Kabul <input type="checkbox"/> Ret

Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen ve yukarıda adları yazılı jüri üyeleri tarafından uygun görülmüştür.

Prof. Dr. Ahmet TABAK
Enstitü Müdürü

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK BEYANI

Hazırladığım yüksek lisans tezinin bütün aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara riayet ettiğimi, çalışmada doğrudan veya dolaylı olarak kullandığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynaklarda gösterilenlerden oluştuğunu, her unsurun enstitü yazım kılavuzuna uygun yazıldığını ve TÜBİTAK Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Yönetmeliği'nin 3. bölüm 9. maddesinde belirtilen durumlara aykırı davranılmadığını taahhüt ve beyan ederim.

Etik Kurul Gerekli mi?

Evet (Gerekli ise ekler kısmına ekleyiniz)

Hayır

19/08/2024
Meliha ÖZEN

TEZ ÇALIŞMASI ÖZGÜNLÜK RAPORU BEYANI

Tez Başlığı: BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLERİNİN KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİNE YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışması için şahsım tarafından 03/05/2024 tarihinde intihal tespit programından alınmış olan özgünlük raporu sonucunda;

Benzerlik oranı : % 20

Tek kaynak oranı : % 2 çıkmıştır.

19/08/2024
Doç. Dr. Faruk ALBAY

ÖZET

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLERİNİN KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİNE YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ

Meliha ÖZEN

Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Beden Eğitimi ve Spor Ana Bilim Dalı

Yüksek Lisans, Haziran/ 2024

Danışman: Doç. Dr. Faruk ALBAY

Bu araştırmada, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin bazı değişkenlere göre kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma grubunu, 2022-2023 eğitim öğretim yılında Antalya ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda en az 1 yıl boyunca ilkokul, ortaokul ya da lise kademesinde görev yapan 96'sı kadın, 106'sı erkek toplam 202 beden eğitimi öğretmeni oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında, "Kişisel Bilgi Formu" ile "Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği (KETÖÇ)" kullanılmıştır. Verilerin analizinde, ilişkisiz ölçümlerde ortalama puanların karşılaştırılması için Varyans analizi (ANOVA, bağımsız örneklem t-testi), anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için de LSD testi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, cinsiyet değişkenine göre beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bununla birlikte araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin yaş, mezun olunan bölüm, mesleki deneyim, görev yapılan kademe, çocuk sahibi olup olmama, ailesinde ya da yakın çevresinde engelli birey bulunup bulunmama ve ailesinde ya da yakın çevresinde engelli birey bulunuyorsa engel türüne göre kaynaştırmaya yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Cinsiyet değişkeni açısından katılımcıların kaynaştırma eğitime yönelik ölçek toplam puanlarında, okul ve aile alt boyutu tutum puanlarında anlamlı bir farklılık görülmüştür ($p<0,05$). Sonuç olarak kadın beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarının erkek beden eğitimi öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Beden eğitimi, Kaynaştırma eğitimi, Öğretmen, Spor, Tutum

ABSTRACT

INVESTIGATION OF THE ATTITUDES OF PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS TEACHERS TOWARDS INCLUSIVE EDUCATION

Meliha ÖZEN

Ondokuz Mayıs University

Institute of Graduate Studies

Department of Physical Education and Sports

Master, June/ 2024

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Faruk ALBAY

This study examined the attitudes of physical education and sports teachers towards inclusive education according to some variables. A general survey model was used in the study. In the 2022-2023 academic year, the research group consisted of 202 physical education teachers, 96 female and 106 male, working at primary, secondary, or high school levels in schools affiliated with the Ministry of National Education in Antalya for at least one year. In the collection of data, the "Personal Information Form" and "Inclusive Education Attitude Scale (KETÖÇ)" were used. In the data, analysis of variance (ANOVA, independent sample t-test) was applied to compare the mean scores in unrelated measures, and the LSD test was used to determine which groups had significant differences. As a result of the research, an important difference was found in the attitudes of physical education teachers towards inclusion according to the gender variable. However, there was no significant difference in the attitudes of the physical education teachers participating in the study according to age, graduation department, professional experience, level of duty, whether they have children, whether there is a disabled person in their family or close environment, and if there is a disabled individual in their family or close environment, there is a disability type of disability. In terms of gender variables, there was a significant difference in the total scores of the scale for inclusive education and the attitude scores of the school and family sub-dimension ($p < 0.05$). As a result, it was determined that the attitudes of female physical education teachers toward inclusive education were higher than male physical education teachers.

Keywords: Attitude, Inclusive education, Physical education, Sport, Teacher

ÖN SÖZ VE TEŞEKKÜR

Bu araştırma sonuçları, beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik tutumları konusunda nispeten bilgi sunmaktadır. Özel bireylerin topluma kazandırılması, gelişimsel özelliklerinin desteklenmesi, eğitim hakkından yararlanması ve bu doğrultuda beden eğitimi ve spor dersinin faydaları göz önünde bulundurulduğunda, beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi konusundaki bilgi birikimi ve sözü edilen eğitime yönelik duygu, düşünce ve davranışları önemli bir yer edinmektedir. Bu bağlamda, araştırma bulgu ve sonuçlarının alanyazına katkı sağlaması ve gelecekte yapılacak olan çalışmalara da kaynaklık etmesi hedeflenilmektedir.

Tez sürecim boyunca beni yönlendiren, bilgi ve tecrübelerini paylaşarak akademik gelişimime katkı sağlayan saygıdeğer danışmanım Doç. Dr. Faruk ALBAY hocama teşekkürlerimi sunarım.

Tez konumun şekillenmesinde yol gösteren, her zaman yanımda olan arkadaşım Doç. Dr. Didem Gülçin Kaya'ya teşekkür ederim. Beni bugünlere getiren, eğitim hayatımı destekleyen ve sevgilerini her zaman hissettiren canım annem Aysel Aras'a ve Mehmet Aras'a, sevgili eşim Berkay Özen'e sonsuz teşekkür ediyorum.

Kızım Arya'ya...

Meliha ÖZEN

İÇİNDEKİLER

TEZ KABUL VE ONAYI	i
BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK BEYANI	ii
TEZ ÇALIŞMASI ÖZGÜNLÜK RAPORU BEYANI	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
ÖN SÖZ VE TEŞEKKÜR	v
İÇİNDEKİLER	vi
SİMGELER VE KISALTMALAR	vii
TABLolar DİZİNİ	viii
1. GİRİŞ	1
2. GENEL BİLGİLER	3
2.1. Kaynaştırma Eğitimi	3
2.2. Kaynaştırma Eğitiminin Tarihi	4
2.2.1. Kaynaştırma Eğitiminin Dünya'daki Tarihi	4
2.2.2. Kaynaştırma Eğitiminin Türkiye'deki Tarihi	4
2.3. Kaynaştırma Modelleri	5
2.3.1. Tam Zamanlı Kaynaştırma	6
2.3.2. Yarı Zamanlı Kaynaştırma	7
2.3.3. Tersine Kaynaştırma	8
2.4. Kaynaştırma Eğitiminin Yararları	9
2.5. Kaynaştırma Eğitiminde Beden Eğitimi ve Spor	10
2.6. Tutum	11
2.6.1. Öğretmen Tutumları	12
3. MATERYAL VE YÖNTEM	14
3.1. Araştırma Modeli	14
3.2. Araştırma Grubu	14
3.3. Verilerin Toplanması	16
3.3.1. Veri Toplama Araçları	16
3.3.1.1. Kişisel Bilgi Formu	16
3.3.1.2. Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği (KETÖÇ)	16
3.4. Verilerin Analizi	17
4. BULGULAR	18
5. TARTIŞMA	25
6. SONUÇ VE ÖNERİLER	30
6.1. Öneriler	30
KAYNAKLAR	31
EKLER	38
Ek 1. Ölçek İzni	38
Ek 2. Kişisel Bilgi Formu	39
Ek 3. Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği	40
Ek 4. Etik Kurul Kararı	41
ÖZ GEÇMİŞ	42

SİMGELER VE KISALTMALAR

ABD	:Amerika Birleşik Devletleri
ANOVA	: Analysis Of Variance
KETÖÇ	: Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği
LSD	: Least Significant Difference
ÖEHY	: Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences



TABLolar DİZİNİ

Tablo 3. 1. Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin demografik özelliklerine ait frekans dağılımları.....	14
Tablo 4. 1. Araştırmada kullanılan kaynaştırma eğitimi tutum ölçeğine ait betimsel analiz sonuçları	18
Tablo 4. 2. Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi tutumlarına ilişkin cinsiyet değişkenine göre t-testi sonuçları	18
Tablo 4. 3. Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi tutumlarına ilişkin yaş değişkenine göre t-testi sonuçları.....	19
Tablo 4. 4. Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi tutumlarına ilişkin mezun olunan bölüm değişkenine göre one-way anova sonuçları	20
Tablo 4. 5. Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi tutumlarına ilişkin mesleki deneyimlerine göre one-way anova sonuçları.....	21
Tablo 4. 6. Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi tutumlarına ilişkin görev yapılan kademeye göre one-way anova sonuçları.....	22
Tablo 4. 7. Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi tutumlarına ilişkin çocuk sahibi olup olmama durumuna göre t-testi sonuçları.....	23
Tablo 4. 8. Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi tutumlarına ilişkin ailesinde ya da çevresinde engelli birey olup olmama durumuna göre t-testi sonuçları	23
Tablo 4. 9. Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi tutumlarına ilişkin ailesindeki ya da çevresindeki bireyin engel türüne göre one-way anova sonuçları	24

1. GİRİŞ

En geniş anlamıyla eğitim, toplumdaki kültürleme sürecinin bir parçası olarak ifade edilmektedir (Demirel ve Kaya, 2012). Eğitim ile hedeflenen, bireylerin istenilen davranış ve bilgilere sahip olmaları, hedef bilgiyi öğrenmiş olmalarıdır (Göksoy, 2014). Normal gelişim gösterebilir ya da göstermez, her birey eğitim hakkına sahiptir ve bu durum kanunlarda, kanun hükmünde kararnamelerde ve yönetmeliklerde açıkça belirtilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2020). Dolayısıyla bireyler doğuştan eğitim hakkına sahip olarak dünyaya gelirler (Algan ve Algan, 2013). Sosyal devletlerde de, eğitim hakkı temel bir insan hakkı olarak kabul görülür ve tüm vatandaşların eşit düzeyde eğitim hakkından yararlanması amaçlanır (Şişman, 2014; Binbir ve Arastaman, 2021). Bu bilgiler ışığında, özel eğitim ya da kaynaştırma eğitimi kanunlarla bireylere tanınmış bir haktır ve bu haktan ihtiyaç duyan tüm bireyler yararlanır (Milli Eğitim Bakanlığı, 1997; Yılmaz ve Melekoğlu, 2018; Yılmaz, 2022). Dolayısıyla idarecilerden öğretmenlere kadar tüm eğitimcilerin bu konuda gerekli bilgilere sahip olması, kaynaştırma eğitimi hakkında ise gerekli farkındalığı bulunarak kalite bir eğitim-öğretim sunması önemlidir.

Kaynaştırma (entegrasyon) kavramı, özel bireylerin normal gelişim gösteren bireylerle aynı sınıflarda eğitim ve öğretime devam etmesi olarak ifade edilmekte olup özel bireylerin psikososyal boyutta ilişkiler kurmasını destekleyici ve kolaylaştırıcı etkiler sunmaktadır (Karadeniz, 2002). Rudd (2002) kaynaştırma eğitimi, normal gelişim gösteren bireylerden farklılık gösteren ve tipik gelişim gösteren bireylerin okul aracılığıyla eğitim ve toplumsal boyutlardaki fırsatlara ulaşılmasını sağlayan bir felsefe olarak tanımlamaktadır. Lindsay (2007) açısından kaynaştırma eğitimi, özel gereksinime ihtiyaç duyan öğrencilerin eğitim aracılığıyla bireysel yeterliliklerinin gelişmesine destek olan bir planlama olarak belirtilmektedir. Zigmond ve Kloo (2009) ise kaynaştırma eğitimi, yaşlılarından farklılık gösteren bireyleri, yaşlıları ile bir arada tutmayı hedefleyen sosyal ve eğitsel uygulamalar bütünü olarak vurgulamıştır. Bu bilgilerden hareketle, kaynaştırma eğitimi uygulamalarının normal olarak ifade edilen bireylerden herhangi bir şekilde farklılaşan ve özel ilgiye gereksinim duyan bireylerin akranlarından ayrıştırmadan eğitim öğretime aynı ortamlarda devam etmesi olduğu ifade edilebilir.

Tutum kavramı ise en genel tanımıyla, tutulan yol, tavır anlamına karşılık gelmektedir (Türk Dil Kurumu, 2023). Bununla birlikte tutum, bireyin herhangi bir

durum veya olay karşısında ortaya konması beklenen davranış biçimi olarak ifade edilmektedir (İnceoğlu, 2010). Ergenlik döneminde, yenilik anlayışına taban tabana zıt bir görüşle tutumların değişme isteği gösterebileceği ifade edilebilir. Bu görüş de, çevrenin insan hayatında ne kadar önemli olduğunu ortaya koyar ve deneyimlerin, etkileşimlerin, gözlemlerin, kişisel gelişim ve daha birçok durumun tutumlar üzerinde etkili olduğunu gösterir (Çolak, 2019). Nitekim eğitimin niteliği, mesleki yeterlilik, gelişim programları kapsamında hizmet içi eğitimler de kaynaştırma eğitimi için önemli hale gelir ve bu konudaki tutumlar da özel çocukların gelişimini etkileyebilir. Ford ve Fraizer (2001), öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin ve aynı zamanda kişilik özelliklerinin öğrencilerin akademik gelişimlerini etkilediğini ifade eder.

Nitekim özel gereksinime ihtiyacı olan öğrencilerin gelişimlerinin en iyi şekilde desteklenmesi ve kaynaştırma eğitimi uygulamalarına katkı sunulabilmesi için öğretmenlerin ve diğer tüm paydaşların bilgi ve tecrübesi yadsınamaz bir önem taşır. Bu bağlamda, sportif etkinliklerin rehabilite edici özellikleri dikkate alındığında beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin alandaki desteklerinin de önemli bir yer tutacağı düşünülmektedir. Ayrıca spor, rehabilite edici özelliğinin yanı sıra bireylerin topluma kazandırılması bağlamında da olumlu etkiler oluşturmaktadır (Canpolat, 2020). Spor aracılığıyla özel çocukların paylaşma duyguları, iletişim kurma becerileri ve kendilerine olan özgüvenleri gelişmektedir (Sonuç, 2012). İlhan (2008) da, beden eğitimi ve sporun eğitilebilir zihinsel engelli çocukların sosyalleşmesinde etkili olduğunu vurgulamıştır. Edinilen bu bilgiler doğrultusunda, bu çalışmada beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin bazı değişkenlere göre kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının incelenmesi amaçlanmıştır.

Bu çalışmada, genel tarama modeli dikkate alınmıştır. Bu kapsamda, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarına ilişkin verilerin toplanması için “Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği (KETÖÇ)” kullanılmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda tutum düzeyleri belirlenerek araştırma sonuçları ele alınmıştır.

Bu kapsamda araştırma; giriş, kavramsal çerçeve, yöntem, bulgular, tartışma ve sonuç olmak üzere beş bölümden oluşmaktadır. Kavramsal çerçeve kapsamında ise kaynaştırma eğitimi, kaynaştırma modelleri, kaynaştırma eğitiminin tarihçesi, kaynaştırma eğitiminin yararları, kaynaştırma eğitiminde beden eğitimi ve spor, tutum ve öğretmen tutumları başlıkları ele alınmıştır.

2. GENEL BİLGİLER

2.1. Kaynaştırma Eğitimi

Kaynaştırma, özel gereksinimli bireylerin normal gelişim gösteren bireylerle aynı ortamda yarı zamanlı ya da tam zamanlı olarak genel eğitim ya da özel eğitim sınıflarında eğitim ve öğretime devam etmesi olarak tanımlanmaktadır (Kargın, 2004). Bir başka tanımlamaya göre, kaynaştırma eğitimi özel gereksinime ihtiyacı olan bireylerin sosyal ve eğitsel desteklerden yararlandığı eğitim ortamı olarak ifade edilmektedir (Gürgür, 2005). Lewis ve Doorlag (1999) kaynaştırmayı, bireyselleştirilmiş eğitim programı bağlamında eğitimin akademik ve sosyal yönden planlanarak özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarıyla genel eğitim sınıfında eğitim görmeleri olarak belirtmektedir.

Kaynaştırma eğitiminin amacı, özel gereksinime ihtiyaç duyan öğrencilerin normal gelişim gösteren bireylerle etkileşime girerek ve destek eğitim hizmetlerinden yararlanarak eğitimlerine devam etmelerini sağlamaktır. Bu amaç doğrultusunda hedeflenen ana düşünce, özel gereksinimli bireylerin çocukluk çağından itibaren topluma kazandırılması ve sosyal kabulün gerçekleşmesi yönündedir (Metin, 1997). Ayrıca amaç edinilen toplumsal entegrasyonun hem özel gereksinimli öğrenciler hem de normal gelişim gösteren öğrenciler için eğitsel ve sosyal boyutta katkıları da olmaktadır (Polat, 2018). Çocukların sınıf ortamında akranlarıyla ilişkileri düzenlendiğinde, toplumsal boyutta benimsenen davranışların geniş bir yelpazede öğrenilmesi ve sosyal kabul görmesi kolaylaşmaktadır (Metin, 1992).

Özel gereksinimli çocuklar, kaynaştırma eğitimi sayesinde yardım alma, teşekkür etme, özür dileme, karşılıklı konuşmayı başlatabilme, yorum yapabilme, düşündükleri ifade etme ve bu kapsamda akranlarıyla sağlıklı ilişkiler kurabilme gibi beceriler kazanmaktadır (Çiftçi ve Sucuoğlu, 2005). Bu örnek kazanımlardan birinin bile kazanılması, özel gereksinimli çocuklarının gelişiminde önemli bir yere sahip olacaktır. Çeşitli boyutlarda gelişimin desteklenebilmesi ve eğitimin niteliğinin artması için farklı kaynaştırma modelleri ele alınmaktadır.

2.2. Kaynaştırma Eğitiminin Tarihi

2.2.1. Kaynaştırma Eğitiminin Dünya'daki Tarihi

Tarihsel olarak ele alındığında kaynaştırma eğitiminin, Dünya'da 1700'lü yıllardan itibaren özel eğitim adı altında, 1900'lü yıllardan sonra ise kaynaştırma eğitimi olarak ortaya çıktığı görülmektedir (Gearheart et al., 1996; Wood, 1998; Akçamete, 2010).

Farklı ülkelerde çeşitli şekillerde ortaya çıkan bu olgu, 1900'lü yıllara kadar gerek hümanist yaklaşımla, gerek eğitim ve fırsat eşitliği ilkesi ile kendini göstermeye çalışmıştır (Bulu ve Hotaman, 2020). 1900'lü yılların ilk yarısından itibaren ise, bazı kıstaslarla çevrili olarak özel gereksinimli bireylerin özel eğitim alması hususunda görüşler oluşmuş ve bu konudaki tartışmalar ve yorumlar dikkat çekmiştir (Sucuoğlu ve Kargın, 2010). 1913 yılında görme engellilere yönelik ilk defa kaynaştırma programı uygulanmış olup öğrenciler sınıflandırılarak bazıları aynı okul içerisinde normal gelişim gösteren bireylerle genel eğitime dahil olmuş, bazıları da aynı okul içerisinde özel eğitim sınıflarında eğitim görmüşlerdir. 1928 yılında İngiltere'de genel ve özel eğitim okullarının bir arada açılması için ilk adımlar atılmış, 1944 yılında ise kabul gören yasa kapsamında kaynaştırma eğitime uygun olan öğrenciler akranları ile birlikte genel eğitime dahil edilmiştir (Lindsay, 2003; Kargın, 2004). 1960'lı yıllardan itibaren birçok ülkede kaynaştırma eğitimi kabul görmeye ve uygulanmaya başlanmıştır (Cook ve Friend, 2010). Bu düzeni takiben de İtalya, İsviçre, Amerika Birleşik Devletleri, Avustralya, Hollanda ve Fransa gibi birçok ülkede kaynaştırma eğitimi yasal düzenlemelerle oluşmuş ve özel bireyler eğitim hakkında yararlanmaya başlanmıştır (Kuz, 2001; Kargın, 2004).

2.2.2. Kaynaştırma Eğitiminin Türkiye'deki Tarihi

Milli Eğitim Bakanlığı, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (ÖEHY)'nde belirtilen 573 sayılı özel eğitim hakkında Kanun Hükmünde Kararnameye göre; özel eğitime gereksinimi olan bireylerin bireyselleştirilmiş eğitim programı doğrultusunda alanın uzmanlarından ihtiyaçlarına göre almış oldukları eğitim özel eğitim olarak tanımlanmaktadır (Karaca, 2018; Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2020; Aksoy ve Şafak, 2020). Bununla birlikte literatürde, Anayasa'nın 42. maddesinde yer alan "Kimse eğitim ve öğretim hakkından yoksun bırakılamaz" ifadesi ile "Eğitimde fırsat ve imkan eşitliği" ilkesinin özel eğitimin temelini oluşturduğu öne sürülmektedir

(Özkuloğlu, 2015). Bu bağlamda kaynaştırma eğitimi, “herkese eşit eğitim fırsatı sağlanması” savıyla birlikte İskandinav ülkelerinde ortaya çıkmıştır. 1970’li yıllarda var olan bu sav, İskandinav ülkelerinden sonra da Avrupa ve Amerika’da uygulanmaya başlanmıştır (Diler, 1998). Türkiye’de ise 16. yüzyıldan itibaren Osmanlı döneminde özel eğitim olarak anılan bu sistem, 1983 yılı itibariyle kaynaştırma eğitimi olarak sürdürülmektedir (Batu, 2000; Milli Eğitim Bakanlığı, 2010; Yazıcıoğlu, 2018).

2.3. Kaynaştırma Modelleri

Türkiye’de yasal olarak ele alınan ve uygulanan bu modeller ise tam zamanlı, yarı zamanlı ve tersine kaynaştırma olarak belirtilmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2010; Yazıcıoğlu, 2018; Arıkan, 2019; Gümüş vd., 2021).

Tam zamanlı kaynaştırma modelinde, kaynaştırma eğitimi tanımlarında da belirtilen eğitim anlayışı benimsenmiştir ve özel öğrenciler tüm gün normal gelişim gösteren akranlarıyla aynı sınıfta yani normal sınıflarda eğitim ve öğretime devam ederler (Batu ve Kırcaali-İftar, 2007; Milli Eğitim Bakanlığı, 2010). Yarı zamanlı kaynaştırma, özel öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarıyla aynı okulda eğitim almalarını destekleyen ancak özel eğitim sınıflarında eğitim desteği alan bireylerin bazı sosyal etkinliklerde ya da ders dışı etkinliklerde akranları ile zaman geçirmesini sağlayan bir modeldir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2010; Aral, 2011). Tersine kaynaştırma modelinde, bu kez genel eğitime devam eden normal gelişim gösteren bireylerin özel öğrencilerin sınıfına yerleştirilerek belirli zamanlarda da olsa etkileşim fırsatlarının sunulduğu alternatif bir türdür (Poorman, 1980). Uluslararası literatürde bu modellerden farklı modellerin de ele alındığı ve ilgili çalışmaların devam ettiğine ve sorunlara çözüm yolları arandığına dair bilgiler yer almaktadır (Guralnick, 2001). Bu noktada önemli olan durum, modellerin uygulanmasının yanı sıra işbirliğinin gerçekleştirilmesidir. Dolayısıyla kaynaştırma eğitimi uygulamalarında başarı elde edilebilmesi için okul müdürü, müdür yardımcısı, rehber öğretmen, sınıf öğretmeni, özel eğitimi öğretmeni, branş öğretmenleri, ebeveynler ve ihtiyaç duyulan herkesin işbirliği içinde çalışmalar yapması gerekmektedir (Kargın, 2004; Karaca, 2018). Sucuka ve Kimmert (2003) de bu konuda, özellikle öğretmen ve ailelerin işbirliğinin özel çocukların gelişiminin desteklenmesi açısından önemli olduğunu vurgulamışlardır. Ayrıca kaynaştırma uygulamalarının niteliğinin artması için fiziksel düzenlemeler ve işbirliği yapılması, bireyselleştirilmiş eğitim programları, destek eğitim hizmetleri ve özellikle de bu araştırmanın özünü oluşturan eğitimcilerin

tutumları ve mesleki yeterlilikleri önemli görülmektedir (Cook ve Friend, 2010; Hornby, 2015).

2.3.1. Tam Zamanlı Kaynaştırma

Tam zamanlı olarak yapılan kaynaştırma eğitimi, Türkiye’de 1983 yılından itibaren uygulanmaya başlanmıştır (Yazıcıoğlu ve Kargın, 2018). Tam zamanlı kaynaştırma eğitimi, özel gereksinime ihtiyaç duyan öğrencilerin tam zamanlı olarak normal sınıflarda almış olduğu eğitim öğretim sürecini ifade etmektedir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2007; Yazıcıoğlu, 2018). Amaç, özel gereksinimli öğrencilerinin standart düzeye ulaşmasını sağlayabilmek için destek hizmetlerden en iyi şekilde yararlanabilmesini sağlamaktır. Ayrıca özel gereksinimli öğrencilerinin eğitsel ihtiyaçlarının karşılanması sınıf öğretmeninin rehberliğinde ve sorumluluğunda gerçekleşmektedir (Özgür, 2015; Batu ve Kırcaali-İftar, 2016).

Tam zamanlı kaynaştırma uygulamasına ilişkin bilgiler, Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetlerinin Yönetmeliği’nde açıkça belirtilmiştir. Bu kapsamda ilgili Yönetmeliğin 23. maddesinde, genel eğitim içerisinde bir sınıfta en fazla iki özel gereksinimli öğrencinin kaynaştırma eğitimi uygulamasından yararlanabileceği belirtilmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2010; Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2020). Bu bilgidен, özel gereksinimli öğrencilerle ilgilenilmesinin önemli olduğu düşüncesi ortaya konabilir. Normal gelişim gösteren çocukların eğitimlerini destekleyen öğretmenlerin en fazla iki özel gereksinimli çocukla ilgilenebileceğinin de yönetmelikteki ifadeyle sınırlandırılmış olduğu söylenebilir. Ayrıca sınıf mevcudu ele alındığında, anaokulu sınıflarında 1 kaynaştırma öğrencisi bulunuyorsa sınıf mevcudu 20 kişiden, 2 kaynaştırma öğrencisi bulunuyorsa 10 kişiden oluşabilir. İlkokul, ortaokul ve lise kademelerinde ise sınıfta 1 kaynaştırma öğrencisi bulunuyorsa sınıf mevcudu 35 kişi, 2 kaynaştırma öğrencisi bulunuyorsa 25 kişiden oluşabilir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2010; Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2020). Ek olarak bu bilgilerden farklı şekilde, normal gelişim gösteren bireyler de eğer isterlerse okul öncesi dönemde, kaynaştırma eğitimi uygulamasını benimseyen özel eğitim okullarındaki sınıflarda eğitim ve öğretimlerine devam edebilirler. Ancak sınıfta 5 kaynaştırma öğrencisi bulunuyorsa sınıf mevcudu 14 kişiden oluşabilir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2010).

Tam zamanlı kaynaştırma eğitimi uygulanan sınıf ortamında özel gereksinimli öğrenciler için bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlanır ve uygulanır. Bununla birlikte sınıf içerisinde özellikle fiziksel koşullar bağlamında da düzenlemeler yapılır (Akbulut, 2020). Dolayısıyla tam zamanlı kaynaştırma eğitimi modeli, en az kısıtlayıcı ortam olarak belirtilir (Parasız ve Demirci, 2017). Türkiye’de kaynaştırma eğitim uygulamalarının genellikle tam zamanlı kaynaştırma eğitimi modeli ile gerçekleştirildiği bilinmektedir (Aker, 2014).

2.3.2. Yarı Zamanlı Kaynaştırma

Yarı zamanlı kaynaştırma modeli, özel gereksinimli öğrenciler için eğitimlerini daha verimli hale getirmek amacıyla geliştirilmiş bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımda, özel gereksinimli öğrenciler bazı derslerde akranları ile aynı sınıfta veya ders dışında etkinliklere birlikte katılarak eğitimlerine devam etmektedirler (Milli Eğitim Bakanlığı, 2006; Yazıcıoğlu, 2018). Yarı zamanlı kaynaştırmada, özel gereksinimli öğrencilerin okul kaydı özel eğitim sınıflarına yapılmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2010). Dolayısıyla bu program, aynı anda hem genel eğitime hem de özel eğitime odaklanılmasını sağlamaktadır. Özel gereksinimli öğrenciler, başarılı olabilecekleri dersler ile sosyal etkinliklerde normal gelişim gösteren öğrencilerle genel eğitim sınıflarında eğitim görmektedirler (Milli Eğitim Bakanlığı, 2010).

Yarı zamanlı kaynaştırma modeli ile akademik başarısı düşük olan özel gereksinimli öğrenciler dikkate alınmaktadır (Dikici-Sığırtmaç, 2010). Bu sayede, özel eğitim kapsamında akademik başarılarının yükselmesi hedeflenirken akranlarıyla da arkadaşlık ilişkileri kurma, sosyalleşme, özgüven kazanma gibi duyuşsal açıdan gelişmesine olanak verilmektedir (Özgür, 2015). Ayrıca özel gereksinime ihtiyaç duyan öğrencilerin genel eğitime devam etmesi sürecinde, öğrencilere eğitimciler tarafından destek hizmetler de sunulmaktadır (Özbey, 2018). Nitekim yarı zamanlı kaynaştırma eğitimi uygulaması, genel eğitim ya da özel eğitim sınıfına devam eden öğrencilerin özel eğitim uygulaması yapılan sınıflardaki etkinliklere katılması, kaynak oda, rehberlik hizmeti ve diğer destek hizmetlerinden yararlanmasını içeren kaynaştırma eğitimi yaklaşımı olarak ifade edilmektedir (Sabah, 2021). Ancak yarı zamanlı kaynaştırma uygulamasının yaygın olarak tercih edilmediği bildirilirken, ileriki dönemlerde yarı zamanlı eğitim uygulamalarında da anlamlı şekilde sonuçlar elde edileceği öngörülmektedir (Batu ve Kırcalı-İftar, 2016).

2.3.3. Tersine Kaynaştırma

Tersine kaynaştırma kavramı, ilk kez 1968 yılında Amerika Birleşik Devletleri (ABD)'nde kullanıldığı bilinmektedir (Mallee, 1997). New York şehrinde okul öncesi kademesindeki işitme engelli öğrencilere yönelik olarak tersine kaynaştırma uygulaması gerçekleştirilmiş ve program sonucunda işitme engelli öğrencilerin öz yeterliliklerinin geliştiği kaydedilmiştir (Weinstein, 1968).

Tersine kaynaştırma eğitimi, 2006 yılında Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin 23. maddesinde tanımlanmıştır. Tanımlamaya göre iki farklı uygulama bulunmaktadır. Bunlardan ilki, ilköğretim kademesinde eğitim veren özel eğitime ilişkin okullarda normal gelişim gösteren bireylerle özel gereksinimli öğrencilerin aynı sınıfta eğitim görebileceği uygulamadır. İkinci uygulama ise normal gelişim gösteren öğrencilerin özel eğitim okullarında ayrı bir sınıf açılarak eğitime devam etmelerine yönelik olarak ifade edilmektedir. Ayrıca yönetmelikte yer alan başka bir bilgiye göre, istekleri doğrultusunda normal gelişim gösteren öğrenciler çevrelerinde yer alan özel eğitim okullarında eğitim alabilir ifadesi net bir şekilde belirtilmektedir. Fakat bu kapsamda sınıftaki toplam öğrenci sayısının okul öncesinde en fazla 4, ilköğretim ve ortaöğretimde 20, yaygın eğitimde ise 10 olabileceği ele alınmaktadır. Bunun yanı sıra örneğin 14 kişilik okul öncesi sınıfında en az 5 kişinin özel öğrenci olması gerektiği de belirtilmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2006).

Tersine kaynaştırma modeli, özel gereksinime ihtiyacı olan öğrenciler için oluşturulmuş bir eğitim programıdır. Bu bağlamda, öğrenciler için eğitim seçenekleri sunulmaktadır. Ayrıca bu eğitim formu yasalarla da güvence altına alınmaktadır (Salisbury, 1990). Tersine kaynaştırma kavramına yönelik birçok tanımlama vardır. Birçok bilim insanı, psikolog ve eğitimci farklı tanımlamalarda bulunmuşlardır. Siegel (1996) tersine kaynaştırma için normal gelişim gösteren öğrencilerin özel eğitim ortamına yerleştirildiği alternatif bir model şeklinde vurgulamaktadır. Guralnick (2001) ile Hardin ve Hardin (2002), normal gelişim gösteren öğrencilerin özel eğitim ortamına dahil edildiği bir süreç olarak ifade edilmekte ve normal bireylerle özel gereksinimli bireylerin aynı ortamda eğitim hakkından yararlanabildiklerini dile getirmektedirler. Schoger (2006), normal gelişim gösteren öğrenciler ile özel gereksinimli öğrencilerin özel eğitim öğretmeninden bir arada eğitim alabildikleri uygulama olarak belirtmektedir. Ayrıca bu uygulamaya akran modeli ifadesini de kullanmaktadır. Tanımlardan da anlaşıldığı gibi, tersine kaynaştırma eğitimi özel

öğrencilerin akranlarıyla sosyalleşmesine olanak sunan, yapılandırılmış bir öğrenme ortamı olarak ortaya çıkmaktadır (Wooten ve Mesibov, 1986). Bu model, hem özel gereksinimli bireyler hem de normal gelişim gösteren bireyler için bir avantaj olarak görülebilir.

2.4. Kaynaştırma Eğitiminin Yararları

Kaynaştırma eğitimi, normal gelişim gösteren öğrencilerle özel gereksinimli öğrencileri aynı sınıfta bir arada okutmaya yönelik bir yaklaşımdır. Kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimli bireyler için faydalı olduğu kadar, kaynaştırma programında yer alan diğer tüm bireylere de pek çok yarar sağlamaktadır (Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Kaynaştırma programında yer alan bireyler; normal gelişim gösteren öğrenciler, özel gereksinime ihtiyaç duyan öğrenciler, öğretmen ve aile olarak söylenebilir.

Kaynaştırma uygulamaları; özel öğrenciler için okuma ve yazma, mantıksal ve matematiksel beceriler, neden-sonuç ilişki kurabilme, dil becerilerini yetkin bir şekilde kullanabilme gibi iyileştirici özellikleri ortaya koymaktadır. Özel gereksinimli öğrencilerin akranları ile oyun oynama, oyun kurma ve benzeri (vb.) becerilerini geliştirmesine katkıda bulunmaktadır. Ayrıca sosyal yönden kabul görme ile birlikte özel gereksinimli öğrenciler normal gelişim gösteren davranışlarını taklit edebilmektedirler. İleri dönemlerde mesleki seçim doğrultusunda yönlendirme yapılabilmekte ve özel öğrencilerin meslek sahibi olması da sağlanabilmektedir (Alper ve Ryndak, 1992). Bu doğrultuda ise toplumsal kabullenme, farkındalık ve tutum oluşturma kazanımları da gelişmektedir (Odluyurt, 2015; Akbulut, 2020).

Diğer yandan normal gelişim gösteren öğrenciler için liderlik özelliklerinin, sorumluluk alma duygusunun, yardımlaşma becerilerinin, hoşgörünün ve bireysel farklılıklara saygılı olmasının gelişmesini sağlamaktadır (Seçer, 2011). Ayrıca kaynaştırma uygulamaları sayesinde işbirliği yapılarak öğrenciler arasında bağ kurulmakta ve empati kurabilme yeteneği de açığa çıkmaktadır. Aynı ortamda bulunan öğrenciler demokratik sınıf iklimini öğrenebilmekte, ahlaki ve etik unsurlara uygun şekilde davranarak insani duyguları da benimsemektedirler (Milli Eğitim Bakanlığı, 2010). Kaynaştırma eğitimi sonucunda toplumsal farkındalık gelişmekte olup paylaşım da üst düzeyde artış göstermektedir (Ayrıl vd., 2013). Kaynaştırma

programlarıyla akademik başarı da yükselmekte ve eğitimin niteliği de pekişmektedir (Metin, 2015).

Kaynaştırma eğitimi sayesinde, öğretmenler daha fazla tecrübe edinmekte ve karşılarına çıkan problemlerin üstesinden gelerek farklı çözüm yolları üretebilmektedirler. Bunun yanı sıra öğretmenlerin koşulsuz kabul, bireysel özelliklere saygı, duyarlılık gibi davranışları gelişim göstermektedir (Metin ve Çakmak-Güleç, 1999). Bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlanmasında önemli rol oynamaktadırlar. Bu bağlamda da, birlik ve beraberlik sağlanmasına olanak sunmakta olup özellikle aileler ve öğrenciler arasında köprü kurma eğilimi göstermektedirler. Benzer şekilde kaynaştırma uygulamasında görevli olan diğer personellerle iletişim kurmaları nedeniyle etkili iletişim becerileri de gelişmektedir (Durğun, 2010).

Kaynaştırma eğitiminin, özel gereksinimli öğrencilere katkısı olduğu kadar ailelere de katkısı oldukça fazladır. Bunlar; okula olan bakış açılarının değişmesi, aile içi problemlerin azalması, iletişimin artması, bilinçlenme ve kabul etme gibi davranışlar örnek olarak gösterilebilir (Sabah, 2021). Kabul düzeyleri gelişen aileler, çocuklarının özel gereksinimlerini objektif olarak görür, kabullenir ve bu doğrultuda gerekli eğitimi almaları için destek sağlarlar (Kırcaali-İftar, 1998). Öğretmenler, normal gelişim gösteren öğrenciler ve kaynaştırma eğitimi sürecindeki tüm personelle iletişim kurarak birlikte hareket edebilirler. Dolayısıyla fikirlere saygı duyma, ortak karar alma ve araştırma becerileri gelişmektedir. Ayrıca eğitimin olumlu yönlerini dikkate alarak çaba gösterme eğiliminde olmaktadır.

Nihayetinde kaynaştırma eğitimi uygulamaları, bu çerçevede oluşturulan programlarla birlikte özel gereksinimli öğrenciler akranlarıyla genel eğitim sınıfında eğitim alabilmektedirler. Sosyal ortamlar oluşturularak ilişkiler düzenlenebilmekte ve çevre problemlerin çözümünde etkin rol oynayabilmektedir. Sosyalleşme ve toplumsal bütünleşme sağlanmakta, akademik başarı artış göstermekte, sevgi-saygı gibi değerler gelişmektedir (Hicks-Monroe, 2011).

2.5. Kaynaştırma Eğitiminde Beden Eğitimi ve Spor

Beden eğitimi, bireylerin bedensel hareketleri serbest şekilde okul bünyesinde gerçekleştirmesine ve öğrencilerin yapılan etkinliklerden ya da faaliyetlerden zevk almasını sağlamaktadır (Kaya, 2022). Kavram olarak ele alındığında beden eğitimi, bireyin bütününe oluşturan fiziksel, bilişsel ve ruhsal gelişime olanak tanıyan,

aktiviteler ve oyunlarla ortaya konan faaliyetlerin tümü olarak ifade edilmektedir (Özkatar-Kaya, 2018). Yıldırım ve Yetim (1996) de beden eğitimi; fiziksel, bilişsel, sosyal ve duyuşsal gelişimin sağlanmasını amaçlayan ve genel eğitiminin ayrılmaz bir unsuru olan sistematik ve bilinçli faaliyetler şeklinde tanımlamaktadır.

Spor kavramı da, bireyin fiziksel, bilişsel, duyuşsal ve toplumsal gelişimi hedefe alan ve bütünsel bir katkı sunan olgu olarak belirtilmektedir. Sporun birçok yönü vardır. Bunlar; mesleki boyut, bir yarışma olması, toplumsal ilişkiyi artırması, politika ve reklam aracı olarak kullanılması, profesyonel olarak sergilenmesi ve üretime katkı sağlaması olarak sıralanabilir (Öztürk-Karataş, 2021). Spor; dil, din, ırk gözetmeksizin dostluk, kardeşlik, birlik, beraberlik kapsamında katkı sağlamaktadır. Bu noktada, insanlar arasında bütünleştirici ve iyileştirici özelliklere sahiptir (Özdinç, 2005; Filiz, 2010).

Beden eğitimi ve spor etkinlikleri, kaynaştırma eğitiminde de özellikle rehabilite edici bağlamda önem arz etmektedir. Çünkü rehabilite edici özelliklerinin yanında gelişimi desteklemekte, bireyi fizik, zihinsel, duyuşsal ve ruhsal açıdan çok boyutlu bir yaklaşımla geliştirmektedir. Özel bireylerin önce kendi benliğine, ailesine sonra ise topluma kazandırılmasında beden eğitimi ve sporun etkileri büyüktür (Gür, 2001). Hareket açısını geliştirilmesi, zihinsel rahatlamının sağlanması, dinginleşmenin öğrenilmesi, sevgi, saygı, hoşgörü, sorumluluk, gülme ve ağlama gibi duyguların yansıtılması, yaşam kalitesinin artırılması beden eğitimi ve sporla mümkün olabilmektedir.

2.6. Tutum

Tutum kavramının sözlükte yer alan karşılığı, tutulan yol ya da tavidir (Türk Dil Kurumu, 2023). Tutum kavramının soyut olması nedeniyle tutulan yol veya tavır, bireylerin davranışlarıyla anlaşılmaya çalışılmaktadır (Keskinkılıç, 2022).

Tutum kavramı ile ilişkili birçok tanım yapılmaktadır. Bunun nedenlerinden biri de insanoğlunun birçok alana yönelik tavır, davranış geliştirmesi ve sergilemesi olarak ifade edilebilir. Bu kapsamda Smith (1968)'e göre tutum, duygu ve düşüncelerle bir bireye gösterilen hal ve hareketlerin bütünü olarak belirtilmektedir. Oppenheim (1992) tutumu, bireyin uyarıcı bir duruma veya davranışa verdiği tepkiler olarak tanımlamaktadır. Uysal (1999) ise tutum kavramını, genellikle bireylerin çevresinde yer alan herhangi bir olay, olgu birey ya da nesnelere yönelik eğitim olarak dile

getirmektedir. Kısaca birey ya da bireylerin bir olay, durum, nesne ya da olgu karşısından yapması beklenen olası davranış biçimleri olarak tanımlanmaktadır. Bu bilgilerden yola çıkılarak tutumlar, bireyin herhangi bir şeye, nesneye, duruma ya da bir başka bireye yönelik ne hissettiğiyle ilişkilendirilmektedir. Ayrıca sözü edilen hisler, davranışlar veya tavırlar olumlu ya da olumsuz olabilmektedir (Robbins, 1994). Bu noktada tutumlar çok daha genel bir yapıya sahip olduğu için görüşler, inanç ve fikirlerden de ayrılmaktadır. Birey görüşlerinin ya da inançlarının farkındayken, tutumlarının farkında olmayabilir (Tezbaşaran, 1997).

Ülgen (1995) ve Tavşancıl (2002), tutumların doğuştan değil tecrübe, deneyim yani yaşantı yoluyla gerçekleştiğini ifade eder. Tutumların tepkiden kaynaklanmadığını aksine tepkide bulunma eğilimi olduğunu söyler. Ayrıca tutumların hem bireysel hem de toplumsal olabileceğini vurgular. Tutumların olumlu veya olumsuz olabileceğinden bahsederek obje, nesne ya da duruma yönelik bireyin taraflı davranabileceğine değinir. Üstelik tutumların bireyin hayatının bir bölümünde daima yer alacağını, bu nedenle geçici olamayacağını ekler.

Tutum, psikolojik bir yapıdan oluşmaktadır ve bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutları da ortaya koymaktadır (Breckler, 1984; Oppenheim, 1966). Tutum, tavır ya da davranışlar bireylerin zihinde önemli derecede etkili olabilmektedir (Küçükahmet, 2003). Bu anlamda da, gerek toplumsal gerekse de bireysel açıdan önemli görülen özel gereksinimli öğrencilerin eğitimlerine yönelik tutumların belirlenmesinin gerektiği düşünülmektedir. Dolayısıyla çalışmada, eğitimcilerin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutum ve tavırları ele alınmıştır.

2.6.1. Öğretmen Tutumları

Kaynaştırma eğitiminde ve özel eğitime gereksinimi olan ihtiyaçların karşılanması açısından öğretmenin tutumunu etkileyen birçok faktör vardır. Bunlar; yaş, cinsiyet, deneyim, özel gereksinimli bireyin düzeyi ya da engel derecesi, ebeveyn, öğretmenler ve diğer paydaşlarla olan işbirliği şeklinde sıralanabilir (Batu ve Kırcalı-İftar, 2016).

Öğrencilerle iletişim kurma, onları koşulsuz kabul etme ve bir kıyaslama yapmama, her bireyi kendi yetenekleri doğrultusunda yönlendirme ve eşit davranma gibi davranışlar öğretmenlerin mesleki tutumları, bilgileri ve tecrübeleriyle ilişkilidir. Kaynaştırma eğitimi kapsamında da öğretmenlerin bilinçli olması ve olumlu tutum

sergilemeleri eğitimin nitelikli olması açısından önemli hale gelmektedir. Bu bağlamda, öğretmen tutumları başarı profilleri ve öğretmen niteliğiyle de bağdaştırılmaktadır. O yüzden öğretmen, her açıdan bireysel ve toplumsal yönden bireylere rol model olmalı (Ataünal, 2003) ve özel gereksinimli öğrencilere yönelik olumlu bir tutum eğilimi sergilemelidir.

Beden eğitimi ve spor alanında da, öğretmenlerin öğrencilere yönelik tutumları beden eğitimi ve spor dersinin başarıyla uygulanmasına etki eden faktörler arasında ele alınmaktadır (Stewart, 1988). Ders içeriklerini bireysel farklılıklara göre şekillendirmek, çeşitli eğitsel oyunlar, egzersizler ya da fiziksel aktivitelerle öğrencilere yönelik bir eğitim sunmak ve öğretmenin bilgisini güncelleyerek çağdaş yaklaşımlardan yararlanması da tutumun geliştirilmesinde önemli adımlardan sayılabilir.

3. MATERYAL VE YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanması aşaması, veri toplamada kullanılan araçlar, verilerin analizi ve çözümlenmesi aşamaları hakkında bilgi verilecektir.

3.1. Araştırma Modeli

Araştırmada, nicel araştırmalar yöntemlerinden genel tarama modeli kullanılmıştır. Genel tarama modelleri; çok sayıda elemandan oluşan evrende, evren hakkında genel bir kanıya varılması amacıyla evrenin tamamı veya evrenden alınacak bir grup, örnek veya örneklem üzerindeki yapılan taramaların bütünüdür (Karasar, 2009).

3.2. Araştırma Grubu

Araştırma grubunu, 2022-2023 eğitim öğretim yılında Antalya ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda en az 1 yıl boyunca ilköğretim, ortaokul ya da lise kademesinde görev yapan 96'sı kadın, 106'sı erkek toplam 202 beden eğitimi öğretmeni oluşturmuştur.

Tablo 3. 1. Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin demografik özelliklerine ait frekans dağılımları

Değişken	Düzye	f	%
Cinsiyet	Kadın	96	47,5
	Erkek	106	52,5
Yaş	Genç yetişkin	52	25,7
	Yetişkin	150	74,3
Mezun Olunan Bölüm	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	166	82,2
	Antrenörlük Eğitimi	13	6,4
	Spor Yöneticiliği	11	5,4
Mesleki Deneyim (Yıl)	Alan Dışı	12	5,9
	1-5 yıl	20	9,9
	6-10 yıl	42	20,8
	11-15 yıl	47	23,3
	16-20 yıl	39	19,3

	21-25 yıl	29	14,4
	26-30 yıl	20	9,9
	31-34 yıl	5	2,5
	İlkokul	24	11,9
Görev Yapılan Kademe	Ortaokul	120	59,4
	Lise	58	28,7
	Evet	153	75,7
Çocuğunuz var mı?	Hayır	49	24,3
	Evet	35	17,3
Ailenizde ya da yakın çevrenizde engelli bir birey var mı?	Hayır	167	82,7
	Zihinsel engel	14	6,9
	İşitme engeli	4	2,0
Ailede ya da yakın çevrede bulunan bireyin engel türü	Görme engeli	2	1,0
	Ortopedik engel	14	6,9
	Engel yok	168	83,2

Tablo 3.1'e göre, araştırmaya 96'sı kadın (%47,5), 106'sı erkek (%52,5) olmak üzere toplam 202 beden eğitimi öğretmeni katılmıştır. Yaş değişkeni açısından, araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin 52'si (%25,7) 18-35 yaş aralığında genç yetişkinlik, 150'si (%74,3) de 36-60 yaş aralığında yetişkinlik dönemindedir. Mezun olunan bölüme göre beden eğitimi öğretmenlerinin 166'sı (%82,2) Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği, 13'ü (%6,4) Antrenörlük Eğitimi, 11'i (%5,4) Spor Yöneticiliği, 12'si (%5,9) Alan dışı "Sınıf Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği, Sanat Tarihi, Fen Bilimleri, Teknoloji-Tasarım Öğretmenliği" bölümü mezunudur. Mesleki deneyime göre, beden eğitimi öğretmenlerinin 20'si (%9,9) 1-5 yıl arası, 42'si (%20,8) 6-10 yıl arası, 47'si (%23,3) 11-15 yıl arası, 39'u (%19,3) 16-20 yıl arası, 29'u (%14,4) 21-25 yıl arası, 20'si (%9,9) 26-30 yıl arası ve 5'i (%2,5) 31-34 yıl arası deneyime sahiptir. Görev yapılan kademeye göre, beden eğitimi öğretmenlerinin 24'ü (%11,9) ilkokul, 120'si (%59,4) ortaokul ve 58'i (%28,7) lise kademesinde görev yapmaktadır. Çocuğunuz var mı? değişkeni kapsamında, beden eğitimi öğretmenlerinin 153'ü (%75,7) evet, 49'u (%24,3) hayır yanıtını vermişlerdir. Ailenizde ya da yakın çevrenizde engelli bir birey var mı? Değişkenine göre, beden eğitimi öğretmenlerinin 35'i (%17,3) evet, 167'si (%82,7) de hayır yanıtını

vermişlerdir. Ayrıca ailede ya da yakın çevrede bulunan bireyin engel türüne göre, beden eğitimi öğretmenlerinin 14'ünün (%6,9) zihinsel engel, 4'ünün (%2,0) işitme engeli, 2'sinin (%1,0) görme engeli, 14'ünün (%6,9) ortopedik engel ve 168'inin (%83,2) engel yok yanıtını verdikleri görülmüştür.

3.3. Verilerin Toplanması

Araştırmada beden eğitimi öğretmenlerinin demografik özelliklerine ait bilgileri için "Kişisel Bilgi Formu", kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla da Laçın ve Taşlıbeyaz (2020) tarafından geliştirilen, geçerlik ve güvenilirliği yapılan "Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği (KETÖÇ)" kullanılmıştır.

3.3.1. Veri Toplama Araçları

3.3.1.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacılar tarafından geliştirilen kişisel bilgi formunda, demografik özellikler kapsamında cinsiyetiniz, yaşınız, mezun olduğunuz bölüm, mesleki deneyiminiz, görev yaptığınız kademe, çocuğunuz var mı? ailenizde ya da yakın çevrenizde engelli bir birey var mı?, ailenizde ya da yakın çevrenizde bulunan bireyin engel türü nedir? sorularına yer verilmiştir.

3.3.1.2. Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği (KETÖÇ)

Laçın ve Taşlıbeyaz (2020) tarafından geliştirilen, geçerlik ve güvenilirliği yapılan ketöç, likert tipindedir. 5'li likert tipinde olan ölçek, 12 madde ve 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu 4 alt boyut; sınıf, okul, aile ve başarı alt boyutudur.

Ölçeğin puanlanması; "kesinlikle katılmıyorum (1), katılmıyorum (2), emin değilim (3), katılıyorum (4) ve kesinlikle katılıyorum (5)" şeklindedir. 2, 3, 6, 10 ve 11. ölçek maddeleri ters puanlanmaktadır. Ayrıca 1, 2 ve 3. ölçek maddeleri sınıf boyutuna, 8, 9, 10 ve 11. ölçek maddeleri okul boyutuna, 5. ve 7. ölçek maddeleri aile boyutuna ve 4, 6 ile 12. ölçek maddeleri başarı boyutuna yöneliktir. Ölçek alt boyut puanlarına göre yorumlanabildiği gibi, toplam ölçek puanı da alınabilmektedir.

Sınıf boyutundan alınabilecek en düşük puan 3, en yüksek puan, 15'tir. Okul boyutundan alınabilecek en düşük puan 4, en yüksek puan, 20'dir. Aile boyutundan alınabilecek en düşük puan 2, en yüksek puan, 10'dur. Başarı boyutundan alınabilecek en düşük puan 3, en yüksek puan, 15'tir.

Ölçeğin orijinalinde toplam ölçek için cronbach alpha katsayısı .74; “sınıf” alt boyutu için .86, “okul” alt boyutu için .72, “aile” alt boyutu için .76 ve “başarı” alt boyutu için .74 olarak bildirilmiştir. Bu araştırmada ise toplam ölçek için cronbach alpha katsayısı .63; “sınıf” alt boyutu için .75, “okul” alt boyutu için .73, “aile” alt boyutu için .62 ve “başarı” alt boyutu için .53 olarak hesaplanmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde, araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin demografik özelliklerine ait bulgular için betimsel analiz (frekans ve yüzde analizi) yapılmıştır. Verilerin çarpıklık ve basıklık katsayıları hesaplanmış ve elde edilen değerlere göre verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Bu kapsamda, verilerin +1,5 ile -1,5 aralığında olduğu görülmüş (Tabachnick ve Fidell, 2013) ve veriler normal dağılım gösterdiği için analizlere bu yönde devam edilmiştir. Dolayısıyla ilişkisiz ölçümlerde ortalama puanların karşılaştırılması için Varyans analizi (tek yönlü ANOVA, bağımsız örneklem t-testi), anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için de LSD testi uygulanmıştır. Ayrıca bu araştırmada uygulanan ölçeğin güven düzeyi $\alpha=.05$ olarak belirlenmiştir. Verilerin analizi ve çözümlenmesinde ise SPSS 25 for Windows paket programı kullanılmıştır.

4. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, katılımcıların kaynaştırma eğitimi tutum ölçeğine verdikleri cevaplar ve değişkenler doğrultusunda elde edilen verilerin analizlerine ve yorumlamalarına yer verilmiştir.

Tablo 4. 1. Araştırmada kullanılan kaynaştırma eğitimi tutum ölçeğine ait betimsel analiz sonuçları

Ölçek	Alt Boyutlar	n	Ort.	S.S	Skewness (Çarpıklık)	Kurtosis (Basıklık)
	Sınıf		10,07	1,56	,594	1,247
Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği	Okul		17,74	2,20	-,841	,282
	Aile	202	8,95	1,22	-1,059	,287
	Başarı		12,18	1,73	-,437	,032
Ölçek Toplam Puan			48,96	4,29	-,292	,176

Tablo 4.1'e göre, beden eğitimi öğretmenlerinin "Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği"nden aldıkları puanların çarpıklık ve basıklık katsayıları +1,5 ile -1,5 aralığındadır. Tabachnick ve Fidell (2013) bu değerlerin (+1,5 ile -1,5) normal dağılım için yeterli kabul edilebileceğini belirtmiştir.

Tablo 4. 2. Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre kaynaştırma eğitimi tutumlarının karşılaştırılması

Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Tutum	Cinsiyet	n	Ort.	S.S	Sd	t	p
Sınıf boyutu	Kadın	96	10,06	1,471	200	-,145	,885
	Erkek	106	10,09	1,65	199,915		
Okul boyutu	Kadın	96	18,22	1,93	200	3,041	,003
	Erkek	106	17,31	2,35	198,187		
Aile boyutu	Kadın	96	9,21	1,00	200	3,055	,003
	Erkek	106	8,70	1,35	192,670		
Başarı boyutu	Kadın	96	12,18	1,73	200	-,005	,996
	Erkek	106	12,18	1,75	198,476		
Toplam	Kadın	96	49,69	3,75	200	2,356	,019
	Erkek	106	48,30	4,64	197,545		

Tablo 4.2'ye göre, araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin “Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği”ne verdikleri cevapların cinsiyet değişkenine göre “okul” ($t=3,041$; $p<.01$) ve “aile” alt boyutları ($t=3,055$; $p<.01$) ile toplam ölçek ($t=2,356$; $p<.05$) ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Fakat cinsiyet değişkeni açısından diğer alt boyutlarda anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($p>.05$).

Veri sonuçlarına göre, okul alt boyutunda kadın beden eğitimi öğretmenleri ($\bar{x}=18,2292$); aile alt boyutunda kadın beden eğitimi öğretmenleri ($\bar{x}=9,2188$) ve toplam ölçek puanları bakımından kadın beden eğitimi öğretmenleri ($\bar{x}=49,6979$) lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<.05$).

Tablo 4. 3. Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin yaş değişkenine göre kaynaştırma eğitimi tutumlarının karşılaştırılması

Kaynaştırma Eğitime İlişkin Tutum	Yaş	n	Ort.	S.S	Sd	t	p
Sınıf boyutu	Genç yetişkin	52	10,19	1,34	200	,663	,508
	Yetişkin	150	10,04	1,64	107,607		
Okul boyutu	Genç yetişkin	52	17,94	2,14	200	,752	,454
	Yetişkin	150	17,68	2,22	91,910		
Aile boyutu	Genç yetişkin	52	8,96	1,22	200	,075	,940
	Yetişkin	150	8,94	1,23	89,840		
Başarı boyutu	Genç yetişkin	52	12,30	1,76	200	,569	,571
	Yetişkin	150	12,14	1,73	87,336		
Toplam	Genç yetişkin	52	49,40	4,26	200	,858	,393
	Yetişkin	150	48,81	4,31	89,720		

Tablo 4.3'e göre, araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin “Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği”ne verdikleri cevapların yaş değişkenine göre ölçek alt boyutları ve toplam ölçek ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p>.05$).

Tablo 4. 4. Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin mezun olunan bölüm değişkenine göre kaynaştırma eğitimi tutumlarının karşılaştırılması

Kaynaştırma Eğitime İlişkin Tutum	Bölüm	n	Ort.	S.S	Sd	F	p
Sınıf boyutu	Öğretmenlik	166	10,00	1,58	3	1,005	,392
	Antrenörlük	13	10,07	1,11	198		
	Spor Yöneticiliği	11	10,54	2,06	201		
	Alan Dışı	12	10,66	1,15			
Okul boyutu	Öğretmenlik	166	17,80	2,24	3	,598	,617
	Antrenörlük	13	17,38	2,32	198		
	Spor Yöneticiliği	11	18,09	1,81	201		
	Alan Dışı	12	17,08	1,83			
Aile boyutu	Öğretmenlik	166	8,97	1,21	3	1,131	,338
	Antrenörlük	13	8,84	1,28	198		
	Spor Yöneticiliği	11	8,36	1,50	201		
	Alan Dışı	12	9,25	1,05			
Başarı boyutu	Öğretmenlik	166	12,19	1,71	3	,078	,972
	Antrenörlük	13	12,00	2,08	198		
	Spor Yöneticiliği	11	12,18	2,22	201		
	Alan Dışı	12	12,33	1,23			
Toplam	Öğretmenlik	166	48,97	4,35	3	,139	,937
	Antrenörlük	13	48,30	4,23	198		
	Spor Yöneticiliği	11	49,18	4,42	201		
	Alan Dışı	12	49,33	3,79			

Tablo 4.4'e göre, araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin "Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği"ne verdikleri cevapların mezun olunan bölüm değişkenine göre ölçek alt boyutları ve toplam ölçek ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > .05$).

Tablo 4. 5. Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki deneyimlerine göre kaynaştırma eğitimi tutumlarının karşılaştırılması

Kaynaştırma Eğitime İlişkin Tutum	Mesleki Deneyim	n	Ort.	S.S	Sd	F	p
Sınıf boyutu	1-5 yıl	20	,23	1,01	5	1,844	,106
	6-10 yıl	42	,01	1,05	196		
	11-15 yıl	47	-,05	1,03	201		
	16-20 yıl	39	-,14	,71			
	21-25 yıl	29	,36	1,13			
	26 yıl ve üzeri	25	-,36	1,05			
Okul boyutu	1-5 yıl	20	,15	,85	5	1,173	,324
	6-10 yıl	42	,13	,79	196		
	11-15 yıl	47	,04	,95	201		
	16-20 yıl	39	,19	,70			
	21-25 yıl	29	-,25	1,00			
	26 yıl ve üzeri	25	,17	,91			
Aile boyutu	1-5 yıl	20	-,07	,85	5	,277	,925
	6-10 yıl	42	,12	,73	196		
	11-15 yıl	47	,11	,83	201		
	16-20 yıl	39	,12	,68			
	21-25 yıl	29	,14	,63			
	26 yıl ve üzeri	25	,16	,82			
Başarı boyutu	1-5 yıl	20	,05	,74	5	1,656	,147
	6-10 yıl	42	,08	1,14	196		
	11-15 yıl	47	,18	,84	201		
	16-20 yıl	39	-,14	1,00			
	21-25 yıl	29	-,21	,85			
	26 yıl ve üzeri	25	,38	,83			
Toplam	1-5 yıl	20	,14	,83	5	,282	,922
	6-10 yıl	42	,14	,93	196		
	11-15 yıl	47	,10	,90	201		
	16-20 yıl	39	,04	,77			
	21-25 yıl	29	-,05	,74			
	26 yıl ve üzeri	25	,16	,83			

Tablo 4.5'e göre, araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin "Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği"ne verdikleri cevapların mesleki deneyimlerine göre ölçek alt boyutları ve toplam ölçek ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($p>.05$).

Tablo 4. 6. Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin görev yapılan kademeye göre kaynaştırma eğitimi tutumlarının karşılaştırılması

Kaynaştırma Eğitime İlişkin Tutum	Görev Yapılan Kademeye	n	Ort.	S.S	Sd	F	p
Sınıf boyutu	İlkokul	24	9,87	1,07	2	,236	,790
	Ortaokul	120	10,11	1,56	199		
	Lise	58	10,08	1,76	201		
Okul boyutu	İlkokul	24	17,70	2,01	2	,109	,897
	Ortaokul	120	17,70	2,28	199		
	Lise	58	17,86	2,13	201		
Aile boyutu	İlkokul	24	8,79	1,14	2	,819	,442
	Ortaokul	120	9,04	1,17	199		
	Lise	58	8,82	1,36	201		
Başarı boyutu	İlkokul	24	12,41	1,44	2	,234	,792
	Ortaokul	120	12,15	1,78	199		
	Lise	58	12,15	1,77	201		
Toplam	İlkokul	24	48,79	4,33	2	,030	,971
	Ortaokul	120	49,01	4,41	199		
	Lise	58	48,93	4,08	201		

Tablo 4.6'ya göre, araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin "Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği"ne verdikleri cevapların görev yapılan kademeye göre ölçek alt boyutları ve toplam ölçek ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>.05$).

Tablo 4. 7. Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin çocuk sahibi olup olmama durumuna göre kaynaştırma eğitimi tutumlarının karşılaştırılması

Kaynaştırma Eğitimi İlişkin Tutum	Çocuğunuz Var Mı?	n	Ort.	S.S	Sd	t	p
Sınıf boyutu	Evet	153	10,03	1,66	200	-,874	,384
	Hayır	49	10,22	1,21	110,969		
Okul boyutu	Evet	153	17,62	2,24	200	-1,437	,154
	Hayır	49	18,12	2,04	88,043		
Aile boyutu	Evet	153	8,91	1,24	200	-,737	,463
	Hayır	49	9,06	1,19	83,553		
Başarı boyutu	Evet	153	12,10	1,75	200	-1,240	,218
	Hayır	49	12,44	1,67	84,558		
Toplam	Evet	153	48,67	4,30	200	-1,702	,092
	Hayır	49	49,85	4,18	83,068		

Tablo 4.7'ye göre, araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin “Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği”ne verdikleri cevapların çocuk sahibi olup olmama durumuna göre ölçek alt boyutları ve toplam ölçek ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p>.05$).

Tablo 4. 8. Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin ailesinde ya da çevresinde engelli birey olup olmama durumuna göre kaynaştırma eğitimi tutumlarının karşılaştırılması

Kaynaştırma Eğitimi İlişkin Tutum	Ailenizde ya da yakın çevrenizde engelli bir birey var mı?	n	Ort.	S.S	Sd	t	p
Sınıf boyutu	Evet	35	10,17	1,40	200	,417	,679
	Hayır	167	10,05	1,60	54,345		
Okul boyutu	Evet	35	18,20	1,56	200	1,712	,091
	Hayır	167	17,65	2,31	69,039		
Aile boyutu	Evet	35	9,00	1,37	200	,240	,812
	Hayır	167	8,94	1,20	45,555		
Başarı boyutu	Evet	35	12,08	1,97	200	-,345	,731
	Hayır	167	12,20	1,68	44,997		
Toplam	Evet	35	49,45	3,43	200	,881	,382
	Hayır	167	48,86	4,45	60,716		

Tablo 4.8'e göre, araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin "Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği"ne verdikleri cevapların ailesinde ya da çevresinde engelli birey olup olmama durumuna göre ölçek alt boyutları ve toplam ölçek ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($p>.05$).

Tablo 4. 9. Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin ailesindeki ya da çevresindeki bireyin engel türüne göre kaynaştırma eğitimi tutumlarının karşılaştırılması

Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Tutum	Ailede ya da yakın çevrede bulunan bireyin engel türü	n	Ort.	S.S	Sd	t	p
Sınıf boyutu	Engel var	34	,035	,91	200	,299	,766
	Engel yok	168	-,016	1,03	51,583		
Okul boyutu	Engel var	34	,28	,61	200	1,950	,055
	Engel yok	168	,035	,91	66,874		
Aile boyutu	Engel var	34	,21	,73	200	,886	,380
	Engel yok	168	,093	,75	48,231		
Başarı boyutu	Engel var	34	,03	1,07	200	-,136	,892
	Engel yok	168	,05	,92	43,391		
Toplam	Engel var	34	,23	,63	200	1,311	,195
	Engel yok	168	,06	,87	61,856		

Tablo 4.9'a göre, araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin "Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği"ne verdikleri cevapların ailesindeki ya da çevresindeki bireyin engel türüne göre ölçek alt boyutları ve toplam ölçek ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($p>.05$).

5. TARTIŞMA

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarında cinsiyet değişkeni açısından okul alt boyutu, aile alt boyutu ve ölçek toplam puanlarında anlamlı farklılık bulunmuştur (Tablo 4.2). Bu araştırma bulgusunu destekleyici çalışmalar mevcuttur (Aker, 2014; Kumar, 2016). Ancak araştırma bulgusundan farklı olarak; Eşkil vd. (2022)'nin çalışmasında kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine yönelik olarak beden eğitimi ile diğer branş öğretmenlerinin cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmasına rağmen erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden daha fazla kaygı duydukları tespit edilmiştir. Yanardağ, Konal ve Baş (2023) tarafından yapılan çalışmada, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamasına rağmen, kadın öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutum puanlarının daha yüksek olduğu dolayısıyla erkek öğretmenlerden daha olumlu tutuma sahip oldukları bildirilmiştir. Benzer şekilde Başkonuş ve Öztürk (2023)'ün sosyal bilgiler, sınıf öğretmenliği ve okul öncesi öğretmen adaylarına yönelik yapmış oldukları çalışmada da, cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak kaynaştırmaya yönelik tutum ortalama puanlarına bakıldığında, kadın öğretmen adaylarının erkeklere göre daha olumlu tutum sergiledikleri dikkat çekmektedir. Okul alt boyutu açısından, kadın beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin okul yönetiminden erkek beden eğitimi öğretmenlerine göre daha fazla beklenti içerisinde oldukları tespit edilmiştir. Buna göre, kadın öğretmenlerin okul yönetimini kaynaştırma eğitiminin bir parçası olarak gördükleri, kaynaştırma eğitiminin ideal düzeye ulaşması için birliktelik, bütünlük ve bilgi alışverişini önemsedikleri ifade edilebilir. Aile alt boyutu açısından, kadın beden eğitimi öğretmenlerinin aile ile işbirliği noktasında erkek beden eğitimi öğretmenlerine göre daha olumlu tutuma sahip oldukları belirlenmiştir. Bu durumun nedeni, kadınların detaycı olmaları, kapsamlı bir şekilde aileyi sürece dahil etmek istemeleri, sadece okuldaki eğitimin yeterli olmayacağını düşünülmesi ve işbirliğinin önemsenmesiyle açıklanabilir. Toplam ölçek puanları incelendiğinde de, kadın beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının erkek beden eğitimi öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Kadınların anaç olmaları nedeniyle özel öğrencileri kabul etmede daha fazla rol oynamalarının ve günlük kelime tüketimlerinin fazla olması sebebiyle

de farklı ifadeleri daha fazla kullanmalarının olumlu tutumu etkileyeceği öngörülebilir.

Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin yaş değişkeni açısından kaynaştırma eğitime ilişkin tutumlarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir (Tablo 4.3). Yapılan çalışmalarda, araştırma bulgusu ile paralel çalışmalar mevcuttur (Keskinçilic, 2022; Yılmaz, İnce ve Kırımoglu, 2020; Rizzo ve Vispoel, 1991; Yaman vd., 2018). Araştırma bulgusundan farklı olarak Vural, Esentaş ve Işıkgöz (2018) tarafından yapılan çalışmada, engellilerde egzersiz ve spor eğitimi bölümü öğrencilerinin yaş değişkeni ve engellilere ilişkin tutumları arasında bir ilişki kaydedilmiştir. Fakat bu ilişkinin negatif yönlü olduğu ve öğrencilerin yaşları yükseldikçe tutumlarının doğru orantıda düştüğü bildirilmiştir. Bu bulguda anlamlı bir farklılık bulunmamasının nedeni, örneklem grubunun sayısı, genç yetişkinlik ve yetişkinlik kategorilerine ayrılan bireylerin sayılarının eşit dağılmamasıyla ilişkili olduğu ifade edilebilir. Ayrıca elde edilen bulgulara göre, az da olsa genç yetişkinlik dönemindeki bireylerin tutumlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu konuda alınan üniversite eğitiminin, meslekte edinilen tecrübelerin ve teknolojinin de etkili olduğu düşünülebilir.

Bölüm değişkeni incelendiğinde, beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime ilişkin tutumlarında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır (Tablo 4.4.). Araştırma bulgusunu destekleyici nitelikte Kandemir, Kurt ve Apaydın (2021)'in çalışmasında, farklı branşlardaki öğretmenlerin branş değişkeni açısından kaynaştırma eğitime ilişkin tutumlarında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Araştırma bulgusundan farklı olarak Altunhan, Bayer ve Açak (2021)'in çalışmasında ise üniversite öğrencilerinin engellilere yönelik tutumlarında bölüm değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık olmadığı bildirilmiştir. Farklılık bulunmaması, müfredat programlarının içeriğiyle, hizmet içi eğitim programları ve farkındalık hizmetleri ile açıklanabilir. Özellikle müfredat kapsamında Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümünde Uyarlanmış Beden Eğitimi ve Spor, Özel Eğitim ve Kaynaştırma, Antrenörlük Eğitimi ve Spor Yöneticiliği bölümlerinde Engellilerde Spor, Rekreasyon bölümünde Engellilerde Rekreasyon, Uzmanlık alanı derslerinin ve alan dışındaki Öğretmenlik bölümlerinde de benzer şekilde Özel eğitim dersinin yer alması katılımcıların eşit eğitim fırsatından yararlandığını net bir şekilde ortaya koymaktadır.

Mesleki deneyime göre, beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlarında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir (Tablo 4.5). Araştırma bulgusuyla paralellik gösteren çalışmalar mevcuttur (Engin vd., 2014; Özer vd., 2006; Pamuk, 2016). Ergin ve Bozdağ (2021)'ın çalışmasında ise beden eğitimi öğretmenlerinin zihinsel engelli bireylere yönelik tutumlarının öğretmenlerinin hizmet yılı açısından farklılık gösterdiği belirtilmiştir. Buna göre, 10 yıl ve daha az hizmet yılına sahip öğretmenlerin daha olumlu tutum sergilediği bildirilmiştir. Bu bulguda farklılık görülmemesinin sebebi, mesleki alanda tecrübe kazanılmasının eğitime ilişkin tutumu arttırmasıyla açıklanabilir. Ayrıca yeni göreve başlayan bir eğitimci ile 20 yıl ve üzerinde farklı karakterlerde, farklı yeteneklerde ve farklı bakış açısına sahip bireylerle zaman geçirmesinin tutum puanlarını artırması da olağan olarak karşılanmaktadır. Ek olarak anlamlı bir farklılığın olmaması, kaynaştırma eğitime yönelik tutum puanlarının mesleki deneyim açısından birbirine yakın olduğu görüşünü ortaya çıkarmaktadır. Bunun nedeni ise lisans eğitiminin niteliği, hizmet içi eğitim olanakları, teknolojik çağın gerekliliği olan inovatif düşüncenin gelişimi ve araştırma olanakları ile ilişkilendirilebilir.

Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin görev yaptıkları kademeye göre kaynaştırma eğitime ilişkin tutumlarda anlamlı bir farklılık görülmemiştir (Tablo 4.6). Karasu (2019)'nun çalışmasında da, benzer şekilde öğretmenlerin görev yaptıkları okul türünün, kaynaştırma eğitime ilişkin tutumlarını etkilemediği ifade edilmiştir. Yine paralel olarak Yaşın ve İlhan (2021)'in çalışmasında beden eğitimi öğretmenlerinin zihinsel engelli bireylerde sporun etkilerine yönelik tutumlarında çalışılan kurum değişkenine açısından anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Eşkil vd. (2022)'nin çalışmasında beden eğitimi öğretmenleri ile diğer branş öğretmenlerinin çalıştıkları okul seviyesi (ortokul, lise) açısından kaynaştırma eğitime ilişkin tutumlarında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Bu çalışma, araştırma bulgusu ile paralellik göstermektedir. Araştırma grubunun sayısının ve eşit dağılmamasının bu bulgunun sonucunu etkilemiş olabilir. Ayrıca lisans eğitiminde verilen eğitimlerde gelişim dönemlerinin dikkate alınmasının, öğretmenlerin eğitim bilimleri derslerine tabii olmasının da etkili olduğu düşünülmektedir.

Katılımcıların çocuk sahibi olup olmama durumuna göre kaynaştırma eğitime yönelik tutum puanları incelendiğinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Tablo 4.7). Araştırma bulgusuyla paralel şekilde Özer vd. (2006)'nın çalışmasında da beden

eğitimi ğretmenlerinin zihinsel engelli çocuklara yönelik tutumlarında ocuk sahibi olup olmama değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık kaydedilmemiştir. Buna göre, araştırmaya katılan beden eğitimi ğretmenlerinin ocuk sahibi olmalarının ya da olmamalarının kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarında bir etkisinin olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Üstelik ocuk sahibi olmadığını belirten katılımcıların kaynaştırma eğitimine yönelik tutum puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu yüzden, elde edilen bulgulara dayanarak kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlarda eğitimin, yetiştirilme tarzının, insani değerlerin, ahlaki ve etik boyutların ne denli önemli olduğu dikkat çekmiştir. Nihayetinde eğitimcilerin öğrencilere fırsat eşitliği boyutunda eğitimden yararlanma hakkını tanıma yönünde adil davrandığı ifade edilebilir.

Diğer bir değişken olan ailesinde ya da yakın çevresinde engelli birey olup olmama durumuna göre de, beden eğitimi ğretmenlerinin kaynaştırma puanlarında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir (Tablo 4.8). Bu noktada, yine ailenizde ve yakınıınızda engelli bir birey var mı? sorusuna evet ve hayır yanıtını veren beden eğitimi ğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutum puanlarının eşit olduğu dikkat çekmiştir. Ancak ailesinde ya da yakın çevresinde engelli birey bulunduğunu ifade eden katılımcıların kaynaştırma eğitimine ilişkin tutum puanları daha yüksek bulunmuştur. Araştırma bulgusunu destekleyen çalışmalar vardır (Aka ve Narin, 2020; Blok ve Rize, 1995; Ergin ve Bozdağ, 2021; Karademir vd., 2018; Kemce, Tekkurşun-Demir ve Koç, 2018; zer vd., 2006). Araştırma bulgusundan farklı olarak Yıldırım (2022)'in çalışmasında ise ailede veya akrabalarda engelli birey olma durumuna göre beden eğitimi ğretmenlerinin zihinsel engelli bireylerde sporun etkilerine ilişkin tutumlarında anlamlı bir farklılık olduğu belirtilmiştir. Farklılığın bulunmaması, toplumsal açıdan yardımseverliğe açık olunması, ihtiyaı ya da destek bekleyen bireylere yönelik hassasiyet gösterilmesi, toplumsal normlar, örf, adet ve ananelere bağlılık ile bağdaştırılabilir. Çünkü bireyler yetiştirildikleri toplumun, rfn, detini, kültürel yapısını benimseyerek davranışlarını ya da hareketlerini şekillendirmektedirler. Araştırma grubunda farklı ülkeler, toplumlar ya da spesifik engel türleri ele alınsaydı, bu bulgunun sonucu da farklılık gösterebilirdi.

Araştırmaya katılan beden eğitimi ğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarında, ailede ya da yakın çevrede bulunan kaynaştırma grubundaki bireyin engel türü bakımından anlamlı farklılık görülmemiştir (Tablo 4.9). Bu durum,

gerek görme engeli, gerekse ortopedik, zihinsel ya da işitme engeli olan bireylerin hayatta bir takım zorluklarla karşı karşıya gelmesiyle açıklanabilir. Her engelin hayatın akışını farklı şekillerde etkilediği varsayıldığında, bulgularda farklılık çıkmamasının olağan kabul edilebileceği ifade edilebilir.



6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın sonucunda, araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bununla birlikte araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin yaş, mezun olunan bölüm, mesleki deneyim, görev yapılan kademe, çocuk sahibi olup olmama, ailesinde ya da yakın çevresinde engeli engelli birey bulunup bulunmama ve ailesinde ya da yakın çevresinde engelli birey bulunuyorsa engel türüne göre kaynaştırmaya yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Cinsiyet değişkeni açısından katılımcıların kaynaştırma eğitimine yönelik ölçek toplam puanlarında, okul ve aile alt boyutu tutum puanlarında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Nitekim toplumsal cinsiyet rollerinin kültürel bağlamda etkili olduğu, paralel yapıda ataerkilliğin ve anaçlığın nesilden nesile devam ettiği kaydedilmiştir. Ayrıca sınıf ve başarı puanlarında ise kadın ve erkek beden eğitimi öğretmenlerini eşit tutum puanlarına sahip olduğu görülmüştür. Kaynaştırma eğitiminde kadın ve erkek beden eğitimi öğretmenlerinin başarı odaklı olduğu, sınıf boyutunu da göz önünde bulundukları ve gelişim dönemlerinin önemini dikkate aldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

6.1. Öneriler

Araştırma sonucuna yönelik, hizmet içi eğitimlerinin artırılması, yaratıcılığı geliştiren ve üretkenliği artıran yeni programların dahil edilmesi, teknolojik ortamların artırılarak beden eğitimi öğretmenlerine yönelik eğitim verilmesi önerilebilir. Araştırma grubunun sayısının artırılarak veya bir bölgenin ele alınarak çalışmanın detaylandırılması önerilebilir. Lisans eğitiminde alınan derslerin ele alınacağı, eğitim durumunun etkisinin yordanacağı bir çalışma yapılarak farklı değişkenlerin etkisi dikkate alınarak çalışma alanı genişletilebilir.

Gelecekte yapılan çalışmalar için farklı branş gruplarının kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının incelenmesi önerilebilir. Bunun yanı sıra farklı branş grupları önünde sadece özel yetenek alanlarının ele alındığı, müzik, görsel sanatlar ve spor bilimleri alanları arasında karşılaştırmaların yapılabileceği çalışmalar ele alınabilir.

KAYNAKLAR

- Açak, M. ve Narinç, Ç. (2020). Eğitim fakültesi öğrencilerinin engellilere yönelik tutumlarının incelenmesi (Malatya il örneği). *GERMENİCA Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 1(1), 19-27.
- Akbulut, E. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik alguları ile kaynaştırma eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Akçamete, G. (Ed.). (2010). *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* (6. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Aker, G. (2014). *Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi hakkındaki tutumları*. Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, Edirne.
- Aksoy, V. ve Şafak, P. (2020). 573 sayılı KHK'dan günümüze özel eğitimde eğitsel tanılama ve değerlendirme: Neredeyiz, nereye gitmeliyiz? *Turkish Journal of Special Education Research and Practice*, 2(1), 47-67. doi: 10.37233/TRSPED.2020.0108
- Algan, B. ve Algan, M. (2013). Eğitim hakkı ve özgürlüğü bağlamında eğitim hizmetlerinin ruhsat usulü ile özel kişilere gördürülmesi. *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 17(3), 147-194.
- Alper, S. ve Ryndak, D. L. (1992). Educating students with severe handicaps in regular classes. *The Elementary School Journal*, 92(3), 373-387.
- Altunhan, A., Bayer, R. ve Açak, M. Z. (2021). Mardin Artuklu Üniversitesi Öğrencilerinin Engellilere Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *ÇOMÜ Spor Bilimleri Dergisi*, 4(1), 61-70.
- Aral, N. (2011). *Okul öncesi eğitimde kaynaştırma* (1.Baskı). İstanbul: Morpa.
- Arıkan, P. (2019). *İlköğretim düzeyinde kaynaştırma eğitime devam eden çocuklar ile ailelerinin okulda karşılaştıkları sorunların okul sosyal hizmeti temelinde değerlendirilmesi (Keçiören İlçesi Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ataunal, A. (2003). *Niçin ve nasıl bir öğretmen?*. Ankara: Milli Eğitim Vakfı Yayınları.
- Ayral, M. Özcan, Ş. Can, R. Ünlü, A. Bedel, H. Şengün, G. Demirhan, Ş. ve Çağlar, K. (2013). Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal kabul düzeyleri. ELMIS 2013 Uluslararası Özel Eğitim Kongresinde sunulan bildiri, Akşehir.
- Başkonuş, T. ve Öztürk, D. (2023). Öğretmen adaylarının kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine ilişkin duygu, tutum ve kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 170- 184.
- Batu, E. S. (2000). Kaynaştırma, Destek Hizmetler ve Kaynaştırmaya Hazırlık Etkinlikleri. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(4),35-45.
- Batu, E. S. ve Kırcaali-İftar, G. (2007). *Kaynaştırma*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Batu, S. ve Kırcaali-İftar, G. (2016). *Kaynaştırma* (9. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Binbir, Ü. ve Arastaman, G. (2021). Eğitim hakkı: Bir sistematik derleme çalışması. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 5067-5098. doi: 10.26466/opus.898503.
- Block, M. E. and Rizzo, T. L. (1995). Attitudes and attributes of physical educators associated with teaching individuals with severe and profound disabilities. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 20(1), 80-87.

- Breckler, S. J. (1984). "Empirical validation of affect, behavior and cognition as distinct components of attitude". *Journal of Personality and Social Psychology*, 6, 1191-1205.
- Bulu, B. ve Hotaman, D. (2020). Kaynaştırma eğitimi: Gelişimi, yararları, karşılaşılan sorunlar ve fırsat eşitliği bağlamında programların incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(71), 715-723.
- Canpolat, B. (2020). Türkiye’de engelliler sporu yönetim organları. M. İlkım, E. Beltekin (Ed.), *Sporda yeni akademik çalışmalar – 5* içinde (s. 41-63). Ankara: Akademisyen Yayınevi.
- Cook, L. and Friend, M. (2010). The state of the art of collaboration on behalf of students with disabilities. *Journal Of Educational And Psychological*, 20, 1-8.
- Çiftçi, İ. ve Sucuoğlu, B. (2005). *Bilişsel süreç yaklaşımıyla sosyal beceri öğretimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Çolak, F. Ş. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi* (Erzurum ili örneği). Yüksek Lisan Tezi, Atatürk Üniversitesi, Kış Sporları ve Spor Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Demirel, Ö., ve Kaya, Z. (2012). Eğitimle ilgili temel kavramlar. Ö. Demirel, Z. Kaya (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* içinde (s. 1-22). Ankara: A Pegem Akademi.
- Dikici-Sığırtmaç, A. (2010). *Okul öncesinde özel eğitim*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Diler, N. (1998). Kaynaştırma kavramı, kaynaştırma uygulamaları ve etkili kaynaştırma için yapılması gerekenler. 8. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, Edirne.
- Durğun, B. (2010). *Sınıfta kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Engin, A. O. Tösten, R. Kaya, M. D. ve Köselioğlu, Y. S. (2014). İlköğretim Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamasıyla İlgili Tutum ve Görüşlerinin Değerlendirilmesi (Kars İli Örneği). *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13, 27-44.
- Ergin, M. ve Bozdağ, B. (2021). Beden eğitimi öğretmenlerinin zihinsel yetersizliği olan öğrencilere ilişkin tutumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 22(2), 1286-1310.
- Eşkil, R. Akbulut, M. K. Gülşen-Eşkil, K. ve İlhan, E. L. (2022). Beden eğitimi ve diğer branş öğretmenlerinin kaynaştırma-bütünleştirme eğitimine yönelik duygu, tutum ve kaygılarının incelenmesi. *Aksaray University Journal of Sport and Health Researches*, 3(1), 13-30. doi: 10.54152/asujshr.1081353
- Filiz, Z. (2010). Üniversite öğrencilerinin sosyalleşmesinde spora katılımın değerlendirilmesi. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 4(3), 192-203.
- Ford, D. Y. and Frazier, T. M. (2001). Teachers of gifted students: Suggested multicultural characteristics and competencies. *Roeper Review*, 23(4), 235-239.
- Gearheart, B. R. Weishahn, M. W. and Gearheart, C. J. (1996). The exceptional student in the regular classroom (6th Ed). New Jersey, Prentice Hall, 1-475.
- Göksoy, S. (2014). Eğitim sistemlerinde kalite standartları ve kalite standart alanları. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, III, (7), 85-100.
- Guralnick, M. J. (2001). A framework for change in early childhood inclusion. *Early Childhood Inclusion*, 3-35.
- Gümüş, M. M. Ekdi, E. Acar, H. Demir, M. C. Taruk, M. Ağaçhanlı, S. ve Demir, Y. (2021). Türkiye’de kaynaştırma eğitimi, uygulamaları, tarihi ve yıllara göre kaynaştırma eğitimi

- öğrenci sayıları. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 8(68), 903-914.
doi: 10.26450/jshsr.2403
- Gür, A. (2001). *Özürülülerin sosyal yaşama uyum süreçlerinde sportif etkinliklerin rolü*. Ankara: T.C. Başbakanlık Özürülüler İdaresi Başkanlığı Yayınları.
- Gürgür, H. (2005). *Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı ilköğretim sınıfında işbirliği ile öğretim yaklaşımının incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hardin, B. and Hardin, M. (2002). Into the mainstream: Practical strategies for teaching in inclusive environments. *The Clearin House*, 175-178.
- Hicks-Monroe, S. L. (2011). A review of research on the educational benefits of the inclusive model of education for special education students. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 61-69.
- Hornby, G. (2015). Inclusive special education: Development of a new theory 171rofess education of children with special educational needs and disabilities. *British Journal of Special Education*, 42(3), 234-255.
- İlhan, L. (2008). Eğitilebilir zihinsel engelli çocuklarda beden eğitimi ve sporun sosyalleşme düzeylerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(1), 315-324.
- İnceoğlu, M. (2010). *Tutum algı iletişim*. Ankara: Beykent Üniversitesi Yayınevi.
- Kandemir, M. A. Kurt, K. ve Apaydın, Z. (2021). Farklı branşlardaki öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(7), 15-34.
- Karaca, M. A. (2018). *Kaynaştırma eğitimi programının öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarındaki mesleki yeterliliklerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Karademir, T. Açak, M. Türkçapar, Ü. ve Eroğlu, H. (2018). Beden eğitimi öğretmen adaylarının zihinsel engellilere yönelik tutumlarının belirlenmesi. *Atatürk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 20(3), 103-112.
- Karadeniz, G. (2002). *Özel eğitim eğitimde kaynaştırma* (Entegrasyon). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın.
- Karasu, T. (2019). DKAB öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi yeterlilikleri ile duygu, tutum ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişki. *Bilimname XXXVIII(2)*, 501-522.
doi:10.28949/bilimname.557699
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 1-13.
- Kaya, E. (2022). *Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin değer algısı ve beden eğitimi ve spor dersinin kazandırdığı değerlere yönelik görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Kemeç, D.G. Tekkurşun Demir, G. ve Koç, S. (2018). Doktor adaylarının zihinsel yetersizliği olan bireylerde sporun etkilerine yönelik farkındalıkları. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 3(4), 153-168.
- Keskinkılıç, K. (2022). *Beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencileri ile ilgili duygu, tutum ve kaygılarının mesleki öz yeterlilikleri açısından incelenmesi (Malatya ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muş.

- Kırcaali-İftar, G. (1998). *Özel gereksinimli bireyler ve özel eğitim*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Kumar, A. (2016). Exploring the Teachers' Attitudes towards Inclusive Education System: A Study of Indian Teachers. *Journal of Education and Practice*, 7(34), 1-4.
- Kuz, T. (2001). *Kaynaştırma eğitime yönelik tutumların incelenmesi*. Uzmanlık Tezi, Ankara: T.C. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı Yayınları/17
- Küçükahmet, L. (2003). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Lewis, R. B. and Doorlag, H. D. (1999). *Teaching special education students in general education classrooms*. New York: Merrill, Prentice Hall.
- Lindsay, G. (2003). Inclusive education: A critical perspective. *British Journal of Special Education*, 33(1), 3-12.
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal Of Educational Psychology*, 77(1), 1-24.
- Mallee, M. T. (1997). Using reverse mainstreaming between two schools as a strategy to promote social communication skills among students attending a special education public school(dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 9820415)
- Metin, N. (1992). Okul öncesi dönemde özürlü çocuklar için kaynaştırma programları. *Özel Eğitim Dergisi*, 1(2), 34-36. doi: 10.1501/Ozlegt_0000000118
- Metin, N. (1997). Okulöncesi eğitimde yeni yaklaşımlar. Ankara: Ankara Üniversitesi Ziraat Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi Sempozyumu.
- Metin, N. (2015). Kaynaştırma. N. Baykoç (Ed.). *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim içinde* (3. baskı, s. 89-103). Ankara: Eğiten Kitap.
- Metin, N. ve Çakmak-Güleç, H. (1999). İlköğretim okullarındaki eğitimcilerin özürlü çocuklarla normal çocukların kaynaştırıldığı programlar hakkındaki düşüncelerinin incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(1), 59-73.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1997). 573 sayılı özel eğitim hakkında kanun hükmünde kararname, 06.06.1997 tarih ve 23011 sayılı Resmi Gazete. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm> adresinden 3 Nisan 2023 tarihinde erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2010). *İlköğretim okullarındaki kaynaştırma uygulamalarının değerlendirilmesi*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2020). https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_06/24163215_ozel_eYitim_yonetmel_iYi_son_hali.pdf adresinden 4 Nisan 2023 tarihinde erişilmiştir.
- Odluyurt, S. (2015). *Kaynaştırma eğitiminde uygulamalı davranış analizi*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Oppenheim, A. N. (1966). *Questionnaire design and attitude measurement*. New York: Basic Books.
- Oppenheim, A. N. (1992). *Questionnaire design, interviewing and attitude measurement*. London: Pinter Publishers.
- Özbey, F. (2018). Türkiye’de Engellilerin Eğitimi (Genel-Mesleki). Arıkan, S. ve Ayyıldız, E. (Ed), *Engelli Bireylerin Destekli İstihdamı içinde* (39-55). İstanbul: Akademik Kitaplar.

- Özdiñ, Ö. (2005). Çukurova üniversitesi öğrencilerinin sporun ve spora katılımın sosyalleşmeyle ilişkisi üzerine görüşleri. *Sportre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3(2), 77-84.
- Özer, D. Baran, F. Aktop, A. ve Nalbant, S. (2006). Beden eğitimi öğretmenlerinin zihinsel engelli çocuklara ilişkin tutumlarının incelenmesine yönelik bir ön çalışma. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi (Gazi BESBD)*, XI(1), 3-8.
- Özgür, İ. (2015). *İlk ve ortaöğretimde kaynaştırma uygulamaları* (2. Baskı). Adana: Karahan Kitabevi.
- Özkatar-Kaya, E. (2018). *Beden eğitimi öğretmeni adaylarının epistemolojik inançları, akademik öz-düzenleme ve öz-yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Erciyes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Özkuloğlu, F. (2015). *Beden eğitimi öğretmen adaylarının özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma programlarına yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Öztürk-Karataş, E. (2021). Beden eğitimi öğretmenlerinin sorunları. *Kafkas Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 1(2), 1-14.
- Pamuk, Y. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime ilişkin görüşleri*. Dokuz Eylül Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İlköğretim Anabilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi. İzmir.
- Parasız, G. ve Demirci, B. (2017). *Müzik öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşleri (Erzurum ili örneği)*. Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19(3), 322-339. doi: 10.17556/erziefd.286784
- Polat, T. F. (2018). *İlahiyat fakültesi öğrencilerinin kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi (R.T.E.Ü. İlahiyat Fakültesi Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Poorman, C. (1980). Mainstreaming in reverse with a special friend. *Teaching Exceptional Children*, 12(4), 136- 142.
- Rizzo, T. L. and Vispoel, W. P. (1991) Physical educators' attributes and attitudes toward teaching students with handicaps. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 8, 4-11.
- Robbins, S. (1994). *Örgütsel davranışın temelleri* (Çev: Sevgi Ayşe Öztürk). Eskişehir: ETAM Basım Yayın.
- Rudd, F. (2002). Grasping the promise of inclusion. ERIC database ED471855.
- Sabah, S. (2021). *Türkiye'de beden eğitimi ve spor derslerinde uygulanan kaynaştırma sistemine yönelik paydaş alguları ve öğretmen yeterliğinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Samsun.
- Salisbury, C. L. (1990). *The least restrictive environment: Understanding the options*. Policy And Practice In Early Childhood Special Education Series. Washington, DC: Department Of Education.
- Schoger, K. D. (2006). Reverse inclusion: Providing peer social interaction opportunities to students placed in self-contained special education classrooms. *Teaching Exceptional Children Plus*, 2(6) 1- 10.
- Seçer, F. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin kişiler arası öz yeterlik inançları ile kaynaştırmaya yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Siegel, B. (1996). *The world of the autistic child*. New York: Oxford University Press.

- Smith, M. B. (1968). Attitude change. Crowell Collier & Mac Millan (Ed.), In International Encyclopedia of Social Sciences, 458-467.
- Sonuç, A. (2012). *Zihinsel engellilerde sporun öfke düzeyine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman.
- Stewart, C. C. (1988). Modification of student attitudes toward disabled peers. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 5(1), 44-48. doi: 10.1123/apaq.5.1.44
- Sucuka, N. and Kimmet, E. (2003). Aile destek programlarının okul aile işbirliğindeki önemi. M. Sevinç, (Ed.), *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar* içinde (s. 452-458). Ankara: Morpa Yayınları.
- Sucuoğlu, B. ve Kargın, T. (2006). *İlköğretimde kaynaştırma: Yaklaşımlar stratejiler ve yöntemler*. İstanbul. Morpa Yayınları.
- Sucuoğlu, B. ve Kargın, T. (2010). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları*. Ankara: Kök Yayınevi.
- Şişman, Y. (2014). Engelliler açısından eşitlik, ayrımcılık ve eğitim hakkı. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 32, 57-85. doi: 10.21560/spcd.37719
- Tabachnick, B. and Fidell, L. (2013). Using multivariate statistics (6th International edition cover edn). New Jersey: Sage Publications, Thousand Oaks. Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Tezbaşaran, A. (1997). *Ölçek geliştirme kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Türk Dil Kurumu (2023). <https://sozluk.gov.tr/> adresinden 07 Nisan 2023 tarihinde erişilmiştir.
- Uysal, A. (1999). *Zihinsel engelli ve normal öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin karşılaştırılması*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Ülgen, G. (1995). *Eğitim psikolojisi birey ve öğrenme*. Ankara: Bilim Yayınları.
- Vural, M. Esentaş, M. ve Işıkgöz, M. E. (2018). Engellilerde egzersiz ve spor eğitimi bölümü öğrencilerinin engellilere yönelik tutumlarının incelenmesi (İnönü Üniversitesi Örneği). *CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 13(1), 1-11.
- Yaman, Ç. Uluişik, V. Hergüner, G. ve Önal, A. (2018). Examining the attitudes of physical education teachers towards special education (the handicapped). *Physical Education of Students*, 22(4), 207-216.
- Yanardağ, R. Konal, İ. ve Baş, Ç. (2023). Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının sosyo-demografik özellikler açısından incelenmesi. *Toplumsal Politika Dergisi*, 4(1), 42-51.
- Yaşın, İ. ve İlhan, E. L. (2021). Beden eğitimi öğretmenlerinin zihinsel engelli bireylerin sportif etkinliklerine yönelik tutum profilleri. *Herkes için Spor ve Rekreasyon Dergisi*, 3(1), 30-35.
- Yazıcıoğlu, T. (2018). Kaynaştırma eğitiminin tarihsel süreci ve Türkiye’de uygulanan kaynaştırma modelleri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 8(1), 92-110. doi: 10.30783/nevsosbilen.420028
- Yazıcıoğlu, T. ve Kargın, T. (2018). Serebral palsili öğrenciler için düzenlenmiş bir okulda gerçekleştirilen kaynaştırma modeline ilişkin paydaş görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(4), 643-678. doi: 10.21565/özelegitimdergisi.335365
- Yıldırım İ. ve Yetim, A. A. (1996). Orta öğretimde beden eğitimi dersinin öncelikli amaçları üzerine bir araştırma. *Beden Eğitimi Spor Bilimleri Dergisi*, 1(3), 36-43.

- Yıldırım, A. (2022). *Beden eğitimi öğretmen adaylarının zihinsel engelli bireylerde sporun etkilerine yönelik tutum ve farkındalık düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Yılmaz, A. İnce, G. ve Kırimoğlu, H. (2020). Beden eğitimi ve çocuk gelişimi öğrencilerinin bilişsel esneklik ve kaynaştırma eğitimine bakış açıları. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1), 207-220. doi: 10.24315/tred.602942
- Yılmaz, E. ve Melekoğlu, M. A. (2018). Kaynaştırma eğitiminin yasa ve uygulamalardaki durumunun Türkiye ve Avrupa bağlamında değerlendirilmesi. *Osmangazi Journal of Educational Research (OJER)*, 5(1), 1-17.
- Yılmaz, F. (Ed.) (2022). Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin yasal hakları. Ankara: Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_12/22144036_BIREYLERIN_YASAL_HAKLARI.pdf adresinden 4 Nisan 2023 tarihinde erişilmiştir.
- Zigmond, N. and Kloo, A. (2009). What, where, and how? Special education in the climate of fullinclusion. *Exceptionality*, 17(4), 189-204.
- Weinstein, G. (1968). Nursery school with a difference. *Parents Magazine*, 4, 68-70.
- Wood, W. (1998). Adapting instruction to accomodate students in inclusive settings (3th Ed.). New Jersey: Prentice Hall, 1-562.
- Wooten, M. and Mesibov, G. B. (1986). Socials skills training for elementary school autistic children with normal peers. Schopler, E. Mesibov, B. (Ed). Social behavior in autism (305-319). New York: Plenum.

EKLER

Ek 1. Ölçek İzni



Emre LAÇIN
Kime: Meliha Özen >

10:34



Ynt: Ölçek kullanım izni

Merhabalar Meliha hocam, geliştirmiş olduğumuz ölçeği tez çalışmanızda kullanabilirsiniz. Ölçeğe ilişkin bilgileri içeren dosyayı ek olarak gönderiyorum. Çalışmalarınızda başarılar dilerim..

Meliha Özen < _____ > , 5
Ara 2022 Pzt, 10:28 tarihinde şunu yazdı:

Hocam merhaba,

Alıntılanmış Metni Göster

iPhone'umdan gönderildi

Ek 2. Kişisel Bilgi Formu

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Değerli katılımcılar; bu formdaki bilgiler bilimsel bir çalışma kapsamında kullanılacaktır. Katılımcılara ilişkin şahsi bilgiler (ad, soyad vb.) kesinlikle istenmeyecek ve dolayısıyla paylaşılmayacaktır. Çalışmanın amacına ulaşabilmesi adına formdaki sorulara içtenlikle ve dikkatle cevap vermeniz önem taşımaktadır. Değerli zamanınızı ayırıp çalışmaya sağladığınız katkı için teşekkür ederiz. Lütfen işaretleme olarak (X) şeklini kullanınız.

Cinsiyetiniz: Kadın Erkek

Yaşınız:

Mezun Olduğunuz Bölüm: Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği

Antrenörlük Eğitimi Spor Yöneticiliği Rekreasyon Diğer

Mezun Olduğunuz Bölüm sorusunda tercih ettiğiniz seçenek diğer ise detaylı olarak bölümü yazınız.....

..

Mesleki Deneyiminiz (Yıl):

Görev Yaptığınız Sınıf Düzeyi/ Yaş Grubu:

Çocuğunuz Var mı?: Evet Hayır

Ailenizde Engelli Bir Birey Var Mı? Evet Hayır

Varsa Engel türünü yazınız

Ek 3. Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği

Madde No	Maddeler	Kesinlikle katılıyorum (5)	Katılıyorum (4)	Emin Değilim (3)	Katılmıyorum (2)	Kesinlikle Katılmıyorum (1)
1	Kaynaştırma öğrencisinin sınıfta olmasını istemem.					
2	Kaynaştırma öğrencileri sınıf düzenini bozar.					
3	Kaynaştırma öğrencileri diğer öğrencilere zarar verir.					
4	Kaynaştırma öğrencisi ile sınıf içinde daha çok çalışırım.					
5	Kaynaştırma öğrencilerinin eğitim kalitesi için okul-veli işbirliğine inanırım.					
6	Kaynaştırma öğrencilerinin problem davranışlarından dolayı onlara ceza veririm.					
7	Kaynaştırma eğitiminde velinin desteğine ihtiyaç duyarım.					
8	Kaynaştırma eğitiminde ailenin görüşlerini önemserim.					
9	Kaynaştırma eğitiminde okul yönetiminin önceden gerekli uyarlamaları yapması gerektiğine inanırım.					
10	Kaynaştırma eğitiminde okul yönetiminin etkisi yoktur.					
11	Okul yönetiminin kaynaştırma öğrencilerine karşı sergilediği tutumların önemi yoktur.					
12	Kaynaştırma öğrencilerinin okulu bitirdikten sonra bir şeyler yapabileceğine inanırım.					

Ek 4. Etik Kurul Kararı



ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI ETİK KURUL KARARLARI

KARAR TARİHİ	TOPLANTI SAYISI	KARAR SAYISI
30.12.2022	11	2022-1133

KARAR NO: 2022-1133
Üniversitemiz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü öğrencisi Meliha ÖZEN' in Doç. Dr. Bade YAMAK danışmanlığında "Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi" isimli yüksek lisans tezine ilişkin ölçek çalışmasını içeren 96024 sayılı dilekçesi okunarak görüşüldü.

Üniversitemiz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü öğrencisi Meliha ÖZEN' in Doç. Dr. Bade YAMAK danışmanlığında "Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi" isimli yüksek lisans tezine ilişkin ölçek çalışmasının kabulüne oy birliği ile karar verildi.

ÖZ GEÇMİŞ

Meliha Özen, Kastamonu Abdurrahman Paşa Lisesi'ni bitirdikten sonra Kastamonu Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Beden Eğitimi Öğretmenliği bölümünden 2010 yılında mezun oldu. 2012 yılında OMÜ Sağlık Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans programına girdi. Antalya ili Kepez İlçesine Bağlı Hacı Ekrem Şerife Yazaroğlu Anadolu İmam Hatip Lisesi Beden eğitimi ve Spor Öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Orta derecede İngilizce bilmektedir (10.06.2024)

İletişim Bilgileri

ORCID NO : 0009-0008-6504-3489

Yayınlar:

1. Özen, M., & Albay, F. (2024). Bedensel engelli masa tenisi sporcularının spora katılım motivasyonlarının incelenmesi. İ. Görgüt (Ed.), *Sporda Psikososyal Alanlar Alanında Uluslararası Araştırmalar I* içinde (s. 19-33). Ankara: Eğitim Yayınevi. ISBN: 978-625-6658-84-4
2. Eliöz, M., Atan, T., Çebi, M., & Aras, M., (8-11 Kasım, 2012). *Zihinsel engelliliğin ve spor yapma alışkanlığının ailelerin tolerans düzeylerine etkilerinin incelenmesi*. 2. Uluslararası Herkes için Spor ve Spor Turizm Federasyonu Kongresinde sunulan sözel bildiri.

Kazanılan Ödüller, Teşvikler ve Burslar

1. MEB Üstün Başarı Belgesi