

T.C.  
GAZİ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİM DALI

ENGELLİ ÖĞRENCİLERİN  
BEDEN EĞİTİMİ DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARI VE KARŞILAŞTIKLARI  
SORUNLAR

DOKTORA TEZİ

Hazırlayan  
**Bengü GÜVEN KARAHAN**

**Ankara**  
**Nisan, 2011**

T.C.  
GAZİ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
**BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİM DALI**

ENGELLİ ÖĞRENCİLERİN  
BEDEN EĞİTİMİ DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARI VE KARŞILAŞTIKLARI  
SORUNLAR

DOKTORA TEZİ

**Bengü GÜVEN KARAHAN**

**Tez Danışmanı**  
**Prof. Dr. Emin KURU**

**Ankara**  
**Nisan, 2011**

**JURİ ONAY SAYFASI**

Bengü GÜVEN KARAHAN'ın “**Engelli Öğrencilerin Beden Eğitimi Dersine Yönelik Tutumları ve Karşılaştıkları Sorunlar**” başlıklı tezi 15.04.2011 tarihinde, jürimiz tarafından Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalında **Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

İmza

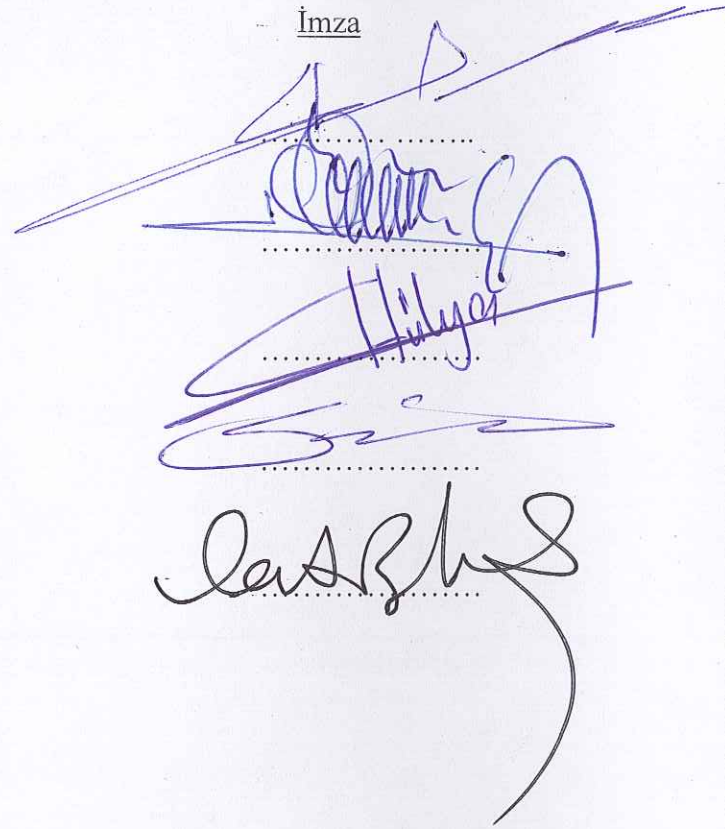
Üye (Tez Danışmanı): Prof. Dr. Emin KURU

Üye : Prof. Dr. Özbay GÜVEN

Üye : Prof. Dr. F. Hülya AŞÇI

Üye : Yrd. Doç. Dr. Sibel SUVEREN

Üye : Yrd. Doç. Dr. Latif AYDOS



## ÖNSÖZ

Eğitim hakkı herkes içindir. Yurdun her yerinde okul çağına girmiş çocuklarımızın hepsine, zihinsel geriliği olan, kör, sağır, felçli, demeden eğitim hakkını vermek devletimizin görevidir. Ancak bu eğitim verilirken etkili olabilmesi, hedeflerine ulaşabilmesi için özel grupların ihtiyaçlarına göre düzenlenmelidir. Bu noktada beden eğitimi derslerinin de engel gruplarına özgü olarak işlenmesi son derece önemlidir. Bunun gerçekleşebilmesi için öncelikle mevcut durumun ve sorunların ortaya konması, sonrasında alınacak önlemler ve yapılacak düzenlemelerle dersin işlevselliğinin artırılması ile zaten yararları bilinen beden eğitimi dersi, engelli bireylerin eğitiminde, sağlığında, toplumsallaşmasında çok daha fazla yarar sağlar hale gelecektir. Bu çalışmanın temelinde bu amaca hizmet eden bir çalışma olacağı düşünülmüştür.

“Engelli öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik tutumları ve karşılaştıkları sorunlar” konulu tez çalışmasına beni yönlendiren ve hayatımda açtığım parantezler nedeniyle geciken çalışma sürecimde her zaman verdiği destekle, fikirleri ve katkılarıyla yanımda olan danışmanım sayın Prof. Dr. Emin KURU’ya, doktora sürecimde bilgileri ve yönlendirmesi ile akademik yaşamıma büyük katkılar sağlayan, ayrıca tezimin daha güçlü olmasında katkıları büyük olan sayın hocam Prof. Dr. Özbay GÜVEN’e, tezime verdiği yönlemsel ve özellikle istatistiksel katkılarından ayrıca psikolojik desteğinden dolayı çok değerli hocam sayın Prof. Dr. F. Hülya AŞÇI’ya, jürimde verdikleri değerli katkılardan dolayı sayın Yrd. Doç. Dr. Sibel SUVEREN ve sayın Yrd. Doç. Dr. Latif AYDOS’a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca, ölçeklerin geliştirilmesinde fikirlerinden faydalandığım değerli hocalarım Prof. Dr. Gıyasettin DEMİRHAN, Doç. Dr. Dilara ÖZER ve Yrd. Doç. Dr. Ferda GÜRSEL’e, süreç boyunca desteklerini esirgemeyen başta bölüm başkanım olmak üzere Başkent Üniversitesi Spor Bilimleri Bölümü’ndeki tüm çalışma arkadaşlarıma, çalışmanın yapıldığı okullardaki destekleri için müdür ve öğretmenlere ayrıca katılan tüm öğrencilere, çalışma zamanı yaratmam için kendi önceliklerini ikinci plana atan sevgili Münevver DİLMEN’e, bu günlere gelmemde büyük katkıları olan anneme ve babama, desteği için sevgili eşim Serhan Tevfik KARAHAN’a, varlığı ile yaşam kaynağım olan oğlum Volkan’a ve son olarak bana rahatsızlık değil, motivasyon veren içimde büyüttüğüm doğmamış yavruma teşekkürü bir borç bilirim.

Bengü GÜVEN KARAHAN

Ankara - 2011

## ÖZET

### ENGELLİ ÖĞRENCİLERİN BEDEN EĞİTİMİ DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARI VE KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR

GÜVEN KARAHAN, Bengü  
Doktora, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı  
Tez Danışmanı: Prof. Dr. Emin KURU  
Nisan - 2011, XV+178 Sayfa

Bu araştırmanın amacı, engelli öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik tutumlarını ve karşılaştıkları sorunları belirlemek ve kişisel bilgilerinden elde edilen bağımsız değişkenlere göre tutum ve sorunlarının farklılaşıp farklılaşmadığını karşılaştırarak incelemektir.

Araştırmada mevcut durumu ortaya çıkarmayı amaçlayan, betimsel ve taramaya yönelik bir yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2009-2010 ve 2010-2011 eğitim-öğretim yılları içerisinde devlet bünyesindeki ortopedik, işitme ve görme engelli okullar oluştururken, örneklemini Ankara'da bulunan devlete bağlı ortopedik, görme ve işitme engelli ilköğretim okulları ile Tokat'ta bulunan bir ortopedik engelliler ilköğretim okulu oluşturmuştur. Araştırmaya katılan öğrenci sayısı, tutum ölçeği geliştirme aşamasında 171, sorunlar ölçeği geliştirilmesi ve geliştirilen ölçeklerin uygulanması aşamasında 179'dur.

Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen, demografik bilgileri edinmek amacıyla sorulan "Kişisel Bilgi Formu", "Engelliler Beden Eğitimi ve Spor Tutum Ölçeği-EBESTO" ve "Engelliler Beden Eğitimi ve Spor Sorunlar Ölçeği-EBESSO" yolu ile toplanmıştır.

Ölçeklerden elde edilen verilerin değerlendirilmesinde t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve varyans analizinde, birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla da Tukey HSD testinden yararlanılmış ve anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır.

Araştırmanın sonuçlarına göre, kız öğrencilerin beden eğitimi dersinde kendilerini erkek öğrencilere göre daha yetersiz algıladıkları, görme engelli öğrencilerin, ortopedik ve işitme engelli öğrencilere göre derse yönelik daha olumlu tutum sergiledikleri, anne-baba öğrenim düzeyi düşük öğrencilerin, yüksek olanlara göre kendilerini daha yetersiz algıladıkları, babaları memur olan ya da serbest çalışan

öğrencilerin, işsiz olanlara göre beden eğitimi dersine yönelik olarak kendilerini daha yetersizlik algıladıkları ortaya çıkmıştır.

Engelli öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik karşılaştıkları sorunlara ait sonuçlarında; kız öğrencilerin erkek öğrencilere, görme engelli öğrencilerin ortopedik ve işitme engelli öğrencilere, baba eğitim düzeyi görece yüksek olan öğrencilerin düşük olanlara, babaları memur olanların, işçi ve işsiz olanlara ve anneleri ev hanımı olanların, işçi ve serbest meslek sahibi olanlara göre derse yönelik daha fazla sorun algıladıkları ortaya çıkmıştır.

Sonuç olarak, öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutumlarının literatürle benzer olarak olumlu olduğu, karşılaştıkları sorunlarınsa yüksek oranda ders işlenişi ve fiziki çevre kaynaklı olarak ortaya çıktığı bulunmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Engelli Öğrenci, Beden Eğitimi Dersi, Tutum, Sorun

**ABSTRACT****THE ATTITUDES OF DISABLED STUDENTS' TOWARDS PHYSICAL EDUCATION LESSON AND THE PROBLEMS THEY ENCOUNTER**

GÜVEN KARAHAN, Bengü

Doctorate, Department of Physical Education and Sports Teaching

Thesis counsellor: Prof. Dr. Emin KURU

April - 2011, XV+178 Page

The objective of this study is to determine the attitudes of disabled students' towards the physical education (PE) lesson and the problems they had and to analyze whether their attitudes and behaviors differentiate or not by comparing according to the independent variants obtained from their personal knowledge's.

Descriptive and scanning methods were used to uncover the available situation in the research. Public schools of orthopedic disabled visually disabled and hearing disabled formed the universe of research, in 2009-2010 and 2010-2011 education-instruction term and 5 schools from Ankara and 1 school from Tokat formed sample of research. 171 students voluntarily participated the process of attitude scale development, 179 students voluntarily participated the process of problem scale development and poll the scales.

In the research, "Physical Education Attitudes Scale for Students With Disabilities (PEASD)", "Physical Education Problems Scale for Students with Disabilities (PEPSD)" and "Personal Knowledge Form" which all developed by the researcher as data collection mean were used.

t-test, one way variance analysis were used in the evaluation of the data obtained from scales (PEASD, PEPSD). Besides, in one way variance analysis, Tukey HSD test was applied to find out in which groups there are differences between the units. Significance level in the analysis was taken as 0.05.

According to the results of PEASD, female students perceived themselves more deficient than male students, visually disabled students have more positive attitudes towards PE course than orthopedic and hearing disabled students, students who had mother-father low education level perceived themselves more deficient than the others. Also, students whose fathers are civil servant or craftsman perceived themselves more deficient than students whose father's are jobless.

According to the results of PEPSD, visually disabled students perceived more problems about PE than orthopedic and hearing disabled students, students whose

father low education level perceived more problems about PE than others, students whose fathers are civil servant perceived more problems about PE than students whose father's are jobless or employee.

In conclusion, disabled students attitudes towards physical education are positive as similar to literature. Disabled students' problems towards PE usually emanated from course execution and physical environment factors.

**Key Words:** Disabled Student, Physical Education Lesson, Attitude, Problem



**İÇİNDEKİLER**

<b>JURİ ONAY SAYFASI .....</b>	<b>i</b>
<b>ÖNSÖZ .....</b>	<b>ii</b>
<b>ÖZET .....</b>	<b>iii</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>v</b>
<b>İÇİNDEKİLER .....</b>	<b>vii</b>
<b>TABLolar LİSTESİ .....</b>	<b>xi</b>
<b>KISALTMALAR LİSTESİ .....</b>	<b>xv</b>
<b>BÖLÜM I .....</b>	<b>1</b>
<b>GİRİŞ .....</b>	<b>1</b>
1.1. Problem Durumu .....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	3
1.3. Araştırmanın Önemi .....	8
1.4. Varsayımlar .....	9
1.5. Sınırlılıklar .....	9
1.6. Tanımlar .....	10
<b>BÖLÜM II .....</b>	<b>11</b>
<b>KAVRAMSAL ÇERÇEVE .....</b>	<b>11</b>
2.1. Engelli Kavramı .....	11
2.1.2. Engelli Olma Nedenleri .....	12
2.1.3. Engel Türleri .....	13
2.1.4. Ortopedik Engel.....	15
2.1.5. Görme Engeli.....	19

2.1.6. İşitme Engeli .....	21
2.2. Özel Eğitim .....	25
2.3. Engellilerde Beden Eğitimi ve Sporun Tarihsel Gelişimi .....	28
2.4. Türkiye’de Engellilerde Beden Eğitimi ve Sporun Tarihsel Gelişimi .....	30
2.5. Engellilerde Beden Eğitimi ve Spor Dersi.....	32
2.6. Engellilerde Beden Eğitimi ve Sporun Yararları .....	34
2.6.1. Fiziksel Yararları .....	35
2.6.2. Psikolojik Yararları .....	35
2.6.3. Sosyal Yararları .....	36
2.7. Tutum .....	36
2.7.1. Tutumun Tanımı .....	37
2.7.2. Tutumun Özellikleri .....	39
2.7.3. Tutumun Öğeleri .....	41
2.7.3.1. Bilişsel Öğe .....	41
2.7.3.2. Duygusal Öğe .....	42
2.7.3.3. Davranışsal Öğe .....	42
2.7.4. Tutumun İşlevleri .....	43
2.7.5. Tutumun Oluşması .....	44
2.7.6. Tutumun Değişmesi .....	45
2.7.7. Tutum ve Davranış İlişkisi .....	46
2.7.8. Tutumların Ölçülmesi ve Tutum Ölçekleri.....	47
2.7.9. Beden Eğitimi ve Spor Dersine Yönelik Tutum .....	50
2.8. Araştırmanın Konusu İle İlgili Yapılan Araştırmalar .....	52
2.8.1. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar.....	52
2.8.2. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar .....	60

<b>BÖLÜM III .....</b>	<b>68</b>
<b>YÖNTEM . .....</b>	<b>68</b>
3.1. Araştırmanın Modeli .....	68
3.2. Evren ve Örneklem .....	68
3.3. Veri Toplama Araçları .....	69
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu .....	69
3.3.2. Engelliler Beden Eğitimi ve Spor Dersi Tutum Ölçeği-(EBESTO) .....	70
3.3.2.1. Ölçeğin Oluşturulması .....	70
3.3.2.2. Ölçeğin Geçerlik Çalışması .....	72
3.3.2.2.1. Kapsam Geçerliği .....	72
3.3.2.2.2. Yapı Geçerliği .....	73
3.3.2.3. Ölçeğin Güvenirlik Çalışması .....	77
3.3.3. Engelliler Beden Eğitimi ve Spor Dersi Sorunlar Ölçeği-(EBESSO) .....	84
3.3.3.1. Ölçeğin Oluşturulması .....	85
3.3.3.2. Ölçeğin Geçerlik Çalışması .....	85
3.3.3.2.1. Kapsam Geçerliği .....	85
3.3.3.2.2. Yapı Geçerliği .....	86
3.3.3.3. Ölçeğin Güvenirlik Çalışması .....	89
3.4. Verilerin Analizi .....	95
<b>BÖLÜM IV .....</b>	<b>96</b>
<b>BULGULAR VE YORUM.....</b>	<b>96</b>
4.1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Bilgilerinin Dağılımları .....	96
4.2. Engelli Öğrencilerin “Engelliler Beden Eğitimi ve Spor Dersi Tutum Ölçeği EBESTO” Puanlarının Farklı Sosyodemografik Özelliklere Göre İncelenmesine Yönelik Analiz Sonuçları .....	98

4.3. Engelli Öğrencilerin “Engelliler Beden Eğitimi ve Spor Dersi Sorunlar Ölçeği EBESSO” Puanlarının Farklı Sosyodemografik Özelliklere Göre İncelenmesine Yönelik Analiz Sonuçları .....	118
<b>BÖLÜM V .....</b>	<b>136</b>
<b>SONUÇ VE ÖNERİLER .....</b>	<b>136</b>
5.1. Sonuç .....	136
5.2. Öneriler .....	137
<b>KAYNAKLAR .....</b>	<b>141</b>
<b>EKLER .....</b>	<b>166</b>

## TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Devlete Bağlı Özel Eğitim Okulları Sayıları .....	32
Tablo 2. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyetlerine, Sınıf Düzeylerine ve Engel Gruplarına Göre Dağılımı .....	69
Tablo 3. EBESTO Taslağındaki Maddelerin Tutum Yönü ve Tutum Ögesine Göre Madde Sayılarının Dağılımları .....	73
Tablo 4. EBESTO Taslağındaki Maddelerin Tutum Ögesi ve Tutum Yönüne göre Madde Numaralarının Dağılımları.....	73
Tablo 5. Araştırmanın “Engelliler Beden Eğitimi ve Spor Dersi Tutum Ölçeği-EBESTO” Geliştirilmesi Aşamasına Katılan Öğrencilerin Cinsiyetlerine, Sınıf Düzeylerine ve Engel Gruplarına Göre Dağılımı .....	74
Tablo 6. EBESTO’nin Yapı Geçerliliğine İlişkin Temel Bileşenler Faktör Analizi Sonuçları .....	76
Tablo 7. EBESTO Alt Boyutları, Alt Boyutlardaki Maddeler ve Toplam Madde Sayıları.....	77
Tablo 8. EBESTO’nin “İlgi ve Yarar” Alt Boyutuna İlişkin Maddelerinin Ortalama, Varyans ve Standart Sapma Değerleri.....	78
Tablo 9. EBESTO’nin “İlgi ve Yarar” Alt Boyutuna İlişkin Her Bir Maddenin Analizi...	79
Tablo 10. EBESTO’nin “İlgi ve Yarar” Alt Boyutuna İlişkin Maddeler ve Maddelere ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri .....	80
Tablo 11. EBESTO’nin “Yetersizlik” Alt Boyutuna İlişkin Maddelerinin Ortalama, Varyans ve Standart Sapma Değerleri .....	81
Tablo 12. EBESTO’nin “Yetersizlik” Alt Boyutuna İlişkin Her Bir Maddenin Analizi.....	81
Tablo 13. EBESTO’nin “Yetersizlik” Alt Boyutuna İlişkin Maddeler ve Maddelere Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri .....	82
Tablo 14. EBESTO’nin “Yapısal Gereklilik” Alt Boyutuna İlişkin Maddelerinin Ortalama, Varyans ve Standart Sapma Değerleri .....	82
Tablo 15. EBESTO’nin “Yapısal Gereklilik” Alt Boyutuna İlişkin Her Bir Maddenin Analizi.....	83
Tablo 16. EBESTO’nin “Yapısal Gereklilik” Alt Boyutuna İlişkin Maddeler ve Maddelere ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri .....	83
Tablo 17. EBESTO Olumlu ve Olumsuz Madde Sayıları .....	84

Tablo 18. Araştırmanın “Engelliler Beden Eğitimi ve Spor Dersi Sorunlar Ölçeği-EBESSO” Geliştirilmesi Aşamasına Katılan Öğrencilerin Cinsiyetlerine, Sınıf Düzeylerine ve Engel Gruplarına Göre Dağılımı .....	86
Tablo 19. EBESSO'nin Madde Test Korelasyonu, Temel Bileşenler Analizi Faktör Yükleri .....	88
Tablo 20. EBESSO Alt Boyutları, Alt Boyutlardaki Maddeler ve Toplam Madde Sayıları .....	89
Tablo 21. EBESSO'nin “Sosyal Çevre” Alt Boyutuna İlişkin Maddelerinin Ortalama, Varyans ve Standart Sapma Değerleri .....	89
Tablo 22. EBESSO'nin “Sosyal Çevre” Alt Boyutuna İlişkin Her Bir Maddenin Analizi.....	90
Tablo 23. EBESSO'nin “Sosyal Çevre” Alt Boyutuna İlişkin Maddeler ve Maddelere Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri .....	91
Tablo 24. EBESSO'nin “Ders İşlenişi” Alt Boyutuna İlişkin Maddelerinin Ortalama, Varyans ve Standart Sapma Değerleri .....	91
Tablo 25. EBESSO'nin “Ders İşlenişi” Alt Boyutuna İlişkin Her Bir Maddenin Analizi .....	92
Tablo 26. EBESSO'nin “Ders İşlenişi” Alt Boyutuna İlişkin Maddeler ve Maddelere ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri .....	93
Tablo 27. EBESSO'nin “Fiziki Çevre” Alt Boyutuna İlişkin Maddelerinin Ortalama, Varyans ve Standart Sapma Değerleri .....	93
Tablo 28. EBESSO'nin “Fiziki Çevre” Alt Boyutuna İlişkin Her Bir Maddenin Analizi.....	94
Tablo 29. EBESSO'nin “Fiziki Çevre” Alt Boyutuna İlişkin Maddeler ve Maddelere ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri .....	94
Tablo 30. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Bilgilerinin Dağılımları .....	97
Tablo 31. EBESTO Puanları Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	98
Tablo 32. EBESTO Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin t-testi Sonuçları .....	99
Tablo 33. EBESTO Puanlarının Engelli Öğrencilerin Engel Türlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	101
Tablo 34. EBESTO Puanlarının Engelli Öğrencilerin Engel Türlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	103

Tablo 35. EBESTO Puanlarının Engelli Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları .....	105
Tablo 36. EBESTO Puanlarının Engelli Öğrencilerin Sporcu Olup Olmama Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin t-testi Sonuçları .....	107
Tablo 37. EBESTO Puanlarının Engelli Öğrencilerin Milli Sporcu Olup Olmama Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin t-testi Sonuçları .....	109
Tablo 38. EBESTO Puanlarının Engelli Öğrencilerin Babalarının Eğitim Düzeylerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	111
Tablo 39. EBESTO Puanlarının Engelli Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Düzeylerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	113
Tablo 40. EBESTO Puanlarının Engelli Öğrencilerin Babalarının Mesleklerine göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları .....	115
Tablo 41. EBESTO Puanlarının Engelli Öğrencilerin Annelerinin Mesleklerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları .....	117
Tablo 42. EBESSO Puanları Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	118
Tablo 43. EBESSO Puanlarının Engelli Öğrencilerin Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin t- testi Sonuçları.....	119
Tablo 44. EBESSO Puanlarının Engelli Öğrencilerin Engel Türlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	120
Tablo 45. EBESSO Puanlarının Engelli Öğrencilerin Doğuştan ya da Sonradan Engelli Olma Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin t-testi Sonuçları .....	123
Tablo 46. EBESSO Puanlarının Engelli Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları .....	124
Tablo 47. EBESSO Puanlarının Engelli Öğrencilerin Sporcu Olup Olmama Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin t- testi Sonuçları .....	125
Tablo 48. EBESSO Puanlarının Engelli Öğrencilerin Milli Sporcu Olup Olmama Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin t-testi Sonuçları .....	125
Tablo 49. EBESSO Puanlarının Engelli Öğrencilerin Babalarının Eğitim Düzeylerine Göre Karşılaştırılmasına ilişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	127
Tablo 50. EBESSO Puanlarının Engelli Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Düzeylerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	130
Tablo 51. EBESSO Puanlarının Engelli Öğrencilerin Babalarının Mesleklerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları .....	132

Tablo 51. EBESSO Puanlarının Engelli Öğrencilerin Annelerinin Mesleklerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları .....	134
--	-----



**KISALTMALAR LİSTESİ**

İÖO	= İlköğretim Okulu
MEB	= Milli Eğitim Bakanlığı
EBESTO	= Engelliler Beden Eğitimi ve Spor Dersi Tutum Ölçeği
EBESSO	= Engelliler Beden Eğitimi ve Spor Dersi Sorunlar Ölçeği
IOC	= Uluslararası Olimpiyat Komitesi
ÖZİDA	= T.C. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı
DİE	= Devlet İstatistik Enstitüsü
IBSA	= Uluslararası Görme Engelliler Spor Federasyonu
KPSS	= Kamu Personeli Seçme Sınavı
MS	= Multiple Skleroz
NASPE	= Amerika Ulusal Spor ve Beden Eğitimi Birliği
dB	= Desibel

## BÖLÜM I

### GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlar ayrıntılı bir biçimde açıklanmıştır.

#### 1.1. Problem Durumu

Bir çocuğun doğumu genellikle sevinç kaynağıdır. Anne-Baba, çocuğunun başarılı olacağını ve gelecekle ilgili beklentilerini gerçekleştireceğini düşünür. Engelli bir çocuğun doğumu ise genellikle ailelerin bu rüyalarını yıkmaktadır. Bununla birlikte engellilik doğuştan olabildiği gibi sonradan da olabilecek bir olaydır. Örneğin küçük bir kaza veya ani bir hastalık insanı başkalarına muhtaç duruma düşürebilir. Bu insan hayatının gerçeklerindedir. Bu durumda gündelik hayatı, toplumsal yaşamı, fiziksel yetenekleri ve zihinsel işlevleri eksik olan insanların durumuna göre düzenlemek, özellikle engelli bireyleri korumak, kollamak ve toplumsal etkinliklere daha çok katılımcı hale getirmek gerekir.

Teknolojinin gelişimi, sağlık ve insan tanımlamalarındaki genişleme ve insan haklarının gündeme gelmesi, engellilerin toplumdaki yerini etkileyen en önemli gelişmeler olmuştur. Bugün bazı ülke ve bölgelerde engelliler, engelli olmayan insanlarla yaşam biçimi ve standardı yönünden farklılıklarını en aza indirmişken, bazı ülkelerde toplum dışına itilmişlikten kurtulamamışlardır. Yapılan çalışmalar hangi disiplinde olursa olsun (sağlık, sosyoloji, psikoloji, mühendislik...) engelli bireylerin yaşantılarını daha iyiye götürmek içindir.

Engelli insanların haklarını savunmak için kurulan birçok kuruluşun amacı, engellilerin ekonomik, sosyo-psikolojik, kültürel, sağlık ve hukuk sorunlarını ele almak, çözmek, yönlendirmek, teklif hazırlamak ve yardımcı olmaktır (Koca, 2003: 1).

Dünya Sağlık Örgütü'nün verilerine göre gelişmiş ülkelerde engellilerin toplam nüfusa oranı %8'dir. Bu oran gelişmişlikle ters orantılı olarak artar. Gelişmiş ülkelere göre Türkiye'de engelli nüfusu yüksektir. Türkiye İstatistik Kurumu ve Özürlüler İdaresi Başkanlığı tarafından yapılan 2002 Özürlüler Araştırması sonuçlarına göre,

ülkemizde toplam nüfusun %12,29'unu engelli vatandaşlar oluşturmaktadır. Yaklaşık 8,4 milyon engelli ifade eden toplam engelli vatandaşların %9,7'si süreğen hastalığı olanlar; %1,25'i ortopedik, %0,48'i zihinsel, %0,38'i dil ve konuşma, %0,37'si işitme, %0,6'sı görme engelli bireylerden oluşmaktadır (T.C. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı: Stratejik Plan 2008-2012, 2007: 26). Nüfusumuzda bu oranla yer alan engelli vatandaşlarımıza “*mümkün olduğunca normal*” bir yaşam sunan olanakların oluşturulması, fiziksel ve sosyal *bariyerlerin* ortadan kaldırılabilmesiyle mümkündür.

Engellilerin sosyal yaşama katılabilmeleri, bağımsız yaşam sürdürebilmelerine bağlıdır. Bu gerçekleştirilebildiği ölçüde “*kendisine yardımcı olabilen*” engelliler çoğalacaktır. Yardım ve hizmetlerin hedefi, engellileri başkalarına ve kurumlara bağımlı kılmak değil, aksine kendileriyle ilgili her türlü görev ve sorumluluğu üstlenebilecekleri konumlara ulaştırmaktır (Tufan ve Arun, 2002: 15). Bu yolda en temel unsurda engelli bireylere eğitim haklarını, engelli olmayan bireylerle fırsat eşitliği sağlayabilmek için özel düzenlemelerle vermektir.

Bilindiği gibi engelli çocuklara eğitim, özel eğitim yolu ile verilir. **Özel eğitim**, ortalama öğrenci özelliklerinden önemli ölçüde farklılaşan öğrencilere sağlanan, bireysel olarak planlanmış ve bireyin bağımsız yaşama olasılığını en üst düzeye çıkarmayı hedefleyen eğitim hizmetlerinin bütünüdür (Kırcaali, 1998: 3) Enç, Çağlar ve Özsoy'a (1987) göre özel eğitim, çoklu mesleki yaşamı gerektiren bir alandır (s. 8). İlk akla gelenler hekimler, fizyoterapistler, çocuk gelişimciler, eğitimciler ve psikologlardır. Ülkemizde, diğer ülkelerde özel eğitim alanı ile ilgili ekip içinde bulunan ve bu meslek grupları arasında önemli bir yeri olan beden eğitimcilerden pek de faydalanılmadığı bilinmektedir (Özer, 2001: 1).

Spor, sağlıklı ve mutlu bir yaşam için son derece gerekli bir uğraştır ve tüm insanlar için önemlidir. Ancak, sporun engelli bireyler için daha farklı bir önemi vardır. Engellilerde fiziksel etkinliklere katılmanın yararlarını felsefi açıdan değerlendiren yazarlar, daha çok duyuşsal ve psiko-motor gelişime katkılarını vurgulamaktadırlar. Özer'in (2001) aktardığına göre Brouwer ve Ludeke (1995) ve Atar (1995), sporun hem bedensel ve zihinsel yönden sağlıklı hem de engelli kişiler için son derece değerli olduğunu ancak, engelli bireylerin spora olan gereksinimlerinin daha fazla olduğunu belirtmişlerdir (s. 88). Sporun, engelli bireylerin hareket etmekten haz alma, eğlenme ve

başarma ihtiyaçlarının karşılanmasında önemli bir araç olduğu ifade edilmektedir. Spor engelli bireylere, engeli ile başa çıkmasını ve engelini hafifletmesini öğretmekte, keyif vermekte, iletişim ve paylaşım sağlamakta, yaşam motivasyonunu artırmakta, dürüstlük, hoşgörü, işbirliği gibi olumlu kişilik özelliklerinin kazandırılmasını sağlamaktadır. Çünkü spor, zaten yaşamda birçok engelle karşılaşan ve bu engellerin yarattığı stresle birlikte yaşayan engelli bireylere yeni bir pencere açabilmektedir.

Engel türü ve derecesi ne olursa olsun hareket etme, sportif aktivitelere katılarak insanlarla birlikte olma, başarma duygusu insanların yaşam motivasyonunu artırmaktadır (Özer, 2001: 1).

Engelli çocukların sportif faaliyetlere katılmaları, devam ettikleri okullarda beden eğitimi dersleri ile desteklenebilir veya yönlendirilebilir. Engelli okullarında tüm okullarda olduğu gibi beden eğitimi dersleri bulunmaktadır. Millî Eğitim programına kısmen bağlı kalarak ancak engel türlerine göre bazı düzenlemelerle verilen beden eğitimi dersleri de engelli öğrencilerin ileride daha bağımsız ve sosyal olmaları yolunda sporla tanışmaları ve benimsemeleri anlamında son derece önemlidir.

Özellikle engelli bireyler için bu kadar önemli olan beden eğitimi dersine yönelik öğrencilerin tutumlarının ve sorunlarının belirlenmesi, gerek beden eğitimi dersi programında gerekse işleyişinde yapılacak düzenlemeler ile engelli öğrencilere daha faydalı olacaktır.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, engelli öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik tutumlarını ve bu derse yönelik karşılaştıkları sorunları belirlemektir. Bu temel amaç doğrultusunda engelli öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarını ölçmeye yönelik bir tutum ölçeği ve derse yönelik sorunlarını belirleme amaçlı bir sorunlar ölçeği geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçme araçları ile engelli öğrencilerin cinsiyetlerine, engel türlerine, doğuştan ya da sonradan engelli oluşlarına, sınıf düzeylerine, sporcu olup olmamalarına, millî sporcu olup olmamalarına, anne-baba eğitim düzeylerine ve anne-baba mesleklerine göre beden eğitimi dersine ilişkin tutumları arasında fark olup olmadığını araştırmak bu çalışmanın amacını oluşturmuştur. Ayrıca, bu çalışmada,

beden eğitimi dersine yönelik karşılaşılan sorunlarda yukarıda sayılan değişkenlere göre fark olup olmadığını ortaya koymak da amaçlanmıştır.

Yukarıda açıklanan çerçeve içerisinde bu çalışmanın ana problemi şu şekilde ifade edilmektedir;

Engelli öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik tutumları nasıldır, karşılaştıkları sorunlar nelerdir?

Ayrıca bu çalışmada ana problem çerçevesinde aşağıdaki alt problemler de sınanacaktır:

1- Engelli öğrencilerin cinsiyetlerine göre beden eğitimi dersine yönelik tutum ölçeği genel toplam puanlarında ve aşağıda sıralanan alt boyut puanları arasında fark var mıdır?

- a) İlgi ve Yarar
- b) Yetersizlik
- c) Yapısal Gerekliklik

2- Engelli öğrencilerin engel türlerine göre beden eğitimi dersine yönelik tutum ölçeği genel toplam puanlarında ve aşağıda sıralanan alt boyut puanları arasında fark var mıdır?

- a) İlgi ve Yarar
- b) Yetersizlik
- c) Yapısal Gerekliklik

3- Engelli öğrencilerin doğuştan ya da sonradan engelli oluşlarına göre beden eğitimi dersine yönelik tutum ölçeği genel toplam puanlarında ve aşağıda sıralanan alt boyut puanları arasında fark var mıdır?

- a) İlgi ve Yarar
- b) Yetersizlik
- c) Yapısal Gerekliklik

4- Engelli öğrencilerin sınıf düzeylerine göre beden eğitimi dersine yönelik tutum ölçeği genel toplam puanlarında ve aşağıda sıralanan alt boyut puanları arasında fark var mıdır?

- a) İlgi ve Yarar
- b) Yetersizlik
- c) Yapısal Gereklilik

5- Engelli öğrencilerin sporcu olup olmamalarına göre beden eğitimi dersine yönelik tutum ölçeği genel toplam puanlarında ve aşağıda sıralanan alt boyut puanları arasında fark var mıdır?

- a) İlgi ve Yarar
- b) Yetersizlik
- c) Yapısal Gereklilik

6- Engelli öğrencilerin millî sporcu olup olmama durumlarına göre beden eğitimi dersine yönelik tutum ölçeği genel toplam puanlarında ve aşağıda sıralanan alt boyut puanları arasında fark var mıdır?

- a) İlgi ve Yarar
- b) Yetersizlik
- c) Yapısal Gereklilik

7- Engelli öğrencilerin babalarının öğrenim düzeylerine göre beden eğitimi dersine yönelik tutum ölçeği genel toplam puanlarında ve aşağıda sıralanan alt boyut puanları arasında fark var mıdır?

- a) İlgi ve Yarar
- b) Yetersizlik
- c) Yapısal Gereklilik

8- Engelli öğrencilerin annelerinin öğrenim düzeylerine göre beden eğitimi dersine yönelik tutum ölçeği genel toplam puanlarında ve aşağıda sıralanan alt boyut puanları arasında fark var mıdır?

- a) İlgi ve Yarar
- b) Yetersizlik
- c) Yapısal Gereklilik

9- Engelli öğrencilerin babalarının mesleklerine göre beden eğitimi dersine yönelik tutum ölçeği genel toplam puanlarında ve aşağıda sıralanan alt boyut puanları arasında fark var mıdır?

- a) İlgi ve Yarar
- b) Yetersizlik
- c) Yapısal Gerekliklik

10- Engelli öğrencilerin annelerinin mesleklerine göre beden eğitimi dersine yönelik tutum ölçeği genel toplam puanlarında ve aşağıda sıralanan alt boyut puanları arasında fark var mıdır?

- a) İlgi ve Yarar
- b) Yetersizlik
- c) Yapısal Gerekliklik

11- Engelli öğrencilerin cinsiyetlerine göre beden eğitimi dersine yönelik sorunlar ölçeği genel toplam puanlarında ve aşağıda sıralanan alt boyut puanları arasında fark var mıdır?

- a) Sosyal Çevre
- b) Ders İşlenişi
- c) Fiziki Çevre

12- Engelli öğrencilerin engel türlerine göre beden eğitimi dersine yönelik sorunlar ölçeği genel toplam puanlarında ve aşağıda sıralanan alt boyut puanları arasında fark var mıdır?

- a) Sosyal Çevre
- b) Ders İşlenişi
- c) Fiziki Çevre

13- Engelli öğrencilerin doğuştan ya da sonradan engelli oluşlarına göre beden eğitimi dersine yönelik sorunlar ölçeği genel toplam puanlarında ve aşağıda sıralanan alt boyut puanları arasında fark var mıdır?

- a) Sosyal Çevre
- b) Ders İşlenişi

c) Fiziki Çevre

14- Engelli öğrencilerin sınıf düzeylerine göre beden eğitimi dersine yönelik sorunlar ölçeği genel toplam puanlarında ve aşağıda sıralanan alt boyut puanları arasında fark var mıdır?

- a) Sosyal Çevre
- b) Ders İşlenişi
- c) Fiziki Çevre

15- Engelli öğrencilerin sporcu olup olmamalarına göre beden eğitimi dersine yönelik sorunlar ölçeği genel toplam puanlarında ve aşağıda sıralanan alt boyut puanları arasında fark var mıdır?

- a) Sosyal Çevre
- b) Ders İşlenişi
- c) Fiziki Çevre

16- Engelli öğrencilerin millî sporcu olup olmama durumlarına göre beden eğitimi dersine yönelik sorunlar ölçeği genel toplam puanlarında ve aşağıda sıralanan alt boyut puanları arasında fark var mıdır?

- a) Sosyal Çevre
- b) Ders İşlenişi
- c) Fiziki Çevre

17- Engelli öğrencilerin babalarının öğrenim düzeylerine göre beden eğitimi ve spor dersine yönelik sorunlar ölçeği genel toplam puanlarında ve aşağıda sıralanan alt boyut puanları arasında fark var mıdır?

- a) Sosyal Çevre
- b) Ders İşlenişi
- c) Fiziki Çevre

18- Engelli öğrencilerin annelerinin öğrenim düzeylerine göre beden eğitimi dersine yönelik sorunlar ölçeği genel toplam puanlarında ve aşağıda sıralanan alt boyut puanları arasında fark var mıdır?

- a) Sosyal Çevre



- b) Ders İşlenişi
- c) Fiziki Çevre

19- Engelli öğrencilerin babalarının mesleklerine göre beden eğitimi dersine yönelik sorunlar ölçeği genel toplam puanlarında ve aşağıda sıralanan alt boyut puanları arasında fark var mıdır?

- a) Sosyal Çevre
- b) Ders İşlenişi
- c) Fiziki Çevre

20- Engelli öğrencilerin annelerinin mesleklerine göre beden eğitimi dersine yönelik sorunlar ölçeği genel toplam puanlarında ve aşağıda sıralanan alt boyut puanları arasında fark var mıdır?

- a) Sosyal Çevre
- b) Ders İşlenişi
- c) Fiziki Çevre

### 1.3. Araştırmanın Önemi

Birçok yazar (Brouwer, Ludeke, 1995; Atay, 1995; Özer, 2003) engelli bireylerin spora gereksinimlerinin daha fazla olduğunu, sporun hareket etmekten haz alma, eğlenme ve başarma gereksinimlerinin karşılanmasında önemli bir araç olduğunu ifade etmektedirler. Beden eğitimi dersleri birçok engelli birey için sporla karşılaştıkları ilk yerdir. Gelecekte psikolojik, sosyal ve fiziksel açıdan daha sağlıklı ve bağımsız yaşamaları açısından bu dersin onların ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verecek düzeyde planlanması son derece önemlidir.

Buradan hareketle yapılacak bu araştırma ile ortopedik engelli, görme engelli ve işitme engelli öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik tutumları ve karşılaştıkları sorunlar belirlenmeye çalışılacaktır. Elde edilen sonuçlar, öncelikle öğretmenlerin dersi işleyiş biçimlerinden, derslerde hangi tür etkinliklere yer vereceklerine, ayrıca öğrencilerin derse yönelik problemlerinin çözme kavuşmasına kadar yeni düzenlemeler yapılması açısından faydalı olacaktır.

Bu araştırma aynı zamanda Türkiye’de engelli öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik tutumlarını ve karşılaştıkları sorunları belirlemek anlamında ilk olduğundan önemli görülmüştür.

#### **1.4. Varsayımlar**

Bu araştırmanın planlanıp yürütülmesinde ve ulaşılan bulguların yorumlanmasında aşağıda verilen varsayımlardan hareket edilmiştir.

- 1- Ölçme araçlarında yer alan ifadelerin okuyucular tarafından doğru algılandığı varsayılmıştır.
- 2- Ölçme araçlarının uygulanması esnasında iç ve dış şartların bütün katılımcılar için aynı olduğu varsayılmıştır.
- 3- Katılımcıların anketlere içtenlikle cevap verdikleri varsayılmıştır.

#### **1.5. Sınırlılıklar**

Araştırmanın yapısında bulunan veya araştırmacı tarafından bu araştırma için öngörülen sınırlılıklar şunlardır;

- 1- Araştırma 2009 – 2010 ve 2010-2011 eğitim-öğretim yılları ile sınırlıdır.
- 2- Araştırma, Ankara’da bulunan engelli devlet okullarından, ortopedik, görme ve işitme engelli ilköğretim okulları ile Tokat’ta bulunan ortopedik engelliler ilköğretim okulunda okuyan ilköğretim ikinci kademe öğrencileri ile sınırlıdır.
- 3- Bu çalışmada engelliler adı altında Millî Eğitim Bakanlığı’nın engelli okul isimleri sınıflaması dikkate alınmıştır. Buna göre ortopedik engelliler, görme engelliler ve işitme engelliler okullarında eğitim gören öğrenciler çalışmaya katıldıklarından, bu çalışma kapsamında engelliler adı altında ortopedik, görme ve işitme engeli olan öğrenciler ifade edilmektedir.

## 1.6. Tanımlar

**Engellilik (*Handicap*):** Yetersizlik veya özürlülük halleri nedeniyle kişinin yaş, cinsiyet, sosyal ve kültürel düzeyine göre normal kabul edilen yaşam gereklerini yerine getirememesidir (ÖİB, 2005: 95).

**Tutum :** Belirli nesne, durum, kurum, kavram veya diğer insanlara karşı öğrenilmiş olumlu ya da olumsuz tepkide bulunma eğilimi (Tezbaşaran, 1997: 1).

**Beden Eğitimi:** Kas etkinlikleri aracılığı ile fiziksel, zihinsel ve toplumsal açıdan olumlu davranışlar kazanma sürecidir (Kirchner & Fishburne, 1995: 13).

**Sorun:** Araştırılıp öğrenilmesi, düşünülüp çözümlenmesi, bir sonuca bağlanması gereken durum, mesele, problem (TDK, 25.02.2009).

## BÖLÜM II

### KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, araştırmanın teorik temellerinin oluşturulması amaçlanmaktadır. Bu amaçla araştırma konusu ile ilgili olduğu düşünülen temel bilgi ve kavramlar incelenerek açıklanmaya çalışılmıştır.

#### 2. 1. Engelli Kavramı

İnsanlık tarihi var olduğundan beri bütün toplumlar içerisinde, normal insanlar gibi engelli insanların bulunduğu bir gerçektir. Bazı insanlar bir takım fiziksel yeteneklerini, zihinsel işlevlerini ya da ruhsal dengelerini doğuştan ya da sonradan bazı sebeplerden dolayı kaybederler. Bu insanlar, sağlıklı insanlara göre hayatlarında farklı zorluklar / engeller yaşarlar. Literatürde bazı yetilerini kaybetmiş bu insanlara ilişkin bozukluk, özürlülük, engellilik gibi değişik tanımlamalara rastlarız. Bu tanımlamaların her birinin ifade ettiği bir durum vardır. Bunları birbirinden ayırmak önemlidir.

Engelliğe ilişkin farklı birçok görüş ve tanımlama bulunmaktadır. Dünya Sağlık Örgütü'nün (WHO) 1980 yılında yayınlamış olduğu bildirgesinde engellilikle ilgili temel kavramlar tanımlanmış ve engelliliğin sağlık boyutuna ağırlık veren bir sınıflandırmayla bu konuda üç ayrı kategoride tanımlama geliştirmiştir:

**1-Yetersizlik (*Impairment*):** Fizyolojik, psikolojik veya anatomik yapının kaybını ya da normalden sapması halini ifade eder. Bu tanım özellikle organ düzeyindeki bozuklukları ifade eder.

**2-Özürlülük (*Disability*):** Bu tanım fiziksel ve zihinsel yeti kaybını ifade etmektedir. Sağlığın bozulması sonucu oluşan yetersizlikten dolayı bir yeteneğin normale oranla azalması veya kaybedilmesi olarak tanımlanır.

**3-Engellilik (*Handicap*):** Yukarıda açıklanan yetersizlik veya özürlülük halleri nedeniyle kişinin yaş, cinsiyet, sosyal ve kültürel düzeyine göre normal kabul edilen yaşam gereklerini yerine getirememesidir (Mc Coll & Bickenbach, 1998: 13).

Türkiye’de 4857 sayılı İş Kanunu’nda düzenlenen özürlü istihdamından yararlanabilecek olanlar “Özürlü, Eski Hükümlü ve Terör Mağduru İstihdamı Hakkında Yönetmelik” in 3. Maddesi’nde düzenlenmiştir. Bu maddeye göre; “Engelli; bedensel, zihinsel, ruhsal, duygusal ve sosyal yeteneklerindeki engelleri nedeniyle çalışma gücünün en az %40’ından yoksun olduğu sağlık kurulu raporuyla belirlenenlerdir (ÖİB, 2005: 60).” ifadesiyle engelliler tanımlanmaktadır.

Türk Standartları Enstitüsü (TSE) ise, engelli bireyi; vücut fonksiyonlarını kullanmada fiziki ve zihinsel kısıtlılık veya kayıp halinde olan kişi olarak tanımlamaktadır (TSE, 1999: 1).

Heiden (1996) engelliliği kısaca, bedensel fonksiyonlardaki hasarlar nedeniyle meydana gelen kayıpların yarattığı sosyal dezavantajlar olarak tanımlamıştır (s. 8).

Görüldüğü gibi engellilik kavramı bozukluk ve özürlülük kavramlarını içinde barındıran daha genel bir kavramdır. Engel kavramı sadece bireyi ilgilendirmez. Çünkü engelli biri, sosyal ortamda sürekli başka engellerle karşılaşır (okulda, cadde ve sokaklarda, kamu kurumlarının binalarında, sinemalarda, alış-veriş merkezlerinde, spor alanlarında vb.). Dolayısıyla engel bir sosyal sorun olmasından dolayı toplumun da bir sorunu durumuna gelir. Çünkü bireyler çok değişik nedenlerden dolayı engelli hale düşebilmektedirler (Özsoy, Özyürek ve Eripek, 1997: 12).

### **2. 1. 2. Engelli Olma Nedenleri**

Engelliliğe sebep olan birçok değişik etken bulunmaktadır. Bununla beraber Çağlar’ın (1987) genel anlamda bütün engelli grupları etkileyen, konu ile ilgili yapılmış bütün sınıflamaların çatısını oluşturacak engellilik sebepleri şöyledir.

Doğum Öncesi Sebepler;

- Fetüsün yerleşmesi ile ilgili problemler
- Doğum kanalının yapısal bozuklukları vb.
- Genetik bozukluklar
- Metabolik Bozukluklar;
- Demografik bozukluklar

- Kan uyuşmazlığı
- Multi faktoriyel sebepler
- Çeşitli kazalar ve travmatik durumlar
- Sebebi bilinmeyenler

#### Doğum Anı ve Çevresiyle İlgili Sebepler;

- Müdahaleli Doğumlar
- Ehil olmayan kişilerin yaptırdığı doğumlar
- Doğum kanalının yapısal bozuklukları Doğum kanalının enfeksiyonları
- Travay esnasında olabilecek kaza ve travmalar
- Travay esnasında kordon dolanması vb. sebeplerle olabilecek bebeğin oksijen yetersizliği

#### Doğum Sonrası Sebepler

- Çeşitli kaza ve travmatik durumlar
- Hastalıklar (ateşli, bulaşıcı, metabolik vb. hastalıklar) ve tümörler
- Beslenme bozuklukları
- Şua, gürültü ve sağlıksız ortamlar gibi çevre kaynaklı durumlar
- Bazı ilaçlar ve kullanım dozajları
- Sebebi bilinmeyen veya multi faktöriyel olanlar (s.12).

### **2. 1. 3. Engel Türleri**

Çeşitli meslek grupları kendi alanlarını öne çıkararak değişik engel sınıflamalarına gitmişlerdir. Eğitimciler, eğitim faaliyetlerinden yararlanma durumlarına göre, iş ve işçi bulma kurumu iş yapabilirlik oranına göre, tıp alanında ise ihtisas sahibi kendi alanına göre farklı sınıflama yollarına gitmiştir.

Avrupa Konseyi Spor Gelişim Komitesince yayınlanan bir çalışmada, fertlerin temel ve yapıcı görünümüne dayanarak, üç ana engelli sınıfı ortaya çıkarılmıştır. Bunlar; zihinsel engelliler, bedensel engelliler ve kalp solunum yolları, şeker v.b. gibi rahatsızlıkları bulunan kişileri bedenen rahatsız kişiler olarak sınıflamıştır (Potter, 1991: 3-4).

İş ve İşçi Bulma Kurumu (1992) ise, göz sakatlıkları, işitme ve konuşma sakatlıkları, kol ve bacak sakatlıkları, bacak ve ayak sakatlıkları ve diğerleri (zihinsel ve ruhsal sakatlıklar, kambur olanlar ve birden fazla sakatlıkları olanlar) şeklinde bir sınıflamaya gitmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) engellileri, “Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar” sınıfında ele alarak, **beden engeli yönünden**; görme, işitme, konuşma, ortopedik ve sürekli hastalığı olanlar, **zihin özellikleri yönünden**; üstün olanlar, geri olanlar, **uyum özellikleri yönünden**; duygusal güçlüğü olanlar, sosyal uyum güçlüğü olanlar olarak sınıflandırılmıştır. Bunlara ek olarak “Öğrenme Güçlüğü Olanlar” kategorisinde tüm engel grupları aşağıdaki gibi maddelenmiştir.

1. Zihinsel Engelliler
2. Duygu ve Davranış Bozukluğu Olanlar
3. Bedensel Yetersizliği Olanlar
4. Konuşma ve Dil Sorunları
5. İşitme Engelliler
6. Görme Engelliler

MEB ayrıca engelli bireyler için açtığı okullara aşağıda sıralı isimleri vererek engelli bireyleri sınıflamasına göre açtığı okullara yönlendirmiştir. Okul isimleri aşağıdaki gibidir.

1. İşitme Engelliler Okulları (İlköğretim ve Meslek Liseleri)
2. Görme Engelliler Okulları (İlköğretim ve Akşam Sanat Okulları)
3. Ortopedik Engelliler Okulları (İlköğretim ve Meslek Liseleri)
4. Eğitilebilir Zihinsel Engelliler Okulları (İlköğretim ve İş Okulları)
5. Öğretilebilir Zihinsel Engelliler Okulları (Eğitim Uygulama Okulları, İş Eğitim Merkezleri)
6. Otistik Çocuklar Eğitim Merkezleri (İş Eğitim Merkezleri)
7. Hastane İlköğretim Okulları
8. Erken Çocukluk Eğitim Merkezleri (Okul Öncesi, Anaokulları, ilköğretim okulları)
9. Evde Eğitim

Yukarıda yapılan bu sınıflamaların alt başlıklarını geniş olarak açıklamak mümkündür. Ancak bu araştırmanın konusunu MEB'nin okul isimleri sınıflamasına göre ortopedik, görme ve işitme engelli okullarında eğitim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Bu isimlerden hareketle, ortopedik, görme ve işitme engellilik kavramları aşağıda ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

#### **2. 1. 4. Ortopedik Engel**

Literatürde farklı sınıflamaların yapıldığından yukarıda bahsedilmiştir. Bu sınıflamalara göre bazı kaynaklar, bedensel engeli bedendeki her türlü rahatsızlığı (göz, kulak, uzuvlar vb.) kapsayarak çok geniş biçimde ele almışlardır. Bazıları ise bedensel engeli ortopedik engeller ile sınırlamıştır. Ancak tek başına ortopedik engellilikte bedensel engeli açıklayamaz. Çünkü bedensel engel içerisinde ortopedik engelin dışında kalan bazı rahatsızlıklarda bulunmaktadır. Örneğin, fil hastalığı dolayısı ile aşırı kilo almış bir çocuk hareket etmekte zorlanmaktadır. Bu durum onu bedensel olarak sınırlar ancak bir ortopedik engel olarak tanımlanamaz. Bu çalışmanın uygulandığı okullarda da ortopedik engelli tanımının dışında değişik bedensel sınırlamaları olan öğrencilerde bulunmaktadır. Ancak okulların adında ortopedik engel geçtiğinden çalışmanın katılımcılarının tümü ortopedik engelli olarak isimlendirilmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı, Özel Eğitim Kursları Yönetmeliği'ne (2005) göre, ortopedik yetersizlik, iskelet, kas ve eklemlerdeki hastalık, bozukluk ve yetersizlikten dolayı bireyin eğitim performansının ve sosyal uyumunun olumsuz yönde etkilenmesi durumunu ifade eder.

Ege'ye (1993) göre; doğuştan veya sonradan kazanılmış, insan yapısı veya biçiminde fiziksel ve fizyolojik herhangi bir bozukluk ya da eksiklik oluşturarak onun fiziksel yeteneklerini kısıtlayan veya tüm olarak ortadan kaldıran bozukluklara sahip olanlara fiziksel / ortopedik engelli denir (s. 12).

Ortopedik özürlü; iskelet ve kas bozukluklarını, eklem bozuklukları ve hastalıklarını, merkezi sinir sistemindeki bozuklukları ve yetersizlikleri, devimsel bozuklukları ve yetersizlikleri kapsamına almaktadır (Özyürek, 1982; Trief, 1992).



Ortopedik yetersizliklerin sınıflandırması, derecesine ve meydana geldiği yere göre olmak üzere iki şekilde yapılmaktadır. Ortopedik yetersizlikler, derecesine göre hafif, orta ve ağır olmak üzere üç grupta sınıflandırılmaktadır:

- **Hafif derecede yetersizlik:** Yetersizliği olan kişinin bireysel gereksinimlerini kendisinin bağımsız olarak karşılaması, günlük yaşamını sürdürmede herhangi bir desteğe ve alete gereksinim duymaması, yaşamını bağımsız olarak ya da çok az bağımlı olarak sürdürmesi, tedavi ve eğitim ile becerilerinin kalitesini artırma potansiyeline sahip olması, müdahale edilmediğinde motor ve algı ile ilgili becerilerinin niteliğinde gerileme olasılığının olması durumudur.
- **Orta derecede yetersizlik:** Yetersizliği olan kişinin günlük yaşamını sürdürmede az da olsa desteğe gereksinim duyması, bazen bağımsız olması, işlevsel bas kontrolüne sahip olması, işlevlerini sınırlayan ve ağrıya neden olan deformitelerin olması ya da bu olasılığı taşıma, bireysel gereksinimlerinde yardımcı aletleri (yürüme cihazı, koltuk değneği, uyarlanmış aletler vb.) kullanması, okul başarısını ve motor becerilerin kazanılmasını etkileyen algı ve duyu-algı bozuklukları olması durumudur.
- **Ağır derecede yetersizlik:** Yetersizliği olan kişinin tekerlekli sandalyeye veya desteğe bağımlı olması, bireysel gereksinimlerini karşılamada tam bağımlı olması, baş kontrolünün zayıf olması, işlevlerini sınırlayan ve ağrıya neden olan deformitelerin olması, okul başarısını ve yaşına uygun motor becerilerinin kazanılmasını engelleyen algı ve duyu-algı bozuklukların olması durumudur (Ataman ve ark., 2003: 24).

Ortopedik yetersizliği olanlar, ortopedik yetersizliğe yol açan durumlara göre dört şekilde sınıflandırılmaktadır. Bunlar merkezi sinir sisteminin zedelenmesi sonucu ortaya çıkan yetersizlikler, kas-iskelet sisteminin etkilenmesi sonucu ortaya çıkan bedensel yetersizlikler, doğuştan oluşan bedensel yetersizlikler, kazalar ve diğer hastalıklar sonucunda ortaya çıkan ortopedik yetersizliklerdir (Özsoy ve ark., 1997: 25).

**Merkezi sinir sisteminin zedelenmesi sonucu ortaya çıkan ortopedik yetersizlikler;** serebral palsi (beyin felci), spina bifida (bel çatlağı felci), poliomyelit (çocuk felci), multiple skleroz (çoklu skleroz), omurilik zedelenmesi, travmatik beyin yaralanmalarıdır. Serebral palsi, prenatal, natal ve postnatal devrelerde oluşan beyin zedelenmesinden kaynaklanan ilerleyici nitelikte olmayan kalıcı nörolojik bozukluklardır (Özcan ve ark., 1992).

Serebral palsi, beyin yapısı bozukluğu veya harabiyeti sonucu duylarda adalelerde felç, zayıflık, istem dışı hareketler ve spastisitenin görüldüğü durumdur. Serebral palsi tuttuğu ekstremitelere göre monoplaji, hemipleji, parapleji, dipleji ve quadripleji olarak sınıflandırıldığı gibi, spastik, atetoid, rijit, hipotonik, ataksik, tremorlu ve mikst tip olarak merkezi sinir sistemini etkilediği yere göre gösterdiği fonksiyonel özellikler açısından da sınıflandırılmaktadır (Özsoy ve ark., 1997: 25; Özcan ve ark., 1992).

Spina bifida, insanda omurgayı oluşturan kemiklerin omurgada bir boşluk veya açıklık oluşturacak şekilde gelişimlerini tamamlayamamalarıdır. Spina bifida ile doğan bebeklerin büyük bir bölümünde hidrosefali gelişmektedir. Spina bifidalı çocukların çoğunlukla bacaklarında farklı düzeylerde felç, idrar ve gaita kontrolü ile ilgili yetersizlikleri olmaktadır (Özsoy ve ark., 1997: 25; Ataman ve ark., 2003: 24).

Poliomyelit, bulaşıcılığı oldukça yüksek olan, polio virüsü denilen mikropla bulaşan bir hastalıktır. Sinirler ve kaslar dahil olmak üzere tüm vücudu etkileyebilir. Korunma aşılama ile mümkündür (Özsoy ve ark., 1997: 25).

Multiple Skleroz (MS), özellikle genç erişkinlerde görülen, merkezi sinir sistemini, yani beyin ve omuriliği etkileyen bir hastalıktır. MS'te bu yapıların işlevlerini görebilmeleri için gerekli olan sinir liflerinin bazılarının değişik zamanlarda hasara uğramaları söz konusudur. Bu hasar sinir liflerinin "miyelin" adı verilen kılıflarının yıkımı sonucu olmakta ve bunun sonucunda kişinin yaşantısı için önemli olan görme, hareket etme, yürüme, vb. işlevler aksamaktadır. Hastalık alevlenmeler ve düzelmeler şeklinde ataklarla ve/veya ilerleyici bir şekilde seyrebilmektedir. Bulgular hastadan hastaya ve zaman içinde aynı hastada dahi çok büyük farklar gösterebilmektedir. Hastalığın önceden kimde ve nasıl seyredeceğini kestirmek olası değildir, ancak yıllar

ilerledikçe genelde ataklarla seyretmekte ve hafiflemektedir. MS'in nedeni kesin olarak bilinmemektedir (Özsoy ve ark., 1997: 25, Ataman ve ark., 2003: 25).

**Kas-iskelet sisteminin etkilenmesi sonucu ortaya çıkan bedensel yetersizlikler;** kemikler, eklemler ve kaslar gibi vücudun fiziksel yapısıyla ilgili yetersizlikleri kapsamaktadır. Bu yetersizlikler doğuştan olabildiği gibi sonradan geçirilen hastalıklar ve kazalar sonucu da ortaya çıkabilmektedir. Kas hastalıkları (musküler distrofi), kol-bacak eksikliği, romatoid artrit, ateşli romatizma bu grupta yer alan yetersizliklerdir (Ataman ve ark., 2003: 25; Çağlar, 1979: 54).

**Doğuştan oluşan bedensel yetersizlikler;** kalça çıkığı, şekil bozukluğu, spina bifida, kol-bacak eksiklikleridir. Serebral palsi, doğuştan olabildiği gibi sonradan da kazanılabilmektedir (Özsoy ve ark., 1997: 24).

**Kazalar ve diğer hastalıklar sonucunda ortaya çıkan ortopedik yetersizlikler;** düşme, yanma, zehirlenme, hastalıklar ve trafik kazaları sonucunda kazanılan yetersizliklerdir (Çağlar, 1979: 54).

Ortopedik yetersizliklerin nedenleri, tanımı ve sınıflandırılmasında görüldüğü gibi merkezi sinir sisteminin ve kas-iskelet sisteminin zedelenmesi, kazalar ve hastalıklardır.

### ***Ortopedik Engelli Çocukların Gelişim Özellikleri***

Ortopedik engelli çocukların gelişimlerinde engelin türüne ve derecesine bağlı olarak farklılıklar görülmektedir. Ortopedik yetersizlikleri olan çocukların onlara özgü olarak belirtebileceğimiz fiziksel, zihinsel, dil-konuşma, sosyal ve duygusal özellikleri bulunmamaktadır. En belirgin yetersizlikleri olan fiziksel yetersizlikler bile meydana geldiği yere göre büyük farklılıklar göstermektedir (Şener, 1999).

Ortopedik yetersizliği olan çocukların zihinsel gelişimlerinde gerilik görülebilmektedir. Bazılarında zihinsel bir geriliğe rastlanmazken, bazılarında hafiften ağır dereceye kadar değişen yetersizlikler görülebilmektedir. Ortopedik yetersizliği olan çocukların dil ve konuşma becerilerinde de farklılıklar görülmektedir. Örneğin, kas

hastalığında dil ve konuşma ile ilgili herhangi bir yetersizlik meydana gelmezken, merkezi sinir sisteminin zedelenmesi sonucunda meydana gelen yetersizliklerde hem alıcı hem ifade edici dil etkilenebilmektedir (Erkan, 1990; Ataman ve ark., 2003: 28).

Ortopedik yetersizliği olan çocukların sosyal ve duygusal gelişimleri buldukları çevrenin onlara davranışlarından ve kabul düzeylerinden etkilenmektedir. Sahip oldukları hareket sınırlılıkları ve fiziksel görüntülerindeki farklılıklar nedeniyle çevrelerinden gelen olumsuz tavırlar, tutumlar kişisel ve sosyal uyumlarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Akt: Şener, 1999).

### **2. 1. 5. Görme Engeli**

Usta (1992), görme engelli bireyi çeşitli sebepler sonucu görme duyusunu kısmen veya tamamen yitiren kimseler olarak tanımlamıştır (s. 18). T.C. Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü Başkanlığı (DİE) ve T.C. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı (ÖZİDA) ise (2004), görme engelli kişiyi tek veya iki gözünde tam veya kısmi görme kaybı veya bozukluğu olan kişi olarak tanımlanmıştır. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne göre ise, görme yetersizliği olan birey görme gücünün kısmen ya da tamamen kaybindan dolayı özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireyi ifade eder (MEB, 2006: 1).

Görme engelliler hiç görmeyenler (körler) ve az görenler olmak üzere ikiye ayrılmaktadır (Okuturlar, 1968: 186). Körlükle az gören arasındaki ayırım için belli ölçütler konulmuştur. Gerekli bütün düzeltmeler yapıldıktan sonra iyi gören gözünde olağan görme gücünün en fazla onda biri bulunan ve görüş açısı yirmi dereceyi geçmeyenlere “kör” denilmektedir (Enç, Çağlar ve Özsoy, 1981: 35). Az görenler, bütün düzeltici tedbirlere rağmen görme gücü 20/70 veya daha az görenler (görme keskinliği 20/70-20/200 arasında olan) ve görme güçlerini öğrenimlerinde kullananlar (Okuturlar, 1968: 187) olarak tanımlanmıştır. Bu tanımlar Türkiye ile birlikte birçok Batı ülkesinin kullandığı yasal tanımlardır. Fakat eğitimciler bu tanımların çok sınırlı olduğunu savunmuş; körlük ve az gören kişi için eğitsel tanımlar yapmışlardır.

Eğitim açısından kör kişi, görme yetersizliğinden çok ağır derecede etkilenen mutlaka kabartma alfabeye (Braille) ya da konuşan kullanılmasına gereksinim duyan

kişidir. Az gören ise, büyütücü araçların yardımıyla ya da büyük puntolu yazılı materyali okuyabilenlerdir. (Özsoy vd., 1997: 26). Görüldüğü üzere eğitsel tanımlar yasal tanımlar kadar kesin ve açık değildir. Bunun sebebi eğitsel değişkenlerin var olmasından ve öğretimde okuma yönteminin vurgulanmış olmasındandır. Bunun dışında görme engelliler spora katılımları açısından da sınıflandırılmışlardır. Uluslararası Görme Engelliler Spor Federasyonu IBSA görme engelli sporcuları üç kategoride sınıflandırmaktadır. Bu kategoriler aşağıdaki gibidir.

Sınıf B 1: Tamamen görmezler. Işık algısına sahip olabilirler ama herhangi bir mesafeden el şeklini tanıyamazlar.

Sınıf B 2: El şeklini algılayabilirler ancak görme keskinliği 20/600'den daha iyi değildir. Görme açıları görsel alanda 5 dereceden daha azdır. 1 metreden eli seçebilir.

Sınıf B 3: Görme açıları 5-20 derece arasındadır. 20/6000 - 60/600 görme gücüne sahiptirler (Özer, 2001: 39).

### ***Görme Engelli Çocukların Gelişim Özellikleri***

Görme engellilerin motor gelişimi ve doğuştan sahip oldukları motor becerileri, görenlerden farklılık göstermemektedir. Bununla beraber, görme bozukluğu olanlar, bozukluğunun derecesine bağlı olarak görsel uyaran almada kısıtlı olduklarından hareket etme ve keşif becerilerini faaliyete geçiremeyebilirler. Bu eksiklik motor becerilerinin gelişimini de görenlere göre yavaşlatabilir (Frampton, 1963: 5).

Görme engeli, bireyde dil gelişimini etkilememektedir. Aksine görme bozukluğu olan çocuklar daha çok konuşma eğilimindedirler. Konuşurken tek tonda ve yüksek sesle konuşurlar; konuşmalarını yaparlarken jest ve mimikleri kullanmada çok yetersizlerdir. Bilişsel ve zihinsel yeterlilik bakımından görenlerden farkları yoktur. Ancak bilişsel beceriyi kullanmada zorluk çekmektedirler. Çünkü görenler birçok unsuru organize edip görsel unsurları ile birlikte bütünleştirebilmekte ve bu unsurları kolayca beyinlerine kodlayabilmektedirler. Görme engelli çocuklarda ise söz konusu durum olmadığından bilgilerin kodlanmasında sınırlılıklar oluşur. Kodlamayı öncelikle dokunma-ışıtme, sonra koku alma yoluyla gerçekleştirirler. Sosyal gelişim açısından

bakıldığında, göz kontağı kuramama, görememe durumuna bağlı olarak korkma, tedirgin olma davranışları sergileyebilmektedirler (Frampton, 1963: 5).

Görme engelli bireyin sosyal gelişimi toplumun yapısı ile yakından ilgilidir. Eğer toplumun görme engelliye olan bakışı tepkide bulunma, dışlama yönünde ise görme engelli bireyde soyutlanma ve kaçış davranışları ortaya çıkabilmektedir. Bazı öğretmenler görme engelli öğrencilerin durgunluk ve kayıtsız kalma özelliklerine sahip olduğunu belirtmiştir (Frampton, 1963: 5). Burada öğretmenlere büyük görev düşmektedir. Görme engelli öğrencilerin sosyalleşmesi için birçok faaliyet gerçekleştirilmesi gerekmektedir.

### 2.1.6. İşitme Engeli

Doğum öncesi, doğum anı ve doğumdan sonraki sebepler sonucu işitme duyusunu kısmen veya tamamen yitiren kimselere işitme engelli denir (Usta, 1992: 20). Craft (1995), işitme engelini, işitme duyusunun yetersiz oluşu olarak tanımlamıştır (s. 148). Masters ve arkadaşlarının aktardığına göre (1983); işitme probleminin tanımlanmasında, hem işitme kaybının miktarı (desibel-dB) hem de işitme kaybının başladığı yaş önemlidir. İşitme kaybının miktarı ile kişinin hangi sesleri hangi desibelde duyabildiği belirlenir, işitme kaybının ortaya çıkış zamanı ise kişinin konuşma becerilerini etkilediğinden önemlidir (s. 39).

İşitme engelliler, işitme kayıplarına göre çeşitli biçimlerde derecelendirilmektedir. Gardner (1977), eğitimle ilgili olarak işitme engelini iki çeşide ayırmıştır. Bunlardan biri *sağırılar*, diğeri ise *işitme güçlüğü olanlar*'dır (s. 34).

Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Okulları Yönetmeliği'nin 6. maddesinde işitme özürlüler, sağırılar ve ağır işitenler olarak gruplanmakta ve aşağıdaki gibi tanımlanmaktadır.

Sağırılar; bütün düzeltmelere rağmen işitme kaybı 70 desibelden fazla olan ve eğitim-öğretim çalışmalarında işitme gücünden yararlanamayan bireylerdir. Ağır işitenler ise bütün düzeltmelere rağmen, işitme kaybı 25-70 desibel arasında olan ve yardımcı araçlarla eğitim-öğretim çalışmalarından yararlananlardır.

İşitme ve işitme engeli değişik faktörler dikkate alınarak sınıflandırılmaktadır. Bu sınıflandırma, işitme kaybının derecesine, işitme kaybının oluş zamanına, oluş yerine, nedenine, oluş biçimine ve süreğenliğine göre yapılabilmektedir (MEB, 2003).

### ***İşitme kaybının derecesine göre sınıflandırma:***

*1. Normal işitme (-10 dB-15 dB HL)*

*2. Çok hafif derecede işitme kaybı (16 dB- 25 dB HL):* Bazı sesleri (yaprak hışırtısı, çağlayan sesi gibi) duymada ve ayırt etmede güçlükleri vardır.

*3. Hafif derecede işitme kaybı (26 dB- 40 dB HL):* Konuşma seslerinin bazılarını duyabilmede ve karşılıklı konuşmaları takip etmekte güçlükleri vardır.

*4. Orta derecede işitme kaybı (41 dB- 55 dB HL):* Karşılıklı konuşmaları anlamada güçlük çekerler. Var olan işitme kaybı nedeni ile bazı artikülasyon ve ses bozuklukları gösterebilirler. İşitme cihazı kullanımından yarar görürler.

*5. Orta - ileri derecede işitme kaybı (56 dB- 70 dB HL):* Ancak yüksek sesle yapılan konuşmaları duyabilirler. Konuşma, lisan bozukluğu gözlenir. Karşılıklı ve kalabalık ortamlarda işitsel algılama yetersizliği nedeniyle konuşmayı öğrenme güçlükleri vardır. İşitme cihazı kullanımından yüksek düzeyde yarar sağlamaktadırlar.

*6. İleri derecede işitme kaybı (71 dB- 90 dB HL):* Normal şiddetteki konuşma seslerini ve çevresel sesleri duyamazlar. İşitme cihazı kullanmaları gerekmektedir.

*7. Çok ileri derecede işitme kaybı (91 dB HL ve yukarısı):* Konuşma seslerini ve çevresel sesleri duyamazlar. Konuşmayı anlamamaya bağlı olarak kavramları öğrenmede güçlükleri vardır. Ciddi düzeyde konuşma, lisan ve ses bozuklukları meydana gelmektedir. Cihaza gerek vardır fakat yararı daha kısıtlıdır (Yalçınkaya, 1994; Sevinç, 2002; Martin, 1990: 38).

### ***İşitme engelinin oluş zamanına göre sınıflandırma:***

İşitme engelli çocuklarda genel olarak işitme engelinin oluş zamanına göre iki tür işitme kaybı görülür.

*a. Dil öncesi işitme kaybı:* Sözel dili öğrenmeden önce oluşan işitme kaybıdır.

*b. Dil sonrası işitme kaybı:* Temel dil becerilerini öğrendikten sonra oluşan işitme kaybıdır (MB, 2003: 22; Ataman ve ark., 2003: 44).

### ***İşitme engelinin oluş yerine göre sınıflandırma:***

*1. İletim tipi işitme kaybı:* İletim tipi işitme kayıpları, dış kulak ve orta kulakta meydana gelen çeşitli rahatsızlıklarla ortaya çıkar. Dış ortamdan gelen sesin iç kulağa iletilmesini engelleyecek veya kısıtlayacak bütün nedenler bu tip işitme kaybına neden olur. Özellikle erken çocukluk döneminde meydana gelen iletim tipi işitme kayıpları, konuşma ve lisan gelişimini etkileyerek gecikmeye neden olur.

*2. Sensorinoral işitme kaybı (Duyusal-sinirsel işitme kaybı):* İç kulak (sensor) ya da işitme sinirlerindeki (noral) hasarlar sonucu oluşur. Hafiften total işitme kaybına kadar değişik derecelerde görülebilir. Sensor ve noral tipteki işitme kayıplarının kombinasyonudur.

\* Sensor işitme kaybı: İç kulaktaki patolojiden kaynaklanan işitme kaybıdır. Sesleri algılama, ses sembollerini tanıma, ayırt etme ve sesin kavramsal yapısını öğrenmede güçlükleri vardır.

\* Noral işitme kaybı: İşitme sinirindeki patolojiden kaynaklanan işitme kaybıdır. Sesleri algılama, ayırt etme ve sesin anlamını öğrenmede güçlükleri vardır (Martin, 1990: 39).

*3. Karışık (Mikst) tip işitme kaybı:* İletim tipi ve sensorinoral tip işitme kayıplarının birlikte görülmesiyle oluşan işitme kaybıdır. İşitsel uyarıcıyı algılama, ayırt etmede ve ses kavramını öğrenmede güçlükleri vardır.



İşitme kayıplarının çoğu iletimsel, duyuşal- sinirsel ve karışık tip hasarlar sonucu oluşur. Bununla birlikte bu üç tipte de çocuğun sadece bir kulağı ya da bir kulağı diğlerinden daha ciddi olarak etkilenebilir (Ataman ve ark., 2003: 46).

4. *Merkezi tip işitme kaybı*: Merkezi sinir sisteminde meydana gelen bir zedelenme sonucu ortaya çıkan işitme kaybıdır. Merkezi işitme kaybında kişi iç kulaktan gelen sesleri algılayamaz. Bu tip bozukluğu olan çocuklarda işitsel ayırım ve kavramada, işitsel öğrenmede ve dil gelişiminde problemler görülebilir.

5. *Psikolojik (işlevsel) işitme engeli*: İşitme organlarının yapısı ve işleyişinde bir bozukluk olmadığı halde işitme gerçekleşmez. Bu tür kayıplara algılanan ya da gerçek olan psikolojik ve sosyal güçlükler neden olabilir. Çocuklarda psikotik durumlarda, yetişkinlerde psikonevrozla birlikte görülebilir. Psikolojik işitme kaybı çoğunlukla aniden oluşur (Yalçınkaya, 1994; Sevinç, 2002; Martin, 1990: 39; Ataman ve ark., 2003: 46).

### ***İşitme Engelli Çocukların Gelişim Özellikleri***

İşitme engelli çocuklar engellerinin özelliğine bağlı olarak gelişim alanlarında bazı farklılıklar gösterirler. Ancak bu onların normal işiten akranlarından tamamen farklı olduğu anlamına gelmez. Eğitimdeki amaçlardan biri de işitme engelli çocukların engellerinden doğan bu farklılıkları eğitim ve öğretim ile en aza indirmektir (Özer, 2001: 62).

Zor işiten çocuklar, işiten çocuklarla aynı özellikleri gösterirler. Bu çocukların işitme kayıpları hafiftir ve konuşmalarına büyük bir engel oluşturmaz. Fakat ağır işitme engeli olan çocuklar, iletişim için konuşmadan başka diğere araçlara ihtiyaç duyarlar (Özer, 2001: 62).

İşitme engelli çocukların bilişsel gelişimleri konusunda birbirinden farklı iki görüş bulunmaktadır. Bunlardan ilki, düşünmenin dile bağlı olarak geliştiği bu nedenle işitme engelinin çocuğun düşünme yeteneğinde yetersizliğe yol açtığı görüşüdür. Diğere görüşe göre ise, düşünme dil olmadan da mümkündür. İşitme engelli bireylerin yalnızca dille ilişkili kavramlarda güçlükleri vardır (Ataman ve ark., 2003: 48). Ancak

unutmamak gerekir ki işiten dünyada işitmeyen çocuğun konuşmaları duymaması nedeniyle tesadüfî öğrenme fırsatı neredeyse yoktur. Bir çalışmada ortalama zekâyâ sahip engelliler okulu mezunlarının (lise düzeyinde), okuma düzeyi ortalamalarının, normal işiten 9-10 yaş çocukları ile benzer olduğu bulunmuştur (Özer, 2001: 63).

Sosyal ve duygusal gelişim ağırlıkla iletişime bağlıdır. İşitme engelli çocuklar, etkili sosyal etkileşim için gerekli dil becerilerinden yoksun olduklarından sosyal ilişkiyi başlatma ve sürdürmede güçlükler yaşamaktadır. İşitme engelli çocukların başkalarıyla yaşadıkları iletişim güçlükleri duygusal sorunları da beraberinde getirmektedir (Şener, 1999). Duyuşsal gelişim açısından bakıldığında ise işitme engelli çocukların ataklık yoğunluğunun işiten çocuklara göre daha çok olduğu görülür. Yapılan bazı araştırmalara göre, bu durumun işitsel uyarıcı eksikliğinden kaynaklandığı düşünülmektedir (Özer, 2001: 63).

İşitme engeli dışında başka özrü olmayan çocuklar motor becerilerde normal çocukların izledikleri sırayı izleyerek gelişirler. Ancak araştırmalarda işitme engelli ve işiten çocukların, statik ve dinamik denge, motor gelişim ve motor yetenekleri arasında bulunan farklılıklarla ilgili olarak bazı çelişkiler vardır. Bu denek sayılarından ya da deneklerin hasar farklılıklarından kaynaklanabilir. İç kulaktaki yarım daire kanalları zarar gördüğünde denge problemleri ortaya çıkar. Bu denge problemleri motor yetenek gecikmesi ve gelişimsel kayıplara neden olabilir. Bazı araştırmalarda da işitme engelli çocuklar arasında sabit yerde top zıplatma, yakalama, topa ayakla vurma ve top fırlatmada gecikme bulunmuştur (Özer, 2001: 64). Yani anlaşıldığı gibi motor gelişim alanında görülen en büyük problem genel vücut koordinasyonunun sağlanması ve denge alanındadır (Tanju, 1995).

## **2.2. Özel Eğitim**

Engelli çocukların eğitim öğretim faaliyetlerinin onlara göre düzenlenmesi gerekmektedir. Bu noktada bireysel farklılıkları kabul edip, bilimsel yöntemlere göre belirlemek ve gerekli eğitim ortamlarını düzenlemek gerekir. Ülkemizde ve dünyada engelli çocuklar için bu farklılıkları göz önüne alarak özel eğitim uygulanır.

Engelli çocukların gelişimsel gereksinimlerini karşılayabilecek ve onları eğitim hizmetlerinden yararlandırabilmek için özel araç ve yöntemlere, özel programlara, özel eğitim öğretmenlerine ve özel eğitim kurumlarına gereksinim duyulur. Engelli çocukların yaşama katılım ve uyumlarını sağlamak için sunulan tüm bu hizmetlere “özel eğitim” adı verilmektedir (Özer, 2001: 3).

Özel eğitime muhtaç çocukların eğitimleri ile ilgili ilk yönetmelik 24. 07. 1962 tarih ve 11162 sayılı resmi gazetede yayımlanan “Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Yönetmeliği”dir. Bu yönetmelikte özel eğitime muhtaç çocuklar dört ana grup altında toplanarak sınıflandırılmıştır. Çocukların devam edeceği eğitim kurumları, teşhis ve yerleştirmenin nasıl yapılacağı, kim tarafından yapılacağı, izlemenin nasıl yapılacağı hakkında hükümler bulunmaktadır. 16.02.1975’de değiştirilen yönetmelikte özel eğitime muhtaç çocukların tanımı, sınıflaması (sınıflama özür tür ve derecesine göre yapılmıştır), devam edecekleri eğitim kurumları hakkında bilgiler yer almaktadır. Bu yönetmelikte, özel eğitime muhtaç çocuklar için açılacak okulların eğitim kademeleri;

1. Okul Öncesi
2. İlköğretim
3. Orta öğretim
4. İş Okulları olarak belirtilmiştir.

Bu eğitim kademelerinin birlikte bulunabileceği gibi ayrı ayrı da kurulabileceği belirtilmektedir (MEB, 1991: 17).

Özel eğitime muhtaç çocukların bir kısmı eğitim kurumlarında yapılacak bir takım düzenlemelerle normal çocukların devam ettikleri eğitim öğretim kurumlarından faydalanabilmektedirler. Bu çocukların bazıları ise özelliklerinden kaynaklanan ihtiyaçları farklılık gösterdiği için ayrı bir eğitim kurumu ve ayrı bir program gerektirebilir.

Son yıllarda özel eğitime verilen önemin artması sonucu, özel eğitime muhtaç çocukların normal çocuklarla bir arada kaynaştırılması konusu kazanmaya başlamıştır. Önceden özel eğitime muhtaç çocukların özel eğitim sınıfı ya da özel okullarda eğitim almaları düşüncesi ön planda iken bu durumun özürlü bireylerin sosyalleşmelerine

engel olduğu ve bireyin topluma uyumunu zorlaştırdığı düşünülmektedir. Özürlü kişilerin okul öncesi dönemden itibaren normal gelişim gösteren çocuklarla kaynaştırma programları içinde yer almaları, bu kişilerin sosyalleşmelerini gerçekleştirip, topluma uyumunu kolaylaştıracak bir uygulama olarak, değerlendirilmeye başlanmıştır (Metin, 1997: 10). Bu sayede özel eğitime muhtaç kişilerin toplumsal sorunları en aza indirgenmeye çalışılmıştır.

Kaynaştırma eğitimi, engelli çocukların mümkün olduğu kadar çok, engelli olmayan akranlarıyla birlikte aynı ortamlarda eğitilmesi veya aynı aktivitelere mümkün olduğu kadar çok birlikte katılma fırsatlarına sahip olmasıdır (Spodek, Saracho ve Lee, 1983: 61). Bir başka tanımda kaynaştırma eğitimi, “bireyin eğitiminde nihai amaç olan “sosyal bütünleşmenin” gerçekleşebilmesi ve tüm bireylerin “eğitim hakkı” olduğu düşüncesinin oluşturulması ve yerleştirilmesi prensibiyle; özel ilgi ve eğitim gerektiren bireyler için akranlarıyla aynı sınıf içinde ya da önceden belirlenmiş derslerle veya belirli sürelerle çeşitli sosyal etkinliklerle, yaşlıları ve toplumla birlikte olmalarının sağlanması gibi farklı düzenleme biçimleri olan bir özel eğitim planlama tekniğidir (MEB, 1997: 2).

Yine başka bir tanımda, “Engelli öğrencileri engel derecesine göre ortaya çıkan ihtiyaçları okullarında veya sınıflarında karşılanmak üzere ailesinin de görüşleri alınmak suretiyle, normal okullarda akranlarıyla birlikte eğitilmesidir” (Sarı, 2002: 5).

Birçok nedenden dolayı, engelli bireyler sportif aktivitelerde sağlıklı birey kadar eğlenememekte ve bu durumda onları pasif bir yaşama itmektedir (Wheeler, 2005). Sağlıklı yaşam için, tüm çocukların egzersiz, rekreasyon ve hayat boyu spora ihtiyaçları vardır (Connell, Lieberman & Petersen, 2006). Bütün engelli çocukların okullarında beden eğitimi ve spor dersi alma hakları vardır (Zimbelman ve ark., 2007). Bu noktada özel eğitim içerisinde beden eğitimine büyük görevler düşmektedir.

Özel eğitim içerisinde beden eğitimi dersi de bulunmaktadır. Amaçları ve program içeriği engelli olmayan çocukları ile aynı olan beden eğitimi dersi engel gruplarının özelliklerine göre şekillendirilerek öğretmenlerce verilmeye çalışılmaktadır. Engellilere özel okullara devam eden çocuklar bu ders açısından kaynaştırma eğitimi içerisinde olanlara göre biraz daha iyi durumdadırlar. Çünkü kaynaştırma eğitimi

içerisinde olan birçok engelli çocuğun bu derse rapor olarak katılmadığı bir gerçektir. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (<http://orgm.meb.gov.tr/Mevzuat/ozelegitimhizyonetmeliği.htm>, 17.02.2011), özel eğitim kurumlarında çalışan personelin bu konuda eğitim görenlerden oluşması gerektiği belirtilmektedir. Ancak özel eğitim kurumlarında çalışan beden eğitimi öğretmenleri, normal okullarda çalışanlar ile aynı lisans ve pedagojik eğitime sahip olarak bu kurumlara atanırlar. Bununla birlikte, yönetmeliğin 33'üncü maddesinde Bakanlıkça hazırlanan eğitim programlarının engelli engelsiz tüm öğrencilere uygulandığı açıkça belirtilmektedir. Ancak öğrencilerin yetersizlikleri dikkate alınarak konuların işleyişinde uyarlamaların yapılabileceği belirtilir.

### **2.3. Engellilerde Beden Eğitimi ve Sporun Tarihsel Gelişimi**

Beden ile düşünce arasındaki harmoniyi sağlayan önemli bir etken olan sporun engelliler ve hastalar için kullanımı tarih boyunca tedavi amaçlı olmuştur. 18. ve 19. yüzyıllarda tüberküloz tedavisinde çeşitli nörolojik durumlarda ata binme tavsiye edilirdi. Genel spor tarihi açısından engellilerin organize olarak spor yapması oldukça yeni bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bilinen en eski spor kulübü 1888 yılında Berlin'de işitme engelliler için kurulmuştur. Rusya'da 1917 ihtilali sonrasında işitme engelliler için bazı faaliyetlere girilmiş fakat istenilen sonuç elde edilememiştir (Kalyon, 1996: 3-5).

Büyük savaşların ardından engelli sayısındaki artış, dikkatin engelliler konusuna çekilmesini sağlamıştır. Ölümler sebebiyle eksilen iş gücünün yerine konulması gereksinimi, hastanelerde artan sayıdaki savaş yaralısının tedavisinin alışlagelen yöntemlerle uzun zaman alması ve bu durumun fiziki imkânları zorlaması, uzun süreli hastane tedavisinin hasta içinde sıkıcı olması gibi durumlar bilhassa bu alanlarda çalışan bilim adamlarını arayışa itmiştir.

Çağdaş ölçüler içerisinde engellilerde sporun başlangıç günü 1 Şubat 1945'dir. Bu tarihte, İngiltere'de, Londra'ya 70 km uzaklıktaki Aylesbury kentinde Stoke Mandeville Merkezinde, Dr. Ludwig Guttmann tarafından, tedavinin bir devamı olarak özürülere spor yaptırılmaya başlanmış ve ilk olarak okçuluk, bowling, bilardo (snooker) ve masa tenisi uygulamaya konmuştur.

Dr. Guttman, özürlü sporcuların kişisel spor dallarındaki coşku ve heyecanını görünce takım sporlarını denemeye karar vermiş ve önce tekerlekli sandalye polo oyununu, sonra da tekerlekli sandalye basketbol sporunu oynatmaya başlamıştır. Kısa süre içinde, diğer spor dalları birbirini izlemiş ve eskrim, cirit, gülle, tekerlekli sandalye yarışı, tekerlekli sandalye slalomu ve halter gibi branşlar uygulamaya konmuştur. İlerleyen yıllarda oyunlara katılan sporcu sayısındaki artışı göz önünde bulunduran Dr. Guttman, 28 Temmuz 1948 tarihinde, 1. Stoke Mandeville Özürlüler Oyunlarını gerçekleştirmiştir. Bu oyunlara, tümü savaş gazisi 16 sporcu katılmıştır.

Özürlü oyunlarının aynı tarihlerde Londra'da yapılmakta olan Olimpiyatlarla çakışması Dr. Guttman'a daha ileri girişimlerde bulunma fikrini vermiş ve 1949 yılında yapılan 2. Stoke Mandeville Oyunlarının ödül dağıtım töreninde yaptığı konuşmada, özürlü sporlarının artık İngiltere sınırlarından dışarı çıkarılıp uluslararası bir düzeye getirilmesini teklif etmiştir. O tarihte bu teklif çok fazla kabul görmemekle birlikte, üç yıl sonra, Hollanda'dan küçük bir özürlü spor kafilesi İngiltere'ye gelmiş ve Stoke Mandeville Oyunlarına iştirak etmiştir. Böylece 1952, özürlü sporlarında ilk uluslararası ilişkinin gerçekleştiği yıl olmaktadır.

Bu başarı üzerine 1956 yılındaki Melbourne Olimpiyat Oyunları sırasında Olimpiyat Komitesi tarafından Stoke Mandeville Oyunları Organizasyon kuruluna "Olimpik İdeale Hizmet" armağanı verilmiştir. Sonraki yıllarda katılan sporcuların ve ulusların sayısı giderek artmaya başlamış ve 1957 yılındaki oyunlara İngiltere dışından 360 sporcu katılmıştır. Aynı tarihte Uluslararası Olimpiyat Komitesi'ne (IOC) eşdeğer olarak Stoke "Mandeville Oyunları Komitesi" kurulmuştur. Bu komite Stoke Mandeville Özürlü Oyunlarının her yıl tekrarını; üç yıl art arda Stoke Mandeville Spor tesislerinde yapılmasını, dördüncü yıllarda ise, Olimpiyatların yapıldığı şehirde gerçekleştirilmesi kararını almıştır. Böylece, özürlüler spor tarihinde yeni bir çığır açan Paralimpik Oyunlar dönemi başlamıştır (Guttman, 1973: 41). Bu oyunlar günümüzde de artan bir ilgi ile devam etmektedir.

## 2.4. Türkiye’de Engellilerde Beden Eğitimi ve Sporun Tarihsel Gelişimi

Engelliler sporunun dünyada ve Türkiye’de giderek daha büyük kitlelere seslenmeye başlamasıyla, 1990 yılında Türkiye Özürlüler Federasyonu kurulmuştur. Amacı, özürlü sporcuların gerçekleştirdikleri tüm sportif etkinlikleri bünyesinde toplayıp geliştirmek, bu çalışmalarını ülke çapında yaygınlaştırıp, sporu rehabilitasyonun bir parçası haline getirmek ve uluslararası etkinliklerde özürlü sporcuya çağdaş yarışma ortamının hazırlanması için gerekli çalışmaları planlamak ve uygulamak olan federasyon, 2000 yılında engel türlerine göre ayrılarak zihinsel engelliler spor federasyonu, işitme engelliler spor federasyonu, görme engelliler spor federasyonu, bedensel engelliler spor federasyonu isimleri ile engel gruplarına dört ayrı federasyon olarak hizmet vermeye başlamıştır (<http://www.tbessf.org.tr/>, 16.02.2011). Zihinsel engelliler spor federasyonunun adı 2009 yılında Türkiye Özel Sporcular Spor Federasyonu olarak değiştirilmiştir (<http://www.tossfed.org/>, 16.02.2011). Her geçen gün engelli sporlarına ilgi ve başarı artarak devam etmektedir.

Engellilerde sporun eğitimsel geçmişine bakıldığında, 19. yy sonlarında Avrupa’da bazı okullarda yatılı olarak engelli öğrencilerin eğitim gördüğü bilinmektedir. 1800’lerin başında Avrupa’da başlayan engelliler için yatılı eğitim kavramı Atlantik ötesine ulaşmıştır. 1818’den 1894’e kadar zihinsel engelliler için var olan yatılı eğitim kavramı işitme ve görme engelliler içinde Amerika’da kurulan okullarla birlikte yaygınlaşmıştır. 19. yy’ın sonlarında Almanya’da normal çocuklar için olan okullarda özel sınıflara engelli çocuklar alınmış ve ilk kaynaştırma eğitim sistemi uygulamalarına başlanmıştır (DePauw ve Gavron, 1995: 26).

Türkiye’de engellilerde beden eğitimi ve spor çalışmalarına bakıldığında, özel eğitimin sistemli olarak uygulanmasından beri beden eğitimi çalışmalarının da özel eğitim içerisinde yer aldığı bilinmektedir.

Osmanlı döneminde özürlü bireylerin eğitimine yönelik çalışmalar planlı olarak yürütülmemiş olmasına rağmen özürlü bireylerin yaşlılar evinde korunmaya alındıkları ya da bazılarının yetenekleri ölçüsünde uygun işlerde çalıştırıldıkları görülmüştür. Küçükte olsa bu tür adımlar ileride özel eğitimin temellerini oluşturması açısından oldukça önemlidir (Subaşıoğlu, 1999:100).

Çeşitli engel gruplarındaki özürlü çocukların örgün eğitimlerine 19. yy'da başlanırken, özel eğitim kapsamına giren üstün yeteneklilerin eğitimi ile ilgili çalışmalar 15. yy'da sadece Türk' lerde görülmektedir. Fatih Sultan Mehmet döneminde sarayda kurulan Enderun mektebinde kabiliyetli gençler eğitilerek devlet adamı olarak yetiştiriliyordu (Ergin, 1977).

Enderun'dan sonra Osmanlı'da bilinçli olarak özel eğitim ile ilgili çalışmalar 1889 yılında işitme engellilerin eğitimi ile başlamıştır. Sultan Ahmet Camii yanındaki Ticaret Mektebinin Müdürü Grati Efendi, bazı yüksek devlet memurlarının işitme engelli çocuklara sahip olduklarını görmüş ve işitme engellilerin eğitiminin imkan dahilinde olduğunu ileri sürmüştür. Böylece bu veliler yoluyla işitme engelliler eğitiminin önemini duyurarak, bir fermanla 19 Eylül 1889 tarihinde Ticaret Mektebinin içinde bir işitme engelliler okulu açmıştır (Ergin, 1977).

Cumhuriyet döneminde 1950'li yıllarda özel eğitim açısından önemli gelişmeler olduğu gözlenmektedir. 1951 yılında çıkarılan bir yasa ile daha önce sağlık Bakanlığı'na bağlı olan özel eğitim hizmetleri, Millî Eğitim Bakanlığı'na devredilmiştir. Bu önemli bir dönüm noktasıdır. Çünkü artık konu salt bir sağlık konusu değil, eğitim konusu olarak ele alınmıştır (Subaşıoğlu, 1999: 100-101).

1950-55 yılları arasında özel eğitimde hızlı gelişmeler görülmüş, buna özellikle ABD'li eğitimcilerde katkıda bulunmuştur.

1952-53 ders yılı başında Ankara Gazi Eğitim Enstitüsü'nde özel eğitim kurumlarına öğretim ve yönetim görevlisi yetiştirmek için Özel Eğitim Bölümü açılmıştır.

Takip eden yıllarda engel gruplarına ilişkin okul ve yetiştirme yurtları açılmaya başlanmıştır (1950-Ankara Görme Engelliler Okulu ve Yetiştirme Yurdu, 1953-Ankara İşitme Engelliler Okulu ve Yetiştirme Yurdu, 1955-Ankara'da zihinsel engelli ilkökul öğrencileri için ilk özel sınıfın açılması, 1974-Ankara Ortopedik Özürlüler Temel Eğitim Okulu ve Yetiştirme Yurdu) (Çağdaş Toplum Yaşam ve Özürlüler, 1999: 401-402).



Türkiye’de 2011 Şubat ayı itibari ile var olan devlete bağlı özel eğitim okullarını sayıları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

**Tablo 1. Devlete Bağlı Özel Eğitim Okulları Sayıları**

<b>Okul Türü</b>	<b>Sayısı</b>
Ortopedik Engelli İlköğretim Okulları	3
Ortopedik Engelli Meslek Liseleri	2
Görme Engelli İlköğretim Okulları	16
İşitme Engelli İlköğretim Okulları	48
Eğitilebilir Zihinsel Engelliler İlköğretim Okulları ve İş Okulları	68
Öğretilebilir Zihinsel Engelliler (Eğitim Uygulama Okulu-İlköğretim)	122
İşitme Engelliler Meslek Liseleri	15
Görme Engelliler Basımevi ve Akşam Sanat Okulu	1
Otistik Çocuklar Eğitim Merkezleri	33
Hastane İlköğretim Okulları	47

<http://orgm.meb.gov.tr/>, 18.02.2011

Yukarıda görüldüğü gibi 2011 Türkiye’inde pek çok özel eğitim kurumunun ülkeye yayıldığı görülmektedir. Ancak bazı kurumlarında öğrenci yetersizliği nedeni ile kapatılmak zorunda olduğu bilinmektedir.

Günümüzde devlet eliyle açılan kurumların dışında ülke çapında yayılmış pek çok özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri de bulunmaktadır.

Bu araştırmanın evrenini oluşturan devlete bağlı ilköğretim okullarının listesi ve ulaşılabilen okullardan alınan 2. kademe öğrenci sayıları ek 1’de verilmiştir.

## **2.5. Engellilerde Beden Eğitimi ve Spor Dersi**

Sağlıklı yaşamın en önemli faktörlerinden biri olarak kabul edilen sportif etkinliklerin, fonksiyon kaybına uğramış özürlü bireyi fiziksel, zihinsel, psikolojik ve

sosyal yapısıyla bir bütün olarak değerlendirerek, kendisi ve toplumu ile barışık ve bütünleşmiş bir biçimde yaşam sürmesine katkı sağladığı bilinmektedir.

Engellilerde spora en az normal insanlar kadar ihtiyaç duyarlar. Spor, engelli kişiyi, topluma ve üretime kazandırmasının yanı sıra onun sağlam olan vücut adalelerini güçlendirip günlük hayatını kolaylaştıracaktır (Kalyon, 1996: 28).

Spor günümüz dünyasında engelliler eğitim ve rehabilitasyonunda terapi aracı olarak kullanılmaktadır. Özürlü bireyin yapacağı sporun olumlu etkileri özürlü kişinin kendisine, ailesine, iş çevresine ve topluma doğrudan yansımaktadır. Özürlüler için spor bireyler arası iletişimi artırmak, inisiyatifi ve entegrasyonu geliştirmek anlamına gelir (Gür, 2001: 2).

Sova (1994), bütün engel grupları için sporu, etkin bir terapi, eğitim, eğlence veya hobi (serbest zaman değerlendirme) olarak görmektedir (s. 96). Engeli dolayısıyla özürlülerde en sık beklenen olumsuz psikolojik tavır olan aşağılık duygusu ve anksiyeteye karşı kişiyi en ideal koruyucu faktör spordur (Tatar, 1997: 49). Engel türü ne olursa olsun hareket etme, egzersiz yapma, sportif etkinliklere katılma bireye haz vermekte, hareket etmekten duyulan haz da bireyin yaşam motivasyonunu artırmaktadır (Aygün, 2004: 28). Her çocuk gibi, engelli çocuğunda sahip olduğu yaratıcı potansiyelini ortaya çıkarma, geliştirme ve kullanma hakkı vardır. Bu potansiyelin kullanılmaması, çocukta kendini, çevresini iyi tanıyamama, tanımlayamama ve kendini yetersiz hissetme duygularına yol açar. Engelli çocuk, zaten içinde bulunduğu kısıtlanma ve değersizlik duygusundan, kendisine bu potansiyelini değerlendirebilme olanağı tanıdıkça kurtulabilir. Küçük bir özendirme, doğal yaratma, keşfetme ve icat etme dürtülerini harekete geçirir (Girli, 2001: 37).

Engelli bireyler, fiziksel aktiviteye katılımında sıklıkla çevresel bariyerlerle karşılaşılırlar (Imrie, 2001; Meyers, Anderson, Miller, Shipp & Hoenig, 2002; Rimmer, Riley, Wang, Rauworth & Jurkowski, 2004). Onlar için fiziksel aktivite imkânı yaratmak, onlara toplumsal kabul görme, farklı deneyimler yaşama olanağı sunması açısından son derece önemlidir (Wheeler, 2005).

Ülkemizde birçok engelli çocuğun sporla ilk karşılaştıkları yer okullarındaki beden eğitimi ve spor dersleridir. Bu dersle tanışmaları olumlu olursa, onların ömür boyu sporu hayatlarında var etmesine neden olabilir. Bu da engellerine rağmen kaliteli yaşam sürmelerinde ve topluma faydalı, üretken bireyler olmalarında son derece önemlidir.

Beden eğitimi ve spor engelli bireylere biricik ve son derece faydalı katkılar sağlar (Lowell ve ark., 1983: 1). Engelli bireyler için beden eğitimi; bireyin fiziksel gelişimle ilgili gereksinimlerini karşılamak için planlanmış çeşitli spor, ritim, dans, oyun, egzersiz, temel motor beceri ve örüntüler, gelişimsel aktiviteler, bireysel ve grup aktiviteleri ile ilgili programlardır. Beden eğitimi programları, bireyin gereksinimlerine, gelişimsel özelliklerine göre farklılık göstermektedir. Beden eğitimi programlarının en önemli hedefi, bireyin kendine güvenmesine ve kendini tanımasına yardımcı olmaktır (Gür, 2001: 8). Bu hedef engelli çocuklar için de engelli olmayan çocuklar içinde aynıdır.

## **2.6. Engellilerde Beden Eğitimi ve Sporun Yararları**

Düzenli fiziksel aktiviteye katılımın fizyolojik ve psikolojik birçok sağlık sorununa olumlu etkisinin olduğu literatürde açıkça belirtilmiştir (Hsieh ve ark., 1998; Karakaya ve ark., 2006; Slattery ve ark., 1989; Reaven ve ark., 1991; Roberts, 2001; Strawbridge ve ark., 2002; Haskell ve ark., 2007; Taylor ve ark., 1985). Fakat genel nüfus ile kıyaslandığında engelli bireyler kişisel ve çevresel (Rimmer ark., 2000; Kirchner ve ark., 2008; Finch ve ark., 2001; Kinne ve ark., 1999; Rimmer ve ark., 2000) nedenlerden dolayı fiziksel aktiviteye katılamamakta bu da beraberinde bazı sağlık sorunlarına ön ayak olabilmektedir. Sağlık problemleri ve giderlerini minimize etmedeki araçlardan bir tanesi olduğu ve toplumla bütünleşmedeki rolü göz önüne alındığında fiziksel aktivitenin engelli bireyler için önemi daha da artmaktadır (Philips ve ark., 2009; Rimmer ve Rowland, 2008; Maguire ve ark., 2002). Bu bağlamda, zaten özürleri dolayısıyla bağımsız hareket edemeyen engelli bireylerin, erken yaşlardan itibaren düzenli fiziksel aktivite katılımlarını desteklemenin gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu da daha önce belirtildiği gibi öncelikle birçok engelli çocuğun fiziksel aktiviteyle ilk tanıştıkları ortam olan beden eğitimi dersi aracılığı ile olur.

### 2.6.1. Fiziksel Yararları

İnaktif bir yaşam tarzı bir çok sağlık sorununu beraberinde getirmekte ve engelli bireyler genel nüfustan daha sedanter bir yaşam sürdürmektedirler (Kirchner ve ark., 2008; Rvasloot, 2009). Bundan dolayı Boslaugh ve Andersen (2006) engelli bireyler arasında fiziksel aktiviteyi yaymanın ve desteklemenin, bazı fiziksel zindelik ve sağlık faydalarını getireceğini işaret etmiştir. Örneğin, engelli bireylerde görülebilecek koroner damar hastalığı, tip 2 diyabet, osteoporosis, osteoarthritis, kolon kanseri, tansiyon; dengede, güçte, dayanıklılıkta, zindelikte ve esneklikte azalma; spastisite ve obezite; üriner enfeksiyonlar gibi ikincil sağlık sorunları ve fonksiyonel problemlerin fiziksel olarak aktif bir yaşam tarzı edinilerek azaltılabileceği belirtilmiştir (Van der Ploeg ve ark. 2004). Buna ek olarak Rimmer ve Rowland (2008), erken yaşlarda yapılan fiziksel aktivite ile kemik yoğunluğunda artış, ince kas dokusu, daha iyi kilo kontrolü; yetişkinlik döneminde yüksek kan basıncına yakalanma riskinin düşüklüğü olarak fiziksel aktivite ve sporun yararlarını sıralamıştır. Ayrıca, fiziksel aktiviteye katılan engelli bireyler, engelli fakat inaktif ve sigara kullanan akranlarına göre daha az kardiyak risk faktörlerine sahip ve HDL oranlarının daha yüksek olduğu da Malanga ve arkadaşlarının (2008) araştırmasıyla ortaya konmuştur.

### 2.6.2. Psikolojik Yararları

Bedensel veya ruhsal değişimlerin toplumsal hayata da etki etmesi kaçınılmazdır. Özellikle psikolojik gelişim, bireyin topluma uyum sağlamasında büyük önem arz etmektedir. Engelli bireylerin rehabilitasyonu ve terapisi konusunda fiziksel aktivite ve spor etkinliklerinin psikolojik faydası olduğu literatürde belirtilmiştir (Bar-Eli ve ark., 1994). Fiziksel aktivite ve sportif etkinlikler engelli bireylerin beceri ve yeteneklerine olan inancını artırır, kendi değerini daha olumlu algılamasını sağlar, toplumdan soyutlanmalarını önler, ayrıca engelli bireylerde çeşitli sebeplerle ortaya çıkan saldırganlık, öfke ve kıskançlık gibi duygularını denetim altında tutmalarını sağlar (Balcıoğlu, 2003: 11). Buna ilişkin Fox (1997)'da, fiziksel aktivite ve spor etkinliklerine düzenli devam edildiğinde bireylerin başarı duygusu elde etme, başarıya ve kendisinde birçok olumlu his tatma olanağı bulduğunu belirtmiştir. Goodling ve Asken (1987) fiziksel aktivite ve sportif etkinliklere katılan engelli bireylerin rapor ettikleri psikolojik faydaları; özgüven geliştirmeye imkân tanıma, uyumlu bir vatandaş olmalarına yardımcı

olma, özsaygıyı tekrar kazandırma, depresyondan korunma ya da azaltma, izolasyonu ve yalnızlığı azaltma ya da koruma, eğlence, haz alma ve tatminkârlık yaratma, diğer eğitim ve faaliyetlere katılımda artış sağlama olduğunu belirtmiştir. Tasiemski ve arkadaşları (2004), omurilik yaralanmasına müteakiben fiziksel aktivite ve sportif etkinliklere katılımın psikolojik adaptasyon sağladığını, benlik bilinci geliştirdiğini, yaşam memnuniyetini ve hayat standardını artırdığını belirtmiştir.

### **2.6.3. Sosyal Yararları**

Fiziksel aktivite ve sportif etkinliklerin önemli sosyalleşme araçlarından birisi olduğu göz önüne alındığında, yönlendiriciler açısından da dikkat çekmektedir. Bireyin ilk sosyalleşme kurumu ailedir ve bunu arkadaş çevresi, yaşanılan muhit, toplum ve eğitim kurumları takip eder. Nixon II (2009), engelli bireylerin sportif etkinliklere erişimde ve katılımlarında ebeveynlerin ve ailelerin önemli araçlar olduklarını belirtmiştir. Engelli çocukların ve ergenlerin ebeveynleri, çocuklarını gündelik yaşamda güçlendirmeleri ve desteklemelerinde önemli role sahiptirler. Fakat engelli çocuklar ve gençler, engelli olmayan akranları gibi kulüp aktivitelerine erişimde ve fiziksel etkinliklere katılmada aynı desteği görememektedirler (Kristen ve ark., 2003). Engelli bireylerin toplumla fiziksel aktivite yoluyla kaynaşması, sosyal hayata adapte olma ve sosyalleşme süreçlerini önemli ölçüde hızlandırmaktadır.

### **2.7. Tutum**

Tutumlar sosyal psikolojinin popülerliğini her zaman koruyan bir kavramdır. Bu popülerliğin sebebi tutumların ortaya çıkacak olan davranışı etkilediği varsayımdır. Amaç davranışların önceden kestirilebilmesi olduğunda tutumların bilinmesi de önem kazanır (Arkonaç, 2001: 157).

Tutum kavramını ilk olarak Thomas ve Znaniecki adlı iki sosyolog, “Polonya Köylüsü” isimli kitaplarında kullanmışlardır. Amerika’ya göç eden Polonya köylülerini inceleyen sosyologlar köylü göçmenlerin ülkelerine yolladıkları mektupları incelemişler ve bu göçmenlerin tarzlarındaki değişimi, tutumlarında bir değişim olarak tanımlamışlardır (Dieck, 1997: 6; Kağıtçıbaşı, 1988: 125).

Tutum değişkenine ilişkin çalışmalar (tutumların bireyde oluşması, değiştirilmesi ve lülmesine yönelik çalışmalar) sosyal psikolojinin en önemli konularından biri ve onun ayrılmaz bir parçasıdır (Fishbein, 1967: 4). Tutum konusuna yönelik olarak yazılmış olan kitapların ve yapılmış araştırmaların içerikleri incelendiğinde, bunların büyük bir çoğunluğunun farklı grupların ilgili tutum konusuna yönelik sahip oldukları tutum düzeylerinin karşılaştırılmasına; tutumlarla ilgili farklı kuram ve yaklaşımların geliştirilmesine; tutumların insanlardaki gelişim ve değişimlerine; tutumların zekâ ve kişilik gibi farklı psikolojik özelliklerle ilgili olan ilişkilerine; tutumların öğrenme, hatırlama, algı, muhakeme vb. kavramlar üzerindeki etkisine ve tutumların ölçülmesinde farklı yöntem ve tekniklerin kullanılmasına yönelik olduğu görölmektedir (Edwards, 1957: 24; Fishbein, 1967: 11).

Bu araştırmanın temelinde tutum konusu olduğundan tutumun tanımı, özellikleri, işlevleri, tutumu oluşturan öğeler, tutumların oluşması, değişmesi, tutum kuramları, tutum-davranış ilişkisi, tutumların oluşmasında ailenin rolü ve tutumların ölçülmesi bu bölümdede açıklanmaya çalışılmıştır.

### **2.7.1. Tutumun Tanımı**

Öğrenmede önemli bir yere sahip olan tutumun literatürde birçok tanımı yapılmıştır. Senemoğlu (2000) tutumu; bireyin herhangi bir grup şeye, bireylere, olaylara ve çok çeşitli durumlara karşı, bireysel etkinliklerindeki seçimini etkileyen, kazanılmış içsel durum olarak tanımlamaktadır (s. 54). Koballa (1988) ise tutumu; “bir fikre karşı birinin eğilimidir ve bireylerin bazı nesnelere karşı olumlu veya olumsuz hislerinin gösterimidir” şeklinde tanımlamıştır (s. 23).

Güney (1998) Davranış Bilimleri Terimler Sözlüğü’nde tutumu, “bir kimse, nesne ya da durumla ilgili oldukça organize ve sürekli olan inanç ve duygular” olarak tanımlarken (s. 279), Baron ve Byrne (1977) tutumu, “oldukça organize olmuş, uzun süreli duygu, inanç ve davranış eğilimleri” olarak tanımlamıştır. Baron ve Byrne bu eğilimlerin diğer insanları, grupları, fikirleri, ülkenin diğer yörelerini ya da nesnelere konu edindiğini belirtir (s. 95).

Öğrenmeye hazır olmada, öğrencinin olgunlaşması, hazır bulunuşluk düzeyi, ilgi ve ihtiyaçları, tutum ve değerleri önemli etkiye sahiptir. Bunlardan biri olan tutum, herhangi bir nesne ya da kavrama ilişkin kişinin geliştirmiş olduğu olumlu ya da olumsuz öğrenilen eğilimleridir (Tay ve Tay, 2006: 74). Tezbaşaran (1997) ise tutumu, belirli nesne, durum, kurum, kavram ya da diğer insanlara karşı öğrenilmiş, olumlu ya da olumsuz tepkide bulunma eğilimini tutum olarak tanımlamıştır (s. 1). Sherif ve Sherif (1996) de psikolojik bir sürecin herhangi bir değer yargısıyla damgalanmış bir nesne veya duruma ilişkin olarak bireyin olumlu mu yoksa olumsuz mu duygusal tepki göstereceğini belirleyen oldukça sürekliliği olan bir hazır olma durumu olarak tanımlamışlardır (s. 494). Ballachey (1962)'e göre ise tutum, herhangi bir sosyal objeye ilişkin olumlu ya da olumsuz değerlendirmeler ve duygularla bu objenin lehinde ya da aleyhindeki yönelimlerden oluşur (s. 177). Baysal'a (1981) göre tutum, bireyin kendine ya da çevresindeki herhangi bir toplumsal obje ya da olaya karşı deneyim, motivasyon ve bilgilerine dayanarak örgütlediği bilişsel, duygusal ve davranışsal bir tepki ön eğilimidir (s. 10). Diğer bir tanıma göre de tutum, bireylerin belirli bir kişiyi, bir grubu, kurumu veya bir düşüncüyü kabul ya da reddetme şeklinde gözlenen, duygusal bir hazır oluş hali veya eğilimidir. Krech ve Crutchfield'e (1980) göre ise tutum, motivasyon, heyecan ve idrak süreçleriyle öğrenme sürecinin, ferdin dünyasının bir yönüne göre devamlı bir organizasyonudur (s. 180).

Bunların dışında tutum Allport (1935) tarafından, deneyim sonucu organize edilmiş, durumlara veya nesnelere karşı bireyin tepkisine dolaysız veya dolaylı olarak etki edebilen, zihinsel bir hazır oluş (s. 805), Thurstone (1967) tarafından, psikolojik bir objeye yönelen olumlu veya olumsuz bir yoğunluk sıralaması ve derecelemesi (Akt. Tavşancıl, 2002: 65), Smith (1968) tarafından, bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilim şeklinde tanımlanmıştır (s. 453). Başka bir tanıma göre de tutum, "belirli herhangi bir nesne, fikir ya da kişiye karşı bir tutum, bilişsel ve duygusal öğeleri bulunan ve davranışsal bir eğilim içeren oldukça kalıcı bir sistemdir" (Freedman ve ark., 1993: 319).

Tutum, bireyin çevresindeki bir simgeyi, bir nesneyi ya da bir olayı olumlu ya da olumsuz değerlendirme eğilimi olarak da görülebilir. Bu durumda bireyler çevrelerindeki nesnelere ve olayları olumlu ya da olumsuz değerlendirir ve öğrenilmiş

tercihleri doğrultusunda tepki gösterirler (Harrell, 2000: 12). Ayrıca, tutumlar tüm bireylerin birbirlerinde dikkat ettikleri ilk özelliktir (Baysal, 1981: 10).

Tutuma yönelik alan yazındaki tanımlar incelendiğinde, tutumların öğrenme yoluyla kazanıldığı ve deneyimlerle kazanılan bu özelliklerin bireyin davranışlarına yön verdiği şeklinde ortak bir ifade ortaya çıkmaktadır.

Tanımlardan hareketle tutumun, bireye ait olduğu; doğrudan gözlenebilen bir özellik olmadığı, ancak bireyin gözlenebilen davranışlarından dolaylı olarak varsayıldığı ve o bireye atfedilen bir eğilim olduğu; birey için anlam taşıyan, bireyin fakında olduğu herhangi bir obje ile ilgili olduğu; düşünce, duygu ve davranışların düzenliliğinden oluştuğu görülmektedir. Tutumlar sadece davranış eğilimi ya da sadece bir duygu değil, düşünce-duygu-davranış eğilimi bütünleşmesidir (Kağıtçıbaşı, 1988: 84).

Özetle bilişsel, duygusal ve davranışsal bir dizge olarak tutum, bireyin dünya hakkındaki sürekli ya da geçici varsayımlarını, diğer insanlardan beklentilerini, kendine benzer insanlarla değişik olanlar arasındaki farklılıkları; değer ve bakış açılarını, neyin doğru neyin yanlış olduğuna ve neye yaklaşılması neden kaçınılması gerektiğine ilişkin duygu ve inançlarını içerir. Bireyin bazı tutumları benlik bilinci kavramı içine neleri soktuğunu, neleri dışarıda bıraktığını, bazıları ise nelerden (aile, aile dışı biçimsel gruplar, okul, siyasi parti, din, ideoloji gibi) etkilendiğini gösterir (Tolan, ve diğ., 1985: 260).

### **2.7.2. Tutumun Özellikleri**

Tutumun özellikleri farklı kaynaklardan alınan bilgilerle aşağıdaki gibi sıralanabilir.

1. Tutumların farklı güç dereceleri vardır. Duygu, düşünce ve davranış öğelerinin de yer aldığı tutumdan, güçlü bir tutum olarak bahsedilebilir. Araştırmalarda tutumların gücü özellikle duygusal boyutuyla ölçülmeye çalışılmaktadır. Tutum ölçekleri çoğunlukla bu öğenin gücünü ölçmeye yöneliktir.



2. Tutumlar, ögelerin karmaşıklığı bakımından farklılık gösterirler. Ögeler tek başlarına kendi içlerinde karmaşık olabilmektedirler. Ayrıca tutumunda karmaşık ya da yalın olma durumunu belirlerler.
3. Tutumlar diğer tutumlarla ilişkileri açısından farklılık göstermektedirler. Birbirlerinden etkilenebilecekleri gibi, bağımsızda olabilirler.
4. Tutumların ögeleri genellikle birbirleri ile tutarlıdır. Yapılan araştırmalarda özellikle güçlü ve aşırı tutumlarda bu tutarlılığın daha fazla olduğu saptanmıştır.
5. Bir tutumun tümünün bireyin diğer tutumlarıyla tutarlılık derecesi çok önemlidir. Bireylerin tutumları birbirleri ile tutarlı olmak eğilimindedir (Kağıtçıbaşı, 1988: 38).
6. Tutumlar doğuştan gelmez, yaşantılar yoluyla öğrenilirler.
7. Tutumlar geçici değildir, belli bir süre devamlılık gösterirler.
8. Tutumlar, birey ve obje arasındaki ilişkide bir düzenlilik olmasını sağlarlar.
9. İnsan-obje ilişkisinde, tutumların belirlediği bir yanlılık ortaya çıkar.
10. Bir objeye ilişkin olumlu ya da olumsuz bir tutumun oluşması, ancak o objenin başka objelerle karşılaştırılması sonucu mümkündür.
11. Kişisel tutumlar gibi toplumsal tutumlar da vardır. Toplumsal tutumlar; toplumsal değer, grup ve objelere yönelik tutumlardır (Tolan ve ark., 1985: 261, 262).
12. Tutum bir tepki şekli değil, daha çok bir tepki gösterme eğilimidir.

13. Tutumlar olumlu ya da olumsuz davranışlara yol açabilir (Tavşancıl, 2002: 72).

### **2.7.3. Tutumun Öğeleri**

Tutumun nasıl bir yapıya sahip olduğu sosyal psikologları oldukça zorlayan bir konudur. Tutumun kaç öğeden meydana geldiği konusunda birbirinden farklılaşan teorik modeller ortaya sürmüştür (Arkonaç, 2001: 160). Tutumla ilgili yapılan çalışmaların yoğunluk kazandığı 1960'lı yıllarda, tutumların bilişsel, duyuşsal ve davranışsal bileşenlerini ayrı ayrı ele alan kuramlar ve yaklaşımlar geliştirilmiş ve tutumla ilgili tanımlamalar, tutumların oluşumu, değişimi ve ölçülmesi bu kuramlar ve yaklaşımlar çerçevesinde ele alınmıştır. Daha sonraki yıllarda ise tutumların yukarıda belirtilen üç bileşeni içeren bir bütün olduğu, dolayısıyla da tutumların tanımlanması, oluşumu, değişimi ve ölçülmesinde bilişsel, duyuşsal ve davranışsal bileşenlerin üçünün birlikte ele alınması görüşü savunulmuş ve tutumla ilgili çalışmalar bu çerçevede ele alınmıştır (Franzoi, 1996: 48).

Günümüzde yaygın bir biçimde kabul gören üç bileşen yaklaşımına göre tutum konusuna yönelik olarak sahip olunan bilgiler (knowledge) tutumun bilişsel ögesini; sahip olunan duygular (feeling) tutumun duyuşsal ögesini ve tutum konusuna yönelik olarak gösterilen hareketler (action) tutumun davranışsal ögesini oluşturmaktadır (Baron ve Byrne, 1977: 71). Kısaca bu üç öge, bireyin ne düşündüğü, neye inandığı, ne hissettiği ve nasıl hareket ettiğinin bir birleşimidir (Sakallı, 2001: 108).

#### **2.7.3.1. Bilişsel Öge**

Tutumun bilişsel ögesi, inançları ya da tutum objeleri ile ilgili bilgiyi yansıtır (Gill, 1986: 96). Bilişsel öge, bireyin düşünsel işleyiş süreciyle bağlantılı olup düşünsel ya da zihinsel işleyişin sistemleştirilmesi ve sınırlandırılmasıyla ilgili bir öğedir (İnceoğlu, 2004: 30). Bireyin tutum nesnesi hakkındaki inançlarından oluşur. Bir nesne için var olan olumlu veya olumsuz bir inanç, o nesne için söylenen ifadelerin kabul edilmesi anlamını taşır. Eğer bir nesneye ilişkin olumsuz bir tutum söz konusu ise, o nesne hakkında olumsuz inanç ve inançların olması beklenmelidir.

Tutumun konusunu oluşturan kişi, olay veya nesneye ilişkin her türlü bilgi, deneyim, inanç ve düşünceyi içeren zihinsel ya da bilişsel öge, tutumun önemli bir kesitini oluşturmaktadır (İnceoğlu, 2004: 30). Bilişsel öge, kişinin belli bir durumla dolaysız bir etkileşimi sonucu oluşabileceği gibi, kitle iletişim araçları, eğitim ve diğer kişiler tarafından gerçekleştirilen bilgilendirmeler kanalıyla oluşan dolaylı bir etkileşim sonucu da oluşabilir. Kısacası tutumun bilişsel ögesi, bireyin genellikle çevresindeki uyarıcılara ilişkin olarak yaşadığı deneyimlerden oluşmaktadır.

### **2.7.3.2. Duygusal Öge**

Duygusal öge, duyguları ve tutum objesi ile ilgili olumlu ve olumsuz değerlendirmeleri içerir (Gill, 1986: 96). Bireyin deneyimleriyle bilgi birikimi duygusal ögenin gelişiminde önemli bir etkidir. Bireyin herhangi bir tutum konusuna olumlu ya da olumsuz duygular içinde olması, önceki deneyimleriyle ilişkili bir durumdur. Eğer herhangi bir uyarıcıya karşı bireyde olumlu ya da olumsuz duygular oluşmuşsa, bu demektir ki bireyin bu uyarıcılarla daha önce bir ilişkisi olmuş ve o ilişki dolayısıyla da bunları kabullenmiş ya da reddetmiştir (İnceoğlu, 2004: 26).

Tutumun bu ögesi, bilişsel ögeye oranla daha basittir; olumlu ya da olumsuz tepkiye bir ön eğilimdir. Bununla beraber, duygusal ögesi ağır basan bir tutumun değişmesi daha güçtür. Tutumun oluşmasında duygusal öge etkin değilse, daha doğrusu baskın rolde değilse tutum oluşum süreci çok daha karmaşık ve yavaş gelişir. Özellikle bireyin öz benliğini ilgilendiren konu ya da olaylara karşı tutumu daha çok duyguyu yüküdür. O nedenle bu tür tutumun değiştirilmesi daha güçtür. Beden eğitimi ve spor dersini sevip sevmeme bu duruma örnek olabilir (Demirhan ve Altay, 2001).

### **2.7.3.3. Davranışsal Öge**

Davranışsal öge, tutum objesine karşı davranış eğilimlerini içerir (Gill, 1997). Bu davranış eğilimleri sözler ya da diğer hareketlerden gözlenebilir (İnceoğlu, 2004: 30). Bireyin inanç ve bilgileri sonucunda ortaya çıkan yargısı, onu bir objeye karşı olumlu ya da olumsuz harekete eğilimli hâle getirecektir. İşte bu son oluşum tutumun davranış faktörüdür. Eğer birey herhangi bir objeye karşı olumlu bir tutuma sahip ise o objenin gereği doğrultusunda davranmaya hazır olacaktır (Üstündağ, 2001: 28).

Cüceloğlu (1996) aşağıda sıralanan dört faktör var olduğunda tutumlar ve davranışlar arasında sıkı bir ilişki olduğundan bahsetmiştir (s. 525).

1. Tutumumuz konusunda kendimize güvenimiz varsa ve bu konudaki düşüncelerimiz gayet açık ve seçikse,
2. Tutumumuzun konusu olan kişi, grup veya nesneyle kişisel bir yakınlığımız varsa,
3. Belirli bir davranış göstermeye niyetliyse ve bu niyet bizim tutumumuza göre gelişmişse,
4. Geçmişte niyet ettiğimiz gibi hareket ettiyse, davranışlarımızla tutumlarımız arasında sıkı bir ilişkiden bahsedebiliriz.

#### **2.7.4. Tutumun İşlevleri**

Kağıtçıbaşı (2005), tutumun üç önemli işlevini şu şekilde açıklamıştır:

**1. Tutum objesi ile ilgili bilgi sağlayıcı işlevi:** Kişinin tutumu, ona tutumun objesi hakkında bilgi sağlar. Her tutum kişi tarafından kendi deneyleri, sınama ve yanılgıları sonucu elde edilmez; çoğu zaman tutumlar başkalarının tutumlarından öğrenilir.

**2. Kişinin başkalarıyla olan iyi ilişkilerini koruma işlevi:** Kişinin ait olduğu aile, arkadaş ve bunun gibi gruplar tarafından kabul edilmesi için o grupların değer verdiği tutumları kabullenmesi gerekir. Böylece kişinin tutumları, onun sosyal ilişkilerini sağlamlaştırır, değer verdiği kimseler tarafından kabul edilmesini sağlar.

**3. Dışa atma ya da ego savunma işlevi:** Bu işleve sahip bir tutum, kişinin bilinçaltı bazı sorunlarını çözümlene gereksinimini karşılar. Kişi kendi egosunu (benliğini) kendi gözünde yükseltmek için kendisinde kabullenemeyeceği olumsuz özelliklerini başkalarına atfeder (s. 106).

### 2.7.5. Tutumun Oluşması

İnsanlar tutumlara sahip olarak doğmazlar, tutumları sonradan öğrenirler. Peki, insanlar belli konular, objeler ya da kişiler hakkındaki tutumlarını nasıl oluştururlar. Bu sorunun tek bir cevabı yoktur. Bazı tutumlar insanların kendi deneyimlerine dayanırken, bazıları başka kaynaklardan elde edilir. Çoğu tutumların kökeni çocukluğa dayanmakta ve genelde doğrudan yaşantı, pekiştirme, taklit ve sosyal öğrenme ile edinilmektedir (Kağıtçıbaşı, 2006: 118, 119). Ancak edinilen tutumların kaynağı kişisel deneyimlerden çok, anne-babalardır. İlkokul çocukları çeşitli konulara ilişkin tutumlarını anlatırken, sık sık anne veya babalarının söylediklerinden örnekler verirler (Morgan, 2000: 365). Tavşancıl'ın (2002) belirttiğine göre; Jennings ve Niemi tarafından yürütülen bir araştırmada, 1699 lise son sınıf öğrencisinden %74'ünün anne-babalarının bağlı olduğu din veya mezhebe bağlı olduğunu ortaya koymuştur. Benzerlik daha az da olsa politik tercihler için de söz konusudur. Parti tercihi yapan öğrencilerin %60'ının anne-babalarıyla aynı tercihi yaptıkları saptanmıştır (s. 89).

Anne-babaların dışında, arkadaşlar, akrabalar, öğretmenler gibi çevredeki insanlarda kişilerin tutumlarının oluşmasında önemli etkiye sahiptir. Arkadaş grubu, kişinin belirli nesnelere karşı olumlu veya olumsuz tutumlar oluşturmasına neden olabilir. Örneğin, birçok genç sigara içmeye karşı olumlu tutumlarını arkadaşlarından öğrenmektedir. Benzer şekilde öğretmenler de kişilerin ekonomik, sosyal veya politik birçok tutumunu etkilemektedir (Sakallı, 2001: 112). Bunlarla birlikte, televizyon, gazete, dergi ve diğer kitle iletişim araçları da kişilerin tutumlarının oluşmasında etkilidir (Kağıtçıbaşı, 2006: 121; Özkalp ve ark., 2002: 287).

Tutumların oluşmasında etkili olan bir diğer etkense eğitimidir. Eğitimin tutumlar üzerindeki etkisi ana babaların etkisi kadar kuvvetlidir. Öyle ki, bu etki öğrenim düzeyine bağlı olarak değişir ve bugün genellikle çocuklar ana babalarından daha üst düzeyde eğitim görmektedir (Morgan, 2000: 376).

### 2.7.6. Tutumun Değişmesi

Tavşancıl'ın (2002) aktardığı kadarıyla, Davidoff'a göre, insanlar belli tutumlarla doğmamakta, gözlem, operant, tepkisel koşullanma ve bilişsel öğrenme olarak sayabileceğimiz farklı yollarla edinilmekte ve toplumsal deneyimlerle şekillenmektedir. İnsanlar sürekli birbirlerinin tutumlarını değiştirmeye çalışmalarına rağmen, tutumlar değişime direnç gösterme eğilimindedir. Bu dirence rağmen, tutumlar yavaş olmakla birlikte, yeni bilgi ve yaşantılar edindikçe değişmektedir (s. 90).

Tutum değişmesi konusu, bir başkasını etkilemeye çalışan herkesi yakından ilgilendirir. Ürettiği malın reklamını yapan bir şirket tüketicinin, seçim konuşması yapan bir politikacı seçmenin, oğlunu sigara içmeden vazgeçirmeye çalışan bir baba oğlunun tutumunu değiştirmeye çalışır (Özkalp ve diğerleri, 2002: 287). İnsanların mevcut inanç yapılarını sarsan, değiştiren bilgi sunulduğunda tutumları değiştirilebilir (Balcı, 2005: 184).

Arkonaç'a (2001) göre, tutum değişiminde iki tip süreç vardır. Bunlardan biri tutuma zıt davranışta bulunmak, ikincisi ise ikna edici bir iletişime maruz kalmaktır. Kendi düşüncelerimize zıt olan bir düşünceyi söylemeye veya yapmaya (tehdit ve parasal teşvik gibi) zorunlu bırakıldığımızda tutum değişmesi görülebilir. Tutum değişimi konusunda yapılan birçok araştırma; mesajın kaynağını, mesajın kendisini, mesajı alan kişiyi inceleyenler olarak sınıflandırılabilir (s. 190, 191).

Mesajı gönderen kişinin güvenilirliği mesajın ikna edici olmasında önemli rol oynamaktadır. Mesajın ilişkilendirildiği insanların çekiciliği, sevilen ve bize benzer kişi olması da mesajın ikna etkisini artırmaktadır. Mesajın bir teklif mi, yoksa bir tehdit mi içereceği, tek taraflı mı, iki taraflı mı olması gerektiği, kendi fikrinize sahip insanlara mı yoksa karşı fikirli insanlara mı gönderileceği mesajın ikna etkisi açısından önemlidir. Mesajı alan kişinin kolay ikna edilebilir oluşu, tutum değişimini hızlandırır. Bireyler, daha önceki tutum durumlarıyla tutarsız bilgileri göz ardı etmeye, çelişkiden uzak durma eğilimlidirler. Bundan dolayı, alıcının daha önceki tutum durumu mesajın ikna etkisinde farklılık yaratabilir (Morgan, 2000: 378).

### 2.7.7. Tutum ve Davranış İlişkisi

Tutumla davranış arasında bazı tutarsızlıkların gözlenmesi sebebiyle tam bir neden sonuç ilişkisinden söz edilememektedir. Davranışı açıklamada tek başına tutumun yetersiz kaldığı ve basit bir ilişkiyle bu durumun açıklanamayacağı kabul edilir. Tutum ortamları ele alındığında davranış etkiler. Bazı ortamlarda baskı ve sorumluluk yükü olmaksızın tutumlar davranışa dönüşürken bazen de ortam tutumların davranışa dönüşmesi için engel teşkil eder. Tutum hakkında bilgi edinerek davranışları tahmin etme olasılığı ortaya çıkar (Gould ve Kolb, 1964; Fishbein ve Ajzen, 1975; Deniz, 1994).

Arıkan'a (2002) göre tutumlar davranışa tek başına ve doğrudan değil, ortamsal etkenlerle etkileşim halinde yol açmaktadır. Tutum gözlenebilen bir davranış değil, davranışa hazırlayıcı bir eğilimdir. Davranışların gözlenmesi sonucu tutumun var olduğu öne sürülebilmektedir (Akt. Öztöpalan, 2007). Ancak davranışları yönlendirdiği düşünülen duygularla tutumlar arasında şöyle bir ilişkiden bahsetmek mümkündür. Bir konuya ilişkin duygular, öğrenme sürecinde değişebilir. Duygular tutum sayesinde açığa çıkar. Öğrenciler bir konuyla ilgili öğrendikleri bilgileri unutsalar bile, o konuya karşı olan tutum ve eğilimlerini unutmazlar. (Stodolsky, Salk ve Glaessnes, 1991). Tutum ile ilgili ortaya konulan farklı boyutlar incelendiğinde bunların, genel anlamda birbirinden çok farklı yaklaşımlar olmadığı; bir davranışın oluşması ve ortaya çıkmasında genel kabul gören bilişsel, duyuşsal ve devinişsel (psikomotor) ölçütler çerçevesinde olduğu görülmektedir. Nihayetinde tutumun da bir davranış şekli olması bunu doğrular niteliktedir. Tutum ve davranışın tanımı, çalışılan alan ve deneğe göre değişmesine rağmen, genelde bir kimsenin ele alınan bir nesneye, bir duruma veya olaya karşı olan olumlu veya olumsuz tavrı, olarak kabul edilir. Öğrencinin olumlu tutumlar kazanmasında, başarı kimliğini geliştirmesinde, değişimin odağındaki kişinin kendisi olduğunu hissetmesinde, sorumluluk ve paylaşılmış sorumluluk duygularının okul ve sınıf ortamında yaşanmasında, öğretmen davranışları önemli ölçüde etkili olmaktadır (Gülek, 1994).

### 2.7.8. Tutumların Ölçülmesi ve Tutum Ölçekleri

Daha öncede belirtildiği gibi, tutumlar insan davranışının en önemli tayin edicilerinden biridir. Bu bakımdan tutumların ölçülmesi ve bireylerin tutum konusuna yönelik sahip oldukları tutum düzeylerinin belirlenmesi birçok alanda olduğu gibi eğitim alanında da istenen bir durumdur.

Eğitim sistemi içinde hedef alınan davranışların, bir başka deyişle bireylere kazandırılmak istenen davranışların bilişsel, duyuşsal ve psikomotor olmak üzere üç gruba ayrıldığı, bunlardan bilişsel davranışların bilgi ve bilgiden doğan zihinsel yeteneklerle ilgili olduğu, duyuşsal davranışların duyu ve değerlerle ilgili olduğu ve psikomotor davranışların ise zihin-kas koordinasyonu ile ilgili beceriler ve onların temel öğeleri ile ilgili olduğu ifade edilmektedir (Sönmez, 2001: 30-33).

Bloom'a (1995) göre, bireyler bir öğretim ortamına belirli bilişsel ve duyuşsal özelliklerle birlikte girer. Bireylerin öğretim ortamına katılırken sahip olduğu bilişsel özellikler, bilişsel giriş davranışları, duyuşsal özellikleri ise duyuşsal giriş özellikleri olarak adlandırılmaktadır. Bireylerin bilişsel giriş davranışları, belirli bir konu alanının öğrenilmesi için gerekli olan ön koşul niteliğindeki davranışlar olup, bunlar daha önceki öğrenmelerden elde edilen bilgi ve becerilerdir. Bireylerin duyuşsal giriş özellikleri ise bireylerin belli bir konu alanına yönelik öğrenmelerini etkilediği düşünülen ilgi, tutum, benlik algısı ve bunun gibi psikolojik özelliklerle ilgilidir. Bireylerin sahip oldukları bilişsel giriş davranışları ve duyuşsal giriş özellikleri ile başarıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi sonucunda öğrenci başarıları arasındaki değişkenliğin yaklaşık % 50'sinin bilişsel giriş davranışlarıyla, % 25'inin ise duyuşsal giriş özellikleri ile açıklanabildiği görülmüştür (s. 253).

Bireylerin bilişsel giriş davranışlarıyla birlikte duyuşsal giriş özelliklerinin de başarıyı yordayıcı güce sahip olması ve özellikle eğitimde hedef alınan davranışların bazılarının tutumlarla ilgili olması; öğrencilerin okula, derslere, arkadaşlarına, öğretmenlerine, okul içi ve dışı etkinliklere yönelik tutumlarının başarılarını etkilemesi; eğitim uygulamalarında, belirtilen durumlara yönelik tutumların ölçülmesini gerekli ve zorunlu kılmaktadır.



Tutumların ölçülmesine yönelik çeşitli yaklaşımlar bulunmaktadır. Bireyi, tutum konusuna yönelik davranışlar gösterebileceği ortamlarda dolaysız olarak gözlemek bu yaklaşımlardan ilkidir. İkincisi bireye tutum konusuyla ilgili dolaysız sorular sorarak yazılı ya da sözlü cevaplar almaktır. Üçüncü yaklaşım ise dolaylı ölçme çerçevesinde, bireye tutum konusuna yönelik olarak hazırlanmış olan tutum ölçeğini uygulamaktır (Turgut, 1988: 155). Bugüne kadar izlenen en yaygın yaklaşımda tutum konusuna yönelik bir ölçeğin hazırlanıp uygulanması olmuştur.

### ***Tutum Ölçekleri***

Tutum ölçekleri genellikle bireyin bir ya da birçok boyutta tutumunun yönünü ve yeğinliğini belirlemek için kağıt kalemle uygulanan kendini rapor etme araçlarıdır. Bir tutum ölçeği, ölçülmek istenen tutum konusu ile ilgili bir dizi ifadeyi içerir (Tezbaşaran, 1997: 5).

Tutum ölçekleri, tutum cümleleri denilen ve test maddelerine benzer cümlelerden oluşur. Cevaplayıcı bu cümleleri okur. Eğer bir cümle onun tutum konusuna ilişkin duygularını yansıtırsa o cümleyi kabul ettiğini veya onayladığını bir seçenekle belirtir. Böylece bir kimsenin onaylayarak seçtiği cümlelere bakılarak, onun o konuya ilişkin tutumunun yönü ve derecesi tayin edilmiş olur. Tutum cümleleri bazı yöntemlerle önceden ölçeklendiği için, cevaplayıcının, tutumu sayısal bir puan olarak elde edilir. Tutum cümleleri her iki yönde (olumlu veya olumsuz) ve çeşitli derecelerde tutum ifade eden birçok test maddesi oluşturur. Tutum ölçekleriyle tutum ölçmenin dayandığı en önemli sayıldı, bir ölçekteki cümlelerden bir kaçını onaylayan bir kişinin, bu onayı ile tutumunu açığa vurduğu, onun tutumun onayladığı cümlelerin, ifade edilen tutumun yön ve derecesinde olduğu sayıtlıdır.

Tutum ölçeklerinden bazıları şunlardır:

***Bogordus Sosyal Uzaklık Ölçeği:*** Bu araç, tahminen 1925 yılında Amerika Birleşik Devletlerinde çeşitli etnik gruplara ilişkin tutumları ölçmek amacıyla hazırlanmıştır.

***Thurstone Tipi Ölçekler:*** Bu araç bugünkü anlamda ölçeklenmiş araçların ilkidir. Thurstone yöntemleri geçmişte tutumları ölçmek amacıyla kullanılmışsa da,

yöntemler arasında birer ölçekleme yöntemi olduklarından, herhangi bir psikolojik objeler takımını ölçeklemekte kullanılabilirler. Thurstone yöntemlerinde ölçeklemeye esas olan yargılar cevaplayıcıların tutumları değil, bilirkişilerin cümlelerinin ne yönde ve derecede tutum ifade ettiği hakkındaki yargılardır. Bu tür ölçeklemelere genel olarak bilirkişi yargısıyla ölçekleme denir. Thurstone ölçeklerine “mutlak ölçek” de denir.

**Likert Tipi Ölçekler:** Likert isimli bir düşünürün geliştirmiş olduğu ölçek “kesinlikle kabul ederim, kararsızım, kabul etmem, asla kabul etmem” şeklinde tepki dereceleri halinde cevap sıklıklarını kapsar. Elde edilen cevaplar şiddet derecelerine göre, en şiddetlisi 5 ve sırayla 4, 3, 2 ve 1 değerleri verilerek puanlandırılır.

**Guttman Tipi Ölçekler:** Guttman tipi ölçekler bir alan ile ilgili olarak sorulan bazı sorulara, verilen cevapların belirli bir düzene sokulduğu zaman ölçeklenebileceğini ifade etmektedir. Bu ölçeğin en belirgin niteliği, katılımcıların bir dizi sorudan sadece birine verdikleri cevabın, diğer sorular hakkında da fikir yürütmeyi sağlatmasındandır (Summers, 1977: 187).

Bu yöntemler arasında yaygın olarak kullanılan Likert tipi ölçekler, kişinin kendisi hakkında bilgi vermesi esasına dayalıdır. Belirli bir durum karşısında, kişinin nasıl bir davranış göstereceği yazılı veya sözlü olarak sorulur. Genellikle kişiye bir soru listesi (anket, envanter, ölçek, test) verilerek kişiden listedeki ölçek maddelerine tepkide bulunması (soruları cevaplama) ve bu sorularda, kişiden hipotetik olarak ortaya konan durumlarda takınacağı tavrın ya da göstereceği davranışın ne olacağını belirtmesi istenir. Kişinin kendisini başkalarından daha çok tanıdığı ve anladığı sayılımasına dayanan bu teknikte, kişinin hem bu sayıltıyı karşılayacak iç görüye sahip olması hem de kendisi hakkındaki bilgileri eksiksiz ve çarpıtmadan vermesi beklenir. Oysa kişilerin kendileri hakkındaki bilgileri, birçok nedenle çarpıtmadan ve eksiksiz olarak açığa vurmalarını beklemek her koşulda doğru değildir. Kişiler, genel olarak açığa vurulduğunda kendileri için sakıncalı olabileceğini düşündükleri bilgileri başkalarından saklama eğilimi gösterir (Tezbaşaran, 1997: 5-7). Bu gibi durumlarda genellikle cevaplayıcıların kimliklerini gizlemesi sağlanır.

### 2.7.9. Beden Eğitimi ve Spor Dersine Yönelik Tutum

Daha öncede belirtildiği gibi tutum, gözlenebilir ya da hissedilebilir davranış tarafından ortaya konan kişisel bir özellik olarak tanımlanmaktadır. Hastad ve Lacy'ye (1989) göre, fiziksel aktivitelerle ilgili olumlu duygular, şüphesiz fiziksel aktivitelere gönüllü katılımın devamlılığını sağlamaktadır. Bu nedenle, beden eğitimciler spora karşı olumlu duyguları geliştiren öğrenme deneyimleri oluşturmalarıdır (Akt: Özer, 2001: 93).

Eğitimin diğer alanlarında da olduğu gibi beden eğitimi ve spor alanında da tutuma ilişkin değişik çalışmalar yapılmaktadır. Bazı çalışmalarda beden eğitimi dersine yönelik tutum ölçekleri geliştirilirken bazı çalışmalarda ise önceden geliştirilmiş tutum ölçekleri değişik yaşta, okulda, özellikle öğrencilere uygulanarak derse yönelik tutumları belirlenmeye çalışılmaktadır.

Tüm eğitim alanlarında olduğu gibi beden eğitimi dersine yönelik olarak da öğrencilerin olumlu tutum geliştirmeleri dersin verimli işlenmesini sağlayarak, öğretmeni de güdüleyebilir (Demirhan ve Altay, 2001).

Psikomotor öğrenme temeli üzerine şekillendiği söylenen beden eğitimi gibi bir dersin genel amaçlarının yoğun olarak duyuşsal öğrenme ürünü içeriği ile ilgili olması (İlköğretimde, %70.5; Orta öğretimde %67) dikkate değer bir bulgudur. Bu oldukça tutarlı bir yaklaşımdır. Çünkü beden eğitimi dersi öncelikle ilgi, istek sosyal ilişki, iletişim ve doğru alışkanlıklar edinmeyle ilgilidir. Çocuğun ve ergenin beden eğitimi etkinlikleri aracılığı ile doğru, güzel ve iyi edinimler kazanması, çocuğun ve ergenin psikomotor bir davranışı mükemmel yapabilmesinden daha önemlidir. Zaten ilgi, istek duyma ve alışkanlık edinebilme, psikomotor amaca ilişkin ve davranışların öğrenilmesini kolaylaştıracaktır (Serbes, Yüret ve Topkaya, 2004). Beden eğitimi dersine yönelik olumlu tutum gösteren öğrenciler, beden eğitimi ders etkinliklerine istekli ve coşkuyla katılabilirken, beden eğitimi dersine yönelik olumsuz tutum gösteren öğrenciler beden eğitimi ders etkinliklerine isteksiz ve gönülsüz olarak katılabilirler. Bu tutumları onların ileriki hayatlarında fiziksel aktivitelere karşı da olumsuz tutum geliştirmelerine sebep olabilir (Chung ve Philips, 2002). Bu sebeple küçük yaşlarda bu

derse yönelik olumlu tutum geliştirebilmek gelecekte egzersiz yapan bireylerin var olması içinde son derece önemlidir.

Beden eğitimi derslerinin içeriği, öğretim yöntemleri, sınıf ortamı ve okul sisteminin öğrenci tutumlarını etkilediği bilinmektedir (Subramaniam ve Silverman, 2000). Buradan hareketle bu derse ilişkin tutumların olumlu olmasında öğrencilerin derse katılmadan önce sahip oldukları inanç ve deneyimlerinde etkisi vardır. Beden eğitimi dersleri ile aile, arkadaş, toplum grupları, öğretmen ve antrenör tarafından verilen destek, küçükken düzenli olarak bir sportif faaliyete katılma fırsatı ve medya çocukların fiziksel etkinliğe olumlu tutum geliştirmesinde etkili olan yollardan bazılarıdır (Özer ve Aktop, 2003).

Özer ve Aktop (2003)'un belirttiklerine göre, Hasta ve Lavay, beden eğitimi alanında ölçek geliştirme çalışmalarının öğretmene, program sürecini ve öğrencinin amaçlarını belirlemesine yardımcı olmada, öğrenci gruplarının ya da bireylerin tutum puanlarını karşılaştırmada sayısal veri temeli sağlamada, beden eğitimi programını planlamaya yardımcı olacak bilgileri toplamada ve fiziksel etkinlikten hoşlanmayı arttırmak için kullanılan eğitimsel stratejileri-yöntemleri değerlendirmede yararlı olabileceğini düşünmektedirler. Türkiye'de sınırlı sayıda olmasına karşın birçok ülkede beden eğitime ilişkin olarak oldukça fazla tutum ölçeği geliştirme çalışması bulunmaktadır. Bunlardan bazıları, Anderson ve Theresa (1934), Cardinal ve arkadaşları (1998), Campbel (1968), Carr (1945), Edginton (1968), Mancini, Cheffers ve Zaichkowski (1976) ve Martens (1979)'dir (Akt. Demirhan, 2001). Ayrıca, Adams (1963), Kenyon (1968), Browne (1992), Rice (1988), Schults, Smoll, Carre ve Mosher (1985), Seaman (1970), Sherill (1989), Simon ve Smoll (1974), Subramaniam ve Silverman (2000) konu üzerinde çalışmış diğer bazı araştırmacılarıdır. Bunlardan bazıları ilgili araştırmalar bölümünde özetlenmiştir.

Türkiye'de öğrencilerin beden eğitime yönelik tutumları ile ilgili ölçek geliştirme çalışması Pehlivan (1998), Demirhan ve Altay (1996), yine Demirhan ve Altay (2001) ve Güllü (2009) tarafından yapılmıştır. Bu yapılan çalışmaların özetleri de ilgili araştırmalar kısmında açıklanmıştır.

## **2.8. Araştırma Konusu İle İlgili Yapılan Araştırmalar**

### 2.8.1. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Beden eğitimine ilişkin öğrenci tutumları 1930'lerden beri incelenmektedir. Bu tarz çalışmaların amacı beden eğitimine ilişkin olumlu ya da olumsuz görüşlere katkıda bulunan faktörleri tanımlamaktır. Araştırmacılara göre, bu tarz bilgilere sahip olmak, programın yapılması ve program sırasında bir takım kararlar alınırken öğrenci görüşlerinin öğretmen tarafından göz önünde bulundurulması, beden eğitiminin kalitesini arttırmaktadır. Sonraki yıllarda bu alanda yapılan araştırmalar giderek artmıştır (Krouscas, 1999).

Yapılan çalışmalar, tutumu ölçmeye yönelik ölçek geliştirme, geliştirilmiş ölçeklerle öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik tutumlarının yönünü belirleme ve öğrencilerin tutum yönlerinin cinsiyet, sınıf düzeyi vb. demografik özelliklere göre karşılaştırmasını yapma üzerine yoğunlaşmıştır. Aşağıda bu araştırma türlerine ilişkin çalışmalara bazı örnekler verilmiştir.

Kenyon (1968), kolejli kızlar ve erkekler üzerinde yaptığı çalışmada 6 alt boyutlu bir test geliştirmiştir. Alt boyutlar, toplumsal yaşantı, sağlık ve zindelik, risk ve heyecan, duygusal boşalma ve uzun ve zorlu çalışma yaşantısı olarak isimlendirilmiştir.

Simon ve Smoll (1974), Kenyon'un fiziksel etkinlikler için kavramsal modeline dayanarak çok boyutlu bir ölçek geliştirmişlerdir. 4. ve 6. sınıflarda okuyan 992 ilkokul öğrencisinin katıldığı araştırmada ölçek toplumsal, sağlık ve zindelik, estetik, risk ve heyecan, duygusal boşalma ve zorlu çalışma alanlarından oluşmuştur.

Schutz ve arkadaşlarının (1985) geliştirdiği yüksek iç tutarlılık ve güçlü faktör güvenilirliği bulunan tutum ölçeği 500 kız ve erkek 3, 7 ve 11. sınıf öğrencileri üzerinde geliştirilmiştir.

Safrit'in (1990) aktardığına göre, Wear (1955), öğrencilerin beden eğitimine ilişkin tutumunu ölçmek için üniversite öğrencileri üzerinde bir çalışma yapmış ve 5'li Likert tipi bir ölçek olan "Wear'in Tutum Ölçeği" ni geliştirmiştir. Ölçek olumlu ve

olumsuz ifadelerin yer aldığı toplam 30 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin güvenirliği 0.94 ile 0.96 arasında değişmektedir.

Yine Safrit (1990)'in belirttiğine göre, Kenyon, kolej çağındaki ve iki farklı ülkedeki kız ve erkek öğrenciler üzerinde yaptığı çalışmada, madde ve faktör analizi yapılmış, 6 alt boyutu bulunan 7'li likert türünde hazırlanmış “Fiziksel Aktivite Tutum Ölçeği (ATPA)” geliştirmiştir. Ölçek iki farklı cinsiyet için iki farklı şekilde hazırlanmıştır. Erkekler için hazırlanan “Fiziksel Aktivite Tutum Ölçeği (ATPA)” 59 maddeden, kızlar için olan ise toplam 54 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin güvenirliği 0.72 ile 0.89 arasında değişmektedir. Ölçeğin, 6 alt boyutu; sosyal yaşantı, sağlık ve fitness, risk ve heyecan, estetik yaşantı, duygusal boşalma ve uzun süreli çalışma yaşantısı şeklinde isimlendirilmiştir.

Safrit (1990)'in aktardığına göre, Simon ve Smoll (1974), Kenyon'un geliştirdiği modele dayalı olarak “Çocukların Fiziksel Aktiviteye Yönelik Tutumları Ölçeğini (CATPA)” geliştirmiştir. İlköğretim birinci ve ikinci kademedeki okuyan öğrencilere uygulanmış ve ölçeğin güvenirliği 0.80 ile 0.89 arasında bulunmuştur.

Sherrill ve Toulmin (1977), 7'li Likert şeklinde 50–350 puan arasında değerlendirilen ve toplam 50 maddeden oluşan “Çocukların Beden Eğitimi Dersine Yönelik Tutum Ölçeği”ni geliştirmişlerdir. 9-12 yaş çocukları için geliştirilen bu ölçeğin yapı geçerliği 300 çocuk üzerinde test edilmiştir. İki yarı güvenirliği 0.91 olarak bulunmuştur. 1995 yılında 322 çocuk üzerinde yeniden yapılan test-tekrar test güvenirliği 0.87 olarak bulunmuştur.

Shropshire ve Loumidis (1996) 10-12 yaş çocuklara hitaben, ergenlik öncesi çocuklar için beden eğitimi tutum ölçeğini geliştirmişlerdir. 4'lü likert tipinde geliştirilen ölçek 5 faktör altında toplanmıştır. Bunlar, beden eğitimine genel ilgi, çevresel düzen, beden eğitimi öğretmeni, değerlendirme ve etkinlik seçenekleri olarak isimlendirilmiştir.

Özer ve Aktop (2003)'in belirttiklerine göre, Schutz, Smoll, Carre ve Mosher, daha önce geliştirdikleri bir ölçeği yeniden yapılandırmışlardır. Çocukların fiziksel aktiviteye yönelik tutumlarını belirlemek için yedi fiziksel aktivite alt alanından oluşan,

3-7 ve 11. sınıflara devam eden yaklaşık 500 kız ve erkek öğrenci üzerindeki uygulama ile yeniden yapılandırılan bu ölçeğin yüksek iç tutarlığa ve güçlü faktör geçerliğine sahip olduğu belirtilmektedir.

Luke ve Cope (1999)'a göre, Earl ve Stennett ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin beden ve sağlık eğitimine yönelik olan tutumlarını incelemiş (N=1807) ve birçok öğrencinin beden ve sağlık eğitimini seçerken kız ve erkek öğrencilerin 9. sınıftan 13. sınıfa doğru çarpıcı bir şekilde azaldığını görmüştür. Öğrencilerin beden ve sağlık eğitimi dersini seçmemeleri, programın bir bölümünden hoşlanmadıklarını (%64), spordan hoşlanmadıklarını (%42), eğlenmediklerini (%40) ve öğretmenden hoşlanmadıklarını (%39) göstermiştir. Fakat dersi bırakan öğrencilerin %80'i beden ve sağlık eğitimi dersini eğer program ve öğretmende değişiklik sağlanırsa tekrar alacaklarını ifade etmişlerdir. Görülüyor ki, bu iki faktör, öğretmen davranışı ve program içeriği, öğrencilerin beden eğitimine yönelik tutumlarında diğer faktörlere oranla ana etkiyi yaratmaktadır.

Stewart ve diğ. (1991) yaptıkları çalışmada, aynı kenar mahalle bölgesindeki 2 lise ve iki ortaokuldan seçilen 7. ve 12. sınıflar arası 1049 erkek (%49) ve 1081 kız (%51) araştırmaya dahil etmişlerdir. Beden eğitimi ile ilgili 32'si olumlu, 34'ü olumsuz toplam 66 ifadeden oluşan anket uygulanmış ve bu anket fitness gelişimi, yetenek gelişimi, bilişsel ve sosyal gelişim ile ilgili ifadeler içermiştir. Araştırma sonuçlarına göre, ortaokul ve lisede öğrenim gören kız ve erkek öğrencilerin verdikleri cevaplar benzerlik göstermektedir. Her iki grup tarafından beden eğitimindeki gelişim sıraya konulduğunda ilk üç önceliği fitness, yetenek ve sosyal bilgi edinimleri almaktadır.

Patterson ve Faucette (1990), "Derslerde Çocukların Bedensel Etkinliğe Yönelik Tutumlarında Uzmana Karşı Uzman Olmayan Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Öğretimi" başlıklı araştırmalarında; bedensel etkinliğe yönelik tutumlarda, beden eğitimi öğretmenlerine karşı sınıf öğretmenlerinden eğitim alan çocuklar arasında farklılık olup olmadığını değerlendirmişlerdir. Araştırmaya, dört okulda dört ve beşinci sınıflarda okuyan 414 öğrenci katılmıştır. Beden eğitimi derslerine iki okulda beden eğitimi öğretmenleri, iki okulda ise sınıf öğretmenleri girmektedir. Çocukların tutumları, Simon ve Smoll (1974) tarafından geliştirilen "Bedensel Etkinliğe Yönelik Çocukların Tutumu Envanteri" kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırma sonucuna

göre, çocukların bedensel etkinliğe yönelik tutumlarında öğretmenlerin en az rolü oynadıkları belirlenmiştir.

Yapılan çalışmalarda beden eğitimi dersine karşı tutum geliştirmede bazı faktörler ele alınmıştır. Örneğin; müfredatın (Luke ve Sinclair, 1991), öğretim yöntemlerinin (Çai, 1997), öğretmenlerin (Chung ve Philips, 2002; Luke ve Sinclair, 1991), ailenin (Yin ve Carre, 2003), sosyo-kültürel farklılıkların (Nakornkhet, 1987), sınıfın karma olup olmamasının (Luke and Sinclair, 1991; Kimball, 2007), serbest zaman etkinliklerinin (Chung ve Philips, 2002) beden eğitime karşı tutum geliştirmede etkisi olduğu; beden eğitimi öğretmenin cinsiyetinin ve sınıfın karma olup olmamasının (King, 1994) etkisi olmadığı yönündeki görüşler bazı araştırma sonuçlarıdır. Özellikle öğrencilerin kişisel özellikleri ile fiziksel özellikleri, ilk ve ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumları üzerine etkileri araştırılmalıdır. Çünkü öğrenciler beden eğitimi dersine ilişkin tutum oluştururken öğrencilerin kişisel özelliklerinin yanında fiziksel uygunluklarının tutumlarına etki etmediği düşünülmemelidir.

Fung ve Ng'nin (2004) öğrencilerin beden eğitimi dersine karşı tutumları ve bu tutumları etkileyen faktörleri incelemek amacıyla yaptıkları araştırmaya; Hong Kong'da, ortaokulda okuyan 1172 öğrenci katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; Hong Kong'daki ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumları batıda yapılan eski çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Ayrıca yetenek, cinsiyet ve sınıf değişkenlerinin öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik tutumları üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öncü (2007)'nin aktardığına göre; NASPE'nin (2005) yetişkinlerin ve gençlerin beden eğitimi, fiziksel aktivite ve beslenmeye yönelik tutumlarının belirlenmesi amacıyla yaptığı araştırmada ayrıca, okullardaki beden eğitimi programlarının yetişkin ve gençlerin isteklerini karşılayıp karşılamadığını araştırmak da amaçlanmıştır. Araştırmaya 2000 yılında Amerika'da 1017 yetişkin (18 yaş ve üstü) ve 500 genç (12-17 yaş) katılmıştır. Araştırma verileri görüşme yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonunda; yetişkin ve gençlerin beden eğitime yönelik benzer tutumlar sergilediği, yetişkinlerin büyük bir bölümünün sağlıklı bir yaşam için yeterli düzeyde fiziksel aktivite içinde



bulunduğu, yetişkinlerin çoğunun gençken ders dışı sportif aktivitelere katıldığı gibi sonuçlar ortaya çıkmıştır.

Stelzer (2005)'in Avusturya, Çek Cumhuriyeti, İngiltere ve Amerika'daki lise öğrencilerinin beden eğitimine karşı tutumlarını ölçmek amacıyla yaptığı araştırmaya; 4 ülkeden 1107 lise öğrencisi katılmıştır. Araştırmada Adams (1963) tarafından geliştirilen 'Beden Eğitimi Tutum Ölçeği' kullanılmıştır. Araştırma sonunda; ülke ve cinsiyet değişkenlerine göre beden eğitimine yönelik tutumlar arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Luke ve Cope (1999)'in belirttiğine göre, Aicinen öğrencilerin beden eğitimine yönelik tutumları üzerine yapılan çalışmaların özetini sunmuş ve olumlu tutum geliştirmede özel öğretmen davranışlarının önemini vurgulamıştır.

Rice'in (1988) yaptığı çalışmada ise, ilköğretim ikinci kademe öğrencileri program içeriğinin daha çeşitli, eğlenceli ve iyi organize edilmiş olmasını ayrıca öğretmenlerin ise öğrencilerle kişisel olarak ilgilenmesini, ders konularını iyi bilmelerini ve kolay konuşabilecekleri biri olmasını rica etmişlerdir.

Wersch ve arkadaşları ile (1992) ve Sharples (1969) yaptıkları araştırmalarla genellikle yaşı küçük çocukların beden eğitimine ilişkin yaşı büyük olanlara göre daha olumlu tutum gösterdiğini bulmuştur. Öğrenci tutumunun yaşla ilgisinin araştırıldığı çalışmalarda tutumun sınıf düzeyinin bir fonksiyonu olarak azaldığı bulunmuş, yani sınıf düzeyi arttıkça öğrenci tutumu azalmıştır.

Haladyna ve Thomas (1979) sınıf düzeyi arttıkça beden eğitimine ilişkin olumlu tutumda keskin bir azalma saptamıştır. 6, 7. ve 8. sınıflar arasındaki tutumlarda önemli bir düşme oluşmaktadır. Silverman ve Subramaniam (2000)'in belirttiklerine göre, Butcher ve Hall (1983) beden eğitimine katılan adölesan kızlarda yaptığı 5 yıllık boylamsal çalışmada, adölesan kızların yaşları arttıkça fiziksel aktiviteye daha az katıldıklarını gözlemlemişlerdir. Fakat Rice (1988) lise öğrencilerinin büyük çoğunluğunun (%85) beden eğitiminden hoşlandığını açıklamıştır.

Krouscas (1999) yaptığı çalışmada ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin beden eğitimi programına ilişkin tutumlarını incelemeyi ve öğrencilerinin beden eğitimine karşı olumlu ya da olumsuz tutumlarını ortaya çıkaran programın değişik etkilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 348 ilköğretim ikinci kademe öğrencisi katılmıştır. Bulgular göstermiştir ki; beden eğitimine ilişkin olumlu tutumlar altıncı sınıftan sekizinci sınıfa doğru düşüş göstermiştir. Beden eğitimine ilişkin olarak öğrencinin olumlu ya da olumsuz tutuma sahip olmasındaki ana kategoriler program içeriği, sınıf atmosferi, öğretmen davranışı, kıyafet değiştirme ve kendilik farkındalığıdır.

Literatürde tutumların cinsiyet değişkenine göre incelenmesi konusu da oldukça sık işlenmiştir. Subramaniam ve Silverman'ın (2007) yaptığı çalışmalarda ilköğretim öğrencilerinin cinsiyetlerine göre beden eğitimi dersine ilişkin tutum puanları 54 arasında fark olmadığı sonucunu bulmuştur. Bununla birlikte, ortaöğretim öğrencileri üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde öğrencilerin cinsiyetlerine göre beden eğitimi dersine ilişkin tutumları arasında fark olduğu bulunmuştur. Genel olarak ilköğretim ve ortaöğretimde erkek öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının kız öğrencilere göre daha olumlu olduğu görülmektedir (Chung ve Philips, 2002; Hatten, 2004; Stelzer ve diğerleri, 2004). Ancak bazı ilköğretim düzeyinde yapılan çalışmalarda kız öğrencilerin tutum puanlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür (Birtwistle ve Brodie, 1991).

Kız ve erkekler, ortak olarak beden eğitimi dersine karşı olumlu tutumlar sergilese de cinsiyet farklılıklarından dolayı tutumlarında çeşitli farklılıklar gösterebilirler. Örneğin; Luke and Sinclair (1991), kız ve erkek öğrencilerin karma sınıflara karşı olumsuz tutum geliştirdiğini buldular ve karma sınıfları, beden eğitimine karşı olumsuz tutum geliştirmede en önemli ikinci belirleyici faktör olarak sıralamışlardır.

Hicks ve arkadaşlarının (2001) çocukların fiziksel aktiviteye karşı tutumlarını incelemek ve bu tutumların erkek ve kızlara göre değişip değişmediğini araştırmak amacıyla yaptıkları araştırmaya; Tennessee-Amerika'da, 3. sınıfta okuyan, 8-10 yaş arası 46 erkek ve 51 kız öğrenci katılmıştır. Araştırmada, 3. sınıflar için fiziksel aktivite tutum envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonunda; kız öğrencilerin fiziksel aktiviteye

yönelik tutumlarının erkeklere göre önemli bir şekilde daha olumlu olduğu ortaya çıkmıştır.

Sullivan (2003)'ın kız-erkek birlikte ve ayrı beden eğitimi dersi uygulamalarında kız öğrencilerin katılımları, beklentileri ve tercihlerini incelemek amacıyla yaptığı çalışmaya East Tennessee'deki 5 farklı okuldan 7 ve 8. sınıflarda okuyan 241 öğrenci katılmıştır. Araştırma verileri 43 soruluk anket yoluyla elde edilmiştir. Araştırma, çoğu öğrencinin karma beden eğitimi dersi uygulamalarına katıldığını, büyük bir çoğunluğun kadın beden eğitimi öğretmenini tercih ettiğini ve karma sınıflarda kızların katılım oranının düşmediğini göstermiştir.

Browne (1992), Avustralya'da yaptığı bir çalışmada, 12. sınıftaki kızların niçin beden eğitimi dersini seçip seçmediklerini araştırmıştır. Sonuçlar göstermiştir ki, öğrenciler beden eğitimi dersini hem önerilen programdan (%85) hem de beden eğitimi öğretmeninden (%54) hoşlandıkları için seçmişlerdir. Bu çalışma, daha önce yapılan çalışmaları desteklemektedir. Daha önceki çalışmalarda da ilköğretim ikinci kademe öğrencileri, eğer program içeriğine daha çok katılabilir ve daha çeşitli aktiviteler sunulursa beden eğitimi dersini seçmekten memnun olacaklarını belirtmişlerdir (Mikkelson, 1979).

Hürmeriç ve arkadaşlarının (2004) belirttiklerine göre, Lirgg yapılan çalışmalarda karma beden eğitimi derslerinde kız ve erkek öğrenciler arasında büyük farklılıklar olduğu ve kızların kendi cinsiyet grupları ile işlenen derslerden daha olumlu deneyimler edindiklerini bulmuştur.

Buna ek olarak Griffin'in (1984) cinsiyete ilişkin beden eğitiminde algılanan sorunlar konulu çalışmasında, kız öğrenciler farklı cinsiyet grupları ile işlenen derslerde becerilerini geliştirmek için daha az fırsat bulabildiklerini ve öğretmenle etkileşimlerinin daha az olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, beden eğitimi derslerinde erkek öğrencilerin başarıyı "beceri"leri ile ilintili olarak tanımlarken, kız öğrencilerin "elinden geleni yapmak" olarak tanımladıkları ortaya çıkmıştır. Bütün bunlar da kızların beden eğitimi ve spor konularında kendilerine olan güvenin azalmasına neden olmakta ve ileride spora karşı oluşabilecek tutumlarına da olumsuz yönde etki etmektedir.

Hutchinson (1995) yaptığı bir çalışmada, kendilerine olan güvenin kaybolması ile birlikte kız öğrencilerin beden eğitimi derslerindeki başarısızlıklarını “fiziksel beceri”lerinin yetersiz olmasına, erkek öğrencilerin ise “yeterince efor sarfetmeme”lerine bağladıkları ortaya çıkmıştır.

Treanor ve diğ. (1998), güz döneminde karma eğitime katılan ve bahar döneminde ise erkek ve kız öğrencilerin ayrı olarak derse katıldığı 466 ilköğretim ikinci kademe öğrencisi üzerinde bir araştırma yapmışlardır. Öğrencilerin yıl boyunca yaptıkları aktiviteleri yansıtan ve isimsiz olarak doldurulan bu envanter, asıl olarak, öğrencilerin beden eğitimine ilişkin duydukları ilgileri ile ilgili görüşlerini ortaya koymak, algıladıkları yetenekleri ve karma ya da ayrı olarak işlenen beden eğitimi ile ilgili tercihlerini ölçmeyi amaçlamışlardır. Sonuçlar gösterir ki, erkek öğrenciler kızlara göre kendilerini daha yetenekli, güçlü ve kuvvetli hissetmişler. Kızlar ise kendilerini erkeklerden daha şişman algılamışlardır. Ayrıca, kız öğrenciler altıncı sınıftan sekizinci sınıfa doğru beden eğitimi dersinden hoşlanma konusunda sistematik bir düşüş sergilese de, erkek öğrenciler beden eğitimi dersinden giderek daha çok zevk almışlardır.

Olafson (2002), yaptığı nitel çalışmada ergen kızların beden eğitimi dersindeki deneyimlerini görüşmeler ve fokus gruplar yolu ile incelemiştir. Ergen kızların beden eğitimi dersinden kaçınma nedenleri şu başlıklarla ortaya çıkmıştır; bedenlerinin aldığı görünümünden hoşnut olmama, yaptırılan becerileri zorlayıcı bulma, başkaları ile kıyaslanma.

Flintoff ve Scraton (2001) yaptıkları niteliksel çalışmada genç kızların beden eğitimi ve fiziksel aktiviteye katılıma yönelik olan algı ve tutumlarını incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma için 15 yaşındaki 21 genç kızla grup ve bireysel olarak görüşmeler yapılarak kız öğrencilerin okul içi ve okul dışındaki fiziksel aktiviteye katılım amacını, doğasını ve deneyimlerini incelemeyi amaçlamıştır. Genç bayanların fiziksel aktiviteye katılımlarında ne kadar bilinçli seçimler yaptıklarını incelemiştir. Sonuçlar göstermiştir ki, her ne kadar farklı kızların bireysel seçimlerinde niteliksel farklar ortaya çıksa da, birçoğu kendi cinsleri ile anlaşma yapmışlardır. Kızların beden eğitimi aktivitelerinden kaçtıklarına dair olan yaygın kanının aksine, bu çalışmada kızlar okul dışındaki fiziksel aktiviteye katılım konusunda oldukça yüksek bir dağılım

göstermişler ve kendilerini “aktif” olarak tanımlamışlardır. Ayrıca egzersizin sağlık açısından önemi hakkındaki çağdaş söylemlerden olumlu yönde etkilendikleri görülmüştür.

Gutierrez ve Ruiz (2009) 13-16 yaş aralığındaki 990 öğrencinin beden eğitimi dersine ilişkin algıladıkları motivasyon iklimini, sportmenlik anlayışını ayrıca derse ve ders öğretmenine yönelik tutumlarını araştırmışlardır. Tutum puanları için Luke ve Cope’un geliştirdiği beden eğitiminde program ve öğretmene yönelik öğrenci tutum ölçeği kullanılmıştır. Sonuçlar, derse yönelik olarak algılanan otoriter iklimin öğrencilerin öğretmene, programa ve sportmenliğe yönelik olarak olumlu tutum sergilemesinde belirleyici olduğunu göstermiştir. Buna karşılık olarak ders içerisinde algılanan performans ikliminin belirleyici olmadığı ya da olumsuz tutum üzerinde belirleyici olduğu sonuçlarla ortaya konmuştur.

Literatürde bu araştırmanın katılımcıları olan engelliler üzerinde yapılan çalışmalar incelendiğinde, engelli bireylerin her zaman toplum bilimcilerin, sosyal hizmet uzmanlarının, eğitim bilimcilerin, tıp doktorlarının ve daha birçok farklı disiplinin araştırmalarının, onların yaşamlarına birçok yönden katkı sağlayabilmek amacı ile konusu olduğu görülmektedir. Özellikle yurtdışında bu alanda çalışma sayısı Türkiye’ye göre fazladır.

Psiko-sosyal ve eğitim alanlarındaki engelli ve spor çalışmalarının yanında konu ile ilgili özellikle egzersiz fizyolojisi, antrenman ve hareket, fiziksel aktivite ve sağlık konularını merkeze koyan pek çok çalışma yapılmıştır. Ancak bu bölümde araştırmanın konusu ile dolaylı, dolaysız ilgisi olduğu düşünülen psiko-sosyal ve eğitim alanlarındaki çalışmalardan bazı örnekler verilmiştir.

Engelli öğrenciler üzerindeki beden eğitimi ve spor çalışmalarının sıklıkla beden eğitimi öğretmenlerinin ders içerisinde engelli öğrencilere yönelik ya da engelli olmayan öğrencilerin, kaynaştırma eğitimi içerisinde, engelli öğrencilere yönelik tutumları üzerine odaklandığı görülmektedir (Van Biesen, Busciglio & Vanlandewijck; Archie & Sherill, 1989; Jarvis & French, 1990; Stewart, 1990; Sideridis & Chandler, 1996; Zandrea & Rizzo, 1998; O’Connor & French, 1998; Folsom-Meek, 1998; Gürsel, 2007; Obrusnikova, 2008; Obrusnikova, Block & Dillon, 2010). Bununla

birlikte beden eğitimi ve sporun engelli bireylerin sosyalleşmesine etkileri konuluda pek çok araştırmaya rastlanmaktadır (Sit ve ark., 2007; Kristen ve ark., 2003; Ruddell & Shiness, 2008; Blinde & McClung, 1997; Sherrill, 1984; Hopper, 1986; Dickinson & Perkins, 1985; Zoerink, 1992). Bunlardan bazıları aşağıda özetlenmiştir.

1984 yılında Sherrill yazdığı kitapta, sporcu olan engelli bireyleri sosyal ve psikolojik boyuttan incelemiş ve sporcu olmayan engellilere göre sosyal yönlerinin daha baskın olduğunu, psikolojik açıdan olumsuzluklarla başa çıkma, kendine güven duyma, yardımseverlik gibi konularda daha başarılı olduklarını ortaya koymuştur.

Ruddell ve Shiness (2008), Amerika Birleşik Devletleri 2003 yılı millî tekerlekli sandalye bayan basketbol sporcularının tekerlekli sandalye basketbol sporunda sosyalleşme süreçlerini ve sporla tanışma yolunda etkili olan kişi ve kurumları araştırmışlardır. Araştırma sonucuna göre bireyleri sporla tanıştırma yolunda etkileyen en önemli kişiler; arkadaşları, ebeveynleri, kardeşleri, terapistleri, antrenörler ve kendileridir. En önemli kurumlar ise; yaşadıkları çevre, sınıflar ve spor takımlarıdır.

Hopper (1986), Dickinson & Perkins (1985), ve Zoerink (1992) spinal cord, spina bifida ve tekerlekli sandalye yarışlarına katılan ampute atletlerin spor sosyalizasyonunu araştırmışlar ve bulunan sonuçlar oldukça tutarlı çıkmıştır; araştırma sonucuna göre tekerlekli sandalye sporlarında en öncelikli önemli sosyalleşme ajanları akranlar ve arkadaşlardır ve bunu sırasıyla kurumlar, rekreasyon merkezleri ve okul dışı çevre takip etmiştir; okullar ve aile en az sosyalleşme kurumları olarak dikkate alınmıştır.

Blinde ve McClung (1997) yaptıkları çalışma ile bedensel engelli bireylerin kendi istekleri ile fiziksel ve sosyal olarak aktif yaşama katılabilmeleri için rekreasyonel olanakların düzenlenmesine ilişkin yaptıkları çalışmada bu olanakların bedensel engelli bireylerin katılımını etkilediğini ortaya koymuşlardır.

Literatürde engelli öğrenciler için beden eğitimi ve spor dersine ilişkin yapılan araştırmalara bakıldığında öğretmenlerin, engelli ailelerinin ve engelli öğrencilerin yani sıra yetişkin engellilerinde beden eğitimi ve spora ilişkin görüş ve tutumlarına yönelik çalışmalara rastlanmaktadır.

Sherrill, Rainbolt ve Ervin (1984), 16-50 yaş aralığında görme engelli yetişkinlerle, beden eğitimi dersleri ve rekreasyon etkinliklerine yönelik çocukluklarında, ergenlik dönemlerinde ve yetişkinliklerinde nasıl bir tutum içerisinde olduklarını ve kendilerine olan katkılarına araştırmışlardır. Verilerin toplanmasında görüşme yönteminden yararlanılmış ve 22 açık uçlu soru sorulmuştur. Bu sorulara verilen cevapları 3 jüri olumlu ve olumsuz yönlerde değerlendirmiş ve çıkan sonuçlara göre, görme engellilerin okul tabanlı deneyimlerinde olumlu tutumlar sergilerken, mahalle çevresi, kilise ya da aile tabanlı deneyimlerinde daha olumsuz tutum sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca erkek görme engellilerin bayan görme engellilere göre beden eğitimi ve rekreasyon aktivitelerine karşı daha olumlu tutum içerisinde oldukları ortaya çıkmıştır.

Sherrill ve arkadaşlarının (1989) geliştirdiği beden eğitimi tutum ölçeği lise öğrencileri üzerinde geliştirilmiş bu ölçek aynı zamanda engelli bireyler üzerinde de uygulanmıştır.

An ve Goodwin'in (2007) spina bifida hastalığı olan çocukların annelerinin gözünden beden eğitimi dersine katılımlarının araştırıldığı çalışmada anne desteğinin çocukların beden eğitimi ve spor aktivitelerine katılımlarında istekliliklerinin artmasında büyük rol oynadığını bulmuşlar ve anneler ile ortak çalışma alanları yaratmışlardır.

Ailelerin bakış açısından yapılan bir başka çalışmada Kristen ve arkadaşları (2003), bedensel engelli çocuk ve gençlerin sportif aktivitelere sağlık kazanmak, sosyal bir grubun parçası olmak ve sportif beceri öğrenmek amaçları ile katıldıklarını, ailelerinin çocuklarının spora katılmasını en çok sosyalleşmeleri açısından istediklerini ve öğrenme sürecinin bu amaca hizmet ettiğini belirtmişlerdir.

Zimbelman ve arkadaşlarının (2006) yaptıkları çalışmada bedensel engelli bireylerin fiziksel aktivite düzeyleri ortaya konmuş ve bu düzeyin özellikle beden eğitimi derslerinde yapılacak düzenlemeler ve okul ortamı içerisinde yaratılacak yeni fırsatlar ile artırılması gerekliliği belirtilmiştir.

Sit ve arkadaşlarının (2007) yaptıkları bir başka çalışmada özel eğitim veren okullardaki engelli çocukların fiziksel aktivite düzeyleri belirlenmiş ve yine özellikle beden eğitimi derslerine katılımın artırılması yönünde düzenleme önerileri sunulmuş bunun yanında ders dışı etkinliklere sıklıkla yer verilmesinin çocukların aktivite düzeylerini artırırken sosyalleşme süreçlerine de destek sağlayacağı belirtilmiştir.

Toon ve Gench (1990) engelli ve engelli olmayan lise öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarını karşılaştırmışlardır. Araştırma sonucunda kız ve erkek öğrencilerin tutum puanları arasında fark çıkmazken, engelli olmayan öğrencilerin derse yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Goodwin (2000) doktora tezinde kaynaştırma eğitimi içerisindeki bedensel engelli öğrencilerin beden eğitimi ders deneyimlerini araştırmıştır. İlköğretim ve orta öğretim öğrencilerini kapsayan bu çalışmada veriler, fokus grup, alan notları ve katılımcı gözlem notları yolu ile toplanmıştır.

### **2.8.2. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar**

Türkiye’de beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutum çalışmaları incelendiğinde, tutum ölçeği geliştirme çalışmalarının oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Geliştirilen ölçekler aşağıda sıralanmıştır.

Pehlivan (1998), 22 madde ve 2 alt boyuttan oluşan tutum ölçeğini yaş ortalaması 15 olan toplam 594 öğrenci üzerinde geliştirmiştir. Ölçeğin güvenilirliği 0.94 olarak bulunmuştur.

Demirhan ve Altay (1996), 1054 lise 1. sınıf öğrencisi üzerinde 32 maddelik ölçek uygulanmış ve tek boyut altında toplanmıştır. 2001 yılında yine Demirhan ve Altay tarafından aynı ölçek, üzerinde revizyon yapılarak 690 lise 1. sınıf öğrencisine uygulanmış bu kez madde sayısı 24’e inmiştir. Ölçek faktör analizi sonucunda tek boyutlu olarak belirlenmiştir.



Güllü (2009) ise ortaöğretim öğrencileri için 35 maddelik beden eğitimi dersi tutum ölçeğini 600 öğrenciye uygulayarak geliştirmiştir. Tek boyutlu olan ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı 0.94 olarak bulunmuştur.

Ölçek geliştirme dışında Türkiye'deki çalışmaların genellikle ilköğretim ikinci kademe öğrencileri üzerinde yoğunlaştığı gözlenmiştir. Ancak ilköğretim birinci kademe ve ortaöğretim düzeyinde de sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Örneğin, Altay ve Özdemir (2006) yaptıkları çalışmada, ilköğretim okullarında öğrenim gören 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının olumlu olduğu, kız öğrencilerin tutum puanlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu ve sınıf düzeyi yükseldikçe tutum puanlarında bir azalma olduğunu bulmuşlardır.

Şişko ve Demirhan (2002) yaptıkları çalışmada, Ankara'nın merkez ilçelerindeki ilk ve ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören toplam 2072 öğrencinin tutum puanları arasında anlamlı bir fark bulmuştur ( $p < 0.05$ ). Bu anlamlı fark lisede öğrenim gören kız öğrencilerin görüşlerinden kaynaklanmıştır. Bu çalışma sonucunda ilköğretim ikinci kademe öğrenim gören öğrencilerin cinsiyetlerine göre beden eğitimi ve spor dersine ilişkin anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Koca ve Demirhan'ın (2004) ortaöğretim öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmada beden eğitimi dersine yönelik tutumlarının cinsiyet ve spora katılım açısından değişip değişmediğini araştırmışlardır. Cinsiyete göre erkek öğrencilerin tutum puan ortalamaları kız öğrencilere göre daha yüksek çıkarken, aynı şekilde ders dışında spora katılan öğrencilerinde katılmayan öğrencilere göre derse yönelik tutumları daha yüksek çıkmıştır.

Hürmeriç ve arkadaşları (2004) yaptıkları çalışmada, ilköğretim ikinci kademe beden eğitimi derslerinde öğrencilerinin karma ve aynı cinsiyet gruplarındaki tutumlarının belirlenmesidir amaçlamışlardır. Bu amaçla araştırmaya, devlet okullarından 306, özel okullardan 224 öğrenci katılmıştır. Araştırma bulgularına göre araştırmaya katılan kız ve erkek öğrencilerin beden eğitimi dersini sevdiğini, olumlu davranışlar sergiledikleri ve aynı zamanda erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla kas gücü, dayanıklılık ve esneklik gibi konularda kendilerine daha çok güvendikleri söylenebilir. Öğrencilerin tercihlerine bakıldığında zaman, kız öğrencilerin tercihlerinin

duruma göre çeşitlilik gösterdiği, erkeklerin ise ayrı cinsiyet grupları ile ders işlemeye eğilimli oldukları belirlenmiştir. Sosyo kültürel nedenlerden dolayı kız öğrencilerin daha az dışa dönük olmaları ve fiziksel aktivitelere daha az katılmalarından dolayı erkek öğrenciler tercihlerini bu yönde kullanmışlardır.

Koçak ve Hürmeriç (2006), ilköğretim ikinci kademe öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmada beden eğitimi dersine karşı tutumlarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve aile eğitim düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmışlardır. Öğrencilerin derse yönelik tutumları olumlu yönde olurken, az bir farkla da olsa kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha olumlu tutum gösterdikleri ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte sınıf düzeylerine göre tutumların farklılık gösterdiği, ancak öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerinin ya da ailelerinin eğitim düzeylerinin derse yönelik tutumları üzerinde etkisi olmadığı bulunmuştur.

Kangalgil ve arkadaşlarının (2006) yaptıkları çalışmada, Ankara'nın merkez ilçelerinde ilköğretim, lise ve üniversite düzeyinde öğrenim gören öğrencilerden spor yapan ve yapmayan öğrencilerin beden eğitimi ve spora ilişkin tutumlarını saptamak ve karşılaştırmak amacıyla toplam 2632 öğrenci katılmıştır. Bulgular cinsiyet yönüyle incelendiğinde, grupların tutum puanları ortalamaları yüksek olmasına rağmen erkek öğrencilerin tutum puanları kız öğrencilere göre daha yüksek çıkmıştır. Öğrenci düzeyi olarak tutumları ele alındığında öğrencilerin yaşları büyüdükçe tutum puanlarının arttığı, sporcu öğrencilerin tutum puanlarının ise spor yapmayanlara göre daha olumlu olduğu görülmüştür. Ancak İlköğretim 8. sınıf ile lise 1. sınıf öğrencilerinin tutum puanları arasındaki fark anlamlı çıkmamıştır. Bunun yaş farkının az olmasından kaynaklandığını söylenebilir. Spor yapan öğrenciler arasında üniversite öğrencilerinin tutum puanlarının en yüksek olması ise; spor yapan üniversite öğrencilerinin katılmış oldukları beden eğitimi ders saatlerinin fazlalığından kaynaklandığı söylenebilir.

Koca ve arkadaşlarının (2005) Türkiye'deki lise öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumları ve sınıf, cinsiyet kompozisyonuna yönelik tercihlerini belirlemek amacıyla yaptıkları araştırmaya, 213 kız ve 249 erkek lise öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonuçları; karma sınıflardaki öğrenciler ve erkeklerin tutumlarının daha olumlu olduğunu ayrıca sınıf cinsiyet kompozisyonuna yönelik tercihlerde kızlarla erkekler arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir.

Hünük ve Demirhan'ın (2010) ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sınıf düzeyi, cinsiyeti, öğretmenlerinin cinsiyeti ve spora aktif katılımları (lisanslı sporcu olup-olmama) açısından beden eğitimi dersine yönelik tutumlarını karşılaştırdıkları çalışmalarında, sınıf düzeyi yükseldikçe tutumun azaldığı; aynı zamanda erkek öğrencilerin ve spora aktif olarak katılanların tutum puanlarının daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Demirhan ve arkadaşları (2008), beden eğitimi öğretim programları ve programların yürütülmesine ilişkin paydaş görüşlerin karşılaştırılması isimli çalışmalarında öğretmenler ve okul müdürleri, beden eğitimi dersinin hedeflerine ulaşamama nedenlerini sıralarken en yüksek oranda tesis yetersizliğini, ikinci sırada ders saati yetersizliğini ve üçüncü sırada da araç-gereç eksikliğini göstermişlerdir.

Ülkemizde birçok disiplinde engellilerle ilgili yapılan çalışmalar bulunmakta ancak spor bilimleri içerisinde bu sayı sınırlı kalmaktadır. Bunlardan araştırmanın konusu ile ilgileri olan bazı örnekler aşağıda sunulmuştur.

1995 yılında Tatar, işitme engelliler üzerinde sporun ruhi faydalarını araştırmış ve çalışmasında spor yapan işitme engellilerin yapmayanlara göre ruhi semptomlarının daha düşük olduğu ortaya çıkmıştır.

İlhan (2008), düzenli olarak yapılan beden eğitimi ve spor etkinliklerinin eğitilebilir zihinsel engelli çocukların sosyalleşme düzeylerinde etkili olup olmadığını araştırmıştır. Uygulanan özel beden eğitimi programının zihinsel engelli çocukların sosyalleşme düzeylerine olumlu etkisi olduğu bulmuş ve bu etkinin, özellikle başkalarıyla etkileşim, grup faaliyetlerine katılma ve paylaşımcılık alanlarında anlamlı bir gelişime neden olduğunu saptamıştır.

Çiftçi (2001) yılında eğitilebilir zihinsel engelli Türk ve Alman çocuklar üzerinde beden eğitimi ve spor dersinin bazı motorik özelliklere etkisini araştırmıştır. Çalışmanın sonucunda beden eğitimi ve spor derslerinin, motor yetenekler üzerinde anlamlı düzeyde gelişmeler sağladığı tespit edilmiştir.

Başer'in (2002) Ankara bölgesindeki işitme engelli sporcular üzerinde yaptığı çalışmada sporcuların performanslarına etki eden kişilik özelliklerini araştırmış ve özellikle yarışma anlarında sporcuların kişilik özelliklerinin devreye girdiği ve stres altında performanslarının kötü yönde etkilendiğini belirtmiştir.

2006 yılında Sümer tarafından yapılan tez çalışmasında, işitme engelli öğrencilerin beden eğitimi ve spora ilişkin sorunları öğretmenlerine sorulmuştur. Çalışmanın sonucunda tesis, ders süresi yetersizliği gibi sorunlar ortaya çıkarken, öğrencilerin bu derse son derece istekli olduğu belirtilmiştir.

Çevrim'in (2009) yaptığı yüksek lisans tezinde engelli okullarında beden eğitimi derslerinin programdaki yeri ve işlenişi bu okullarda beden eğitimi veren öğretmenlerce değerlendirilmiştir. Zihinsel, görme ve işitme engelli okullarında görev yapan öğretmenlerin beden eğitimi programlarının kısıtlı imkanlar ve fiziki şartlar dahilinde uygulanabilir olduğunu ve programın engellilere yönelik bir programdan ziyade normal eğitim veren ilköğretim okullarında uygulanabilir olduğunu değerlendirmişlerdir.

## **BÖLÜM III**

### **YÖNTEM**

Bu bölümde araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları ve verilerin analizi ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

#### **3.1. Araştırmanın Modeli:**

Araştırmada mevcut durumu ortaya çıkarmayı amaçlayan, betimsel ve taramaya yönelik yöntem kullanılmıştır. Bu yönetime dayanan araştırmalarda, “durum nedir, neredeyiz, ne yapmak istiyoruz, hangi yöne gitmeliyiz, oraya nasıl gideriz?” gibi sorulara, mevcut zaman kesiti içinde olduğu düşünülen verilere dayanılarak cevap bulunmak istenir (Kaptan, 1998: 59).

Bu çalışma, teorik ve uygulama olmak üzere iki aşamadan oluşmuştur. İlk aşamada konuyla ilgili literatür taranarak, daha önce yapılmış benzer araştırma sonuçları incelenmiş ve elde edilen bilgilerle incelenen değişkenler açısından tezin konusuyla ilgili detaylı bir teorik çerçeve hazırlanmıştır. İkinci aşamada ise, bu teorik çerçevenin ışığı altında hazırlanan hipotezleri deneyecek şekilde ölçme araçları geliştirilmiş ve katılımcılara uygulanmıştır.

#### **3.2. Evren ve Örneklem:**

Araştırmanın evrenini ortopedik, işitme ve görme engelli devlet okulları oluşturmaktadır (Ek 1). Çalışmanın örnekleme amaçlı örneklem yolu ile belirlenmiştir. Bu örneklemin temeli, araştırmanın amaçları doğrultusunda bir evrenin temsilci bir örneği yerine, amaçlı olarak bir ya da birkaç alt kesimini örnek olarak almaktır. Başka bir deyişle amaçlı örnekleme, evrenin soruna en uygun bir kesimini gözlem konusu yapmak demektir (Sencer, 1989: 386). Bu bazda çalışmaya Ankara’da bulunan devlete bağlı bir ortopedik, iki görme ve iki işitme engelli ilköğretim okullarında ve Tokat’ta bulunan bir ortopedik engelli okulunda öğrenim gören toplam 203 öğrenci gönüllü olarak katılmıştır. Geri dönen anketlerden 23’ü eksik ya da yanlış doldurulduğundan çalışmaya dahil edilmemiş, analizler 179 öğrencinin anketleri üzerinden yapılmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet, sınıf düzeyleri ve engel gruplarına göre dağılımı aşağıda verilmiştir (Tablo 2).

**Tablo 2. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyetlerine, Sınıf Düzeylerine ve Engel Gruplarına Göre Dağılımı**

Engel Grupları	Araştırmaya Katılan Öğrenci Sayıları						
	Sınıf Düzeyleri				Cinsiyet		
	6.	7.	8.				
	Sınıf	Sınıf	Sınıf	Toplam	Kız	Erkek	Toplam
Ortopedik Engelli	19	15	21	55	21	34	55
Görme Engelli	23	34	8	65	34	31	65
İşitme Engelli	18	21	20	59	30	29	59
<b>TOPLAM</b>	60	70	49	<b>179</b>	85	94	<b>179</b>

Tablo 2’de görüldüğü gibi araştırmaya 55 ortopedik, 65 görme ve 59 işitme engelli öğrenci katılmıştır. Toplam 85 kız, 94 erkek öğrencinin, 60’ı 6. sınıf, 70’i 7. sınıf ve 49’u 8. sınıfa devam etmektedir.

### 3.3. Veri Toplama Araçları:

Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen, demografik bilgileri edinmek için “Kişisel Bilgi Formu”, “Engelliler Beden Eğitimi ve Spor Dersi Tutum Ölçeği-EBESTO” ve “Engelliler Beden Eğitimi ve Spor Dersi Sorunlar Ölçeği-EBESSO” yolu ile toplanmıştır. Aşağıdaki bölümde bu çalışma kapsamında geliştirilen iki ölçeğin geliştirilme, geçerlilik ve güvenilirliklerinin sınanması amacı ile izlenen işlem yolu anlatılacaktır.

#### 3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu öğrenciler hakkında bilgi toplamak amacıyla bu araştırmada inceleme konusu olan bağımsız değişkenlerle ilgili 10 sorudan oluşmuştur (Ek 3). Bu bağımsız değişkenler engelli öğrencilerin; cinsiyeti, engel türü, sınıf düzeyi, engelli oluş zamanı, sporcu olup olmama, millî sporcu olup olmama, babanın öğrenim düzeyi, annenin öğrenim düzeyi, babanın mesleği ve annenin mesleğidir.

### 3.3.2. “Engelliler Beden Eğitimi ve Spor Dersi Tutum Ölçeği (EBESTO)

Bu çalışmanın temel amacına yönelik olarak “ölçekleme tekniği” kullanılarak ölçek geliştirilmiş ve hedef gruba uygulanmış, çıkan sonuçlara dayalı olarak çıkarımlarda bulunulmuştur.

Tutum ölçümü konusunda yapılan girişimler üç kategoride toplanmaktadır. İlk kategori, bireylerin bir dizi cümle ya da sığata verdikleri tepkilere dayalı olarak çıkarsamalarda bulunmaya olanak tanıyan yöntemleri kapsar. Bu kategoride yer alan yöntemler "ölçekleme teknikleri" olarak tanımlanmakta ve "ölçek" olarak ifade edilen araçları içine almaktadır. İkinci kategori, bireylerin ortaya koydukları (açık) davranışlardan çıkarsamalar yapmaya izin veren yöntemleri kapsar. Bu yöntemler büyük ölçüde, gözleme dayalı olarak verilerin toplanmasını ve tutum-davranış ilişkisini güçlü bir şekilde kurmayı gerektirir. Üçüncü kategori, bireylerin fizyolojik tepkilerine dayalı olarak çıkarsamaların yapılmasına izin veren yöntemleri kapsar (Anderson, 1988: 29).

Engelliler Beden Eğitimi ve Spor Dersi Tutum Ölçeği (EBESTO) literatürde birçok uzmanın belirttiği aşamalardan geçirilerek oluşturulmuştur (Karasar, 1998:141-143; Tavşancıl, 2002: 142; Kağıtçıbaşı, 2005: 136; Balcı, 2005: 122-123). Bu Aşamalar aşağıdaki gibidir.

- Ölçeğin Oluşturulması,
- Ölçeğin Geçerlik Çalışması
- Ölçeğin Güvenirlik Çalışması

#### 3.3.2.1. Ölçeğin Oluşturulması:

“Engelliler Beden Eğitimi ve Spor Dersi Tutum Ölçeği (EBESTO)”nin oluşturulmasında öncelikle bir madde havuzu oluşturmak amacı ile literatür taraması yapılmış, daha önceki farklı çalışmalarda beden eğitimi ve spor dersine özel geliştirilen tutum ölçekleri (Özer ve Aktop, 2003: 67-82; Demirhan ve Altay, 2001: 9-20; Pehlivan,

1997: 117-127; Subramaniam ve Silverman, 2000: 29-43; Keating ve Silverman, 2004: 143-161) incelenmiştir. Bunun dışında engelli öğrencilerin Beden eğitimi ders deneyimleri konusunda yapılmış bir doktora tezi incelenmiştir (Goodwin, 2000).

Elde edilen bilgiler neticesinde taslak ölçeğin oluşturulması için aşağıda sıralanan yol izlenmiştir.

1. Sekizer kişilik ortopedik engelli öğrenciden oluşan üç, görme engelli öğrencilerden oluşan iki grup ile odak grup görüşmesi yapılarak beden eğitimi ve spor dersine ilişkin duygu, düşünce ve görüşlerine ilişkin açık uçlu sorular sorulmuştur (Ek-2).
2. Görüşmelerden ortaya çıkan veriler ışığında tutum konusu ile doğrudan ilgili ya da ilgili olduğu kabul edilen ifadelerle 47 soruluk bir madde havuzu oluşturulmuştur.
3. Uzmanların incelemesi sonucu madde sayısı 31'e düşürülmüştür.
4. 31 maddelik ölçek taslağı 5'li Likert tipi ölçek olarak düzenlenmiştir. Likert tipi tutum ölçeğinde, bireylerin ifadeleri genellikle beş kategori üzerinden derecelendirmesi istenmektedir. Çünkü kategori sayısı beşten aşağı düştükçe ölçek düzeyi açısından bilgi kaybı oluşmakta, yükseldikçe kategoriler arasında belirgin farklılıklar sağlanamamaktadır (Erkuş, 2003: 167). Ölçekte, olumlu maddeler "kesinlikle katılıyorum=5", "katılıyorum=4", "orta derecede katılıyorum=3", "katılmıyorum=2", "kesinlikle katılmıyorum=1" şeklinde 5'den 1'e doğru puanlanmış; olumsuz maddeler ise "kesinlikle katılıyorum=1" den "kesinlikle katılmıyorum=5" olmak üzere 1' den 5' e doğru puanlanmıştır.
5. Ölçek taslağı maddelerin ölçek içindeki sıralanması, cevaplama düzeneğinin oluşturulması ve ölçek yönergesinin yazılması ile hazır hale getirilmiştir.



6. Taslağın uygulanmasının ardından toplanan veriler üzerinden ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmış ve analizler sonucunda ölçek bazı maddelerin çıkarılması ile son şeklini almıştır (Ek 4).

### **3.3.2.2. Ölçeğin Geçerlik Çalışması**

Klasik tanımı ile geçerlik, bir testin sadece o test ile ölçülmek istenen değişkeni ölçmesi, başka değişkenlerle karıştırmamasıdır (Thorndike ve Hagen, 1959: 108). Geçerlilik, testin bireyin ölçülmek istenen özelliğini ne derece doğru ölçtüğü ile ilgili bir kavramdır. Bir başka deyişle, bir ölçme aracının geliştirilmiş bulunduğu konuda maksada hizmet etmesidir (Tekin, 2000: 42). Geçerliliğin birçok türü vardır. Bunlar, kapsam geçerliği, yordama geçerliği, yapı geçerliği ve görünüş geçerliğidir. Bu çalışmada geliştirilen EBESTO'nun geçerliği için kapsam geçerliğine ve yapı geçerliğine bakılmıştır.

#### **3.3.2.2.1. Kapsam Geçerliği**

Testi oluşturan maddelerin, ölçülmek istenen davranışı ölçmede nicelik ve nitelik olarak yeterli olup olmadığının göstergesi ise kapsam geçerliliğidir. Bu geçerliliğin test edilmesinde kullanılan mantıksal yollardan biri de uzman görüşüne başvurmaktır (Büyüköztürk, 2004: 168). Bu çalışmada da oluşturulan maddelerin uygun uzunluk, anlaşılabilirlik ve yeterlik dereceleri hakkında konuda uzman 4 akademisyen bir rehber öğretmen ve iki beden eğitimi öğretmenin görüşleri alınarak kapsam geçerliği sağlanmıştır. Beden eğitimi ve spor derslerine yönelik tutum maddelerinin seçimi uzmanların görüşleri ile tekrar yapılmış ve madde sayısı 47' den 31' e indirilmiştir. Bu 31 madde içerisinde tutum yönü (olumlu ve olumsuz) ve tutum öğeleri (bilişsel, duyuşsal ve davranışsal) açısından da dengeli olmaya dikkat edilmiştir. 31 maddelik ölçek taslağındaki maddelerin tutum öğesi ve tutum yönüne göre sayılarının dağılımı tablo 3'de verilmiştir.

**Tablo 3. EBESTO Taslağındaki Maddelerin Tutum Yönü ve Tutum Öğesine Göre Madde Sayılarının Dağılımları**

Tutum Yönü Tutum Ögesi	Olumlu Yöndeki	Olumsuz Yöndeki	TOPLAM
	Madde Sayısı	Madde Sayısı	
Bilişsel Öge	7	2	9
Duyuşsal Öge	5	6	11
Davranışsal Öge	5	6	11
<b>TOPLAM</b>	<b>17</b>	<b>14</b>	<b>31</b>

Tablo 3’de görüldüğü gibi gerek tutum öğelerine gerekse tutum yönlerine göre madde sayılarının birbirlerine yakın olmasına dikkat edilmiştir.

Tutum yönüne göre madde numaralarının dağılımı tablo 4’de verilmiştir.

**Tablo 4. EBESTO Taslağındaki Maddelerin Tutum Ögesi ve Tutum Yönüne göre Madde Numaralarının Dağılımları**

Tutum Yönü Tutum Ögesi	Olumlu Yöndeki	Olumsuz Yöndeki Madde
	Madde Numaraları	Numaraları
Bilişsel Öge	1, 5, 6, 11, 16, 19, 27	30, 31
Duyuşsal Öge	2, 4, 9, 15, 18	14, 17, 22, 25, 28, 29
Davranışsal Öge	8, 10, 13, 23, 26	3, 7, 12, 20, 21, 24

Belirlenen maddeler tutum maddesi olacak şekilde madde yazım kurallarına göre yeniden düzenlenmiş, ölçeğin imla ve ifade hatalarının düzeltilmesi bir Türkçe öğretmeni tarafından yapılmıştır. Ölçek taslağında gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

### 3.3.2.2.2. Yapı Geçerliği

Yapı, birbiriyle ilgili olduğu düşünülen belli öğelerin ya da öğeler arasındaki ilişkilerin oluşturduğu bir örüntüdür. Bu anlamda, bir testin yapısını geçerleme süreci, temelde testin maddelerine verilen cevaplar arasındaki ilişkilerin analizine dayanır

(Tekin, 2000: 52). Psikolojik yapılar genelde bileşiktir (composite) ve kendi aralarında ilişkili alt öğelere ayrılabilir. Yapı geçerliğini incelemek amacıyla faktör analizi, iç tutarlık analizi ve hipotez testi tekniklerinden yararlanılabilir (Büyüköztürk, 2005: 168). Tutumun temel bileşenlerini (boyutlar) belirlemekte en sık başvurulan geleneksel yol faktör analizidir (Tezbaşaran, 1997: 51) ve bu çalışmada geliştirilen ölçeğin yapı geçerliği temel bileşenler faktör analizi ile sınanmıştır.

Geliştirilen ölçeğin yapı geçerliğini test etmek üzere ölçek 171 öğrenciye uygulanmıştır. Bu örnekleme ait özellikler aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

**Tablo 5. Araştırmanın “Engelliler Beden Eğitimi ve Spor Dersi Tutum Ölçeği-EBESTO” Geliştirilmesi Aşamasına Katılan Öğrencilerin Cinsiyetlerine, Sınıf Düzeylerine ve Engel Gruplarına Göre Dağılımı**

Engel Grupları	EBESTO Geliştirilmesi Aşamasına Katılan Öğrenci Sayıları						
	Sınıf Düzeyleri				Cinsiyet		
	6.	7.	8.	Toplam	Kız	Erkek	Toplam
Ortopedik Engelli	17	13	23	53	20	33	53
Görme Engelli	31	39	10	80	41	39	80
İşitme Engelli	11	11	15	38	19	19	38
<b>TOPLAM</b>	<b>59</b>	<b>62</b>	<b>48</b>	<b>171</b>	<b>80</b>	<b>91</b>	<b>171</b>

Tablo 5’de görüldüğü gibi araştırmanın “Engelliler Beden Eğitimi ve Spor Dersi Tutum Ölçeği-EBESTO”nin geliştirilmesi aşamasına 53 ortopedik, 80 görme ve 38 işitme engelli öğrenci katılmıştır. Toplam 80 kız, 91 erkek öğrencinin, 59’u 6. sınıf, 62’si 7. sınıf ve 48’i 8. sınıfa devam etmektedir.

Bu çalışmada faktör analizi yapılmadan önce veri setinin analiz için uygun olup olmadığına Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) testi ile bakılmış ve KMO değeri 0.79 olarak bulunmuştur. Tavşancıl (2002: 50), KMO testi sonucunda bulunan değer için; 0.50’nin altında ise analiz yapılamayacağını, 0.60 ve 0.70’lerde ise vasat olduğunu, 0.80’lerde

ise çok iyi olduğunu, 0.90'larda mükemmel olduğunu belirtmektedir. Bu durumda 0.79 olarak bulunan KMO değerine göre, ölçeğin faktör analizi için iyi olduğu söylenebilir.

Faktör analizinden önce yapılan bir başka analiz ise Bartlett testidir. Albayraktar ve arkadaşları (2005) Bartlett testinin, faktör analizinde elde edilen korelasyon matrisinde değişkenlerin en azından bir kısmı arasında yüksek oranlı korelasyonlar olma olasılığını test ettiğini belirtmişlerdir (s. 322). Bu nedenle yapılan Bartlett testi sonucunun anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır ( $p < 0.05$ ). Bunun sonucunda ölçeğe faktör analizi uygulamanın hiçbir sakıncası olmadığı görülmüş ve analiz uygulamasına geçilmiştir.

Yapılan faktör analizi için temel birleşenler analizi kullanılmış ve döndürme işlemi olarak dik döndürme (varimax rotation) tekniği kullanılmıştır. Madde yük değerleri 0.40 altında olan 4 madde (7, 14, 22, 30) 31 maddelik uygulanan ölçekten çıkarılmıştır. Aşağıdaki tabloda ölçeğin faktör analizi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 6. EBESTO'nin Yapı Geçerliğine İlişkin Temel Bileşenler Faktör Analizi Sonuçları**

<b>Madde Numaraları</b>	<b>1. Faktör Yük Değerleri</b>	<b>2. Faktör Yük Değerleri</b>	<b>3. Faktör Yük Değerleri</b>
Madde 4	.809		
Madde 7	.802		
Madde 14	.740		
Madde 24	.712		
Madde 2	.699		
Madde 6	.687		
Madde 10	.686		
Madde 8	.663		
Madde 9	.637		
Madde 1	.620		
Madde 23	.619		
Madde 5	.605		
Madde 17	.584		
Madde 16	.567		
Madde 13	.565		
Madde 12	.557		
Madde 20	.533		
Madde 25		.844	
Madde 26		.798	
Madde 27		.754	
Madde 21		.728	
Madde 18		.672	
Madde 22		.567	
Madde 15			.859
Madde 3			.825
Madde 19			.753
Madde 11			.565
<b>Öz Değer</b>	7.45	3.78	2.75
<b>Açıkladığı Varyans</b>	27.59	14.02	10.20
<b>Toplam Varyans</b>	27.59	41.62	51.82

\* Faktör yükü 0.40 ve üzeri olarak alınmıştır.

Analizler, 27 maddelik ölçeğin 3 faktör altında toplanmasını desteklemiştir. Üç faktörün açıkladığı varyans %51.82 olarak bulunmuştur. Faktör analizi sonucunda ortaya çıkan alt boyutlar ise *İlgi ve Yarar*, *Yetersizlik* ve *Yapısal Gereklilik* olarak

adlandırılmıştır. Her bir alt boyutta yer alan maddelerin ölçekteki madde numaraları ve her bir alt boyutun toplam kaç madde ile ölçüldüğü Tablo 7’de verilmiştir.

**Tablo 7. EBESTO Alt Boyutları, Alt Boyutlardaki Maddeler ve Toplam Madde Sayıları**

<b>ALT BOYUTLAR</b>	<b>ALT BOYUTLARDAKİ MADDELER</b>	<b>MADDE SAYISI</b>
<b>İlgi ve Yarar</b>	1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 16, 17, 20, 23, 24	17
<b>Yetersizlik</b>	18, 21, 22, 25, 26, 27	6
<b>Yapısal Gereklilik</b>	3, 11, 15, 19	4

Tablo 7’de görüldüğü gibi ölçek, “İlgi ve Yarar” alt boyutunda 17, “Yetersizlik” alt boyutunda 6 ve “Yapısal Gereklilik” alt boyutunda 4 madde olmak üzere toplam 27 maddeden oluşmaktadır.

### **3.3.2.3. Ölçeğin Güvenirlilik Çalışması**

Güvenirlilik, bir ölçme aracının, ölçmek ya da açıklamak istediği şeyi tutarlı bir biçimde doğru olarak göstermesi ve açıklaması niteliğidir (Gökçe, 1999: 141). Diğer bir deyişle güvenirlilik, bir ölçme aracının, ölçmeyi hedeflediği özelliği ne kadar doğru ölçtüğü anlamına gelmektedir (Hovardalıoğlu, 2000: 115). Bu anlamda güvenirlilik katsayısı, ölçmelerdeki hatayı değil, hatasızlığı belirtir. Genellikle korelasyon katsayısı ile ifade edilmesine karşın, güvenirlilik katsayısı daima 0-1 arasında bir değer alır.

Likert tipi bir tutum ölçeğinde bir maddeden elde edilen puan dağılımının sürekli bir değişken olduğu varsayılmaktadır. Ayrıca, ölçekte cevap seçenekleri ikiden daha fazla ve seçenekler içinde tek bir doğru cevap bulunmamaktadır. Bunun dışında bu ölçeğin temel varsayımlarından biri, ölçekteki her bir maddenin ölçülen tutumla monokotik bir ilişki içinde olduğudur. Bunun anlamı her bir maddenin aynı tutumu ölçtüğüdür. Bundan dolayı Likert tipi bir tutum ölçeğinde güvenirlilik düzeyini saptamak için iç tutarlılığın bir ölçütü olan Cronbach Alpha katsayısının kullanılması uygundur (Tavşancıl, 2002: 25). Ölçeğin Alpha katsayısı ne kadar yüksek ise, bu ölçekte bulunan maddelerin o ölçüde birbiriyle tutarlı ve aynı özelliğin öğelerini yoklayan maddelerden oluştuğu şeklinde yorumlanabilir.

Faktör analizi (yapı geçerliği) sonucunda Engelliler Beden Eğitimi ve Spor Dersi Tutum Ölçeği (EBESTO) “ilgi ve yarar”, “yetersizlik” ve “yapısal gereklilik” olarak adlandırılan üç alt boyuta ayrılmıştır. Aşağıda Tablo 8, 9 ve 10’ da ilgi ve yarar alt boyutuna ilişkin betimleyici istatistikler verilmiştir. Buna göre 171 kişiye uygulanarak elde edilen verilere dayanılarak 17 maddeden oluşan “algılanan ilgi ve yarar” alt boyutuna ait toplam puanların ortalaması 73.52 varyansı 143.78 ve standart sapması 11.99 olarak belirlenmiştir.

**Tablo 8. EBESTO’nin “İlgi ve Yarar” Alt Boyutuna İlişkin Maddelerinin Ortalama, Varyans ve Standart Sapma Değerleri**

n	Madde Sayısı	$\bar{X}$	Varyans	s
171	17	73.52	143.78	11.99

Engelliler Beden Eğitimi ve Spor Dersi Tutum Ölçeği (EBESTO)’nin “ilgi ve yarar” alt boyutuna ilişkin Cronbach Alpha değeri **0.91** olarak belirlenmiştir. Bu değer alt boyutun yüksek güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir (Kalaycı ve ark. 2005: 405).

Tablo 9’da ilgili madde silindiğinde geriye kalan maddelerin toplam ortalamaları, varyansları ve madde-toplam korelasyonları verilmiştir. Madde-toplam korelasyonlarına bakıldığında değerlerin 0.49 ile 0.74 arasında değiştiği görülmektedir. Her bir madde silindiğinde elde edilen cronbach alpha katsayısı değerlerine bakıldığında, ilgili madde silindiğinde güvenilirlik katsayısının düştüğü ve dolayısıyla ilgili maddenin ölçekte yer alması gerektiği belirlenmiştir.

**Tablo 9. EBESTO'nin "İlgi ve Yarar" Alt Boyutuna İlişkin Her Bir Maddenin Analizi**

<b>Madde</b>	<b>Madde silindiğinde aritmetik ortalama</b>	<b>Madde silindiğinde varyans</b>	<b>Madde-toplam korelasyonu</b>	<b>Madde silindiğinde Alpha değeri</b>
Madde 1	68.88	133.09	.56	.90
Madde 2	68.88	131.17	.63	.90
Madde 4	69.04	126.68	.74	.91
Madde 5	69.08	131.50	.53	.90
Madde 6	69.27	126.44	.62	.90
Madde 7	69.01	127.27	.74	.90
Madde 8	69.23	128.47	.59	.90
Madde 9	69.29	126.37	.62	.90
Madde 10	69.14	128.06	.63	.90
Madde 12	69.42	128.71	.57	.90
Madde 13	69.42	127.17	.53	.91
Madde 14	69.11	124.97	.70	.90
Madde 16	69.43	126.78	.49	.91
Madde 17	69.19	128.09	.53	.91
Madde 20	69.57	125.65	.51	.90
Madde 23	69.26	128.31	.58	.90
Madde 24	69.11	127.92	.65	.90

Tablo 10'da Engelliler Beden Eğitimi ve Spor Dersi Tutum Ölçeği (EBESTO)'nin "ilgi ve yarar" alt boyutuna ilişkin maddeler ve maddelere ait aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir.



**Tablo 10. EBESTO'nin "İlgi ve Yarar" Alt Boyutuna İlişkin Maddeler ve Maddelere ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

<b>Madde</b>	$\bar{X}$	<b>s</b>
Madde 1	4.63	.77
Madde 2	4.64	.82
Madde 4	4.48	.96
Madde 5	4.43	.92
Madde 6	4.25	1.14
Madde 7	4.50	.93
Madde 8	4.28	1.05
Madde 9	4.22	1.14
Madde 10	4.38	1.01
Madde 12	4.10	1.07
Madde 13	4.10	1.24
Madde 14	4.40	1.10
Madde 16	4.08	1.35
Madde 17	4.32	1.18
Madde 20	3.94	1.40
Madde 23	4.26	1.08
Madde 24	4.41	.99

Tablo 10'da görüldüğü gibi, madde 1'nin aritmetik ortalaması 4.63, standart sapması 0.77; madde 2'nin aritmetik ortalaması 4.64, standart sapması 0.82; madde 4'ün aritmetik ortalaması 4.48, standart sapması 0.96; madde 5'in aritmetik ortalaması 4.43, standart sapması 0.92; madde 6'nın aritmetik ortalaması 4.25, standart sapması 1.14; madde 7'nin aritmetik ortalaması 4.50, standart sapması 0.93; madde 8'in aritmetik ortalaması 4.28, standart sapması 1.05; madde 9'un aritmetik ortalaması 4.22, standart sapması 1.14; madde 10'un aritmetik ortalaması 4.38, standart sapması 1.01; madde 12'nin aritmetik ortalaması 4.10, standart sapması 1.07; madde 13'ün aritmetik ortalaması 4.10, standart sapması 1.24; madde 14'ün aritmetik ortalaması 4.40, standart sapması 1.10; madde 16'nın aritmetik ortalaması 4.08, standart sapması 1.35; madde 17'nin aritmetik ortalaması 4.32 standart sapması 1.18; madde 20'nin aritmetik ortalaması 3.94, standart sapması 1.40; madde 23'ün aritmetik ortalaması 4.26, standart sapması 1.08 ve madde 24'ün aritmetik ortalaması 4.41 standart sapması 0.99'dur.

Aşağıda Tablo 11, 12, 13’de Engelliler Beden Eğitimi ve Spor Dersi Tutum Ölçeği (EBESTO)’nin “yetersizlik” alt boyutuna ilişkin betimleyici istatistikler verilmiştir.

**Tablo 11. EBESTO’nin “Yetersizlik” Alt Boyutuna İlişkin Maddelerinin Ortalama, Varyans ve Standart Sapma Değerleri**

n	Madde Sayısı	$\bar{X}$	Varyans	s
171	6	21.02	51.52	7.17

Tablo 11’de görüldüğü gibi, 171 kişiye uygulanarak elde edilen verilere dayanılarak 6 maddeden oluşan “yetersizlik” alt boyutuna ait toplam puanların ortalaması 21.02, varyansı 51.52 ve standart sapması 7.17 olarak belirlenmiştir.

Engelliler Beden Eğitimi ve Spor Dersi Tutum Ölçeği (EBESTO)’nin “yetersizlik” alt boyutuna ilişkin Cronbach Alpha değeri **0.84** olarak belirlenmiştir. Bu değer alt boyutun oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir (Kalaycı ve ark.. 2005: 405). Tablo 12’de yetersizlik alt boyutuna ilişkin olarak ilgili madde silindiğinde geriye kalan maddelerin toplam ortalamaları, varyansları ve madde-toplam korelasyonları verilmiştir.

**Tablo 12. EBESTO’nin “Yetersizlik” Alt Boyutuna İlişkin Her Bir Maddenin Analizi**

Madde	Madde silindiğinde aritmetik ortalama	Madde silindiğinde varyans	Madde-toplam korelasyonu	Madde silindiğinde Alpha değeri
Madde 18	17.67	38.18	.57	.82
Madde 21	17.46	37.75	.62	.81
Madde 22	16.88	41.29	.47	.84
Madde 25	17.73	34.57	.72	.79
Madde 26	17.63	35.18	.66	.80
Madde 27	17.76	34.53	.65	.80

Tablo 12’ye bakıldığında, madde-toplam korelasyonlarına bakıldığında değerlerin 0.47 ile 0.72 arasında değiştiği görülmektedir. Her bir madde silindiğinde elde edilen cronbach alpha katsayısı değerlerine bakıldığında ilgili madde silindiğinde

güvenirlilik katsayısının düştüğü ve dolayısıyla ilgili maddenin ölçekte yer alması gerektiği belirlenmiştir.

Tablo 13’de Engelliler Beden Eğitimi ve Spor Dersi Tutum Ölçeği (EBESTO)’nin “Yetersizlik” alt boyutuna ilişkin maddeler ve maddelere ait aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir.

**Tablo 13. EBESTO’nin “Yetersizlik” Alt Boyutuna İlişkin Maddeler ve Maddelere Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

Madde	$\bar{X}$	s
Madde 18	3.35	1.54
Madde 21	3.56	1.49
Madde 22	4.14	1.37
Madde 25	3.29	1.65
Madde 26	3.39	1.71
Madde 27	3.26	1.79

Tablo 13’de görüldüğü gibi madde 18’in aritmetik ortalaması 3.35 standart sapması 1.54; madde 21’in aritmetik ortalaması 3.56 standart sapması 1.49; madde 22’nin aritmetik ortalaması 4.14 standart sapması 1.37; madde 25’in aritmetik ortalaması 3.29 standart sapması 1.65; madde 26’nın aritmetik ortalaması 3.39 standart sapması 1.71 ve madde 27’nin aritmetik ortalaması 3.26 standart sapması 1.79’dur.

Aşağıda Tablo 14, 15 ve 16’ da Engelliler Beden Eğitimi ve Spor Dersi Tutum Ölçeği (EBESTO)’nin “yapısal gereklilik” alt boyutuna ilişkin betimleyici istatistikler verilmiştir.

**Tablo 14. EBESTO’nin “Yapısal Gereklilik” Alt Boyutuna İlişkin Maddelerinin Ortalama, Varyans ve Standart Sapma Değerleri**

n	Madde Sayısı	$\bar{X}$	Varyans	s
171	4	14.05	21.26	4.61

Tablo 14’e göre 171 kişiye uygulanarak elde edilen verilere dayanılarak 4 maddeden oluşan “algılanan yapısal gereklilik” alt boyutuna ait toplam puanların ortalaması 14.05 varyansı 21.26 ve standart sapması 4.61 olarak belirlenmiştir.

Engelliler Beden Eğitimi ve Spor Dersi Tutum Ölçeği (EBESTO)'nin “yapısal gereklilik” alt boyutuna ilişkin Cronbach Alpha değeri **0.79** olarak belirlenmiştir. Bu değer alt boyutun oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir (Kalaycı ve ark., 2005: 405). Tablo 15’de “yapısal gereklilik” alt boyutuna ilişkin olarak ilgili madde silindiğinde geriye kalan maddelerin toplam ortalamaları, varyansları ve madde-toplam korelasyonları verilmiştir.

**Tablo 15. EBESTO'nin “Yapısal Gereklilik” Alt Boyutuna İlişkin Her Bir Maddenin Analizi**

Madde	Madde silindiğinde aritmetik ortalama	Madde silindiğinde varyans	Madde-toplam korelasyonu	Madde silindiğinde Alpha değeri
Madde 3	10.78	12.18	.68	.70
Madde 11	10.18	14.64	.43	.81
Madde 15	10.70	12.13	.69	.69
Madde 19	10.50	12.20	.61	.73

Tablo 15’de görüldüğü gibi, madde-toplam korelasyonlarına bakıldığında değerlerin 0.43 ile 0.69 arasında değiştiği görülmektedir. Her bir madde silindiğinde elde edilen cronbach alpha katsayısı değerlerine bakıldığında ilgili madde silindiğinde güvenilirlik katsayısının düştüğü ve dolayısıyla ilgili maddenin ölçekte yer alması gerektiği belirlenmiştir.

Tablo 16’da Engelliler Beden Eğitimi ve Spor Dersi Tutum Ölçeği (EBESTO)'nin “yapısal gereklilik” alt boyutuna ilişkin maddeler ve maddelere ait aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir.

**Tablo 16. EBESTO'nin “Yapısal Gereklilik” Alt Boyutuna İlişkin Maddeler ve Maddelere ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

Madde	$\bar{X}$	s
Madde 3	3.27	1.46
Madde 11	3.87	1.39
Madde 15	3.35	1.45
Madde 19	3.55	1.55

Tablo 16'ya göre, madde 3'ün aritmetik ortalaması 3.27 standart sapması 1.46; madde 11'in aritmetik ortalaması 3.87 standart sapması 1.39; madde 15'in aritmetik ortalaması 3.35 standart sapması 1.45 ve madde 19'un aritmetik ortalaması 3.55 standart sapması 1.55'dir.

Analizler sonucu oluşturulan 27 maddelik ölçeğin olumlu ve olumsuz maddeleri tablo 17'de verilmiştir.

**Tablo 17. EBESTO Olumlu ve Olumsuz Madde Sayıları**

<b>Tür</b>	<b>Maddeler</b>	<b>Toplam</b>
Olumlu Maddeler	1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 16, 17, 20, 23, 24	17
Olumsuz Maddeler	3, 11, 15, 18, 19, 21, 22, 25, 26, 27	10
		27

Bu çalışma kapsamında geliştirilen “Engelliler Beden Eğitimi ve Spor Dersi Tutum Ölçeği” EBESTO, yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının ardından literatüre kazandırılmıştır. 27 maddeden oluşan ölçek, 5’li likert olarak puanlanmaktadır. Olumsuz maddelerin (3, 11, 15, 18, 19, 21, 22, 25, 26, 27) veri girişleri yapılırken puanlama tersten yapılır (5’ler 1, 4’ler 2, 3’ler 3, 2’ler 4 ve 1’ler 5 olarak girilir). Bu puanlama ile genel ölçek ve tüm alt boyut puanlarının yüksek oluşu olumlu tutumu, düşük puan ise olumsuz tutumu ifade eder.

### **3.3.3. Engelliler için Beden Eğitimi ve Spor Dersi Sorunlar Ölçeği - (EBESSO)**

Engelliler Beden Eğitimi ve Spor Dersi Sorunlar Ölçeği (EBESSO) EBESTO’nun geliştirilmesinde olduğu gibi literatürde birçok uzmanın belirttiği aşamalardan geçirilerek oluşturulmuştur (Karasar, 1998:141-143; Tavşancıl, 2002: 142; Kağıtçıbaşı, 2005: 136; Balcı, 2005: 122-123). Bu aşamalar aşağıdaki gibidir.

- Ölçeğin Oluşturulması,
- Ölçeğin Geçerlik Çalışması
- Ölçeğin Güvenirlik Çalışması

### 3.3.3.1. Ölçeğin Oluşturulması:

Ölçeğin oluşturulmasında aşağıda maddelenen yol izlenmiştir.

1. EBESTO'nun geliştirilmesi aşamasında yapılan odak grup görüşmelerinde, engelli öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin karşılaştıkları sorunlara dair ifadeler saptanmıştır.
2. Saptanan sorunlar içerik analizi yöntemi ile belli temalar altında toplanarak maddelenmiştir.
3. Oluşturulan madde havuzu iki beden eğitimi ve spor öğretmenine, bir özel eğitimciye ve yedi alanında uzman akademisyene danışılarak tekrar düzenlenmiş ve birliktelik sağlanan maddeler ölçeğe alınmıştır.
4. 33 maddelik ölçek taslağı 5'li Likert tipi ölçek olarak düzenlenmiştir. Ölçekte, tüm maddeler “kesinlikle katılıyorum=5”, “katılıyorum=4”, “orta derecede katılıyorum=3”, “katılmıyorum=2”, “kesinlikle katılmıyorum=1” şeklinde 5'den 1'e doğru puanlanmıştır.
5. Verilerin toplanması için engelli öğrencilere 33 maddeden oluşan beden eğitimi ve spor dersine yönelik sorunlar ölçeği uygulanmıştır.
6. Uygulama sonucunda yapılan analizlerle ölçekten bazı maddeler atılmış ve 22 maddelik EBESSO (Ek 5) son şeklini almıştır.

### 3.3.3.2. Ölçeğin Geçerlik Çalışması

EBESSO'nun geçerliği için kapsam geçerliğine ve yapı geçerliğine bakılmıştır.

#### 3.3.3.2.1. Kapsam Geçerliği

Bu çalışmada da oluşturulan maddelerin uygun uzunluk, anlaşılabilirlik ve yeterlik dereceleri hakkında konuda uzman 7 akademisyen, iki beden eğitimi ve spor öğretmeni

ve bir özel eğitimcinin görüşleri alınarak kapsam geçerliği sağlanmıştır. Beden eğitimi ve spor derslerine yönelik sorun oluşturabilecek maddelerin seçimi uzmanların görüşleri ile tekrar yapılmış ve yazım kurallarına göre yeniden düzenlenmiştir. 33 maddelik ölçek taslağında gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

### 3.3.3.2.2. Yapı Geçerliği

“Engelliler için Beden eğitimi ve Spor Dersi Sorunlar Ölçeği-EBESSO”nun yapı geçerliğini incelemek için en sık tercih edilen analiz yöntemi olarak Temel Bileşenler faktör analizi kullanılmıştır. Bu amaçla ölçek 179 öğrenciden oluşan gruba uygulanmıştır. Aşağıdaki tabloda bu örnekleme ait özellikler sunulmuştur.

**Tablo 18. Araştırmanın “Engelliler Beden Eğitimi ve Spor Dersi Sorunlar Ölçeği-EBESSO” Geliştirilmesi Aşamasına Katılan Öğrencilerin Cinsiyetlerine, Sınıf Düzeylerine ve Engel Gruplarına Göre Dağılımı**

Engel Grupları	EBESSO Geliştirilmesi Aşamasına Katılan Öğrenci Sayıları						
	Sınıf Düzeyleri				Cinsiyet		
	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf	Toplam	Kız	Erkek	Toplam
Ortopedik Engelli	19	15	21	55	21	34	55
Görme Engelli	23	34	8	65	34	31	65
İşitme Engelli	18	21	20	59	30	29	59
<b>TOPLAM</b>	60	70	49	<b>179</b>	85	94	<b>179</b>

EBESSO'nun yapı geçerliğini belirlemek için faktör analizi yapılmadan önce veri setinin analiz için uygun olup olmadığına Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) testi ile bakılmış ve KMO değeri 0.73 olarak bulunmuştur. Bu değer, literatüre göre (Tavşancıl 2002: 50), ölçeğin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir. Faktör analizinden önce yapılan bir başka analiz ise Bartlett testidir. Yapılan Bartlett testi sonucunun anlamlı olduğu görülmüştür ( $p < 0.05$ ). Bunun sonucunda ölçeğe faktör

analizi uygulamanın hiçbir sakıncası olmadığı görülmüş ve analiz uygulamasına geçilmiştir.

Yapılan faktör analizi için temel birleşenler analizi kullanılmış ve döndürme işlemi olarak dik döndürme (varimax rotation) tekniği kullanılmıştır. Madde yük değerleri 0.40 altında olan dokuz madde (27, 29, 16, 31, 32, 11, 21, 18, 5), yüklendiği faktörün sözel yapısına uymayan 1 madde (17) ve yüklendiği faktörün güvenilirliğini düşüren bir madde (7) ölçekten çıkarılmıştır. Çıkarılan madde 7 yüklü iken bulunduğu faktörün Cronbach Alpha değeri 0.37 çıkarıldığında ise 0.61 olmaktadır. Ayrıca sözel yapısı yüklendiği faktöre uymayan madde 17, çıkarıldığında bulunduğu faktörün Cronbach Alpha değerini düşürmediğinden çıkarılmasında bir sakınca görülmemiştir.

Ölçek üç faktörlü yapı ile desteklenmiş ve üç faktörün açıkladığı varyans %45.06 olarak bulunmuştur. Aşağıdaki tabloda ölçeğin faktör analizi sonuçları verilmiştir.



**Tablo 19. EBESSO'nin Madde Test Korelasyonu, Temel Bileşenler Analizi****Faktör Yükleri**

<b>Madde Numaraları</b>	<b>1. Faktör Yük Değerleri</b>	<b>2. Faktör Yük Değerleri</b>	<b>3. Faktör Yük Değerleri</b>
Madde 13	.783		
Madde 10	.753		
Madde 30	.709		
Madde 28	.680		
Madde 12	.637		
Madde 26	.609		
Madde 15	.582		
Madde 8	.581		
Madde 9	.552		
Madde 14	.541		
Madde 19	.530		
Madde 20	.474		
Madde 6		.926	
Madde 1		.813	
Madde 3		.796	
Madde 4		.560	
Madde 2		.535	
Madde 22			.776
Madde 33			.744
Madde 25			.543
Madde 23			.486
Madde 24			.430
<b>Öz Değer</b>	4.84	2.94	2.12
<b>Açıkladığı Varyans</b>	22.02	13.39	9.65
<b>Toplam Varyans</b>	22.02	35.41	45.06

\* Faktör yükü 0,40 ve üzeri olarak alınmıştır.

Faktör analizi sonucunda ortaya çıkan faktörler ise *Sosyal Çevre, Ders İşlenişi* ve *Fiziki Çevre* olarak adlandırılmıştır. Her bir alt boyutta yer alan maddelerin ölçekteki madde numaraları ve her bir alt boyutun toplam kaç madde ile ölçüldüğü Tablo 20'de verilmiştir.

**Tablo 20. EBESSO Alt Boyutları, Alt Boyutlardaki Maddeler ve Toplam Madde Sayıları**

ALT BOYUTLAR	ALT BOYUTLARDAKİ MADDELER	MADDE SAYISI
Sosyal Çevre	8, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 19, 20, 26, 28, 30	12
Ders İşlenişi	1, 2, 3, 4, 6	5
Fiziki Çevre	22, 23, 24, 25, 33	5

Tablo 20’de görüldüğü gibi, Ölçek, “Sosyal Çevre” alt boyutunda 12, “Ders İşlenişi” alt boyutunda 5 ve “Fiziki Çevre” alt boyutunda 5 madde olmak üzere toplam 22 maddeden oluşmaktadır.

### 3.3.3.3. Ölçeğin Güvenirlilik Çalışması

Faktör analizi (yapı geçerliği) sonucunda Engelliler Beden Eğitimi ve Spor Dersi Sorunlar Ölçeği (EBESSO) “Sosyal Çevre”, “Ders İşlenişi” ve “Fiziki Çevre” olarak adlandırılan üç alt boyuta ayrılmıştır. Aşağıda Tablo 21, 22 ve 23’ de “sosyal çevre” alt boyutuna ilişkin betimleyici istatistikler verilmiştir.

**Tablo 21. EBESSO’nin “Sosyal Çevre” Alt Boyutuna İlişkin Maddelerinin Ortalama, Varyans ve Standart Sapma Değerleri**

n	Madde Sayısı	$\bar{X}$	Varyans	s
179	12	21.50	71.75	8.47

Tablo 21’de görüldüğü gibi 12 maddeden oluşan “sosyal çevre” alt boyutuna ait toplam puanların ortalaması 21.50 varyansı 71.75 ve standart sapması 8.47 olarak belirlenmiştir.

Engelliler Beden Eğitimi ve Spor Dersi Sorunlar Ölçeği (EBESSO)’nin “sosyal çevre” alt boyutuna ilişkin Cronbach Alpha değeri **0.85** olarak belirlenmiştir. Bu değer alt boyutun yüksek güvenirliliğe sahip olduğunu göstermektedir (Kalaycı ve ark. 2005: 405).

Tablo 22’de ilgili madde silindiğinde geriye kalan maddelerin toplam ortalamaları, varyansları ve madde-toplam korelasyonları verilmiştir.

**Tablo 22. EBESSO’nin “Sosyal Çevre” Alt Boyutuna İlişkin Her Bir Maddenin Analizi**

<b>Madde</b>	<b>Madde silindiğinde aritmetik ortalama</b>	<b>Madde silindiğinde varyans</b>	<b>Madde-toplam korelasyonu</b>	<b>Madde silindiğinde Alpha değeri</b>
Madde 8	19.55	59.94	.49	.84
Madde 9	19.42	62.36	.45	.84
Madde 10	19.67	60.74	.64	.83
Madde 12	19.56	60.67	.55	.84
Madde 13	19.73	60.58	.66	.83
Madde 14	19.73	63.15	.45	.84
Madde 15	19.89	61.79	.49	.84
Madde 19	19.78	63.12	.46	.84
Madde 20	20.15	65.79	.36	.85
Madde 26	19.45	58.30	.53	.84
Madde 28	19.76	57.95	.61	.83
Madde 30	19.83	58.65	.63	.83

Tablo 22’ye göre madde-toplam korelasyonlarına bakıldığında değerlerin 0.45 ile 0.66 arasında değiştiği görülmektedir. Her bir madde silindiğinde elde edilen cronbach alpha katsayısı değerlerine bakıldığında, ilgili madde silindiğinde güvenirlik katsayısının düştüğü ve dolayısıyla ilgili maddenin ölçekte yer alması gerektiği belirlenmiştir.

Tablo 23’de Engelliler Beden Eğitimi ve Spor Dersi Sorunlar Ölçeği (EBESSO)’nin “sosyal çevre” alt boyutuna ilişkin maddeler ve maddelere ait aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir.

**Tablo 23. EBESSO'nin "Sosyal Çevre" Alt Boyutuna İlişkin Maddeler ve Maddelere Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

<b>Madde</b>	$\bar{X}$	<b>s</b>
Madde 8	1.94	1.32
Madde 9	2.08	1.13
Madde 10	1.83	1
Madde 12	1.93	1.1
Madde 13	1.77	.98
Madde 14	1.77	1.04
Madde 15	1.60	1.11
Madde 19	1.72	1.03
Madde 20	1.35	.87
Madde 26	2.05	1.40
Madde 28	1.74	1.29
Madde 30	1.67	1.19

Tablo 23'de görüldüğü gibi, madde 8'in aritmetik ortalaması 1.94 standart sapması 1.32; madde 9'un aritmetik ortalaması 2.08 standart sapması 1.13; madde 10'un aritmetik ortalaması 1.83 standart sapması 1; madde 12'nin aritmetik ortalaması 1.93 standart sapması 1.1; madde 13'ün aritmetik ortalaması 1.77 standart sapması 0.98; madde 14'ün aritmetik ortalaması 1.77 standart sapması 1.04; madde 15'in aritmetik ortalaması 1.60 standart sapması 1.11; madde 19'un aritmetik ortalaması 1.72 standart sapması 1.03; madde 20'nin aritmetik ortalaması 1.35 standart sapması 0.87; madde 26'nın aritmetik ortalaması 2.05 standart sapması 1.40; madde 28'in aritmetik ortalaması 1.74 standart sapması 1.29 ve madde 30'un aritmetik ortalaması 1.67 standart sapması 1.19'dur.

Aşağıda Tablo 24, 25 ve 26'da Engelliler Beden Eğitimi ve Spor Dersi Sorunlar Ölçeği (EBESSO)'nin "Ders İşlenişi" alt boyutuna ilişkin betimleyici istatistikler verilmiştir.

**Tablo 24. EBESSO'nin "Ders İşlenişi" Alt Boyutuna İlişkin Maddelerinin Ortalama, Varyans ve Standart Sapma Değerleri**

<b>n</b>	<b>Madde Sayısı</b>	$\bar{X}$	<b>Varyans</b>	<b>s</b>
179	5	18.96	29.97	5.47

Tablo 24'e göre 5 maddeden oluşan "ders uygulaması" alt boyutuna ait toplam puanların ortalaması 18.96 varyansı 29.97 ve standart sapması 5.47 olarak belirlenmiştir.

Engelliler Beden Eğitimi ve Spor Dersi Sorunlar Ölçeği (EBESSO)'nin "Ders İşlenişi" alt boyutuna ilişkin Cronbach Alpha değeri **0.80** olarak belirlenmiştir. Bu değer alt boyutun yüksek güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir (Kalaycı ve ark. 2005: 405).

Tablo 25'de ilgili madde silindiğinde geriye kalan maddelerin toplam ortalamaları, varyansları ve madde-toplam korelasyonları verilmiştir.

**Tablo 25. EBESSO'nin "Ders İşlenişi" Alt Boyutuna İlişkin Her Bir Maddenin Analizi**

<b>Madde</b>	<b>Madde silindiğinde aritmetik ortalama</b>	<b>Madde silindiğinde varyans</b>	<b>Madde-toplam korelasyonu</b>	<b>Madde silindiğinde Alpha değeri</b>
Madde 1	15.02	19.39	.63	.74
Madde 2	14.98	22.67	.41	.81
Madde 3	15.33	19.13	.59	.76
Madde 4	15.32	22.18	.46	.79
Madde 6	15.17	17.26	.83	.67

Tablo 25'de madde-toplam korelasyonlarına bakıldığında değerlerin 0.41 ile 0.83 arasında değiştiği görülmektedir. Her bir madde silindiğinde elde edilen cronbach alpha katsayısı değerlerine bakıldığında, ilgili madde silindiğinde güvenilirlik katsayısının düştüğü ve dolayısıyla ilgili maddenin ölçekte yer alması gerektiği belirlenmiştir.

Tablo 26'da Engelliler Beden Eğitimi ve Spor Dersi Sorunlar Ölçeği (EBESSO)'nin "Ders İşlenişi" alt boyutuna ilişkin maddeler ve maddelere ait aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir.

**Tablo 26. EBESSO'nin "Ders İşlenişi" Alt Boyutuna İlişkin Maddeler ve Maddelere ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

Madde	$\bar{X}$	s
Madde 1	3.93	1.49
Madde 2	3.97	1.36
Madde 3	3.62	1.60
Madde 4	3.63	1.35
Madde 6	3.78	1.50

Tablo 26'da görüldüğü gibi, madde 1'in aritmetik ortalaması 3.93 standart sapması 1.49; madde 2'nin aritmetik ortalaması 3.97 standart sapması 1.36; madde 3'ün aritmetik ortalaması 3.62 standart sapması 1.60; madde 4'ün aritmetik ortalaması 3.63 standart sapması 1.35 ve madde 6'nın aritmetik ortalaması 3.78 standart sapması 1.50'dir.

Aşağıda Tablo 27, 28 ve 29'da Engelliler Beden Eğitimi ve Spor Dersi Sorunlar Ölçeği (EBESSO)'nin "Fiziki Çevre" alt boyutuna ilişkin betimleyici istatistikler verilmiştir.

**Tablo 27. EBESSO'nin "Fiziki Çevre" Alt Boyutuna İlişkin Maddelerinin Ortalama, Varyans ve Standart Sapma Değerleri**

n	Madde Sayısı	$\bar{X}$	Varyans	s
179	5	18.49	23.26	4.82

Tablo 27'de görüldüğü gibi 5 maddeden oluşan "ders uygulaması" alt boyutuna ait toplam puanların ortalaması 18.49 varyansı 23.26 ve standart sapması 4.82 olarak belirlenmiştir.

Engelliler Beden Eğitimi ve Spor Dersi Sorunlar Ölçeği (EBESSO)'nin "Fiziki Çevre" alt boyutuna ilişkin Cronbach Alpha değeri **0.61** olarak belirlenmiştir. Bu değer alt boyutun kabul edilebilir düzeyde güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir (Kalaycı ve ark. 2005: 405).

Tablo 28’de ilgili madde silindiğinde geriye kalan maddelerin toplam ortalamaları, varyansları ve madde-toplam korelasyonları verilmiştir.

**Tablo 28. EBESSO’nin “Fiziki Çevre” Alt Boyutuna İlişkin Her Bir Maddenin Analizi**

<b>Madde</b>	<b>Madde silindiğinde aritmetik ortalama</b>	<b>Madde silindiğinde varyans</b>	<b>Madde-toplam korelasyonu</b>	<b>Madde silindiğinde Alpha değeri</b>
Madde 22	14.62	14.80	.46	.49
Madde 23	15.17	16.30	.27	.60
Madde 24	14.65	17.45	.30	.58
Madde 25	14.40	17.39	.35	.55
Madde 33	15.11	15.79	.42	.51

Tablo 28’e bakıldığında madde-toplam korelasyonlarına bakıldığında değerlerin 0.30 ile 0.46 arasında değiştiği görülmektedir. Her bir madde silindiğinde elde edilen cronbach alpha katsayısı değerlerine bakıldığında, ilgili madde silindiğinde güvenilirlik katsayısının düştüğü ve dolayısıyla ilgili maddenin ölçekte yer alması gerektiği belirlenmiştir.

Tablo 29’da Engelliler Beden Eğitimi ve Spor Dersi Sorunlar Ölçeği (EBESSO)’nin “Fiziki Çevre” alt boyutuna ilişkin maddeler ve maddelere ait aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir.

**Tablo 29. EBESSO’nin “Fiziki Çevre” Alt Boyutuna İlişkin Maddeler ve Maddelere ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

<b>Madde</b>	<b>X</b>	<b>s</b>
Madde 22	3.86	1.63
Madde 23	3.31	1.74
Madde 24	3.83	1.45
Madde 25	4.08	1.35
Madde 33	3.37	1.51

Tablo 29’a göre madde 22’nin aritmetik ortalaması 3.86 standart sapması 1.63; madde 23’ün aritmetik ortalaması 3.31 standart sapması 1.74; madde 24’ün aritmetik

ortalaması 3.83 standart sapması 1.45; madde 25'in aritmetik ortalaması 4.08 standart sapması 1.35 ve madde 33'ün aritmetik ortalaması 3.37 standart sapması 1.51'dir.

Bu çalışma kapsamında geliştirilen "Engelliler Beden Eğitimi ve Spor Dersi Sorunlar Ölçeği" EBESSO, yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının ardından literatüre kazandırılmıştır. 22 maddeden oluşan ölçek, 5'li likert olarak puanlanmaktadır. Veri girişi sırasında ölçekteki tüm maddeler katılımcının cevapladığı şekli ile girilir, tersten puanlama yoktur. Puanların yüksekliği maddenin sorun olarak görüldüğünü işaret etmektedir.

### **3.4. Verilerin Analizi:**

Araştırmanın amacında yer alan alt problemlere uygun olarak toplanan veriler SPSS istatistik paket programına girilerek analiz edilmiştir. Alt problemlerdeki bağımsız değişkenlere göre tutum ölçeği ve sorunlar ölçeğinden alınan puanlardaki farklılığın test edilmesinde iki grubun karşılaştırmasında "bağımsız örneklerde t testi"; ikiden fazla grubun karşılaştırılmasında ise tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Analizler sırasında varyansların homojenliği test edilerek normal dağılım göstermeyen değişkenlerle yapılan analizlerde uygulanan testlerin parametrik olmayan karşılıkları kullanılmıştır. Normal dağılım göstermeyen değişkenlerde çoklu karşılaştırmalar için Tek Yönlü Varyans analizi yerine Kruskal-Wallis Varyans Analizi kullanılmıştır. Analiz sonuçlarında anlamlı farkın çıktığı durumlarda, bu farkın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek için Tukey HSD testinden yararlanılmıştır. Anlamlılık düzeyi 0,05 olarak alınmıştır.



## **BÖLÜM IV**

### **BULGULAR ve YORUMLAR**

Bu bölümde araştırmaya katılan engelli öğrencilerden veri toplama araçları ile elde edilen veriler, analiz edilerek tablolar halinde sunulmuş ve bunlar üzerinden literatüre dayalı yorumlar yapılmıştır.

#### **4.1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Bilgilerinin Dağılımları**

Aşağıdaki tabloda araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine, engel türlerine, engelli oluş zamanlarına, sınıf düzeylerine, sporcu olup olmamalarına, millî sporcu olup olmamalarına, anne-baba öğrenim düzeylerine ve anne-baba mesleklerine göre dağılımları frekans ve yüzde olarak verilmiştir.

**Tablo 30. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Bilgilerinin Dağılımları**

<b>DEĞİŞKENLER</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	
<b>Cinsiyet</b>	Kız	85	47.5
	Erkek	94	52.5
<b>Engel Türü</b>	Ortopedik	55	30.7
	Görme	65	36.3
	İşitme	59	33
<b>Engelli Oluş Zamanı</b>	Doğuştan	100	55.9
	Sonradan	79	44.1
<b>Sınıf Düzeyi</b>	6. Sınıf	60	33.5
	7. Sınıf	70	39.1
	8. Sınıf	49	27.4
<b>Sporcu Olup Olmama</b>	Sporcu	49	27.4
	Sporcu Değil	130	72.6
<b>Millî Sporcu Olup Olmama</b>	Millî Sporcu	14	7.8
	Millî Sporcu Değil	165	92.2
<b>Babanın Öğrenim Düzeyi</b>	Okuma-yazma bilmiyor	2	1.1
	Okuma-yazma biliyor	23	12.8
	İlkokul mezunu	19	10.6
	Ortaokul mezunu	61	34.1
	Lise Mezunu	74	41.3
<b>Annenin Öğrenim Düzeyi</b>	Okuma-yazma bilmiyor	2	1.1
	Okuma-yazma biliyor	23	12.8
	İlkokul mezunu	45	25.1
	Ortaokul mezunu	41	22.9
	Lise Mezunu	68	38
<b>Babanın Mesleği</b>	Memur	58	32.4
	İşçi	86	48
	Serbest	27	15.1
	İşsiz	8	4.5
<b>Annenin Mesleği</b>	Memur	18	10.1
	İşçi	14	7.8
	Serbest	7	3.9
	Ev Hanımı	140	78.2

Tablo 30’da görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğrencilerin 85 (%47.5)’inin kız, 94 (%52.5)’ünün erkek olduğu; 55 (%30.7)’inin ortopedik engelli, 65 (%36.3)’inin görme engelli ve 59 (%33)’ünün işitme engelli olduğu; 100 (%55.9)’ünün doğuştan, 79 (%44.9)’unun sonradan engelli olduğu; 60 (%33.5)’inin 6. sınıf, 70 (%39.1)’inin 7. sınıf ve 49 (%27.4)’unun 8. sınıf öğrencisi olduğu; 49 (27.4)’unun lisanslı sporcu olduğu, 130 (%72.6)’unun sporcu olmadığı; 14 (%7.8)’ünün millî sporcu, 165 (%92.2)’inin millî sporcu olmadığı; babaları okuma-yazma bilmeyen 2 (%1,1), okuma-yazma bilen ancak diploması olmayan 23 (%12.8), ilkokul mezunu olan 19 (%10.6), ortaokul mezunu olan 61 (%34.1) ve lise mezunu olan 74 (%41.3) öğrencinin olduğu, anneleri okuma-yazma bilmeyen 2 (%1.1), okuma-yazma bilen ancak diploması olmayan 23 (%12.8), ilkokul mezunu olan 45 (%25.1), ortaokul mezunu olan 41 (%22.9) ve lise mezunu olan 68 (%38) öğrencinin olduğu; babaları memur olan 58 (%32.4), işçi olan 86

(%48), serbest çalışan 27 (%15.1) ve işsiz olan 8 (%4.5) öğrencinin olduğu; anneleri memur olan 18 (%10.1), işçi olan 14 (%7.8), serbest çalışan 7 (3.9) ve ev hanımı olan 140 (%78.2) öğrencinin olduğu görülmektedir.

#### 4.2. Engelli Öğrencilerin “Engelliler Beden Eğitimi ve Spor Dersi Tutum Ölçeği (EBESTO)” Puanlarının Farklı Sosyodemografik Özelliklere Göre İncelenmesine Yönelik Analiz Sonuçları

Araştırmaya katılan engelli öğrencilerin “Engelliler Beden Eğitimi ve Spor Dersi Tutum Ölçeği (EBESTO)” toplam ölçek ve alt boyutlardan aldıkları puanların aritmetik ortalaması, standart sapması ve minimum ve maksimum değerleri Tablo 30’da verilmiştir.

**Tablo 31. EBESTO Puanları Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

	N	$\bar{X}$	s	Min.	Max.
<b>EBESTO (Genel Toplam)</b>	179	4.01	.62	1	5
<b>İlgi ve Yarar (Alt Boyut 1)</b>	179	4.31	.69	1	5
<b>Yetersizlik (Alt Boyut 2)</b>	179	3.48	1.17	1	5
<b>Yapısal Gereklilik (Alt Boyut 3)</b>	179	3.54	1.13	1	5

Tablo 31’de görüldüğü gibi öğrencilerin tutum ölçeği genel toplam puanlarının ortalaması 4.01 (Katılıyorum) standart sapması 0.62’dir. İlgi ve yarar alt boyut ortalaması 4.31 (Katılıyorum) standart sapması 0.69 iken, yetersizlik alt boyutunun ortalaması 3.48 (Orta Derecede Katılıyorum) standart sapması ise 1.17’dir. Yapısal gereklilik alt boyutunda ise ortalama 3.54 (Katılıyorum) iken standart sapma 1.13 olarak bulunmuştur.

“Engelliler Beden Eğitimi ve Spor Dersi Tutum Ölçeği (EBESTO)” alt boyutlarındaki cinsiyet farklılığını test etmek amacı ile yapılan bağımsız örneklerde t-testi sonuçları Tablo 32’de sunulmuştur.

**Tablo 32. EBESTO Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin t-testi Sonuçları**

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	s	Sd	t
<b>EBESTO</b> (Genel Toplam)	Kız	85	3.99	.67	177	.47
	Erkek	94	4.03	.58		
<b>İlgi ve Yarar</b> (Alt Boyut 1)	Kız	85	4.35	.73	177	.627
	Erkek	94	4.28	.65		
<b>Yetersizlik</b> (Alt Boyut 2)	Kız	85	3.26	1.35	177	-2.42*
	Erkek	94	3.68	.94		
<b>Yapısal Gereklilik</b> (Alt Boyut 3)	Kız	85	3.56	1.21	177	.303
	Erkek	94	3.51	1.06		

\*p<0.05

Tablo 32'ye göre, yapılan t testi analiz sonuçlarında EBESTO'nun "yetersizlik" alt boyutu puanlarında cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı fark vardır [t (177)= -2.42; p<0.05]. Erkek öğrencilerin derse yönelik tutum puan ortalamaları 3.68 iken, kız öğrencilerin 3.26'dır. Öte yandan analiz sonucuna göre, gerek toplam tutum puanları gerekse diğer alt boyut puanları cinsiyete göre farklılaşmamaktadır.

Literatürde yapılan çalışmaların büyük bir kısmında beden eğitimi derslerine karşı erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha pozitif tutum içerisinde oldukları ortaya çıkmıştır (Carlson, 1995; Weinberg ve ark., 2001; Shropshire ve ark., 1997; Sherrill, Rainbolt ve Ervin, 1984). Bu araştırmanın cinsiyete ilişkin bulgularında da genel tutum puan ortalamaları açısından anlamlı bir farklılık olmasa da ortalamalar açısından literatürle benzer bir sonuç elde edilmiştir. Yetersizlik alt boyutunda ortaya çıkan anlamlı farklılık, kızların erkeklere göre kendilerini beden eğitimi ve spor dersinde daha yetersiz algıladıkları şeklinde yorumlanabilir. Bu durum literatürde birçok araştırmanın (Carlson, 1995; Weinberg ve ark., 2001; Shropshire ve ark., 1997; Koca ve Demirhan, 2004; Kangalgil ve ark., 2006; Hünük ve Demirhan, 2010) da desteklediği erkek öğrencilerinin kız öğrencilere göre derse yönelik tutumlarının yüksek olması ile açıklanabilir. Tüm bu çalışmalara bakıldığında engelli kız öğrencilerinde engelli olmayan hemcinsleri gibi erkek sınıf arkadaşlarına göre kendilerini bu derste daha yetersiz hissettikleri söylenebilir.

Constantinou ve arkadaşlarının (2009) kız öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik tutumlarında cinsiyet rollerinin etkisini araştırdıkları çalışmalarında, görüşmelerden elde edilen veriler bazı temalar altında toplanmıştır. Bu temalardan biri “öğretmenin derse katılım ve yüksek efor sarf etmek için öğrencilerden aşırı beklentisi” bir diğeri de “erkek öğrencilerin beden eğitimi dersinde daha yetenekli, saldırgan ve yarışmacı olmaları” olarak ortaya çıkmıştır. Kız öğrencilerin bu görüşleri, bu araştırmanın cinsiyet faktörü bulgularında anlamlı farklılık çıkan yetersizlik alt boyutu ile benzer bir bulgudur. Constantinou'nun araştırmasında olduğu gibi bu çalışmada da kızlar erkeklere göre kendilerini erkeklere ve öğretmenlerinin beklentisine göre daha yetersiz algıladıkları söylenebilir.

Olafson (2002), yaptığı nitel çalışmada ergen kızların beden eğitimi dersindeki deneyimlerini görüşmeler ve fokus gruplar yolu ile incelemiştir. Ergen kızların beden eğitimi dersinden kaçınma nedenleri şu başlıklarla ortaya çıkmıştır; bedenlerinin aldığı görünümünden hoşnut olmama, yaptırılan becerileri zorlayıcı bulma, başkaları ile kıyaslanma. Araştırmanın bu bulgusunda da yetersizlik alt boyutunda çıkan anlamlı farklılık Olafson'un çalışmasında ortaya çıkan sonuçlarla benzer olarak kız öğrencilerin kendilerini erkeklere göre ders içerisinde daha yetersiz gördükleri şeklinde açıklanabilir.

Koçak ve Hürmeriç (2006), ilköğretim ikinci kademe öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmada beden eğitimi dersine karşı tutumlarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve aile eğitim düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmışlardır. Öğrencilerin derse yönelik tutumları olumlu yönde olurken, az bir farkla da olsa kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha olumlu tutum gösterdikleri ortaya çıkmıştır. Bu araştırma anlamlı fark çıkmayan ancak ortalamalar açısından kızların daha yüksek puan verdikleri ilgi ve yarar ile yapısal gereklilik alt boyutlarına ilişkin bulguları desteklemektedir.

Ayrıca Sherrill, Rainbolt ve Ervin'in (1984), görme engelli yetişkinlerle, beden eğitimi dersleri ve rekreasyon etkinliklerine yönelik çocukluklarında, ergenlik dönemlerinde ve yetişkinliklerinde nasıl bir tutum içerisinde olduklarını ve kendilerine olan katkılarını araştırdıkları çalışmada sonuçlardan biride erkek görme engellilerin bayan görme engellilere göre beden eğitimi ve rekreasyon aktivitelerine karşı daha olumlu tutum içerisinde olduklarını ortaya koymaktadır. Sherrill ve arkadaşlarının

engelliler üzerinde yaptıkları çalışmanın sonuçları bu araştırmanın cinsiyete ilişkin bulgularını anlamlı farklılık bulunamadığından desteklememektedir. Ancak ortalamalar olarak bakıldığında genel tutum puanları sonuçları, Sherrill ve arkadaşlarının bulgusu ile benzerlik göstermektedir.

Engelli öğrencilerin engel türlerine göre tutum puanları karşılaştırmasında varyanslar homojen çıkmadığından (Levene Statis. 1.075;  $p>0.05$ ) ANOVA yerine Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Aşağıdaki tabloda araştırmaya katılan engelli öğrencilerin “Engelliler Beden Eğitimi ve Spor Dersi Tutum Ölçeği (EBESTO)” ve alt boyutlarından aldıkları puanların engel türlerine göre Kruskal Wallis testi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 33. EBESTO Puanlarının Engelli Öğrencilerin Engel Türlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları**

	Engel Türleri	N	$\bar{X}$	s	Kruskal Wallis Testi		Tukey HSD Testi Sonucu Fark Çıkan Gruplar
					Sıra Ortalama	KW	
<b>EBESTO (Genel Toplam)</b>	Ortopedik	55	3.57	.47	55.21	88.59*	Ortopedik-Görme Ortopedik-İşitme Görme-İşitme
	Görme	65	4.60	.45	137.61		
	İşitme	59	3.78	.36	69.98		
<b>İlgi ve Yarar (Alt Boyut 1)</b>	Ortopedik	55	3.95	.80	63.24	60.76*	Ortopedik-Görme Görme-İşitme
	Görme	65	4.74	.46	129.48		
	İşitme	59	4.18	.52	71.46		
<b>Yetersizlik (Alt Boyut 2)</b>	Ortopedik	55	3.31	.86	73.45	99.87*	Ortopedik-Görme Ortopedik-İşitme Görme-İşitme
	Görme	65	4.57	.57	139.62		
	İşitme	59	2.59	.96	50.76		
<b>Yapısal Gereklilik (Alt Boyut 3)</b>	Ortopedik	55	2.55	1.0	45.95	61.28*	Ortopedik-Görme Ortopedik-İşitme
	Görme	65	4.07	.99	117.72		
	İşitme	59	3.86	.75	100.53		

\* $p<0.05$

Tablo 33’de görüldüğü gibi engel türlerine göre öğrencilerin derse ilişkin tutumları arasında fark vardır (KW=88.59;  $p<0.05$ ). EBESTO’nun genel toplam

puanlarında ve tüm alt boyutlarında engel grupları arasında anlamlı fark çıkmıştır. Genel toplam tutum puanlarına bakıldığında görme engelli öğrencilerin ( $\bar{X}=4.60$ ) puanlarının ortopedik ( $\bar{X}=3.57$ ) ve işitme engelli öğrencilerin ( $\bar{X}=3.78$ ) puanlarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Anlamlı farklılık çıkan (KW=60.76;  $p<0.05$ ) ilgi ve yarar alt boyutunda da genel toplam tutum puanlarına benzer olarak görme engelli öğrencilerin puan ortalamaları ( $\bar{X}=4.74$ ) ortopedik engelli öğrencilerin ( $\bar{X}=3.95$ ) ve işitme engelli öğrencilerin puan ortalamalarına ( $\bar{X}=4.18$ ) göre daha yüksektir.

Yetersizlik alt boyutunda da görme engelli öğrencilerin puan ortalamaları ( $\bar{X}=4.57$ ) ortopedik engelli öğrencilerin ( $\bar{X}=3.31$ ) ve işitme engelli öğrencilerin ( $\bar{X}=2.59$ ) puan ortalamalarına göre yüksektir (KW=99.87;  $p<0.05$ ).

Yapısal gereklilik alt boyutunda da benzer şekilde görme engelli öğrencilerin puan ortalamaları ( $\bar{X}=4.07$ ) ortopedik engelli ( $\bar{X}=2.55$ ) ve işitme engelli öğrencilerin puan ortalamalarına ( $\bar{X}=3.86$ ) göre daha yüksektir (KW=61.28;  $p<0.05$ ).

Ortaya çıkan bu farkların hangi gruplardan kaynaklandığını bulmak için yapılan Tukey HSD test sonuçlarına göre; ilgi ve yarar alt boyutunda ortopedik ve işitme, yapısal gereklilik alt boyutunda ise görme ve işitme grupları dışında tüm ikili gruplar arasında farkın olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre görme engellilerin, ortopedik ve işitme engellilere göre beden eğitimi dersine yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu söylenebilir. Ortopedik engelli öğrencilerinin diğer engelli öğrencilere göre tutum puan ortalamalarının düşük olması; vücutlarındaki görsel bozukluk dolayısı ile algıladıkları düşük beden algısı ve dersi daha yararsız görmeleri, dolayısı ile daha az ilgi duymaları şeklinde yorumlanabilir. Diğer yandan yapısal gereklilik boyutunda görme engelli öğrencilerin ortopedik engelli öğrencilere göre, işitme engelli öğrencilerinde ortopedik engelli öğrencilere göre beden eğitimi dersinin gerekliliklerini daha olumlu algıladıkları söylenebilir. Bu farklılık ortopedik engelli öğrencilerin beden eğitimi dersinin yapısından kaynaklı bazı zorunlulukları (giyinme-soyunma, fiziksel zorlanma, yorulma vb.) yerine getirmede daha fazla zorlandıkları, bunun sonucu olarak da bu alt boyut

altındaki maddeleri diğer engel gruplarına göre daha olumsuz algıladıkları şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 34’de araştırmaya katılan engelli öğrencilerin “Engelliler Beden Eğitimi ve Spor Dersi Tutum Ölçeği (EBESTO)” ve alt boyutlarından aldıkları puanların engelli oluş zamanlarına göre t-testi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 34. EBESTO Puanlarının Engelli Öğrencilerin Engelli Oluş Zamanlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin t-testi Sonuçları**

	Engelli Zamanı	Oluş	N	$\bar{X}$	s	Sd	t
<b>EBESTO (Genel Toplam)</b>	Doğuştan		100	3.86	.59	177	-3.96*
	Sonradan		79	4.21	.61		
<b>İlgi ve Yarar (Alt Boyut 1)</b>	Doğuştan		100	4.14	.69	177	-3.84*
	Sonradan		79	4.53	.62		
<b>Yetersizlik (Alt Boyut 2)</b>	Doğuştan		100	3.36	1.01	177	-1.59
	Sonradan		79	3.64	1.33		
<b>Yapısal Gereklilik (Alt Boyut 3)</b>	Doğuştan		100	3.38	1.09	177	-2.14*
	Sonradan		79	3.74	1.16		

\*p<0.05

Tablo 34’de görüldüğü gibi ölçeğin genel toplam puan ortalamalarında engelli oluş zamanlarına göre öğrencilerin derse ilişkin tutumları arasında fark vardır [t (177)= -3.96; p<0.05]. Genel toplam tutum puanlarına bakıldığında, sonradan engelli olan öğrencilerin tutum puan ortalamaları ( $\bar{X}$  =4.21) doğuştan engelli olan öğrencilerin puan ortalamalarına ( $\bar{X}$  =3.86) göre daha yüksektir.

EBESTO’nun ilgi ve yarar [t (177)= -3.84; p < 0.05] ile yapısal gereklilik [t (177)= -2.14; p < 0.05]. alt boyutlarında da doğuştan ve sonradan engelli olan öğrenciler arasında anlamlı fark ortaya çıkmıştır. İlgi ve yarar alt boyutunda sonradan engelli olan öğrencilerin puan ortalamalarının ( $\bar{X}$  =4.53), doğuştan engelli olan öğrencilerin ortalamalarına ( $\bar{X}$  =4.14) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Anlamlı fark çıkan diğer alt boyut yapısal gereklilikte ise sonradan engelli olan öğrencilerin tutum puan



ortalamalarının ( $\bar{X} = 3.74$ ) doğuştan engelli öğrencilerin tutum puan ortalamalarından ( $\bar{X} = 3.38$ ) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Özer'in (2001: 43) belirttiğine göre, yeni görme duyusunu kaybedenler arasında motor gecikme görülmez, ancak uzun zaman önce ya da doğuştan görme duyusunu kaybetmiş bireylerde motor gecikme görülür. Çünkü kendi hareketleri için gözlemciden düzeltici geribildirim gereksinim duyarlar. Yeterli şekilde hareket etmek için birey uygun mekânsal ve bedensel farkındalığa gereksinim duyar. Yürüme, duruş, beden kontrolü ve beden yönetiminin hepsi yön duygusu ve bağımsız hareketlerin bir parçasıdır. Doğuştan görme engelliler arasında bunlar daha belirgindir ve diğerlerinin nasıl oturdukları, ayakta durdukları ve hareket ettiklerini görme olanağına sahip olamamışlardır. Bu durum beden eğitimi dersine yönelik hem kendilerini diğerlerine göre daha yetersiz hissetmeleri, hem ilgilerinin daha düşük olmasını sağlamış olabilir. Ayrıca, sonradan engelli olanların rehabilitasyon süreçlerinin ardından, fiziksel aktiviteye katılımları, ve ilgileri geçmiş deneyimlerinin ve normal gelişim göstermiş motor performanslarının etkisi ile derse yönelik daha olumlu tutum olarak ortaya çıkmış olabilir.

Tablo 35'de araştırmaya katılan engelli öğrencilerin "Engelliler Beden Eğitimi ve Spor Dersi Tutum Ölçeği (EBESTO)" ve alt boyutlarından aldıkları puanların sınıf düzeylerine göre ANOVA sonuçları verilmiştir.

**Tablo 35. EBESTO Puanlarının Engelli Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları**

	Sınıf Düzeyleri	N	$\bar{X}$	s	Sd	F	Tukey HSD Testi Sonucu Fark Çıkan Gruplar
<b>EBESTO (Genel Toplam)</b>	6. sınıf	60	4.10	.67	2	4.43*	6. sınıf-8. sınıf 7. sınıf-8. sınıf
	7. sınıf	70	4.10	.57			
	8. sınıf	49	3.79	.57			
<b>İlgi ve Yarar (Alt Boyut 1)</b>	6. sınıf	60	4.37	.76	2	3.31*	6. sınıf-7. sınıf 6. sınıf-8. sınıf 7. sınıf-8. sınıf
	7. sınıf	70	4.41	.57			
	8. sınıf	49	4.10	.71			
<b>Yetersizlik (Alt Boyut 2)</b>	6. sınıf	60	3.58	1.23	2	.68	6. sınıf-7. sınıf 6. sınıf-8. sınıf 7. sınıf-8. sınıf
	7. sınıf	70	3.52	1.20			
	8. sınıf	49	3.32	1.05			
<b>Yapısal Gereklilik (Alt Boyut 3)</b>	6. sınıf	60	3.71	1.05	2	3.48*	6. sınıf-7. sınıf 6. sınıf-8. sınıf 7. sınıf-8. sınıf
	7. sınıf	70	3.64	1.15			
	8. sınıf	49	3.18	1.14			

\*p<0.05

Tablo 35’de görüldüğü gibi ölçeğin genel toplam puanları sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermektedir [F (2)= 4.43; p<0.05]. 6. sınıf öğrencilerinin tutum puan ortalamaları ( $\bar{X}$ =4.10), 7. sınıf öğrencilerinin tutum puan ortalamaları ile ( $\bar{X}$ =4.10) aynı iken, 8. sınıf öğrencilerinin tutum puan ortalamaları ( $\bar{X}$ =3.79) daha düşüktür. Genel tutum puanlarındaki anlamlı farklılığın 6 ve 8. sınıflar ile 7 ve 8. sınıflar arasından kaynaklandığı Tukey HSD testi sonucu ile belirlenmiştir.

EBESTO’nun ilgi ve yarar [F (2)= 3.31; p<0.05] ile yapısal gereklilik [F (2)= 3.48; p<0.05] alt boyutlarında sınıf düzeylerine göre öğrenciler arasında yine anlamlı fark çıkmıştır. İlgi ve yarar alt boyutunda 7. sınıf öğrencilerinin tutum puan ortalamaları ( $\bar{X}$ =4.41) 6. sınıf ( $\bar{X}$ =4.37) ve 8. sınıf ( $\bar{X}$ =4.10) öğrencilerinin tutum puan ortalamalarından daha yüksektir. Bu alt boyutta farkın hangi gruptan kaynaklandığını bulmak için yapılan Tukey HSD testi sonucu, tüm gruplar arasında anlamlı farkın olduğunu göstermektedir.

Aynı şekilde tüm gruplar arasında fark çıkan yapısal gereklilik [ $F(176) = 3.48$ ;  $p < 0.05$ ] alt boyutunda ise 6. sınıf öğrencilerinin tutum puan ortalamaları ( $\bar{X} = 3.71$ ), 7. sınıf ( $\bar{X} = 3.64$ ) ve 8. sınıf ( $\bar{X} = 3.18$ ) öğrencilerinin tutum puan ortalamalarından daha yüksektir.

Literatürde yapılan tutum çalışmalarında sınıflararası tutum farklılıkları sıklıkla test edilmiş ve daha önce belirtildiği gibi çoğunlukla sınıf düzeyi büyüdükçe tutum puanlarının azaldığı görülmüştür. Bu çalışmada da sınıf düzeyi yükseldikçe tutum puanlarının azaldığı görülmektedir. Aşağıda bu bulguyu destekleyen birkaç çalışma örneği olarak verilmiştir.

Wersch ve arkadaşları ile (1992) ve Sharples (1969) yaptıkları araştırmalarla genellikle yaş küçük çocukların beden eğitime ilişkin yaş büyük olanlara göre daha olumlu tutum gösterdiğini bulmuştur. Benzer şekilde Haladyna ve Thomas'da (1979) çalışmalarında sınıf düzeyi arttıkça beden eğitime ilişkin olumlu tutumda keskin bir azalma saptamışlardır. 6, 7 ve 8. sınıflar arasındaki tutumlarda sınıf düzeyi yükseldikçe puanlarda önemli bir düşme oluşmaktadır.

Bunlara ek olarak, Kangalgil ve arkadaşlarının (2006), Hünük ve Demirhan'ın (2010) ve Krouscas'ın (1999) beden eğitimi ve spora yönelik tutumların karşılaştırılması amaçlı çalışmalarında öğrencilerin yaşlarının / sınıf düzeylerinin büyüdükçe beden eğitimi ve spora yönelik tutum puanlarında düşüş olduğu görülmüştür. Yapılan bu çalışmaların tümü bu çalışmanın sınıf düzeyi bulguları ile örtüşmektedir.

Bilindiği gibi 6, 7 ve 8. sınıfta bireyler yaş itibarı ile ergenlik dönemi öncesi, giriş evresi ve dönemini yaşarlar. Ergenlikte bireyler büyümeye bağlı bazı sağlık sorunlarıyla karşı karşıya kalmaktadırlar. Bunlar, cinsel olgunlaşmaya ilişkin sorunlar, ortopedik sorunlar (duruş bozuklukları, sırt ve bel ağrıları, ergen skolyozu, ergen kifoza, diz sorunları, düz tabanlık vb.), beslenme ile ilgili sorunlar (anoreksiya nervoza, bulimia nervoza, obesite, aşırı zayıflık vb.), psikolojik sorunlar ve hastalıklar olarak sıralanabilir (T. C. Sağlık Bakanlığı, 2008: 13). Sınıf düzeyi yükseldikçe öğrencilerin derse yönelik

tutumlarındaki düşme, ergenlikle birlikte az önce sayılan bazı sıkıntıların ortaya çıkmasıyla fiziksel aktiviteden kaçınma isteği uyandırması ile oluşmuş olabilir.

Aşağıdaki tabloda araştırmaya katılan engelli öğrencilerin “Engelliler Beden Eğitimi ve Spor Dersi Tutum Ölçeği (EBESTO)” ve alt boyutlarından aldıkları puanların sporcu olup olmama durumlarına göre t-testi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 36. EBESTO Puanlarının Engelli Öğrencilerin Sporcu Olup Olmama Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin t-testi Sonuçları**

	<b>Sporcu Olup Olmama Durumu</b>	<b>N</b>	$\bar{X}$	<b>s</b>	<b>Sd</b>	<b>t</b>
<b>EBESTO (Genel Toplam)</b>	Sporcu	49	3.89	.50	177	1.58
	Sporcu değil	130	4.06	.66		
<b>İlgi ve Yarar (Alt Boyut 1)</b>	Sporcu	49	4.20	.72	177	-1.30
	Sporcu değil	130	4.35	.67		
<b>Yetersizlik (Alt Boyut 2)</b>	Sporcu	49	3.47	1.08	177	-0.11
	Sporcu değil	130	3.49	1.20		
<b>Yapısal Gereklilik (Alt Boyut 3)</b>	Sporcu	49	3.21	1.09	177	-2.35*
	Sporcu değil	130	3.66	1.13		

\*p<0.05

Tablo 36’da görüldüğü gibi ölçeğin yalnızca yapısal gereklilik alt boyutunda sporcu olup olmama durumuna göre anlamlı fark çıkmıştır [t (177)= -2.35; p<0.05]. Bu alt boyutta sporcu öğrencilerin tutum puan ortalamaları 3.21 iken, sporcu olmayan öğrencilerin 3.66’dır. Bu ölçekte sporcu öğrencilerin tutum puanlarının sporcu olmayanlara göre daha düşük çıkması beklenen bir sonuç değildir. Çünkü yapısal gereklilik alt boyutunda bulunan maddeler göz önüne alındığında sporcu olan öğrencilerin beden eğitimi dersini sporcu olmayanlara göre daha rahat bir şekilde yapabilmeleri ve dolayısı ile bu alt boyuttaki maddelere daha yüksek puan vermeleri beklenmiştir. Çalışmaya katılan engelli öğrencilerin engel düzeylerinin farklılık gösterdiği bilinmektedir. Yani sporcu olmayan öğrencilerden daha ağır engel düzeyi olan sporcu öğrenciler bulunmaktadır. Bu durum düşünüldüğünde sporcu olup, aynı zamanda ağır engeli olan öğrenci beden eğitiminin aktivitelerinde zorlanıyor olabilir. Bu durum, ortalamalardaki farklılığın nedeni olarak düşünülebilir. Ayrıca genel toplam

açısından bakıldığında da sporcu öğrencilerin tutum puan ortalamaları sporcu olmayanlara göre daha düşük çıkmıştır. Bu sonuç literatürde pek çok çalışmanın tersi bir sonuçtur. Örneğin, Koca ve Demirhan'ın (2004) ortaöğretim öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmada beden eğitimi dersine yönelik tutumlarının cinsiyet ve spora katılım açısından değişip değişmediğini araştırmışlardır. Ders dışında spora katılan öğrencilerin katılmayan öğrencilere göre derse yönelik tutumları daha yüksek çıkmıştır. Benzer bir şekilde, Kangalgil ve arkadaşlarının (2006) ilköğretim, lise ve üniversite öğrencilerden oluşan 2632 kişilik grup üzerinde yaptıkları beden eğitimi ve spora yönelik tutumların karşılaştırılması amaçlı çalışmada, sporcu lisansına sahip olan öğrencilerin olmayan öğrencilere göre tutum puanlarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca Hünük ve Demirhan'ın (2010) ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sınıf düzeyi, cinsiyeti, öğretmenlerinin cinsiyeti ve spora aktif katılımları (lisanslı sporcu olup-olmama) açısından beden eğitimi dersine yönelik tutumlarını karşılaştırdıkları çalışmalarında, spora aktif olarak katılanların tutum puanlarının daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bu çalışmalar, araştırmanın bulguları ile farklılık gösteren çalışmalardır.

Tablo 37'de araştırmaya katılan engelli öğrencilerin “Engelliler Beden Eğitimi ve Spor Dersi Tutum Ölçeği (EBESTO)” ve alt boyutlarından aldıkları puanların millî sporcu olup olmama durumlarına göre karşılaştırılmasına ilişkin t-testi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 37. EBESTO Puanlarının Engelli Öğrencilerin Millî Sporcu Olup Olmama Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin t-testi Sonuçları**

	Millî Sporcu Olup Olmama Durumu	N	$\bar{X}$	s	Sd	t
<b>EBESTO (Genel Toplam)</b>	Millî sporcu	14	4.42	.63	177	2.55*
	Millî sporcu değil	165	3.98	.61		
<b>İlgi ve Yarar (Alt Boyut 1)</b>	Millî sporcu	14	4.51	.74	177	1.12
	Millî sporcu değil	165	4.30	.68		
<b>Yetersizlik (Alt Boyut 2)</b>	Millî sporcu	14	4.45	.60	177	3.28*
	Millî sporcu değil	165	3.40	1.17		
<b>Yapısal Gereklilik (Alt Boyut 3)</b>	Millî sporcu	14	3.98	.72	177	1.52
	Millî sporcu değil	165	3.50	1.15		

\*p<0.05

Tablo 37’de görüldüğü gibi EBESTO’nun genel toplam puanlarına bakıldığında, millî sporcu olup olmama durumuna göre engelli öğrencilerin tutum puanları arasında anlamlı fark çıkmıştır [t (177)= 2.55; p<0.05]. Millî sporcu olan öğrencilerin tutum puan ortalamaları ( $\bar{X}$  =4.42) millî sporcu olmayan öğrencilerin puanlarına ( $\bar{X}$  =3.98) göre daha yüksektir.

EBESTO’nun yetersizlik alt boyutunda da millî sporcu olan ve olmayan öğrencilerin tutum puan ortalamaları arasında anlamlı fark ortaya çıkmıştır [t (177)= 3.28; p<0.05]. Bu alt boyutta millî sporcu olan öğrencilerin tutum puan ortalamaları ( $\bar{X}$  =4.45) millî sporcu olmayan öğrencilerin tutum puan ortalamalarına ( $\bar{X}$  =3.40) göre daha yüksektir.

Bir önceki tabloda, öğrencilerin sporcu olup olmama durumlarına göre tutum puanları karşılaştırmasında literatürün tersine sporcu olan öğrencilerin tutum puan ortalamaları sporcu olmayanlara göre yüksek çıkmıştır. Örneklemdeki az sayıdaki millî sporcu tutum puan ortalamaları ise literatürdeki bazı araştırmalarla (Koca ve Demirhan, 2004; Kangalgil ve ark. 2006; Hünük ve Demirhan 2010) benzer sonuçları ortaya koymaktadır. Ancak millîlik değişkenine göre yapılan bu istatistiklerin değerlendirilmesinde denek sayısındaki büyük farklılık göz ardı edilmemelidir. Denek

sayısı bu kadar farklı olan iki grubun karşılaştırmasında fark çıkması doğaldır. Bu nedenle, yapılacak yorumların genellenmesinde sakınca görülmüştür.

Tablo 38’de araştırmaya katılan engelli öğrencilerin “Engelliler Beden Eğitimi ve Spor Dersi Tutum Ölçeği (EBESTO)” ve alt boyutlarından aldıkları puanların babalarının eğitim düzeylerine göre karşılaştırılmasına ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 38. EBESTO Puanlarının Engelli Öğrencilerin Babalarının Eğitim Düzeylerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları**

	Babanın Öğrenim Düzeyi	N	$\bar{X}$	s	Kruskal Wallis Testi		Tukey HSD Testi Sonucu Fark Çıkan Gruplar
					Sıra Ortalama	KW	
<b>EBESTO (Genel Toplam)</b>	Okuma-yazma bilmiyor	2	3.74	0	61.50	6.97	
	Okuma-yazma biliyor	23	4.16	.63	103.54		
	İlkokul mezunu	19	3.87	.34	81.37		
	Ortaokul mezunu	61	3.88	.65	79.21		
	Lise mezunu	74	4.12	.63	97.67		
<b>İlgi ve Yarar (Alt Boyut 1)</b>	Okuma-yazma bilmiyor	2	4.17	0	61.50	2.66	
	Okuma-yazma biliyor	23	4.45	.64	101.57		
	İlkokul mezunu	19	4.48	.51	96.21		
	Ortaokul mezunu	61	4.22	.74	84.86		
	Lise mezunu	74	4.31	.67	89.82		
<b>Yetersizlik (Alt Boyut 2)</b>	Okuma-yazma bilmiyor	2	2.33	0	33.50	30.14*	Okuma-yazma biliyor- İlkokul mezunu
	Okuma-yazma biliyor	23	3.74	1.08	100.24		İlkokul mezunu- Ortaokul mezunu
	İlkokul mezunu	19	2.26	.97	38.74		İlkokul mezunu- Lise mezunu
	Ortaokul mezunu	61	3.34	1.18	84.25		Ortaokul mezunu- Lise mezunu
	Lise mezunu	74	3.87	1.0	106.25		
<b>Yapısal Gereklilik (Alt Boyut 3)</b>	Okuma-yazma bilmiyor	2	4.0	0	106	4.19	
	Okuma-yazma biliyor	23	3.52	1.13	88.22		
	İlkokul mezunu	19	3.73	1.11	97.92		
	Ortaokul mezunu	61	3.23	1.35	79.84		
	Lise mezunu	74	3.73	.89	96.47		

\*p<0.05

Tablo 38’de görüldüğü gibi ölçeğin genel toplam puan ortalamalarında baba öğrenim düzeyine göre anlamlı fark çıkmamıştır. Bu karşılaştırmada yalnızca yetersizlik alt boyutunda engelli öğrencilerin babalarının eğitim düzeylerine göre tutum puanlarında anlamlı farklılık bulunmuştur (KW=30.14; p<0.05). Yetersizlik alt boyutunda babaları ilkokul mezunu olan öğrencilerin puan ortalamaları ( $\bar{X}$ =2.26)



okuma-yazma bilmeyen ( $\bar{X}=2.33$ ), ortaokul mezunu olan ( $\bar{X}=3.34$ ), okuma-yazma bilen ( $\bar{X}=3.74$ ) ve babaları lise mezunu olan öğrencilerin puan ortalamalarına ( $\bar{X}=3.87$ ) göre daha düşüktür. Yapılan Tukey HSD testine göre bu anlamlı farklılık okuma-yazma bilmeyen grup dışındaki tüm gruplar arasında çıkmıştır.

Normal bir eğitim sürecinde anne babanın potansiyeli ve desteği çok önemli yer kaplarken engelli öğrencilere yönelik özel eğitim sürecinde bu önem beşe-ona katlanarak karşımıza çıkmaktadır. Bir bireyin ilk öğretmenleri anne-babasıdır (Kararmaz, 2011; 23.02.2011). Özellikle Türkiye’de engelli çocuk sahibi olan ailelerin sosyo-ekonomik düzeyleriyle birlikte eğitim düzeylerinin de düşük olduğu bilinmektedir. Usta’nın (1992) yaptığı araştırmaya göre engelli çocuğu olan babaların eğitim düzeylerine bakıldığında; okuma-yazma bilmeyen babaların yaklaşık %11, okur-yazarların yaklaşık %10, ilkokul mezunlarının yaklaşık %57, ortaokul mezunlarının yaklaşık %9, lise mezunlarının yaklaşık %7.5 ve yüksekokul mezunlarının yaklaşık olarak %4.5 olduğu görülmektedir. Bu araştırmanın baba öğrenim düzeyi sonuçlarında Usta’nın yaptığı çalışmaya göre baba eğitim düzeylerinin yükseldiği görülmektedir. Ancak bununla birlikte yüksekokul mezunu baba olmadığı, en yüksek oranda lise mezunu baba olduğu görülmektedir.

Yetersizlik alt boyutunda baba öğrenim düzeyi arttıkça öğrencilerin tutum puan ortalamalarının yükseldiği görülmektedir. Bu sonuç, babalarının eğitim düzeylerinin yüksek olması nedeniyle çocuklarına daha ilgili davranarak kendilerine güvenen bireyler olmalarında etkili olmaları sebebiyle derse yönelik yetersizlik hissetmemeleri ya da düşük baba öğrenim düzeyine sahip olan arkadaşlarına göre kendilerini daha yeterli hissetmeleri şeklinde yorumlanabilir.

Aşağıdaki tabloda araştırmaya katılan engelli öğrencilerin “Engelliler Beden Eğitimi ve Spor Dersi Tutum Ölçeği (EBESTO)” ve alt boyutlarından aldıkları puanların annelerinin eğitim düzeylerine göre karşılaştırılmasına ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 39. EBESTO Puanlarının Engelli Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Düzeylerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları**

	Annenin Öğrenim Düzeyi	N	$\bar{X}$	s	Kruskal Wallis Testi		Tukey HSD Testi Sonucu Fark Çıkan Gruplar
					Sıra Ortalama	KW	
<b>EBESTO (Genel Toplam)</b>	Okuma-yazma bilmiyor	2	3.74	0	61.50	5.46	
	Okuma-yazma biliyor	23	4.16	.63	103.54		
	İlkokul mezunu	45	3.94	.56	82.38		
	Ortaokul mezunu	41	3.87	.67	81.17		
	Lise mezunu	68	4.11	.62	96.63		
<b>İlgi ve Yarar (Alt Boyut 1)</b>	Okuma-yazma bilmiyor	2	4.17	0	61.50	3.30	
	Okuma-yazma biliyor	23	4.45	.64	101.57		
	İlkokul mezunu	45	4.40	.58	93.83		
	Ortaokul mezunu	41	4.16	.83	80.91		
	Lise mezunu	68	4.31	.68	89.87		
<b>Yetersizlik (Alt Boyut 2)</b>	Okuma-yazma bilmiyor	2	2.33	0	33.50	15.71*	İlkokul mezunu- Lise mezunu
	Okuma-yazma biliyor	23	3.74	1.08	100.24		
	İlkokul mezunu	45	3.06	1.28	72.53		
	Ortaokul mezunu	41	3.29	1.10	80.84		
	Lise mezunu	68	3.83	1.06	105.28		
<b>Yapısal Gereklilik (Alt Boyut 3)</b>	Okuma-yazma bilmiyor	2	4.0	0	106	1.06	
	Okuma-yazma biliyor	23	3.52	1.13	88.22		
	İlkokul mezunu	45	3.35	1.30	84.27		
	Ortaokul mezunu	41	3.51	1.29	91.17		
	Lise mezunu	68	3.66	.91	93.22		

\*p<0.05

Tablo 39’da görüldüğü gibi, EBESTO’nun genel toplamı ile ilgi ve yarar ve yapısal gereklilik alt boyutlarında anne öğrenim düzeyine göre öğrencilerin tutum puanları arasında anlamlı farklılık ortaya çıkmamıştır.

Baba eğitim düzeylerine göre yapılan karşılaştırmada olduğu gibi anne eğitim düzeylerine göre de EBESTO'nun yalnızca yetersizlik alt boyutunda engelli öğrencilerin tutum puanları arasında anlamlı fark çıkmıştır (KW=15.71; p<0.05). Bu alt boyutta anneleri okuma-yazma bilmeyen öğrencilerin tutum puan ortalamalarının ( $\bar{X}=2.33$ ), anneleri okuma-yazma bilen ( $\bar{X}=3.74$ ), ilkokul mezunu olan ( $\bar{X}=3.06$ ), ortaokul mezunu olan ( $\bar{X}=3.29$ ) ve lise mezunu olanlara ( $\bar{X}=3.83$ ) göre daha düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Yapılan Tukey HSD test sonucunda farkın anneleri ilkokul mezunu ve lise mezunu olan öğrencilerin tutum puanları arasında olduğu belirlenmiştir.

Usta'nın (1992) yaptığı çalışmada engelli çocuğu olan annelerin eğitim düzeylerine bakıldığında; okuma-yazma bilmeyen annelerin yaklaşık %37, okur-yazarların yaklaşık %15, ilkokul mezunlarının yaklaşık %40, ortaokul mezunlarının yaklaşık %3,5 lise mezunlarının yaklaşık %2 ve yüksekokul mezunlarının yaklaşık %0,25 olduğu görülmektedir. Bu araştırmanın anne öğrenim düzeyi sonuçlarında Usta'nın (1992) yaptığı çalışmaya göre annelerin eğitim düzeylerinin yükseldiği görülmektedir. Ancak bununla birlikte yüksekokul mezunu anne olmadığı, en yüksek oranda lise mezunu anne olduğu görülmektedir.

Araştırmanın bu bulgusunda anlamlı farklılık çıkan yetersizlik alt boyutunda anne öğrenim düzeyi arttıkça öğrencilerin tutum puan ortalamalarının yükseldiği görülmektedir. Steele'in (1983) belirttiğine göre, hasta çocuğa sahip ailelerde bakım işleri daha çok anneye düşmekte, baba yardımcı bir rol üstlenmektedir. Hasta çocuğu olmayan ailelerde de rollerin dağılımı bu şekildedir, ancak hasta veya özürlü çocuğu olan ailelerde bu durum daha belirgindir. Hem annenin hem babanın çalıştığı ailelerde annenin çalışmasının çocuk bakımı ve ev işleri gibi sorumluluklarının azalması veya ortadan kalkmasına yol açmadığı gözlenmektedir (Akt: Er, 2006). Burcu'nun (2007) yaptığı Türkiye'de özürlü birey olma isimli kapsamlı sosyolojik araştırmasında da engellilere özür durumunuzu ilk olarak kim fark etti diye sorulduğunda araştırmaya katılan engellilerin %48'i annelerinin fark ettiklerini belirtmişlerdir. Bu çalışmalar bize çocuklar üzerinde annenin emeğinin ve etkisinin belirginliğini göstermektedir. Anne öğrenim düzeyi arttıkça da bilinçli ilgi ve etkinin artacağı düşünülmektedir. Çalışmanın bu karşılaştırmasında da yetersizlik alt boyutunda ortaya çıkan bu farklılık, görece öğrenim düzeyi yüksek annelerin engelli çocuklarına gösterdikleri ilginin çocukların

özgüvenli yetişmesinde katkısı olduğu ve kendilerini beden eğitimi dersi içerisinde yeterli hissetmeleri şeklinde açıklanabilir.

Tablo 40’da araştırmaya katılan engelli öğrencilerin “Engelliler Beden Eğitimi ve Spor Dersi Tutum Ölçeği (EBESTO)” genel toplam ve alt boyutlarından aldıkları puanların babalarının mesleklerine göre karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA sonuçları verilmiştir.

**Tablo 40. EBESTO Puanlarının Engelli Öğrencilerin Babalarının Mesleklerine göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları**

	Babanın Mesleği	N	$\bar{X}$	s	Sd	F	Tukey HSD Testi Sonucu Fark Çıkan Gruplar
<b>EBESTO (Genel Toplam)</b>	Memur	58	3.88	.64	3	2	
	İşçi	86	4.05	.61			
	Serbest	27	4.21	.63			
	İşsiz	8	3.89	.46			
<b>İlgi ve Yarar (Alt Boyut 1)</b>	Memur	58	4.12	.74	3	2.33	
	İşçi	86	4.39	.66			
	Serbest	27	4.44	.67			
	İşsiz	8	4.46	.35			
<b>Yetersizlik (Alt Boyut 2)</b>	Memur	58	3.66	.84	3	3.29*	Serbest-İşsiz
	İşçi	86	3.35	1.31			
	Serbest	27	3.80	1.25			
	İşsiz	8	2.56	.58			
<b>Yapısal Gereklilik (Alt Boyut 3)</b>	Memur	58	3.20	1.12	3	2.95*	Memur-Serbest
	İşçi	86	3.66	1.07			
	Serbest	27	3.87	1.13			
	İşsiz	8	3.50	1.49			

\*p<0.05

Tablo 40’da görüldüğü gibi, EBESTO’nun genel toplamı ile ilgi ve yarar alt boyutunda babalarının mesleklerine göre öğrencilerin tutum puanları arasında anlamlı farklılık ortaya çıkmamıştır. Ölçeğin yetersizlik [F (3)= 3.29; p<0.05] ve yapısal gereklilik [F (3)= 2.95; p<0.05] alt boyutlarında anlamlı fark çıkmıştır.

Anlamli farklilik çikan yetersizlik alt boyutunda babaları işsiz olan öğrencilerin tutum puan ortalamalarının ( $\bar{X}=2.56$ ), babaları işçi ( $\bar{X}=3.35$ ), memur ( $\bar{X}=3.66$ ) ve serbest çalışan ( $\bar{X}=3.80$ ) öğrencilerin tutum puan ortalamalarına göre daha düşük olduğu görülmektedir. Yapılan Tukey HSD testi sonucunda bu boyutta ortaya çikan farklilikın babaları işsiz ve serbest meslekte çalışan öğrencilerin puan ortalamalarından kaynaklandığı belirlenmiştir.

Anlamli farklilik çikan diğ er alt boyut yapısal gereklilikte ise babaları memur olan öğrencilerin tutum puan ortalamalarının ( $\bar{X}=3.20$ ), babaları işsiz ( $\bar{X}=3.50$ ), işçi ( $\bar{X}=3.66$ ) ve serbest çalışan ( $\bar{X}=3.87$ ) öğrencilerin tutum puan ortalamalarına göre daha düşük olduğu görülmektedir. Yapılan Tukey HSD testi sonucunda bu boyutta ortaya çikan farklilikın babaları memur ve serbest meslekte çalışan öğrencilerin puan ortalamalarından kaynaklandığı belirlenmiştir.

Araştırmanın bu bulgusunda anlamli farklilik çikan yetersizlik alt boyutunda babaları işsiz olan çocukların beden eğitimi dersine yönelik tutum puan ortalamalarının düşük olduğu görülmüştür. Sosyo-ekonomik düzeyin bir belirleyicisinde anne-baba mesleğinin ne olduğudur. Düşük gelir düzeyine sahip aileleri olan çocuklar, hem fiziksel, hem psikolojik hem de entelektüel açıdan bazı olumsuzluklar yaşarlar. Hatun'un (2002) belirttiğine göre, demir eksikliği yoksul çocuklarda sık görülen bir sorundur ve uzun süren demir eksikliğinin entelektüel gelişmeyi olumsuz etkilediği, bunun geri dönüşsüz olabileceği ve ağır demir eksikliğinin hafif derecede mental geriliğe neden olduğu bilinmektedir. Ayrıca demir eksikliğinde kaslardaki "aerobik çalışma kapasitesi" nin azaldığı ve bunun da çocuklarda yorgunluğa neden olabileceği ileri sürülmektedir. Bunlarla birlikte araştırmalara göre yoksul ailelerin çocuklarında "saldırganlık", "hiperaktivite" ve "huzursuzluk" sık görülen özelliklerdir. Bu çocuklar huzursuz ruh halleri ve yorgunlukları nedeniyle başka çocuklarla birlikte olmakta güçlük çekerler. Yoksul çocuklar arasında depresyon ve intihar girişimi daha fazladır ve bu nedenle ruh sağlığı kliniklerine daha sık başvurumaktadırlar. Yoksul çocukların algılama fonksiyonlarında ve öğrenme kapasitelerinde azalma bildirilmekte, bu çocukların testlerde düşük skor yaptıkları ve okul başarılarının düşük olduğu gözlenmektedir. Babaları işsiz olan engelli çocukların yoksul oldukları

düüünüldüğünde, ortaya çıkan bu sonucun, söz edilen durumların etkisi ile çocukların kendilerini yetersiz algıladıkları ayrıca yetersiz beslenme sonucu var olan bazı fizyolojik sıkıntıları ile dersin yapısal olarak gerekliliklerini diğerlerine oranla daha fazla sorun olarak gördükleri şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 41’de araştırmaya katılan engelli öğrencilerin “Engelliler Beden Eğitimi ve Spor Dersi Tutum Ölçeği (EBESTO)” genel toplam ve alt boyutlarından aldıkları puanların annelerinin mesleklerine göre karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA sonuçları verilmiştir.

**Tablo 41. EBESTO Puanlarının Engelli Öğrencilerin Annelerinin Mesleklerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları**

	<b>Annenin Mesleği</b>	<b>N</b>	$\bar{X}$	<b>s</b>	<b>Sd</b>	<b>F</b>
<b>EBESTO (Genel Toplam)</b>	Memur	18	4	.55	3	.53
	İşçi	14	3.90	.64		
	Serbest	7	3.78	.29		
	Ev Hanımı	140	4.04	.64		
<b>İlgi ve Yarar (Alt Boyut 1)</b>	Memur	18	4.18	.63	3	.40
	İşçi	14	4.25	.92		
	Serbest	7	4.20	.71		
	Ev Hanımı	140	4.34	.67		
<b>Yetersizlik (Alt Boyut 2)</b>	Memur	18	3.85	.92	3	2.93
	İşçi	14	3.03	1.24		
	Serbest	7	2.54	1.15		
	Ev Hanımı	140	3.53	1.17		
<b>Yapısal Gereklilik (Alt Boyut 3)</b>	Memur	18	3.45	1.01	3	.40
	İşçi	14	3.73	1.17		
	Serbest	7	3.89	.88		
	Ev Hanımı	140	3.51	1.16		

\*p<0.05

Tablo 41’de görüldüğü gibi anne mesleğine göre öğrencilerin tutum puan ortalamalarına bakıldığında, hem toplam ölçekte hem de alt boyutlarda anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

### 4.3. Engelli Öğrencilerin “Engelliler Beden Eğitimi ve Spor Dersi Sorunlar Ölçeği (EBESSO)” Puanlarının Farklı Sosyodemografik Özelliklere Göre İncelenmesine Yönelik Analiz Sonuçları

Araştırmaya katılan engelli öğrencilerin “Engelliler Beden Eğitimi ve Spor Dersi Sorunlar Ölçeği (EBESSO)” toplam ölçek ve alt boyutlardan aldıkları puanların aritmetik ortalaması, standart sapması ve min-max değerleri Tablo 42’de verilmiştir.

**Tablo 42. EBESSO Puanları Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

	N	$\bar{X}$	s	Min.	Max.
<b>EBESSO (Genel Toplam)</b>	179	3.09	.58	1	5
<b>Sosyal Çevre (Alt Boyut 1)</b>	179	1.79	.70	1	5
<b>Ders İşlenişi (Alt Boyut 2)</b>	179	3.79	1.09	1	5
<b>Fiziki Çevre (Alt Boyut 3)</b>	179	3.69	.96	1	5

Tablo 42’de görüldüğü gibi öğrencilerin sorunlar ölçeği genel toplam puanlarının ortalaması 3.09 (Orta Derecede Katılıyorum) standart sapması 0.58’dir. Sosyal çevre alt boyutu ortalaması 1.79 (Katılmıyorum) standart sapması 0.70 iken, ders işlenişi alt boyutunun ortalaması 3.79 (Katılıyorum) standart sapması ise 1.09’dur. Fiziki çevre alt boyutunda ise ortalama 3.69 (Katılıyorum) iken standart sapma 0.96 olarak bulunmuştur.

Aşağıdaki tabloda araştırmaya katılan engelli öğrencilerin “Engelliler Beden Eğitimi ve Spor Dersi Sorunlar Ölçeği (EBESSO)” genel toplam ve alt boyutlarından aldıkları puanların cinsiyete göre karşılaştırılmasına ilişkin t-testi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 43. EBESSE Puanlarının Engelli Öğrencilerin Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin t- testi Sonuçları**

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	s	Sd	t
<b>EBESSE (Genel Toplam)</b>	Kız	85	3.01	.61	177	-1.74
	Erkek	94	3.16	.50		
<b>Sosyal Çevre (Alt Boyut 1)</b>	Kız	85	1.64	.57	177	-2.79*
	Erkek	94	1.93	.78		
<b>Ders İşlenişi (Alt Boyut 2)</b>	Kız	85	3.75	1.16	177	-0.48
	Erkek	94	3.82	1.03		
<b>Fiziki Çevre (Alt Boyut 3)</b>	Kız	85	3.65	1.08	177	-.61
	Erkek	94	3.74	1.84		

\*p<0.05

Tablo 43’de görüldüğü gibi ölçek genel toplamda ve ders işlenişi ile fiziki çevre alt boyutlarında anlamlı farklılık çıkmazken, sosyal çevre alt boyutunda öğrencilerin cinsiyetine göre derse ilişkin karşılaştıkları sorun puan ortalamalarında anlamlı farklılık çıkmıştır [t (177)= -2.79; p<0.05].

Anlamlı farklılık çıkan sosyal çevre alt boyutunda ise kızların puan ortalamaları ( $\bar{X}=1.64$ ) erkeklerin ( $\bar{X}=1.93$ ) ortalamalarına göre daha düşüktür. Bu durum erkeklerin kızlara göre sosyal çevre kaynaklı sorunlardan daha fazla etkilendiğinin bir göstergesidir. Yapılan bazı çalışmalar sosyal çevreden kız öğrencilerin erkeklere göre daha fazla etkilendiğini göstermektedir. Örneğin; Olafson (2002), yaptığı nitel çalışmada ergen kızların beden eğitimi dersindeki deneyimlerini görüşmeler ve fokus gruplar yolu ile incelemiş ve ergen kızların beden eğitimi dersinden kaçınma nedenlerini şu başlıklarla ortaya çıkarmıştır: Bedenlerinin aldığı görünümünden hoşnut olmama, yaptırılan becerileri zorlayıcı bulma, başkaları ile kıyaslanma. Bu çalışmada ise engelli kız öğrencilerde sosyal çevre olarak öğretmen, aile ve arkadaş etkisini erkeklere göre daha az sorun oluşturu bir etmen olarak görmüş ve daha düşük bir ortalama puan vermişlerdir. Araştırmanın bu bulgusu Olafson’un araştırma sonuçları ile farklılık göstermektedir.



Engelli kız öğrencilerin sosyal çevre alt boyutuna düşük ortalama puan verdikleri göz önüne alındığında, çevrelerindeki arkadaş, öğretmen ve ailelerini beden eğitimi dersine yönelik olarak sorun kaynağı olarak görmedikleri söylenebilir. Bu durum Browne'nın (1992), Avustralya'da 12. sınıftaki kızların beden eğitimi öğretmeninden (%54) hoşlandıkları için bu dersi seçmeleri sonuçları ile paralellik gösteren bir sonuç olarak yorumlanabilir.

Tablo 44'de araştırmaya katılan engelli öğrencilerin "Engelliler Beden Eğitimi ve Spor Dersi Sorunlar Ölçeği (EBESSO)" genel toplam ve alt boyutlarından aldıkları puanların engel türlerine göre karşılaştırılmasına ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 44. EBESSO Puanlarının Engelli Öğrencilerin Engel Türlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları**

	Engel Türleri	N	$\bar{X}$	s	Kruskal Wallis Testi		Tukey HSD Testi Sonucu Fark Çıkan Gruplar
					Sıra Ortalama	KW	
<b>EBESSO (Genel Toplam)</b>	Ortopedik	55	3	.54	76.06	8.30*	Görme-İşitme
	Görme	65	3.25	.43	103.28		
	İşitme	59	3	.73	88.36		
<b>Sosyal Çevre (Alt Boyut 1)</b>	Ortopedik	55	1.81	.80	89.41	.253	
	Görme	65	1.74	.37	92.44		
	İşitme	59	1.82	.87	87.86		
<b>Ders İşlenişi (Alt Boyut 2)</b>	Ortopedik	55	4	.86	101.49	6.98*	Ortopedik-İşitme
	Görme	65	3.70	1.23	92.61		
	İşitme	59	3.50	1.07	76.42		
<b>Fiziki Çevre (Alt Boyut 3)</b>	Ortopedik	55	3.12	.81	50.53	57.29*	Ortopedik-Görme Ortopedik-İşitme Görme-İşitme
	Görme	65	4.24	.48	122.09		
	İşitme	59	4.63	1.14	91.44		

\*p<0.05

Tablo 44'de görüldüğü gibi engel gruplarına göre EBESSO'nun genel toplam ölçek puanına bakıldığında engelli öğrencilerin sorun puan ortalamaları arasında anlamlı fark çıkmıştır (KW=8.30; p<0.05). Ortopedik ve işitme engelli öğrencilerin

sorun puan ortalamalarına ( $\bar{X}=3$ ) göre görme engelli öğrencilerin puan ortalamaları ( $\bar{X}=3.25$ ) daha yüksektir. Yapılan Tukey HSD testi sonucu anlamlı farkın görme ve işitme engelli öğrencilerden kaynaklandığı ortaya çıkmıştır.

EBESSO'nun ders işlenişi alt boyutunda engel türüne göre öğrencilerin sorun puan ortalamaları arasında anlamlı fark çıkmıştır (KW=6.98;  $p<0.05$ ). Bu alt boyutta ortopedik engelli öğrencilerin puan ortalamaları ( $\bar{X}=4$ ), işitme ( $\bar{X}=3.50$ ) ve görme ( $\bar{X}=3.70$ ) engelli öğrencilerinkine göre daha yüksektir. Yapılan Tukey HSD testi sonucu anlamlı farkın tüm ikili gruplar arasında olduğu görülmüştür.

EBESSO'nun fiziki çevre alt boyutunda engel türüne göre öğrencilerin sorun puan ortalamaları arasında anlamlı fark çıkmıştır (KW=57.29;  $p<0.05$ ). Bu alt boyutta işitme engelli öğrencilerin puan ortalamaları ( $\bar{X}=4.63$ ), görme ( $\bar{X}=4.24$ ) ve ortopedik engelli ( $\bar{X}=3.12$ ) öğrencilerinkine göre daha yüksektir. Yapılan Tukey HSD testi sonucu anlamlı farkın tüm gruplar arasında olduğu ortaya çıkmıştır.

Özellikle fiziki çevreden kaynaklı sorunlar hem engelli hem engelli olmayan öğrenciler ve beden eğitimi öğretmenleri tarafından çalışmalarda sıklıkla öne çıkardıkları sorunlardan biri olmuştur. Örneğin Demirhan ve arkadaşları (2008) beden eğitimi öğretim programları ve programların yürütülmesine ilişkin paydaş görüşlerin karşılaştırılması isimli çalışmalarında öğretmenler, beden eğitimi dersinin hedeflerine ulaşamama nedenlerini sıralarken en yüksek oranda spor alanı yetersizliğini, üçüncü sırada da araç-gereç eksikliğini göstermişlerdir.

Zimbelman ve arkadaşlarının (2006) yaptıkları çalışmada bedensel engelli bireylerin fiziksel aktivite düzeyleri ortaya konmuş ve bu düzeyin özellikle beden eğitimi derslerinde yapılacak düzenlemeler ve okul ortamı içerisinde yaratılacak yeni fırsatlar ile artırılması gerekliliği belirtilmiştir. Bu durum fiziksel yetersizlikleri ortaya koyan bir durumdur ve bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Bu çalışmada fiziksel çevre alt boyutu sadece ortopedik engelliler değil işitme ve görme engelliler açısından da sorun olarak yüksek puan almıştır.

Meyers ve arkadaşları (2002) tekerlekli sandalyeye mahkûm bireylerin hayatlarında önlerine çıkan engelleri belirlemek ve bunlara çözüm yolları geliştirmek için uygulamalı bir çalışma yapmışlardır. Tekerlekli sandalye üzerinde yaşayan bireylerin başarılarında çevresel iklimlerinin etkilerini ortaya koymuş ve çeşitli önerilerle onların başarı düzeylerinin artırabileceğini öne sürmüşlerdir. Yani fiziksel çevrenin ortopedik engelli bireylerin başarılarında bir etken olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca Blinde ve McClung (1997) yaptıkları çalışma ile bedensel engelli bireylerin kendi istekleri ile fiziksel ve sosyal olarak aktif yaşama katılabilmeleri için rekreasyonel olanakların düzenlenmesine ilişkin yaptıkları çalışmada bu olanakların bedensel engelli bireylerin katılımını etkilediğini ortaya koymuşlardır. Bu araştırma bulgusunda da engelli öğrenciler Meyers ve arkadaşlarının ve Blinde ve McClung'un çalışmalarında ortaya çıkan sonuçlar doğrultusunda fiziksel çevre yetersizliğini kendi başarılarını etkileyen bir sorun olarak görmüş olabilirler.

Browne (1992), Avustralya'da yaptığı bir çalışmada, 12. sınıftaki kızların niçin beden eğitimi dersini seçip seçmediklerini araştırmıştır. Sonuçlar göstermiştir ki, öğrenciler beden eğitimi dersini hem önerilen programdan (%85) hem de beden eğitimi öğretmeninden (%54) hoşlandıkları için seçmişlerdir. Bu çalışma, daha önce yapılan çalışmaları desteklemektedir. Daha önceki çalışmalarda da ilköğretim ikinci kademe öğrencileri, eğer program içeriğine daha çok katılabilir ve daha çeşitli aktiviteler sunulursa beden eğitimi dersini seçmekten memnun olacaklarını belirtmişlerdir (Mikkelson, 1979). Bu araştırma bulgusunda da engel gruplarının puanları arasında ders işleniş alt boyutunda da istatistiksel olarak farklar çıkmıştır. Ortopedik engelliler ve işitme engelli öğrenciler arasında çıkan bu farklılık, ders içeriklerinde ve işlenişlerinde ortopedik engelli öğrencilerde araç-gereç, malzeme yoksunluğunun etkisi ile derslerin kısıtlı imkânlarla işlenebilmesinden kaynaklı olabilir. Bilindiği gibi işitme engelliler, engeli olmayan öğrencilerle aynı beden eğitimi malzemelerini kullanabilmektedirler, ancak ortopedik engelli öğrenciler için ortak bazı malzemelerle birlikte çok sayıda öğrencilerin engellerine özel olarak geliştirilmiş malzemeler dünyada kullanılmaktadır. Bu malzemelerin zor bulunması ve pahalı olması nedeniyle okullarda bulunamaması ya da sınırlı sayıda ve çeşitte olması ders işlenişini olumsuz yönde etkiliyor ve öğrencilerin bu durumu bir sorun olarak görmesine neden oluyor olabilir.

Bu bulguda ders işlenişi alt boyutuna en yüksek puan ortalaması ortopedik engelliler tarafından verilmiş olmasına rağmen diğer engel türlerindeki öğrencilerde yüksek puanlar vererek ders işlenişini bir sorun olarak gördüklerini ortaya koymuşlardır. 2006 yılında Sümer tarafından yapılan tez çalışmasında, işitme engelli öğrencilerin beden eğitimi ve spora ilişkin sorunları öğretmenlerine sorulmuştur. Çalışmanın sonucunda tesis, ders süresi yetersizliği gibi sorunlar ortaya çıkarken, öğrencilerin bu derse son derece istekli olduğu belirtilmiştir. Ders işlenişi alt boyutunda derslerin süresi ile ilgili maddeler olduğu düşünüldüğünde ortaya çıkan sonuç, Sümer'in yaptığı çalışma ile benzerlik göstermektedir.

Tablo 45'de araştırmaya katılan engelli öğrencilerin "Engelliler Beden Eğitimi ve Spor Dersi Sorunlar Ölçeği (EBESSO)" genel toplam ve alt boyutlarından aldıkları puanların engelli oluş zamanlarına göre karşılaştırılmasına ilişkin t-testi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 45. EBESSO Puanlarının Engelli Öğrencilerin Doğuştan ya da Sonradan Engelli Olma Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin t-testi Sonuçları**

	<b>Doğuştan / Sonradan Engelli Olma Durumu</b>	<b>N</b>	$\bar{X}$	<b>s</b>	<b>Sd</b>	<b>t</b>
<b>EBESSO (Genel Toplam)</b>	Doğuştan	100	3	.54	177	.21
	Sonradan	79	3	.63		
<b>Sosyal Çevre (Alt Boyut 1)</b>	Doğuştan	100	1.78	.51	177	-
	Sonradan	79	1.80	.89		
<b>Ders İşlenişi (Alt Boyut 2)</b>	Doğuştan	100	3.87	1.03	177	1.07
	Sonradan	79	3.69	1.16		
<b>Fiziki Çevre (Alt Boyut 3)</b>	Doğuştan	100	3.63	.93	177	-1.0
	Sonradan	79	3.78	.99		

Tablo 45'de görüldüğü gibi EBESSO genel toplam ve alt boyut puanlarında engelli öğrencilerin doğuştan ya da sonradan engelli olma durumlarına göre beden eğitimi ve spor dersine yönelik karşılaştıkları sorunlar arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır.

Tablo 46’da araştırmaya katılan engelli öğrencilerin “Engelliler Beden Eğitimi ve Spor Dersi Sorunlar Ölçeği (EBESSO)” genel toplam ve alt boyutlarından aldıkları puanların sınıf düzeylerine göre karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA sonuçları verilmiştir.

**Tablo 46. EBESSO Puanlarının Engelli Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları**

	<b>Sınıf Düzeyleri</b>	<b>N</b>	$\bar{X}$	<b>s</b>	<b>Sd</b>	<b>F</b>
<b>EBESSO (Genel Toplam)</b>	6. sınıf	60	3.09	.59	2	.127
	7. sınıf	70	3.07	.65		
	8. sınıf	49	3.12	.48		
<b>Sosyal Çevre (Alt Boyut 1)</b>	6. sınıf	60	1.73	.73	2	.811
	7. sınıf	70	1.76	.61		
	8. sınıf	49	1.89	.78		
<b>Ders İşlenişi (Alt Boyut 2)</b>	6. sınıf	60	3.83	1.10	2	.072
	7. sınıf	70	3.78	1.14		
	8. sınıf	49	3.75	1.03		
<b>Fiziki Çevre (Alt Boyut 3)</b>	6. sınıf	60	3.71	.96	2	.067
	7. sınıf	70	3.66	1.06		
	8. sınıf	49	3.72	.82		

Tablo 46’da görüldüğü gibi EBESSO’nun hem ölçek genel toplam hem alt boyut puan karşılaştırmalarında sınıf düzeylerine göre öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine yönelik algıladıkları sorunlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

Tablo 47’de araştırmaya katılan engelli öğrencilerin “Engelliler Beden Eğitimi ve Spor Dersi Sorunlar Ölçeği (EBESSO)” genel toplam ve alt boyutlarından aldıkları puanların sporcu olup olmama durumlarına göre karşılaştırılmasına ilişkin t-testi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 47. EBESSO Puanlarının Engelli Öğrencilerin Sporcu Olup Olmama Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin t- testi Sonuçları**

	<b>Sporcu Olup Olmama Durumu</b>	<b>N</b>	$\bar{X}$	<b>s</b>	<b>Sd</b>	<b>t</b>
<b>EBESSO (Genel Toplam)</b>	Sporcu	49	3.20	.39	177	1.49
	Sporcu değil	130	3.05	.64		
<b>Sosyal Çevre (Alt Boyut 1)</b>	Sporcu	49	1.86	.69	177	.87
	Sporcu değil	130	1.76	.70		
<b>Ders İşlenişi (Alt Boyut 2)</b>	Sporcu	49	3.80	.88	177	.12
	Sporcu değil	130	3.78	1.16		
<b>Fiziki Çevre (Alt Boyut 3)</b>	Sporcu	49	3.92	.63	177	1.95
	Sporcu değil	130	3.61	1.05		

Tablo 47’de görüldüğü gibi EBESSO’nun hem ölçek genel toplamında hem de alt boyutlarında sporcu olup olmama durumlarına göre engelli öğrencilerin puanları arasında anlamlı fark çıkmamıştır.

Tablo 48’de araştırmaya katılan engelli öğrencilerin “Engelliler Beden Eğitimi ve Spor Dersi Sorunlar Ölçeği (EBESSO)” genel toplam ve alt boyutlarından aldıkları puanların millî sporcu olup olmama durumlarına göre karşılaştırılmasına ilişkin t-testi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 48. EBESSO Puanlarının Engelli Öğrencilerin Millî Sporcu Olup Olmama Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin t-testi Sonuçları**

	<b>Millî Sporcu Olup Olmama Durumu</b>	<b>N</b>	$\bar{X}$	<b>s</b>	<b>Sd</b>	<b>t</b>
<b>EBESSO (Genel Toplam)</b>	Millî sporcu	14	3.27	.54	177	1.18
	Millî sporcu değil	165	3.07	.59		
<b>Sosyal Çevre (Alt Boyut 1)</b>	Millî sporcu	14	2.04	.90	177	1.41
	Millî sporcu değil	165	1.77	.68		
<b>Ders İşlenişi (Alt Boyut 2)</b>	Millî sporcu	14	3.75	1.29	177	-0.12
	Millî sporcu değil	165	3.79	1.08		
<b>Fiziki Çevre (Alt Boyut 3)</b>	Millî sporcu	14	4.01	.80	177	1.27
	Millî sporcu değil	165	3.67	.97		

Tablo 48’de görüldüğü gibi EBESSO’nun hem ölçek genel toplamında hem de alt boyutlarında millî sporcu olup olmama durumlarına göre engelli öğrencilerin puanları arasında anlamlı fark çıkmamıştır.

Millî sporcular müsabakalar nedeniyle yurtdışına çıktıklarında, oradaki engelli sporculara sunulan olanakları yakından görme fırsatını bulmaktadırlar. Anlamlı farklılık çıkmamasına rağmen millî sporcu olan öğrencilerin ( $\bar{X}=3.27$ ) millî sporcu olmayanlara ( $\bar{X}=3.07$ ) göre sorun puan ortalamalarının yüksek oluşu gelişmiş ülkelerdeki bu olanakların iyiliği karşısında beklentilerinin artması ve ülkede var olan imkânlar karşısında da beğenilerinin düşmesinden kaynaklı olabilir. Bu durumda sorunları diğer öğrencilere göre daha fazla algıladıkları şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 49’da araştırmaya katılan engelli öğrencilerin “Engelliler Beden Eğitimi ve Spor Dersi Sorunlar Ölçeği (EBESSO)” genel toplam ve alt boyutlarından aldıkları puanların babalarının eğitim düzeylerine göre karşılaştırılmasına ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 49. EBESSO Puanlarının Engelli Öğrencilerin Babalarının Eğitim Düzeylerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları**

	Babanın Öğrenim Düzeyi	N	$\bar{X}$	s	Kruskal Wallis Testi		Tukey HSD Testi Sonucu Fark Çıkan Gruplar
					Sıra Ortalama	KW	
<b>EBESSO (Genel Toplam)</b>	Okuma-yazma bilmiyor	2	2.80	.28	44	6.92*	Okuma-yazma biliyor- İlkokul mezunu İlkokul mezunu- Ortaokul mezunu İlkokul mezunu-Lise mezunu
	Okuma-yazma biliyor	23	3.24	.45	103.87		
	İlkokul mezunu	19	2.60	1.03	69.11		
	Ortaokul mezunu	61	3.08	.59	87.70		
	Lise mezunu	74	3.19	.37	94.20		
<b>Sosyal Çevre (Alt Boyut 1)</b>	Okuma-yazma bilmiyor	2	2	0	135.50	11.23*	İlkokul mezunu- Ortaokul mezunu
	Okuma-yazma biliyor	23	1.84	.61	98.09		
	İlkokul mezunu	19	1.86	1.43	63.71		
	Ortaokul mezunu	61	1.70	.67	81.78		
	Lise mezunu	74	1.82	.45	99.78		
<b>Ders İşlenişi (Alt Boyut 2)</b>	Okuma-yazma bilmiyor	2	2.60	.84	32	9.09*	Okuma-yazma bilmiyor- Okuma-yazma biliyor
	Okuma-yazma biliyor	23	4	.97	98.67		
	İlkokul mezunu	19	3.20	1.23	64.11		
	Ortaokul mezunu	61	3.91	1.08	97		
	Lise mezunu	74	3.81	1.06	89.75		
<b>Fiziki Çevre (Alt Boyut 3)</b>	Okuma-yazma bilmiyor	2	3.80	0	87.50	9.44*	Okuma-yazma biliyor- İlkokul mezunu
	Okuma-yazma biliyor	23	3.88	.71	96.24		
	İlkokul mezunu	19	2.74	1.60	62.74		
	Ortaokul mezunu	61	3.63	.93	83.77		
	Lise mezunu	74	3.93	.68	100.26		

\*p<0.05

Tablo 49’da görüldüğü gibi EBESSO’nun genel toplam ölçek puanlarında baba eğitim düzeylerine göre engelli öğrencilerin puanları arasında anlamlı fark çıkmıştır (KW=6.92; p<0.05). Babaları ilkokul mezunu olan öğrencilerin sorun puan ortalamaları ( $\bar{X}$  =2.60), okuma yazma bilmeyen ( $\bar{X}$  =2.80), okuma yazma bilen ( $\bar{X}$  =3.24), ortaokul ( $\bar{X}$  =3.08) ve lise mezunu ( $\bar{X}$  =3.19) olanlara göre daha düşük çıkmıştır. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için yapılan Tukey HSD testi sonucunda babaları ilkokul mezunu olanlar ile babaları okuma-yazma bilenler, ortaokul ve lise mezunu olanlar arasındaki tüm karşılaştırmalar anlamlı farkı ortaya koymuştur.



Ölçeğin sosyal çevre alt boyutunda da engelli öğrencilerin babalarının eğitim düzeylerine göre sorun puan ortalamaları arasında anlamlı fark ortaya çıkmıştır (KW=11.23;  $p<0.05$ ). Bu alt boyutta babaları ortaokul mezunu olan öğrencilerin sorun puan ortalamaları ( $\bar{X}=1.70$ ), okuma-yazma bilmeyen ( $\bar{X}=2$ ), okuma-yazma bilen ( $\bar{X}=1.84$ ), ilkokul mezunu olan ( $\bar{X}=1.86$ ), ortaokul mezunu olan ( $\bar{X}=1.70$ ) ve babaları lise mezunu olan öğrencilerin ( $\bar{X}=1.82$ ) sorun puan ortalamalarından daha düşük çıkmıştır. Bu alt boyutta fark, babaları ilkokul mezunu olanlar ile ortaokul mezunu olan öğrencilerin puanlarından kaynaklanmıştır.

Ölçeğin ders işlenişi alt boyutunda da engelli öğrencilerin babalarının eğitim düzeylerine göre sorun puan ortalamaları arasında anlamlı fark ortaya çıkmıştır (KW=9.09;  $p<0.05$ ). Bu alt boyutta babaları okuma-yazma bilmeyen öğrencilerin sorun puan ortalamaları ( $\bar{X}=2.60$ ), babaları okuma-yazma bilen ( $\bar{X}=4$ ), ilkokul mezunu olan ( $\bar{X}=3.20$ ), ortaokul mezunu olan ( $\bar{X}=3.91$ ) ve lise mezunu olan öğrencilerin ( $\bar{X}=3.81$ ) sorun puan ortalamalarından daha düşük çıkmıştır. Bu alt boyutta fark, babaları okuma-yazma bilmeyen ve bilen öğrencilerin puanlarından kaynaklanmıştır.

Ölçeğin fiziki çevre alt boyutunda yine baba eğitim düzeylerine göre engelli öğrencilerin sorun puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı fark ortaya çıkmıştır (KW=9.44;  $p<0.05$ ). Bu alt boyutta babaları ilkokul mezunu olan öğrencilerin sorun puan ortalamaları ( $\bar{X}=2.74$ ), babaları okuma-yazma bilmeyen ( $\bar{X}=3.80$ ), okuma-yazma bilen ( $\bar{X}=3.88$ ), ortaokul mezunu olan ( $\bar{X}=3.63$ ) ve lise mezunu olan ( $\bar{X}=3.93$ ) öğrencilerin sorun puan ortalamalarından daha düşük çıkmıştır. Farklılık okuma-yazma bilen ve ilkokul mezunu babaları olan öğrencilerin puanlarından kaynaklanmıştır.

Araştırmanın bu bulgusunda engelli öğrencilerin babalarının eğitim düzeylerinin öğrencilerin derse yönelik algıladıkları sorunlarda farklılıklar olduğunu göstermiştir. Bu farklılıklara bakıldığında baba eğitim düzeyleri yüksek olan öğrencilerin sorun puan ortalamalarının daha yüksek olduğu ortaya çıkarken, fiziki çevre alt boyutu dışındaki

diğer alt boyutlarda en yüksek sorun puanı okuma-yazma bilen ama herhangi bir okuldan mezun olamayan babaları olan öğrenciler tarafından verilmiştir.

Ailelerin bakış açısından yapılan bir çalışmada Kristen ve arkadaşları (2003), bedensel engelli çocuk ve gençlerin sportif aktivitelere sağlık kazanmak, sosyal bir grubun parçası olmak ve sportif beceri öğrenmek amaçları ile katıldıklarını, ailelerinin çocuklarının spora katılmasını en çok sosyalleşmeleri açısından istediklerini ve öğrenme sürecinin bu amaca hizmet ettiğini belirtmişlerdir. Bu çalışmalar bize ailenin çocuk üzerindeki etkilerini göstermektedir. Öğrenim düzeyi yüksek olan ailelerin çocuklarını çevreye karşı daha duyarlı, haklarının bilincinde ve haklarını koruyan, eleştirel bir bakış açısı ile yetiştirdikleri düşünülürse, baba öğrenim düzeyi yüksek olan öğrencilerin sorunları diğerlerine göre daha yüksek oranda algıladıkları söylenebilir.

Tablo 50’de araştırmaya katılan engelli öğrencilerin “Engelliler Beden Eğitimi ve Spor Dersi Sorunlar Ölçeği (EBESSO)” genel toplam ve alt boyutlarından aldıkları puanların annelerinin eğitim düzeylerine göre karşılaştırılmasına ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 50. EBESSO Puanlarının Engelli Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Düzeylerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları**

	Annenin Düzeyi	Öğrenim	N	$\bar{X}$	s	Kruskal Wallis Testi	
						Sıra Ortalama	KW
<b>EBESSO (Genel Toplam)</b>	Okuma-yazma bilmiyor		2	2.80	.28	44	3.80
	Okuma-yazma biliyor		23	3.24	.45	103.87	
	İlkokul mezunu		45	2.95	.74	85.10	
	Ortaokul mezunu		41	3.10	.58	87.28	
	Lise mezunu		68	3.13	.49	91.54	
<b>Sosyal Çevre (Alt Boyut 1)</b>	Okuma-yazma bilmiyor		2	2	0	135.50	7.72
	Okuma-yazma biliyor		23	1.84	.61	98.09	
	İlkokul mezunu		45	1.57	.45	74.46	
	Ortaokul mezunu		41	1.97	1.14	87.76	
	Lise mezunu		68	1.80	.48	97.57	
<b>Ders İşlenişi (Alt Boyut 2)</b>	Okuma-yazma bilmiyor		2	2.60	.84	32	3.27
	Okuma-yazma biliyor		23	4	.97	98.67	
	İlkokul mezunu		45	3.76	1.13	89.37	
	Ortaokul mezunu		41	3.73	1.12	87.74	
	Lise mezunu		68	3.80	1.09	90.55	
<b>Fiziki Çevre (Alt Boyut 3)</b>	Okuma-yazma bilmiyor		2	3.80	0	87.50	1.95
	Okuma-yazma biliyor		23	3.88	.71	96.24	
	İlkokul mezunu		45	3.51	1.29	87.74	
	Ortaokul mezunu		41	3.61	.85	81.79	
	Lise mezunu		68	3.80	.84	94.40	

Tablo 50’de engelli öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin sorunları algılayışlarında EBESSO’nun hem genel toplam ölçek hem de alt boyut puanlarında anne eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır.

Annelerin çocuklar üzerindeki etkisinden daha önce bahsedilmişti. Literatürde de bunu destekleyen çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin, An ve Goodwin’in (2007) spina bifida hastalığı olan çocukların annelerinin gözünden beden eğitimi dersine

katılımlarının araştırıldığı çalışmada anne desteğinin çocukların beden eğitimi ve spor aktivitelerine katılımlarında istekliliklerinin artmasında büyük rol oynadığını bulmuşlar ve anneler ile ortak çalışma alanları yaratmışlardır.

Annelerin eğitim düzeyleri arttıkça da çocuklarının beden eğitimi dersine yönelik tutumlarının arttığı daha önceki bulgularda belirtilmişti. Ancak, araştırmanın bu bulgusunda annelerinin eğitim düzeylerine göre öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin sorunları algılamalarında bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır.

Tablo 51’de araştırmaya katılan engelli öğrencilerin “Engelliler Beden Eğitimi ve Spor Dersi Sorunlar Ölçeği (EBESSO)” genel toplam ve alt boyutlarından aldıkları puanların babalarının mesleklerine göre karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA sonuçları verilmiştir.

**Tablo 51: EBESSO Puanlarının Engelli Öğrencilerin Babalarının Mesleklerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları**

	Babanın Mesleği	N	$\bar{X}$	s	Sd	F	Tukey HSD Testi Sonucu Fark Çıkan Gruplar
<b>EBESSO (Genel Toplam)</b>	Memur	58	3.17	.42	3	1.06	
	İşçi	86	3.01	.66			
	Serbest	27	3.11	.60			
	İşsiz	8	3.26	.67			
<b>Sosyal Çevre (Alt Boyut 1)</b>	Memur	58	1.76	.58	3	9.07*	Memur-İşsiz İşçi-İşsiz Serbest-İşsiz
	İşçi	86	1.73	.59			
	Serbest	27	1.67	.53			
	İşsiz	8	2.97	1.69			
<b>Ders İşlenişi (Alt Boyut 2)</b>	Memur	58	4.12	.93	3	4.56*	Memur-İşçi Memur-İşsiz
	İşçi	86	3.59	1.14			
	Serbest	27	3.94	1.07			
	İşsiz	8	3	.91			
<b>Fiziki Çevre (Alt Boyut 3)</b>	Memur	58	3.62	.78	3	.17	
	İşçi	86	3.72	1.08			
	Serbest	27	3.73	1.04			
	İşsiz	8	3.82	.50			

\*p<0.05

Tablo 51’de görüldüğü gibi EBESSO’nun genel toplam sorun puan ortalamaları arasında engelli öğrencilerin baba mesleğine göre anlamlı bir farklılık çıkmazken, sosyal çevre [F (3)= 9.07; p<0.05]ve ders işlenişi [F (3)= 4.56; p<0.05] alt boyutlarında anlamlı fark çıkmıştır.

Sosyal çevre alt boyutunda babaları işsiz olan öğrencilerin puan ortalamaları ( $\bar{X}$  =2.970), babaları memur olan ( $\bar{X}$  =1.76), işçi olan ( $\bar{X}$  =1.73) ve serbest çalışan öğrencilerin puan ortalamalarına göre ( $\bar{X}$  =1.67) daha yüksektir. Yapılan Tukey HSD testi sonucu farkın babaları işsiz olan grupla, diğer mesleklerden olan tüm gruplararası karşılaştırılmalarından kaynaklı olduğu ortaya çıkmıştır.

Anlamli farklılık çikan ders işlenişi alt boyutunda babaları memur olan öğrencilerin puan ortalamalarının ( $\bar{X}=4.12$ ), babaları serbest çalışan ( $\bar{X}=3.59$ ), işçi olan ( $\bar{X}=3.59$ ) ve işsiz olanlara göre ( $\bar{X}=3$ ) daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu alt boyutta fark, memur-işçi ve memur-işsiz gruplarından kaynaklanmıştır.

Anlamli farklılık çikan sosyal çevre alt boyutunda babaları işsiz olan öğrencilerin sorunları daha çok algıladıkları ortaya çıkmıştır. Daha öncede değinildiği gibi sosyo-ekonomik düzeyin bir belirleyiciside anne-baba mesleğinin ne olduğudur. Düşük gelir düzeyine sahip aileleri olan çocuklar, hem fiziksel, hem psikolojik hem de entelektüel açıdan bazı olumsuzluklar yaşarlar. Araştırmalara göre yoksul ailelerin çocuklarında “saldırganlık”, “hiperaktivite” ve “huzursuzluk” sık görülen özelliklerdir. Bu çocuklar huzursuz ruh halleri ve yorgunlukları nedeniyle başka çocuklarla birlikte olmakta güçlük çekerler (Hatun, 2002). Babaları işsiz olan engelli çocukların yoksul oldukları düşünüldüğünde, saldırganlık, aşağılık duygusu gibi nedenlerle çevresi ile olumlu iletişim kuramamaları ve dolayısı ile sosyal çevre ve alt boyutunda sorunları yüksek oranda algıladıkları düşünülebilir.

Ders işlenişi alt boyutu, program içeriği, ders süreleri, etkinlik çeşitliliği gibi akademik bilgilerin ön planda olduğu maddelerin yer aldığı alt boyuttur. Bu alt boyutta sorun algılamak için öğrencilerin kavrama, yorumlama yetilerini kullanmaları gereklidir. Bu durumda sosyo-ekonomik düzeyi görece daha yüksek olan öğrencilerin bu alt boyutta sorunları daha bilinçli kavradığı düşünülürse babası memur olan çocukların sorun puan ortalamalarının daha yüksek olması beklenen bir durum olabilir.

Tablo 52’de araştırmaya katılan engelli öğrencilerin “Engelliler Beden Eğitimi ve Spor Dersi Sorunlar Ölçeği (EBESSO)” genel toplam ve alt boyutlarından aldıkları puanların annelerinin mesleklerine göre karşılaştırılmasına ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 52. EBESSO Puanlarının Engelli Öğrencilerin Annelerinin Mesleklerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları**

	Annenin Mesleği	N	$\bar{X}$	s	Kruskal Wallis Testi		Tukey HSD Testi Sonucu Fark Çıkan Gruplar
					Sıra Ortalama	KW	
<b>EBESSO (Genel Toplam)</b>	Memur	18	3.23	.36	99.81	3.44	
	İşçi	14	2.74	1.04	75.07		
	Serbest	7	2.78	.78	65.79		
	Ev Hanımı	140	3.12	.52	91.44		
<b>Sosyal Çevre (Alt Boyut 1)</b>	Memur	18	1.65	.21	84.94	1.02	
	İşçi	14	1.87	.98	87.89		
	Serbest	7	1.75	1.10	73.86		
	Ev Hanımı	140	1.80	.69	91.67		
<b>Ders İşlenişi (Alt Boyut 2)</b>	Memur	18	4.31	.62	111.97	4.31	
	İşçi	14	3.40	1.43	78.50		
	Serbest	7	3.71	.93	79.64		
	Ev Hanımı	140	3.76	1.09	88.84		
<b>Fiziki Çevre (Alt Boyut 3)</b>	Memur	18	3.75	.75	87.61	8.71*	İşçi-Ev Hanımı Serbest-Ev Hanımı
	İşçi	14	2.97	1.45	64.39		
	Serbest	7	2.85	1.29	50.93		
	Ev Hanımı	140	3.80	.86	94.82		

\*p<0.05

Tablo 52’de görüldüğü gibi öğrencilerin anne mesleklerine göre beden eğitimi ve spor dersine yönelik algıladıkları sorunlar arasında yalnızca EBESSO’nun fiziki çevre alt boyutunda anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır (KW=8.71; p<0.05). Bu alt boyutta anneleri ev hanımı olan öğrencilerin puan ortalamaları ( $\bar{X}$  =3.80), anneleri memur olan ( $\bar{X}$  =3.75), işçi olan öğrencilerin ( $\bar{X}$  =2.97) ve serbest çalışan ( $\bar{X}$  =2.85), öğrencilerin puan ortalamalarına göre daha yüksektir. Bu fark işçi-ev hanımı ve serbest-ev hanımı grupları arasındaki karşılaştırmadan kaynaklanmaktadır. Yani kamu görevi dışında çalışan ve çalışmayan anneleri olan öğrencilerin sorunları algılamalarında farklılıklar vardır. Anneleri çalışan öğrencilerin puan ortalamalarının daha düşük oluşu, zaten iş yaşamının içerisinde birçok durum ve sorunla karşılaşan annelerin, çalışmayıp evlerinde olan annelere göre daha az sorgulayıcı bir yapıya sahip olması ve bu yapıyı çocuklarına da yansıtması sonucunda ortaya çıkmış olabilir.

Daha öncede belirtildiği gibi, anneler çocuklarla babalara göre daha fazla ilgilenmektedirler. Bu durum çalışan anneler içinde aynı şekildedir. Ancak elbette ki çalışmayan anneler, çalışan annelere göre çocuklarına daha fazla zaman ayırabilmektedirler. Bu durum, çocukların özellikle psikolojik gelişimlerinde olumlu katkılar sağlayabilmektedir. Araştırmanın bu bulgusunda, anlamlı farklılık çıkan fiziki çevre alt boyutunda sorun puan ortalamaları en yüksek olan öğrencilerin annelerinin ev hanımı oldukları görülmektedir. Bu çalışmayıp çocuklarına daha fazla zaman ayırabilen annelerle büyüyen çocukların algılarının açık olması ve yüksek beklenti sahibi olmaları sonucu beklenen bir durum olarak yorumlanabilir.



## BÖLÜM V

### SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlar özet halinde sunulmuş ve sonuçlar doğrultusunda çeşitli önerilere yer verilmiştir. Sonuçların sunulduğunda alt problemlere göre bir sıra izlenmiştir.

#### 5.1. Sonuç

Devlete bağlı ortopedik, görme ve işitme engelli ilköğretim okullarının ikinci kademelerinde (6, 7 ve 8. sınıf) okuyan öğrencilerin, beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutumları ve karşılaştıkları sorunları belirlemek ve kişisel bilgilerinden elde edilen bağımsız değişkenlere göre tutum ve sorunlarının farklılaşp farklılaşmadığını karşılaştırarak incelemek amacıyla yapılan bu araştırmanın sonuçları şu şekildedir:

Engelli öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik tutumlarının, kişisel özelliklerine ait sonuçlarında;

- i. Kız öğrencilerin beden eğitimi dersinde kendilerini erkek öğrencilere göre daha yetersiz algıladıkları,
- ii. görme engelli öğrencilerin, ortopedik ve işitme engelli öğrencilere göre derse yönelik daha olumlu tutum sergiledikleri,
- iii. sonradan engelli olan öğrencilerin, doğuştan engelli olanlara göre derse yönelik daha olumlu tutum sergiledikleri,
- iv. 8. sınıf öğrencilerinin 6 ve 7. sınıf öğrencilerine göre derse yönelik daha olumsuz tutuma sahip oldukları,
- v. sporcu olmayan öğrencilerin yapısal gereklilik boyutunda sporcu olan öğrencilere göre derse daha olumlu tutum sergiledikleri,
- vi. millî sporcu olan öğrencilerin millî sporcu olmayanlara göre derse yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu,
- vii. anne-baba öğrenim düzeyi düşük öğrencilerin, anne-baba eğitim düzeyleri yüksek olanlara göre kendilerini daha yetersiz algıladıkları,

- viii. babaları memur olan ya da serbest çalışan öğrencilerin, babaları işsiz olanlara göre beden eğitimi dersine yönelik olarak kendilerini daha yetersizlik algıladıkları ortaya çıkmıştır.
- ix. anne mesleğine göre engelli öğrencilerin beden eğitimi derslerine yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır.

Engelli öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik karşılaştıkları sorunların kişisel özelliklerine ait sonuçlarında;

- i. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre beden eğitimi dersine yönelik olarak sosyal çevreye ilişkin daha fazla sorun algıladıkları,
- ii. görme engelli öğrencilerin ortopedik ve işitme engelli öğrencilere göre beden eğitimi dersine yönelik daha fazla sorun algıladıkları,
- iii. babalarının öğrenim düzeyi görece yüksek olan öğrencilerin derse yönelik daha fazla sorun algıladıkları,
- iv. babaları memur olanların, işçi ve işsiz olanlara göre ders işlenişine ilişkin sorunları daha fazla algıladıkları, babaları işsiz olanların, işçi ve serbest meslek sahibi olanlara göre genel olarak derse yönelik daha fazla sorun algıladıkları,
- v. anneleri ev hanımı olanların, işçi ve serbest meslek sahibi olanlara göre derse yönelik daha fazla sorun algıladıkları ortaya çıkmıştır.
- vi. engelli öğrencilerin doğuştan ya da sonradan engelli oluşlarına, sınıf düzeylerine, sporcu olup olmamalarına, millî sporcu olup olmamalarına ve anne eğitim düzeylerine göre beden eğitimi ve spor dersine yönelik karşılaştıkları sorunlarda anlamlı farklılıklar ortaya çıkmamıştır.

## 5.2. Öneriler

Engelli öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik tutumlarından ve karşılaştıkları problemlerden yola çıkarak geliştirilen öneriler araştırmalara ve uygulamalara yönelik olarak iki ayrı başlık altında toplanmıştır.

### ***Araştırmalara Yönelik Öneriler:***

- Bu araştırma değişik illerdeki engelli okulları eklenerek tekrar edilmeli ve evreni temsil eden daha büyük gruplarla genellenebilirliği artırılmalıdır.
- Bu araştırmadan hareketle, kaynaştırma eğitimi içerisindeki engelli öğrencilerle yapılacak benzer çalışmalar karşılaştırılarak, hangi eğitim modelinde engelli öğrencilerin derse ilişkin tutumlarının daha olumlu olduğu kıyaslanabilir. Ayrıca böyle bir çalışma ile kaynaştırma eğitimi içerisindeki çocukların derse ilişkin sorunları da belirlenerek, çözümler önerilebilir.
- Sadece devlet okullarında değil özel engelliler okullarında da beden eğitimi derslerine yönelik öğrenci tutumları ve derse yönelik karşılaşılan sorunlar incelenebilir ve devlet okulları ile farklılıkları ortaya konulabilir. Böylelikle işleyişte okulların bu ders açısından iyileştirilmesinde birbirlerine örnek olması gereken özellikleri ortaya çıkarılabilir.

### ***Uygulamaya Yönelik Öneriler:***

- Literatürde fiziksel aktivite ve sporun engelliler üzerindeki olumlu etkileri pek çok kez ispatlanmıştır. Bununla birlikte, bu araştırma ve literatürdeki pek çok araştırma, engelli öğrencilerin beden eğitimi derslerine karşı olumlu tutumlarını ortaya koymuştur. Bilindiği gibi engelli çocukların hemen hemen tamamı fiziksel aktivite ile okullarda tanışmaktadır. Toplumda bazı ailelerin engelli çocuklarını saklama, reddetme, aşırı koruma amaçlı evden çıkarmama gibi nedenlerle okula göndermediği bilinmektedir. Bu amaçla engelli çocuğu olan ailelerin bilinçlendirilmesi ve çocuklarını okula göndermeleri için teşvik edilmesi gerekmektedir.
- Bu araştırmada ortaya çıkan sorunlara bakıldığında, ders işleniş alt boyutunda karşılaşılan sorunların bir kısmı öğretmen yetersizliği ile doğru orantılıdır. Beden eğitimi öğretmenlerinin üniversiteden mezun olduktan sonra Kamu Personeli Seçme Sınavı'na (KPSS) girerek okullara atandığı

bilinmektedir. Atanılan bu okullar engellilere özel okullarda olabilmektedirler. Ancak henüz üniversitedeyken öğretmen adaylarının engellilere özel beden eğitimi öğretmeni olabilecek yeterlilikte yetiştirildiğini söylemek zordur. Bu anlamda kısa vadede engellilere özel okullarda beden eğitimi öğretmeni olanlara engellilerde beden eğitimi uygulamalarına ilişkin hizmetiçi eğitimler verilerek öğretmenlerin bilgilendirilmesi, uzun vadede ise üniversitelerin beden eğitimi öğretmeni yetiştiren bölümlerinde ders programlarının engelli öğrencilerin gelişim özelliklerinin ve engellilere özel geliştirilmiş spor branşları ve oyunlarının yer aldığı derslerin konması ya da var olan dersler içerisine engellilere ilişkin bu konuların eklenmesinin yeterli düzeyde donanımlı öğretmen yetişmesi açısından yerinde olacağı düşünülmektedir. Buradan hareketle bu araştırmadan çıkan sonuçları da göz önüne alarak beden eğitimi öğretmeni yetiştiren okulların programlarının engellileri de içine alacak şekilde yeniden yapılandırılması önerilebilir.

- Türkiye çapında beden eğitimi derslerinin amaçlarına ulaşmasında en büyük eksikliklerin başında araç-gereç ve tesis eksikliklerinin gösterildiği literatürde belirtilmektedir. Bu araştırmada da özellikle karşılaşılan sorunlar bölümünde fiziki yetersizlikler alt boyutu altında tesis ve araç-gereç eksiklikleri sorun olarak gösterilmiştir. Buradan hareketle, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından okullardaki spor salonu ihtiyaçlarının karşılanması, okul bahçelerinin beden eğitimi dersinin yapılabilmesi için uygun hâle getirilmesi, soyunma odaları, araç-gereç ve malzeme eksikliğinin giderilmesi, özelliklere engel gruplarına yönelik spor malzemelerinin temin edilmesi gibi sorunlar çözüme kavuşturulmalı, ayrıca yeni yapılacak okulların engel gruplarının özelliklerine göre tasarlanması önerilebilir.
- Yine bu araştırma kapsamında ortaya çıkan bir başka sorun, ders işleniş alt boyutu içerisinde geçen derse ayrılan zaman yetersizliğidir. Beden eğitimi ders saatlerinin engelli olmayan öğrenciler tarafından da yetersiz görüldüğü bazı araştırmalarca ortaya konmuştur. Özellikle engelli öğrencilerin soyunma odasında geçirdikleri zamanın engelli olmayan

öğrencilerden daha uzun olduğu düşünüldüğünde engelli öğrenciler için ders süresinin artırılmasının daha da önemli olduğu ortaya çıkmaktadır.

## KAYNAKLAR

- Adams, R. S. (1963). Two scales ve measuring attitude toward physical education. **Research Quarterly**, **34**, (1), 91-95.
- Albayraktar, A. S., Erođlu, A. S., Kalaycı, Ő., Kűcűksille, E., Ak, B., Karaatlı, M., Keskin, H, Ő., iek, E., Kayıő, A., Őztűrk, E., Antalyalı, Ő. E., Uçar, N., Demirgil, H., İőler, D. B. ve Sungur O. (2005). **SPSS Uygulamalı ok Deđiőkenli İstatistik Teknikleri**, (Ed. Kalaycı, Ő.). Ankara: BRC Matbaacılık.
- Allport, G. W. (1935). **Attitudes. Handbook of Social Psychology**. In C. Murchison (Ed.), (pp. 798-844). Worcester, MA: Clark University Pres.
- Altay, F. ve Özdemir, Z. (2006). Ankara İli Merkez İlçelerinde İlkŐđretim Birinci Kademesinde Őđrenim GÖren 4. ve 5. Sınıf Őđrencilerinin Beden Eğitimi ve Spor Dersine İlişkin Tutumlarının Karşılaştırılması. **9. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi**. 3–5 Kasım, Muğla Őniversitesi. Muğla: Nobel Yayın Dağıtım.
- An, J. and Goodwin, D. L. (2007). Physical education for students with spina bifida: Mother’s perspectives, **Adapted Physical Activity Quarterly**, **24**, 38-58.
- Anderson, L.W. (1988). **Attitudes and their measurement**, In Keeves. J.P. (Ed.). *Educational research, methodology and measurement: An international handbook*, New York; Pergamon Pres.
- Archie, V. W., Sherrill, C. (1989, Aug). Attitudes toward handicapped peers of mainstreamed and nonmainstreamed children in physical education. **Percept Mot Skills**, **69** (1), 319-322.
- Arkonaç, S. A. (2001) **Sosyal Psikoloji**. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım Ltd. Şti. 2. Basım.

- Ataman, A. (2003). **Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş**, 1. Basım. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Aygün, Ö. (2004). **Zihinsel Engellilerde Antrenman Öncesi ve Sonrası Motorik Performansın Karşılaştırılması**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Bağcı, H. (2007). **Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Derslerine Yönelik Tutumları ile Yazma Becerileri Üzerine Bir Araştırma**. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Balcı, A. (2005). **Sosyal Bilimlerde Araştırma, Yöntem, Teknik ve İlkeler**. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Balcıoğlu, İ. (2003). **Sporun sosyolojisi ve psikolojisi**. İstanbul: Bilge Yayıncılık Eğitim Hizmetleri.
- Bar-Eli, M., Hartman, I. ve Levy- Kolker, N. (1994). Using goal setting to improve physical performance of adolescents with behavior disorders: the effect of goal proximity. **Adapted Physical Activity Quarterly**, **11**, 86- 97.
- Ballachey, E.L. (1962). **Individual In Society**. New York: Mc Graw Hill Book Co.
- Baron, R.A. ve Byrne D. (1977). **Social Psychology: Understanding Human Interaction**. (2nd ed.) Boston: Allyn ve Bacon.
- Boslaugh, S., E. ve Andresen , E., M. (2006). Correlates of physical activity for adults with disabilities. **Preventing Chronic Disease. Public Health Research, Practise, and Policy, Volume 3: No.3**.
- Başer, S. (2002). **Ankara bölgesinde işitme engelli özürlü sporcuların sportif performanslarına etki eden kişilik özellikleri**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Bayram, D. (2003). Sanat, Spor ve Engelli Çocuk. *Spor Araştırmaları Dergisi*, Sayı 2, Haziran, s.37.
- Baysal, A. (1981). **Sosyal ve Örgütsel Psikolojide Tutumlar**. İstanbul
- Birtwistle, G.E. and Brodie, D.A. (1991). Children's Attitudes Towards Activity and Perceptions of Physical Education. **Health Education Research**, 6, (4), 465-478.
- Blinde, E, M., McClung, L, R, (1997), Enhancing the physical and social self through recreational activity: Accounts of individuals with physical disabilities, **Adapted Physical Activity Quarterly**, 14, 327-344.
- Block, M. E. and Obrusnikova, I. (2007, Apr). Inclusion in physical education: a review of the literature from 1995-2005. **Adapt Phys Activ Q**, 24 (2):103-24.
- Bloom, B.S. (1995). **İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme**. (Çev: D.A. Özçelik). 3. Basım. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- Browne, J. (1992). Reasons For The Selection or Non-Selection of Physical Education Studies By Year 12 Girls. **Journal of Teaching Physical Education**. 11, 402-410.
- Burcu, E. (2007). **Türkiye'de Özürlü Birey Olma: Temel Sosyolojik Özellikleri ve Sorunları Üzerine Bir Araştırma**. Birinci Basım. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı**, 5. Basım, Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Cai, S. X. (1997). College Student Attitude Toward Three Teaching Styles in Physical Education Classes. **College Student Journal**. 31. (2) Database: Academic Search Premier.



- Costello, A. B. and Osborne, J. W. (2003). **Exploring best practices in Factor Analysis: Four mistakes applied researchers make**. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. Chicago. III. April.
- Chung, M. and Philips, D.A. (2002). Attitude Toward Physical Education and Leisure-Time Exercise in High School Students. **Physical Educator**, **59**, (3), 126-139.
- Cüceloğlu, D. (1996). **İnsan ve Davranışı Psikolojinin Temel Kavramları**. Remzi Kitapevi. 6. Basım. İstanbul.
- Çağdaş Toplum Yaşam ve Özürlüler**. (1999). (1. Özürlüler Şurası Komisyon Raporları Genel Kurul Görüşmeleri). Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı Yayını, Ankara.
- Çağlar, D. (1979). **Ortopedik Özürlü Çocuklar ve Eğitimi**, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, No: 115, Ankara.
- Çevrim, H. (2009). **Engellilerde beden eğitimi ve spor dersinin programdaki yeri ve işlenişinin değerlendirilmesi**. Fırat Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Çiftçi, C. (2001). **12-16 yaş eğitilebilir düzeyde zihinsel engelli çocuklarda beden eğitimi ve spor derslerinin bazı motorik özelliklere etkisi (Türkiye ve Almanya uygulaması)**. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Demirhan, G. & Altay, F. (1996). Lise birinci sınıf öğrencilerinin beden eğitimi dersine karşı tutumları, **4, Spor bilimleri Kongresi Bildiri Özetleri**, Ankara: H. Ü. Spor Bilimleri ve Teknolojisi Yüksekokulu, 1-3 Kasım, 79.
- Demirhan, G. & Altay, F. (2001), Lise birinci sınıfların beden eğitimi ve spora ilişkin tutumları ölçeği II, **Spor Bilimleri Dergisi**, **10**, 2, 9-20.

- Demirhan, G., Bulca, Y., Altay, F., Şahin, R., Güvenç, A., Aslan, A., Güven, B., Kangalgil, M., Hünük, D., Koca, C. ve Açıkada, C. (2008). Beden Eğitimi Öğretim Programları Ve Programların Yürütülmesine İlişkin Paydaş Görüşlerin Karşılaştırılması. **Spor Bilimleri Dergisi**, **19**, 3, 157-180.
- Deniz, L. (1994). **Bilgisayar Tutum Ölçeği (BTÖ-M)'nin geçerlik, güvenirlik, norm çalışması ve örnek bir uygulama**. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- DePauw, K. P. and Gavron, S. J. (1995). **Disability Sport**. Second Edition. Human Kinetix. [http://www.google.com/books history+of+sport+for+disabilities](http://www.google.com/books/history+of+sport+for+disabilities) (15.02 2011)
- Dickinson, J. & Perkins, D. (1985), Socialization into physical activity for the disabled populations, **CAHPER**, **51**(8), 4-12.
- DİE ve ÖZİDA (2004). **Türkiye Özürlüler Araştırması 2002**. Devlet İstatistik Enstitüsü Matbaası. Ankara.
- Dieck, A. P. (1997). **An Effect Of A Newsletter On Childrens' Interest In An Attitude Toward Science**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Arizona State University.
- Edwards, L. A. (1957). **Techniques of Attitudes Scale Construction**. New York: Appleton Century Crofts Inc.
- Ege, R. (1993). **Sakatlar ve Sakatlıklar**, Ankara: Büyükşehir Belediyesi Yayınları.
- Enç, M., Çağlar, D., Özsoy, Y. (1981). **Özel Eğitime Giriş**. Sevinç Matbaası; Ankara.
- Er, M. (2006). Çocuk, Hastalık, Anne-Babalar ve Kardeşler. **Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi**, **49**, 155-168.
- Ergin, O. (1977). **Türk Maarif Tarihi**, c. 3-4, s. 1165. İstanbul.

- Erkan, G. (1990). **Ortopedik Özürlü Çocukların Kendini Kabul Düzeyi Üzerine Bir Araştırma**, Sakatları Koruma Millî Koordinasyon Kurulu, İstanbul.
- Erkuş, A. (2003). **Psikometri Üzerine Yazılar**. Türk Psikologlar Derneği Yayınları No: 24.
- Finch, C., Owen, N. ve Price, R. (2001). Current injury or disability as a barrier to being more physically active. **Med Sci Sport Exerc**, **33** (5): 778- 82.
- Fishbein, M. (1967). **Readings in Attitude Theory and Measurment**. New York: John Wiley & Sons Inc.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). **Understanding attitudes and predicting social behavior** (3rd Edition). USA: Addison Wesley.
- Flintoff. A., Scraton. S. (2001). Stepping Into Active Leisure? Young Women's Perceptions of Active Lifestyles and Their Experiences of School Physical Education. **Sport, Education and Society**, **Vol. 6**, No: 1, pp. 5-21.
- Folsom-Meek, S. L. (1998, Jun.). Licensure of adapted physical education teachers and undergraduates' attitudes toward students with disabilities. **Percept Mot Skills**, **86** (3 Pt 1): 1117-1118.
- Fox, K., R. (1997). **The Physical Self**. Human Kinetics Publishers, Inc.
- Frampton, M. E. (1963). **Körlerin Eğitim-Öğretimi**. (Çeviren: Emin Sağlamergültekin Yazgan). Millî Eğitim Basımevi, İstanbul.
- Franzoi, L. S. (1996). **Social Psychology**. Madison, Brown and Benchmark Publishers.
- Freedman J. L. (1993). Sears D. O., Carlsmith J. M. **Sosyal Psikoloji**, Çeviren: Dönmez A. 2. Basım. Ankara: İmge Kitabevi.

- Fung, L. and Ng, J. K. (2004). Value Orientation Towards Physical Education and Physical Activity Preferences: A Study of Hong Kong Secondary School Students. **African Journal for Physical, Health Education, Recreation and Dance**, **10**, 109-118.
- Gardner, W. I. (1977). **Learning and Behavior Characteristics Exceptional Children and Youth**. (1. Basım). Boston: Allyn & Bacon.
- Gill, D. L. (1986). **Psychological Dynamics of Sport**. Illinois, USA: Human Kinetics Publishers, Inc. Champaign.
- Girli, A. (2001, Mayıs). Sanat, Spor ve Engelli Çocuk. **Çoluk Çocuk Aylık Anne Baba Eğitimci Dergisi**, Sayı 2, s.37- 38.
- Goldstein, T. (1995). **Succeeding Together: People With Disabilities In The Workplace**. California State University. Northridge.
- Goodwin, D. L. (2000). **The Experience of Students with Physical Disabilities in Physical Education**, Unpublished Phd Thesis, University of Alberta, Department of Physical Education and Recreation.
- Gould J. & Kolb W. L. (1964). **A dictionary of the social sciences**. New York: Tavistock Publications.
- Gutiérrez, M. Ruiz, L. M. (2009, Feb.). Perceived motivational climate, sportsmanship, and students' attitudes toward physical education classes and teachers. **Percept Mot Skills**, **108** (1): 308-26.
- Guttman, L. (1973). **Spinal Cord Injuries**, Oxford: Blackwell Scientific Publications.
- Güney, S. (1998). **Davranış Bilimleri ve Yönetim Psikolojisi Terimler Sözlüğü**, Ankara: Ocak Yayınları.

- Gülek, C. (1994). Okullarda akademik başarıyı artırma: Bir sistem yaklaşımı (Özet kitabı). **1. Eğitim Bilimleri Kongresi** (s.43). Adana: Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Güllü, M. (2009). Ortaöğretim Öğrencileri için Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği Geliştirilmesi. **Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi Cilt 3**, Sayı 2.
- Gür, A. (2001). **Özürülülerin Sosyal Yasama Uyum Süreçlerinde Sportif Etkinliklerin Rolü**, T.C. Başbakanlık Özürülüler İdaresi Başkanlığı Yayınları, Ankara.
- Gürsel, F. (2007, Feb.). Attitudes of physical education majors in Turkey towards disability are changed by adaptive physical education training. **Percept Mot Skills**, **104** (1):166-170.
- Güray, E. (2002). **İlköğretim Okullarındaki Öğrencilerin Beden Eğitimi Dersi Hakkındaki Düşünceleri ve Beklentileri (Gebze Örneği)**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Haladyna, T., Thomas, G. (1979). The Attitudes Of Elementary School Children Toward School and Subject Matters. **Journal Of Experimental Education**. 48, 18-23.
- Harrell, K. (2000). **Attitude is Everything**. New York: John Willey&Sons, Inc.
- Harrison, J. M. ve Blakemore, C.L., (1992). **Instructional Strategies For Secondary School Physical Education** (3rd Ed.) Dubuque: Wm. C. Brown Publishers.
- Haskell, W. L., Lee, I-M., Pate, R. R., Powell, K., Blair, S. N., Franklin, B. A., Macera, C. A., Heath, G. W., Thompson, P. D. and Bauman, A. (2007). Physical activity and public health. Updated recommendation for adults from the American college of sports medicine and the American heart association. **Circulation**, **116**, 1081–1093.

- Hatten, J.D. (2004). **Racial Differences in Student's Interest and Attitudes Toward Physical Education Considering Grade Level and Gender**. Ph.D Thesis. The Florida State University. [online]. [cited 2009 Dec 25]. Available from: URL: (<http://proquest.umi.com/>)
- Heiden, H. G. (1996): "Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden"- Grundrecht und Alltag: eine Bestandsaufnahme, Reinbek bei Hamburg, Thimm et, al, 1985, Nirje 1994, Wohlhüter 1995, Hahn 1994.
- Hicks, M. K., Wiggins, M. S. and Crist, R. W. (2001). Moode FM. Sex Differences in Grade Three Students' Attitudes Toward Physical Activity. **Perception Motor Skills** **93** (1): 97-102.
- Hopper, G. (1986). Socialization of wheelchair athletes, In G. A. Sherrill (Ed.), **Sport and disabled athletes**. Ghampaign, IL: Human Kinetics. 197-202.
- Hovardalıoğlu, S. (2000). **Davranış Bilimleri için Araştırma Teknikleri**. Ankara: VE-GA.
- Hsieh, S., D, Yoshinaga, H., Muto, T. ve Sakurai, Y. (1998). Regular physical activity and coronary risk factors in Japanese men. **Circulation**, **97**: 661-665.
- Hünük, D., Demirhan, G. (2010). Turkish adolescents' attitude toward physical education. **Perceptual and Motor Skills**, **111** (2), 324-332.
- Hürmeriç, I., Saraç, L., Koçak, S. (2004). Karma ve Aynı Cinsiyet Gruplarında İşlenen Beden Eğitimi Derslerine Karşı İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Tutumları. **10. ICHPER.SD & 8.Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi**. Kemer/ANTALYA.

- Imrie, R. (2001). Barriered and baunded places and the spacialities of disability. **Urban Studies**, **38** (2), 231-237.
- İlhan, L. (2008). Eğitilebilir zihinsel engelli çocuklarda beden eğitimi ve sporun sosyalleşme düzeylerine etkisi, **Kastamonu Eğitim Dergisi**. **16** (1):315–324.
- İnceoğlu, M. (2004). **Tutum, Algı, İletişim**. Ankara: Elips Kitap Kesit Tanıtım. Ltd. Şti.
- Jarvis, K. C. and French, R. (1990, Jun). Attitudes of physical educators toward the integration of handicapped students. **Percept Mot Skills**, **70**, 899-902.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1988). **İnsan ve İnsanlar**. İstanbul: Evrim Basım Yayım Dağıtım.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2006). **Yeni İnsan ve İnsanlar**. (10. Basım). İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Kalyon, T. A. (1996). **Engellilerde Spor**. Logos Tıp Yayıncılık, İstanbul.
- Kangalgil, M., Hünük , D. ve Demirhan, G. (2006). İlköğretim, Lise ve Üniversite Öğrencilerinin Beden Eğitimi ve Spora İlişkin Tutumlarının Karşılaştırılması. **Spor Bilimleri Dergisi**, **17** (2), 48-57.
- Kaptan, S, (1998), **Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri**, Ankara: Tekişık Web Ofset.
- Karakaya, I., Coşkun, A.ve Ağaoğlu, B. (2006). Yüzücülerin depresyon, benlik saygısı ve kaygı düzeylerinin değerlendirilmesi. **Anatolian Journal of Psychiatry**, **7**, 162–166.
- Kararmaz, N. **Engelli Öğrencilerin Eğitiminde Aile**. Tarsus Rehberlik ve araştırma Merkezi Web Sitesi. <http://tarsusram.gov.tr/kaynastirma/172-aile.html>. (23.02.2011)
- Karasar, N. (1998). **Bilimsel araştırma Yöntemi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Kenyon, S. (1968). Six scales for assessing attitude toward physical education, **Research Quarterly**, **39**, 3, 566-574.
- Kırcaali, G. (1998). **Özel Gereksinimli Bireyler ve Özel Eğitim**. Eripek, S. (Ed.), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Kimball, R. S. (2007). **Sixth Grade Fitness Levels and the Fitnessgram Assessment Program**, Ph.D. Thesis. Liberty University.
- King, M. H. (1994). **Student Attitudes Toward Physical Education at The Ġntermediate School Level**. Master Thesis. Memorial University of Newfoundland. Ottawa. [online]. [cited 2009 Jan 12]. Available from: URL: (<http://proquest.umi.com/>)
- Kinne, S., Patrick, DL. ve Maher, EJ. (1999). Correlates of exercise maintenance among people with mobility impairments. **Disabil Rehabil**, **21** (1): 15- 22.
- Kirchner, C., E, Gerber, E., G. ve Smith, B., C. (2008). Designed to deter: community barriers to physical activity for people with visual or motor impairments. **Am J Prev Med**, **34** (4), 349- 352.
- Kirchner, G. and Fishburne, G. J. (1995). **Physical Education for Elementary School Children**, Brown & Benchmark: USA.
- Koballa, J. R. and Crawley, F. E. (1985). "The influence of attitude on science teaching and learning". **School Science and Teaching**.
- Koca, C., Demirhan, G. (2004). An examination of high school students' attitudes toward physical education with regard to sex and sport participation. **Perceptual and Motor Skills**, **98**, 754-758.



- Koca, C., Aşçı, F. H, Demirhan, G. (2005). Attitudes Toward Physical Education and Class Preferences of Turkish Adolescents in Terms of School Gender Composition. **Adolescence**, **40** (158): 365-375.
- Koca, F. (2003). **Fizik Engelli İnsanların Toplumsal Konumu (İstanbul Örneği)**, Yüksek lisans (MS) tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Koçak S, Hürmeriç I. (2006, Aug.). Attitudes toward physical education classes of primary school students in Turkey. **Percept Mot Skills**, **103** (1): 296-300.
- Krech, D. ve Crutchfield, R. S. (1980). **Sosyal Psikoloji**. (Çev. E. Güngör). 3. Basım, İstanbul: Ötüken Yayın.
- Kristen, L., Patriksson, G, & Fridlund, B, (2003), Parent's conceptions of the influences of participation in a sports programme on their children and adolescents with physical disabilities, **European Physical Education Review**, **9** (1), 23-4.
- Krouscas, J. A. (1999). **'Middle School Students Attitudes Toward a Physical Education Program**. Doctoral dissertation. Virginia Polytechnic Institute and State University, Virginia, from [http://www.scholar.lib.vt.edu/theses/available/etd-052099-171214/unrestricted/ DISS.PDF](http://www.scholar.lib.vt.edu/theses/available/etd-052099-171214/unrestricted/DISS.PDF). (2009, Jan 12).
- Lowell, F. M., Allen, A. M. and Ernest, K. L. (1983). **Adapted Physical Education**. London: Apsen Publication.
- Luke, M. D. and Sinclair, G. D. (1991). Gender Differences in Adolescents' Attitudes Toward School Physical Education. **Journal of Teaching in Physical Education**, **11**, (1), 31-46.
- Luke, M., Cope, D. (1999). Student Attitudes Toward Teacher Behavior and Program Content in School Physical Education. **The Physical Educator**, **Volume: 51**, Issue: 2.

- Maguire, J., Jarvie, G., Mansfield, L. ve Bradley, J. (2002). **Sport worlds. A sociological perspective**. Human Kinetics, Inc.
- Malanga, G., A, Bloomgarden, J., Filart, R. ve Cheng, J. (2008). Athletes with disabilities. **Medscape from webMD**.
- Martin, S. N. (1990). **Hearing and Hearing Disorders, Human Communication Disorders**, 3rd Edition, (Edi. Shames, G. H. ve Wiig E.H), Merril Publishing Company, Ohio.
- Masters, L. F., Mori, A. A. and Lange, E. K. (1983). **Adapted Physical Education**. (First Edition). London: An Aspen Publication.
- Mc Coll, M. A. & Bikenbach, J. E. (1998). **Introduction to Disability**. (First Edition). London: WB Saunders Company.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) **Özel Eğitim Kursları Yönetmeliği**, 22.07.2005 tarih ve 25883 sayılı Resmi Gazete.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (1997). **Özel Eğitim ve Rehberlik El Kitabı**, Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2003). **Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü, İşitme Engellilerin Eğitiminde Öğretmen El Kitabı**, Millî Eğitim Basımevi, Ankara.
- Metin, N. (1997). **Özürlü Çocuklar İçin Kaynaştırma Programları**, Özev, Y. 2, S.2.
- Meyers, A. R., Anderson, J. J., Miller D, R., Shipp, K, & Hoenig, H. (2002). Barriers, facilitators, and acces for wheelchair users: Substantive and methodologic lessons from a pilot study and environmental effects. **Social Science and Medicine**, 55 (8), 1435-1446.

- Morgan, T. C. (2000). **Psikolojiye Giriş**. (Çeviri Yayın Sorumlusu: S. Karakaş). 14. Basım. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları.
- Nakornkhet, K. (1987). **Physical Activity Attitude as a Function of Sociocultural Differences**. Ph.D. Thesis. Indiana University. [online]. [cited 2009 Jan 12]. Abstract: Available from: URL: (<http://proquest.umi.com/>)
- Nixon II, H., L. (2009). Constructing diverse sports opportunities for people with disabilities. **Journal of Sport & Social Issues**, Volume 31, Number 4, 417-433.
- Obrusnikova, I., Block, M. and Dillon, S. (2010, Apr.). Children's beliefs toward cooperative playing with peers with disabilities in physical education. **Adapt Phys Activ Q**, 27 (2): 127-42.
- Obrusnikova, I. (2008, Apr.) Physical educators' beliefs about teaching children with disabilities. **Percept Mot Skills**, 106 (2): 637-44.
- O'Connor, J. and French, R. (1998, Feb.). Paraprofessionals' attitudes toward inclusion of students with disabilities in physical education. **Percept Mot Skills**, 86 (1): 98.
- Okuturlar, M. H. (1968). **Özel Eğitim**. Okuturlar Yayınları. İstanbul.
- Olafson, L. (2002, Spring). "I hate Phys. Ed.": adolescent girls talk about physical education, **Physical Educator**, [online]. 2011 [cited 2011 January 25]. Available from: [http://findarticles.com/p/articles/mi\\_hb4322/is\\_2\\_59/ai\\_n28921649/?tag=content;coll](http://findarticles.com/p/articles/mi_hb4322/is_2_59/ai_n28921649/?tag=content;coll)
- Öncü, E. (2007). Ana-Babaların Çocuklarının Beden Eğitimi Dersine Katılımına Yönelik Tutumları ve Beklentileri. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

- Öner, N. (1997). **Türkiye’de kullanılan Psikolojik Testler: Bir Başvuru Kaynağı**. 3. Basım. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Matbaası.
- Özcan, H. ve Diğ. (1992). Cerebral Palsy’li Çocukların Eğitimi ve Rehabilitasyonunda Ekip Yaklaşımının Önemi, **I.Ulusal Özel Eğitim Kongresi**, Ya-pa Yayınları, İstanbul, s. 239-241.
- Özer, D. (2001). **Engelliler İçin Beden Eğitimi ve Spor**. 1. Basım. Ankara: Nobel Yayın-Dağıtım.
- Özer, D. ve Aktop, A. (2003). İlköğretim Öğrencileri için Hazırlanmış Bir Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeğinin Adaptasyonu. **Spor Bilimleri Dergisi**, **14** (2), 67-82.
- Özsoy, Y.; Özyürek, M. ve Eripek, S. (1997). **Özel Eğitime Giriş**. Karatepe Yayınları. Ankara.
- Özsoy, Y., Özyürek, M., Eripek, S. (2002). **Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Özel Eğitime Giriş**. Ankara: Karatepe Yayınları.
- Öztopalan, E. (2007). **İlköğretim düzeyindeki özel okullar ile devlet okullarının 6, 7 ve 8. Sınıf öğrencilerinin müzik dersine ilişkin tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişki**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Özyürek, M., (1982). **Normal Öğrencilerle Birlikte ve Ayrı Eğitilen Ortopedik Arızalı Öğrencilerde Benlik Kavramı ve Denetleme Odağı**, Doçentlik Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara.
- Patterson, P. and Faucette, N. (1990). Children’s Attitudes Toward Physical Activity in Classes Taught by Specialist Versus Nonspecialist Physical Education Teachers. **Journal of Teaching in Physical Education**, **9** (4), 324- 331.

- Pehlivan, Z. (1998). Beden eğitimi dersi için tutum ölçeği geliştirme. **5. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi**, Ankara: Hacettepe Üniversitesi. 5-7 Kasım.
- Philips, M., Flemming, N. ve Tsintzas, K. (2009). An exploratory study of physical activity and perceived barriers to exercise in ambulant people with neuromuscular disease compared with unaffected controls. **Clinical Rehabilitation**, **23**: 746- 755.
- Constantinou, P., Manson, M. and Silverman, S. (2009). Female Students' Perceptions About Gender-Role Stereotypes And Their Influence On Attitude Toward Physical Education. **Physical Educator**, **Vol. 66**, Issue 2, 85-96.
- Potter, J. C. (1991). **Özürllüler İçin Spor**. Avrupa Konseyi Spor Gelişimi Komitesince Yayımlanan Çalışma Belgeleri. (Çev. Şipal, M. C.). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Beden Terbiye Genel Müdürlüğü Dış İlişkiler Daire Başkanlığı, s.3-4.
- Rice, P. L. (1988). Attitudes of high school students toward physical education activities, teachers, and personal health. **Physical Educator**, **45** (2), 94–99.
- Reaven, P., D, Barrett-Connor, E. ve Edelstein, S. (1991). Relation between leisure-time physical activity and blood pressure in older women. **Circulation**, **83**, 559–565.
- Rimmer, J., A. ve Rowland, J., L. (2008). Physical activity for youth with disabilities: a critical need in an underserved population. **Developmental Neurorehabilitation**, **11** (2):141-148.
- Rimmer, J., H, Riley, B., Wang, E., Rauworth, A. ve Jurkowski, J. (2004). Physical activity participation among persons with disabilities. **American Journal of Preventive Medicine**, **26** (5), 419-425.

- Rimmer, J., H, Wang, E. ve Smith, D. (2008). Barriers associated with exercise and community access for individuals with stroke. **Journal of Rehabilitation Research & Development**. Volume 45, Number 2, 315–322.
- Rimmer, J., H., Rubin, S., S. ve Braddock, D. (2000). Barriers to exercise in African American women with physical disabilities. **Arch Phys Med Rehabil**, **81**: 182-188.
- Roberts, G., C. (2001). **Advances in Motivation in Sport and Exercise**. Human Kinetics Publishers, Inc. Unites States.
- Ruddell, L. J.& Shinenw, K. J. (2006). The socialization process for women with physical disabilities: the impact of agents and agencies in the introduction to an elite sport. **Journal of Leisure Research**. Vol. **38**, No, 3, 421–444.
- Sakallı, N. (2001). **Sosyal Etkiler**. 1. Basım. Ankara: İmge Kitabevi.
- Sarı, H. (2002). **Özel Eğitime Muhtaç Öğrencilerin Eğitimleriyle İlgili Öneriler**, 1. Basım, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Schutz, R. W., Smool, L., Carre, F. and Mosher, E. (1985). Inventories and norms for children's attitude toward physical activity. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, **56** (3), 256-265.
- Seaman, J. A. (1970). Attitudes of physically handicapped children toward physical education. **Research Quarterly**, **41**, 3, 439-445.
- Sencer, M. (1989). **Toplumbilimlerinde Yöntem**. İstanbul: Beta Basım.
- Senemoğlu, N. (2001). **Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya**. Üçüncü Basım. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Serbes, Ş., Yüret E. ve Topkaya İ. (2004). İlk ve Orta Öğretim Beden Eğitimi Öğretim Programının Eğitim Amaçları Açısından, Genel Amaç ve Amaç (Hedef)

İçerikleri Analizi (Bu Bağlamda Ders Uygulamalarına İlişkin Temel Soru ve Çözüm Önerisi) **XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı**, 6-9 Temmuz 2004, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.

Sevinç, S. (2002). **Çok İleri Derecede Bilateral Sensorinoral İşitme Kayıplı Çocukların Rehabilitasyonunda Gelişimsel Profilin Değerlendirilmesi**, Eğitim Odyolojisi Programı Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Sharples, D. (1969). Children's Attitudes Towards Junior School Activities. **British Journal Of Education Psychology**, **39**, 72-77.

Sherif, M., Sherif C. W. (1996). **Sosyal Psikolojiye Giriş II**. Çeviren: Atakay, M. Yılmaz, A. İstanbul: Sosyal Yayınlar.

Sherrill, C. (1984). Social and psychological dimensions of sports for disabled athletes. Inc. Sherrill, C. (Ed). **Sport and Disabled Athletes**. Champaign: Human Kinetics.

Sherrill, C. And Rainbolt, W. (1984). Attitudes of Blind Persons Toward Physical Education and Recreation. **Adapted Physical Activity Quarterly**, **1**, 3-11.

Sherrill, C., Holguin, O. ve Caywood, A. J. (1989). Fitness, attitude toward physical education, and self concept of elementary school children. **Perceptual and Motor Skills**, **69**, 2, 411-414.

Shropshire, J. and Loumidis, K. (1996). Development of the pre-adolescent toward physical education questionnaire (PAAPEQ). In C. Rabson., B. Cripps and H. Steinberg (Eds), **Quality and Quantity: Research Methods in Sport and Exercise Psychology Society**, 44-49.

Shropshire, J., Carroll, B. and Yim, S. (1997). Primary School Children's Attitudes To Physical Education: Gender Differences. **European Journal of Physical education**. **2**, 23-38.

- Sideridis, G. D. and Chandler, J. P. (1996, Jun) Comparison of attitudes of teachers of physical and musical education toward inclusion of children with disabilities. **Psychol Rep**, **78**, 768-770.
- Simon, J. A. & Smoll, F. L. (1974). An Instrument for assessing children's attitudes toward physical education. **Research Quarterly**. **45**, 4, 407-415.
- Sit, C. H. P., McManus, A., McKenzie, T. L. & Lian, J. (2007). Physical activity levels of children in special schools. **Preventive Medicine**. **21**, 319-327.
- Slattery, M., L, Jacobs, D., R. ve Nichaman, M., Z. ( 1989). Leisure time physical activity and coronary heart disease death: the US railroad study. **Circulation**, **79**, 304–311.
- Sova, M. (1994). **Sport ist Mehr: Eine Untersuchung Zur Selbstadigetsförderung von Menchen Mit Geistige Behinderung In Heterogenen Sport Gruppen**, St. Ingbert. Röhrig.
- Sönmez, V. (2001). **Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı**. 9. Basım. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Spodek, B., Saracho, O. N. and Lee, B. C. (1983). **Mainstreaming Young Cihldren**, Belmont California: Wadsworth Publishing Company.
- Stelzer, J. (2004). Attitudes Toward Physical Education: A Study of High School Students from Four Countries-Austria, Czech Republic, England, and USA. **College Student Journal**. **Vol: 38**, [online]. 2011 [cited 2011 January 25]. Available from: URL: <http://www.questia.com/googleScholar.qst;jsessionid>
- Stewart, Micheal J. and Green, Sonia R., Secondary Student Attitudes Toward Physical Education. **The Physical Educator**. **Vol. 48**, Issue 2, 1991.



- Stewart, C. C. (1990). Effect of Practica Types in Preservice Adapted Physical Education Curriculum on Attitudes Toward Disabled Populations. **Journal of Teaching in Physical Education, Volume 10**, Issue 1, 76-83.
- Stodolsky, S.S., Salk, S., & Glaessner, B. (1991). Student views about learning math and social sciences. **American Educational Reserch Journal, 28** (1), 89-116.
- Strawbridge, W., J, Deleger, S., Roberts, R., E. ve Kaplan, G., A. (2002). Physical activity reduces the risk of subsequent depression for older adults. **Am J Epidemiol, 156**, 328–34.
- Subaşıoğlu, F. (1999). **Görme Engellilerin Bilgiye Erişimi**. Ankara
- Subramaniam, P. R., Silverman, S. (2000). The Development and Validation Of an Instrument to Assess Student Attitude Toward Physical Education. **Measurement in Physical Education and Exercise Science. 1**, 29-43.
- Subramaniam, P. R., & Silverman, S. (2002). Using complimentary data: An investigation of student attitude in physical education. **Journal of Sport Pedagogy, 8**, 74–91.
- Subramaniam, P.R. and Silverman, S. (2007). Middle School Students‘ Attitudes Toward Physical Education. **Teaching and Teacher Education, 23** (5), p.602-611.
- Sullivan, S. C. (2003). Perceptions of Seventh-and Eight-Grade Girls Toward Coeducational Physical Education Classes in Five Middle Schools in East Tennessee. Doctoral. East Tennessee: East Tennessee State University.
- Summer, G. F. (1977). **Attitude Measurement**. Second Ed. London: Academic book Publishers.
- Sümer, H. (2006). **İşitme Engelli Öğrencilerin Beden Eğitimi ve Spor Dersinde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri**, Çanakkale Onsekiz

Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale.

Şener, N., (1999). **İlkokul Dört ve Besinci Sınıfa Devam Eden İşitme, Görme ve Ortopedik Engelli Çocukların Benlik Kavramlarının İncelenmesi**, Ev Ekonomisi (Çocuk Gelişimi) Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Şişko, M. ve Demirhan, G. (2002). İlköğretim Okulları ve Liselerde Öğrenim Gören Kız ve Erkek Öğrencilerin Beden Eğitimi Dersine İlişkin Tutumları. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, **23**: 205-210.

Tanju, E. (1995). **İlkokul 4. ve 5. Sınıfa Devam Eden Normal ve İşitme Engelli Öğrencilerde Benlik Kavramının Gelişiminin İncelenmesi**, Çocuk Sağlığı ve Eğitimi Programı Bilim Uzmanlığı Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara,.

Tasiemski, T., Kennedy, P., Gardner, B. ve Blaikley, A. (2004). Athlectic identity and sports participation in people with spinal cord injury. **Adapted Physical Activity Quarterly**, **21**, 364–378.

Tatar, Y. (1995). **İşitme özürlülerde spor ve ruhi faydaları**. Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış Doktora Tezi. İstanbul.

Tatar, Y. (1997). **Özürlüler ve Spor**, Fiziksel Engelliler Vakfı Yayınları, İstanbul.

Tavşancıl, E. (2002). **Tutumların Ölçülmesi ve SPSS İle Veri Analizi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Tay, B. ve Tay A. B. (2006). Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumun Başarıya Etkisi. [www.tebd.gazi.edu.tr/arsiv/2006\\_cilt4/sayi\\_1/73-84.pdf](http://www.tebd.gazi.edu.tr/arsiv/2006_cilt4/sayi_1/73-84.pdf) - (Web Adresinden Eylül 2009 Tarihinde Alınmıştır).

- Taylor, C. B., Sallis, J. F. and Needle, R. (1985, March-April). The relation of physical activity and exercise to mental health. **Public Healty Reports**, vol. 100, no. 2.
- T.C. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı: **II. Özürlüler Şurası. Yerel Yönetimler ve Özürlüler. Şura Kararları.** (2005). Ankara.
- T.C. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı: **Stratejik Plan 2008-2012.** (2007). Ankara.
- T.C. Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü Başkanlığı. (2004). T.C. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı: **Türkiye Özürlüler Araştırması 2002.** Ankara.
- T.C. Sağlık Bakanlığı. (2008). **Çocuk ve Ergen Sağlığı Modülleri.** Sağlık Eğitimi Genel Müdürlüğü. Sağlık Bakanlığı Yayın No: 722
- Tekin, H. (2000). **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme.** 14. Baskı. Ankara: Yargı Yayınları
- Tezbaşaran, A. (1997). **Likert tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu.** Ankara: Türk Psikologlar Derneği, İkinci Basım.
- Thorndike, L. R. & Hagen, E. (1959). **Measurement and Evaluation in Psychology and Education.** New York: Chapman & Hall. Limited.
- Tolan, B., İsen, G., Batmaz, V. (1985). **Sosyal Psikoloji I. (Ben ve Toplum).** 1. Basım Ankara: Teori Yayınları.
- Topkaya, Z. ve Yalın, M. (2005). Uygulama Öğretmenliğine İlişkin Tutum Ölçeği Geliştirilmesi. **Eğitimde Kuram ve Uygulama, Cilt 1 Sayı:1-2.** s.14-24.
- Toprakçı, E. (2003). Okul Deneyimi II Dersinin Teoriği ve Pratiği. **Eğitim Araştırmaları, Sayı:7** 146-151.

- Toon, C. J., Gench, B. E. (1990, Jun). Attitudes of handicapped and nonhandicapped high school students toward physical education. **Percept Mot Skills**, **70** 1328-1330. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/2144625>. 31.01.2011
- Treanor, L., Graber, K., Housner L. (1998). Wiegand, R. Middle School Students' Perceptions of Coeducational and Same- Sex Physical Education Classes. **Journal of Teaching in Physical Education**, **Vol: 18**, 43-56.
- Trief, E. (1992). **Working with Visually Impaired Young Students**, Ed: Charles C., First Edition, Thomas Publisher U.S.A.
- Turgut, F. (1988). **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**. 6. Basım. Ankara: Saydam Matbaacılık.
- Tufan, İ. & Arun, Ö. (2002). **Türkiye Özürlüler Araştırması 2002 İkinci Analizi**. T.C. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı. Tubitak: Ankara
- Türk Standardı: **TS 12576 Şehir İçi Yollar-Özürlü ve Yaşlılar İçin Sokak, Cadde, Meydan ve Yollarda Yapısal Önlemler ve İşaretleme Kuralları**. Nisan, Ankara, 1999. s:1.
- Van Biesen, D. , Busciglio, A. and Vanlandewijck, Y. Attitudes towards inclusion of children with disabilities: the effect of the implementation of "A Paralympic School Day" on Flemish elementary children. [online]. [cited 2011 Feb 1]. Available from: [www.eufapa.eu/index.php/resources/.../doc.../56-van-biesen-debbie.html](http://www.eufapa.eu/index.php/resources/.../doc.../56-van-biesen-debbie.html)
- Van der Ploeg, H., P., Van der Beek, P., A., J., Van der Woude, L., H., V., ve Van Mechelen, W. (2004). Physical activity for people with disability. **Sports Med**, **34** (10): 639–649.
- Vroom, V. H. (1964). **Work and motivation**. New York: Wiley.

Wersch, A. V., Trew, K., Turner, I. (1992). Post-Primary School Pupils' Interests in Physical Education: Age and Gender Differences. **British Journal of Educational Psychology**, **62**, 56-72.

Wheeler, G. D. (2005). Active Living and People with Disabilities. **Research and Education For Promotion of Physical Activitiy**, **16**, 4.

Yalçinkaya, F. İşitme Kayıplı ve Normal İşiten Çocukların Gelişimlerinin Karşılaştırılması, Eğitim Odyolojisi Programı Bilim Uzmanlığı Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 1994.

Yin, C. S. and Carre, A. (2003). **The Relationship Between Parental Attitudes and Children's Sport Participation**. [online]. [cited 2009 Jan. 12]. Available From: URL: <http://www.hkbu.edu.hk/sosc/seminar051203.htm>

Zanandrea M, Rizzo, T. (1998, Apr.). Attitudes of undergraduate physical education majors in Brazil toward teaching students with disabilities. **Percept Mot Skills**, **86** (2): 699-706.

Zimbelman, M., Paschal, A., Halwey, S. R., Molgaard, C. A. & Romain, T. (2007). Adressing physical inactivity among developmentally disabled students through visual schedules and social stories. **Research in Developmental Studies**, **28**, 386-396.

<http://tdk.org.tr/TR/SozBul>, adresinden 25.02.2009 tarihinde alınmıştır.

[www.ozida.gov.tr](http://www.ozida.gov.tr), adresinden 21.12.2009 tarihinde alınmıştır.

(<http://www.tbesf.org.tr/>, adresinden 16.02.2011 tarihinde alınmıştır.

<http://www.tossfed.org/>, adresinden 16.02.2011 tarihinde alınmıştır.

<http://orgm.meb.gov.tr/Mevzuat/ozelegitimhizyonetmeliği.htm>, adresinden 17.02.2011 tarihinde alınmıştır.

<http://orgm.meb.gov.tr/>, adresinden 18.02.2011 tarihinde alınmıştır.

**EKLER**

## EK 1

**DEVLETE BAĞLI ORTOPEDİK, GÖRME VE İŞİTME ENGELLİLER  
İLKÖĞRETİM OKULLARI LİSTESİ**

**Ortopedik Engelli İlköğretim Okulları**

İL	OKUL ADI	İlköğretim Kademe Öğrenci Sayıları	İkinci Toplam Öğrenci Sayıları
Ankara	Ankara Doğan Çağlar Ortopedik Engelliler İlköğretim Okulu	64	
Tokat	Tokat Turhal Ortopedik Engelliler İlköğretim Okulu	42	
Ankara	Yenimahalle Gökkuşuğu İlköğretim Okulu	23	

**Görme Engelli İlköğretim Okulları**

İL	OKUL ADI	İlköğretim Kademe Öğrenci Sayıları	İkinci Toplam Öğrenci Sayıları
ADANA ÇUKUROVA	- Oğuz Kağan Köksal Görme Engelliler İÖO	14	
ADANA - SEYHAN	Oğuz Kağan Köksal Görme Engelliler İÖO	21	
ANKARA ALTINDAĞ	- Göreneller Görme Engelliler İÖO	41	
ANKARA YENİMAHALLE	- Mitat Enç Görme Engelliler İÖO	48	
ÇANAKKALE GELİBOLU	- Yahya Çavuş Görme Engelliler İÖO	Ulaşılamadı	
DENİZLİ	Merkez Görme Engelliler İÖO	23	
DİYARBAKIR YENİŞEHİR	- Ali İhsan Arslan Görme Engelliler İÖO	21	
GAZİANTEP ŞEHİTKAMİL - GAP	- Görme Engelliler İÖO	11	
İSTANBUL SARIYER	- Veysel Vardal Görme Engelliler İÖO	31	
İSTANBUL ÜSKÜDAR	- Türkan Sabancı Görme Engelliler İÖO ve İş Okulu	22	
İZMİR - BORNOVA	Aşık Veysel Görme Engelliler İÖO	20	
KAHRAMANMARAŞ	Ertuğrulğazi Görme Engelliler İÖO	36	



KAYSERİ KOCASINAN	-	Görme Engelliler İÖO	24
KONYA SELÇUKLU	-	Selçuklu Görme Engelliler İÖO	31
TOKAT		Mehmet Akif Ersoy Görme Engelliler İÖO	23

### İşitme Engelli İlköğretim Okulları

İL	OKUL ADI	İlköğretim İkinci Kademe Toplam Öğrenci Sayıları
ADANA - SEYHAN -	Seyhan İşitme Engelliler İÖO	21
AFYONKARAHİSAR	Karahisar İşitme Engelliler İÖO	17
AMASYA	Lokman Hekim İşitme Engelliler İÖO	19
ANKARA - ALTINDAĞ	Yahya Özsoy İşitme Engelliler İÖO	38
ANKARA - SİNCAN	Yılmaz Balaban İşitme Engelliler İÖO	45
ANTALYA	İşitme Engelliler İÖO	47
AYDIN - BOZDOĞAN	Şair Fethi Bey İşitme Engelliler İÖO	23
BURSA - NİLÜFER	Duyum İşitme Engelliler İÖO	19
ÇANAKKALE - GELİBOLU	Anafartalar İşitme Engelliler İlköğretim O,	22
DENİZLİ	Yeşilköy İşitme Engelliler İÖO	31
ELAZIĞ	Genç Osman İşitme Engelliler İÖO	Ulaşılamadı
ERZURUM	Dedekorkut İşitme Engelliler İÖO	Ulaşılamadı
ESKİŞEHİR -	Ahmet Yesevi İşitme Engelliler İÖO	37
GAZİANTEP	Ali Süzer İşitme Engelliler İÖO	14
GİRESUN - EYNESİL	İşitme Engelliler İÖO	Ulaşılamadı
HATAY	Hürriyet İşitme Engelliler İÖO	Ulaşılamadı
İSTANBUL	Yunus Emre İşitme Engelliler İÖO	32
İSTANBUL	Halıcıoğlu İşitme Engelliler İÖO	Ulaşılamadı
İSTANBUL	Vezneciler İşitme Engelliler İÖO	Ulaşılamadı

İSTANBUL	Dosteller İşitme Engelliler İÖÖ	Ulaşılamadı
İZMİR	Tülay Aktaş İşitme Engelliler İÖÖ	21
KAHRAMANMARAŞ	Gaziler İşitme Engelliler İÖÖ	19
KASTAMONU	Halime Çavuş İşitme Engelliler İÖÖ	11
KAYSERİ	C. Nevzer Ercis İşitme Engelliler İÖÖ	10
KAYSERİ	80.Yıl İşitme Engelliler İÖÖ	23
KIRIKKALE	Mevlüt Hiçyılmaz İşitme Engelliler İÖÖ	20
KIRŞEHİR	Cevizkent İşitme Engelliler İÖÖ	17
KOCAELİ	A,Gazanfer Bilge İşitme Engelliler İÖÖ	22
KONYA	Konya İşitme Engelliler İÖÖ	23
KÜTAHYA	İşitme Engelliler İÖÖ	17
MALATYA	Akşemseddin İşitme Engelliler İÖÖ	13
MERSİN	Akdeniz İşitme Engelliler İÖÖ	17
ORDU	Nuriye Halit Çebi İşitme Engelliler İÖÖ	18
RİZE	Çaykent İşitme Engelliler İÖÖ	Ulaşılamadı
SAMSUN	19 Mayıs İşitme Engelliler İÖÖ	41
SİVAS	Buruciye İşitme Engelliler İÖÖ	19
TRABZON	Çamlık İşitme Engelliler İÖÖ	37
VAN	Abdurrahman Gazi İşitme Engelliler İÖÖ	25
ZONGULDAK	Uzun Mehmet İşitme Engelliler İÖÖ	25

## EK 2

## Beden Eğitimi ve Spor Dersi Yaşantıları Yarı Yapılandırılmış Odak Grup Formu

Okul			
Cinsiyet	Erkek ( )	Kız ( )	
Sınıf Düzeyi	6. sınıf ( )	7. sınıf ( )	8. sınıf ( )

## SORULAR ve YANITLAR

## 1. Beden Eğitimi dersi deyince aklınıza neler geliyor?

Kısa Özet/Anahtar Kelimeler	Not

## 2. Derse katılmada istekli misiniz? Nedenleri?

Kısa Özet/Anahtar Kelimeler	Not

## 3. Beden eğitimi dersinde mutlu olduğunuz anlar var mı? Nasıl anlar?

Kısa Özet/Anahtar Kelimeler	Not

## 4. Beden eğitimi dersinde mutsuz olduğunuz anlar var mı? Nasıl anlar?

Kısa Özet/Anahtar Kelimeler	Not

## 5. Beden Eğitimi dersi işlenirken utandığınız oluyor mu?

Kısa Özet/Anahtar Kelimeler	Not

## 6. Beden eğitimi dersi sırasında arkadaşlarınızla daha iyisini yapmak için yarışır mısınız?

Kısa Özet/Anahtar Kelimeler	Not

**7. Ders sırasında bedeninizi zorlayıcı hareketler yapıyor musunuz? Bu size nasıl hissettiriyor?**

Kısa Özet/Anahtar Kelimeler	Not

**8. Ders sırasında en zorlandığınız durumlar nasıl durumlar?**

Kısa Özet/Anahtar Kelimeler	Not

**9. Ders sırasında en rahat yaptığınız hareketler hangileridir?**

Kısa Özet/Anahtar Kelimeler	Not

**10. İşlenen beden eğitimi dersi size göre kolay mı yoksa zor mu geliyor?**

Kısa Özet/Anahtar Kelimeler	Not

**11. Ders içeriğindeki konulardan en çok beğendiğiniz ve sıklıkla yapmak istediğiniz konular hangileridir?**

Kısa Özet/Anahtar Kelimeler	Not

**12. Ders içeriğine eklenmesini istediğiniz konular var mı? Nelerdir?**

Kısa Özet/Anahtar Kelimeler	Not

**13. Ders sırasında eğleniyor musunuz?**

Kısa Özet/Anahtar Kelimeler	Not

**14. Dersin süresi sizce yeterli mi?**

Kısa Özet/Anahtar Kelimeler	Not

**15. Sizce beden eğitimi dersi sizin için faydalı oluyor mu? Neden?**

Kısa Özet/Anahtar Kelimeler	Not

**16. Bu dersteki ruh halinizle diğer derslerdeki ruh haliniz arasında fark var mı? Nelerdir?**

Kısa Özet/Anahtar Kelimeler	Not

**17. Okulun imkanları Beden Eğitime yönelik olarak sizce yeterli mi, neler olmasını istersiniz? (tesis, malzeme)**

Kısa Özet/Anahtar Kelimeler	Not

**18. Kız erkek beraber mi yoksa ayrı mı Beden Eğitimi dersi yapmak istersiniz? Neden?**

Kısa Özet/Anahtar Kelimeler	Not

**EK 3****KİŞİSEL BİLGİ FORMU**

Lütfen durumunuza uygun olan seçeneğin yanındaki parantezin içine “X” işareti koyunuz. Boşlukları uygun bilgilerle doldurunuz.

**1. Cinsiyetiniz:**

Kadın ( )  
Erkek ( )

**2. Engel Türünüz:**

Ortopedik ( )  
Görme ( )  
İşitme ( )

**3. Sınıf Düzeyiniz :**

6. Sınıf : ( )  
7. Sınıf : ( )  
8. Sınıf : ( )

**4. Engeliniz doğuştan mı, sonradan mı oluştu?**

Doğuştan : ( )  
Sonradan : ( )

**5. Bir spor branşında lisanslı sporcu musunuz?**

Evet ( )  
Hayır ( )

**6. Herhangi bir spor branşında millîlik ünvanı aldınız mı?**

Evet ( )  
Hayır ( )

**7. Babanızın öğrenim düzeyi :**

Okuma-yazma bilmiyor ( )  
Okuma-yazma biliyor ( )  
İlkokul mezunu ( )  
Ortaokul mezunu ( )  
Lise mezunu ( )  
Yüksekokul / Fakülte mezunu ( )  
Lisans Üstü ( )

- 8. Annenizin öğrenim düzeyi :**
- |                             |     |
|-----------------------------|-----|
| Okuma-yazma bilmiyor        | ( ) |
| Okuma-yazma biliyor         | ( ) |
| İlkokul mezunu              | ( ) |
| Ortaokul mezunu             | ( ) |
| Lise mezunu                 | ( ) |
| Yüksekokul / Fakülte mezunu | ( ) |
| Lisans Üstü                 | ( ) |

- 9. Babanızın mesleği :**
- |             |           |            |
|-------------|-----------|------------|
| Memur ( )   | İşçi ( )  |            |
| Serbest ( ) | İşsiz ( ) | Diğer .... |

- 10. Annenizin mesleği :**
- |             |                |            |
|-------------|----------------|------------|
| Memur ( )   | İşçi ( )       |            |
| Serbest ( ) | Çalışmıyor ( ) | Diğer .... |

**EK 4**  
**ENGELLİLER**  
**BEDEN EĞİTİMİ ve SPOR DERSİ TUTUM ÖLÇEĞİ (EBESTO)**

**AÇIKLAMA:** Sevgili öğrenciler aşağıda sizlerin Beden Eğitimi ve Spora ilişkin görüşlerinizi ifade eden cümlelere yer verilmiştir. Her cümleyi dikkatlice okuyarak sizin için uygunluk düzeyini **Kesinlikle katılmıyorum (1) - Kesinlikle katılıyorum (5)** aralığında maddelerin karşısındaki kutucuğu karalayarak belirtiniz. Anket sonuçları sadece araştırma amaçlı kullanılacaktır. Zaman ayırdığınız için teşekkür ederiz.

- (1) Kesinlikle Katılmıyorum  
(2) Katılmıyorum  
(3) Orta Derecede Katılıyorum  
(4) Katılıyorum  
(5) Kesinlikle Katılıyorum

Madde	1	2	3	4	5
1. Beden eğitimi ve spor dersine katılarak daha sağlıklı olduğuma inanırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Beden eğitimi ve spor dersinde mutlu olurum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Beden eğitimi ve spor dersinde çok yorulurum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Beden eğitimi ve spor dersi ile rahatlarım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Beden eğitimi ve spor dersinin fiziki olarak geliştirdiğine inanırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Beden eğitimi ve spor dersi beni dinlendirir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Beden eğitimi ve spor dersi her zaman ilgimi çeker.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Beden eğitimi ve spor dersinde çok eğlendiğim için dersi özlemlerim beklerim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Beden eğitimi ve spor dersinde işbirliği duygularım gelişir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Beden eğitimi ve spor dersi ile kendimi daha güçlü hissedirim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Beden eğitimi ve spor dersi için kıyafet değiştirmek bana zor geldiğinden derse katılmak istemem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Beden eğitimi ve spor dersi daha girişken olmamı sağlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Beden eğitimi ve spor dersinde zorlandığım hareketleri yapmak beni çok mutlu eder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Beden eğitimi ve spor dersi daha uzun sürsün isterim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Beden eğitimi ve spor dersinde aklıma sürekli engelli olduğum geliyor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Beden eğitimi ve spor dersinde öğretmenden övgü almak benim için çok önemlidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Beden eğitimi ve spor dersi sayesinde spor dallarımı daha iyi tanıdığımı düşünüyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



18. Beden eğitimi ve spor dersinde ön planda olmaktan çekinirim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Beden eğitimi ve spor dersinde canım yandığı için katılmak istemem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Beden eğitimi ve spor dersinde engelli uzuvlarımı kullanmam gereken hareketleri zorlayarak da olsa denerim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Beden eğitimi ve spor dersinde beni zorlayıcı hareketleri yapmaktan kaçınırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Beden eğitimi ve spor dersinde öğretmenim bana yardım ettiğinde utanırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Beden eğitimi ve spor dersinde daha iyisini yapmak için arkadaşlarımla yarışırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Beden eğitimi ve spor dersi vücudumla neler yapabildiğimi anlamamı sağlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Beden eğitimi ve spor dersinde yapamayacağım hareketler istendiğinde utanırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Beden eğitimi ve spor dersinde zorlandığım hareketleri yapmaya çalışırken vücudumun aldığı şekilden dolayı utanırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Beden eğitimi ve spor dersinde farklı engellerimiz olduğundan eşit olmadığımızı düşünürüm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## EK 5

## ENGELLİ ÖĞRENCİLER

## BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR DERSİ SORUNLAR ÖLÇEĞİ (EBESSO)

**AÇIKLAMA:** Sevgili öğrenciler, aşağıdaki maddeler siz öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin sorunlarınızı ortaya koymak ve çözüm üretebilmek amacı ile hazırlanmıştır.

Her cümleyi dikkatlice okuyarak sizin için uygunluk düzeyini **Kesinlikle katılmıyorum (1) - Kesinlikle katılıyorum (5)** aralığında maddelerin karşısındaki kutucuğu örnekteki gibi işaretleyerek belirtiniz. Anket sonuçları sadece araştırma amaçlı kullanılacaktır. Zaman ayırdığınız için teşekkür ederiz.

- (1) Kesinlikle katılmıyorum  
 (2) Katılmıyorum  
 (3) Orta Derecede Katılıyorum  
 (4) Katılıyorum  
 (5) Kesinlikle katılıyorum

## ÖRNEK:

		1	2	3	4	5
	Beden eğitimi ve spor dersinde hep aynı etkinlikler uygulanır..	<input type="checkbox"/>	√			

		1	2	3	4	5
1	Beden eğitimi ve spor dersinde hep aynı etkinlikler uygulanır.	<input type="checkbox"/>				
2	Beden eğitimi ve spor derslerine ayrılan zaman yetersiz.					
3	Beden eğitimi ve spor dersinde bana göre bir uyarılama yapılmıyor.					
4	Beden eğitimi ve spor dersi tek düze, çeşitlilik yok.					
5	Beden eğitimi ve spor dersi öğretim programı yetersiz					
6	Öğretmenimiz yeterince sabırlı değil.					
7	Öğretmenimiz yapamayacağım hareketleri denemem için ısrar eder.					
8	Öğretmenimiz yapamadığımız etkinlikler üzerinde çok durur.					
9	Öğretmenimiz engellilerde spor konusunda yeterince bilgili değil.					
10	Öğretmenimiz etkinlikleri yaparken yeterince yardımcı olmaz.					
11	Öğretmenimiz haksız not verir.					
12	Öğretmenimiz okullar arası yarışmalara girmemizi istemez.					

13	Öğretmenimiz bu derse önem vermez.					
14	Öğretmenimiz becerilerimizi dikkate almadan etkinlikler hazırlar.					
15	Beden eğitimi ve spor dersi sonrasında duş alma imkanı yok.	<input type="checkbox"/>				
16	Beden eğitimi ve spor dersi için spor alanlarımız uygun değildir.					
17	Beden eğitimi ve spor dersi için araç-gereçlerimiz yetersiz.					
18	Engelimize özgü kullanabileceğimiz spor aletleri yetersiz. (zilli top, ışıklı levha, spora özgü tekerlekli sandalyeler vb.)	<input type="checkbox"/>				
19	Ailem beden eğitimi ve spor dersini gereksiz görür.	<input type="checkbox"/>				
20	Ailem bu ders için gerekli malzemeleri (kıyafet, ayakkabı...) almaz.					
21	Okul yönetimi bu derse önem vermez.					
22	Beden eğitimi ve spor dersi için ortam bizlere göre düzenlenmemiş.					

T.C.  
MILLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI  
Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı

Sayı : B.08.0.EGD.0.07.00.00.311- 166/1033  
Konu : Araştırma İzni

15/04/2010

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE**

İlgi : a) 24.03.2010 tarih ve B.30.2.GÜN.0.44.72.00. /2131 sayılı yazı  
b) 28.02.2007 tarih ve B.08.0.EGD.0.33.05.311-311/1084 sayılı Makam Onayı ile Uygulamaya Konulan "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bilim Dalı -Doktora Öğrencisi Bengü GÜVEN KARAHAN'ın "Engelli Öğrencilerin Beden Eğitimi Dersine Yönelik Tutumları ve Karşılaştıkları Sorunlar" konulu araştırmasında kullanılacak veri toplama araçlarının Ankara, Kırıkkale ve Tokat illerindeki ilköğretim okulu öğrencilerine uygulama izni talebi incelenmiştir.

Üniversiteniz tarafından kabul edilen onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen (5 sayfa - 63 sorudan oluşan) veri toplama araçlarının ilköğretim öğrencilerine gönüllülük esas olmak kaydıyla uygulanmasında bir sakınca görülmemektedir.

İlgi (b) Yönergenin 5. Maddesinin (o) bendi uyarınca taahhütnamenin ve araştırmanın bitiminde sonuç raporunun iki örneğinin Bakanlığımıza gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.



Dr. Halil Rahman AÇAR  
Bakan a.  
Daire Başkanı

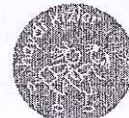
EK :  
1- Veri Toplama Aracı (1 Adet-5 Sayfa)



GMK. Bulvarı No:109  
06570 Maltepe/ANKARA  
Tel : 0 312 230 36 44  
Faks : 0 312 231 62 05  
earged@meb.gov.tr | earged.meb.gov.tr



www.egitimdestek.meb.gov.tr



www.haydikizlarokula.org



www.bilgisayarligitimdestek.org