

**ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖZEL EĞİTİME YÖNELİK  
TUTUMLARININ İNCELENMESİ:  
KARŞILAŞTIRMALI BİR ARAŞTIRMA**

**Hakan SARI\* Hasan BOZGEYİKLİ\*\***

**ABSTRACT**

When the Teacher Training Programs of developed countries were examined each teacher candidate received at least two different courses about special education (Frost and Stemp, 1998). However, in Turkey, many students who are currently educated in universities do not have any course about special education in terms of their programmes followed which were developed by the Higher Education Committee (Sari and Saygin, 2001). In addition, the literature suggests that when they have some courses about special education their attitudes become positive (Villa, 1996). Therefore the aim of this research is to examine attitudes of the final year students some of whom have had courses and some of whom have not had courses about special education during their education in the faculty. The research also aims to maintain data for other researchers who plan to do research on this issue. In this research, a survey method was used because the researchers aim to reach many teacher candidates. The research sample consisted of 483 students who were selected according to random sampling system in Selçuk University, Education Faculty. As a research instrument, 'Special Education Attitude Scale' developed by Frost and Stemp (1988), translated by Sari from English to Turkish and developed by Sari, Bozgeyikli and Ure (2002). The data were analysed by using the SPSS 10. Program. According to the research findings, there are significant differences between the students' scores in terms of their feelings about self sufficiency on teaching children with special educational needs, identifying their needs, selecting appropriate places to educate them, developing their programmes, and integrating them in mainstream settings. In addition to these, there are no differences between the students' responses in terms of gender, having handicapped person in their families and having handicapping conditions on self.

**Key Words:** *Teacher Training programs, Special Education*

---

\* Yrd. Doç. Dr. Hakan SARI, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü Başkanı. Meram/Konya

\*\* Arş. Gör. Hasan BOZGEYİKLİ, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Araştırma Görevlisi. Meram. Konya

## I. Giriş

Tutum kavramının çok farklı tanımları olduğu ve bu tanımların çoğunun tutumun farklı bir yönünü vurguladığı da görülmektedir. Shapiro'ya (1999) göre tutum; deneyimler aracılığıyla organize edilmiş, bireyin birbirine benzeyen bütün durumlar ve konulara tepkisi üzerine etki eden doğru ya da dolaylı etkilerin ve hazır olmanın sinirsel ve zihinsel durumudur. Shapiro'ya (1999) göre, tutumlar bireyin kendi (ego) sisteminin bütününe oluşturan parçalardır. Bir başka deyişle, tutumlar bilişsel yeterlilik ile duygusal ve motive edici görüşlerin birbirinden ayrılmaz bir bütündürler şeklinde de tanımlanmaktadır. Kilburn'a (1984) göre tutumlar, hoşnut olunan yada olunmayan değerlere, bazı çevresel koşullara karşı yada onların yanında olunan eğilimlerdir. Ayrıca Kilburn (1984) tutumu sosyal durumların belirli bir sınıfa, bir sınıf hareketine meyilli olan, duygularla bezenmiş bir fikir olarak tanımlamıştır.

Günümüzdeki yaygın olan tanımı ise, belirli bir nesne, fikir yada kişiye karşı bir tutum, bilişsel ve duygusal öğeleri bulunan ve davranışsal bir eğilim içeren kalıcı bir sistem olduğu belirtilmektedir (Garner, 1996). Tutum, olumlu yada olumsuz değerlendirme ya da duyguları da içeren, bütüncül bir konu ya da nesne ile ilgili bir düşünce, inanç ve bilgiler toplamı olarak da tanımlanmaktadır (hannah et al. 1983). Bu tanımdaki bütüncülden kasıt, kişiyi belirli bir davranışa yol açmak eğiliminde bırakmasıdır. Ayrıca tutum, bütünüyle gözlenemeyen fakat gözlenebilen bazı davranışlara da yol açtığı varsayılan eğilimler olarak da tanımlanmaktadır. Buna ek olarak, tutumların her bir öğesinin bazı gözlenebilen ve ölçülebilen tepkilere yol açtığı bu öğelerin bilişsel, duygusal ve davranışsal olarak gruplandırıldığı da görülmektedir (Kağıtçıbaşı, 1996: 86-87).

Tutumları, insanların tavır ve davranışlarını etkileyen, bir bakıma yöneten diğer kavramlardan dikkatlice ayırmak gerekliliği ve inançların tutum olmadığı, tutumun ise bir durum karşısında oluşan bir inanç sistemi olduğu belirtilmektedir (Carrigan, 1994). Örneğin, sosyal tutum bir inanç tipidir ve insanın nasıl hareket edip etmemesi gerektiğini yönlendirmekte böylece tutumlar olumlu veya olumsuz soyut idealler olarak betimlenmekte ancak belirli bir tutumun sadece bir duruma bağlı olmadığı da rapor edilmektedir. Bu anlamda tutum, insanın sosyal içeriğinden ve objektif delilden soyut, iyi, doğru, arzuya değer olarak kabul ettiği veya etmediği, bir ya da bir çok sayıdaki inançları olarak da tanımlanmaktadır (Jones ve Black, 1996). Buna karşın, saplantılar ise tutumların çok yoğun ve şiddetli biçimleri olduğu belirtilmektedir. Bu doğrultuda bazı kavramlarla tutumlar arasındaki ilişki aşağıdaki şekilde incelenmiştir (Dönmezer, 1978: 98,99). Örneğin, ideoloji ve tutum birlikte incelendiğinde ideoloji, insanın içinde yaşadığı dünyaya karşı bireyin tutumlarını ifade, izah ya da meşrulaştırmaya çalışan değişik bir ahenk sistemidir; aynı zamanda toplumun bir değer yargısına göre belirli bir yöntemde harekete tahrik eden bir unsurdur. İdeoloji ise rasyonelleştirilmiş ve soyut bir sistemdir; hiç değilse sosyal mücadeleden kaynaklanır ve topluma şekil vermek amacını güder. İdeolojilere karşı farklı tutumlar oluşabilmektedir. Ancak ideolojiler toplumda gelişen ve birbirine karşıt olan tutumları içermektedir; böylece ideoloji belirli tutumları yansıtan bir araç

olmaktadır. Tutum ile tavır ve eylem ise, bir duruma yönelik eylemsel davranıştır. Kişi kendisinde yerleşmiş tutuma aykırı eylemde bulunabilir. Tutum geneldir ve kişisel değildir, buna karşılık tavır ve eylem kişiye göredir ve subjektiftir

Tutumun bireyin tüm yaşamını kapsayan toplumsal bir etki alanı da vardır. Bir çok davranış, başka bireylerle olan ilişkilerinin algılanmasına, değerlendirilmesine ve onlar üzerinde edinilmiş yargılara bağlı olarak ortaya çıkar. Bireyler gündelik ve sıradan işler dışındaki çoğu davranışlarını özellikle de diğer bireylerle olan ilişkilerini düşünsel örüntüleri doğrultusunda gerçekleştirirler. Sosyal psikolojide bu düşünsel örüntüye “tutum” adı verilmektedir. Tutumlar psikolojik bir düşünsel oluşum içinde ve toplumsal değer, norm ve ilişkilerin etkisiyle oluşmakta, birey yeni davranışlar geliştirirken, geçmişinden gelen ya da toplumsal etkilenmelerle oluşmuş ön yargılarının baskısı altında kalarak belirli bir düşünsel kalıp içerisinde hareket edebilmektedir. Tutumların temel ortak özelliği, belirli ama örgütlenmiş düşünce yapısını içermektedir. Muzaffer Şerif tutumları, diğer sıradan düşünce yapılarından ve bunların oluşturduğu davranışlardan ayırt etmek için altı ölçüt geliştirmiştir (Sherif ve Sherif, 1969: akataran Tolen ve diğerleri,1985: 260). Bunlar;

1. Tutumlar doğuştan edinilmez, sonradan kazanılırlar,
2. Tutumlar geçici düşünsel durumlar değildir; bir kez ortaya çıktıktan sonra az yada çok belirli bir süre devam edebilmektedir,
3. Birey ile nesnel arasındaki ilişkilere bir kararlılık ve düzenlilik kazandırır,
4. Birey-nesne ilişkisinde, özellikle tutumlar aracılığıyla belirlenen bir etkilenme-güdülenme süreci ortaya çıkmaktadır,
5. Tutumların oluşması ve biçimlenmesi için birbirleriyle karşılaştırılabilir bir çok öğenin bir arada olması zorunludur,
6. Genel olarak kişisel tutumların oluşumu ile ilgili ilkeler, toplumsal tutumların oluşmasına da uygulanabilirler. Toplumsal tutumlar, toplumsal nesne, değer, konu, grup ya da kurumlara yönelik tutumlardır.

Tutumun sözel yada davranışsal biçimde açıklanması, her şeyden önce bireyin içinde bulunduğu grubun yapısına ve ortamın elverişliliğine bağlı olarak değişmektedir. Bireyin, tutum ve kanaatlerini özgürce açıklayabilmesi ve gerçekleştirebilmesi sanıldığından da düşük olabilir (Tolen ve diğerleri, 1985: 260-266).

Tutum birey için araçsal bir görev görmekte bir başka deyişle, bireylere yarar sağlayan, onlara içinde yaşadıkları gerçeklik ile belirli bir uyum kazandıran bilişsel özelliklere de sahip oldukları belirtilmektedir (Tolen ve diğerleri, 1985). Ancak yaşanan toplumsal gerçeklere ve ideolojik yapısına uygun belirli işlevlere sahip oldukları söylene de toplumdan topluma değişebilir.

Tutumlar bir savunma mekanizması gibi benliği koruyucu bir işlev de görebilmektedir. Bir başka deyişle, bireyin kişiliğini koruyan ve temel değerlerine

yönelik her türlü tehdidi önlemeye yarayan bir yapıya sahiptir. Bundan dolayı birey, doğal olarak benliğini koruyan tutumları geliştirme eğilimi içerisindedir. Birey, kendisini öz değerleri açısından ifade etmesini ve görmek istediği biçimde algılamasını sağlayan tutumlar da geliştirebilmektedir. Bu işlevi gören tutumlar, bireyin “benlik kimliğini” tamamlamakta ve güçlendirebilmektedir.

Tutumlar, bireylerin dünyayı algılamalarında bazı temel ölçütler geliştirebilmelerini sağlayan bilgilenme gereksinmesi yaratma işlevine de sahiptir. Bilgilenme ancak kıyaslama yoluyla yapılacağından, tutumlar ve tutumların oluşturduğu bu gereksinme düzeyi, kıyaslama yapabilecek bazı referans noktaları oluşturabilmektedir. Tutumların hem tüm olarak, hem de tek tek öğeleri için söz konusu olan bazı özellikleri vardır. Tutumlar ve öğeleri bu özellikleri bakımından farklılık gösterebilmektedir (Kağıtçıbaşı, 1996:88-94). Bu özellikler ise;

- Her tutumun bir gücü vardır. Her hangi bir objeye karşı söz konusu olabilecek tutumları aşırı olumsuzdan aşırı olumluya uzanan genel bir tutum boyutu üzerinde düşünüldüğünde, tutumların güç derecesi hakkında ayrıma varılabilir. Tutumların gücü özellikle duyuşsal öğenin gücü, tutum ölçme çabalarının ve tutum araştırmalarının en çok üzerinde durdukları konudur. Kuvvetli tutumları değiştirmek zordur. Bir tutum ne kadar aşırı ve güçlüyse onu değiştirmek de o derece zordur.
- Tutumlar, öğelerinin karmaşıklığı bakımından farklılık gösterirler. Öğeleri yalın olabilecekleri gibi karmaşık da olabilir. Tutumların bilişsel, duyuşsal ve davranışsal öğelerinin her biri farklı karmaşık yapılara sahiptir. Öğeleri karmaşık olan bir tutumun karmaşık, öğeleri yalın olan bir tutumun da yalın olduğu söylenebilir.
- Tutumlar, diğer tutumlarla ilişkileri bakımından da farklılık gösterebilmektedir. Bazı tutumlar diğerleriyle sıkı sıkıya bağlı oldukları halde bazıları diğerlerinden kopuk yani tek başlarına bulunabilirler. Bazı tutumlar, diğer tutumları etkileyen, onlarla ilişki içinde bulunduğu merkezilik özelliği gösterebilmektedir. Bazı kimselerde bir tutumun merkezileşmesi çok belirgin bir hal alır ve o hayatının pek çok diğer tutumunu etkisi altına alarak genel hayat görüşüne ve bir çok davranışına yön verir. Böyle bir tutuma “ideoloji” denilebilmektedir (Monakan, 1997 ve 1996). Ayrıca, bir bireyin bazı tutumları daha merkezi diğerleri ise daha kenarda olabilmektedir.
- Tutumların çeşitli araştırmalarda (Kosloski, 1994) öğelerinin genellikle birbiriyle tutarlı olduğu rapor edilmiştir. Ayrıca, aşırı ve güçlü tutumlarda bu tutarlılığın daha fazla olduğu saptanmıştır. Bazı tutumlarda, öğelerin tutarlılığı belirgin olmadığı gibi tutarsızlık da gösterebilir. Tutarsızlık ise kendi içinde dengesiz bir tutumu gösterebilmektedir. Yerleşik bir tutum olabilmesi için

bilişsel, duyuşsal ve davranışsal öğelerin birbiriyle tutarlı hale gelmesini gerekli kılar. Tutumların öğelerinin birbirleriyle tutarlı olması, bireyin sağlam bir tutuma sahip olması için önemli olduğu rapor edilmektedir (Jones ve Black, 1996).

- Bir tutumun bütünüyle kişinin başka bir tutumuyla ya da diğer tutumlarıyla tutarlılık derecesi de bireyin önemli bir özelliğini yansıtmaktadır. Tutumun örgütlenmesinde kültürel farkların da önemi büyük olabilir. Bireylerin tutumları genellikle tutarlı olma eğilimi göstermekle birlikte bu tutarlılık, tutumların var olması için şart değildir. Ayrıca tutarlılığın derecesi olaylara göre değişebilmektedir (Fuchs ve Fuchs, 1995).

## II. Literatür

1960 yılından günümüze kadar gelişmiş ülkelerdeki öğretmenler normal sınıflarda engelli öğrencilerin eğitilmesi için daha fazla sorumluluk almaya başlamışlardır. Bir çok öğretmenin eğitim programları yoluyla özel eğitimle ilgili bilgileri yeterli düzeyde olmasa bile temel olabilecek gerekli bilgi ve becerileri almasının engelli öğrencilerin başarılı bir şekilde eğitilmesi ve başarılı öğretim etkinlikleri için gerekli olduğu vurgulanmaktadır (Ferguson & Ralph, 1996; Garner, 1996). Bir eğitim türü olan bütünleştirme veya kaynaştırmanın başarısı için sınıf öğretmenleri gibi diğer öğretmenlerin de tutumlarının olumlu yönde gelişebilmesi, özel eğitim dersi almaları ve o yıllardan başlayarak üniversite eğitimleri süresince hazırlanmaları önemlidir. Ancak özel eğitime muhtaç öğrencilerin (Ö.E.M.Ö.) eğitiminde görev alması olası çoğu öğretmen adayının olumsuz yönde tutum geliştirmeleri Ö.E.M.Ö. eğitimi açısından anlamlı bir engel oluşturabilmektedir (D'Alonzo, 1996; Tari, 1989). İngiltere’de öğretmen yetiştiren bölüm mezunlarıyla yapılan çalışmalar, özel eğitimde hem teorik hem de tutum değiştirmek için daha fazla okul tabanlı uygulamaların daha çok tercih edildiğini göstermiştir (Garner, 1996). Bu yüzden, öğretmen eğitimi yapan ve Milli Eğitime bağlı okullar arasında yüksek düzeydeki işbirliği ile özel eğitim sınıfları için gerekli olan bilgi ve becerilerle donatılan öğretmen adaylarını hazırlamak, (Villa, 1996) bir başka deyişle, yenilikçi programlarla ‘teoriden pratiğe’ anlayışına gelişmiş ülkelerde önem verildiği vurgulanmaktadır. Villa (1996), okullarda uygulama programına başlayan öğrencilerin geleneksel eğitim programındaki öğrencilerden yani teorik ağırlıklı programlarda yetişen öğrencilere göre daha fazla Özel Eğitime yönelik olumlu tutum geliştirdiklerini rapor etmiştir. Villa (1996) araştırmasında alternatif üç programın etkisini incelemiştir: Bunlar, Özel Eğitim Programı, Özel Eğitimi Gözden Geçirme Programı, ve Özel Eğitimle ilgili Bireysel Çalışma Programı. Uygulamalı özel eğitimi tamamlayan öğretmen adaylarının Özel Eğitim hakkında diğer iki gruptan çok daha fazla olumlu tutum kazandıkları rapor edilmiştir.

Engelli öğrencileri eğitmek için gereksinim duyulan bilgi ve beceriler için olumlu tutumları elde etmede öğretmen adaylarına uygulama boyunca yapılan

yardımın çok yararlı olduğu belirtilmektedir (Carrigan, 1994; Jones & Black, 1996). Carrigan (1994) araştırmasında bir akademik dönem için öğrenmede geri kalmış öğrencilerle birlikte çalışan öğretmen adaylarının tutumlarında olumlu değişikliklerin oluşması yönünde çok yararlı olduğunu rapor etmektedir. Jones ve Black (1996) engelli öğrencilerle yaptıkları çalışmalardan sonra öğretmen adaylarında olumlu tutum değişiklikleri olduğunu vurgulayarak öğretmen adaylarının görevlerinin bir parçası olarak, eğiteceği her öğrenci için çalışma programlarının düzenlenmesinde özel eğitime muhtaç öğrenciler ve aileleriyle birlikte çalışmalarının mesleğe başlamadan hem teorik hemde uygulama düzeyinde gerekli bilgilere ve becerilere sahip olmalarının olumlu tutum kazanmalarında önemli olduğunu vurgulamışlardır. Yani öğretmen adaylarına sağlanan akademik öğrenme ile okul tabanlı deneyimlerin birleştirilmesi olumlu tutum sağlanmasında yapılabilecek en iyi yollardan birisi olarak düşünülmesi gerektiğini belirtmektedirler. Öğretmen adayları, özel eğitime muhtaç öğrenciler ve diğer öğretmenlerle birlikte çalışmanın yanında onların gerçek yaşantıların sağlandığı özel eğitim derslerinde gerekli bilgi ve becerileri ve diğer öğrendiklerini uygulamaları olumlu tutum kazanmaları hayati öneme sahiptir.

Eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması için, Yasal Düzenlemelerle bir engelli çocuğun en az sınırlayıcı bir ortamda yetiştirilmesinin sürekli vurgulandığı bir çağda, onların sosyal ve akademik gelişimlerinin buna bağlı olarak oluşabilmesinde öğretmen tutumlarının çok önemli olduğu vurgulanmaktadır (Sarı ve Saygın, 2001). Bu bağlamda okulların engelli çocukları kaynaştırma veya bütünleştirme ve diğer program türlerinde eğitimleri için her öğretmen adayı hazır hale gelmelidir. Yani özel eğitim etkinliklerinde başarı için öğretmenin çok önemli bir role sahip olması nedeniyle onların tutumlarının incelenmesi ve belirlenmesi çok önem arz etmektedir. Ayrıca, eğitimle ilgili çalışmaları planlarken, öğretmen adaylarıyla ilgili Özel Eğitime yönelik tutumların gözönüne alınması da her öğrencinin bireysel farklılıkları göz önüne alınarak eğitilmesinde olumlu tutum kazanma önem arz etmektedir. Bunlara ek olarak, bir başka açıdan belirtmek gerekirse öğretmen adaylarının özel eğitime yönelik tutumunu belirlemek iki açıdan önemlidir: a. Sınıf açısından, b. Geçiş programları açısından.

Sınıf açısından değerlendirildiğinde, öğretmen tutumları hem kendi başarılarını hem de öğrenci başarısı ve gelişimlerini etkilemektedir. Shapiro'ya (1999) göre, tutumlar hem öğretmenlerin öğrencilerinden beklentilerini hem de öğrencilere yönelik sınıf etkinlikleri süresince öğretmen davranışlarını etkilemektedir. Yani öğretmenlerin tutumları, beklentileri ve davranışları öğrencilerin hem kendini nasıl algıladığına hem de akademik performansına etkiye bulunmaktadır (Alexander ve Strain, 1978). Bu yüzden, engelli öğrencilere yönelik olumsuz öğretmen tutumları kaynaştırma ve diğer türdeki programlara alınan öğrencilerin başarılı bir öğrenim yaşantısı geçirmeleri açısından engelleyici bir durum olarak kabul edilmektedir (Hannah ve Pliner, 1983).

Program açısından değerlendirildiğinde de, öğretmen tutumlarının Özel Eğitime Muhtaç öğrencileri kaynaştırma yoluyla eğitime işlemlerini ve işlevini geliştirme açısından ve tüm programın etkinliğini değerlendirmek için önemli bir geribildirim sağlayabilmektedir. Program değerlendirmesine ek olarak, tutum ölçümleri, öğretmen özellikleri ve programın işlev süreci hakkında da bilgi vermektedir. Ortaya çıkan sonuçlardan yararlanarak, programın geliştirilmesi ve uygulanmasını daha iyi düzeye çıkarmak, günlük işlevlerin daha yararlı etkinliklere yönlendirilmesi, hizmet öncesi ve hizmetiçi eğitim programlarının geliştirilmesi ve destek servislerinin geliştirilmesi için de önemlidir. Öğretmen tutumlarındaki değişimleri değerlendirme, deneyimin etkililiğini, eğitim ve işlevlerdeki değişiklikleri, program ve uygulanmasında genel süreçteki değişiklikleri değerlendirmede profesyonellere ışık tutar. Onun için bu tür bir çalışmanın, bilişsel ve duyuşsal yönden öğretmenlerde meydana gelen tutumun belirlenmesinde yardımcı olacağına inanılmaktadır. Kısaca bu çalışma, öğretmenlerin cinsiyetlerine, özel eğitimle ilgili bilgilerine göre ve özel eğitim dersi alıp almadıklarına göre farklılaşmış farklılaşmadıklarına göre belirlenmesi açısından önemlidir. Bu araştırma da ayrıca öğretmen adaylarının alan durumu, yaş ve deneyim özelliklerine göre tutumlarının farklılaşmış farklılaşmadığı da betimlenmeye çalışılmıştır. Dolayısıyla bu araştırmanın amacı, öğretmen yetiştiren fakültelerde YÖK tarafından belirlenen programlara göre öğrenim gören öğretmen adaylarının özel eğitime yönelik tutumlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi ve bu alanda yapılacak diğer karşılaştırmalı çalışmalara da ışık tutmaktır.

### III. Araştırma Metodu

Bu çalışmada kantitatif araştırma yaklaşımı kullanılmıştır. Çünkü bu yaklaşım kullanılarak daha çok sayıda katılımcıya ulaşılmış ve sonuçların genelleştirilebilmesi sağlanmaya çalışılmıştır.

**II.a. Örneklem:** Bu çalışmada örneklem grubu Selçuk Üniversitesi'nin Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören ve en az bir dönem (14 hafta; haftada 2-4 saatlik ders) özel eğitim dersi almış ve almamış olan ve yüksek öğrenimini bitiren öğretmen adaylarından küme örnekleme yoluyla belirlenen 429 öğrenci seçilerek oluşturulmuştur. Araştırmaya katılan öğretmen adayları özel eğitim dersi alıp almadıklarına göre gruplandırılmıştır.

**Tablo 1:** Araştırmaya katılan örneklem grubunun özellikleri (öğrenci sayısı, cinsiyet, yaş, özel eğitim dersi alıp almadıkları, engel durumu, ailede engelli birey olup olmadığı)

Tablo 1: Örneklem grubu ile ilgili bilgiler

		N=483	%
<b>Bölümler</b>	Sınıf Öğretmenliği	155	32,1
	Fizik Öğretmenliği	48	9,9
	İngilizce Öğretmenliği	156	32,3
	Kimya Öğretmenliği	23	4,8
	Coğrafya Öğretmenliği	38	7,9
	Psikolojik Danışma	30	6,2
	Okul Öncesi Öğretmenliği	33	6,8
Cinsiyet	Kız	298	61,7
	Erkek	185	38,3
Yaş	20-25 Yaş	462	95,7
	26-30 Yaş	20	4,1
	30 ve üstü	1	0,2
Engel Durumu	Var	31	6,4
	Yok	452	93,6
Ailede Engelli Birey Durumu	Var	50	10,4
	Yok	433	89,6
Özel Eğitim Dersi Alma Durumu	Aldım	217	44,9
	Almadım	266	55,1

### III. b. Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak Frost ve Stemp (1997) tarafından geliştirilen “Özel Eğitim Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Likert tipi bu ölçek 41 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, özel eğitime yönelik tutumları; öğretmen adaylarının yeterlik durumları, öğretmen rolleri ve özellikleri, öğrenci özellikleri ve engelli öğrencilerin sınıfa yerleştirilme durumu ile ilgili dört faktör açısından ölçmektedir. Ölçek Türkçe’ye çevrilerek güvenilirlik çalışması yapılmış ve güvenilirlik katsayısı Cronbach Alfa 0.70 bulunmuştur. Katılımcılar ölçekteki her bir madde için 5 seçeneğe, kesinlikle katılıyorum / kesinlikle katılmıyorum derecelerini gösteren seçeneklere tepki vermişlerdir (Bakınız EK1).

### III.c. Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılan ölçeğe verilen tepkiler SPSS programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Bilgisayar ortamında özel eğitim dersi almış ve almamış öğrencilerin frekans ve yüzdeleri hesaplanmıştır. Öğretmen adaylarının, cinsiyet, engelli olma durumu ve ailede engelli birey olma durumları arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığı t testi ile analiz edilmiştir. Bölümler arasındaki farklılaşma durumu F testi (varyans analizi) ile analiz edilmiş ortaya çıkan farklılıkların hangi grubun lehine olduğu ise Tukey testi aracılığıyla ortaya çıkarılmıştır.

## IV. BULGULAR

Bu bölümde araştırmadan elde edilen veriler tablolar şeklinde sunulacaktır.



Tablo 2: Öğretmen adaylarının yeterlilik durumu

Faktör I		Madde 2	Madde 11	Madde 17	Madde 18	Madde 22	Madde 27	Madde 29	Madde 30	Madde 37	Madde 39
Aldım	N	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217
	Mean	1,25	1,41	1,56	0,61	1,77	1,78	0,57	3,41	0,71	1,11
	Median	2,00	2,00	2,00	1,00	2,00	2,00	1,00	4,00	1,00	2,00
Almadım	N	265	266	266	266	266	266	266	266	266	266
	Mean	3,61	3,73	3,88	3,19	3,52	3,62	3,75	3,62	3,22	2,51
	Median	4,00	4,00	4,00	3,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	3,00

Tablo 2 incelendiğinde özel eğitim dersi almayanlar ile alanlar arasında bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Faktör 1’le ilgili maddeler incelendiğinde, özel eğitim dersi almayan öğretmen adaylarının engelli öğrencileri eğitmek için gerekli plan, bilgi ve becerilere sahip olmadıkları, kendilerinin bu öğrencileri eğitmek için yeteri kadar sabırlı olmadıkları, onlarla iyi düzeyde iletişim kuramayacakları ve onların eğitimlerinde gelişimleri için beklenen etkiyi gösteremeyecekleri görülmektedir. Tablo 2’deki değerler karşılaştırıldığında da özel eğitim dersi alan öğretmen adaylarının almayanların tersine onların eğitimlerinde etkili olabileceklerine inanmışlardır. Onlar, programlarda engelli öğrenciler için hazırlanan programlarda bir düzenleme yapabileceklerini, öğrenci davranışlarının değiştirilmesinde etkili olabileceklerine inanmışlardır.

Tablo 3: Öğretmen rolleri ve özellikleri

Faktör 2		Madde 1	Madde 3	Madde 9	Madde 10	Madde 12	Madde 14	Madde 28	Madde 31	Madde 36	Madde 40
Aldım	N	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217
	Mean	4,75	2,63	1,27	4,20	4,41	2,67	4,71	4,29	1,01	1,49
	Median	5,00	2,00	2,00	4,00	5,00	2,00	5,00	4,00	1,00	2,00
Almadım	N	266	266	265	266	266	266	266	266	266	266
	Mean	4,74	3,77	4,71	4,06	4,44	3,62	2,70	4,20	3,88	4,10
	Median	5,00	4,00	5,00	4,00	5,00	4,00	3,00	4,00	4,00	4,00

Tablo 3 incelendiğinde, maddelerin (1, 3, 9, 10, 12, 14, 28, 31, 36, 40) daha çok öğretmenlerin rolü ve uygun özellikleriyle ilgili olduğu görülmektedir. Özel eğitim dersi almayan öğretmen adaylarının engelli öğrencilerin eğitimlerinden normal sınıf öğretmenlerinin sorumlu olmadıkları, engelli öğrencilerin öğretmenlerin çok zamanlarını alacağı ve çok çaba harcamaları gerektiği ve dolayısıyla yüksek düzeyde güç harcayacakları ve onlarla çalışmaktan mutlu olmadıklarını belirtmektedirler. Onlar ayrıca engelli çocuklarla çalışmak için öğretmenlerin yüksek düzeyde sabırlı olmaları ve duyarlı olmaları gerektiğine, onlarla çalışmak ve eğitmek için ise daha ileri bir eğitim almaları gerektiğine de inandıkları görülmektedir. Ayrıca engelli öğrencilerin diğer öğrencilerle birlikte kaynaştırılması ile diğer eğitimlerinin, öğrencilerde bir empati ve kabul anlayışına neden olacağına da katılmadılar. Buna ek olarak öğretmen adayları, özel eğitime

muhtaç çocukların akranlarına verilen fırsatların aynısının elde etmelerinin sağlanacağına da katılmadılar. Öğretmenlerin engelli olan öğrencilerle olan iletişimlerinin engelli olmayan öğrencilerle olan ilişkileriyle karşılaştırılma durumunun doğası için de tepkileri 'katılmıyorum' seçeneğinde yoğunlaştı.

Tablo 4: Öğrenci Özellikleri

Faktör 3		Madde 4	Madde 5	Madde 6	Madde 7	Madde 8	Madde 16	Madde 19	Madde 20	Madde 21	Madde 24	Madde 25	Madde 26	Madde 34	Madde 35
Aldım	N	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217	217
	Mean	2,04	2,82	3,48	4,38	0,86	2,10	3,54	3,52	3,17	1,05	3,55	1,59	4,79	3,71
	Median	2,00	3,00	4,00	5,00	1,00	2,00	4,00	4,00	3,00	1,00	4,00	2,00	5,00	4,00
Almadım	N	266	266	266	266	265	266	266	266	266	266	266	266	266	266
	Mean	2,67	2,70	2,18	2,25	3,47	3,89	1,55	3,51	2,99	3,76	2,47	3,58	1,58	1,49
	Median	3,00	3,00	2,00	2,00	4,00	4,00	2,00	3,00	3,00	4,00	3,00	4,00	2,00	2,00

Tablo 4'deki maddelerin engelli öğrencilerin özellikleri ile ilgili olduğu görülmektedir. Genel olarak Tablo 4'deki bulgular incelendiğinde özel eğitim dersi almayan öğretmen adaylarının engelli öğrencilerle ilgili olumsuz düşüncelere sahip oldukları görülmektedir. Onlara göre, engelli öğrenciler kendi sınıflarındaki diğer öğrencilerin öğrenmelerini engellemektedirler ve sınıftaki olumlu atmosferi olumsuzla çevirdikleri ve onların diğer çocuklardan farklı oldukları, diğer öğrencilerle ilişki ve iletişimlerinin ise engelli öğrencilerden farklı olduğu yönde görüş bildirmektedirler. Bunlara ek olarak özel eğitim dersi almayan öğretmen adayları engelli öğrencilerin zihinsel olarak akranlarına göre çok yavaş veya geri olduğunu, onların okulda beklenildiği gibi bir başarı gösteremeyeceklerini fakat onların diğer öğrencilerden daha çok ve sıkı çalışmaları gerektiği ve okulda da normal öğrenciler gibi başarılı olmak istemediklerini belirtmişlerdir. Genel olarak, özel eğitim dersi almayan öğretmen adaylarının engelli çocuklar için oldukça olumsuz düşüncelere sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 5: Engelli öğrencilerin sınıfa yerleştirilme durumu

Faktör 4		Madde 13	Madde 15	Madde 23	Madde 32	Madde 33	Madde 38	Madde 41
Aldım	N	217	217	217	217	217	217	217
	Mean	1,65	3,32	1,84	3,47	0,98	1,82	0,91
	Median	2,00	3,00	2,00	4,00	1,00	2,00	1,00
Almadım	N	266	265	266	266	266	266	266
	Mean	3,84	1,54	4,68	1,85	2,60	3,77	2,42
	Median	4,00	2,00	5,00	2,00	3,00	4,00	3,00

Tablo 5 incelendiğinde de özel eğitim dersi almış ve almamış öğretmen adaylarını engelli öğrencilerin normal sınıflara yerleştirilerek eğitim almaları konusunda farklılaşmışlardır. Özel eğitim dersi alan öğrenciler özel eğitime muhtaç çocukların eğitimleri için onların kaynaştırma yoluyla eğitilebileceğini belirtirlerken diğerleri onların daha çok ayrı sınıflarda veya okullarda eğitimleri gerektiği konusunda bir eğilim göstermişlerdir. Örneğin “Madde 13” incelendiğinde özel eğitim dersi almayan öğretmen adayları ‘engelli öğrenciler ayrı sınıflarda eğitilmelidir’ maddesine daha çok katılmışlardır. ‘Engelli öğrenciler engel derecesi ve türü ne olursa olsun normal sınıflarda eğitilmelidir’ maddesine de özel eğitim dersi almayan öğretmen adayları katılmamışlardır (maddeler 23 ve 38). Ayrıca özel eğitim dersi almayan öğretmen adayları öğrenci davranışlarının aynı olması şartıyla, öğretim planlarının değişebileceğini, öğretmenler için bu alanda yetişmiş uzman desteği şartıyla engelli öğrencilerin normal sınıflarda eğitilebileceklerine düşük kabul seviyesi ile katılmışlar veya genel olarak kararsız kalmışlardır (maddeler 15, 33 ve 41). Genelde engelli öğrencilerin normal sınıfta eğitim görmeleri için özel eğitim dersi almayan öğretmen adaylarının çok düşük bir oranda kabul gösterdiği veya onayları olduğu söylenebilir.

Tablo 6: Öğretmen adaylarının Özel Eğitim Dersi alma durumlarına göre farklılaşması

	Özel Eğitim Dersi	Frekans (n)	Art. Ort.	Std. Sapma	t	p
<b>Faktör1*</b>	Aldım	217	35,19	5,33	8,766*	0.000
	Almadım	265	31,03	5,06		
<b>Faktör 2**</b>	Aldım	217	37,43	3,83	4,477*	0.000
	Almadım	265	35,91	3,62		
<b>Faktör 3***</b>	Aldım	217	48,52	6,07	4,135*	0.000
	Almadım	265	46,29	5,76		
<b>Faktör 4****</b>	Aldım	217	24,48	3,85	5,115*	0.000
	Almadım	265	22,67	3,88		

\*  $p < 0.01$

\*Faktör 1: Öğretmen adaylarının yeterlilik durumu

\*\*Faktör 2: Öğretmen rolleri ve özellikleri

\*\*\*Faktör 3: Öğrenci Özellikleri

\*\*\*\*Faktör 4: Engelli öğrencilerin sınıfa yerleştirilme durumu

Tablo 6’da görüldüğü gibi, özel eğitim dersi alan ve almayan öğretmen adayları arasında dört faktöre yönelik tepkiler gözönüne alındığında araştırmaya katılanlar arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir.

Tablo 7: Cinsiyetlerine göre farklılaşma durumu

	Cinsiyet	Frekans (n)	Art. Ort.	Std. Sapma	t	p
Faktör 1*	Kız	297	32,65	5,64	-1,282	0,201
	Erkek	185	33,32	5,46		
Faktör 2**	Kız	297	36,73	3,75	0,999	0,319
	Erkek	185	36,37	3,84		
Faktör 3***	Kız	297	47,35	6,27	0,251	0,802
	Erkek	185	47,21	5,56		
Faktör 4****	Kız	298	23,39	4,03	-0,668	0,505
	Erkek	184	23,64	3,87		

\* Faktör 1: Öğretmen adaylarının yeterlilik durumu

\*\* Faktör 2: Öğretmen rolleri ve özellikleri

\*\*\* Faktör 3: Öğrenci Özellikleri

\*\*\*\* Faktör 4: Engelli öğrencilerin sınıfa yerleştirilme durumu

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının cinsiyetler açısından özel eğitime yönelik tutumları t testi ile analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 7'de verilmiştir. Tablo 7'deki sonuçlara göre, öğretmen adaylarının yeterlilik durumları açısından bayanların aritmetik ortalaması 32,65 erkeklerin aritmetik ortalaması 33,32'dir. Bu iki grup arasında hesaplanan t değeri 1,282 olarak ortaya çıkmıştır. Öğretmen rolleri ve özelliklerine göre bayanların aritmetik ortalaması 36,73, erkeklerin aritmetik ortalaması ise 36,37 olarak hesaplanmış ve iki grup arasında hesaplanan t değeri 0,999 olarak bulunmuştur. Öğrenci özelliklerini tanıma açısından bayanların aritmetik ortalaması 47,35 erkeklerin aritmetik ortalaması ise 47,21 olarak bulunmuştur. İki grup arasında t değeri ise 0,251 olarak hesaplanmıştır. Engelli öğrencilerin sınıfa yerleştirilme düzenlerine göre bayanların aritmetik ortalaması 4,03, erkeklerin aritmetik ortalaması ise 3,87 olarak bulunmuştur. Bu iki grup arasındaki t değeri ise 0,666 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlara göre, dört faktör açısından bayanlar ve erkekler arasında anlamlı bir farklılık olmadığı gözlenmiştir.

Tablo 8: Ailede Engelli olma Durumlarına göre Farklılaşma

	Ailede Engelli Olma Durumu	Frekans (n)	Art. Ort.	Std. Sapma	t	p
Faktör 1*	Var	50	32,76	5,39	0,196	0,845
	Yok	432	32,92	5,60		
Faktör 2**	Var	50	35,96	3,68	0,1245	0,214
	Yok	432	36,66	3,80		
Faktör 3***	Var	49	47,59	5,51	0,368	0,713
	Yok	433	47,26	6,06		
Faktör 4****	Var	50	23,88	3,92	0,738	0,461
	Yok	432	23,44	3,98		

\*Faktör 1: Öğretmen adaylarının yeterlilik durumu

\*\*Faktör 2: Öğretmen rolleri ve özellikleri

\*\*\*Faktör 3: Öğrenci Özellikleri

\*\*\*\*Faktör 4: Engelli öğrencilerin sınıfa yerleştirilme durumu

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının ailelerinde engelli olup olmama durumları ile özel eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişki t testi ile analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 8'de verilmiştir. Tablo 8'deki sonuçlara göre, öğretmen adaylarının yeterli durumları açısından ailelerinde engelli birey olanların aritmetik ortalaması 32,76; ailelerinde engelli birey olmayanların aritmetik ortalaması ise 33,92'dir. Bu iki grup arasında hesaplanan t değeri 0,196 olarak ortaya çıkmıştır. Öğretmen rolleri ve özelliklerine göre ailelerinde engelli birey olanların aritmetik ortalaması 35,96; ailelerinde engelli birey olmayanların aritmetik ortalaması ise 36,66 olarak hesaplanmış ve iki grup arasında hesaplanan t değeri ise 0,1245 olarak bulunmuştur. Öğrenci özelliklerini tanıma açısından ailelerinde engelli birey olanların aritmetik ortalaması 47,59; ailelerinde engelli birey olmayanların aritmetik ortalaması ise 47,26 olarak bulunmuş ve iki grup arasında t değeri 0,368 olarak hesaplanmıştır. Engelli öğrencilerin sınıfa yerleştirilme düzenlerine göre ailelerinde engelli birey olanların aritmetik ortalaması 23,88; ailelerinde engelli birey olmayanların aritmetik ortalaması ise 23,44 olarak bulunmuştur. Bu iki grup arasındaki t değeri 0,738 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlara göre, bu dört faktör açısından ailelerinde engelli birey olanlar ve ailelerinde engelli birey olmayanlar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı gözlenmiştir.

Tablo 9: Öğretmen adaylarındaki engel durumuna göre farklılaşma

	Engel Durumu	Frekans (n)	Art. Ort.	Std. Sapma	T	p
<b>Faktör 1*</b>	Var	31	32,26	5,11	0,669	0,504
	Yok	451	32,95	5,61		
<b>Faktör 2**</b>	Var	31	35,55	3,89	1,587	0,113
	Yok	451	36,66	3,77		
<b>Faktör 3***</b>	Var	30	46,20	5,99	1,030	0,304
	Yok	452	47,37	6,00		
<b>Faktör 4****</b>	Var	31	23,45	4,31	0,052	0,959
	Yok	451	23,49	3,95		

\*Faktör 1: Öğretmen adaylarının yeterlilik durumu

\*\*Faktör 2: Öğretmen rolleri ve özellikleri

\*\*\*Faktör 3: Öğrenci Özellikleri

\*\*\*\*Faktör 4: Engelli öğrencilerin sınıfa yerleştirilme durumu

Tablo 9 incelendiğinde engelli olan öğrencilerle olmayan öğrencilerin özel eğitime yönelik tutumları arasında 4 faktöre verdikleri tepkiler arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının engelli olup olmama durumları açısından özel eğitime yönelik tutumları t testi ile analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo

9'da verilmiştir. Tablo 9'daki sonuçlara göre öğretmen adaylarının yeterlik durumları açısından herhangi bir engele sahip olanların aritmetik ortalaması 32,26 herhangi bir engeli olmayanların aritmetik ortalaması 32,95'dir. Bu iki grup arasında hesaplanan t değeri 0,669 olarak ortaya çıkmıştır. Öğretmen rolleri ve özelliklerine göre herhangi bir engele sahip olanların aritmetik ortalaması 35,55 herhangi bir engeli olmayanların aritmetik ortalaması 36,66 olarak hesaplanmış iki grup arasında hesaplanan t değeri 1,587 olarak bulunmuştur. Öğrenci özelliklerini tanıma açısından herhangi bir engele sahip olanların aritmetik ortalaması 46,20 herhangi bir engeli olmayanların aritmetik ortalaması 47,37 olarak bulunmuş iki grup arasında t değeri 1,030 olarak hesaplanmıştır. Engelli öğrencilerin sınıfa yerleştirilme düzenlerine göre herhangi bir engele sahip olanların aritmetik ortalaması 23,45 herhangi bir engeli olmayanların aritmetik ortalaması 23,94 olarak bulunmuştur. Bu iki grup arasında ki t değeri 0,052 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlara göre bu dört faktör açısından herhangi bir engele sahip olanlarla herhangi bir engeli olmayanlar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı gözlenmiştir.

Tablo 10: Bölümlere göre farklılaşma

Bölümler	Frekans	Art. Ort.	Std. Sapma	F	P
Sınıf Öğretmenliği	155	36,07	5,36	18,394*	0.000
Fizik Öğretmenliği	48	31,85	4,67		
İngilizce Öğretmenliği	155	30,99	4,86		
Kimya Öğretmenliği	23	28,91	5,45		
Coğrafya Öğretmenliği	38	30,63	4,47		
Psikolojik Danışma	30	34,50	4,34		
Okul Öncesi Öğretmenliği	33	32,55	5,91		

\*  $p < 0.01$

Tablo 10 incelendiğinde bölümler arasında anlamlı bir farklılığın olduğu gözlenmektedir. Bu farklılığın hangi bölümde öğrenim gören öğrenci grubu lehine olduğu ise Tukey testi ile belirlenmiştir. Tukey testi sonuçlarına göre, Sınıf Öğretmenliği, Psikolojik Danışmalık ve Rehberlik ve Okulöncesi Öğretmenlikleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Ancak diğer bölümde yani özel eğitimle ilgili dersi hiç almayan bölümlerdeki öğrencilerle aralarında anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmektedir (bakınız Tablo11).

**Tablo 11: Bölümler arası karşılaştırma (Tukey testi aracılığıyla)**

(I) BÖLÜM	(J) BÖLÜM	Gruplararası Fark (I-J)	p
Sınıf Öğretmenliği	Fizik Öğretmenliği	4,22*	0,000
	İngilizce Öğretmenliği	5,08*	0,000
	Kimya Öğretmenliği	7,16*	0,000
	Coğrafya Öğretmenliği	5,44*	0,000
	Psikolojik Danışma	1,57	0,709
	Okul Öncesi Öğretmenliği	3,53	0,05
Fizik Öğretmenliği	İngilizce Öğretmenliği	0,87	0,945
	Kimya Öğretmenliği	2,94	0,247
	Coğrafya Öğretmenliği	1,22	0,924
	Psikolojik Danışma	-2,65	0,269
	Okul Öncesi Öğretmenliği	-0,69	0,997
İngilizce Öğretmenliği	Kimya Öğretmenliği	2,07	0,523
	Coğrafya Öğretmenliği	0,36	1,000
	Psikolojik Danışma	-3,510*	0,009
	Okul Öncesi Öğretmenliği	-1,56	0,677
Kimya Öğretmenliği	Coğrafya Öğretmenliği	-1,72	0,858
	Psikolojik Danışma	-5,59**	0,001
	Okul Öncesi Öğretmenliği	-3,63	0,113
Coğrafya Öğretmenliği	Psikolojik Danışma	-3,87**	0,029
	Okul Öncesi Öğretmenliği	-1,91	0,688
Psikolojik Danışma	Okul Öncesi Öğretmenliği	1,95	0,725

\* p&lt;0,01 \*\* p&lt;0,05

## V. Tartışma

Araştırma bulgularına göre, Özel Eğitim dersini hiç almamış öğretmen adayları genel olarak toplumdaki diğer insanlar gibi, hem engelli öğrencilere hem de onların eğitimine karşı olumsuz görüş ve düşüncelere sahiplerdir. Engellilere yönelik bilgi eksikliği, engelli öğrencilere çalışma konusunda deneyim yoksunluğu ve engel kategorilerine göre öğretim araç-gereç konusunda bilgi eksiklikleri, tutumların oluşmasında önemli etken faktörler olmuştur. Öğrenciler için destek servislerinin yeterli olmaması, öğretmen adaylarının olumlu tutum kazanmasında çok önemlidir. Öğretmen adaylarına verilen, engel tür ve dereceleriyle ilgili bilgiler davranış yönetimi ve özel eğitime muhtaç çocuklarla ilgili öğretim yöntem teknikleri ile ilgili verilen bilgiler özel eğitime yönelik olumlu tutumların oluşmasında çok önemli bir durum olarak ortaya çıkmaktadır.

Türkiye’de her yıl 30.000’den fazla yapılan öğretmen atamalarıyla görev alan toplam 750.000’e yakın öğretmen ve öğretim elemanı ile her yıl 15.000.000 öğrencinin eğitimi bu konunun mercek altına alınmasının ne kadar önemli olduğu konusunda ipucu vermektedir. Yeni milenyumda alınacak ve atanacak her öğretmen için aranan şartlar özel eğitim açısından düşünüldüğünde daha da karmaşık hale gelmiştir. Bugünün öğretmenlerinden beklenenler ise, herbir öğretmenin özel eğitimle ilgili derin bir bilgiye sahip olmasını, çocukların gelişim ve öğrenmeleriyle ilgili tam bir anlayış, çocuk gelişimiyle ilgili önemli bilgilerle ve öğretim için temel olan çocuklara yönelik sevgi ve hoşgörüyü sahip özelliklerle donatılmış olmalarını gerektirmektedir.

Ayrıca herbir öğretmen adayının özel eğitim ve genel eğitimde kullanılan teknoloji ile ilgili bilgileri de alması gerekir. Çünkü teknoloji, öğrenme yaşantılarındaki içerikle ilgili anlayış ve öğrenmeleri genişletmekte ve öğretim işini kolaylaştırmaktadır. Yeni atanacak öğretmenlerde özel eğitimle ilgili bilgilerinin eksik olması ve dolayısıyla tutumlarındaki olumsuzluk çoğu özel eğitime muhtaç öğrencilerin belirlenen hedefleri gerçekleştiremeyecekleri ve öğretmenleri kendilerinden beklenen profesyonel öğretimle ilgili becerilerinde de önemli derecede etkinlik oluşabileceği ortaya çıkmaktadır. Özel eğitimle ilgili konularda gereken bilgi ve becerilerin, öğretmen adaylarına üniversitede eğitimleri boyunca YÖK tarafından hazırlanan programlar aracılığıyla kazandırılması için gereken titizliğin gösterilmesi beklenmektedir. Çünkü öğretmen yetiştirme programlarına bakıldığında öğretmen yetiştiren fakültelerdeki formasyon derslerinde özel eğitimle ilgili bir tek dersin bile zorunlu olarak yer almaması veya bu alanla ilgili bilgilerin herhangi bir derste içerik olarak konmaması, bir başka deyişle, çok geniş bir alanı kapsayan özel eğitimle ilgili en azından giriş olarak herhangi bir derste yer almaması yeni milenyumda YÖK’ün başlattığı ve taktirle karşılanan “akreditasyon programlarında” da bir eksiklik olarak göze çarpmaktadır.

Türkiye’de her ne kadar yasal düzenlemelerle özel eğitime muhtaç öğrenciler için eğitime başlamalarında fırsat eşitliği sağlansa bile özel eğitime muhtaç öğrencilerin tam kaynaştırılabilmesi ve okul yada sınıfa tam olarak kabul edilebilmesi için öğretmen adayların özel eğitime yönelik olumlu tutum kazandırılmasında titizlik gösterilmesi ve bu anlamda tutumlardan kaynaklanan bariyerlerin ortadan kaldırılması ile sağlanacaktır (Beattie, Anderson ve Antonak, 1997; Jones, 1984). Bir başka deyişle; özel eğitime yönelik tutumlar özel eğitime muhtaç çocukların eğitsel kurumlara tam olarak yerleştirilmesi açısından çok önemlidir. Örneğin, işitme engelli çocuklar veya bedensel engelli çocuklara yönelik olumlu tutumlar okulda bu çocuklar için yeni eğitim politikalarının oluşmasında ve kaynaştırmada bu öğrenciler için gereksinim duyulan tüm araç-gereçlerin ve destek hizmetlerinin sağlanmasında ve bunların gözden geçirilerek yeniden düzenlenmesinde çok önemlidir. Buna karşın, olumsuz tutumlar öğretmenlerde düşük başarı beklentilerini geliştirecek ve engelli öğrencilerden gözlenebilecek olumsuz davranışların oluşmasında önemli rol oynayacaktır (Airman, 1981; Jamieson, 1984). Beattie, Anderson ve Antonak (1997) tarafından yapılan



araştırmalarda öğretmenlerin bedensel engelli çocuklara yönelik olumlu tutum yaklaşımları bedensel engelli öğrenciler de öğretmenlere yönelik tutumlarının olumlu olmasına neden olmuş ve bu öğrenciler hem kendilerini daha başarılı olarak görmüşler hem de öğretmenlerin bu öğrencilere eğitimlerinde daha çok yardımcı olmak istediklerini rapor etmişlerdir. Olumsuz tutumların engelliler için sadece eğitsel ortamlarda olumsuz etkilerinin görülmeyeceği bunun diğer alanlardaki gelişimine de olumsuz etkide bulunabileceği belirtilmektedir (Conway, 1989; Maloney, 1995). Örneğin, engelli öğrenciler için yapılabilecek spor etkinliklerinde hakemlerin veya antrenörlerin bu çocukların spor müsabakalarına hazırlanması veya katılmasında da isteksiz davrandıklarını belirtilmektedir (Kosloski, 1994). Dolayısıyla olumsuz tutumlar, özel eğitime muhtaç öğrencilerin eğitimlerinde finansal desteğin sınırlı kalmasında, bir yer ayarlanmasında, ulaşım ve akranları tarafından birlikte olma duygularının gelişmesi gibi durumların oluşmasında önemli derecede olumsuz yönde etkili olduğu belirtilmektedir. Bu görüş, bu araştırma sonuçlarıyla da desteklenmektedir.

1982 Türkiye Cumhuriyeti Anayasası ışığında hazırlanan ve uygulamaya konulan “2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu” ve öğretim etkinliklerinde oluşan yeni anlayışlar ışığında 1997 yılında uygulamaya konulan “Öğretmen Eğitiminde Akreditasyon Programlarının” özel eğitime muhtaç çocukların eğitimi için öğretmenlerin görev ve sorumluluklarında daha çağdaş bir anlayışın oluşması beklenmekteydi. Ancak Türkiye’deki akreditasyon programları çerçevesinde öğretmen yetiştiren programlar incelendiğinde, öğretmen adaylarının tutumlarının olumlu olarak gelişmesinde çok az bir rol oynayabileceği kaygılarını yok edemeyecektir. Çünkü bu anlayış çerçevesinde, Özel Eğitimle ilgili herhangi bir konu veya dersin “Pedagojik Formasyon Dersleri” içerisinde her öğretmen adayına zorunlu olarak verilmediği gözlenmektedir (Sarı ve Saygın, 2001). Oysaki gelişmiş ülkelerin programlarında, her öğretmen adayının genel eğitimin ayrılmaz bir parçası ve tamamlayıcısı olarak görülen özel eğitimle ilgili bilgi ve becerileri olumlu tutum kazanılması için zorunlu olarak verildiği ve her öğretmenin tutumlarının olumlu olarak gelişmesi konusunda titizlik gösterildiği belirtilmektedir (Ferguson ve Ralph, 1996; Garner, 1996). Öğretmen adaylarının çağdaş anlamda eğitiminin niteliği etkili öğrenme yaşantılarının oluşabilmesinde önemli olduğu kadar onun başarısı için de önemli olan olumlu tutumların kazanılmasında bir bariyer veya engel teşkil edebileceği de belirtilmektedir (D’Alanzo, 1996; Tari, 1989).

Öğretmen Eğitimi Programlarına zorunlu olarak özel eğitim dersi konulmasının en azından her öğretmen adayının çok geniş alanı kapsayan özel eğitime muhtaç çocuklarla ilgili olan önyargılarının ve düşüncelerinin ortadan kalkabileceği bu bağlamda özel eğitime muhtaç çocukların da anayasal hakları olan eğitimde fırsat eşitliği ilkesinden tam olarak yararlanabilmelerinin sağlanmasında büyük yarar sağlayabilecektir. Öğretmen adaylarının en azından özel eğitimle ilgili temel bilgi ve becerileri almaları ile tutumlarının olumlu yönde gelişebileceği belirtilmektedir (Villa, 1996). Bunun yanında her öğretmen adayının öğretmenliğe başlamadan önce özel eğitime muhtaç öğrencilerin öğrenim gördüğü okullarda

uygulama yapması ve uygulama ağırlıklı derslerin verilmesi İngiltere’de benimsenen model olarak göze çarpmaktadır (Garner, 1996).

Gelişmiş ülkelerde “işbirlikçi bir yaklaşım” içerisinde öğretmen yetiştiren Fakülteler ile Milli Eğitim Müdürlükleri arasındaki yardımlaşma her öğretmen adayının kaynaştırma programına hazır hale getirilmesi açısından ilke olarak kabul edilmiştir (Villa, 1996). Böyle bir yenilikçi ve değişimci programlar yeni milenyum Türkiye’sinin anlayışına da radikal anlamda girmesi ülkemizde her bireyin çağdaş anlamda bireysel farklılıkları doğrultusunda gelişmesine katkıda bulunması ve üretken bir vatandaş haline getirilmesinde çok önem arz etmektedir. Geleneksel anlayıştaki daha çok teorik temelli öğretmen eğitim programlarının okulda uygulamalı olarak yürütülen eğitim programları aracılığıyla öğretmen adaylarının özel eğitimle ilgili olumlu tutum kazanmalarında daha az etkili olduğu vurgulanmaktadır. Ancak daha önceden belirtildiği gibi, tutumların geliştirilmesinde öğretmen adaylarının eğitimi için üç tür program önerilebilmektedir:

1. Özel Eğitim Dersinin programlarda zorunlu ders olarak işlenmesi,
2. Özel eğitimle ilgili hizmetiçi eğitim kurslarının sürekli ve sıklıkla düzenlenmesi,
3. Her öğretmen adayı için kendi kendine öğrenebileceği özel eğitim bilgi paketinin oluşturulması,

Ülkemizde bu üç tür programın uygulamaya konulması özel eğitime muhtaç öğrencilerin bütünsel gelişiminin sağlanmasına önemli katkıda bulunabilecektir.

Stemp’e (2001) göre, ilk uygulamanın diğerlerinden daha etkili olduğu belirtilmektedir. Her öğretmen adayının özel eğitime muhtaç öğrencileri de eğitmek için gereken bilgi ve becerileri kazanması için programlarda yer almasının onların olumlu tutum geliştirmelerinde zorunlu olması gerektiğini vurgulamışlardır (Carrigan, 1994; Jones ve Black, 1996). Carrigan (1994) gelişimsel geriliği olan öğrencilerle bir grup öğretmen adayı bir dönem beraber çalışmış ve sonunda “Durum Çalışması” yöntemi ile tamamladığı araştırma raporunda öğretmen adaylarının tutumlarının olumlu olarak geliştiği ve onların özel eğitime muhtaç öğrencilerle beraber çalışmak istedikleriyle ilgili duygularında bir tatlılık, samimiyet ve hoşgörü oluştuğunu belirtmiştir. Jones ve Black (1996) ayrıca bir grup öğretmen adayının özel eğitimle ilgili bir ders olarak ve bir de özel eğitime muhtaç çocuklarla ilgili dönemlik ödev yapan öğretmen adaylarında da olumlu tutum geliştirdiğini rapor etmişlerdir. Bu öğrenciler yıllık ödevlerinin de bir parçası olarak öğrencilerle ve engelli öğrencinin aileleriyle görüşmeler yapmışlardır. Görüşmelerden elde ettikleri verileri diğer öğrencilerle de paylaşmışlar ve bu öğretmen adayları bu ödevleri tamamladıktan sonra kendilerine sorulduğunda, özel eğitime muhtaç çocuğu eğitmek istediklerini, okulda hem teorik hem de uygulamalı olarak gördükleri dersleri gerçek hayatta da yani okulda veya evde de uygulayabileceklerini belirtmişlerdir. Onlara uygulanan ‘Özel Eğitim Tutum Ölçeği’nde elde edilen verilere göre, onların olumlu tutumlara sahip oldukları belirtilmektedir. Bu öğrencilerin büyük bir kısmının daha çok olumlu yönde realistik ve holistik

düşüncelere ve duygulara da sahip oldukları belirtilmiştir. Bu öğrenciler, olumlu tutum yanında, özel eğitimle ilgili becerilere de sahip olmuşlar, dolayısıyla özel eğitimle ilgili eğitsel konularda da daha esnek ve daha yardımsever duygulara sahip oldukları gözlenmiştir. Ayrıca bu öğrenciler kendi yeteneklerini tanıma hakkında da daha iyi bilgiye sahip olduklarını belirterek engelli öğrencileri daha iyi eğitmeleri için yüksek görev duygusuna sahip olmalarına neden olduğu belirtilmektedir.

## VII. Sonuç

Sonuç olarak, özel eğitim dersi almayan öğretmen adayları normal sınıflarında engelli öğrenci olmasından mutlu olmadıkları veya olamayacakları gözlenmektedir. Özel Eğitime Muhtaç Öğrencilerin bu öğretmenlerin sınıflarında bulunmasını hem kendileri hem de diğer öğrenciler açısından problematik olarak görmektedirler. Onlar engelli öğrencileri eğitemeyeceklerine de inanmaktadırlar. Ayrıca, onlar Ö.E.M.Ö'le çalışmak için bir kapasiteye sahip olmaları konusunda ve bu öğrencilerin öğrenmeleri ve onlarla çalışmada isteklilik konusunda olumsuz tutumlara sahip oldukları gözlenmektedir. Açıkçası, öğretmen adaylarının bu alana yönelik tutumları, düşünce ve duyguları öğretmen eğitimi ile ilgili programlarda kesinlikle gözönüne alınmalı ve böylece onların özel eğitim dersi almış öğretmen adayları gibi özel gereksinimli öğrencilerin gelişmelerinin sağlanabilmesi için gereken özenti ve titizlik gösterilmelidir.

## VIII. Öneriler

Öğretmen adaylarının özel eğitime yönelik tutumlarının olumlu olarak geliştirilmesi için aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir. Bunlar:

1. Her öğretmen yetiştiren fakülte ve yüksek okullardaki programlarda öğretmenlik sertifikası dersleri içerisinde en az bir dönemlik 'Özel Eğitime Giriş' dersinin zorunlu dersler arasında yer alması,
2. Her öğretmen adayının mesleğe başladıktan sonra düzenli olarak özel eğitimle ilgili hizmet içi eğitimden geçmesi,
3. Her öğretmen adayının mesleğe başlamadan önce özel eğitime muhtaç çocukların eğitildiği kurumlarda eğitsel etkinliklere katılması ve en az birkaç saatlik öğretim etkinliklerinde uygulama amaçlı bulunması,
4. Mesleğe yeni başlamış öğretmenlerin Milli Eğitim Müdürlüklerine bağlı kurum veya kuruluşlarda bu alanda çalışan veya deneyimi olan öğretmenlerden yardım almasının kolaylaştırılması,
5. Okul yönetiminin bu konuda destek vermesi konusunda yasal yönden bir rol verilmesi ve bu rollerle ilgili bir sorumluluk ve müeyyide getirilmesi,
6. Özel eğitime muhtaç çocuklara yönelik olumlu toplumsal tutum oluşturulmasıyla ilgili tüm devlet, gönüllü kuruluşlar ve medyanın işbirliğini geliştirici önlemlerin yöneticilerin işbirliği ile alınması,

7. Özel eğitimle ilgili hazırlanan ve yayımlanan kaynakların YÖK ve Milli Eğitim Bakanlığı aracılığıyla üniversiteler dahil –özellikle öğretmen yetiştiren fakültelere-tüm eğitim kurumlarına gönderilmesinde titizlik gösterilerek öğretmen adaylarının bu yayınları izlemeleriyle özel eğitime yönelik olumlu tutum geliştirmeleri çok önemlidir.

## KAYNAKLAR

- Airman, B. M. (1981). *Studies of attitudes toward the handicapped: The need for new direction.*, Social Problems. 28, 321-337.
- Alexander, C.; Philip S. S. (1978) *"A Review of Educators' Attitudes Toward Handicapped Children and the Concept of Mainstreaming."* Psychology in the Schools 15: 390-396.
- Beattie, J. R.; Anderson, R. J.; Antonak, R. R. (1997). *Modifying attitudes of prospective educators toward students with disabilities and their integration into regular classrooms.* Journal of Psychology. 131, 245-260.
- Boyer, W.A.R.; Bandy, H. (1996). *Impact of students with special needs on teachers in rural communities.* Rural Special Education Quarterly 15(3), 25-33.
- Brantlinger, E. (1996). *Influence of preservice teachers' beliefs about pupil achievement on attitudes toward inclusion.* Teacher Education and Special Education 19(1), 17-33.
- Brownell, M.T.; Smith, S.W. (1993). *Understanding special education teacher attrition: A conceptual model and implications for teacher educators.* Teacher Education and Special Education, 16(3), 270-282.
- Carrigan, J. (1994). *Attitudes about persons with disabilities: A pilot project.* Art Education, 47(6), 16-21.
- D'Alonzo, B. J. (1996). *Improving teachers' attitudes through teacher education toward the inclusion of students with disabilities into their classrooms.* Teacher Educator, 31(4), 304-12.
- Dönmezer, S. (1978). Sosyoloji , (7. Baskı), İstanbul: Meter Matbaası
- Ferguson, D.L.; Ralph, G.R. (1996). *The changing role of special educators: A development waiting for a change.* Contemporary Education, 68(1), 49-51.
- Frost, L.; Stemp, H. (1998). *Teacher Candidates' Attitudes Towards Exceptional Students'* Paper Presented at the Annual Meeting of the Canadian Society for Study in Education, Ottawa, Ontario, June, 1998.

- Frost, L.G.; Stemp, H. (1997). '*Preparing future teachers for inclusive classrooms*'. Paper presented at the annual meeting of the Canadian Society for Studies in Education, St. John's, NF.
- Fuchs, D.; Fuchs, L.S. (1995). '*Sometimes separate is better*.' Educational Leadership, 52(4), 22-26.
- Garner, P. (1996). '*Students' views on special educational needs courses in initial teacher education*.' British Journal of Special Education, 23(4), 176-79.
- Hannah, Mary Elizabeth; Susan, Pliner. (1983). '*Teacher Attitudes Toward Handicapped Children: A Review And Synthesis*.' School Psychology Review, 12:12-25.
- Jamieson, J. D. (1984). '*Attitudes of educators toward the handicapped*.' in R. L. Jones (Ed.), Attitudes and attitude change in special education: Theory and Practice. (206-222). Reston, VA: Council for Exceptional Children.
- Jones, K.H.; Black, R.S. (1996). '*Writing case studies: A holistic approach for teaching preservice educators about students with disabilities*.' Paper presented at the American Vocational Association Convention,
- Jones, R. L. (Ed.). (1984). Attitudes and attitude change in special education: Theory and practice, Reston, VA: Council for Exceptional Children.
- Jones, Reginald L. (Ed.). (1984). Attitudes and Attitude Change in Special Education: Theory and Practice. Reston, Va: Eric Clearinghouse on Handicapped and Gifted Children, The Council For Exceptional Children
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1996). İnsan ve İnsanlar, (9. Baskı), İstanbul: Evrim Basım
- Kilburn, J. (1984). '*Changing Attitudes*', Teaching Exceptional Children,16, 124-127
- Kosloski, D. L. (1994). '*Considering the role of the physically challenged student in individual events competition*', National Forensic Journal, 11. 37-46.
- Maloney, J. (1995). '*A call for placement options*.' Educational Leadership, 52(4), 25.
- Sarı, H.; Saygın, F. (2002). '*Üniversite Öğrencilerinin Özel Eğitim Dersi Almalarına Yönelik İhtiyaçlarının Analizi*', XI. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildirileri 11-13 Kasım, 2001, Konya: Eğitim Kitabevi, 61-79
- Shapiro, A. (1999). Everybody Belongs: Changing Negative Attitudes toward Classmates with Disabilities, New York: RoutledgeFalmer
- Tari, A. (1989). '*Factors to be considered in integrated programs for young children: A review*.' Early Child Development and Care, 53, 37-46.
- Tolen, B.; İsen, G.; Batmaz, V. (1985). Ben ve Toplum; Sosyal Psikoloji 1, (1. Basım), Ankara: Teori Yayınları
- Villa, R. (1996). '*Preparing teachers to support inclusion: Preservice and inservice programs*', Theory into Practice, 35(1), 42-50.

