

KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI

**HAFİF DERECEDE ZİHİNSEL ENGELLİ ÇOCUKLARDA BEDEN
EĞİTİMİ ETKİNLİKLERİNİN MOTOR, SOSYAL BECERİLER VE
YAŞAM KALİTESİ ÜZERİNDEKİ ETKİLERİNİN İNCELENMESİ**

DOKTORA TEZİ

Zekiye ÖZKAN

TRABZON
Haziran, 2014

KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI

**HAFİF DERECEDE ZİHİNSEL ENGELLİ ÇOCUKLARDA BEDEN
EĞİTİMİ ETKİNLİKLERİNİN MOTOR, SOSYAL BECERİLER VE
YAŞAM KALİTESİ ÜZERİNDEKİ ETKİLERİNİN İNCELENMESİ**

Zekiye ÖZKAN

**Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nce Doktora Unvanı
Verilmesi İçin Kabul Edilen Tezdir.**

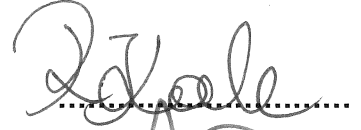
Tezin Danışmanı
Prof. Dr. Rasim KALE

TRABZON
Haziran, 2014

KTÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Bu çalışma jürimiz tarafından Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalında
DOKTORA tezi olarak kabul edilmiştir. 23/ 06 / 2014

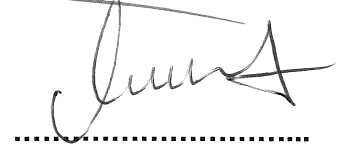
Tez Danışmanı : Prof. Dr. Rasim KALE



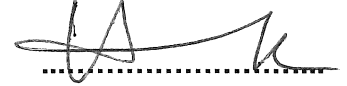
Üye : Prof. Dr. Arslan KALKAVAN



Üye : Prof. Dr. Cengiz ARSLAN



Üye : Doç. Dr. Hikmet YAZICI



Üye : Doç. Dr. Vedat AYAN



Onay

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Doç. Dr. Nevzat YİĞİT
Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Tezimin içerdığı yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı ve bu tezi KTÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsünden başka bir bilim kuruluşuna akademik gaye ve unvan almak amacıyla vermediğimi; tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını, aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ediyorum.

Zekiye ÖZKAN

23 /06 /2014

ÖN SÖZ

Hafif derecede zihinsel engelli çocuklarda beden eğitimi etkinliklerinin motor, sosyal beceriler ve yaşam kalitesi üzerindeki etkilerinin incelenmesi amacıyla yaptığım tez çalışmamda ve doktora sürecinde desteğini esirgemeyen danışmanım Prof. Dr. Rasim KALE'ye, tez izleme kurulunda bulunan Doç. Dr. Vedat Ayan'a, hem ders sürecinde hem de tez döneminde sürekli bilgisine başvurduğum Doç. Dr. Hikmet Yazıcı'ya teşekkürü bir borç bilirim. Yönlendirmelerinden dolayı Prof. Dr. Cengiz Arslan'a, Karadeniz Teknik Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda görev yapan değerli hocalarıma, başta Prof. Dr. Arslan KALKAVAN'a ve Öğretim Görevlisi Serpil Reisoğlu'na, Dr. Hasan Bakırcı'ya, Yrd. Doç. Dr. Senem Basgül'e, Yrd. Doç. Dr. İlknur Çifçi Tekinarslan'a, Yrd. Doç. Dr. Dilşad Mirzeoğlu'na, Yrd. Doç. Dr. Macit Melek'e, Prof. Dr. Sema Kaner'e, Yrd. Doç. Dr. Selma Akalın'a, desteklerini hep hissettiğim sevgili oda arkadaşlarım Öğr. Gör. Sibel Atlı'ya ve Öğr. Gör. Nurşen Osmanoğlu'na, Doç. Dr. Zihni Meray'a, tezi inceleyen ve bu süreçte beni destekleyen Yrd. Doç. Dr. Fethi Demir'e, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda görev yapan arkadaşlarıma ve değerli hocalara, özellikle doktora ders sürecinde desteklerini esirgemeyen Yrd. Doç. Dr. Mustafa Atlı'ya, manevi desteğini hep hissettiğim arkadaşım Doç. Dr. Şenay Baydaş'a ve Prof. Dr. Bülent Karakaş'a, öğrencilerim Sibel Abalı'ya, Hüsamettin Karaman'a, çalışmaya destek veren çocuklara, öğretmenlere, ailelerine ve kurumlara, tez çalışmamın başından sonuna kadar bütün süreçte yardımını esirgemeyen değerli arkadaşım Yrd. Doç. Dr. Burak Uyar'a, yakınlığını ve desteğini hep hissettiğim doktora öğrencisi Özlem Alav'a, tezi dil bilgisi açısından inceleyen Muharrem Yılmaz'a, bu süreçte katkılarını esirgemeyen değerli aile dostlarımız Emine ve Cihat Ölçücü'ye, üyesi olmaktan gurur duyduğum ve bugüne kadar gelmemizde maddi, manevi çaba ve emek harcayan sevgili aileme, evliliğimizin ilk günlerinden itibaren desteğini esirgemeyen sevgili eşim Burhan Özkan'a ve Allah'ın en güzel hediyelerinden biri olan sevgili oğlum Mustafa'ya teşekkür ederim.

Haziran, 2014
Zekiye ÖZKAN

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ.....	iv
İÇİNDEKİLER.....	v
ÖZET	ix
ABSTRACT	xi
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xv
GRAFİK LİSTESİ	xvi
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xvi
1. GİRİŞ.....	1
1. 1. Araştırmanın Amacı.....	2
1. 2. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi.....	5
1. 3. Araştırmanın Sınırlılıkları	6
1. 4. Araştırmanın Varsayımları	6
1. 5. Tanımlar	6
2. LİTERATÜR TARAMASI.....	9
2. 1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi	9
2. 1. 1. Gelişim.....	9
2. 1. 1. 1. Gelişimin İlkeleri	10
2. 1. 1. 2. Psikososyal Gelişim Evreleri.....	10
2. 1. 1. 2. 1. Başarıya Karşı Aşağılık Duygusu	10
2. 1. 1. 3. Bilişsel Gelişimi	11
2. 1. 1. 3. 1. Bilişsel Gelişim Özellikleri.....	11
2. 1. 1. 4. Somut İşlemler Dönemi	12
2. 1. 1. 5. Sosyal ve Duygusal Gelişim	12
2. 1. 1. 6. Fiziksel Gelişim Özellikleri	12
2. 1. 1. 7. Motor Becerinin Gelişimi.....	13
2. 1. 2. Motor Türleri	15
2. 1. 2. 1. Çocuklarda Genel Motor Özellikleri	15
2. 1. 2. 2. Çocuklarda Fiziksel Aktivite ve Sporum Önemi.....	16

2. 1. 2. 3. Beden Eğitimi, Egzersiz, Fiziksel ve Sportif Aktivitelerin İnsan Organizması Üzerindeki Etkileri.....	17
2. 1. 2. 4. Çocuklarda Uygulanacak Hareket Programı İçin Öneriler	18
2. 1. 3. Özel Eğitimin Gelişimi	18
2. 1. 3. 1. Türk Tarihinde Özel Eğitiminin Gelişimi	19
2. 1. 4. Gelişim Farklılıklarının Nedenleri	20
2. 1. 5. Zihinsel Engellilik	21
2. 1. 5. 1. Zihinsel Engellilik Gösteren Çocuklarda Psikolojik ve Davranış Özellikleri.....	22
2. 1. 5. 2. Zihinsel Engellilik ve Bilişsel Eksiklikler.....	23
2. 1. 5. 3. Zihinsel Engelli Çocukların Sosyal ve Duygusal Gelişim Özellikleri.....	24
2. 1. 5. 4. Zihinsel Engelli Çocukların Uyumsal Davranışları.....	24
2. 1. 5. 5. Zihinsel Engelli Çocukların Dil Gelişimi.....	25
2. 1. 5. 6. Zihinsel Engellilerde Motor Gelişim.....	25
2. 1. 6. Zihinsel Engelliliğin Sınıflandırılması	26
2. 1. 6. 1. Hafif Derecede Zihinsel Engellilik	27
2. 1. 6. 2. Orta Derecede Zihinsel Engellilik	27
2. 1. 6. 3. Ağır ve Çok Ağır Derecede Zihinsel Engellilik.....	28
2. 1. 7. Engelli Çocuklarda Fiziksel Aktivite ve Sporun Önemi.....	28
2. 1. 8. Zihinsel Engellilerin Eğitiminde Kullanılabilecek Eğitim Teknikleri	30
2. 1. 9. Motor Performans ile İlgili Literatür Taraması	31
2. 1. 10. Kuramsal Olarak Yaşam Kalitesi	42
2. 1. 10. 1. Yaşam Kalitesinin Sınıflandırılması	43
2. 1. 10. 1. 1. Büyük Nüfusların Yaşam Kalitesi	43
2. 1. 10. 2 Sağlık Alanında Yaşam Kalitesi	44
2. 1. 10. 3. Yaşam Kalitesinin Özellikleri.....	45
2. 1. 11. Zihinsel Engellilere Uygulanan Yaşam Kalitesi Skalası	46
2. 1. 11. 1. Nesnel Ölçüm.....	46
2. 1. 11. 2. Öznel Ölçüm.....	46
2. 1. 12. Engellilerde Yaşam Kalitesini Etkileyen Faktörler.....	46
2. 1. 13. Yaşam Kalitesini Artırma.....	47
2. 1. 14. Engelli İnsanlar İçin Yaşam Kalitesinin Önemi	48
2. 1. 15. Fiziksel Aktivite ve Sağlıkta Yaşam Kalitesi.....	49
2. 1. 16. Yaşam Kalitesi ile İlgili Literatür Taraması	50
2. 1. 17. Sosyal Beceri.....	54

2. 1. 17. 1. Sosyal Becerilerin Yaşamımızdaki Önemi	54
2. 1. 17. 2. Özel Gereksinimli Çocuklar İçin Sosyal Beceri	54
2. 1. 17. 3. Zihinsel Engelli Çocuklar ve Sosyal Beceri	56
2. 1. 17. 4. Motor Becerisi Problemleri ve Sosyal Beceri	56
2. 1. 17. 5. Özdisiplin Problemleri ve Sosyal Beceri.....	57
2. 1. 18. İlkokul Düzeyinde Sosyal Yeterlilik	57
2. 1. 18. 1. Sosyalleşme	57
2. 1. 18. 2. Kendini Anlama ve Kabul Etme	58
2. 1. 18. 3. Çocuk ve Gençlerde Sosyal Yeterlilik	58
2. 1. 19. Sosyal Beceri Alanları	59
2. 1. 20. Özel Eğitime İhtiyaç Duyan Çocuklar ve İletişimi Artırma	59
2. 1. 21. Çocukların İlişkilerinin Kalitesini Geliştirmek İçin Öneriler.....	60
2. 1. 22. Sosyal Beceri ile İlgili Literatür Taraması.....	60
2. 2. Literatür Tarama Sonucu	65
3. YÖNTEM	68
3. 1. Araştırma Modeli	68
3. 2. Araştırma Grubu.....	68
3. 3. Verilerin Toplanması.....	69
3. 3. 1. Veri Toplama Araçları	70
3. 3. 1. 1. Kişisel Bilgi Formu	70
3. 3. 1. 2. Bruininks-Oseretsky Motor Test Bataryası Kısa Formu	70
3. 3. 1. 3. Çocuklar İçin Yaşam Kalitesi Ölçeği (ÇİYKÖ).....	71
3. 3. 1. 4. Sosyal Beceri Ölçeği (SBÖ).....	72
3. 4. Ön Uygulama ve Uygulama.....	72
3. 4. 1. Uygulama Programı	73
3. 5. Verilerin Analizi.....	74
4. BULGULAR.....	75
4. 1. Demografik Özellikler	75
4. 2. Verilerle İlgili Normallik Testleri.....	76
4. 3. Motor Performansı.....	77
4. 4. Motor Performans Ölçeği Maddelerinin Gruplara Göre Ön Test ve Son Test Karşılaştırmaları	78
4. 5. Pençe Kuvvet ve Boy Uzunluğu Ölçümleri.....	82
4. 6. Çocuklar İçin Yaşam Kalitesi Ölçeği (ÇİYKÖ).....	83
4. 7. Sosyal Beceri Ölçeği (SBÖ).....	84

4. 8. ÇİYKÖ, Sosyal Beceri ve Motor Performans Ölçeklerinin Karşılaştırılması	85
5. TARTIŞMA	87
5. 1. Motor Performans Testiyle İlgili Tartışma.....	87
5. 2. Yaşam Kalitesi Testiyle İlgili Tartışma	95
5. 3. Sosyal Beceri Testiyle İlgili Tartışma	99
6. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	105
6. 1. Sonuçlar	105
6. 1. 1. Motor Performansla İlgili Sonuçlar	105
6. 1. 2. Pençe ve Boy Ölçüm Sonuçları.....	106
6. 1. 3. Yaşam Kalitesi ile İlgili Sonuçlar.....	106
6. 1. 4. Sosyal Becerilerle İlgili Sonuçlar	107
6. 1. 5. Yaşam Kalitesi, Sosyal Beceri ve Motor Performans Ölçeklerinin Karşılaştırılması	108
6. 2. Öneriler	108
6. 2. 1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler	108
6. 2. 2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	109
7. KAYNAKLAR	110
8. EKLER	127
9. ÖZ GEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ.....	198

ÖZET

Hafif Derecede Zihinsel Engelli Çocuklarda Beden Eğitimi Etkinliklerinin Motor, Sosyal Beceriler ve Yaşam Kalitesi Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi

Bu çalışma; 8–12 yaş aralığındaki hafif derecede zihinsel engelli çocuklarda, 14 haftalık beden eğitimi ve spor etkinliklerinin motor, sosyal beceriler ve yaşam kalitesi üzerindeki etkilerinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmada, 14 haftalık özel beden eğitimi etkinlik programı hazırlanmış ve bu program, uygulama grubu olarak tespit edilen öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Normal eğitimine devam eden kontrol grubu öğrencileriyle, özel beden eğitimi etkinlik programına devam eden uygulama grubu öğrencileri arasındaki motor, sosyal beceri ve yaşam kalitesi üzerindeki etkilerinin karşılaştırılması hedeflenmiştir.

Ön test ve son testte yarı deneysel olarak desenlenen çalışma, 16 kontrol grubu öğrencisi (8 kız 8 erkek), 18 uygulama grubu öğrencisi (11 erkek 7 kız) olmak üzere 34 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma öncesinde, öğrencilerin motor performanslarını ölçmek için Bruininks Oseretsky testinin kısa formu, Frank M. Gresham ve N. Elliot tarafından geliştirilen sosyal beceri derecelendirme öğretmen formu, Memik ve arkadaşları tarafından geçerlilik güvenilirliği yapılmış yaşam kalitesini ölçen anne-baba formu kullanılmıştır. Ön testte kullanılan bu ölçekler, çalışmamızın sonunda son test olarak tekrar edilmiştir. İstatistiksel analizde ölçümler, hem Kolmogorov-Simirnov testi hem de Shapiro Wilk testleriyle değerlendirilmiş, değişkenlerin dağılımının normal olmadığı görülmüştür. Yapılan ölçümlerde ölçek kullanılması, skora ile yapılmış olması, normal dağılıma uygunluk göstermemesi ve gruptaki kişi sayılarının 30'dan küçük olması sebebiyle istatistiksel analizlerde parametrik olmayan istatistiksel yöntemlerden Wilcoxon İşaretli Sıra Test İstatistiği ve Kruskal Wallis Test İstatistiği teknikleri kullanılmıştır.

Uygulama gruplarında istatistiksel olarak bir anlamlılık görülürken kontrol gruplarında çoğunlukla istatistiksel anlamlılık gerçekleşmemiştir. Hazırlanan program uygulama gruplarında genel yaşam kalitesini yükseltmiş ve ön teste göre daha anlamlı sonuçlar elde edilmiştir.

14 haftalık beden eğitimi programının, hafif derecede zihinsel engelli çocuklarda motor, sosyal beceriler ve yaşam kalitesi üzerindeki etkilerinin uygulama grubunun lehine ve daha anlamlı düzeyde gerçekleştiği görülmüştür. Düzenli ve programlı beden eğitimi aktiviteleri hafif derecede zihinsel engelli çocukların motor, sosyal becerilerini ve yaşam kalitesini geliştirerek etkili sonuçlar sağlayabildiği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Motor Beceriler, Sosyal Beceriler, Yaşam Kalitesi, Zihinsel Engellilik.

ABSTRACT

Examination on Effects of Physical Education Activities on Motor Skills, Social Skills and Quality of Life on Mild Intellectual Disabled Children

This study has been carried out for the purpose of examining the effects of 14-weeks physical education and sports facilities on motor skills, social skills and quality of life in Mild Intellectual Disabled children between 8 and 12 ages. In the study a 14-weeks physical education activity program has been prepared and this program has been carried out with the students determined as implementation group. Comparing the effects of physical education and sport facilities on motor and social skills and quality of life between the control group students continuing their normal education and the implementation group students continuing special physical education activity program has been aimed. The study designed as quasi-experimental at pretest and post-test has been carried out with 34 students including 16 control group students (8 boys and 8 girls) and 18 implementation group students (11 boys and 7 girls). Before the study, short form of Bruininks-Oseretsky test, social skills rating teacher form that was improved by Frank M. Gresham and N. Elliot, and the parent form measuring quality of life and made by Memik and the others with validity reliability was used to measure motor performance of the students. These scales which were used at pretest have been repeated as post-test at the end of the study. In the statistical analysis, measurements have been evaluated with both Kolmogorov-Smirnov test and Shapiro Wilk tests, and the distribution of variables are seemed to be unusual. In the statically analyses, Wilcoxon Signed Rank Test statistic and Kruskal Wallis test technics which are not parametric statically methods have been used due to using scales in the measurements, doing those measurements by scoring, not showing convenience with normal distribution, and the number of people being less than 30. While there is statically significance in implementation groups, there is not generally statically significance in control groups. It is seen that the prepared program has enhanced the quality of life in the implementation groups and, more significance has been acquired compared to the pretest.

It has been seen that effects 14-weeks of physical education program of motor skills, social skills and quality of life on mild intellectual disabled children has been in countenance of implementation group and actualized on more significant level. It has been found out that regular and systematic physical education activities can provide

efficient results by improving trainable mild intellectual disabled children's motor skills, social skills and quality of life.

Key Words: Motor Skills, Social Skills, Quality of Life, Intellectual Disabled.

TABLolar LİSTESİ

<u>Tablo No</u>	<u>Tablo Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
1.	Zihinsel Engelliliğin Genel Sebepleri	22
2.	Zihinsel Engellilerde Psikolojik ve Eğitsel Sınıflandırma	27
3.	Zihinsel Engelli Bireylerin Katılabilecekleri Aktiviteler	30
4.	Çocuk ve Ergenlerde Sosyal Becerilerin Değerlendirilmesi	58
5.	Çalışmaya Katılanların Gruplara Göre Yaş ve Cinsiyet Dağılımları	69
6.	Çalışmaya Katılanların Gruplara Göre Yaş İstatistikleri	76
7.	Çalışmaya Katılanların Yaşlarının Gruplara Göre Dağılımları.....	76
8.	Grupların Motor Performans Tanımlayıcı İstatistikleri	77
9.	Grupların İnce Motor Becerisi Tanımlayıcı İstatistikleri	78
10.	Grupların İnce Motor Uyumu Tanımlayıcı İstatistikleri	79
11.	Grupların El Becerisi Motor Performans Tanımlayıcı İstatistikleri	79
12.	Grupların İki-Yönlü Koordinasyon Motor Performans Tanımlayıcı İstatistikleri.....	79
13.	Grupların Denge Motor Performans Tanımlayıcı İstatistikleri.....	80
14.	Grupların Hız ve Çeviklik Motor Performans Tanımlayıcı İstatistikleri	80
15.	Grupların Üst Ekstremitte Koordinasyon Motor Performans Tanımlayıcı İstatistikleri.....	81
16.	Grupların Güç (Kız) Motor Performans Tanımlayıcı İstatistikleri	81
17.	Grupların Güç (Erkek) Motor Performans Tanımlayıcı İstatistikleri	81
18.	Motor Performans Ölçeği Maddelerinin Ön Test ve Son Test Karşılaştırmaları (Genel Tablo)	81
19.	Kontrol Grubunun Pençe Ölçümleri Tanımlayıcı İstatistikleri	82
20.	Uygulama Grubunun Pençe Ölçümleri Tanımlayıcı İstatistikleri.....	83
21.	Kontrol Grubunun Boy Uzunluğu Tanımlayıcı İstatistikleri	83

22.	Uygulama Grubunun Boy Uzunluğu Tanımlayıcı İstatistikleri	83
23.	Kontrol Grubunun ÇİYKÖ Alt Ölçeklerinin Tanımlayıcı İstatistikleri	83
24.	Uygulama Grubunun ÇİYKÖ Alt Ölçeklerinin Tanımlayıcı İstatistikleri	84
25.	Grupların İşbirliği Tanımlayıcı İstatistikleri	84
26.	Grupların Atılganlık Tanımlayıcı İstatistikleri.....	85
27.	Grupların Kendini Kontrol Tanımlayıcı İstatistikleri	85
28.	Gruplar İçinde İlişkili Bulunan Ölçeklerin Spearman İlişki Katsayıları ve p-Değerleri.....	86
29.	Gruplar İçinde İlişkili Bulunan Ölçeklerin Spearman İlişki Katsayıları ve p-Değerleri.....	99

ŞEKİLLER LİSTESİ

<u>Şekil No</u>	<u>Şekil Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
1.	Motor gelişim alanları ve bileşenleri	13
2.	Motor gelişimi evreleri	15
3.	Yaşam kalitesinin işlevsel modeli	47
4.	Ağır derecede zihinsel ve çoklu engelli çocukların katılabilecekleri aktiviteler.....	48

GRAFİK LİSTESİ

<u>Grafik No</u>	<u>Grafik Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
1.	Çalışmaya katılanların cinsiyet yüzdeleri.....	75
2.	Çalışmaya katılan öğrencilerin velilerinin eğitim durumları	75
3.	Çalışmaya katılanların gruplara göre dağılımı	76

KISALTMALAR LİSTESİ

BOMYT	: Bruininks-Oseretsky Testi
SBÖ	: Sosyal Beceri Ölçeği
ÇİYKÖ	: Yaşam Kalitesi Ölçeği
MR	: Zihinsel Engelli
EZ	: Eğitilebilir Zihinsel Engelli
ID	: Zihinsel Engelli
Akt.	: Aktaran
ÖTP	: Ölçek Toplam Puanı
FSTP	: Fiziksel Sağlık Toplam Puanı
PSTP	: Psiko-Sosyal Sağlık Toplam Puanı

1. GİRİŞ

İnsanlar, dünyaya geldikleri andan itibaren birbirlerinden farklılaşmaya başlar. Bu farklılaşım, kalıtım ve çevreden edinilen bilgiler ile sentezlenir ve sosyal yaşam içerisinde birey olarak üstlenilen rolleri etkiler. Yaşamı devam ettirme çabasıyla edindiğimiz bireysel farklılıklar, sosyal görevlerimizi yerine getirmede etkilidir.

Sosyal ve kültürel çevre, yaşamımızın ayrılmaz bir parçasıdır. Toplumdaki insanlar tarafından şekillenen kültürel değerler ve inançların, kişilik gelişimimiz üzerinde önemli bir etkisi vardır. Kültürleşmenin önemli bir ögesi olan eğitim, kişinin bilgi ve becerilerinin yanı sıra; değerleri, inançları ve karakteri üzerinde de büyük bir etkiye sahiptir (Dai ve Sternberg, 2004). Yıllarca sağlıklı şekilde gelişim gösteren insanlar için eğitim önemli görülürken özel gereksinimli bireyler için eğitim öncelikli olarak görülmemiştir. Geçmişteki uygulamalar, tarihte bu sürecin ne kadar zor aşamalardan geçtiğini göstermektedir. Tarih boyunca özel eğitime ihtiyacı olan insanlara yardım etme, bireysel ve sınırlı bir çabanın ötesine gitmemiştir. Engelli bireyler, bazı inanç sistemlerinde çok dışlanmış ve onların toplum içerisinde barınmalarına izin verilmemiştir.

Eski dönemlerde Yunanistan'da şehir merkezinde Sparta'da yeni doğan bebekler, devlet şurası tarafından incelenir, eğer çocuğun bir engeli veya kusuru bulunduyorsa toplumdaki uzaklaştırılırdı. 2. yüzyılda Roma İmparatorluğu'nda, kusurlu ve fiziksel engelli bireyler eğlence için satılırlardı. 5. yüzyıl ile 15. yüzyıllar arasında insanî davranışlar açısından gelişen süreç, engelli insanlara karşı yapılan suçları da azaltmıştır (Ainsworth ve Baker, 2004). 20. yüzyılla birlikte özel gereksinimli bireylerin eğitim ihtiyaçları daha fazla önem kazanmış ve bu bireylere yönelik eğitim uygulamaları ön plana çıkmıştır. Türklerde ise özel eğitim alanındaki çalışmaların başlangıcı çok eskilere dayanmaktadır. İslamiyetin kabulünden sonra Türkler, engellilerin eğitimi ve kendilerini geliştirebilmeleri için birçok kurumu faaliyete geçirmiş, ihtiyacı olan kişilerin bu kurumlardan yararlanmalarını sağlamışlardır. Cumhuriyet Dönemi ile birlikte özel eğitimle ilgili ilerlemeler başlamıştır (Baykoç Dönmez ve Şahin, 2011). İnsanların yetersizliklerine yönelik uygulamalar yerine; yeteneklerine göre toplum içerisinde daha etkin yer almaları için uygulamalar yapılmıştır (Gürson Ilıcak, 2003). Toplumların gelişmişlik seviyesi ile özel eğitime gereksinimi olan bireylerin oranı net olarak ifade edilmemesine rağmen bu oran, %8-%14 arasında değişmektedir (Aral ve Gürsoy, 2009). Bu nedenle gelişmiş toplumlarda özel eğitim alanında yapılan yeniliklere paralel olarak alan uzmanları da özel eğitim hizmetlerinden yararlanan bireyleri normal akranlarıyla birlikte ihtiyaç halinde destek eğitimleri almaları gerektiğini ifade etmektedirler (Başaran, 1999). Özel eğitim ihtiyacı olan

gruplardan zihinsel yetersizliği olan bireyler, ortalama zihinsel becerilerin altında beceriye sahip bireyler olarak nitelendirilir (Haugen, Musser ve Demott, 2008). Zihinsel engelli bireylerden hafif derecede zihinsel engelliler ise sosyal ve uyum becerilerinde kendi akranlarına göre sınırlı düzeyde özel eğitim hizmetlerine gereksinim duyarlar (Çıkkılı, 2013). Araştırmacılar, insanların IQ seviyesiyle sosyal uygunluk ölçümleri arasında yüksek oranda ilişki olduğunu ifade ederken engellilik derecesinin artmasıyla, sosyal gelişimin azaldığı ve yaşın sosyal gelişim üzerinde bir etkisi olmadığını belirtmişlerdir (Kumar, Singh ve Akhtar, 2009). Sosyal yaşam içerisinde hayat kalitesini olumlu ya da olumsuz etkileyen birçok faktör vardır. Yaşam kalitesi de bu faktörlerin önemli taşlarından biridir. Aristoteles, yaşam kalitesinin hayatın anlamı ve amacı, insan varlığının tüm amacı ve sonu olarak tanımlamıştır (Schippers, 2010). Yaşam kalitemizin artması, günlük yaşamdaki sosyal becerilerin artmasını olumlu etkilerken aynı zamanda toplum içerisindeki rollerimizi daha sağlıklı bir şekilde yerine getirmemizde önemli görülmektedir. Bireyin sosyal görevini yeterli şekilde yerine getiren özel davranış sosyal beceriyi tanımlamaktadır (McFall, 1982' den aktaran: Gresham, 2001b). Eğitim kurumlarında uygulanan programların amacı, sadece bireyleri belli bir eğitim seviyesine getirmek değil aynı zamanda onları sosyal yaşamda birey olarak özgür, mutlu ve insanlara bağımlı kalmadan birçok yönden kendini geliştiren ve toplumsal yeniliklere açık bireyler yetiştirmektir. Beden eğitimi ve spor etkinlikleri, bireylerin kendilerini geliştirebilmeleri için önemli bir araçtır. Beden eğitimi ve spor etkinliklerinin, sosyolojik, psikolojik, fizyolojik yararları azımsanmayacak kadar çoktur. Bireylerin hayata daha olumlu bakış geliştirmelerini sağlarken aynı zamanda günlük stresle kolay başa çıkabilen, sağlıklı ve dinamik bireyler olmasını sağlar (Zorba, 2001). Beden eğitimi ve spor etkinliklerinin engelli bireylerin, özellikle de toplumda uyumsuz becerilerde sıkıntı yaşayan hafif derecede zihinsel engelli bireylerin gelişimlerine önemli katkılar sunduğu yapılan birçok araştırmada da öne çıkmaktadır. Düzenli yapılan beden eğitimi ve spor aktiviteleri, bireylerin genel sağlık durumlarını olumlu etkilerken aynı zamanda hareket becerilerini, sosyal becerilerini, depresyon ve kaygı durumlarının olumlu yönde gelişmesine yardımcı olur (Özer, 2010).

1. 1. Araştırmanın Amacı

Araştırmada, hafif derecede zihinsel engelli çocuklarda beden eğitimi etkinliklerinin motor, sosyal beceriler ve yaşam kalitesi üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

Araştırmanın alt amaçları;

1. Uygulama grubu ile kontrol grubu, ön test-son test Bruininks-Oseretsky motor performans puanları arasındaki farkı incelemek.

2. Uygulama grubu ile kontrol grubu, Bruininks-Oseretsky ince motor beceri ön test-son test puanları arasındaki farkı incelemek.
3. Uygulama grubu ile kontrol grubu, Bruininks-Oseretsky ince motor uyumunu ön test son- test puanları arasındaki farkı incelemek.
4. Uygulama grubu ile kontrol grubu, Bruininks-Oseretsky el becerisi, ön test-son test puanları arasındaki farkı incelemek.
5. Uygulama grubu ile kontrol grubu, Bruininks-Oseretsky iki-yönlü koordinasyon ön test-son test puanları arasındaki farkı incelemek.
6. Uygulama grubu ile kontrol grubu, Bruininks-Oseretsky denge, ön test- son test puanları arasındaki farkı incelemek.
7. Uygulama grubu ile kontrol grubu, Bruininks-Oseretsky hız ve çeviklik, ön test-son test puanları arasındaki farkı incelemek.
8. Uygulama grubu ile kontrol grubu, Bruininks-Oseretsky üst ekstremitte koordinasyon ön test-son test puanları arasındaki farkı incelemek.
9. Uygulama grubu ile kontrol grubu, Bruininks-Oseretsky güç, ön test son-test puanları arasındaki farkı incelemek.
10. Uygulama grubu ile kontrol grubu, sağ pençe, ön test-son test puanları arasındaki farkı incelemek.
11. Uygulama grubu ile kontrol grubu, sol pençe, ön test-son test puanları arasındaki farkı incelemek.
12. Uygulama grubu ile kontrol grubu, arasındaki boy uzunlukları arasındaki farkı incelemek.
13. Uygulama grubu ile kontrol grubu, yaşam kalitesi ölçek toplam puanı (ÖTP), ön test-son test puanları arasındaki farkı incelemek.
14. Uygulama grubu ile kontrol grubu, yaşam kalitesi fiziksel sağlık toplam puanı (FSTP), ön test-son test puanları arasındaki farkı incelemek.
15. Uygulama grubu ile kontrol grubu, yaşam kalitesi psikososyal sağlık toplam puanı (PSTP) ön test-son test puanları arasındaki farkı incelemek.
16. Uygulama grubu ile kontrol grubu, sosyal beceri işbirliği, ön test-son test puanları arasındaki farkı incelemek.
17. Uygulama grubu ile kontrol grubu, sosyal beceri atılganlık ön test-son test puanları arasındaki farkı incelemek.
18. Uygulama grubu ile kontrol grubu, sosyal beceri kendini kontrol, ön test-son test puanları arasındaki farkı incelemek.

Belirlenen genel amaca bağlı olarak aşağıdaki denenceler test edilecektir.

1. Beden eğitimi etkinlik programına katılan ve katılmayan hafif derecede zihinsel engelli çocukların motor becerileri arasında fark vardır.
2. Uygulama grubu ile kontrol grubu, ön test-son test motor performans puanları arasında anlamlı farklılık vardır.
3. Uygulama grubu ile kontrol grubu, ince motor beceri, ön test-son test puanları arasında anlamlı farklılık vardır.
4. Uygulama grubu ile kontrol grubu, ince motor uyumu ön test-son test puanları arasında anlamlı farklılık vardır.
5. Uygulama grubu ile kontrol grubu, el becerisi, ön test-son test puanları arasında anlamlı farklılık vardır.
6. Uygulama grubu ile kontrol grubu, iki yönlü koordinasyon ön test-son test puanları arasında anlamlı farklılık vardır.
7. Uygulama grubu ile kontrol grubu, denge, ön test son-test puanları arasında anlamlı farklılık vardır.
8. Uygulama grubu ile kontrol grubu, hız ve çeviklik ön test-son test puanları arasında anlamlı farklılık vardır.
9. Uygulama grubu ile kontrol grubu, üst ekstremité koordinasyon ön test-son test puanları arasında anlamlı farklılık vardır.
10. Uygulama grubu ile kontrol grubu, güç, ön test-son test puanları arasında anlamlı farklılık vardır.
11. Uygulama grubu ile kontrol grubu, sağ pençe, ön test-son test puanları arasında anlamlı farklılık vardır.
12. Uygulama grubu ile kontrol grubu, sol pençe, ön test-son test puanları arasında anlamlı farklılık vardır.
13. Uygulama grubu ile kontrol grubu, boy uzunlukları, ön test-son test arasında anlamlı farklılık vardır.
14. Uygulama grubu ile kontrol grubu, ÇİYKÖ ölçek toplam puanı (ÖTP), ön test-son test puanları arasında anlamlı farklılık vardır.
15. Uygulama grubu ile kontrol grubu, ÇİYKÖ fiziksel sağlık toplam puanı (FSTP), ön test-son test puanları arasında anlamlı farklılık vardır.
16. Uygulama grubu ile kontrol grubu, ÇİYKÖ psikososyal sağlık toplam puanı (PSTP) ön test-son test puanları arasında anlamlı farklılık vardır.
17. Uygulama grubu ile kontrol grubu, SBÖ'de, işbirliği ön test son- test puanları arasında anlamlı farklılık vardır.
18. Uygulama grubu ile kontrol grubu, SBÖ'de, atılganlık ön test son-test puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

19. Uygulama grubu ile kontrol grubu, SBÖ'de, kendini kontrol, ön test-son test puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

1. 2. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi

Engellilerle ilgili toplumun ön yargıları eğitim sistemi üzerinde tarih boyunca etkili olmuştur. Toplumun engellileri dışlamaları ve ön yargıları nedeniyle engellilerin eğitimiyle ilgili çalışmalar geç başlamıştır (Özsoy, 1996). Eğitim kurumları, yıllarca sadece normal gelişim gösteren bireyler için çaba harcamıştır. Engelliler, kötü davranışlarla karşılaşmışlar ve eğitim olanaklarından yeterli şekilde yararlanmadıkları için bağımlılıkları artmıştır. BM Engelli Bireylerin Hakları Sözleşmesi'de (2007) engelli bireylerin eğitim yaşam ve sporla ilgili gereksinimlerinin karşılanması ile ilgili hükümleri açıkça belirtmektedir. Ülkelerin bu temel hükümleri yerine getirmeleri, engellilerin sosyal toplumda kabul görmelerine öncülük edecektir. Engelliler, ilköğretim ve ortaöğretim aşamasında zaman zaman farklı eğitim kurumlarında bazen de normal akranlarıyla eğitimlerine devam ederler. Son yıllardan itibaren gelişmiş ülkelerde, birlikte yaşamın bütün aşamalarında engellilikten dolayı sorun yaşayan kişilere karşı ayrımcılık yapılmamasını kapsayan birleştirilmiş eğitimin öneminin öne çıktığı görülmektedir (Ataman, 2007). Bütünleştirilmiş eğitimin önemli bir parçasını beden eğitimi ve spor etkinlikleri oluşturmaktadır. Engelli bireylerin kendilerini özgürce ifade edebilecekleri eğitim ortamlarına ihtiyaçları olduğu, herkesin dikkat çektiği bir konudur. Bütün engel gruplarında spor, sosyalleştirme özelliği ile öne çıkmaktadır.

Zihinsel engel gruplarından hafif derecede zihinsel engelli çocuklar, kendilerini ifade etme ve sosyal uyum problemleri yaşadıkları için normal akranlarıyla ya da kendileri gibi hafif derecede zihinsel engelli çocuklarla iletişim problemleri yaşamaktadırlar. İlköğretimlerin özel eğitim sınıflarına, normal sınıflarında zaman zaman kaynaştırma uygulamalarına katılan ve destek eğitimleri için rehabilitasyon kurumlarına devam eden hafif derecede zihinsel engelli çocuklar, beden eğitimi ve spor etkinliklerinden çok fazla faydalanamamaktadırlar. Okulların fiziksel şartları, alan uzmanlarının beden eğitimi etkinliklerinde yer almamaları, bu çocukların kendilerini gerçekleştirmelerine engel olmaktadır. Yapılan çalışmalar, beden eğitimi ve spor etkinliklerinin önemini vurgular niteliktedir. Sağlıklı bir yaşam kriteri oluşturmak ve artırmak için engelli çocuklarda aşırı kilonun ve obezitenin yaygınlığının azaltılması gereklidir (Neter ve diğerleri, 2011). Yurt dışında uygulanan eğitim programları incelendiğinde hafif derecede zihinsel engelli bireylerin eğitim ortamları, katıldıkları spor etkinliklerinin sosyal yaşama katkıları temel eğitim uygulamalarının önüne geçtiği görülmektedir. Ülkemizde, özel eğitim ile ilgili programlarda beden eğitimi ve spor etkinliklerinin göz ardı edildiği ve yeterince önemsenmediği görülmektedir. Bu amaçla, hafif derecede zihinsel engelli çocuklarda

beden eğitimi etkinliklerinin motor, sosyal beceriler ve yaşam kalitesi üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Zihinsel engelli çocukların eğitim performanslarının sadece okuma yazma etkinliğine bağlı olmadığını, beden eğitim uygulamalarının gelişim alanlarına katkı sunabileceği ve çocukların sosyalleşmelerinde beden eğitimi ve sporun bir araç olarak görülmesi gerektiği, özel eğitim sürecindeki öneminin vurgulanması amacını taşımaktadır. Bugüne kadar yapılan çalışmalar, genel olarak beden eğitimi ve spor aktivitelerinin zihinsel engelli çocukların motor performansları üzerindeki etkilerini araştırmak amacıyla yapılmış çalışmalardır. Çalışmanın, bu engel grubuna yönelik yapılan eğitim programlarına katkı sunacağı ve bu boyuta yapılan ilk çalışma olma özelliği nedeniyle hafif derecede zihinsel engelli çocuklarda beden eğitimi etkinliklerinin motor, sosyal beceriler ve yaşam kalitesi üzerinde olumlu etkilerinin alana katkı sunabileceği düşünülmektedir.

1. 3. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın sınırlılıkları aşağıda maddeler halinde belirtilmiştir:

1. Van ilinde yaklaşık 200 tane hafif derecede zihinsel engelli vardır. 8–12 yaşları arasındaki 40 zihinsel engelli öğrenci ile bu çalışma yapılmaktadır.
2. Çalışma, hafif derecede eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerle sınırlıdır.
3. Çocukların motor becerileri, Buruninks motor test bataryasının ölçümleri ile sınırlıdır.
4. Uygulanacak beden eğitimi etkinliği araştırmacı tarafından uygulanan programla sınırlıdır.
5. Çocukların, motor becerilerini, sosyal becerilerini ve yaşam kalitelerini ölçmek için kullanılan ölçekler çalışmada kullanılacak ölçeğin niteliğiyle sınırlı olacaktır.

1. 4. Araştırmanın Varsayımları

Bu çalışmada, aşağıda belirtilen varsayımlardan hareket edilmiştir.

1. Öğretmenler ve veliler tarafından doldurulacak ölçeklerin doğru ve samimi olarak cevaplanacağı düşünülmektedir.
2. Kullanılacak motor test bataryası ve ölçekler öğrencilerin gelişim özelliklerini ölçme açısından yeterli olacağı varsayılmaktadır.

1. 5. Tanımlar

Çalışmayı okuyanlara bir bakış açısı kazandırması açısından, araştırmanın konusu ile ilgili bazı terimler aşağıda verilmiştir.

Engel: Bir bireyin meslek edinme, iletişim veya bağımsızca yaşama gibi temel yaşam aktivitelerine katılmayı büyük oranda sınırlayan bir durumu ifade eder (Haugen, Musser ve Demott, 2008).

Özel Eğitim: “Özel eğitim gerektiren bireylerin, sosyal ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleriyle, özel eğitim gerektiren bireylerin bireysel yeterliliklerine dayalı, gelişim özelliklerine uygun ortamlarda sürdürülen eğitim olarak ifade edilmektedir” (Milli Eğitim Bakanlığı, 2002:2).

Hafif Derecede Zihinsel Engellilik: “Zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal ve pratik oyun becerilerinde hafif düzeydeki zihinsel engelliliği nedeniyle özel eğitim ile destek eğitim hizmetlerine sınırlı düzeyde ihtiyaç duyan birey” (Eratay, 2010 :177).

Zihinsel Gerilik: Ortalama zihinsel becerilerin altında beceriye sahip olma durumu olarak nitelendirilir. Belirtileri; iletişim kurmada, sosyalleşmede ve öğrenmede zorluk çekmek olarak kendini gösterebilir (Haugen, Musser ve Demott, 2008).

Yaşam Kalitesi: Aristotale yaşam kalitesini şöyle tanımlamıştır. Hayatın anlamı ve amacı, insan varlığının tüm amacı ve sonudur. Yaşam kalitesi her yerde ve her zaman evrensel bir kavramdır (Schippers, 2010).

Yetersizlik: Zedelenme ya da bazı sapmalar sonucu bir insan için normal kabul edilen bir etkinliğin ya da yapımın önlenmesi sınırlanmasına yetersizlik denilmektedir. Yetersizlik; geçici-kalıcı olabilir (Özsoy, 1996).

Spor: “Ferdin tabi çevresini, beşeri çevre haline getirirken elde ettiği kabiliyetleri geliştiren belirli kurallar altında araçlı ya da araçsız, ferden veya grupla, boş zamanını veya tüm zamanını alacak şekilde meslekleştirerek yaptığı, sosyalleştirici, ruh ve fiziği geliştiren, rekabetçi, dayanışmacı ve kültürel bir kavram olarak ortaya konulmaktadır” (İnal, 2003; 6- 7).

Beden eğitimi, birtakım hareketler yoluyla beden eğitilmesidir. Diğer bir tanımla farklı bedensel hareketlerle insan bedeninin anatomik, fizyolojik ve psikolojik açıdan güçlendirilmesidir (Kale, 2007).

Gelişim: “Kalıtım ve çevresel etkenler sonucunda bireylerde meydana gelen düzenli ve sürekli değişikliklerdir” (Erkan, 2011: 28).

Motor Gelişim: Kendi başına kullanıldığı zaman motor kavramı, hareketi etkileyen temel biyolojik ve mekanik faktörlerden bahseder. Fakat bu terim nadiren yalnız kullanılır. Öğrenme, biyolojik yöntemlerle etkileşen deneyim ve antrenmanlardan kaynaklanan davranıştaki nisbî sürekli değişim olarak tanımlanır (Gallahue, 1982).

Sosyal Beceri: Bireyin sosyal görevini yeterli şekilde yerine getiren özel davranıştır (McFall, 1982’ den aktaran: Gresham, 2001b).

Kaynaştırma Eğitimi: Özel eğitime ihtiyaç duyan kişilerin, normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte eğitim ve öğretimlerini, okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri için destek eğitim hizmetlerinin sağlandığı özel eğitim uygulamaları şeklinde tanımlanmaktadır (Akalin, 2008).

Motor Beceri: “Öğrenilmiş, hedefe yönelik bir ya da birden çok vücut parçasının hareketi ya da istemli hareket görevidir” (Gallahue, John, Godway, 2012’den aktaran: Özer ve Aktop, 2014: 14).

2. LİTERATÜR TARAMASI

Bu bölümde, tezin hazırlanmış olduğu alanla ilişkili olacak şekilde kavramların ve yaygın olarak araştırma konusuyla ilgili terminolojinin açıklanması ve tanıtılmasına yer verilmiştir.

2. 1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi

Araştırmanın kuramsal çerçevesi; gelişim, gelişimin ilkeleri, psikososyal gelişim evreleri, motor gelişim, motor becerinin gelişimi, çocuklarda fiziksel aktivite ve sporun önemi, çocuklarda uygulanacak hareket programı için öneriler, özel eğitimin gelişimi, Türk tarihinde özel eğitiminin gelişimi, gelişim farklılıklarının nedenleri, zihinsel engellilik, zihinsel engellilik gösteren çocuklarda psikolojik ve davranış özellikleri, zihinsel engelliliğin sınıflandırılması, engelli çocuklarda fiziksel aktivite ve sporun önemi, motor performans ile ilgili literatür taraması, kuramsal olarak yaşam kalitesi, zihinsel engellilere uygulanan yaşam kalitesi skalası, engellilerde yaşam kalitesinin etkileyen faktörler, yaşam kalitesi ile ilgili literatür taraması, sosyal beceri, sosyal becerinin yaşamımızdaki önemi, ilkökul düzeyinde sosyal yeterlilik, sosyal beceri alanları, özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklar ve iletişimi artırma, sosyal beceri ile ilgili literatür taraması başlıkları altında incelenmiştir.

2. 1. 1. Gelişim

Gelişim, birçok fikri içinde barındıran bir olgudur. Gelişim basit ölçüde bir değişimi içerir. Örneğin, büyüme veya sadece büyük olma; olgunlaşma, kilo alma olarak tanımlanır, fakat bazı görüşlere göre büyümektense daha çok zamana dayalı niteliksel değişime vurgu yapar (Richardson, 2003). Gelişim, kişinin beden yapısı duygusal özellikler sosyal, zihinsel özellikler ve fiziksel özellikler bakımından değerlendirildiğinde düzenli bir şekilde büyüme ve değişimin beklenen görevlerin yapılabilecek durumları gelmesi olarak tanımlanmaktadır (Ünver, 2013). Kişilerin yaşadıkları çevre şartlarının uygun olması, bireyin genetik olarak belirlenen gelişim sınırlarına ulaşmasını sağlar. Gelişimin belirli bir düzeye ulaşma seviyesini ise farklı çevre koşulları belirler. Gelişim, giderek artan bir özelleşme sürecidir ve her bireyde farklı bir seyir izler. Bireyler, algılama-düşünme, hissetme ve kendini ifade etme kapasitelerini kullanarak çevrelerindeki sembollerini inceler ve farklı alanlardaki öğrenme becerilerini geliştirirler. Fakat bireylerin gelişim hızları, yetenek düzeyleri, bilme ve öğrenme biçimleri, ihtiyaçları, ilgi ve tutumları birbirinden farklılık göstermektedir. Gelişim, bazen hızlı bazen de yavaş

olmak üzere yaşam boyu sürmektedir. Gelişimin aşamaları basitten karmaşığa doğru devam eden bir süreçtir. Bu süreçlerde meydana gelen bir aksama, bir sonraki gelişmeyi de aksatmaktadır. Etkileşim ortamında bulunan birey hem çevresinden etkilenir hem de çevresini etkileyerek gelişimini sürdürür (Kalkavan, 2007).

2. 1. 1. 1. Gelişimin İlkeleri

1. "Gelişim, kalıtım ve çevre değişkenliklerinin karşılıklı etkileşiminin ürünüdür.
2. Gelişim yaşam boyu sürer. Gelişim, belli aşamalara bölünmüş ve her biri önceki aşamalarının birikimine dayalı olarak oluşan bir süreç içinde gerçekleşir.
3. Gelişimin kritik dönemlerine özgü karakteristik özellikleri hem düzenli hem de sıçramalı bir şekilde gerçekleşir.
4. Gelişim içten dışa, baştan ayağa doğrudur.
5. Gelişim genelden özele, bütünden parçaya doğrudur. Gelişim sürecinde önce bedenin ana bölümleri olan baş, gövde, kol ve bacaklar oluşmakta daha sonra bu organların belli bir etkinlikte kullanmayı sağlayan ince kasların gelişimi başlamaktadır.
6. Gelişimin özellikleri ayrılmaz bir bütünlük oluşturur. Gelişim alanları karşılıklı olarak birbirini etkiler. Örneğin, çocuğun zihinsel gelişimi, dil gelişimini hem etkilemekte hem de ondan etkilenmektedir. Birbirini karşılıklı etkileyerek gelişme olur.
7. Gelişimin kritik dönemleri vardır. Organizmanın belli bir zaman diliminde bazı gelişim alanları karşılıklı olarak birbirlerini etkilemektedir.
8. Gelişim bireysel farklılıklar gösterir" (Aydın, 2010: 5–7).

Piaget'e gelişimi 4 dönem olarak değerlendirmektedir:

Duyusal Motor Dönem (Doğumdan 2 yaşına kadar), İşlem Öncesi Dönem (2 yaşından 7 yaşına kadar), Somut İşlemler Dönemi (7 yaşından 12 yaşına kadar), Soyut İşlemler Dönemi (12 yaş ve üstü) (Robson, 2006).

2. 1. 1. 2. Psikososyal Gelişim Evreleri

2. 1. 1. 2. 1. Başarıya Karşı Aşağılık Duygusu

Erkek ve kızların ilgileri bu dönemin başında benzerdir ve sonra ayrılmaya başlar. Çocuk benmerkezcidir. Çocuk otoriteye, adil cezaya ve disipline tepkilidir (Gallahue, 1982).

Çocuk hayata katılmak için her anlamda tamamen donatılmıştır. Genellikle çocuklar bu dönemde, bir şeyler üreterek fark edilmeyi öğrenir. Çocuğun yapabildikleri ve zihinsel merakları davranışlarını belirler. Bu dönemdeki çocuğun yapabildikleri etrafındakiler tarafından görülür ve takdir edilirse hedeflenen beceriler daha anlamlı gelişir; ancak yaptıkları fark edilmez, takdir görmezse çocuklarda yetersizlik gelişir. Gelişim döneminin ilköğretimin ilk dönemine denk gelmesi oldukça önemlidir (Özyürek, 2005). Çocuğun yaşadığı ortamdan alacağı kabul ve beğeni, bireyde programlı çalışma ve kazanma duygusunu aşamalı olarak geliştirir. Çocuğun çabalarına karşı; çevresinden aldığı olumsuz eleştiriler, başarılarının küçümsenmesi, çocukta önemsenmeme duygusunun

oluşmasına sebep olabilir. Kendisinden daha başarılı akranlarıyla kıyaslamalar yapılması, çocukta gelişen olumsuz duyguları artırır (Kulaksızoğlu, 2003).

2. 1. 1. 3. Bilişsel Gelişimi

Bilişsel gelişim, kişisel bir gelişimdir ve hatasız bir şekilde tahmin edilebilir (Garton, 2004).

Gelişim ve öğrenme eğitimsel süreçte kaynaştırılmalıdır. Gelişim ve öğrenme süreçleri, becerilerin yapılanma ve genelleme süreçleriyle birleştirilir. Beceri yaklaşımı, okulda ortaya çıktığı için bilişsel gelişimin odak noktasındaki öğrenme ve öğretme aktivitelerini kapsar (Bidell ve Fischer, 2005). Bilişsellik kelimesi; düşünce, deneyim ve duygular aracılığıyla bilgiyi elde etme süreci ve zihin hareketi olarak tanımlanır. Bazı teorisyenler, doğuştan bilgili olduğumuzu söylerler ancak bilgimizin çoğu öğrenmenin sonucu gelişir. Eğer biliş, düşünce demekse bilişsel gelişme de yaşla düşüncelerimizin değişmesi durumudur. İnsan bilinci esnektir ve çevresel deneyimlere göre değişir. Her birey farklı deneyimlerden dolayı farklı bir gelişimsel kalıp izler. Çocukların yaratılış farklılıkları, çocuğun çevresiyle nasıl iletişim kuracağı konusunda bilişsel gelişimi etkiler (Taylor, 2005). Bilişsel gelişmeyi doğrudan görmek zordur, ancak fiziksel gelişim özelliklerini gözlemleyebiliriz (Richardson, 2003). Piaget'e göre bilişsel ve zihinsel gelişim devam eden bir süreçtir ve çocuklarda; evrensel, değişmez dönemler halinde devam eder. Çocukların bu dönemlerdeki düşünceleri, hangisinin önce hangisinin sonra geleceği konusunda farklıdır (Robson, 2006).

2. 1. 1. 3. 1. Bilişsel Gelişim Özellikleri

Bu dönemin başlangıcında algı genellikle kısıdır fakat gittikçe güçlenir. Bu çağda kızlar ve erkekler kendilerine ilginç gelen aktivitelere saatler harcarlar. Öğrenmeye ve yetişkinleri memnun etmeye isteklidirler fakat karar vermede yardıma ve rehberliğe ihtiyaçları vardır (Gallahue,1982).

İyi hayal güçleri ve oldukça yaratıcı fikirleri vardır. Fakat öz bilinç, bu dönemin sonuna doğru tekrar faktör haline gelir. Sık sık şarkılarla, televizyonla, filmlerle, ritmik oyunlarla ve jimnastik aktiviteleriyle ilgilenirler. Soyut düşünme yeteneğinde değillerdir. Bu dönemin başında somut örneklerle, durumlarla ilgilenirler ve bilişsel yetenekleri bu dönemin sonuna kadar açığa çıkar. Meraklıdırlar ve niçini bilmek için endişelenirler (Gallahue,1982).

2. 1. 1. 4. Somut İşlemler Dönemi

Piaget, gelişim dönemlerini dört başlıkta incelemektedir. Bu çalışmada, örneklem grubu 8–12 yaş aralığını oluşturduğu için duyuşsal motor dönem, işlem öncesi dönem, soyut işlemler dönemine değinilmemiştir. Bu dönemdeki çocuklar, objelerin yüzeysel özelliklerine bakmak yerine mantıksal değlendirmeler yapabilir. Sayılarla düşünebilme yeteneği aynı zamanda sıralama ve sınıflama özelliğini de beraberinde geliştirir. Bu dönemde bireyselliğin yerini toplumsal davranışlar almaya başlar (Selçuk, 2010). İşlem kabiliyeti, bu yaşın en önemli özelliğidir. Objeleri belirli özelliklerine göre sıralayabilir ve fark edebilirler. Bu dönemin dikkat çeken özelliği, çocukların somut kavramlar üzerinde işlem yapabilmeleridir. Çocuklar, sayısal özellikleri kavrar ve problemleri doğru çözerler. Çocuklar, cinsiyet özelliklerinin değışmeyeceğinin önemini anlayıp hayal ile gerçek arasındaki farkı kavrarlar (Dilara Sevimay Özer ve Kamil Özer, 1998).

2. 1. 1. 5. Sosyal ve Duyguşsal Gelişim

Normal gelişim gösteren çocukta cinsel kimlik iyice belirginleşir. Çocuğun okula başlamasıyla annesi, dünyanın merkezi olmaktan çıkmış, anneye bağımlılık durumu azalmıştır. Kızlar ve erkekler, aralarında gruplaşarak oyunlar oynarlar. Erkekler daha çok takımlı oyunlara ilgi gösterirler ve sürekli birbirleriyle yaşış halindedirler. Bu dönemde çocuklar sürekli yeni bir şeyler öğrenmek, yeni bir şeyler denemek, farklı beceriler kazanmak, akranlarına üstünlük göstermek isterler (Yörükoğlu, 2012). Düşünme kapasitelerinin gelişmesinden dolayı çocuklar bu yaşta yeni sosyal davranışlar geliştirirler. Akranlarıyla ilgili farklı fikirler edinirler. Yapabildikleri ve yapamadıklarıyla ilgili değlendirmeler yaparlar. Akranlarıyla kendilerini kıyaslayabilirler (Trawick Switch, 2010'dan aktaran: Ören, 2013: 426-438). Başkalarının zayıf yönlerini gördükçe kendilerini daha güçlü görürler. Bu dönemde, çocuklarda cinsel konulara merak azalır. Yaş gelişimiyle birlikte özel konulara odaklanma ve dikkat süresi artar (Muratlı, 2007).

2. 1. 1. 6. Fiziksel Gelişim Özellikleri

İlkokula başlangıç dönemine denk gelen bu yaşlarda fiziksel gelişim yavaşlamıştır. Dönem başlangıcında, kızlar erkeklerden boy olarak biraz kısa olmasına rağmen dönem sonuna doğru, kızlar erinlik dönemine girerler ve gelişimleri erkeklerin önüne geçer. Bu dönemde erkekler, kızlara oranla faaliyetlere karşı daha istekli ve daha hareketlidirler. Kızlar ve erkekler için okulda başlayan motor hareketler, evde ve dışarıda devam eder. Koşma, atlama, sıçrama gerektiren her türlü hareket başarılı ve zevkli şekilde yerine getirilir. Çocuklar, fiziki gücünü kullanmaktan ve yeni beceriler kazanmaktan daha fazla

hoşlanmaktadırlar. Çocukluğun ilk döneminin başında ince motor beceriler gelişmezken dönemin sonuna doğru çocukların ince motor kaslarının kontrolündeki becerileri ve bu kaslarını kullanma eğilimi artar (Erkan, 2011). Bu yaştaki çocuklarda fiziksel gelişim yavaş, ancak sabit bir hızla gerçekleşir. Beden yapısındaki değişiklikler, bu dönemlerde çok fazla değildir. Erkeklerin ve kızların büyüme hızları, kalıpları arasındaki farklılıklar orta yıllarda çok azdır. Her ikisinde de gövde büyümesinden önce uzuv büyümesi daha fazladır, fakat erkekler daha uzun bacaklara ve kollara sahiptirler. Benzer şekilde kızlar daha geniş kalçalara sahiptirler (Gallahue,1982). Araştırmalar, kızların ergenliğe erkeklerden yaklaşık iki yıl erken girdiğini göstermiştir (National Research Council Institute of Medicine,1999'dan aktaran: National Research Council Institute of Medicine, 2000:8). Ergenliğe doğru kızlar ve erkekler arasında antropometrik özellikler açısından farklılıklar vardır. İskelet gücü kuvvetliliği açısından ergenlik öncesinde kızlar erkeklerden daha çok gelişirler. Ergenlik öncesi çocuklar kimyasal açıdan olgunlaşmamışlardır. Cinsel olgunlaşmadan önce çocuklarda yetişkinlere oranla daha fazla su, daha az kemik, mineral içeriği vardır (ToiveJurimae ve Jaak Jürimae, 2000). Daha önceden çocuklar, 12–14 yaşları arasında gençlik evresine girerken günümüzde bu dönem, daha öne geldiği için yeni alışkanlıklara, hayat tarzlarına daha erken ayak uyduruyorlar (Zinnecker, 1995; Adler& Adler,1998; Hengst aktaran: Bois, Reymond, Ravesloot, Yolanda ve Zeijl, 2001). Yeni nesil çocuklar, ailelerinden daha çok karmaşık bir dünyada yaşarlar. Bu karmaşıklık; fikirlerden, eğitsel kariyerlerden ve boş zaman aktivitelerden doğar (Bois, Reymond, Ravesloot, Yolanda ve Zeijl, 2001).



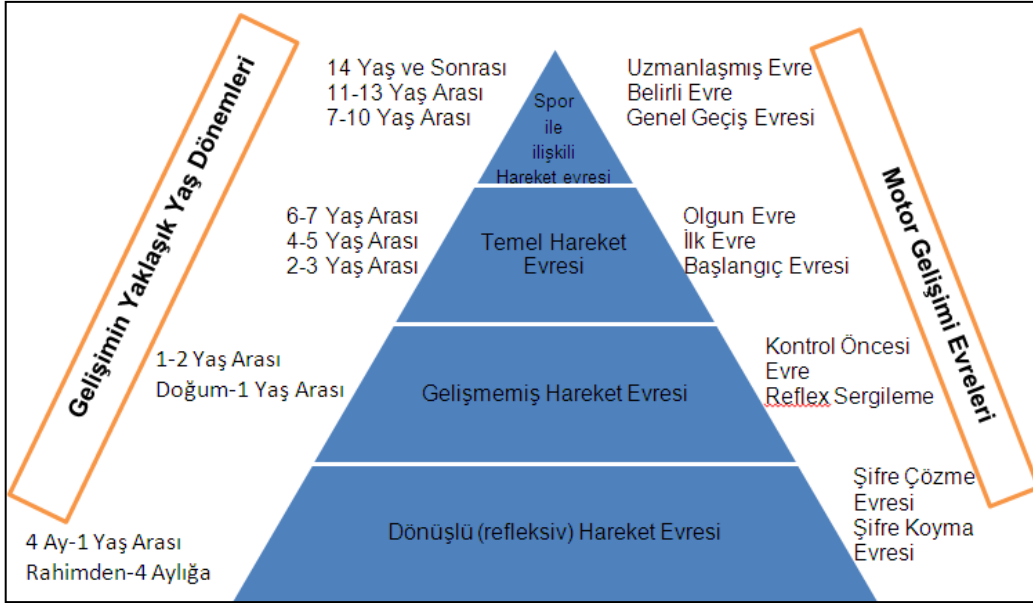
Şekil 1. Motor gelişim alanları ve bileşenleri (Dilara Sevimay Özer ve Kamil Özer, 2009).

2. 1. 1. 7. Motor Becerinin Gelişimi

Motor gelişim; motor becerilerin kazanılması, dengelenmesi ve azalması sürecidir. Bu süreçte de büyüme, olgunlaşma, hazıroluş ve öğrenme önemli rol oynar. Motor

gelişim, kendisini harekete ilişkin davranışlardaki değişiklikler yoluyla ortaya koyar (Kalkavan, 1996). Ergenlik öncesi motor becerisinin gelişimi başarıyı ve sonraki yıllarda farklı alanlardaki fiziksel aktiviteye katılımı artıracak önemli bir etkidir. Belli başlı motor becerileri rekabete dayalı sporlarda, farklı oyunlarda, dansa, jimnastikte ve diğer fiziksel aktivitelerde beceriyi geliştirmek için ön koşuldur. Araştırmalar, göstermiştir ki çevresel birçok faktör motor becerisi edinmede etkilidir. İnsan yaşamı, hareketten ayrı düşünülemez. Çocuklar, hareket etmek için doğarlar ve erken yaşlarda kendiliğinden hareketlidirler (Toive Jurimae ve Jaak Jürimae, 2000).

Bu dönemde motor beceriler gelişmiştir. Motor beceriler, çocukluğun ilk dönemine göre daha düzgün ve koordinelidir. Çocukluğun ilk döneminde yapılan hareketler daha çok rastgele yapılırken 10–11 yaşlarında yapılan hareketler daha planlı ve koordinelidir. Bu dönemin gelişim düzeyine uygun olarak çocuklar; koşma, tırmanma, halatla asılma, yüzme, bisiklete binme gibi birçok fiziki beceriyi ustalıkla yapabilir. Bu hareketleri yapmayı öğrenip kavradıkça bu beceriler, çocuklar için bir zevk ve ilgi kaynağı haline gelir. Erkek çocuklar, kaba motor becerilerinde başarılı olurken kızlar ince motor becerilerinde daha başarılı olurlar. Okul dönemi süresince çocuklar, beden kapasiteleri üzerinde büyük bir kontrol sağlarlar. Uzun bir süre bir hareketi devam ettirebilirler (Arı, 2005). İlkokul yılları yeni beceriyi kazanmak ve beceriyi geliştirme için daha uygun bir zaman olarak görülmektedir. Okula giden çocukların temel hareket yetenekleri çok sık gelişir. Çocukların temel spor becerileri çok çeşitli fiziksel ve mekanik faktörlerden etkilenir. Güç, koordinasyon, hareket hızı ve diğer fiziksel faktörler ve bireyin aşırı performans potansiyeli üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Hareketlerin mekanik faktörleri bir hareketin başarabildiği şekil içerisinde belirleyici rol oynar. Bireyin hareket ve performansındaki farklı değişkenler hariç, temel hareket becerileri ve spor becerileri arasında fark azdır (Gallahue, 1982).



Şekil 2. Motor gelişimi evreleri (Gallahue, 1982).

2. 1. 2. Motor Türleri

Motor türlerini; nöromotorik, sensomotorik, psikomotorik ve sosyomotorik olmak üzere dörde ayırmak mümkündür. Nöromotorik, bireyin sinir sistemindeki alanı konu edinir. Sinir sisteminin en küçük yapısı olan hücrelerde meydana gelen bütün değişim ve farklı oluşumlar nöromotorikte meydana gelir. Beden eğitimi ve sporda teknik konular; pas, şut, top sürme ile ilgili çalışmalar nöromotorik içerisinde yer almaktadır. Bu motorik öğrenme bireyin beden eğitim ve spor etkinliklerinde farklı bir bakış açısı geliştirmesi açısından önemlidir. Sensorimotorik ise kişinin duyuşsal yönünü ilgilendiren motorsal özelliklerin içine alır. Organizmanın uyarıcı sensörleri yani alıcıları ile daha çok ilgilidir. Duyusal alıcılar; görsel, işitsel, dokunsal, konumsal, kokusal ve tatsal olarak ifade edilmektedir. İnsanlar, sensomotorik alıcılar yoluyla çevreden aldığı uyarımlarla ilgilenirken öte yandan bu uyarımların birey üzerinde meydana getirdiği değişkenleri inceler. Psikomotorik, bireyin içsel dünyasını ele alır ve bireyin ruhsal dünyasındaki genel oluşumlarla ilgilenir. İç dönlük, dışadönlük, agresif ya da sakinlik, karamsarlık, iyimserlik duygularını etkiler. Sosyomotorikte ise kişilerin sosyal konum ve hareketliliği ön plandadır ve işbirliği, paylaşım gibi kavramlar için önemli olduğu ifade edilir (Kale ve Erşen, 2010).

2. 1. 2. 1. Çocuklarda Genel Motor Özellikleri

Ergenlik dönemi öncesi, cinsiyet faktörünün motor beceriler üzerindeki etkileri giderek artar. Erkekler kaba motor hareketleri içerisinde sürat, sıçrama, fırlatma ve denge hareketlerinde kızlardan daha iyi seviyede olurken esneklik gibi küçük kas gruplarının

koordinasyonunu geliştiren hareketlerde kızlar daha öndedir. Kızlarda kuvvet gelişimi üç yaşından sonra yaşla birlikte doğrusal bir şekilde 16–17 yaşlarına kadar devam ederken erkek çocuklarında 13–14 yaşlarında daha hızlı olur. Genel aerobik çalışma kapasitesi, çocukluk döneminde yapılan aktivite ve genel dolaşım sisteminin sağlığıyla ilgilidir. Kas dayanıklığı, erkek çocuklarda, küçük yaşta başlanarak 13–14 yaşa kadar yaşla birlikte doğrusal bir şekilde gelişirken kızlarda yaşla birlikte artar. Sürat, beş yaşından 17 yaşına kadar doğrusal ilerlerken kızlarda 11- 12 yaşına kadar az değişim gösterir. Esneklik, genel olarak 5–8 yaşına kadar sabitken 12- 13 yaşlarında en üst düzeye ulaşır (Dilara Sevimay Özer ve Kamil Özer, 1998).

2. 1. 2. 2. Çocuklarda Fiziksel Aktivite ve Sporun Önemi

Spor, özelliklerinden dolayı toplum içerisinde farklı ve çeşitli fonksiyonlara sahiptir ve bu nedenle farklı toplumlarda farklı şekillerde algılanır. Vücut bakımının düzgünlüğü, fiziksel performans ve fitness seviyelerindeki gelişmeler; fit ve sağlıklı olmalarından gelir. Spordaki eğlence duygusu katılımcıları dinlendiren şeydir. Hareketteki eğlence, çevredeki eğlence ve paylaşılan eğlence spora katılımı sürdürmeyi ve cesareti önemli ve güçlü hale getirir. Okuldaki spor oyun anlamına gelmektedir (Laker, 2002).

Eğitimde spor aracılığıyla cesaretlendirilen tek şey kişisel özellikler değildir. Spor sayesinde fiziksel yetenekler ve bilişsel beceriler de artırılır. Bu düşünce, genç insanların spordaki yerini değerlendirip ona gereken önemi vermesine imkân sağlar (Laker, 2002). Sosyalleşme, bebeklik ile başlar ve çocukluk boyunca devam eder. Ailelerin, çocukların fiziksel aktiviteleriyle meşgul olmaları çocuğun yeteneği üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Aile çocuğun aktivitelerinin türünü ve alanlarını seçmekle sorumludur. Fiziksel aktivite ve spora katılım imkânı sağlayan, destek ve cesaret veren, rol, model olan bir aileye sahip çocuklar spora katılmaya daha yatkındır (Stroot, 2002). Fiziksel yeterlilik ve sosyal kabul, bir çocuğun öz değerlerine ve çocuğun bir grup olma yeteneğine önem verir. Çocuklar aktiviteye katılmak istedikleri için, onlar bu deneyimden zevk alabilirler (Stroot, 2002). Çocukların çocukluktan ergenliğe geçmesi için tüm beceri dizilerine ihtiyaçları vardır. Okul sonrası progamlar, çocuklara ve gençlere yeteneklerini gösterebilecek ve onların başarı sağlayabilecekleri farklı ilgileri keşfetmelerine yardım etmek için önemli bir fırsat sağlar (National Research Council Institute of Medicine, 2000).

Sağlıklı bir çocuk gelişimi, erken yaşta fiziksel aktivite ve harekete bağlıdır. Ergenlik öncesi fiziksel aktivitenin çocukların sağlıkları üzerinde nasıl etkili olduğu ile ilgili el kitaplarına ihtiyaçları vardır. Yine çocuklar; koşma, zıplama, atlama, yüzme ve oynama gibi teorik bilgilere gereksinim duyarlar. Bu, onların bu becerilerde belli başlı hatalardan kaçınmalarını sağlayacaktır. Çocukluktaki fiziksel aktivite, sağlıkla ilişkili tüm olgularda

koruyucu bir öneme sahiptir. Sağlık yetkililerin günlük aktiviteyi artırmayı sağlamak için harekete geçmeleri gerektiği ve fiziksel aktivite seviyesinin artırılması gerektiğini gösteren araştırmalar, çocuklar arasında fiziksel aktivite seviyelerinde geniş çapta değişiklikler olduğunu göstermiştir. Değişen fiziksel aktivite seviyeleri çocukların sağlıkları üzerinde hem akut hem de kronik etkilere sahip olabilir. Çocuklar ne kadar aktif olurlarsa o kadar sağlıklı olurlar. Çocuklarda düzenli fiziksel aktiviteyi artırmak, tüm sağlık uzmanlarının önceliği olmalıdır. Fakat sağlık ve günlük fiziksel aktivite seviyesi arasındaki ilişkiyi tanımlamadan önce, günlük fiziksel aktiviteyi değerlendirmek için geçerli bir yöntem ihtiyacı vardır. Çocuklarda fiziksel aktiviteyi değerlendirmek için kabul edilmiş evrensel bir yöntem yoktur. Fiziksel aktiviteler, çocukların normal büyüme ve gelişimini desteklemeli ve fonksiyonel özelliklerini artırılmalı (Toive Jurimae ve Jaak Jürimae, 2000).

2. 1. 2. 3. Beden Eğitimi, Egzersiz, Fiziksel ve Sportif Aktivitelerin İnsan Organizması Üzerindeki Etkileri

Doğumla başlayan gelişimin kalitesini yüksek seviyede tutmak, psikolojik olumsuzluklara karşı güçlü olmak, sağlıklı ve dengeli bir hayat sürdürmek önemlidir. Hareketsizlikten kaynaklanan hastalıklar değerlendirildiğinde, sağlıklı yaşam kuralları ile birlikte egzersiz öne çıkmaktadır (Zorba, 2008). Çocukların fiziksel, bilişsel ve sosyal gelişimi için hareket şarttır. Bu becerilerin temelleri erken çocukluk döneminde atılır ve fiziksel olarak aktif bir yaşam şeklini teşvik etmek esastır (Cools, De Martelaer, Samaey ve Andries, 2009) Yapılan araştırmalar, düzenli spor etkinlikleri yapmanın insanların fizyolojik, motorik, psikolojik ve sosyolojik yönlerini geliştirdiğini vurgulamaktadır (Zorba, 2001). Halk sağlığı ile ilgili yapılan çalışmalarda da beden eğitimi ve spor aktivitelerinin sağlığa olan yararları ile ilgili teşviklerin önemi vurgulanmaktadır (Sallis ve McKenzie, 1991). Beden eğitimi ve spora katılımı; çocukların temel hareket becerileri, fiziksel yeterlilikleri, sosyal becerileri, davranışları, öz saygı, akademik ve bilişsel gelişimi desteklediği belirtilmektedir (Bailey, 2006). Güven, spor etkinliklerine katılımın genellikle çocuklarda sağlıklı olma, duygusal iyilik, bağımsız bir şekilde hareket etme ve kişilik gelişimi üzerinde pozitif etkileri olduğunu belirtmektedir (Güven, 2005). Bireylerde kişilik kavramının olumlu gelişmesi, bireyin günlük hayattaki mutluluğu ve toplumda iyi ilişkiler kurması ile ilgilidir. Spor etkinlikleri, kişilik gelişiminde oldukça önemlidir. Araştırmacılar, beden eğitimi ve spor etkinliklerinin kişilik gelişimi üzerindeki etkilerini araştırmış ve araştırmalarda kişilik gelişiminde beden eğitimi ve spor aktivitelerinin olumlu etkileri olduğu belirtilmiştir (Gökmen, Karagül ve Aşçı, 1995). Düzenli sporun insan sağlığı üzerindeki etkileri düşünüldüğünde, vücudumuzun bütün bölümleri üzerinde olumlu etkileri olduğu görülür. Katkı sağladığı alanların başında fiziksel ve ruhsal sağlığa olumlu etkiler olurken

aynı zamanda güven duygusunu geliştirir. Dolaşım ve solunum sistemini de olumlu etkileyerek beden kitle indeksine katkılar sunar. Çocukluk çağında kazanılan spor alışkanlığı ileri yaşlarda yaşam tarzı üzerinde olumlu etkiler sunar (Atlı, 2008).

2. 1. 2. 4. Çocuklarda Uygulanacak Hareket Programı İçin Öneriler

Bu dönemde bulunan çocukların özellikleri değerlendirildiğinde, hareket eğitim programı, sağlıklı benlik gelişimine katkı sunarken başarısızlık korkusunu azaltmalı, basitten karmaşığa doğru gidilmelidir. İlgi ve yetenekler dikkate alınarak planlamalar yapılmalıdır, kişilik gelişimi önemli olduğu için verilen görevlerin artırılması, olumlu kişilik kavramının geliştirilmesi için fayda sağlar. Çocukların güvenli ortamlarda olduklarını hissetmeleri destek ile gerçekleşir. Genel hareket basamaklarından farklı hareket becerilerine geçiş aşamasında desteğe ihtiyaç duyarlar. Öğrencilerin grup aktivitelerine katılımları için imkân sağlanmalıdır. Etkinlikler, temel beden duruşunun gelişmesine katkı sağlar. Müzikli ve ritimli etkinlikler çocuklar için zevklidir. Çeşitli grup etkinliklerinden sonra takım sporlarına katılımları sağlanmalıdır. Çocukların ilgilerine, isteklerine, gereksinimlerine ve gelişimlerine paralel uygun spor aktivitelerine katılımları desteklenmelidir (Gallahue, Ozmon, Goodway, 2012'den aktaran: Aksoy, 2014:169–184).

2. 1. 3. Özel Eğitimin Gelişimi

Engelli bireylerin varlığı, çok eski tarihlere kadar uzanmaktadır, fakat toplumun engellileri dışlaması ve engelliler hakkındaki ön yargıları nedeniyle eğitimleriyle ilgili çalışmalar geç başlamıştır (Özsoy, 1996).

Zihinsel engelliliğe dair tarihi kaynaklar milattan önce 1522'ye (Thebese'e) kadar uzanmaktadır. 5. yüzyıldan 15. yüzyıla kadar Orta Çağ boyunca insanî davranışların artması, engelli insanlara karşı işlenen suçlarda azalmaya neden olmuştur. 1690 yıllarında John Locke, insanı anlama hakkındaki makalesi ile zihinsel engelli ve zihinsel hastalığı birbirinden ayıran kişi olarak bilime ilk katkıları sağlamıştır. Bu çalışma, zihinsel engelli olan bireylerin eğitimini derinden etkilemiştir. Jean Marc ve Gaspard Itard, zihinsel engelliliğin tedavisinin gelişiminde köşe taşları olarak görülmektedir. 1800'lü yılların başlarında Itard, Güney Fransa'da, ormanda ilkel şartlarda yaşamış, Avero'nun vahşi çocuğu olarak anılan 12 yaşındaki Viktor; sağır-dilsiz okuluna gönderilmiş ve Itard, çocuğun hislerine, zekâsına, odaklanan dil becerisini de içeren basit hayat becerilerini de öğretmeyi amaçlayan geniş bir eğitsel program geliştirmiş ve uygulamıştır. Victor, zihinsel engelliliğine rağmen birçok sosyal davranış ilkelerini öğrenmiş ve 5 yıllık süre sonunda birçok bilgi ve beceri kazanmıştır. Itard'ın bu çabaları, Avrupa'da zihinsel engelli insanların

eğitiminde yeni fikirlerin önünü açmıştır (Ainsworth ve Baker, 2004). Zihin engelliler, tarih boyunca çok farklı sözcüklerle etiketlenmiş ve farklı isimlerle anılmıştır. Onları tanımlamak için kullanılan en eski ve ilk terim idiot, Yunancada toplumsal yaşam içinde yer almayan kişi anlamında kullanılmıştır (Özgür, 2011). Fransız devriminden sonra meydana gelen olayların etkisiyle zihinsel engelli bireylerin eğitimleri konusunda önemli ilerlemeler kaydedilmiştir (Çetinkaya, 2010). 19. yüzyılların sonları ile 20. yüzyılların başlarında zihinsel engelli olan insanlar için eğitim veren kurumların sayısı çoğaldı ve 1905'te Alfret Binet ve Theodore Simon objektif testler geliştirdiler. Eğitim veren kurumların artması, ailelerin klinik ortamın yanı sıra toplumsal ve topluma dayalı hizmetleri talep etmelerine öncülük etmiştir. Devlet okullarında özel eğitim programları yaygınlaşmış, bireysel ve gruba dayalı sınıflar oluşturulmuş (Ainsworth ve Baker, 2004). Günümüzde mevcut olan özel eğitimin temeli oluşturulmuştur.

2. 1. 3. 1. Türk Tarihinde Özel Eğitiminin Gelişimi

Türklerde özel eğitim çalışmalarının başlangıcı çok eskilere dayanmakla birlikte İslamiyet'in kabulünden sonra Türkler tarafından engellilere yönelik birçok kurum oluşturulmuş ve mağdur olan bireylerin buralardan yararlanmaları sağlanmıştır. Osmanlı döneminde engelli bireylerin mağdur olmamaları için onlara ayrıcalık tanınmış ve gereksinimleri için çaba gösterilmiştir (Baykoç Dönmez ve Şahin, 2010).

Ülkemizde özel eğitim bilinçli ve sistemli olarak İstanbul'da, Grati Efendi'nin öncülüğünde Sultan Ahmet'te 1889 yılında Ticaret mektebinin bir bölümünde, zamanın ileri gelenlerinin işitme engelli çocuklarının eğitimleri için açılan okul ile başlamıştır. Cumhuriyet Dönemi'nde özel eğitimle ilgili gelişmeler, 1950'li yıllarda başlayarak oluşmuştur (Baykoç Dönmez ve Şahin, 2011). Ülkemizde engelli vatandaşlarımızın yasal haklarını ön plana çıkaran yasal düzenlemeler vardır. Anayasamızın engelli bireylere yönelik diğer yasal düzenlemelerle hukukî bir dayanak sağlayan maddeleri nedeniyle ve 5378 sayılı Engelliler Kanunu, engelli bireylerin haklarını koruma altına alan özel bir yasal düzenleme mevcuttur (Şişman, 2011). Ülkelerin anayasalarında engelli bireylerin eğitimleri ve temel ihtiyaçlarının giderilmesiyle ilgili birçok düzenleme kanunlarla yapılmaktadır. Ülkemizde de Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (KHK) 06.06.1997 tarih ve 573 sayısı ile çıkarılmıştır. Bu kararname, özel eğitim gereksinimli bireylerin Türk Milli Eğitiminin genel amaçları ve temel ilkeleri doğrultusunda genel ve mesleki eğitim görme haklarını kullanabilmelerini sağlamaya yönelik temel esasları içermektedir (Vuran ve Ünlü, 2013).

2. 1. 4. Gelişim Farklılıklarının Nedenleri

Engelliliğe neden olan gelişim farklılıkları tamamen tespit edilememektedir. Ancak genel olarak belli başlı nedenlere bağlamak çok kabul görmese de bu farklılıklar; doğum öncesinden doğum sonrasına kadar birçok faktörle ilişkilendirilmektedir (Cavkaytar ve Diken, 2005).

Gelişim farklılıklarının nedenleri; doğum öncesi nedenlerin başında, annenin gebelik süresince maruz kaldığı olaylar ve genetik faktörler öne çıkmaktadır. Bunlar annenin yaşı, gebelik sırasındaki beslenmesi, gebelik döneminde doktor kontrolü dışında kullandığı ilaçlar, gebelikte sağlığa zararlı madde kullanımı, gebelikte radyasyona maruz kalma, gebelik döneminde geçirilen travmalar, gebelik süresince yaşanan psikolojik sıkıntılar, gebelik boyunca geçirilen hastalıklar, akraba evlilikleri, kan uyuşmazlığı, genetik ve metabolik hastalıklar, doğum öncesi nedenler içinde başta gelmektedir. Doğum sırasında oluşan nedenler; beklenen zamandan önce ve sonra doğum, riskli ve zor doğum, sağlık personelinden kaynaklı hatalar, annenin sağlıklı olmayan ortamlarda doğum yapması gösterilebilir. Doğum sonrası nedenler; enfeksiyonlar, çocuğun doğum sonrası geçirdiği rahatsızlıklar, beslenme bozuklukları, gelişimi etkileyen kazalar ve travmalar, zehirlenmeler, çocuk istismarı, uygun olmayan yaşam şartları temel nedenler arasında ifade edilmektedir (Baykoç Dönmez, 2011).

Engellilik; fiziksel, bilişsel ve duygusal bozukluklar toplumda basit değişkenler olarak düşünülmez. Bunun yerine böyle bozukluklar, sınırlayıcı ve engelli olarak düşünülür ayrıca bu kişilere farklı davranılır. Bu nedenle de kaynaştırmadan uzak tutulurlar. İnsanların temel yaşam fırsatlarını sınırlayan ve kaynaklara ulaştıran yapıların, toplumların oluşturduğu engellemeler engel haline gelir. Yeteneklerine göre insanları kategorize etmek için kullandığımız tanımlar, çeşitlilik gösteren fiziksel farklılıkları olan insanlara nasıl davrandığımızı etkiler. Engellilik tanımları hem fiziksel farkın sebebi hem de ayırımın, nefretin ve acımanın sebebi olmuştur (Brzuzy, 1997).

Engellilik, daima bir sağlık durumu ya da teorik bir sorun olarak tartışılmaktadır. Engelli insanlar, toplumda ayrı bir sosyal sınıf ve destek gerektiren bireyler olarak görülmektedir. Engelli insanlar genellikle 'diğer' olarak tasvir edilir. Amerika'da yasa, engelliği; yaşamın ve aktivitelerin büyük çoğunluğunu sınırlayan fiziksel veya zihinsel bozukluk olarak tanımlamaktadır. Engelliliğin tanımının çeşitliliği ve düzenli bir ölçütünün olmayışı engelli bireylerin kendilerini toplumdaki ayrı hissetmelerine neden olmaktadır (Haugen, Musser ve Demott, 2008).

Araştırmalarda engellilik ile ilgili yapılan birçok tanım karşımıza çıkmaktadır. Genel anlamda engellilik, doğumdan veya sonradan başka nedenlere bağlı olarak kişilerin fiziksel, zihinsel, duygusal ve bunlara bağlı olarak yeteneklerini ve becerilerini çeşitli

oranlarda kaybetmesi nedeniyle toplumsal yaşama gereken uyum sağlama ve günlük ihtiyaçlarını karşılamada sıkıntılar yaşayan, rehabilitasyon, danışmanlık ve destek hizmetlerine ihtiyaç duyan kişi olarak ifade edilmektedir (Öztürk, 2009). Engelli bireyler, sosyal ve ekonomik faktörler bakımından yoksul bir yaşamın yanında, eğitim ve öğretim alanında da ihtiyaçları yeterince karşılanamayan gruplardan oluşmaktadır. Eğitim hizmetlerinden yararlanan engelli çocuk ve genç sayısı eğitim almayan çocuklardan çok düşük kalmaktadır (Başbakanlık Engelliler Dairesi Başkanlığı, 2003).

2. 1. 5. Zihinsel Engellilik

Zihinsel engel, bilişsel sınırlılıklarla sonuçlanan heterojen bozukluk ve şartların bir göstergesidir. Zihinsel engel medikal, eğitsel ve sosyal öneme sahip bir durumdur (Mcdermoot, Durkin, Schupe ve Stein, 2007). Zihinsel engelliliğin tanımı; sosyal, kültürel, ekonomik ve sosyal içeriğe bağlıdır. (AAMR)'a göre bir bireyin IQ seviyesi 70- 75 altındaysa zihinsel engelli olarak tanımlanır. İletişim; öz bakım, ev yaşamı, sosyal beceriler, sağlık, güvenlik, iş gibi becerilerde sıkıntı çekerler (Haugen, Musser ve Demott, 2008). Zihinsel engellilik, çevresel değişikliklere yeterince ve çabucak uyum sağlamada ihtiyaç duyulan becerileri ve bilgiyi öğrenmede zorluklar yaşayan ve 18 yaşından önce beliren gecikmiş veya düzensiz beyin sendromudur (Ainsworth ve Baker, 2004). Literatürde yer alan tanımlarda genel olarak ortaya çıkan zihinsel engellilik durumlarında, kişilerin zihinsel fonksiyonlarında gerilik ve uyumsal davranışlarında yetersizlik olarak tanımlanmaktadır. Zihinsel fonksiyon en iyi IQ sonuçlarıyla elde edilir. Zihinsel engelliliğin daha önceleri, tanımları esas olarak yaşa ve zekâyâ odaklanmaktaydı. Uyumsal davranış, son yıllarda tanımlamada ikinci ölçüm ögesi olmuştur (Mcdermoot, Durkin, Schupe ve Stein, 2007).

Tablo 1. Zihinsel Engelliliğin Genel Sebepleri (Ainsworth ve Baker, 2004).

Bilinmeyen	En Geniş Kategori
Beyin Hasarı	Doğum öncesi ve doğum sonrası örnek cerebral kanama hypoxia şiddetli kafa zedelenmesi
Bulaşıcı	Doğuştan ve doğum sonrası; örneğin kızamıkçık, menenjit, ansefalit, sistemegolalavirüs, doğuştan toxoplasmosis, HIV
Kromozomal Anormallikler	Kromozomların sayısında ve kromozomlardaki genlerin yerleştirilmesinde hatalar, kromozomlardaki başka bozukluklar.
Gen anormallikleri ve genetik metabolik bozukluklar	Galactasemia Tay Sachs hastalığı phenylketonuria, Iesch, Nyhan sendromu rettsendromu, kabarcıklı doku sertleşmesi.
Metabolik	Reye's sendromu, doğuştan hypothyroidism, hypoglycemia.
Zehirlenme (toxic)	Alkole, kokaine, afetamine, diğer ilaçlara maruz kalma, metil merkuriye, kurşuna
Beslenme Çevresel	Kötü beslenme, Yoksulluk, düşük sosyal-ekonomik statü

2. 1. 5. 1. Zihinsel Engellilik Gösteren Çocuklarda Psikolojik ve Davranış Özellikleri

Zihinsel engelliliğe sahip kişilerde dikkat ile ilgili sorunlar görülebilmektedir. Genellikle, çocukların eğitim ve öğretimle ilgili güçlüklerinin önemli bölümü dikkat eksikliğinden kaynaklanmaktadır. Zihinsel engelliliğe sahip bireylerde genellikle hatırlama güçlüğü ortaya çıkmaktadır ve hatırlama problemlerinin olmasının asıl nedenlerinden biri de bu kişilerin kendilerini düzenlemeyle alakalı sorunlarının olmasıdır. Normal gelişim gösteren bireyler, bilgi ve beceriyi hatırlama için tekrar yapma, gruplara ayırma ve birbirleriyle bağlantılar kurma gibi çeşitli yöntemlere başvurur. Ancak zihinsel engellilik gösteren bireylerin, yaşlarına oranla kendilerini düzenleme yöntemlerini daha az sıklıkta kullandıkları görülmektedir. Bunların çoğunda dil ve konuşma bozuklukları görüldüğü ifade edilmektedir. Hafif derecede zihinsel engelliğe sahip bireyler, konuşma becerisini sağlıklı gelişim gösterenlerin geçtiği evrelerden geçerek kazanırlar. Fakat bu geçişler daha yavaştır. Dil ve konuşmadaki bozukluklar kendini geliştirme ile ilişkilidir. Zekâ ve başarı arasındaki ilişki nedeniyle, zihinsel engelliliğe sahip kişilerin okul başarı durumlarının

sağlıklı gelişim gösteren kişilerin gerisinde kalması doğaldır. Bir kısım bilim adamı, zihinsel engellilik durumunu akademik işlerin üstesinden gelme becerisiyle ilişkili olarak ele almaktan çok; toplumda kabul gören sosyal rolleri gerçekleştirme yeteneği ile ilişkilendirir. Bu nedenlerden dolayı bireyin sonraki yaşamında sosyal çevrede uygun işlerde bulunma yeteneği önem arz eder. Zihinsel engelli bireyler farklı toplumsal sorunlara meyillidir. Arkadaş edinmede problem yaşarlar, benlik kavramları kuvvetli değildir (Eripek, 2003). Özel okullardaki zihinsel engelli öğrenciler, kaynaştırma okullarındaki öğrencilerden veya engelli olmayan öğrencilerden daha fazla yalnızlık hissi gösterirler (Heiman ve Margalit, 1998). Zihinsel engellilik gösteren kişilerin; dikkat toplamada, problemler yaşamaları, kendini geliştirmede, dil ile ilgili becerilerde, okul başarısında süreklilik gösteren problemlere neden olabilir. Başarısızlıkların daimi olması, endişeyi artırırken gelişen olayların kendi kontrolü dışında olması nedeniyle, bütün çabalarına rağmen başarısızlık kaçınılmaz olur (Eripek, 2003).

2. 1. 5. 2. Zihinsel Engellilik ve Bilişsel Eksiklikler

Zihinsel engelliliğin genel zekâ ortalamasının iki standartlık sapma altında olması ve zekâ bölüm puanı 70'in altında olanlar, Amerikan Psikoloji Birliği tarafından zihinsel engelli olarak tanımlanmaktadır. Zekâ testleri kullanılarak yapılan ölçümlerde bu değerlerin 65–75 arasında olduğu ifade edilmektedir (Sucuoğlu, 2009). Greenspan, Wieder ve Robin Simons, çocuklarda yaptıkları çalışmada, çocuklardaki herhangi bir yetersizlik durumunun, çocukların gelişimini temelden etkileyerek diğer yetersizlikleri de doğurduğu belirlenirken bazen de ileri derecedeki motor kusurlarının diğer alanlarda daha umut verici potansiyelleri gölgelediği ifade etmişlerdir. Araştırmacılar, özellikle zihinsel engelli çocuklarda kas tonusunun düşük ya da ileri derecede olması, motor beceri bozukluğu görülmesi nedeniyle çocukların genel olarak resmi yapılan test uygulamalarına hızlı ve kısa sürede uyum sağlayamadıklarını belirtmişler (Greenspan, Wieder, Simons, 1998'den aktaran: Ersevim, 2004: 20- 21).

Araştırmacılar, bu nedenlerden dolayı çocukların var olan kapasitelerini gerçek değeri ile sergileyemediklerini ifade etmektedirler, ayrıca birçok beceri gerçekte farklı bir şekilde geri ya da ileri olabileceği halde, tamamıyla düşük skorlarda da görülebilir ve zihinsel engelli çocuklar olarak tanımlanmış bütün çocukların çok beceri vadeden kapasiteleri vardır anlamına gelmemelidir, şeklinde ifadelerde bulunmaktadır. Aynı zamanda yetenekleri görülmeyenlere karşı da peşin hükümlü olunmamalıdır (Greenspan, Wieder, Simons, 1998'den aktaran: Ersevim, 2004, 20–21).

2. 1. 5. 3. Zihinsel Engelli Çocukların Sosyal ve Duygusal Gelişim Özellikleri

Zihinsel engelli çocuklar, düşük zihinsel gelişimlerinden dolayı normal çocuklara kıyasla daha sınırlı kapasiteyle görevlerini yerine getirirler. Zekâ açısından geriliğin derecesi azaldıkça çocukların sosyal işlevlerini daha iyi gerçekleştirdikleri görülmüş. Aynı zamanda zihinsel engelli kişiler arasındaki sosyal gelişim düzeyi ile zihinsel gelişim düzeyi değişkenlik göstermektedir (Shastri ve Mishra, 1971'den aktaran; Kumar, Singh ve Akhtar, 2009).

Sosyal gelişim ile zekâ yaşı arasında doğru bir ilişki olması, zihinsel engelli olan çocukların günlük yaşamda sosyal, duygusal ve davranışsal problemler yaşamalarına neden olabilmektedir. Zihinsel engelli çocuklar, iletişim becerilerin zayıf olması ve bulunduğu ortamlarda kendilerinden beklenen davranışları sergileyememelerinden dolayı akranları ve arkadaşları tarafından reddedilme ve benzeri problemlerle karşı karşıya kalabilmektedirler (Dikici Sığırtmaç, 2008).

Oyunlarda veya okul ortamlarında liderlik vasıflarından mahrum oldukları için kendi başlarına hareket etmezler, daha çok bağımlı hareket ederler. Toplum kurallarına uyum sağlamada sıkıntı yaşadıkları için sosyal faaliyetlere katılmada çok istekli değildirler. Alışkın olmadıkları durum ya da olaylarla karşılaştıklarında mücadele etmek yerine işe devam etmeme eğilimi gösterirler. Yaşça kendilerinden küçük ya da büyük çocuklarla oyun oynama eğilimindedirler. Küçük çocuklarla daha iyi iletişim sağlarken kendilerinden yaşça büyük olanların, yönlendirmelerinden dolayı daha az sorunla karşılaşabilirler. Akranlarıyla uyum sağlamada sıkıntılar yaşayabilirler (Çoban Esen, 2003).

2. 1. 5. 4. Zihinsel Engelli Çocukların Uyumsal Davranışları

Zihinsel engelliliğe sahip olan çocuklar, toplumdaki genel geçer kurallara uyum sağlamada güçlükler yaşarlar. Uyumsal davranışlar, bireyin çevresinin kendisinden beklenen davranışlara yanıt vermesi olarak tanımlanır. Genel olarak toplumun uygun gördüğü davranışlar; iletişim, öz bakım, sosyal beceriler, ev yaşamı, boş zaman, sağlık ve güvenlik, kendi davranışlarını kontrol etme, işlevsel akademik beceriler gibi birçok davranışı içerir. Kişiler her anlamda gelişme; öğrenme ve sosyal uyumla birlikte bu alanlarda yer alan becerilere sahip olmaktadır. Zihinsel engelli çocuklar, ilkökul döneminde öğrenme sonucunda sıraya girme, yönergelere uyma, okul içinde ve dışında güvenli bir şekilde dolaşma gibi çeşitli uyumsal davranışları kazanırlar. Hafif derecede zihinsel engelli olan bireylerin uyumsal davranış alanlarının bazılarında yetersizlik gözlenirken zihinsel engellilik seviyesi artıkça bu bireyler, neredeyse bütün uyumsal

davranış alanlarında problem yaşamaktadırlar. Bu problemler uyumsal davranışlar için önemlidir (Çiftçi Tekinaslan, 2011).

2. 1. 5. 5. Zihinsel Engelli Çocukların Dil Gelişimi

Zihinsel engelliliğe sahip olan ve olmayan insanlar örtülü bellek yeteneği sergiler. Zihinsel geriliğe sahip olan insanlar, zihinsel engelli olmayan insanların seviyesindeki örtülü bilgiye ulaşmak için ilgili materyallerle daha çok deneyim kazanmaya ihtiyaç duyarlar. Dil anlama, kavrama sürecinde zihinsel engelliliğe sahip olan ve olmayan insanların örtülü bilgilerini nasıl kullandıkları ile ilgili çalışmalar yapılmamıştır (Merril, Lookadoo ve Rilea, 2003). Sosyal etkileşim, kişinin beceri geliştirmesi üzerinde büyük etkililiğe sahiptir. Dil de çocuğun dünyayı anlamlandırmasında hem bir araç hem de bir süreçtir. Dil, aynı zamanda çocuğun otobiyografik hafızasının gelişiminde hayati derecede önem taşır (Hudson, Lucariello, Fivush ve Bauer, 2004).

Dil gelişimi, bütün gelişim alanları içerisinde özellikle zihinsel gelişimle ilişkilidir ve zihinsel alanlardaki yetersizliklerin en büyük etkisi dil becerileri üzerinde görülür. Zihinsel engelli çocuklarda, dil becerilerinin gelişimi ile ilgili problemlere sık rastlanmaktadır. Zihinsel engelli çocuklarda da dil gelişimi yapısal olarak normal gelişim gösteren çocuklardan farklı değildir. Ancak bu çocuklarda normal seyreden dil gelişimi evrelerine ulaşmada geç kalma ve daha sonra tamamen duraksama olabilir. Hafif derecede zihinsel engelli çocuklarda konuşma, gelişim aşamalarına ulaşmada gecikmeler olmasına rağmen normal akranlarına benzer şekilde gerçekleşir. Bu çocuklar, akranlarına göre daha az sayıda kelime kapasitesi ve kısa ve basit cümlelerle iletişim kurar, ayrıca dil ve konuşma becerilerinde zorluklar yaşar. Geç konuşmayla birlikte, kekemelik ve ses bozuklukları gibi seslerin üretiminde birçok problem ortaya çıkar (Metin ve Işıtan, 2011).

2. 1. 5. 6. Zihinsel Engellilerde Motor Gelişim

Bireylerin motor performansların belirlenmesinde birçok çevresel ve genetik faktör öne çıkmaktadır. Bu faktörler, kişilerin bireysel yetenekleri, tutumları, vücut tipleri, kültürel geçmişleri, duygusal karakter özellikleri, fiziksel uygunluk düzeyleri, öğrenme biçimleri, olgunluk seviyeleri, motivasyon seviyeleri, önceki sosyal deneyimler ve önceki hareket deneyimleridir (Schmidt, Wrisberg, 2007'den aktaranlar: Koruç, Arsan ve Kağan, 2012: 178).

Fiziksel terapistler, yıllar boyunca zihinsel engelli çocukların ince ve kaba motor becerileriyle ilgilenmişlerdir. Bebeklik döneminde, zihinsel engelli bir çocuk ortalama

zekâyâya sahip bir çocuktan beklenenin aksine daha ağır bir motor gelişim göstermektedir. (Connolly ve Michael, 1986).

Çocukların yedi yaşlarında önemli yeni beceriler edinemediği evre, motor gelişim evresidir. Çocuklar yaptıkları şeyleri ve daha önce edindikleri becerileri temizleme arındırma ve inceleme sürecinde geçirirler. Edindikleri becerileri yeni durumlara uydurmaya daha iyi sergileme ve çeşitli yerlerde kullanmaya ve değişen çevresel isteklere uyarlamaya çalışırlar. Kendilerinden başkaları ile rekabet içinde olmaya ihtiyaç duydukları durumlara göre hareketlerini kontrol etmede yeteneklidirler. Yedi yaşına kadar kendi vücutlarının kontrolüne sahiptirler fakat genellikle çevresel isteklere tepki vermede iyi değillerdir. Yuvarlanan topa vurmaya için koşma gibi hareketlere tepki vermeyi gerektiren durumlara çocuklar kendiliğinden tepki vermezler. Bireysel farklılıklar, bu evrede daha belirgin hale gelir ve özel ihtiyaçlı çocuklarda engelsiz akranlarına göre farklılıklar önemli ve açık olabilir (Vickerman, 2007). Çocukların motor yeterliliği, gençlikteki fiziksel aktiviteyi artırmak için uygun bir hedef olabilir (Wrotniak, Epstein, Dorn, Jones ve Kondilis, 2006). Zihinsel engelli düzeyi ve motor koordinasyonu arasında pozitif ilişki olduğu belirtilmektedir (Guidetti, Franciosi, Gallotta, Emerenziani ve Baldari, 2010).

Algı ve bilinç sistemleri gelişmiş olmayabilir; fakat cinsiyet farklılıkları belirgin olabilir. Çünkü erkek çocuklar top becerilerinde daha yetenekli olmaya meyillidir ve bir yıla kadar koşmada, hızda ve uzun atlamada öne geçerler. Tam tersine, kız çocuklar ritmik ve koordineli aktivitelerde üstün yetenek sergilerken motor becerilerinde daha düşük meyil gösterirler (Vickerman, 2007).

2. 1. 6. Zihinsel Engelliliğin Sınıflandırılması

Amerika Psikiyatrik Birliğince yayınlanan DSM V Tanı ölçütlerinde zihinsel engellilik dört grupta sınıflandırılmaktadır. Ağır olmayan, orta derecede zihinsel engellilik, ağır derecede zihinsel engellilik, çok ağır derecede zihinsel engellilik olarak tanımlanmaktadır (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2013'ten aktaran: Köroğlu, 2014: 15- 17).

Tablo 2. Zihinsel Engellilerde Psikolojik ve Eğitsel Sınıflandırma (Eripek, 1996).

Sınıflandırma Yaklaşımı	Zekâ Bölümü Puanları															
PSİKOLOJİK	80	75	70	65	60	55	50	45	40	35	30	25	20	15	10	5
				Hafif			Orta			Ağır			Çok Ağır			
EĞİTSEL	Eğitilebilir						Öğretilebilir						Ağır ve Çok Ağır			

2. 1. 6. 1. Hafif Derecede Zihinsel Engellilik

Hafif derecede zihinsel engelli olan bireyler; zihinsel performans, sosyal yaşamla ilgili uyum becerilerinde engelliliği nedeniyle özel eğitim ile destek hizmetlerine sınırlı düzeyde gereksinim duyarlar (Çıkkılı, 2013). Hafif derecede zihinsel engelli bireylerin çoğu okullarda tanımlanmaktadır (Mcdermoot, Durkin, Schupe ve Stein, 2007). Bu çocuklar, eğitim ve öğretim hayatına atılmayana kadar zihinsel engellilik durumları fark edilmez (Eripek ve Vuran, 2009). Olgunluk döneminde yaşamlarını kendi başına sürdürebilirler. Fazla ayrıntı gerektirmeyen ya da az ayrıntı gerektiren pratik el işleri yapabilirler. Akademik beklentilerin düşük olduğu sosyal-kültürel çevrelerde önemli sorunlar yaşamazlar (Çoban Esen, 2003). Günlük işlerini gerçekleştirebilir. Yaşça kendilerinden küçüklerle oynamayı tercih eder, duygu kontrolü sınırlıdır ve bu nedenle suç işlemeye meyillidirler. Normal akranlarını biraz geriden takip eder, farklı işlerde çalışabilir, okuma-yazma öğrenir ancak okuduklarını anlamada sorunlarla karşılaşır. Basit işlem yapar. Olgunlaşma döneminde genellikle normal akranlarından ayırt edilmezler, geç öğrenirler. Konuşması, normal akranlarına göre yavaş olur ama normal seyirde gelişir. Temel gelişim alanlarında yaşamını bağımsız olarak sürdürecektik kadar ilerleme gösterebilir, aile kurabilir (Özbey, 2009).

2. 1. 6. 2. Orta Derecede Zihinsel Engellilik

Orta, ağır ve derin zihinsel engelli bireyler grubun %10-25'ini oluşturmaktadır (Mcdermoot, Durin, Schupe ve Stein, 2007). Bu çocukların zekâ bölümü puanları 35–40 ile 50- 55 arasındadır. Günlük yaşam aktivitelerinde kendisi için gerekli olan kolay hesaplamaları yapabilir, günlük ihtiyaçlarını yardım almadan ya da çok az yardımla devam ettirebilirler. Çok ayrıntı gerektirmeyen basit işleri yapabilirler (Ersoy ve Avcı, 2000). Orta

derecede zihinsel engelli olan öğrenciler, genellikle öğrenme zorlukları yaşarlar ve sosyal beceriye ihtiyaç duyarlar. Bu grubun duygusal ve sosyal durumlarına yönelik yeteri kadar araştırma yapılmamıştır ve engelli olmayan bireylerden daha fazla yalnızdır (Heiman ve Margalit, 1998). Bu çocuklar, günlük yaşam aktivitelerinde eğitime ihtiyaç hissederler. Öz bakım gibi temel beceriler bu engel grubunda önemli olarak görülmektedir. Toplumsal davranışları kazanmaları için eğitim programlarına dâhil edilmeleri önemlidir (Ersoy ve Avcı, 2000).

2. 1. 6. 3. Ağır ve Çok Ağır Derecede Zihinsel Engellilik

Ağır ve çok ağır zihinsel engelliliği olan çocukların büyük bir kısmı doğum anında ya da doğum gerçekleşikten sonra fark edilirler. Çoğunun merkezi sinir sisteminde oluşan ciddi hasar ve sağlık problemleri vardır. Başka sağlık problemleri de ortaya çıkar. Kişisel gereksinimlerini karşılamada yetersizlik görülür ve hareketleri sınırlıdır. Sağlık problemlerinin sık yaşanması nedeniyle günlük yaşamda hareketleri kısıtlıdır. Genelde kendi başlarına harekette bulunamazlar, desteğe ihtiyaçları vardır. Sosyal yaşamda diğer engel gruplarına göre daha fazla aile desteğine ihtiyaç duyarlar. Sürekli bakıma ihtiyaçları vardır. Genellikle ağır sağlık problemlerine sahip olan bu çocukları birbirinden ayırmada, Zekâ Beceri puanları önemli olmakla birlikte buldukları ortamda işlevleri gerçekleştirme düzeyi de önemli olarak algılanmaktadır. Geçmişte bu engel grubunda olan bireylerin eğitimleri önemli görülmemekteydi, bu çocuklar aileleri dışında diğerleriyle iletişimleri kısıtlıdır; ancak sosyal yaşamda değişen faktörler bu durumu olumlu etkilemektedir. Yaşam şartlarının olumlu olması ve teknolojinin katkısıyla bu bireylerin günlük yaşamda hayatlarını sürdürebileceklerini göstermektedir. Günümüz eğitim şartlarında kişilerin engellilik derecesi ikinci plana itilmiştir. Bu bireylere eğitim imkânları daha fazla sağlanmaktadır (Eripek ve Vuran, 2009).

2. 1. 7. Engelli Çocuklarda Fiziksel Aktivite ve Sporun Önemi

Fiziksel aktivite, entelektüel yeteneklerle ilişkilendirilir ancak egzersizin çocuğun zihinsel fonksiyonu arasındaki ilişki sistematik olarak değerlendirilemez. Entelektüel fonksiyon, bilişsel yetenekler ve akademik başarı çocuğun zihinsel fonksiyonun belirtileridir. Egzersiz, çocukların zihinsel fonksiyon merkezinin ve bilişsel gelişimini farklı yönlerini artırmada kullanılan basit fakat önemli bir yöntem olabilir (Tomporowski, Davis, Miller ve Naglieri, 2008). Çocuklardaki doğal gelişim PE (fiziksel eğitim) farklı insanlar ve sosyal gruplar arasında farklılık gösterilerek sunulduğu ilkökul evresinde önemli noktalara sahiptir (Vickerman, 2007). Spor; sağlıklı olan bireyler için de engelli olan bireyler için de

aynı prensipleri içerir. Spor engellilerin fiziksel, psikolojik ve sosyal iyileşmelerinde rol oynar (Biering, Sorensen ve Hjeltne, 2003).

Engelli bireylerin spor aktiviteleriyle ilgilenmesi, bir gruba ait olma duygusu, paylaşma ve işbirliği duyguları ile birlikte sosyal yaşamda yalnızlık duygusu daha az hissedilecektir. Spor, özel eğitimde asıl amacı olan bütünleşme için önemli bir araçtır. Bir grup içinde bulunma, grup aktivitelerine katılma, kişisel gelişim için cesaret verici olarak görülmektedir (Atay, 1995). Ancak gerek özel eğitim okullarında gerekse kulüplerde engelli çocukların hareket durumlarını gerçekleştirebilecekleri ortamlara önem verilmemektedir (Aksay, Arslan, Güllü ve Bottger, 2011).

Kendine güven oluşumunda egzersizin çok olumlu etkileri bulunmaktadır. Engelli bireylerde de bu konuya artık ağırlık verilmektedir (Kale, 2002). Spor faaliyetlerine aktif katılım, engelli bireyin sosyal yaşama çabuk uyum göstermesi yönünde büyük kolaylık sağlar. Beden eğitimi ve spor etkinliklerinin normal gelişimi hızlandırması ve sağlığa olumlu katkısından dolayı özellikle engelli çocuklarda bir eğlence aracından çok; toplum içerisindeki genel durumu olumlu etkileyen kişilerin her yönde gelişimine katkı sağlayan araç olarak görülmektedir (Gür, 2002).

Fiziksel aktivitenin yararları engelliler dâhil, tüm çocuklar için evrenseldir. Zihinsel engelli çocukların spora ve eğlenceli aktivitelere katılımı ilgiyi artırır ve fiziksel işlevi en iyi şekilde kullanmayı sağlar. Bu faydalara rağmen engelli çocuklar katılım konusunda sınırlandırılmıştır. Engelli bireylerin egzersiz seviyeleri düşüktür, obez olma riskleri daha yüksektir. Pediatri uzmanları ve ebeveynler, bu riski küçümseyebilirler ve fiziksel aktivitenin faydalarını göz ardı edebilirler. Tüm çocukların fiziksel aktiviteden faydalanmaları ve engelli çocukların da buna dâhil olması önemlidir. Zihinsel engelli çocukların spora ve fiziksel aktivite programlarına katılımı; fiziksel, duygusal, sosyal refahı artırır (Murphy ve Carbone, 2008). Fiziksel aktivite davranışı; karmaşık ve birçok değişkenden etkilenmektedir. Zihinsel engelli kişilerin fiziksel aktivite çeşitliliğine dayanan bir çalışmaya ihtiyaçları vardır (Temple, 2010). Zihinsel fonksiyon bozukluğu olan kişilerde egzersiz aletlerini kullanırken yöntemleri anlatmada zorluk ya da programı yürütmede zorluk çekme durumlarında egzersiz evrelerini açıklarken kısa evreler ve yönergeler kullanmak gerekir (Rimmer, 2006).

Tablo 3. Zihinsel Engelli Bireylerin Katılabilecekleri Aktiviteler (Moon ve Renzaglia,1982).

Kişisel Aktiviteler		
Yoga Yürüyüş Yüzme Kayak Takla Atma Engebeli Yolda Uzun Yürüyüş	Aerobik Programlar Egzersizler Ağırlık Kaldırma İp atlama	Dalma Bisiklet sürme Dans etme Tırmanma
Eşli Aktiviteler		
Bowling Boks Kroket Sandal	Raket Sporlar Jimnastik At Biniciliği Savaş Sporları	Golf Hentbol Dart Eskrim
Takım Sporları		
Hokey	Basketbol Voleybol Yakar Top	Soker Beyzbol Rugbi
Not: Bu aktivitelerin çoğu bir kategoriden fazla yerde yer alabilir.		

2. 1. 8. Zihinsel Engellilerin Eğitiminde Kullanılabilecek Eğitim Teknikleri

Sinclair ve Fornes (1983), öğretmene yardımcı olabilecek eğitim tekniklerini şu şekilde açıklamaktadır:

Yapılacak etkinlikler planlanırken bireysel gereksinimler dikkate alınmalıdır ve öğrencilerin seviyelerine uygun olmalıdır. Yapılacak programlarda öğrencilerin var olan yetenekleri ve ilgileri dikkate alınmalıdır. Zihinsel engelli bireyler için grup çalışmaları dışında bireysel çalışmalara yer vermek önemlidir. Akranlarıyla etkinlikler gerçekleştirebilmeleri için uygun ortamlar ve fırsatlar oluşturulmalıdır. Öğrencilerin motor gelişimleri ön planda tutulmalı, beden eğitimi ve spor aktivitelerinde buna dikkat edilmelidir. Etkinlik alanları güvenli olmalı, öğrencilerin bu alanlarda çok fazla bağımlı olmadan hareketleri gerçekleştirmeleri için fırsatlar yaratılmalı. Bu engel grubunda fiziksel yardım eğitim programlarının uygulanmasında önemli görülmektedir. Zihinsel engelli öğrenciler, zaman zaman eğitim programı içerisinde ya da aktivitelerde agresif davranışlar sergilemekte, bunun kontrol ve takip edilmesi önemli görülmektedir (Auxter, Pyfer, Huettig, 2001'den aktaran: Özer, 2013:143- 144). Bireysel çalışmalarda görsel ve işitsel uyarıları kullanmak aktiviteleri sık sık değiştirmek, sözel uyarıları az kullanmak, motivasyon sağlamak, öğrencilerin aktiviteleri seçmelerinde rehberlik etmek ve gösteri yöntemini kullanmak başvurulacak yöntemler olarak ifade edilmektedir (Auxter, Pyfer, Huettig, 2001'den aktaran: Özer, 2013:143- 144).

2. 1. 9. Motor Performans ile İlgili Literatür Taraması

Ün, 1999 yılında, spor yapan ve yapmayan öğretilabilir zihinsel engelli ve sağlıklı çocuklarda reaksiyon zamanı ve fiziksel uygunluk parametrelerini değerlendirerek sporun reaksiyon zamanı üzerine etkisini araştırmıştır. Ün, sporun MR çocuklarda, reaksiyon zamanını olumlu yönde etkileyen, fiziksel uygunluk düzeyini geliştiren ve günlük yaşamdaki bağımsızlık seviyesini artıran, geçerli ve etkili bir faktör olduğunu belirtmiştir.

Keskin (2002) komut alabilecek 28 zihinsel engelli çocuk üzerinde, beşinci hafta ve onuncu hafta sonunda ölçümler yapmış; bu çocukların ağırlıklarının, yağ ağırlıklarının, yağ yüzdelerinin, yağsız vücut ağırlıklarının, sıçrama kuvvetlerinin, on metre koşularının düzenlenmiş beden eğitimi dersleriyle olumlu yönde değişiklik gösterip göstermediğini incelemiştir. Çalışmalar sonunda, beden eğitimi derslerinin; sıçrama, el pençe kuvvet ölçümlerini ve on metre koşularını olumlu yönde etkilediği belirtilmiştir.

Çoknaz, Eskicioğlu ve Şemsek (2003) fiziksel aktivite imkânı bulan ve bulamayan zihinsel engelli çocukların bazı motorik özelliklerini karşılaştırmak amacıyla, 6 kontrol 6 deney olmak üzere 12 zihinsel engelli çocukla çalışma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmacılar, fiziksel aktiviteye katılan zihinsel engelli çocukların motorik gelişmelerinin olumlu etkilenebileceğini ve bunun toplum içerisinde entegrasyonlarına yardımcı olabileceğini belirtmektedirler.

Biçer, Savucu, Kutlu, Kaldırmacı ve Pala (2004) yılında yaptıkları çalışmaya, güç ve kuvvet egzersizlerinin zihinsel engelli çocukların hareket beceri ve yeteneklerinin etkisini saptamak amacıyla 9'u kız ve 17'si erkek zihinsel engelli çocuk katılmıştır. Çalışmalarda, haftada iki gün ve günde iki saat süreyle üç aylık bir egzersiz programı uygulanmıştır. Çalışmanın sonunda araştırmacılar, güç ve kuvvet egzersizlerinin zihinsel engelli çocukların sportif yeteneklerini, fiziksel performanslarını, gelişimlerini olumlu etkilediğini belirtmişlerdir.

Aygün (2004) yaşları 9–15 arasında olan öğretilabilir zihinsel engelli çocukların, egzersiz öncesi alınan motorik spor test sonuçlarıyla 10 haftalık egzersiz sonrası alınan motorik spor test sonuçlarını karşılaştırarak beden eğitimi ve sporun zihinsel engelli çocuklar üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Yedi farklı motorik spor testleri uygulanarak ön test ve son test sonuçları karşılaştırılmış. Çalışma sonunda, sadece 400 m koşu ve dikey sıçrama, ön test-son test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur.

Ün, Erbahçeci ve Ergun 2004 yılında, zihinsel engelli çocuklara yönelik fiziksel uygunluk eğitim programı oluşturmak ve programın bu çocukların fiziksel uygunluk parametreleri üzerine olan etkisini araştırmak amacıyla yaptıkları çalışmada, hafif ve orta derecede zihinsel engelli çocuklardan, fiziksel uygunluk eğitimini alan grubunun, kardiyolojik

vasküler endürans, hız, çeviklik, dirsek ve diz fleksiyo-ekstansiyon kas kuvveti, el statik kas kuvveti, dengelerinde anlamlı artışlar sağladığını belirtmişlerdir.

Ertürk, Ün Yıldırım ve Yılmaz; 2005 yılında yaptıkları betimsel çalışmada, zihinsel engelli çocukların fiziksel uygunluk düzeylerinin sadece kognitif (bilişsel) yeteneklerinin kısıtlı olmasına bağlamanın doğru olmadığını, bu çocuklar için uygun fiziksel eğitim programlarının olmayışının ve uygun öğretim tekniklerinin yapılamamasının da diğer önemli nedenler arasında sayılması gerektiğine dikkat çekerler. Öte taraftan zihinsel engelli bireylerle çalışan kişilerin hem zihinsel engellilik hakkında hem de fiziksel uygunluk komponentleri hakkında bilgi sahibi olmasının ve özel eğitim teknikleri, özel motivasyon stratejilerini öğrenmesinin, çocukların fiziksel uygunluk düzeylerini belirlemesinin ve buna yönelik eğitim programlarını düzenlemesinin, zihinsel engelli çocukların günlük yaşamdaki bağımsızlıklarına büyük katkılar yapacağını vurgularlar.

Saygın, Polat ve Karacabey (2005), yaşları 10-12 olan 80 deney 122 kontrol grubu olmak üzere 202 öğrenci ile hareket eğitiminin fiziksel uygunluk parametreleri üzerine etkisini incelemek amacıyla yaptıkları çalışmada, 16 hafta süresince, deney ve kontrol grupları üzerindeki farklılık test edilmiştir. Yapılan çalışmanın sonunda, uzun süreli uygulanan hareket eğitiminin 10–12 yaş çocuklarda, fiziksel uygunluk özelliklerini anlamlı düzeyde geliştirilebileceği belirtilmiştir.

Frey ve Chow (2006), çeşitli yaşlardaki gençlerde obezitenin fiziksel uygunluk ve motor becerileri üzerindeki olumsuz etkisi belgelenmiştir ancak; hafif düzeyde zihinsel engelli gençlerde bu konu incelenmemiştir. Zihinsel engelli gençlerin, zihinsel engelli olmayan akranlarından daha kilolu, fiziksel olarak daha düşük kapasiteye ve daha düşük motor yeteneği olduğu düşünülmektedir. Bundan dolayı, bu değişikliklerin bu grupla (populasyonla) ilişkili olup olmadığına karara vermek önemlidir, demişlerdir.

Bu çalışmada, hafif düzeyde zihinsel engelli gençlerde vücut kitle indeksiyle, fiziksel uygunluk ve motor becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Sonuç olarak aşırı kiloluluk/obezite, hafif düzeyde engelli gençlerde aerobik, uygunluk ve kas gücüyle minimal düzeyde ilişkili olduğu, vücut kitle indeksi örneklemedeki diğer uygunluk ölçümlerini (mekik, otur ve uzan) ve motor becerilerini etkilemediği görülmüştür. Bu örneklemedeki istenmeyen aşırı kiloluluk/obezite seviyesinin büyük bir ilgi ve acil müdahale gerektirdiği belirtilmektedir.

Wrotniak, Epstein, Dorn, Jones ve Kondilis (2006) yaşları 8–10 arasında değişen 65 (34 kız ve 31 erkek) çocuğun motor becerisi ve fiziksel kapasite arasındaki ilişki inceleme çalışmasında, çocukların motor yeteneği, aktivite oranıyla ve yoğun fiziksel aktivitedeki zaman yüzdesiyle olumlu olarak ilişkilendirmişlerdir. Araştırmacılar, motor yeteneğinin en iyi çeyreğindeki çocukların daha düşük seviyeli motor yeteneği olan çocuklara kıyasla

fiziksel olarak en aktif olanlar olduğu, motor yeterliliği fiziksel aktiviteyle olumlu ilişkili hareketsizlikle ters yönde ilişkili olduğunu ifade etmektedirler. Araştırmada, ocukların motor yeterliliğinin gençlikteki fiziksel aktiviteyi artırmak için uygun bir hedef olabileceğini belirtmektedirler.

Savucu, Sirmen, İnal, Karahan ve Erdemir (2006), yılında zihinsel engelli bireylerde basketbol antrenmanının fiziksel uygunluk üzerine etkilerinin belirlenmesi amacıyla, yaşları 18–25 arasında değişen, 15 kontrol 15 deney grubunda olmak üzere, 30 eğitilebilir erkek zihinsel engelli bireyin, 3 aylık basketbol antrenmanı öncesi ve sonrasında ön test ve son testlerde fiziksel uygunluk ve antropometrik özellikleri ölçülmüştür. Araştırmacılar, alışma sonunda, fiziksel aktivitelerin insan vücudu üzerinde olumlu etkilerinin, engelli insanlar için de önemli yararlar sağladığını saptamış, basketbol uygulamasına katılan engelli bireylerin, fiziksel uygunluk düzeylerinin ve hareket davranışlarının geliştiğini belirtmişlerdir.

Karahan, Demir, şahin ve Süel (2007) antrenmanların eğitilebilir zihinsel engelli çocukların bazı motor becerilerine etkisini araştırmak amacıyla yaptıkları çalışmada; eğitilebilir zihinsel engelli (EZ) ocuklara 3 gün önce ve sonra Hastad ve Lacy (1989) ve Vannier ve Fait'in (1975) nerdiği bazı motor yetenek testleri uygulamışlar. Antrenman programları, haftada 3 gün, 10 hafta süreyle yapılmış. Araştırmacılar, düzenli antrenmanlarla EZ çocuklarının bazı motor becerilerinin önemli derecede geliştiğini belirtmişlerdir.

Bayazıt, Meriç, Aydın ve Seyrek'in (2007) eğitilebilir zihinsel engelli çocuklarda kaynaştırma eğitimi yöntemiyle uygulanan eğlenceli atletizm antrenman programının, psikomotor özelliklere etkisinin incelenmesi amacıyla yaptıkları çalışmaya, yaşları 11-14 arasında olan 36 eğitilebilir zihinsel engelli ile 8 normal eğitim alan ğrenci olmak üzere toplamda 44 erkek ğrenci katılmıştır. Haftada 3 gün, günde 90 dk. olmak üzere toplam 8 hafta süresince devam eden antrenman programı öncesinde ve sonrasında, araştırma grubuna eğlenceli atletizm beceri testi ve motor davranış değişikliğine yönelik gözlem formu uygulanmıştır. Çalışma sonucunda, eğlenceli atletizm antrenmanı sonrasında hem partnerli hem partnersiz grup istatistiksel olarak anlamda gelişme gösterirken kontrol grubunda gelişme olmadığı belirtilmiştir.

Berktaş (2007) yaptığı yüksek lisans çalışmasında, eğitilebilir zihinsel engelliler, kaynaştırma ve özel sınıf ğrencilerinin fiziksel uygunluk düzeylerinin değerlendirilmesi amacıyla, yaşları 10–17 arasında değişen 141 öğrenciye, fiziksel uygunluk testleri uygulamıştır. Araştırma sonucunda, kaynaştırma eğitimi gören öğrencilerin fiziksel uygunluk düzeyinin aynı yaş grubunda yer alan özel sınıf ve eğitim uygulama okulu ğrencilerinin, fiziksel uygunluk düzeyinden yüksek bulunmuştur. Araştırmacı, zihinsel

engelli öğrencilerin normal gelişim gösteren akranları ile normal sınıflarda eğitim alması halinde, fiziksel uygunluk düzeylerinin olumlu yönde gelişim göstereceğini öne sürmüştür.

Lahtinen, Rintala ve Malin'in (2007), (33 kadın ve 44 erkek) zihinsel engelli kişileri 30 yıl süreyle fiziksel performanslarını takip ettikleri çalışmada ilginç sonuçlar elde edilmiştir. Katılımcıların 11,16,17,22,34,39,41 ve 46 yaşları arasında değişiklik gösterdiği, erkek deneklerin aşırı kilolu oldukları, kadın deneklerin ise obez oldukları ifade edilmiştir. Erken gençlikten son gençliğe performansın azaldığı ve yetişkinliğe doğru arttığını, katılımcıların çoğunun fiziksel aktivite deneyimine sahip olmadıkları ifade edilirken eğer zihinsel engelli bireyler fiziksel olarak aktif olursa engelli olmayan akranlarına benzer performans gösterebileceği belirtilmiştir. Araştırmacılar, zihinsel engelli bireyler için fiziksel aktivite programları ve fitnessın desteklenmesinin önemli olduğunu ifade etmektedirler.

Foley, Bryan ve McCubbin (2008), zihinsel engelli olarak görülen ve ilkökul çağındaki çocukların günlük fiziksel aktivite düzeyleri ile ilgili araştırmada, zihinsel engelli görülen ilkökul çağındaki çocukların okulda ve okul sonrasında ve hafta sonunda vakit geçirdikleri ortamlardaki fiziksel aktivite düzeylerini araştırmışlardır. Hafif derecede zihinsel engelli görülen 9 çocuk ile hafif derecede zihinsel engelli görülmeyen 33 çocuğun fiziksel aktivite düzeyleri ivmeölçerler kullanılarak kaydedilmiştir. Bu çalışmada, hafif derecede zihinsel engelli görülen bireylerin fiziksel aktivitelerin düşük olma zamanının daha ilkökul yıllarında başladığı ve değişik ortamlarda ölçülebildiği gösterilmektedir.

Yanardağ, Yılmaz ve Ergun (2008), Otizm ve Motor Performans çalışmalarında, otistik çocukların motor performans düzeyini belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada, 5–7 yaş aralığında 8 otistik erkek ile çalışılmışlar. Otistik çocukların motor performanslarını belirlemek için Bruininks Oseretky Motor Test Bataryası (BOMYT) kısa formu kullanılmıştır. Araştırmacılar, okul öncesi dönemdeki otistik çocukların multidisipliner ekip çalışması içerisinde, özel eğitim yaklaşımları ile birlikte yüksek beceri ve sosyal organizasyon içermeyen oyun temeli fiziksel aktivitelere katılımlarının gerekliliğini ortaya koymuşlardır.

Baltacı (2008) fiziksel aktivitelerin her yaşta sağlığa yararlı olduğunu belirtmiştir. Fiziksel aktivitelerin toplum tarafından spor kelimesiyle eşanlamlı kabul edildiğini, ancak fiziksel aktiviteler günlük yaşam içinde kas ve eklemlerini kullanarak enerji harcaması ile gerçekleşen kalp ve solunum hızını artıran farklı şiddetlerde yorgunlukla sonuçlanan aktiviteler olarak tanımlamaktadır. Çocukların sağlıkla ilişkili fiziksel uygunluk düzeyleri, esneklik kassal ve kardiyovasküler dayanıklılık, kassal kuvvet ve vücut kompozisyonu ile ilişkili olduğunu, performans özelliklerinin ise spor için seçilecek yetenek özellikleri, çeviklik, güç, hız koordinasyon ve denge ile ilişkili olduğunu belirtmiştir.

Malkawi'nin (2009) çalışmasının amacı, 9–13 yaş arası çocuk oyun profilini (prettent play profile) kullanıp 9–13 yaş arası beyin felci geçirmiş çocukların etkinliklere katılımını ölçerek genel oyun katılımını tanımlamak ve her çocuğun el becerisine, kaba motor işlevine, beyin felci dağılımına, yaşa ve cinsiyete dayalı olan farklı oyun kategorilerine katılımındaki farklılıkları ortaya çıkarmaktır. Bu çalışmanın sonuçlarında, beyin felçli çocuklara hizmet eden okul ve merkezlerin günlük rutinlerinin ve eğitim programlarının daha fazla dışarı etkinliği, spor ve sosyal oyunla birleştirilmesi gerekliliği ifade edilmektedir.

Pitetti, Beets ve Combs (2009) zihinsel engelli çocukların 3 okul ortamındaki fiziksel aktivite örüntülerini incelemek için adapte edilmiş beden eğitimi programı (ABE) 55 dk., sınıf (S) 55 dk.ve teneffüs arasındaki (TA) 25dk. süresince fiziksel aktivite düzeyleri ölçülmüş, yaş ortalaması $8,8 \pm 2,2$ olan 6 erkek 9 kız, toplam 15 zihinsel engelli öğrencinin, 60dk.'lık OYFA (Orta Yüksek Düzeyde Fiziksel Aktivite) sınırını yakalayıp yakalayamadıklarıyla ilgili çalışmada, her bir çocukta farklılıklar tespit edilmesine rağmen, beden eğitimi ve teneffüs arasında aktivite fırsatını üst düzeye çıkaracak programlar uygulandığında, ZE öğrencilerin önerilen OYFA düzeylerine ulaşabileceğini belirtmektedirler.

Erdemir, Tekin, Savucu, Tüfekçioğlu (2009) yılında yaptıkları çalışmada, 1. ve 2. lig tekerlekli sandalye basketbolcularının performansını etkileyen faktörlerin değerlendirilmesini amaçlamışlardır. Engelli basketbolculara yönelik (1) Teknik, Taktik ve Motorsal özellikler (2) Psikolojik (iç) özellikler ve (3) Psikolojik dış özellikleri ölçebilecek bir ölçek geliştirilmiştir. 2006 yılında tekerlekli sandalye basketbolu 1. ligde ve 2. ligde oynayan 3'er engelli spor kulübünün sporcularına uygulanmış. Çalışma sonunda psikolojik iç faktörlerin ve psikolojik dış faktörlerin sporcuların 1. ligde veya 2. ligde oynamalarında etkisinin olmadığı belirlenmiştir. Teknik, taktik ve motor özelliklerin (dayanıklılık, hareketlilik, taktik ve koordinasyon) karşılaştırmalarında, 1. lig sporcularıyla 2.lig sporcuları arasında $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir.

Guidetti, Franciosi, Gallotta, Emerenziani ve Baldari'nin (2010) yaptıkları çalışmada, sportif etkinliklerde yetkin hale gelmek, zihinsel engelli yetişkinlerin formunu ve sağlığını etkileyip etkilemediğini belirlemek amacıyla 22 atletizm sporcusu, 19 basketbolcu ve 23 sporcu olmayan kişi yer almıştır. 9 aylık bir süreden önce ve sonra tüm katılımcıların vücut kompozisyonu, esneklik, kol kası gücü, alt ve üst vücut kas denge yeteneği ve motor koordinasyonunun ölçüldüğü fitness testleri uygulanmıştır. Araştırmacılar, zihinsel engelli düzeyi ve motor koordinasyonu arasında pozitif ilişki gösterdiğini belirtmektedirler. Fiziksel aktivitenin zihinsel engelli yetişkin sporcularda fiziksel formu geliştirdiğini ve sağlık

risklerini azalttığını belirtmişlerdir. Düşük düzeyde zihinsel engelli olan sporcular motor koordinasyon testinden daha yüksek puanlar almışlardır.

Lin ve arkadaşları (2010), zihinsel engelli ergenler arasındaki fiziksel aktivite ve determinantları ile ilgili yaptıkları çalışmada, fiziksel hareketsizliğin küresel bir sağlık sorunu olduğu ve pek çok sanayileşmiş ülkenin karşılaştığı en ciddi hastalıklar ile ilişkilendirildiği belirtilmektedir. Bu çalışmada, fiziksel aktivitenin zihinsel engelliler üzerindeki olumlu etkisini en üst düzeye çıkarmak amacıyla zihinsel engelli bireylerin teşvik edilmesi gerektiği ve yöntemler geliştirmesiyle ilgili gereksinim duyulduğu araştırmacılar tarafından belirtilmektedir.

Hemayattalab ve Movahedi (2010) farklı türdeki zihinsel ve fiziksel antrenmanların zihinsel engelli görülen ergenlerin sportif beceriler öğrenmesi üzerindeki etkileri araştırmak amacıyla yapılan çalışmada, 5 farklı zihinsel ve fiziksel antrenman programının zihinsel engelli görülen ergenlerin basketbolda serbest atış becerisi üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Her bir antrenmandan sonra post test, bellekte tutma testi, kalıcılık testi uygulanmıştır. Tüm antrenman türlerinin performansta artış sağladığını belirten araştırmacılar, aynı zamanda zihinsel antrenmanları takip eden ve fiziksel antrenmanı yapan grubun daha iyi sonuçlar kaydettiğini belirtmişlerdir. Çalışmada, fiziksel antrenmanlarla ilişkili, zihinsel antrenmanın zihinsel engelli görülen ergenlerden önemli iyileşme sağladığı belirtilmektedir.

Westendorp, Houwen, Hartman ve Visscher'in (2011) çalışmalarında, zihin engelli çocuklarda kaba motor becerileri ile sportif etkinliklere katılma oranının birbiriyle bağlantılı olup olmadığını tespit etmek amacıyla, zihin engelli ($50 \leq IQ \leq 79$) 156 çocuğun, özgül kaba motor becerileri ile ilgili gelişmeleri normal seyreden 7- 12 yaşlar arasındaki 255 çocuğun özgül kaba motor becerileri ile karşılaştırmışlardır. Ayrıca her iki grupta da özgül kaba motor becerileri ile sportif etkinliklere katılma oranı arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmacılar, sınırda ve hafif derecede zihinsel engelli çocuklardaki iyi gelişmiş motor becerilerine özellikle de sportif etkinliklere daha fazla katılmalarını sağlayacak nesne kontrolü becerilerine dikkat çekilmesi gerektiğini ve bunun önemli olduğunu belirtmektedir.

Özmen ve Yıldırımlar (2011) 30 hafif ve orta düzeyde zihinsel engelli öğrenci, kontrol ve deney grubu olarak ön test ve son testte; kalça fleksiyon, diz fleksiyon ve ekstansiyon kas kuvvetlerini ölçtükleri çalışmada, 10 hafta boyunca, haftada 3 gün ve günde 45–60 dk.sürelili antrenmanlar uygulanmış ve çalışma sonrasında uygulanan interval antrenman programının zihinsel engelli çocukların alt ekstremite kas kuvvetlerinde gelişme sağladığı tespit edilmiştir. Özmen ve Yıldırım, zihinsel engelli çocukların farklı nedenlerden kaynaklanan düşük alt ekstremite kas kuvveti düzeylerini artırmak amacıyla beden eğitimi derslerinde bu programın kullanılabileceğini belirtmişlerdir.

Chang, Chen ve Huang (2011) tarafından yapılan fiziksel rehabilitasyona yönelik Kinect temelli bir sistemin motor bozukluk görülen genç yetişkinler üzerinde yapılan pilot çalışmada, motor bozukluk görülen iki genç yetişkinin rehabilite edilme olasılığı, bir devlet okulu ortamında Kinect temelli bir sistem ile analiz etmişlerdir. Çalışma, ABAB dizinine göre yapılmış, A temel düzeyi, B ise müdahale aşamalarını temsil etmiştir. Elde edilen veriler, iki katılıma da fiziksel rehabilitasyon isteğinin önemli oranda arttığı ve bu durumun müdahale aşamasındaki egzersiz performansını arttırdığını göstermiştir.

Davis, Zhang ve Hodson (2011) bu çalışmayı, zihinsel engelli ilkokul öğrencilerinde özel olarak tasarlanmış bir aktivite programı ile sağlıklı fiziksel formu teşvik etme programının etkili olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapmışlardır. Hafta boyunca kalp-damar dayanıklılığı, esneklik ve kas gücü, dayanıklılığın ölçüldüğü ve özel ekipmanların kullanıldığı programda, haftada 5 gün ve günde 30 dakika boyunca aktivite programını tamamlamışlardır. 8 hafta sonra elde edilen sağlıklı fiziksel form puanlarında önemli bir artış gözlenmiştir. Araştırmacıların tahmin ettiği gibi, 8 hafta sonunda vücut kitle indekslerinde çok az bir azalma olmuştur. Araştırmacılar, zihin engelli öğrencilerin fiziksel formunun okullarda uygulanan günlük fiziksel aktivite programı ile geliştirilebileceğini belirtmektedirler.

Kubilay, Yıldırım, Kara ve Harutoğlu Akdur (2011) hafif derecede zihinsel engelli olanlarda denge eğitimi ve postür egzersizlerinin fonksiyonel düzey üzerine olan etkilerini incelemek amacıyla yaptıkları çalışmada, (IQ= 50–70) 28 ilköğretim öğrencisi 14 kontrol 14 deney olmak üzere çalışmada yer almıştır. Egzersiz grubuna, okulda aldıkları fiziksel eğitim programının yanında, haftada 3 kez, 8 hafta boyunca egzersiz topu ile denge ve postür egzersizleri yaptırılmış, kontrol grubu yalnızca okuldaki fiziksel eğitim programına katılmıştır. Çalışmada, kas endüransı fonksiyonel mobilite testi (sürekli kalk yürü testi ve 50 adım yürüme testi) ve denge hareketleri ile değerlendirme yapılmıştır. Değerlendirmeler, ön test ve son test şeklinde gerçekleştirilmiştir. Denge eğitimi ve postür egzersizlerinin, hafif zihinsel engelli olanlarda fonksiyonel düzey artırıcı etkilere sahip olduğu ifade edilmiştir.

Akyüz, Taş, Akyüz, Taş ve Çelik (2011) eğitilebilir zihinsel engelli çocuklarda 6 haftalık fiziksel aktivitelerin bazı fiziksel ve fizyolojik parametrelere etkisini tespit etmek istemişlerdir. Araştırmacılar, eğitilebilir zihinsel engelli çocukların özel eğitim hizmeti aldıkları, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde, hareket ve oyun eğitimi, fiziksel ve sosyal gelişimlerine olumlu katkı sağlayacağını belirtmişlerdir.

Şahin (2011), yılında yüksek lisans tez çalışmasında, zihinsel engelli bireylerde alp disiplini kayak eğitiminin fiziksel uygunluk düzeyleri üzerine etkilerinin belirlenmesini amaçlayarak yaptığı çalışmaya, 8 haftalık alp disiplini kayak araştırmaya çalışmayı

engelleyecek fiziksel engeli olmayan 15'i deney 15'i kontrol grubu olmak üzere toplam 30 eğitilebilir zihinsel engelli çocuk katılmıştır. Deney ve kontrol grubuna fiziksel parametreler ön test ve son test karşılaştırmış, kayak eğitiminin zihinsel engelli çocuklarda fiziksel uygunluk düzeyleri üzerine olumlu etkileri olduğu belirtilmiştir.

Finlayson, Turner ve Granat'ın (2011) çalışması, zihinsel engelli yetişkinlerdeki gerçek fiziksel aktivite (hareketlilik), (hareketsizlik) düzeylerinin ve örüntülerinin ölçülmesi amacıyla popülasyonundaki aktiviteyi artırma ve sağlığı iyileştirmeye yönelik yapılan çalışmalar hakkında bilgi vermek amacıyla yapılmıştır. Hareketlilik düzeyini ölçen aktivite monitörü kullanılarak yedi günlük bir fiziksel aktivite ve inaktivite ölçümünün başında ve sonunda hafif ve orta düzeyde zihinsel engelli 62 yetişkin ile toplum içinde görüşmeler yapılmıştır. Hafif ve orta düzeyde zihinsel engelli olan yetişkinlerin fiziksel aktivite düzeyleri düşük bulunmuştur.

Kaya'nın (2011) çalışması ile bedensel engelliler masa tenisi milli takım oyuncularının fonksiyonel sınıflamanın yanı sıra, fiziksel-fizyolojik profillerini belirlemesi amaçlanmıştır. Araştırmaya katılan sporcuların en iyi reaksiyon zamanı performanslardaki ortalamaları incelendiğinde, oynadığı klase göre grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. Sonuç olarak; bedensel engelliliğin derecesinin performansa yansıdığı, bedensel engellilik durumu daha ağır olan sporcuların, bedensel engellilik durumu daha hafif olan sporculara göre, fiziksel ve fizyolojik performanslarının daha kötü olduğu tespit edilmiştir.

Baran (2012) tez çalışmasında, zihinsel engelli çocukların motor beceri öğreniminde değişken uygulamaları, edinim, transfer ve hatırlama süreçlerine etkisini incelemiştir. Çalışmanın sonunda, eğitilebilir düzeyde zihinsel engelle sahip çocukların zamana bağlı değişim değerlerinde anlamlı fark yaratan ilerlemeler görülmesine rağmen, gruplar arası karşılaştırmalarda; hedef pas, top sürme ve nokta atış becerilerinin, edinim, hatırlama ve transfer süreçlerinde bağlamsal karmaşa etkisi gözlemlenmemiştir. Öğretilebilir düzeyde zihinsel engelle sahip çocukların, eğitilebilir düzey zihinsel engel grubuna benzer şekilde, zamana bağlı değişim değerlerinde anlamlı fark yaratan ilerlemeler görülmüş. Gruplar arası karşılaştırmalarda; hedef pas, top sürme ve nokta atış becerilerinin edinim ve hatırlama süreçlerinde bağlamsal karmaşa etkisi gözlenmemiştir.

Tsimaras, Giamouridou, Kokaridas, Sidiropoulou ve Patsiaouras'ın (2012) yaptıkları araştırmada geleneksel bir dans eğitiminin zihinsel engelli görülen bireylerin dinamik dengesi üzerindeki etkisini araştırmak amacıyla bu çalışma yapılmıştır. Çalışmaya toplam 17 kişi katılmıştır. Yapılan çalışmada, zihinsel engelli görülen bireylerin sistematik ve iyi tasarlanmış geleneksel bir Yunan dansı sayesinde dinamik dengelerini geliştirebileceklerini belirtilmektedir.

De Gennaro (2012) bu çalışmasında; obezitenin, ergenler ve genç yetişkinler arasında hızla yayıldığını, zihinsel engellilerin fiziksel olarak daha pasif olduklarını ve kardiyo ile ilgili daha düşük zindeliğe sahip olduğunu belirten De Gennaro ayrıca, onların, engelli olmayan akranlarına göre daha yüksek vücut kitle indeksine sahip olduğunu vurgulamıştır.

Efstratopoulou, Janssen ve Simons (2012) yılında birbirlerinden bağımsız olarak sınıflandırılmış, Dikkat Eksikliği/Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB; N=22), Davranış Bozukluğu, (DB; N=17), Öğrenme Güçlüğü (ÖG; N=24) ve Otistik Spektrum Bozukluğu, (OSB; N=20) olan dört farklı çocuk grubunu birbirinden ayırmak için kullanılan Motor Davranış Kontrol Listesinin (MDKL) ayırt etme geçerliliğini araştırmak için tasarlamışlardır. Sonuçlar, MBC'nin, motor davranışlarının özelliklerine bağlı olarak benzer yıkıcı özelliklere (Ör: DEHB, DB) ve otistik bozukluklara sahip çocukları ayırmada etkili olabileceğini, fakat okullarda beden eğitimi öğretmenleri tarafından kullanıldığında öğrenme bozukluğu (ÖB) olan çocuklarda etkili olmadığını göstermiştir.

Szymanska, Mikolajczyk ve Wojtanowski (2012) çalışmalarında, zihinsel engelliliğin, insan hayatının tüm aşamalarını etkilediğini, insanın bundan muzdarip olduğunu, zihinsel işlevin seviyesinin düştüğünü, sıklıkla karakteristik olarak değişen özelliklere damgasını vurduğunu ve motor (devinimsel) performansının düştüğünü belirtmişlerdir. Modern tıbbın, zihinsel engelliliği tedavi edemediğini; fakat zihinsel engelli insanların yaşam kalitesini, bedensel egzersiz ve günlük aktivitelerin etkililiğini ve yürüyüş kalitesi olan geliştirici koordinasyon aracılığı ile geliştirdiğini vurgulamışlardır.

Yüce Doğan (2010) çalışmasında, özel eğitim kurumlarında devam eden 9-11 yaşlarındaki 20 engelli bireye 12 haftalık egzersizler uygulamış ve uygulanan güç kuvvet egzersizlerinin, çocukların fiziksel ve fizyolojik performanslarını olumlu yönde geliştirdiği, onların yaşam kalitesinde önemli şekilde etkili olduğunu belirtmiştir. Çocuklara yönelik egzersiz çalışmalarının olumlu etkileri olduğunu belirtmiştir.

Wall (1976) çalışmasında, Rarick ve Dobbins'in 1972 yılındaki ve Rarick ve arkadaşlarının 1970 yılında yapmış oldukları yayınlardan aktardığına göre; zihinsel engellilerde motor performansını araştırmak amacıyla yapmış olduğu çalışmada, zihinsel engelli olan kişilerin fiziksel, sağlık ve motor performansının belirgin şekilde düşük olduğunu belirtmektedir. Bu çalışmada, zihinsel engellilerin motor performansının normal kişilere göre iki ile dört yıl geri olduğu ifade edilmektedir.

Atasavun, Uysal ve Düger (2011) yılında farklı görme keskinliklerine sahip Türk çocukların motor yeteneklerinin karşılaştırılması çalışmasını; az gören, tam ve tama yakın göremeyen, yaşları 7-14 arasındaki 90 çocukla yapmışlardır, Bruininks Oseretsky Motor Yeterlilik Testi ile yaptıkları ölçümlerde koşma, denge, üst ekstremité koordinasyon, cevap

hızı, üst ekstremité beceriklik ve toplam motor puanların az görenlerin lehine sonuçlar elde edildiğini ifade etmektedirler.

Mülazımoğlu Ballı ve Gürsoy (2012) adlı araştırmacılar, Bruininks Oseretsky Motor Yeterlilik Testinin, 5–6 yaş grubu Türk çocuklar için geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasında beş-alt yaş grubu çocukları için geçerli, güvenilir ve aynı zamanda detaylı bir test olduğunu ifade etmektedirler.

Top (2012)'de yaptığı yüksek lisans çalışmasında, 8-12 yaş grubu kız ve erkek çocukların Bruininks Oseretsky Motor Yeterlilik Testi ve TGMD-II testlerine motor gelişim düzeylerinin incelenmesi çalışmasına 115 (51 kız, 64 erkek) kişi katılmış. Yapılan çalışmada, yaşa bağlı olarak temel motor becerilerde gelişme farklılıkları olduğu ifade edilirken kız ve erkek çocukların temel motor gelişim düzeyleri arasındaki farkın sosyo-kültürel etki ile ergenliğin farklı yaşlarda başlaması olarak açıklanmaktadır.

Cools, De Martelaer, Samaey ve Andries (2009) bu çalışmada, Avrupa ve uluslararası kontekslere başvuran yedi değerlendirme aracını karşılaştırmaktadır. Bu çalışma, araçların genel populasyon örneklerindeki hareket beceri gelişiminin değerlendirilmesi için yararlı olup olmadığını tartışmak için yapılmıştır. Bu çalışma, güvenilir ve geçerli normativ verilere odaklanmış. Eğitimdeki kullanımlarına odaklanan değerlendirme araçlarının zayıflıkları ve güç olduğu yönler verilmiştir. Ayrıca okul öncesi çocuklar arasında temel hareket beceri gelişimin düzenli veri toplamının önemini vurgulanmaktadır.

Wuang, Lin ve Su (2009) Bruininks Oseretsky Motor Yeterlilik Testi Rasch analizi Bruininks Oseretsky Motor Yeterlilik Testinin hem klinik hem de araştırma amaçları için motor becerileri değerlendirilmek amacıyla yaygın bir şekilde kullanıldığını ifade etmektedirler. Ancak bunun güvenirliliğinin zihinsel engellilerde yeterince değerlendirilmediğini ifade etmektedirler. Bu çalışmada, 446 çocukla bot 2, 4–18 yaş arasındaki çocuklar arasında ölçüm özelliklerini incelemek için kısmen Kredit Racsh modeli kullanıldı. Bu model de 18 madde olarak bellirlendi; yaş ve cinsiyetle ilgili herhangi bir ilişkili madde bulunmadı. şiddetli ve orta derecede zihinsel engellileri ayırt etmek için incelenen test bütünlüğu orijinal bot 2'den daha iyi olarak tanımlanmaktadır. El koordinasyon güç ve kuvvetle ilgili maddeler, bu alanlardaki basit yetenek seviyesinde hedeflenirken ince el kontrolü ve beden koordinasyonu ile bileşen maddelerde ise daha düşük yetenek seviyeleri hedeflenmiştir. Araştırmacılar, daha zor maddeler, bu iki bileşenin uygulanabileceği ve insanların yeteneklerini artırmak için desteklenebilir, diye ifade etmektedirler.

Venetsanou ve arkadaşları, (2009) okul öncesi çocuklarının motor değerlendirilmesi Bruininks Oseretsky Motor Testin kısa formunun geçerliliğinin incelenmesi çalışmasına;

48 ve 71 aylık 318 çocuk katılmış. Bot 2'nin geçerliliğinin kanıtlanmış olmasına rağmen her bir maddenin puanı üzerine yapılmış bir çalışmada, 4 madde 0 alma olasılığından dolayı, okul öncesi çocuklarının motor değerlendirilmesinin geçerliliğine bir tehdit oluşturabileceğini belirtmektedirler. Bot 2'nin 4-6 yaşındaki çocuklara geçerli sebepler sunabilmesi için test bataryasının maddelerinin değiştirilmesi önerilmektedir.

Chui ve arkadaşları (2007) Honk Kong ve Amerika'daki okul çocukların Bruininks Oseretsky Motor Testini kullanarak kültürel farklılıkları incelemeyi amaçlamışlardır. Bruininks Oseretsky Motor Testi, 4 ince motor alt testleri Hong Konglu 6–10 yaş arasındaki 264 öğrenciye uygulanmış, öğrencilerin performans skorları Amerika'daki normatif örneklerle karşılaştırılmış. Üst ekstremite koordinasyonu yanıt hız alt testlerinde 2 grup arasında önemli bir farklılık bulunmamıştır. Ancak Hong Kong çocukları görsel motor kontrolü üst ekstremite koordinasyon ve el becerisinin alt testlerinde daha iyi bir performans sergilediğini belirtmektedirler.

Üst ekstremite hızı ve el alt testleri haricinde tüm alt test puanlarında önemli bir cinsiyet farklılığı görülürken Hong Kong'daki okul çocukları için kullanan Bomyt ince motor performans skorlarını yorumlarken terapistlerin kültürel farklılıklar konusunda dikkatli olmaları önerilmektedirler.

Golubovic, Maksimovic, Golubovic, Glumbic (2012) zihinsel engelli çocuklarda fiziksel fitness egzersizlerinin etkilerini araştırmak amacıyla zihinsel engelli çocuklarda fiziksel fitness gelişimi üzerine özenli bir şekilde tasarlanmış, fiziksel egzersiz programlarını etkilerini inceleyen bir çalışmanın sonuçlarını sunmaktadırlar. Bu çalışma, zihinsel engelli 42 ve normal gelişim gösteren 45 kişiden oluşmaktadır. Bütün katılımcılar değerlendirilmiş, sonuçlar zihinsel fonksiyon düzeyi ve egzersiz programına katılım açısından analiz edilmiştir. Normal gelişen çocuklarla karşılaştırıldığında zihinsel engelli çocuklar, fitness testlerinde daha az puan almıştır. Araştırmacılar, bu çalışmada zihinsel engellilik ve fitness dereceleri arasında ilişki bulduklarını ifade etmektedirler.

Thorn, Pittman, Myers; Slaughter (2009) çalışmalarında, zihinsel engelli kişilerde toplum etkileşimini ve katılımını artırma, zihinsel engelli kişiler için yapılan etkinlikler tarihi olarak toplumla etkileşim üzerinde bir odaklanma olmadan, ayırım ve bütünleşme rolünü oynadığını ifade etmektedirler. Son zamanlarda, bu konulara odaklanmanın insanları evlerinden çıkarıp toplum içine katma üzerine yoğunlaştığını belirtmektedirler. Bu çalışmada, her bir evrenin bir öncesine dayandırıldığı, çok aşamalı sistematik uygulama yaklaşımı tartışılmaktadır. Bu yaklaşımın toplum aktiviteleri için olanaklar sağladığını ve bu toplum koşullarından fonksiyonel öğrenme fırsatları olarak yararlanıldığını ifade etmektedirler. Yapılan çalışmanın sonucunda, toplum varlığı, topluma katılım, toplumla etkileşim ve toplumun içine girme gibi alanlar da değerlendirilmiş. Veriler, yetenek odağını

değiştirme, rahatsız edici güvenlik sistemlerini kolaylaştırma, kaynakları sıralama ve işlevsel olarak toplumla ilişkili uygun aktivitelerdeki becerileri öğretmek için spor planlarından nasıl daha etkili yararlanılabileceğini öğretme gibi alanlarda yüksek oranlarda artış göstermesi gerektiği belirtilmektedir.

Kalkavan ve arkadaşları (2011), engelli çocuğa sahip olmanın ve sportif faaliyetlere katılımın aile işlevlerini nasıl etkilediği ile ilgili yaptıkları çalışmada, sportif etkinliklere katılımın aile işlevlerine herhangi bir etkisinin olmadığını, fakat refah düzeyinin ve aile işlevlerinin değerlendirilmesinde önemli bir faktör olduğunu belirtmişlerdir.

2. 1. 10. Kuramsal Olarak Yaşam Kalitesi

Yaşam kalitesi, bireysel yaşamın özelliklerinin kısa bir tanımı olup aynı zamanda insanların toplum refahı için farklı bir terim olarak kullanılmaktadır (Rapley, 2003).

Yaşam kalitesi, her bir birey için anlamlı ve dolu bir hayata sahip olmakla alakalıdır. Yaşam, karışık bir süreçtir ve kişinin hayatının tüm yönleriyle uğraştığı için yaşam kalitesi de doğal olarak karmaşıktır. Yaşam kalitesi yaklaşımı, hayatın karmaşıklığını ele alır ve onu daha kolay anlayıp kullanabileceğimiz bir şekilde kolaylaştırır (Ivan Brown ve Roy I. Brown, 2003).

Yaşam kalitesi yapımını anlamada, işletmede ve uygulamada anahtar kavramlar ve değişkenleri tanımlamanın bir yolu, işlevsel yaşam kalitesi modeli çizmektir. Bireysel yaşam kalitesi kişisel özellikler ve çevresel faktörlerden etkilenen esas alanlardan oluşan çok boyutlu bir kavramdır. Bu esas alanlar; değer ve önem bakımından bireysel olarak değişkenlik gösterse de bütün insanlar için aynıdır. Yaşam kalitesi değerlendirilmesi alanları kültürel olarak hassas belirleyicilere dayanır (Schalock ve diğerleri, 2010). WHO, yaşam kalitesini, dünya çapındaki yoksulluğu tanımlamada kullandı (WHO,1993'ten aktaran: Schippers, 2010:140). Çocuk ve gençlerde yaşam kalitesi ölçümüne büyük ilgi gösterilmektedir (Wallander, Schmitt ve Koot, 2001)

Çocuklar, genellikle finansal ve duygusal konularda, çok küçük çocuklar ise fiziksel destek için yetişkinlere ihtiyaç duymaktadırlar. Ancak aile içinde bağımsızlık kazanmak büyümenin önemli bir parçasıdır. Bu işlemin; hastalık ve tedavi gibi faktörlerden dolayı aksaması, yaşam kalitesi üzerinde olumsuz bir etki bırakabilir (Vincent ve Higginson, 2003).

Yaşam kalitesi basit bir kavramı temsil eder. Mevcut soru "Nasılsın?" genel olarak ulusu, kültürü, sosyo-ekonomik statüyü ve cinsiyeti aşar; insanların birbirlerine sağlık, sıhhat ve hayatın gidişatı hakkında sordukları genel bir bilgi sorusu olarak kalır. Bu soru, insanların her biri için önemli bir yer tutar. Fakat hayat tatminatı ve yaşam kalitesi fikir

birliğine varılan terimler ve kavramlar değildir. Bazı yazarlar, yaşam kalitesini hayat tatminatı, psikolojik iyi-oluş ve öznel iyi-oluş olarak tanımlarlar. Başka yazarlar ise yaşam kalitesini, diğer kavramlara üstün gelen çok boyutlu bir kavram olarak açıklar. Yaşam kalitesi, yaşam standardıyla daha çok ilgilenir. Yaşam kalitesi, kültürel olarak uygun olan sosyal belirtileri kullanır. İnsanların yaşam standartlarını geliştirmesi ve onların anılmasıyla ilgilidir. Hayat kalitesi daha nesnelidir (Lyons ve Cassehmba, 2010).

Hayat kalitesi, ölçülmesi zor bir kavramdır. Bir hipotez önerilir; bu hipotez bireysel ve bireyin deneyimleri, beklentileri ve ümitleri arasındaki özel bir zaman periyodunda farklılığı veya boşluğu yaşam kalitesini ölçtüğü oranda gösterir. Yaşam kalitesi, bireysel terimlerde tanımlanıp ölçülebilir, şimdiki ve geçmişteki hayat tarzına gelecek için ümitlere, hayallere ve tutkulara bağlıdır (Calman,1984). Ailede yaşam kalitesini genelleştirmede birçok farklı yön düşünülür. Bu fikirlerin çoğu aile fikirleri ile ilgilidir. Yaşam kalitesinin yapısının kişisel algısı düşünüldüğünde her bireysel aile için farklı bir tanım çıkar. Bireysel bir kavramın zamanla ve şartlarla değişmesi olasıdır (Jokinen ve Brown, 2010). Yaşam kalitesi, üç şekilde değerlendirilmektedir (Ivan Brown ve Roy I.Brown, 2003).

2. 1. 10. 1. Yaşam Kalitesinin Sınıflandırılması

2. 1. 10. 1. 1. Büyük Nüfusların Yaşam Kalitesi

Sosyal bilimler ve sağlık alanındaki programların, hizmetlerin ve tedavilerin bireylerin yaşam kalitesini ne kadar geliştirdiğini değerlendirme konusunda ilginin arttığına dair birçok alan ve öğreti bulunmaktadır (Verdugo, Prieto, Caballo ve Palaez, 2005).

Büyük nüfusların yaşam kalitesi neredeyse herkes ve her toplum için önemli sayılan nitelikler tarafından tanınır. Bu nitelikler, genellikle sosyal göstergeler olarak adlandırılır. Yaygın kullanılan bazı göstergeler ulusal güvenlik, barınma, sağlık hizmetleri ve sosyal hizmetlere erişim, sosyal eşitlik, gelir seviyeleri, istihdam ve eğitimidir. Bu yaşam kalitesi çeşidi, iki veya daha fazla büyük nüfuslu çeşitli ülkelerdeki insanların çoğu tarafından değer verildiği düşünülen geniş açılardan tanımlamak ve onları karşılaştırmak oldukça kullanışlıdır. Aynı zamanda bir şehrin şimdiki ve 20 yıl önceki halini karşılaştırmak gibi, bir grup insanı tanımlamak için de kullanılır. Bu yaşam kalitesinin temellendirildiği bilgi, genellikle güvenli sayılır ve çoğunlukla kamusal kaynaklardan ulaşılabilir (Ivan Brown ve Roy I. Brown, 2003) Popüler medyada görülen geniş nüfusların yaşam kalitesinin bir örneği ülkelerin yaşam kalitesidir. Bu, çoğunlukla gazetelerde "Yaşanacak en iyi ülke olarak veya yaşadığınız ülkenin en iyi yanları" olarak anlatılır (Ivan Brown ve Roy I. Brown, 2003). Sosyal bir gösterge perspektifinden yaşam kalitesi, bireylerin mutlu olup olmadıklarına veya neyi sevip sevmediklerine bakmadığı gibi bireylerin ne yaptığıyla da

ilgilenmez. Bu yüzden seçilen göstergeler, tanımlanan geniş insan grupları ve onların yaşam kalitelerini ölçmek için değerli sayılsalar da bu gruplarda yaşayan bireyler için çok anlamlı olan veya kişisel yaşamlarına zenginlik katan zorunlu göstergeler değildir (Ivan Brown ve Roy I. Brown, 2003).

Bunların yanı sıra sanayileşmiş ülkelerde sosyal bir gösterge olarak yaşam kalitesinin, daha az gelişmiş ülkelerdeki insanlar için farklı parametreleri olabilir. Fakirliğin daha çok olduğu ülkelerde beslenme, sadece kalite veya seçim konusu olmaz, aynı zamanda ihtiyaç alanına bölünür. Bu yüzden Maslow'un iyi bilinen modelindeki yaşam kalitesi birincil ve ikincil ihtiyaçların hiyerarşisiyle bir dereceye kadar alakalıdır (Ivan Brown ve Roy I. Brown, 2003).

2. 1. 10. 2 Sağlık Alanında Yaşam Kalitesi

Sağlıkta yaşam kalitesi, bir popülasyonun sağlık durumunu gözleme, sağlıkta zayıf yaşam kalitesine sahip popülasyonlardaki alt grupları bulma ve halk sağlığı müdahalelerinin bir popülasyondaki etkilerini değerlendirme aracı olarak oldukça önemlidir. Şu anda farklı Avrupa halklarındaki pediatrik popülasyonlara eşit geçerlilikle uygulanabilecek standart bir araç bulunmamaktadır (Ravens-Sieberer ve diğerleri, 2001).

Sağlık hizmetleri araştırmalarında, uç nokta olarak sağlıkta yaşam kalitesi ölçümü sağlık durumu değerlendirmesi için öznel bir boyut sağlar. Yaşam kalitesi, sınırları belli olmayan bir kavramdır. Kalite kelimesi, karakter özelliklerinin mükemmelliğinin derecesi anlamına gelse de her insan yaşamın farklı alanlarına değer verebilir, bu yüzden yaşam kalitesi, her birey için farklı bir anlam ifade edebilir (Bowling, 2003).

Sağlık, refah için oldukça önemli olarak görülse de refahı etkileyen tek unsur değildir. Ekonomik durum, aile dinamikleri, iş olanakları, arkadaş sayısı ve daha birçok şey refahı önemli bir şekilde etkileyebilir. Bir bireyin sağlık durumu iyileştikçe veya kötüleştikçe refah seviyesinin de artacağını veya azalacağını düşünürüz. Ancak başka faktörler de bu duruma etki edebilir. Örneğin, aynı hastalığa sahip iki kişiden biri, işini kaybedebilirken diğeri işini sürdürebilir ve destek hizmetlerinden faydalanabilir (Wachbroit, 2005).

Son yıllarda yapılan birçok önemli çalışma bireylerin sağlık ve tıbbi tedavideki yaşam kalitesini düşünmenin önemini vurgulamaktadır (Ivan Brown ve Roy I. Brown, 2003). Bu, istenilen bir durumdur çünkü bu, tıbbi uygulamadaki odağı hastalığın tedavisi ve yok edilmesinden hastaların ne istediğini, yaşam tarzları için neyin en iyi olduğunu, tedavilerin onların gelecek yaşamlarında ve çevrelerinde nelere sahip olduğunu hesaba katan tedavi ve müdahaleye kaydırır. Sağlık konusunda da yaşam kalitesi; sağlık ve tıbbi

tedavide yaklaşımları ve ayrıca özel hastalık durumlarıyla ilgilenir (Ivan Brown ve Roy I. Brown, 2003).

Bazen toplum bir bireyin yaşam kalitesine yarar sağlamak için yeterli tıbbi kaynaklara sahip olamayabilir. Durum; sosyal, medikal, manevi ve kişisel konuları birbirine karıştırarak ahlaki olarak karmaşık hale gelir (Ivan Brown ve Roy I. Brown, 2003). Hastanede tedavi, rahatsız edici prosedürler, hayatta kalmanın belirsizliği, engelli olma ihtimalinin çocuklar üzerinde olumsuz etkisi olduğu düşünülmektedir. Bu etkileri anlamak ve pediyatrik sağlık hizmetlerini geliştirmek için çocukların yaşam kalitesini etkili bir biçimde değerlendirebilmek gerekir. Çocukların yaşam kalitesi ve sağlığı konusunda kavramsal model eksikliği, çocuk yaşam kalitesi için mümkün geçerli ölçüleri geliştirmeyi güçleştirmektedir (Vincent ve Higginson, 2003). Bireysel yaşam kalitesi, yaşam kalitesi çeşitlerinden engelli bireylerle en çok ilgili olanıdır. Bu model insan gruplarından çok, bireylere özgüdür. Burada yaşam kalitesi, bir bireyin tüm yaşamını tanımlamak için kullanılan bir terimdir. Bu yaşam kalitesi çeşidi, tüm yaşam yönlerinin birbirine bağlı olduğu ve ayrıca bireyin yaşadığı ortamdaki tüm parçalara bağlı ve bunlardan etkilendiği varsayımıyla tüm yaşam yönleriyle aynı anda ilgilenir. Aynı zamanda bireysel seçimler yapma gibi, hayatta nitelik kazanmanın aracı olarak rol oynayan süreçlerle de ilgilenir (Ivan Brown ve Roy I. Brown, 2003).

2. 1. 10. 3. Yaşam Kalitesinin Özellikleri

1. Yaşam kalitesini, sağlık sonucu göstergelere dâhil etmenin amacı ailelerin tedavilerine ve sonuçlarına cevap olmasıdır.
2. Yaşam kalitesi, öznel ve nesnel boyutların etkileşiminin toplamıdır ve dinamik bir kavramdır; parçaları, bütünü olduğu gibi birbirlerini de etkiler.
3. Yaşam kalitesini belirtmek için kullanılan psikolojik kavramlar; algılanmış yaşam kalitesinin etkileri, bileşenleri ve araçları olarak potansiyel rollere sahiptir.
4. Sağlıkta yaşam kalitesi; sağlık ve bağımlılığın patoloji modeline dayandırılmış, fiziksel ile zihinsel gerileme ölçümlerine odaklanmıştır.
5. Sağlık durumunun geniş ölçüm ölçekleri sıklıkla yaşam kalitesini ölçmek için kullanılır. Bu ölçeklerin yaşam kalitesinin proxy ölçümleri için kullanımı nadiren görülür.
6. Kişiselleştirilmiş ölçümlerin yaşam kalitesi için standart ölçümlerden daha güvenilir ve geçerli ölçümler sağlayıp sağlamadığının doğrulanması gerekmektedir (Bowling, 2003).

2. 1. 11. Zihinsel Engellilere Uygulanan Yaşam Kalitesi Skalası

2. 1. 11. 1. Nesnel Ölçüm

Nesnel ölçüm, üç sebepten nesneldir. İlk yaşam kalitesinin nesnel ve gözlemlenebilir yönlerini ölçtüğü için, ikinci olarak evet-hayır cevapları verildiği için, üçüncü olarak zihinsel engelli kişiyle çalışan özel personel bir dış gözlemcinin görüşünü benimsediği için nesneldir (Verdugo, Gomez, Arias ve Scharlock, 2010).

2. 1. 11. 2. Öznel Ölçüm

Bu ölçüm de üç nedenden dolayı öznelidir. İlk yaşam kalitesinin öznel yönlerini değerlendirir. İkinci olarak; likert tipi ölçümden dolayı ve üçüncü olarak zihinsel engelli kişilerin görüşünü benimsediği için öznel olarak tanımlanmaktadır (Verdugo, Gomez, Arias ve Scharlock, 2010). Yaşam kalitesinin engel faktöründeki performansı ölçmede nasıl kullanıldığını belirtmek önemlidir. Yaşam kalitesi, bir yöne dar bir şekilde odaklanmanın zıttına, bir kişinin tüm hayatı için bir bakış yoludur. Bireysel çalışmada grup çalışmasında sergilenen fonksiyonel iş yeteneğinin yüksek seviyeye zihinsel engelli kişilerin desteklenmesi görülebilir sonuçlardandır. Zihinsel engelli kişiler, çevresindekiler ve ailelerinin seçimiyle de çalışma şekli belirleyebilir (Kober ve Eggleton, 2010). Bu kişiler ve aileleri için kişisel sonuçlar ve sosyal değişikliğin daha etkili bir kolaylaştırıcısı olan yaşam kalitesi, birçok kriteri karşılamaya odaklanmalıdır (Lyons, 2010). Bütünsel bir yaklaşım olarak yaşam kalitesi, günlük yaşam aktivitelerinin ve hastalık kategorilerinin ötesine gider, çünkü yaşam kalitesi; direkt sosyal, psikolojik ve ruhsal yönler dikkat çeker. Ayrıca engelli kişiler ayrımdan ve sosyal hayattan reddilmeden dolayı zayıf sağlığa sahip olduklarını ve azaltılmış fonksiyonlu olduklarını ifade ederler (Albrecht ve Devlieger, 1999).

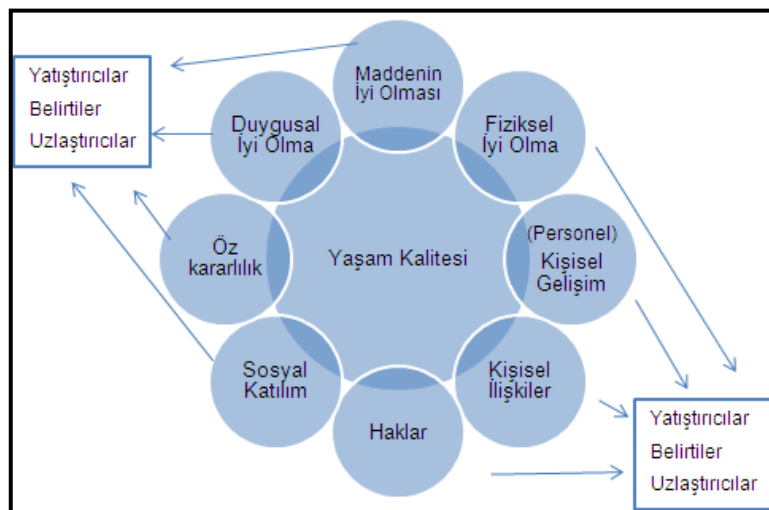
2. 1. 12. Engellilerde Yaşam Kalitesini Etkileyen Faktörler

Engelli bireylerin yaşam şartlarını birçok faktör etkilemektedir. Bunlar; ailenin yapısı, yaşanılan ortamlar, hizmet veren kurumların hizmet seviyesi yaşam kalitesini önemli şekilde etkilemekte ve farklılıklara sebep olmaktadır. Kişilerin yaşadıkları çevreler, ekonomik ve sosyal özellikler kişilerin engellilikleri nedeniyle problemleri aşmalarında farklı sonuçlar doğurmaktadır. Yaşam kalitesi ile ilgili göstergeler değerlendirildiğinde nesnel ve öznel yaşam koşulları vardır. Nesnel koşullar, sosyal-kültürel değerler ve yaşam olaylarını kapsar. Öznel yaşam koşulları ise kişinin nesnel yaşam şartlarına bakışını, kişisel gelişimini, yönelimlerini vb. konuları içermektedir. Engelli kişilerin yaşam

koşullarını belirleyen şartlar daha çok hayat şartlarıyla ilgilidir. Engelli kişilerin cinsiyetleri, yaşamlarını devam ettirdikleri alanlar, yaşadıkları sosyal çevreler, toplum içerisindeki sosyal ve kültürel ilişkiler, ailenin genel yapısı, barınma, kişilerin sahip oldukları eğitim fırsatları önemlidir. Engelli bireylerin toplum içerisinde belirlenen temel göstergelere sahip olmaları ve bu göstergelerden yararlanma düzeyleri, engellilerin yaşam kalitelerini etkilemektedir. Sağlık ve beslenme konuları da bu göstergeler içinde verilmektedir (MEB, 2011).

2. 1. 13. Yaşam Kalitesini Artırma

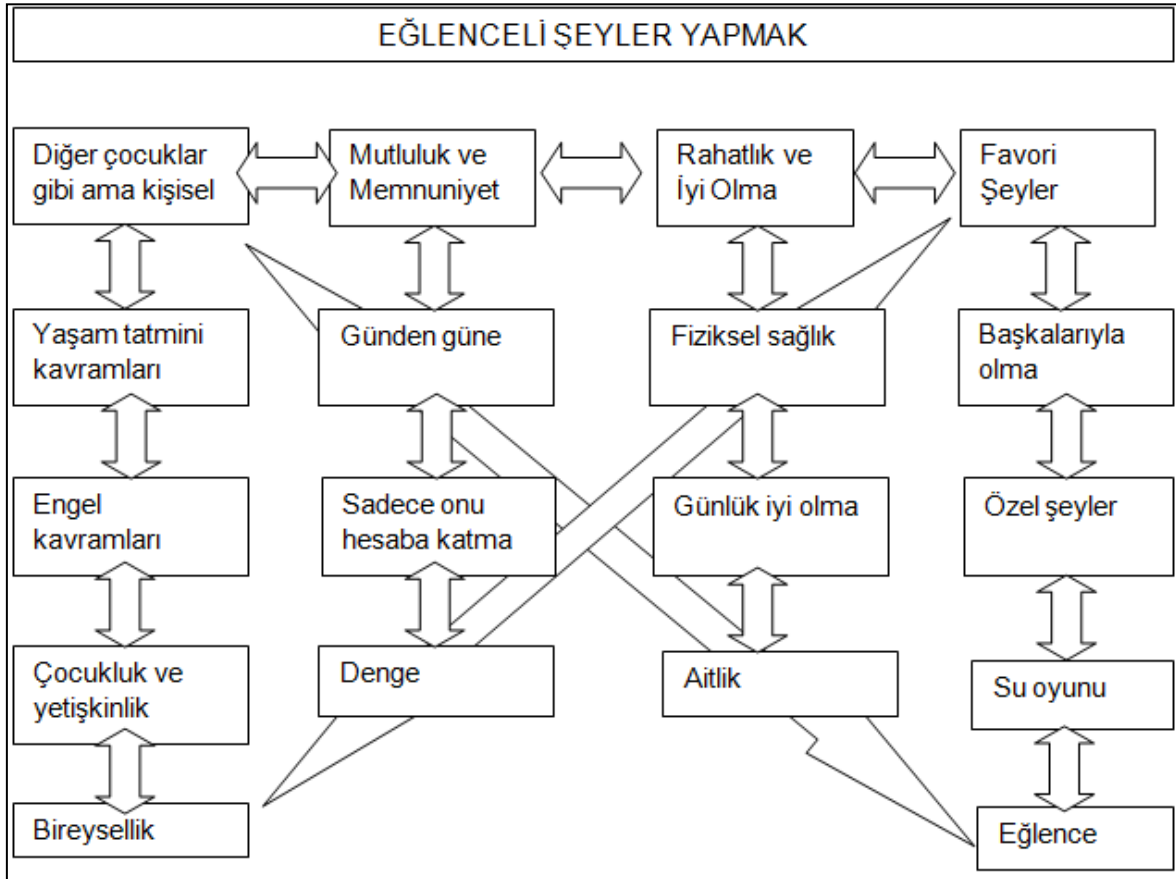
Birçok insan önceye göre yaşam kalitesini yükseltmeye daha çok önem vermektedir. Artan uzun ömür ve daha iyi yaşama tekniklerinin çıkması insanları yaşam kalitesi konusunda daha fazla ilgilenmeye zorluyor. Bu nedenle insanlar yaşam kalitesini artıracak arayışlara giriyor. Kişilerin kendilerini koruma, iyileştirme amacı olsa da olmasa da yaşam kalitesini artırmak, öğrenmeye dayalı kasıtlı karar verme aşamasında içgüdülere güvenmeyi gerektirir. İnsanların yaşam kalitesini artırmak, onların motivasyonunu ve onları memnun etme yollarını dikkate almadan imkânsızdır (Friedman, 1997). Bireylerin davranışlarına yön veren motivasyon, öğrenme yaşantılarını da önemli ölçüde etkilemektedir. Öğrencilerin okula uyum sağlaması, öğrenmeye dönük amaçlar belirlemesi ve olumlu yönde davranışlar geliştirmesi gibi konular üzerinde durulurken motivasyon kavramının dikkate alınması gerekir (Yazıcı, 2011). Yaşam kalitesini artırmak için sosyal ve fiziksel çevreler geliştirilmelidir. Yapıcı ve boş zaman kullanımı, yaşam kalitesini artırır ve benlik algısı oluşturarak pozitif duygular sağlayarak başkalarıyla pozitif ilişkiler geliştirir. Kişiler; düşünme, konuşma, yaratıcı olma ve kendini ifade etme özgürlüğüne sahip olduğu zaman daha üretken bir yaşam kalitesi sürdürebilir (Ferris, 2010).



Şekil 3. Yaşam kalitesinin işlevsel modeli (Schalock, Keith, Verdugo, Gomez, 2010).

İnsanlar, ağır engelli iken ve iyileşme ümidi yokken ilgi ve özel tedavilerden tüm yaşam kalitesine doğru değişir. Ameliyat, tıp, vaka–danışması, fiziksel terapi ve mesleki eğitim engelli bir kişiyi tedavi etmek için birleştirilebilir ve özel malzeme kişinin yaşam kalitesini kabul edilebilir bir seviyeye yükseltmek için sağlanabilir (Friedman,1997).

Ağır derecede zihinsel ve çoklu engelli çocuklara yaşam memnuniyeti kazandırmak için katılabilecek aktiviteler şu şekilde gösterilmektedir.



Şekil 4. Ağır derecede zihinsel ve çoklu engelli çocukların katılabilecekleri aktiviteler (Lyons ve Cassebohm, 2010).

2. 1. 14. Engelli İnsanlar İçin Yaşam Kalitesinin Önemi

Standart görüşler, engelliliklerin engelli bireylerin yaşam kalitesi üzerinde oldukça olumsuz bir etkiye sahip olduğu yönündedir. Bu düşünce, hem popüler hem de akademik kültürde engelli olmayan insanlar tarafından da savunulmaktadır. Engelli olan ve olmayan bireyler, farklı yaşam kalitesi değerlendirmelerine sahiptirler. Yaşam kalitesini düşüren birçok faktör bulunmaktadır. Fakirlik, sevgi ilişkilerinin eksikliği, önlenmiş hırslar ve gerçekleştirilmemiş umutların yaşam kalitesini düşürdüğü düşünülmektedir. Bunlardan bazıları başka nedenlere bağlı olabildiği gibi engellilikle ilgili olması muhtemeldir.

Engellilik, yaşam kalitesini düşüren faktörler arasında önemli bir yer tutmaktadır (Amundson, 2005). Zihinsel engellilik alanındaki uygulamalar ve politikalarda yaşam kalitesini değerlendirmedeki önemi artmaktadır (Verdugo, Schalock, Keith, Stancliffe, 2005).

Yaşadığımız toplumda engelli kişilerin yaşam şartlarının düzeltilmesi ve normal standartlara getirilmesi toplumsal bir görevdir. Kişilerin doğuştan ya da başka nedenlerle mevcut engellilik durumu, toplum içerisinde yaşam kalitesini ciddi anlamda etkilemektedir. Engelli kişilerin yaşamlarını devam ettirmek için bakım, korunma, eğitim ve katılım imkânları sınırlı düzeydedir.

Engelli kişilerin yaşam kalitelerini arttırmak, onları toplumla en üst düzeyde, aynı ortamda kaynaştırmaktan geçer. Kaynaştırmanın en üst düzeyde gerçekleşmesi için engelli bireyin kimsenin yardımına ve desteğine ihtiyaç duymadan ya da en az gereksinim duyabilecek şekilde yaşam koşullarının sağlanması gerekmektedir. Toplumlarda temel yaşam kalitesi göstergeleri, engelli kişilerin tüm nüfus içindeki genel durumlarının ve sorunlarının önem taşıdığını göstermektedir. Engelliliğe sebep olan durumların araştırılması ve engelli kişilerin sosyal yaşam içerisinde topluma katılımları önemlidir (MEB, 2011).

2. 1. 15. Fiziksel Aktivite ve Sağlıkta Yaşam Kalitesi

Fiziksel aktivite, sağlık konusunda daha iyi bir yaşam kalitesi ile ilişkilidir. Bu ilişki, fiziksel aktivitenin farklı çeşitleri ve ölçümleriyle tutarlıdır. Öznel ölçümüyle karşılaştırıldığında fiziksel aktivitenin nesnel ölçümünü kullanmak çok daha iyi bir yaşam kalitesi gösterir (Anokye, Trueman, Green, Pavey ve Taylor, 2012). Egzersizin yeni hastalıkların oluşmasını veya var olan hastalıkların ilerleyişini engellemesinin yanı sıra genel sağlık durumu, yaşam kalitesini ve ortalama ömür üzerindeki yararlı etkileriyle birlikte fiziksel işlevseliği arttırdığına dair kanıtlar artmaktadır (Apolone ve Mosconi, 2007). Fiziksel aktivite ruhsal sağlığa katkı sağlarken aynı zamanda kişilerin öz güvenlerini geliştirir. Egzersiz organizma üzerinde olumlu etkiler sağlarken kişilerin genel sağlık durumlarını iyileştirir. Kalbin çalışma sistemi, dolaşım sistemi, solunum sistemi, beden gelişimine olumlu etkiler olarak tanımlanmaktadır. Egzersizlerin düzenli ve planlı yapılması yaşam kalitesini olumlu etkilerken sağlıkla ilgili problemlerin azalmasını neden almaktadır. Egzersizler kişilerin yaşlarına ve fiziksel özelliklerine uygun olmalıdır. Planlama iyi yapılmalıdır (Atlı, 2008).

2. 1. 16. Yaşam Kalitesi ile İlgili Literatür Taraması

Gençöz'ün (1997) araştırması, basketbol eğitiminin eğitilebilir zihinsel engelli çocukların uyumsuz davranışları üzerindeki etkisini azaltmak amacıyla yapılmıştır. Araştırmada, basketbol eğitiminin özel statüdeki bir okulda eğitimine devam eden 19 eğitilebilir zihinsel engelli çocuğun uyumsuz davranışı üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Deney grubundaki çocuklar, zihinsel engelli çocuklar için özel olarak tasarlanmış 7 haftalık bir basketbol eğitimi (Özel Olimpiyat Oyunları A.Ş.) almışlardır. Kontrol grubundaki çocuklar ise topla serbest oyun etkinlikleri yapmışlardır. Her iki grup, eğitim ve serbest oyun etkinliklerinden önce (değerlendirme öncesi) hemen sonra (değerlendirme sonrası) ve 30 gün sonra izleme amaçlı gözlemlenmiştir. Bu çalışma için sınıf içi davranış kontrol listesi oluşturulmuştur. Basketbol eğitimi alan çocukların hem evde hem de okuldaki uyumsuz davranışlarında bir azalmanın olduğunu belirten araştırmacı, bu azalmanın izleme amaçlı değerlendirme sürecinde de devam ettiğini belirtmiştir. Araştırmacı, basketbol eğitiminin okul okuyan eğitilebilir zihinsel engelli çocuklar için etkili ve pratik bir rehabilitasyon programı olarak önerebileceğini belirtmiştir.

Koparan'ın (2003) Özel İhtiyaçlı Çocuklarda Sporun Önemi konusunda yaptığı literatür çalışmasında, sporu; fiziksel kapasitenin kullanılmasında ve kişinin anatomik, fizyolojik ve psikolojik yönden sağlıklı olabilmek için bir araç olarak tanımlanmıştır. Araştırmacı, bu gelişmelerin etkisi altında çocuğun temel eğitiminde önemli bir yeri olan beden eğitim derslerinin, özel ihtiyaçları olan çocukların eğitiminde de daha önemli bir düzeyde yer almaya başladığını belirtmiştir. Beden eğitimi derslerinde yer alacak olan uygulamaların normal çocukların eğitimi programlarında olduğu gibi, engelli çocukların eğitim programlarındaki spor faaliyetlerinde engelli bireyin toplumda kabul görülmesini kolaylaştıracak sosyal uyumlarını olumlu etkilediğini bildirmektedir.

İlhan (2007) doktora tez çalışmasında, eğitilebilir zihinsel engelli çocuklarda düzenli olarak yapılan beden eğitimi ve spor aktivitelerinin ruhsal uyum düzeylerindeki etkisini belirtmek istemiştir. Araştırma grubunda, 9–11 yaş aralığında olan 16 (8 uygulama 8 kontrol) eğitilebilir zihinsel engelli yer almıştır. Uygulama grubuna haftada 2 gün, birer saat özel beden eğitimi uygulamaları yapılmış; araştırma, ön test ve son test modelinde düzenlenmiştir. Sonuç olarak, uygulama grubunda yer alan ve düzenli beden eğitimi ve spor etkinliklerine katılan çocukların nevroitik ve davranış sorunlarında, kontrol grubuna göre azalan bir fark olduğu ve farkın uygulama grubu lehine olduğu belirtilmiştir.

Ulutaşdemir'in (2007) engelli çocuklarda iletişim ve oyunun önemini belirtmek amacıyla yaptığı çalışmada; iletişimin, yaşamımızın her alanında ve her anında sözlü ya da sözsüz, sesli ya da sessiz kullanılan bir araç olduğunu belirtmiştir. Yapılan derleme çalışmasında engelli çocuklarda iletişimin ve oyunun önemine odaklanmak gerektiğini ileri

sürmüştür. Araştırmacı, engelli çocuklarla iletişimin çoğunlukla oyun aracılığı ile olması gerektiğini belirtmektedir. Engelli çocukların ailelerinin çocukları ile iletişimi konusunda oyun kullanma metodu hakkında eğitilmeleri gerektiği, ailelere danışmanlık hizmeti verilmesi gerektiği, engelli çocuklar ile iletişimin bir takım çalışması gerektirdiğini belirtmiştir.

İlhan, (2009) araştırmasında, zihinsel engelli çocuğa sahip olan anne-babaların çocuklarının özel eğitim sürecinde, beden eğitimi ve spor etkinliklerinin sosyal, psikolojik, fiziksel, zihinsel ve hareket gelişimlerine etkisine yönelik bilinç düzeylerini belirlemek istemiştir. Bu çalışma, özel eğitim alan çocukların anne ve babalarına uygulanmış, çalışmada 54 anne ve 27 baba yer almıştır. Araştırmada, anne ve babaların çocukların özel eğitime başlamasında doktor tavsiyesinin 1. derecede yer aldığı belirtilmiştir. Özel eğitim sürecinde çocukların beden eğitimi ve spor aktivitelerinden yararlanmaları gerektiği konusunda olumlu görüş belirtilmiştir.

Paxton, Motl, Aylward ve Nigg'in (2010) fiziksel aktivite ve yaşam kalitesi öz yeterliliğinin, fiziksel aktivite ve akıl sağlığı üzerinde tamamlayıcı etkisini azaltmak amacıyla yapılan çalışmada; 196 yetişkinin fiziksel aktivite, öz yeterlilik ve akıl sağlığı sorunları ile yaşam kalitesi ölçümleri yapılmıştır. Çalışmalar sonucunda, farklı yetişkin örneklerinden elde edilen bulgularla öz yeterlilik ve akıl sağlığının fiziksel yeterlilikle yaşam kalitesi arasında aracı rolü üstlendiği bulunmuştur. Öz yeterlilik ve akıl sağlığı sorunlarının birbirinin tamamlayıcısı olup olmadığı ya da fiziksel aktivite ile yaşam kalitesi arasındaki ilişkinin farklılık göstermesinde herhangi birinin diğerinden daha büyük rol oynayıp oynamadığını tespit etmek için gelecekte yapılacak yeni çalışmalara gereksinim olduğu belirtilmiştir.

Hutzler ve Korsensky'nin (2010) yaptığı çalışmada, zihinsel engelli kişilerde fiziksel aktivitenin güdüsel bağlantıları ile ilgili inceleme yazısında zihinsel engelli kişilerin spor, regreasyon ya da sağlıkla ilgili fiziksel aktivitelere katılmasını sağlayan güdüsel bağlantılarla ilgili güdüsel çalışmalar sistematik olarak derlenip incelenmiş ve tartışılmıştır. Elektronik veri tabanı incelenmesi ile derlenen 1980 ve 2009 yılları arasında yayınlanmış makaleler analiz edilmiştir. Gerek egzersiz gerekse sporla ilgili aktivitelerin sağlık açısından oldukça faydalı olduğu, egzersiz ve spor etkinliklerinden sonra kazandırılan fiziksel sıhhat ve artan beceri düzeyi, öz yeterlilik ve sosyal yetkinliğe karşı olumlu bir algının gelişmesini sağladığı belirtilmektedir. Akranları örnek alma, video gösterimi ve işitsel uyarıcı seviyesinin egzersiz programına düzenli olarak devam etmede önemli unsurlar olduğunun tespit edildiği belirtilmektedir.

Altun (2010), bedensel engelli bireylerde sporun yaşam kalitesi ve kaygı üzerine etkilerini araştırmak amacıyla, yaşları 18-45 yıl arasında değişen, İstanbul ilinde yaşayan

herhangi bir mental–kognitif bozukluğu olmayan 25’i kadın 75’i erkek toplam 100 bedensel engelli kişiye ulaşılmıştır. Araştırmacı çalışmasında, spora katılımın engelli bireyin yaşam kalitesini ve kaygı düzeyini etkileyen bir faktör olduğunu ortaya çıkarmıştır. Sporun bedensel engelli bireylerin yaşantısındaki olumlu etkisi düşünülerek ülkemizde bedensel engelli bireylerin özellikleri ve spor yaşantısı ile ilgili daha detaylı çalışmaların yapılmasına ve spora katılımlarını artırıcı stratejilerin geliştirilmesine ihtiyaç olduğunu belirtmişlerdir.

Duman, Baştuğ, Taşğın ve Akandere’nin (2011) bedensel engelli sporcularda kendine güven duygusu ile yaşam doyum düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yaptıkları çalışmada, 1. Bedensel Engelliler Badminton Türkiye Şampiyonası’na katılan 66 katılımcının kendilerine güven duygularını belirtmek için Mars ve arkadaşları (1994) tarafından geliştirilen, Mars’ın kendini fiziksel tanımlama anketinin, kendine güven alt ölçeği ile yaşam doyum düzeyini tespit etmek için Deiner ve arkadaşlarının (1985) geliştirdiği Yaşam Doyumu Ölçeği kullanılmıştır. Çalışmanın sonunda, bedensel engelli sporcularda, kendine güven duygusunun yaşam doyum düzeyini etkilediği belirtilmiştir.

Biddle ve Asare’nin (2011) çocuklar ve ergenlerde fiziksel aktivite ve akıl sağlığı ile ilgili araştırmalarında, çocuklarda ve ergenlerde görülebilen fiziksel aktivite ve depresyon, anksiyete, öz saygı ve bilişsel işlevsellik konuları işlenmiş olan yazıların sentezlenerek sedanter davranış ve akıl sağlığı arasındaki ilişki değerlendirilmiştir. Çalışmalar sonucunda, gençlerde fiziksel aktivite ve akıl sağlığı arasında ilişki olduğu görülmüş, araştırma yöntemlerinin çoğu kez yetersiz olduğu ve etkilerinin çok az ya da orta düzeyde olduğu belirtilmiştir. Ayrıca sedanter davranışı ile akıl sağlığı arasında küçük çaplı ama tutarlı ilişki olduğu bildirilmiştir.

Scott, Wishart ve Currie’nin (2011) zihinsel engelli olan özel eğitim ihtiyaçları olan çocukların ulusal çocuk sağlığı taramalarına dâhil edilmesiyle ilgili yaptıkları pilot çalışmada, Dünya Sağlık Örgütü’nün (DSÖ) okul çağındaki çocuklar için sağlık taraması anketi ile iki farklı özel okulda okuyan ve zihinsel engellilik düzeyi farklı olan 46 öğrenciden oluşan 11-17 yaş grubundaki zihinsel engelli çocuk incelenmiştir. Araştırmacılar, nispeten kolay ancak zaman alıcı prosedürel değişikliklerle çok sayıda sağlık sorunu hakkında bilgi toplamanın mümkün olduğu, gizlilikle ilgili sorunlar olduğu ve bazı bölgelerde sağlık durumunun doğru rapor edilip edilmediğine ilişkin kaygıların halen mevcut olduğu belirtilmektedir.

Xiong ve arkadaşları (2011), otistik, fiziksel ve zihinsel engelli çocuk yetiştirmenin aileye ekonomik yükünü Çin’de değerlendirmişlerdir. Engelli çocukların tıbbi ve bakım maliyeti normal çocuklarıkinden daha yüksek olduğu ve engelli çocukların eğitim giysi ve eğlence maliyeti de normal çocuklarıkinden önemli derecede daha düşük olduğunu belirtmişlerdir. Otistik, fiziksel engelli ve zihinsel engelli çocukların ailelerinin normal

ailelerinden daha ağır çocuk büyütme yüklerine sahip olduğunu, birçok anlamda yardıma daha çok ihtiyaçları olduğunu belirtmişlerdir.

Durukan ve arkadaşlarının (2011) zihinsel engelli olan çocuklarda yaşam kalitesini arttırmak amacıyla yaptıkları araştırmada, zihinsel engelli tanıılı çocukların yaşam kaliteleri, davranış örüntüleri ve anne depresyon düzeyleri araştırılmış ve sağlıklı çocuklarla karşılaştırması yapılmıştır. Hafif ve orta derecede zihinsel engelli tanısı konulan 8–16 yaş aralığında 27 çocuk ve anneleri, çalışmaya dâhil edilmiştir. Zihinsel engelli çocukların ebeveynlerinden çocuk ve ergenler için yaşam kalitesi anketinin 8–16 yaş aile formunu ve 4-18 yaş çocuk ve gençler için davranış değerlendirme ölçeğini doldurmaları, annelerinden ise kendileri için Beck Depresyon Ölçeğini doldurmaları istenmiştir. Sonuçlar, benzer yaş ve cinsiyetteki 19 sağlıklı çocuk ve anneleri ile karşılaştırılmıştır. Zihinsel engelli olan çocukların yaşam kalitesi alt ölçeklerinden duygusal iyilik, öz saygı, sosyal ilişkiler, okul sorunları alanlarında daha düşük puan aldıkları, dışa ve içe yönelik davranışların daha sık olduğu görülmüştür. MR olan çocukların annelerinin Beck Depresyon Puanının (BDP) kontrol grubundan yüksek bulunmuştur. Bu çalışmada, zihinsel engelli çocuk ve ergenin yaşam kalitesini anlamlı düzeyde etkilediğine işaret edilmektedir. Hafif ve orta derecede zihinsel engelli olgularda davranış sorunlarına sık sık rastlandığı belirtilmektedir.

Sivrikaya Tokgöz (2011), özel olimpiyatlara katılan zihinsel engelli bireylerin fiziksel gelişimi üzerine sporun etkisini araştırmak için yaptığı çalışmada, egzersiz ve sporun insan vücudu üzerinde olumlu olduğunu ifade etmektedir.

İlhan, Kırımoğlu ve Filazoğlu Çokluk (2013) zihinsel engelli çocuklarda düzenli olarak yapılan beden eğitimi ve spor aktivitelerinin yaşam kalitesine etkisini incelemek amacıyla, zihinsel engelli tanısı olan, 8–12 yaş aralığındaki 145 çocukla bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırma, ön test-son test kontrol gruplu deneme modelinde desenlenmiştir. Uygulama grubu 38 kız 50 erkek kontrol grubu ise 26 kız 31 erkek çocuktan oluşmuştur. Özel beden eğitimi programı uygulanmış. Araştırmada veri toplama aracı olarak çocuklar için yaşam kalitesi ölçeği kullanılmış, uygulama programının başlangıcında ve sonunda çocukların anne ve babalarından toplanan veriler, gruplar bazında karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda, düzenli olarak beden eğitimi ve spor etkinliklerine katılan çocukların yaşam kalitesi genel skorlarında ve tüm alt boyutlarda kontrol grubuna göre artan bir fark bulunmuştur. Uygulama grubunun program sonrasında fiziksel sağlık alt boyutunda, program öncesindeki düzeye göre anlamlı şekilde artış olduğunu belirtmişlerdir. Saatli, Baydur, Dinç ve Eseri'n (2007) 12–16 yaş grubunda fazla kilo fazlalığı ve yaşam kalitesi arasındaki ilişkinin incelenmesi çalışması 20. 554 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada, fazla kilo ile yaşam kalitesi arasında bir ilişki

saptanmamakla birlikte beden kitle indeksi yüksek olan ergenlerin yaşam kalitesi puanlarının daha düşük olduğu ifade edilmektedir.

2. 1. 17. Sosyal Beceri

Normal gelişim gösteren çocuklarda sosyal beceri önemli bir konudur. Kişisel ve sosyal gelişim bireylerin toplumdaki yerleri açısından önemli bir noktadır (Mathieson 2005). Sosyal beceri tanımları incelendiğinde, temel noktanın bu becerilerin sosyal ilişkileri olumlu biçimde şekillendirmekte önemli bir araç olduğu, sosyal ilişkilerle etkileşim içerisinde ve öğrenilmiş davranışlar olduğu görülmektedir (Gülay ve Akman, 2009). Sosyal becerilerin incelenmesi ve kavramsal olarak anlaşılması son 40 yılda gelişmiştir. Sosyal beceri ve sosyal yeterlilik arasındaki ayırım gibi birçok esas kavramsal konu, sosyal davranışları anlamada oldukça etkili olmuştur. Çocuk ve gençlerde kullanılmak üzere yeni değerlendirme ve müdahale uygulamaları kullanılmaktadır (Hupp, LeBlanc, Jewell, Warnes, 2009).

Çocuklar, çoğunlukla sosyal ve iletişim yeterliliği konusunda farklılık gösterirler. Zayıf sosyal becerilere sahip çocukların akran grupları ile etkileşiminde içselleştirme ve dışsallaştırma sorunları yaşamaları oldukça olasıdır (Hart, Newell ve Olsen, 2008).

2. 1. 17. 1. Sosyal Becerilerin Yaşamımızdaki Önemi

Sosyal beceriler, yaşamımızda oldukça önemlidir. Sosyal becerilerin kazanımı, gelişimi ve sürdürülmesi de bu yüzden yaşamımız boyunca psikolojik uyumumuz ve refahımız için hayati önem taşımaktadır. Birçok çalışma da sosyal beceri, ilişkiler, eş-zamanlı ve uzun süreli işlemler arasında bir bağlantı olduğunu göstermektedir. Örneğin çocuklarda zayıf akran ilişkileri; yalnızlık, depresyon ve endişeye karşı hassasiyet, agresif davranışlar, akademik zorluklar; yetişkinlerde de zihinsel sağlık problemleri gibi birçok probleme yol açabilir. Ayrıca; sosyal beceri bozuklukları, davranış bozuklukları, gelişimsel bozukluklar, depresyon, endişe, şizofreni ve kişilik bozuklukları gibi birçok psikiyatrik teşhisi çağrıştırılabilir (Campbell, Hansen ve Nangle, 2010).

2. 1. 17. 2. Özel Gereksinimli Çocuklar İçin Sosyal Beceri

Sosyal beceri, bireyin sosyal görevini yeterli şekilde yerine getiren özel davranıştır (McFall, 1982' den aktaran: M.Gresham, 2001b). Özel gereksinimli olan engelli bireyler engelliliklerinden dolayı normal gelişim gösteren akranlarından daha zayıf sosyal becerilere sahiptirler ve iletişim kurmakta çoğunlukla farklı problemlerle karşılaşılır (Sobornie ve Beard 1990'dan aktaran: Sucuoğlu ve Özokçu, 2005: 42). Kişiler arası

ilişkilere yön veren duyguları başarıyla yönetmek, iletişim kurmak, başkalarının en iyi yönlerini ortaya çıkarmak iyi bir ekibin üyesi olmak demektir. Başka insanlarla iyi anlaşmak, iyi ilişkiler kurabilmek için gerekli olan özellikler, toplumda genellikle sosyal beceriler olarak tanımlanır (Kansu ve Beceren, 2004). Akranlarıyla başarılı bir şekilde iletişime geçme yeteneği, çocuk gelişiminin önemli bir konusudur. Birkaç önemli kuramcı, çocukluktaki sosyal yeterlilik ve gençlikteki psikolojik uyum arasında ilişki olduğunu vurgulamıştır (M.Gresham, 2001a). Sosyal beceriler, bir birey için olumlu getirilerle sonuçlanır. Bu olumlu getiriler, pozitif karşılıklı etkileşimden artan akran kabulüne kadar gider; sosyal beceriler olumlu getiriler sağlayacak davranışlar olarak tanımlanmasının yanısıra aynı zamanda bu davranışları meydana getirecek durum ve içerik olarakta tanımlanmaktadır. Bu nedenle bazı durumlarda sergilenen davranışlar, sosyal beceri olarak düşünülürken farklı içerikteki davranışlar sosyal beceri olarak düşünülmez. Sosyal bir davranışın nicel özellikleri, nitel özelliklerinden daha önemlidir. Sosyal beceri eğitimi, özel çocukların daha iyi şekilde etkileşime geçme ve normal çocuklar tarafından kabul edilme olasılığını arttırmanın bir yoludur. Etkili sosyal beceriler özel çocuklara hem bağımsız hem de devam eden alanlarda öğretilmelidir. Özel çocuklara, akranları arasında kabul görmeyi, karşılıklı pozitif sosyal etkileşimi sağlayacak ve bireyin kendini kabul etmesine yardımcı olacak sosyal becerileri öğretmek hayati önem taşımaktadır (M.Gresham, 2001a). Sosyal Beceri: Bireyin sosyal görevini yeterli şekilde yerine getiren özel davranıştır (McFall, 1982' den aktaran: Gresham, 2001b).

Sosyal beceri eğitimi, genellikle engelli çocukların kaynaştırılmasına etkili bir yaklaşım sunar (M Gresham, 1981). İlköğretimlerin özel eğitim sınıflarında eğitimlerine devam eden çocukların yaklaşık %50'sinin sosyal becerileri zayıf olduğu için akranları tarafından reddedilen ve dışlanan çocuklar olarak ifade edilmektedir (Kansu ve Beceren, 2004).

Özel eğitim, tarihi boyunca tutarlı bir konu olan özel eğitim pratiklerinin engelli çocukların sosyal ve etkili durumlarını nasıl etkilediği üzerine ilgi odağıdır (Gresham ve MacMillan, 1997). Resmi bir okul yayınına göre, sosyal beceri gelişiminin en önemli özelliği bir öğretmenin çocuğa, güven kazandırmada, bir şeyleri iyi yapmaya yeteneği olduğuna inandırmada yardım etmesidir (Development Schools and Classes, 1926' dan aktaran: Gresham ve MacMillan, 1997:377–415). Sosyal beceri için yapılan çalışmalar çocukluğun ilk yıllarında başlar. Bu dönemde çocuklarda otonomi ve öz kontrol geliştirmeye başlar. Sosyal ve ahlaki kurallar hakkında söz sahibi olurlar ve ailesel umutlarla dolu olurlar. İlgilerini yönlendirmelerde ve aldıkları görev üzerine odaklanıp onu inatla tamamlamada daha iyi olurlar (Masten, Best ve Garnezy 1990'dan aktaran: Daniel ve Wassell, 2002: 87). Okul çağları sırasında çocuklarda kendilerinin ve başka insanların

yeteneklerini mantıklı bir şekilde geliştirme ihtiyacı doğar. Ayrıca olayları değerlendirme yetenekleri gelişir ve farklı durumlarda farklı insanlara nasıl davranılması gerektiğini kavrarlar. Doğru sosyal algılamaya sosyal yetilere yardım edecektir. Çocuklar, ani tepkileri kontrol etmeyi ve sosyal durumlarda farklı fikirlerin iyisini düşünmeyi öğrenmelidirler (Daniel ve Wassell, 2002). Gelişimsel olarak çocuklar yetişkinliğe yaklaştıkça sosyal kabullenme ve statü için daha büyük ihtiyaçlar doğar (Wilkinson, 2001).

2. 1. 17. 3. Zihinsel Engelli Çocuklar ve Sosyal Beceri

Sosyal beceriler, kişinin çevresi ile etkileşimini olumlu etkileyen ve çevrede kabul görmesini sağlayan becerilerdir. Çoğunlukla etkileşim, işbirliği, kendine güven ve kişisel uyumla ilgilidir. Yine bireyin çevresi tarafından kabul görmesi ile yakından ilişkilidir. Sosyal beceriler, bireyin olgunluk döneminde tüm yaşamını etkileyen becerilerdir. Sosyal becerileri iyi olan bireyler, engelliliğine rağmen çevresi tarafından hoşgörü ile karşılanmaktadır. Zihinsel engellilerin sosyal yaşamdaki durumlarını başka engel durumları da etkileyebilir (Sucuoğlu, 2009).

Zihinsel engelli çocukların sosyal beceri özelliklerinin zayıf olması, yaşadıkları çevrelerde arkadaşlık ilişkilerini olumsuz etkilemekte ve bu durumda yalnız kalmalarına neden olmaktadır. Yapılan araştırmalar, zihin engelli çocukların arkadaşları tarafından çok fazla tercih edilmediklerini göstermektedir (Kaner, 2009). Zihinsel engelli çocuklar, sosyal beceriler konusunda akranlarının gerisinde kalırlar. Kendilerinden beklenen iletişimi sağlayamazlar (Berk, 2012'den aktaran: Bedel, 2013: 474).

2. 1. 17. 4. Motor Becerisi Problemleri ve Sosyal Beceri

Kaba motor becerileri ya da ince motor becerileri gelişimi geciken çocuklar, sosyal etkileşimin belirli yönleriyle sınırlı mücadele edebilirler. Bu çocuklar, oyun alanında akranlarına ayak uydurmada zorluk yaşayabilirler. Bunun sonucunda fiziksel aktivitelerden çekilebilirler. Özellikle de akranlarının motor becerileri gelişmeye devam ettikçe gitgide fiziksel oyunlardan kaçınmaya başlayabilirler. Birçok durumda motor becerilerindeki eksikliklerden dolayı sosyal etkileşimde yetenekli ve ilgili çocuklarla beceri ve arkadaşlıklar kurma ve geliştirme olanaklarından mahrum kalırlar (Hagar, Goldstein ve Brooks, 2006).

Daha yavaş gelişime sahip çocuklar, genellikle yaşlarının gerektirdiği zihinsel gelişim düzeyleriyle tutarlı sosyal becerilere ilgili gösterirler. Örneğin, düşük zekâyâ sahip olan altı yaşındaki bir çocuk dört veya beş yaşındaki bir çocuğun yaşına uygun sosyal beceriler gösterebilir. Böyle bir çocuğa sahip aile, beklentilerini ona göre ayarladığında ve

çocuğun gelişim düzeyine uygun sosyal deneyimler sağladığında, çocuk genellikle gelişme gösterir. Çocuklar, gelişimsel olarak kronolojik yaşlarına ayak uydurmaya çalıştıklarında; ailelerin, akranların ve öğretmenlerin gerçekçi olmayan beklentileri davranışsal ve duygusal problemlere yol açar (Hagar ve diğerleri, 2006).

2. 1. 17. 5. Özdisiplin Problemleri ve Sosyal Beceri

Özdisiplin geliştirmeye çalışan çocuklar genellikle düşüncesizce davranırlar. Bu çocuklar, yaptıklarının sonuçlarını tartmadan ve gelecekte gerçekleştireceklerinin planını yapmadan ve harekete geçmeden önce mantıklı bir şekilde düşünmezler. Bir kuralı anlayabilirler ancak bu kuralı davranışlarını yönetmek için kullanamazlar. Beklendiği üzere bu, genellikle sosyal alanlarda önemli problemlere sebep olabilir. Yeterli özdisipline sahip olmayan çocuklar genellikle dikkatsiz olarak nitelendirilirler. Tekrarlanan, zor ve ilgi çekici olmayan aktivitelere katılmazlar. Dalgınlığı kontrol etmekte güçlük çekerler ve kendi düşüncelerinden dolayı dikkatleri kolayca dağılıbilir. Onlar için genellikle dikkatlerini neye vermeleri gerektiğine karar vermek zordur. Bu yüzden sosyal durumlarda tuhaf ve farklı görünebilirler. Aktivitelere başlamakta, aktiviteyi başarılı bir şekilde tamamlayıncaya kadar dikkatini vermekte ve iki olaya aynı anda odaklanmakta güçlük çekerler. Bu çocuklar, dikkatlerini toplayabilirler ancak tutarlı, tahmin edilebilir ve etkili bir şekilde yapamazlar (Hagar ve diğerleri, 2006).

2. 1. 18. İlkokul Düzeyinde Sosyal Yeterlilik

2. 1. 18. 1. Sosyalleşme

Sosyal düzeyi gelişen çocukların iyi grup ilişkileri vardır; eşyalarını başkalarıyla paylaşır, oyunlarında ve diğer aktivitelerde sırasını bekler, okul kurallarına uyar. Gereksiz konuşmalardan kaçınır. Başkalarına karşı saygılı ve fiziksel güç uygulamaktan kaçınır. Başkalarının eşyalarına dikkat eder, başkalarının düşüncelerinin farkına varır, dostça bir yaklaşım gösterir, evde, okulda genel olarak kurallara uyar. Empati kurar, doğru ve yanlış duygusu gelişmeye başlar. Nazik davranışlar sergiler, nezaket terimlerini kullanır, fiziksel teması ne zaman ve nerede nasıl davranacağını bilir, öğretmen ve akranlarıyla iyi bir iletişim kurar (Turnbull, Strickland & Brantley, 1982'den aktaran: Bacanlı, 2012: 63).

2. 1. 18. 2. Kendini Anlama ve Kabul Etme

Birey kendini fiziksel ve duygusal olarak anlar, adını doğru bir şekilde bilir ve söyler, ailesi ile ilgili bilgileri aktarır. Sevdiği şeyleri ifade eder, yaşına ve cinsiyetine uygun aktivitelerle ilgilenir. İnsanlardaki farklılıkları ifade eder. Sorumluluklarını yerine getirememesinin nedenlerini açıklar, herkesin güçlü ve zayıf yönlerinin olduğunu iyi bilir. Akranlarıyla arasındaki bireysel farklılıkları bilir ve söyler. Kendinin güçlü ve zayıf yönlerini belirleyebilir, kendine saygı duygusunu geliştirir, başarılı durumlarda gururlanır; başarısızlıklardan sonra tekrardan vazgeçmez gayret gösterir (Turnbull, Strickland & Brantley, 1982'den aktaran: Bacanlı, 2012:63).

2. 1. 18. 3. Çocuk ve Gençlerde Sosyal Yeterlilik

Yeterliliği ölçmek için ölçüm skalaları, yapılandırılmış ve yapılandırılmamış içeriklerde gözlemler, görüşmeler, kendi kendine rapor etme ve sosyometrik değerlendirmeler dâhil olmak üzere çeşitli teknikler kullanılmaktadır. Her yaklaşımın belirli zorlukları ve sorunları bulunmaktadır. Sosyal beceriler, sosyal performans ve sosyal uyuma karşı değerlendirildiği derecede farklılık göstermektedir. Benzer şekilde çoklu teknik kullanımı, çocukların sosyal işlevselliği konusunda kapsamlı bir kavrama sağladığı için sıklıkla tavsiye edilmektedir (Merrel, 2001'den aktaran Erdley, Nangle, Burns, Holleb ve Kaye, 2010:73). Yeterlilik ölçümlerinin olası bir gelişimsel bozukluğun yanı sıra çocukların gelişim düzeyi, cinsiyeti ve kökenine göre yorumlanması oldukça önemlidir (Erdley ve diğerleri, 2010).

Tablo 4. Çocuk ve Ergenlerde Sosyal Becerilerin Değerlendirilmesi (H. Walker, L. Irvn, J. Noell ve G. Singer 1992'den aktaran: M.Gresham, 2001b: 329).

Öğretmene Dayalı		Akranlara Dayalı	
Uyumlu	Uyumsuz	Uyumlu	Uyumsuz
Hemen razı olur	Çalar	Akranlarıyla işbirliği yapar	Grubu rahatsız eder
Kuralları takip eder	Öğretmeni reddeder	Akranlarını destekler	İnatçı gibi davranır
Dinler işi tamamlar	Öfke nöbeti geçirir	Bir tartışmada kendini savunur	Dövüğe başlar
Direktifleri takip eder	Diğerlerini rahatsız eder	Akranlarını yönlendirir	Direkt olmadan agresif olur
İşbirliğinde bulunur.	Kopya çeker	Akranlarına yardım eder	Böbürlenir
	Küfreder	Akranlarının işini kolaylaştırır.	Öğretmeniyle sorun yaşar
			Hemen yardım ararlar
Sonuç	Sonuç	Sonuç	Sonuç
Öğretmen onayı	Öğretmenin reddi	Akran kabulü (onayı)	Sosyal red
Akademik başarı	Özel eğitime sevk	Pozitif akran etkisi	Yalnızlık
	Okul başarısızlığı	Arkadaşlıklar	Zayıf sosyal katılım
	Okulu terk		
	Beklentilere karşı düşük performans.		

2. 1. 19. Sosyal Beceri Alanları

.Karşısındakini dinleme, konuşmayı sürdürme, başlatma, soru sorma, karşındakine teşekkür etme, kendini tanıtmaya, başkalarını tanıtmaya, iltifat etme, yardım isteme, bir gruba katılma, yönerge verme, verilen yönergelere uyma, özür dileme ve ikna etme İlişkiyi Başlatma ve Sürdürme Becerilerini oluşturur.

. Grupta kendisine verilen iş bölümüne uyma, sorumluluğunu yerine getirme, başkalarının düşüncelerini anlamaya çalışma ve fikir yürütme becerileri Grupla Bir İş Yürütme Becerilerini oluşturur.

. Kendi duygularını anlama, duygularını ifade etme, başkalarının duygularını anlama, karşıt tavırlarla başa çıkma, sevgiyi, iyi duyguları ifade etme, korku ve endişe ile başa çıkma ve kendini ödüllendirme Duygulara Yönelik Becerileri oluşturur.

. Başkalarından izin isteme, paylaşma, başkalarına yardım etme, uzlaşma, öfkeyi kontrol etme, hakkını koruma, kendini savunma, alay etmeyle başa çıkma ve kavgadan uzak durma Saldırgan Davranışlar İle Başa Çıkma Becerilerini oluşturur.

. Başarısızlıkla bir durumla başa çıkma, grup arkadaşlarının baskısıyla başa çıkma, utanılan bir durumla başa çıkma, yalnız bırakılma ile başa çıkma Stres Durumlarıyla Başa Çıkma Becerilerini oluşturur.

. Kendi görüşüyle ne yapacağına karar verme, problemin nedenlerini araştırma, amaç oluşturma, bilgi toplama, karar verme, bir işe yoğunlaşma Plan Yapma ve Sorun Çözme Becerilerini oluşturur (Akkök, 1996).

2. 1. 20. Özel Eğitime İhtiyaç Duyan Çocuklar ve İletişimi Artırma

Zayıf sosyal becerilere sahip çocuklar genellikle yalnız olurlar, daha az arkadaş edinirler, sosyal red ve yalnızlığa maruz kalırlar. Hayatın sonraki aşamalarında iş bulma ve kurmada güçlük çekebilirler. Sosyal olarak reddedilen ve yalnız kalan çocuklar daha çok duygusal ve davranışsal bozukluk riski taşırlar. Çocukların yaşadıkları bilişsel gelişim ile duygusal ve davranışsal bozukluklar antisosyal ve suçlu olma olasılıklarını arttırarak sosyal ve akademik başarısızlığa yol açabilir. Hayatın sonraki aşamalarında antisosyal davranış ve duygusal problemlere yol açan sürekli reddedilme ve başarısızlığı önlemek için zayıf sosyal becerilere sahip olan ve özellikle de özel eğitime ihtiyaç duyan tüm çocuklara mümkün olduğunca erken yaşta destek sağlamak önemlidir. Bazı çocuklar, asla sosyal beceri davranışlar edinemeyebilir ancak yardım alarak toplum içerisinde, bunları olumlu bir şekilde yerine getirebilmelerini sağlayacak sosyal bir yeterlik düzeyi edinebilirler. Bu çocuklar, destek alarak temel arkadaşlık gerekliliklerini yerine getirebilirler ve hangi davranışın kabul edilemez olduğunu ve sebebini anlayabilirler (Csoti, 2001).

2. 1. 21. Çocukların İlişkilerinin Kalitesini Geliştirmek İçin Öneriler

Farklı insanlarla farklı şekillerde iletişim kurabilmeyi öğrenmeli. Bunlardan bazıları kimi insanlar için uygunsuz olabileceğinden bunlar karıştırılmamalıdır. İyi bir iletişimin başka insanların onların ihtiyaçlarını tahmin etmelerini beklemeden ihtiyaçları konusunda açık ve net olmayı gerektirdiğini bilmelidir. Sözlerini pekiştirmek ve çelişen bir mesaj vermemek için beden dilinin farkında olmalıdır. Başkalarından gelen geri dönütlere ve gerektiğinde hareketlerine dikkat etmelidir. Çok fazla olumlu geri dönüt almaya ve sadece gerektiğinde olumsuz geri dönüt almaya dikkat etmeli, aksi takdirde gereksiz zorluklara girişebilir. Başka insanların davranışlarını -zayıflıklarını ve güçlülüklerini- gözlemleyerek bunlardan ders çıkarmalıdır. Olabildiğince fazla kişiyle iletişim sağlamalıdır. Ne kadar sohbet ederse iletişim o kadar kolaylaşır (Csoti, 2001). Egzersiz ve sportif faaliyetler de iletişim geliştirmede önemli rol oynar. Egzersizler, çocuklarda iyi bir duygu-durum dengeleyicidir. Bu egzersizlere örnek olarak beyzbol ve basketbol gibi sporlar; Tekvando ve Judo gibi uzakdoğu sporları; bale, jazz, hiphop gibi danslar; yürüyüş yapma, tırmanma, bisiklet sürme, kayak, yüzme ve jimnastik gibi aktiviteler çocukların ruh hallerini dengede tutmada iyi rol oynayabilir. Aynı zamanda kamp yapma, doğa yürüyüşleri, piknikler ve beraber yemek yapma gibi aile etkinlikleri de yakınlık ve destek oluşturma potansiyeline sahiptir (DeGangi ve Kendall, 2008).

2. 1. 22. Sosyal Beceri ile İlgili Literatür Taraması

Eisenberg ve arkadaşları (1993) tarafından yapılan araştırmada, duygusallık ve denetim okul öncesi çocuklarının, sosyal becerileri ve sosyometrik statüsü ve ilişkisi incelenmiştir. Bu çalışmanın amacı; duygusallık, yoğunluk ve olumsuz duygu denetimi, başa çıkma ve dikkat denetimi, okul öncesi çocukların sosyal becerilerin yetişkinler tarafından derecelendiği şekliyle ve sosyometrik statüsüyle ilişkisini araştırmak olarak belirtilmektedir. Araştırmacılar yaptıkları bu çalışmada, annelerin erkek çocuklarının sosyal destek ve düşük duygusal yoğunluk arayışına girerek sorunlarla başa çıktıklarını ifade etmektedirler. Erkek çocukların olumlu sosyal işlevselliği ile ilişkilendirilirken çekingenlikle başa çıkma, kız çocuklarının derecelendirilmiş sosyal becerileriyle olumlu yönde ilişkili olduğu belirtilmiştir.

Sutton, Smith ve Swettenham (1999) tarafından yapılan zorbalık ve zihin tasarısı ile antisosyal davranışın sosyal beceri eksikliğinin boyutunun incelenmesi çalışmasında, bu görüşün kökeni araştırılmış ve başkalarına hoşgörülü davranmayan kişilerin başkalarını manipüle etme, örgütleme, kendilerini ifşa etmekten kaçınarak ince ve yıkıcı yöntemlerle çevrelerine zarar vermek için iyi düzeyde sosyal, bilişsel ve zihinsel becerilere ihtiyaç

duydıkları belirtilmiştir. Araştırmacılar, bu kavramın daha fazla araştırılması önerisinde bulunmuş, anti zorba davranışlar için yapılması gerekenlere bu çalışmada yer vermişlerdir.

Gresham, ve Horner (2001) yaptıkları araştırmada, yüksek oranda yeti yitimi görülen öğrencilerin eğitiminin sonuçlarının yorumlanması çalışmasında sosyal etkinlik, bilhassa (özgöl) öğrenme bozuklukları, zihinsel engelli duygusal rahatsızlık ve dikkat eksikliği hiperaktive bozukluğu gibi yüksek oranda görülen yeti yitimlerinin herhangi birine sahip öğrenciler için belirgin gereksinim olduğu ifade edilmektedir. Bu öğrencilere yönelik en popüler eğitim yaklaşımlarından biri de sosyal beceri eğitimi olarak ifade edilmektedir (SBE).

Karacan, Kaba, Yenigün, Aydın ve Bayazıt (2003) yılında, kaynaştırma grubu ile eğitilebilir zihinsel engelli çocukların ritm eğitimi ve dans çalışmaları aracılığı ile beceri düzeylerinde meydana gelen değişimleri incelemişlerdir. Araştırmacılar, çalışma sonunda reaktif etkinliklere katılımın eğitilebilir zihinsel engelli bireylerin beceri düzeylerinde anlamlı düzeyde gelişmeler sağladığını, bu etkinliklere katılımın engelli bireylerin birbirlerini model alarak gelişmelerine önemli katkı sağlayarak öz güvenlerini kazanmalarına, sosyalleşmelerine ve kendi akranları ile diğer engelli bireylerle olan ilişkilerinin olumlu yönde gelişmesinde etkili olabileceğini belirtmektedirler.

Karadağ (2008) yüksek lisans çalışmasını, 2006–2007 öğretim yılına hafif dercede zihinsel engelli 81 öğrenci ile gerçekleştirmiştir. Çalışmada, ilköğretim mezunu anne ve babanın eğitim durumunun çocukların sosyal gelişim düzeyi üzerinde başarılı olduğu, lise ve üniversite mezunu veliye sahip çocukların ise günlük yaşam becerilerinde ve topluma ilişkin becerilerde daha başarılı olduğu belirtilmektedir.

İlhan'ın (2008) eğitilebilir zihinsel engelli çocuklarda beden eğitimi ve sporun sosyalleşme düzeylerine etkisini araştırmak amacıyla yaptığı çalışmada, düzenli olarak yapılan beden eğitimi ve spor etkinliklerinin eğitilebilir zihinsel engelli çocukların sosyalleşme düzeylerinde etkili olup olmadığı incelenmiştir. Çalışmanın zihinsel engelli çocukların sosyalleşme düzeylerine olumlu etkiler sağladığı, uygulama grubunda yer alan çocuklarda sosyalleşme alt başlıklarında gelişim gösterilen alanlar sırasıyla grup faaliyetlerine katılma, başka biriyle etkileşim ve paylaşımcılık olarak bulunmuştur.

Sau ve Lee'nin (2008) çalışmasında; engellilik modelleri, engellilik dili, engelliliğin beden eğitimi müfredatında ve yardımcı müfredatta var olma(ma)sı müfredatın geliştirilmesi ve eğlen-dinlen (rekreasyon) programları için yeni yaklaşımları ortaya çıkarma konusundaki bir öneriyi ele almaktadır. Araştırmacılar, engellilik çalışmaları ile beden eğitiminin kesişiminin farkına varmayı sağlamak için farklı vücutlara ve ilgi tabanlarına daha fazla saygı duymak ve onları savunmak gerektiğini belirtmektedir.

Aykara'nın (2010) kaynaştırma eğitimi sürecinde bedensel engelli öğrencilerin sosyal uyumlarını etkileyen etmenler ve okul sosyal hizmeti konusunda yaptığı çalışmada, öğrencilerin ailelerinin genel olarak orta sosyo-ekonomik düzeye sahip oldukları, bedensel engelli çocukların engel durumlarının büyük bir kısmının doğum sonrası olduğu belirtilmiştir. Çocukların karşılaştığı problemlerin duygusal sorunlar ve fiziksel çevre koşullarının yetersizliği ile ilgili sorunlar olduğu ifade edilmektedir. Kaynaştırma eğitiminde ise en çok karşılaştıkları güçlüklerin sosyal ilişkileriyle ilgili olduğu ifade edilirken öğrencilerin büyük bir bölümünün kaynaştırma eğitiminden, öğretmen ve arkadaş ilişkilerinden memnun olduklarını belirtmelerine karşın, sosyal ilişkiler konusunda sıkıntılar yaşadıklarını ifade etmişlerdir ve sosyal desteklerinin de orta düzeyde olduğu değerlendirilmiştir.

Özkubat (2010), görme yetersizliğinde etkilenmiş, zihinsel yetersizlikten etkilenmiş ve olağan gelişim gösteren çocukların sosyal becerilerini; yaş, cinsiyet ve eğitim ortamı değişkenleri açısından karşılaştırmıştır. Araştırmaya yaşları 7 ile 12 arasında toplam 169 çocuk katılmıştır. Araştırmacı, çalışma sonunda görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların sosyal becerilerinin olağan gelişim gösteren akranlarının sosyal becerilerinden daha düşük düzeyde olduğunu, kaynaştırma ortamında eğitim alan ve yetersizlikten etkilenmiş çocukların sosyal becerilerinin ayrıştırılmış ortamda eğitim alan çocukların sosyal becerilerinden daha yüksek düzeyde olduğunu belirtmiştir.

Gucciardi (2010) tarafından yapılan çalışmada, Avustralyalı ergen futbolcularda zihinsel yalnızlık profili ile gol atma başarısı ve spor motivasyonu arasındaki ilişkileri araştırmak amacıyla, yaşları 16–18 arasında olan, elit kesimden olmayan 214 Avustralyalı erkek futbolcu zihinsel dayanıklılıkları, gol atma başarıları ve spora yönelik motivasyonları ile ilgili öz bildirimde bulunmuştur, ayrıca zihinsel dayanıklılığı yüksek olan grupta gol atma başarısı ve spor motivasyonunda anlamlı, çok değişkenli etkiler-ustalık gerektiren gol atma yaklaşımı, öz belirlenim ve dışsal güdülenme eğilimleri gözlenmiştir.

Ergen futbolcuların zihinsel dayanıklılığa ilişkin öz algılarının dört bileşenlerinin tümü orta ve yüksek düzeylerde içeren iki profile ayrıldığını ve bu profillerle gol atma başarısı ve spor motivasyonu arasında çeşitli ilişkiler bulunduğu belirtilmiştir.

Demirdağ (2010), sporun öğretilebilir zihinsel engelli çocukların sosyalleşmeleri üzerine etkisini araştırması amacıyla yaptığı çalışmada, spor yapmayan 17 öğretilebilir zihinsel engelli çocuk ile spor yapan 15 çocuğun velisi ile anket yapılmış. Araştırmacı çalışma sonunda, sporun çocukların sosyalleşmeleri üzerinde etkili olduğu, spor ile sosyalleşme arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Çocukların sosyalleşmesine yönelik velilerin verdikleri yanıtlar arasında, çocuğun kendini tanıtabilmesi; özür dileme ve

teşekkür etme becerilerine sahip olması, liderlik becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu belirtmiştir.

Sakız'ın (2011) yılındaki bu çalışması, öğrenme güçlüğü olan ve böyle bir tanı almamış çocukların algılanan yaşam kalitesi açısından aralarındaki farkı incelemek amacıyla yapılmıştır. Yaşları 8 ile 15 arasında değişen toplam 240 çocuğun, algılanan yaşam kalitesi, çocuklar için yaşam kalitesi ölçeği (KINDL-R) Türkçe formu ile ölçülmüştür. Öğrenme güçlüğü olan çocukların annelerinin algılanan yaşam kalitesi, dünya sağlık örgütü yaşam kalitesi ölçeği (WHOQOL-BREF) Türkçe formu ile ölçülmüştür. Bunun yanında öğrenme güçlüğü olan çocukların öğretmenlerinden öğrencileri hakkında veri toplamak için öğrenme bozukluğu belirti tarama testi kullanılmıştır. Sonuç olarak, öğrenme güçlüğü olan ve olmayan çocukların kendi algıladıkları yaşam kaliteleri arasında istatistiksel olarak önemli fark gösterdiği, öğrenme güçlüğü olan çocukların ebeveynleri, çocukların yaşam kalitesini öğrenme güçlüğü olmayan çocukların ebeveynlerinin kendi çocuklarını değerlendirmesine göre daha düşük algıladığı belirtilmiştir. Benzer şekilde öğrenme güçlüğü olan çocukların öğretmenleri, öğrencilerinin yaşam kalitesini, öğrenme güçlüğü olmayan çocukların öğretmenlerinin öğrencilerini değerlendirmesine göre daha düşük değerlendirilmiştir. Çalışmada, öğrenme güçlüğü olan çocukların ve annelerinin yaşam kalitesi değerlendirilmiş, olumlu ve istatistiki olarak anlamlı bir ilişki bulunduğu belirtilmiştir.

Çavdar (2011) çalışmasında, öğretilebilir zihinsel engelli öğrencilerde beden eğitimi ve spor aktivitelerinin toplumsallaşma düzeylerine etkisi ile ilgili, yaşları 7 ile 11 arasında değişen 24 öğretilebilir zihinsel engelli öğrenci ile bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmacı, çalışma sonunda uygulama grubundaki düzenli beden eğitimi ve spor etkinliklerine katılan çocukların; iletişim, başkalarının farkında olma, başkaları ile etkileşim ve grup etkinliklerine katılım alanlarının tümünde kontrol grubuna göre daha anlamlı gelişme gösterdiğini belirtmektedir.

Avcioğlu'nun (2012) çalışmasının amacı, zihinsel yetersizliği olan çocuklara sosyal beceri kazandırmada işbirliğine dayalı öğrenme ortamında kullanılan drama yönteminin etkinliğinin; zihinsel yetersizliği olan çocuklara kendini tanıma becerisi kazandırmada ve becerileri genellemede işbirliğine dayalı öğrenme ortamında kullanılan drama yöntemlerinin etkili olup olmadığını ortaya çıkarmaktır. Araştırmaya, üç zihinsel yetersizliği olan çocuk ve dokuz akran olmak üzere toplam on iki çocuk seçilmiştir. Araştırma sonunda, zihinsel yetersizliği olan çocukların kendini tanıma becerisi kazandıkları, uygulama sona erdikten sonraki birinci, üçüncü ve dördüncü haftalarda da bu beceriyi kullanabildikleri ve devam ettikleri okuldaki akranlarına serbest oyun etkinliklerinde genelleyebildikleri görülmüştür.

Özer ve arkadaşları (2012) yılında yaptıkları bu çalışmada, Özel Olimpiyatlar (SO) Birleşik Spor Zihinsel Engelli olan ve olmayan gençlerin psiko-sosyal özellikleri hakkında (UNS) futbol programları etkisini araştırmışlar. Hem zihinsel engelli hem de zihinsel engelli olmayan gençler için UNS programının elverişli olduğunu göstermişlerdir.

Sazak Pınar, Çifçi Tekinarslan ve Sucuoğlu'nun (2012) özel eğitim öğretmenleri ile annelerinin zihin engelli çocukların sosyal becerilerine ilişkin beklentilerinin değerlendirilmesi amacıyla yaptıkları çalışmada, özel eğitim okullarına ve özel sınıflara devam eden zihin engelli öğrencilerin, öğretmenlerinin ve annelerinin sosyal beceri beklentilerinin belirlenmesini amaçlamışlardır. Çalışma sonucunda, öğretmenlerin ve annelerinin hiçbir beceriyi zihin engelli öğrencilerin okul başarısı için çok önemli görmediği; ancak her iki grubun da ölçekteki tüm becerileri önemli buldukları belirtilmiştir. Ayrıca annelerinin beklentilerinin, öğretmenlerin beklentilerine kıyasla daha az olduğu görülmüştür.

Çorbacı Serin (2012) yılında yaptığı çalışmada, zihinsel engelli ergenlerin sosyal beceri düzeyleri ve davranış problemleriyle ebeveynlerinin genel öz yeterlilik algı düzeylerini karşılaştırmıştır. Araştırmacı, çalışma sonunda zihinsel engelli ergenlerin sosyal beceri düzeyleri ile ebeveynlerinin genel öz yeterlilikleri arasında pozitif yönlü; zihinsel engelli ergenlerin davranış problemleri ile ebeveynlerin genel öz yeterlilikleri arasında ise negatif yönlü bir ilişki olduğunu belirtmektedir.

Esgin Gunder, Pistav Akmese ve Mutlu'nun (2012) yaptıkları çalışma, zihinsel engelli çocukların sosyal gelişim ve uyum becerilerinin farklı değişkenlere ilişkin olarak dağılımını incelemek ve zihinsel engelli çocukların sosyal becerilerinin anne ve baba özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediğini ölçmek amacıyla yapılmıştır. Özel eğitim iş okulunda okuyan 7–15 yaş arası 43 çocuktan oluşmuştur. Zihinsel engelli çocukların sosyal gelişimi cinsiyetler arasında araştırıldığında, erkek çocukların kız çocuklarına göre biraz daha başarılı olduğu bildirilmiştir. Cinsiyet değişkenine göre iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiş, zihinsel engelli öğrencilerin değişken yaşı ile sosyal beceri düzeyi arasında anlamlı bir ilişki gözlenmiştir. Aile özelliklerine göre yapılan karşılaştırmalarda ise anne-babalarının eğitim düzeylerinin yüksek olması, sosyal bağımsızlık ve sosyal etkileşim becerileri alanlarında ilkökul mezunu anne-babalarının çocuklarına göre daha başarılı bulunmuştur. Zihinsel engelli çocukların sosyal gelişim özellikleri gelir düzeyi açısından incelendiğinde, anlamlı bir ilişki tespit edilmediği ifade edilmiştir. Bu çalışmada, zihinsel engelli çocukların sosyal etkileşim becerilerinden çok, sosyal bağımsızlık becerileri sergilediği ifade edilmektedir.

Arslan (2013), iş okuluna devam eden ve etmeyen zihinsel engelli bireylerin sosyal becerilerini incelemek amacıyla, 100'ü çeşitli iş okullarına ve 100'ü ise iş okuluna devam

etmeyen toplam 200 zihinsel engelli bireyle çalışmayı gerçekleştirmiştir. Araştırmacı, iş okuluna devam eden zihinsel engelli bireylerin sosyal becerilerinin, iş okuluna devam etmeyenlere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğuna, ebeveynin eğitim düzeyi düştükçe ve kardeş sayısı arttıkça sosyal becerilerinin de daha fazla görüldüğüne dair bulgular tespit edildiğini ifade etmiştir.

Goudas ve Magotsiou (2008), tarafından yapılan araştırmada, işbirlikçi öğrenme yöntemiyle yapılan beden eğitimi programı öğrencilerinin sosyal beceriler ve grup çalışmasına yönelik tutumları üzerindeki etkileri incelenmiştir. Dört tane altıncı sınıf, deney (n=57), kontrol (n=57) şeklinde öğrenciler gruplara ayrılmıştır. Deney grubundaki sınıflar işbirlikçi öğrenme eğitimi almıştır. Öğrenciler, bu eğitim programından önce ve sonra çocukların sosyal yetkinliğini çok kaynaklı değerlendirme formunu tamamlamışlar. Sonuçlar, deney grubunun sosyal becerilerde ve grup çalışmasını tercih etme eğiliminde artış olduğu şeklinde belirtilmektedir.

Memiş ve Altay Memiş (2013) yılında cinsiyet, başarı ve sosyal beceri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmayı 223 öğrenci ile gerçekleştirmişler. Araştırma sonunda, kız ve erkek öğrencilerin sosyal beceriler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuş ve bu farklılığın kızların lehine olduğu ifade edilmiştir.

Diler, Tuncel ve Gürsel (2008) yılında yaptıkları çalışmada; sözel ve görsel geri bildirimlerin, zihinsel engelli çocukların performanslarına ve beceriyi öğrenmelerine etkisini araştırdıkları çalışmaya, yaşları 10–14 yaş arası, Hafif Zihinsel Engelli tanısı konmuş 24 öğrenci (10- kız; 14-erkek) katılmıştır. Öğrenciler; 12'si sözel geri bildirim verilen grup, kalan 12'si de görsel geri bildirim verilen grup olmak üzere 2'ye ayrılmıştır. Çalışmada; yer değiştirme becerilerden olan "Gallop" becerisi ve nesne kontrol becerilerden olan "Yuvarlama" becerisi kullanılmıştır. Katılımcıların ön test verileri çalışmaya başlamadan önce, son test verileri ise altı çalışma bittikten sonra alınmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, "Gallop" becerisinde sözel geri bildirim verilen grupla görsel geri bildirim verilen grup arasında anlamlı bir fark oluşmamıştır. "Yuvarlama" becerisinde de sözel geri bildirim verilen grupla görsel geri bildirim verilen grup arasında anlamlı bir fark oluşmadığını ifade etmektedirler.

2. 2. Literatür Tarama Sonucu

Birey, hayata başlangıç aşamasından itibaren belli bir gelişim sırası ve düzeni içerisinde gelişimini tamamlar. Gelişimi birçok faktör etkilemektedir. Bunların başında genetik ve çevresel faktörler gelmektedir. Genetik ve çevresel faktörlerin kişilerin hayatını olumsuz etkilemesi, hayatın diğer alanlarına da yansır. Bir zincir halkası gibi bir alandaki yetersizlik diğer alanları da etkilemektedir. Normal gelişimi devam eden bireyler gibi farklı

gelişim gösteren bireyler de toplumda etkin rol almaktadır. Toplum içerisinde normal gelişim gösteren bireylerle, farklı gelişim gösteren bireyler zaman zaman aynı süreçlerde ve eğitim uygulamalarından geçerken zaman zamanda farklı eğitim uygulamaları içerisinde yer almaktadır. Ancak yetersizlikleri nedeniyle gelişim hızları akranlarından daha geç gerçekleşebilir. Engellilik kavramı, son zamanlarda daha iyi anlaşılmaya başlanmıştır. 20. yüzyıl öncesi normal gelişim gösteren bireylerden farklı şekilde dünyaya gelen bireyler, kötü muamelelerle karşılaşmış ve toplum dışına itilmişlerdir. Engelli bireyler için gösterilen çabalar sınırlı düzeyde kalmıştır. Ülkemizde 1950'lerden sonra özel eğitim gereksinimi olan bireyler için eğitim daha anlamlı düzeyde artmaya başlamıştır. Literatürde engellilik birçok tanımla ifade edilmektedir. Bu tanımların başında bir bozukluk ya da engel nedeniyle yaş, cinsiyet, çevresel faktörler göz önünde bulundurularak kişiden istenen seviyede rollerin yerine getirilememesi olarak ifade edilmektedir.

Toplum içerisinde engelli bireyler yetersizliklerine göre sınıflandırılmış ve bu sınıflandırmalar eğitim ve öğretim hayatlarında etkili olmuştur. Engellilik düzeyi, eğitim ve öğretim aşamalarında önemli görülmüştür. Eğitimde yeni kabul edilen yaklaşımlarda da bireylerin yetersiz olduğu alanlardan daha çok, yeterli olduğu alanlarda destek ve eğitim alması önemli görülmektedir. Zihinsel engelli gruplar, engelli gruplar içerisinde en heterojen grup olarak nitelenebilir. Zihinsel engellilik dört grup şeklinde sınıflandırılmaktadır. Hafif derecede, orta, ağır ve çok ağır olmak üzere ayrılmaktadır. Özel eğitime ihtiyaç duyan kişiler, başta zihinsel engelliliği olmak üzere birtakım kısıtlılıkları nedeniyle özel eğitime ihtiyaç duyarlar. Hafif derecede zihinsel engelli bireyler eğitimlerini normal akranlarıyla kaynaştırma eğitimi şeklinde ya da ilköğretimlerin özel eğitim sınıflarına devam ederek eğitimlerini tamamlarken genelde özel rehabilitasyon kurumlarında destek eğitimi alırlar. Toplum içerisinde hafif derecede zihinsel engelli bireyler, sosyal yaşam içerisinde kendilerini iyi ifade edemedikleri için akranlarıyla aileleriyle, öğretmenleriyle iyi iletişim sağlama konusundaki sıkıntılarla sık sık karşılaşılırlar. Kendilerini yeterince ifade edememe, iletişimde bulunamama, sosyal becerilerinin yeterince gelişmemesine bağlanabilir. Yaşadığımız toplum içerisinde bizden beklenen davranışları yeterince yerine getirememe, sosyal becerilerimizdeki eksikliklerden kaynaklanmaktadır. Hafif derecede zihinsel engelli çocuklar, sosyal ortamlarda kendilerini yeterince ifade edemedikleri için eğitim performansları da istenen seviyede gerçekleşmemektedir. Genel zekâ seviyesinin normalin altında olması ve sosyal becerilerdeki eksiklik, bireydeki yaşam kalitesini de olumsuz etkilemektedir. Bireyde var olan problemler, yaşam kalitesi üzerinde direkt bir etki oluşturarak sosyal yaşamda mutsuz birey sayısını artırmaktadır. Günlük yaşam aktivitelerinin önemi, son zamanlarda daha da önem kazanmaya başlamıştır. Özellikle beden eğitimi ve spor aktivitelerinin bütün

yaşamsal faktörler üzerindeki olumlu etkileri herkes tarafından kabul görmektedir. Hafif derecede zihinsel engelli çocuklarla ilgili yapılmış birçok çalışma bunu ispatlar niteliktedir. Özel gereksinimi olan bu çocukların eğitim programı içerisinde günlük yaşam aktivitelerinde beden eğitimi ve spor etkinlikleri, normal gelişim gösteren bireyler kadar hafif derecede zihinsel engelli bireylerin gelişimi için önemli görülmektedir. Literatürde yapılan çalışmalarda, beden eğitimi etkinlik programlarının hazırlama ve uygulama aşamalarında birçok problem olduğu dile getirilmektedir. Uygulanan eğitim programlarının hedeflerinin kısa süreli olması da ayrıca bu bireylerin toplum entegrasyonlarını olumsuz etkilemektedir. Engelli bireylere, özellikle hafif derecede zihinsel engelli bireyler için beden eğitimi etkinliklerinin önemi literatür çalışmalarında da görülmektedir. Düzenli ve planlı yapılan beden eğitimi uygulamalarının kapsam ve amaçları geniş tutulduğunda, bu örneklem grubunda özellikle öğretmenlerin hedeflediği motor becerileri, sosyal becerileri geliştirirken yaşam kalitesinin anlamlı şekilde gelişmesine katkı sağlayabilir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, araştırma grubu, verilerin toplanması, veri toplama araçları ve teknikleri, veri toplama süreci, ön uygulama ve uygulama, uygulama programı ve verilerin analizi sürecinde yapılan işlemler hakkında bilgiler yer almaktadır.

3. 1. Araştırma Modeli

Eğitim kurumlarında tam deneysel çalışma yaparak tam randomizasyon ile öğrencileri seçmek ve deney amacıyla gruplara veya sınıflara bölerek uygulama yapmak hemen hemen imkânsız denecek kadar zordur. Böyle bir uygulama, kurum programlarını aksatabileceği gibi öğretim açısından da olumsuz etkiler doğurabilecektir. Bu yüzden eğitim araştırmalarında, çoğu zaman yarı deneysel tasarım kullanılır. Bu tasarımda, hazır sınıflardan rastgele deney ve kontrol grupları seçilir. Araştırmada yarı deneme modelleri, bilimsel değer bakımından, gerçek deneme modellerinden sonra gelir. Gerçek deneme modellerinin gerektirdiği kontrollerin sağlanamadığı ya da onların bile yeterli olmadığı birçok durumda yarı-deneme modellerinden yararlanılır (Karasar, 2012).

Bu çalışmada da uygulama grubu öğrencilerine özel beden eğitimi programı uygulanmadan önce ön testler gerçekleştirilmiş, sonra hazırlanan özel program uygulanmış ve ardından son testler gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubu öğrencilerine ise ön testler uygulanmış, ardından özel bir program uygulanmadan, normal eğitim programlarına devam edilmiş ve çalışmanın sonunda son testler uygulanmıştır. Bu tür çalışmalara ön test-son test eşleştirilmiş kontrol gruplu yarı deneysel desenli çalışmalar adı verilmektedir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010).

3. 2. Araştırma Grubu

Araştırmanın evrenini, Van İl Milli Eğitim Müdürlüğü onayı ile hizmet veren rehabilitasyon merkezleri ve ilköğretim bünyesindeki özel alt sınıflar ile il rehberlik araştırma merkezlerindeki tanılama yöntemleriyle hafif derecede eğitilebilir zihinsel engelli tanısı konan, 8-12 yaş arası çocuklar oluşturmaktadır. Van ilinde bulunan okullarla yapılan görüşmelerde RAM tanısıyla hafif derecede eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin genellikle destek eğitimi için rehabilitasyon okullarına devam ettikleri belirlendi. Çalışmaya katılacak öğrencilerin rehabilitasyona devam eden aynı zamanda normal eğitimini sürdüren öğrenciler olmasına dikkat edilmiştir. Araştırma grubu olarak Van İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı özel rehabilitasyon merkezlerinde bulunan 15 deney, 15 kontrol grubu

planlandı; ancak 2011 Van Depremi'nden sonra ortaya çıkabilecek barınma sorununun çalışmayı olumsuz etkileyebileceği düşünülerek çalışmanın 20 deney, 20 kontrol grubu ile toplamda 40 hafif derecede zihinsel engelli çocukla yapılmasına karar verildi. Seçilen örneklem gruplarının farklı rehabilitasyon okullarında eğitim alan ve birbiriyle iletişimde bulunmayan öğrenciler olması tercih edilmiştir. Çalışma 40 kişiyle yürütülmeye başlandı. Fakat daha önceden öngörüldüğü gibi 2011 yılında yaşanan Van Depremi nedeniyle çalışmada yer alan öğrencilerin aileleri süreç içerisinde okuldan uzak yerlere taşınmışlardır. Bu yüzden çalışmanın sonuna doğru 20 uygulama ve 20 kontrol grubu öğrencileri ile başlanan çalışmada, uygulama grubundan 2 öğrenci, kontrol grubunda ise 4 öğrenciden son teste ilişkin veriler alınamamıştır. Bu nedenlerden dolayı etkinlik çalışmasının başından sonuna kadar yer alan uygulama grubu öğrencilerinden 18, kontrol grubu öğrencilerinden ise 16 kişi ile çalışma sonuçlandırılmıştır.

Tablo 5. Çalışmaya Katılanların Gruplara Göre Yaş ve Cinsiyet Dağılımları

		YAŞ					
		8	9	10	11	12	Toplam
Cinsiyet	Erkek	2	4	2	6	5	19
	Kız	5	0	4	3	3	15
Toplam		7	4	6	9	8	34

3. 3. Verilerin Toplanması

14 haftalık beden eğitim etkinlik programında, Van il merkezindeki Rehabilitasyon Merkezlerine devam eden çocukların velileriyle görüşmeler yapılmış, uygun örneklem belirlenerek ilgili çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Van ili Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alındıktan sonra Rehberlik Araştırma Merkezinden (RAM) 8- 12 yaş aralığında, hafif derecede eğitilebilir zihinsel engelli tanısı konulmuş çocukların eğitim aldıkları kurumlar hakkında bilgi alınmış, ilgili okullar ve idarecileriyle görüşmeler yapılmış, kontrol ve deney grupları ayrı ayrı okullardan seçilmiştir. Ardından öğrenci ve velilerle görüşmeler yapıp RAM tanısı ile birlikte çocukların yönerge alabilme kapasitesi değerlendirilmiştir. Ailelere çalışmanın boyutu anlatılıp ve izin formu dolduran ve çalışmaya katılmayı kabul eden veli ve çocuklara ilk test uygulamaları yapılmıştır. Çocukların eğitim ve okul saatlerine göre uygulanacak programın detayları belirlenmiştir.

Haftada 2 gün 60 ile 70 dk. yapılan 14 haftalık beden eğitimi etkinlik programının egzersiz çalışmaları, araştırmacı tarafından iki alan uzmanı denetiminde oluşturulmuştur ve çalışma 14 hafta boyunca devam ettirilmiştir. Bu araştırmada ön test-son test eşleştirilmiş kontrol gruplu yarı deneysel desenli model kullanılmıştır.

Araştırmanın ön test, son test ölçümlerinde sosyal becerilerinin ölçümü için Gresham ve Elliot (1990) tarafında geliştiren sosyal beceri derecelendirme sistemi öğretmen formunun geçerlilik ve güvenilirlik çalışması Sucuoğlu ve Özokçu tarafından yapılmıştır. Çocukların yaşam kalitelerini ölçmek için; Memik ve arkadaşları tarafından geçerlilik ve güvenilirliği yapılmış yaşam kalitesi ölçeğini anne-baba formu ve Bruininks Motor Test Bataryası kullanılmıştır. Çalışma sonrasında da aynı testler tekrar edilip ön test ve son test arasındaki farklar analize tabi tutulmuştur.

3. 3. 1. Veri Toplama Araçları

Bu bölümde araştırmada kullanılan veri toplama araçlarıyla ilgili detaylı bilgilere yer verilmiştir.

3. 3. 1. 1. Kişisel Bilgi Formu

Çalışmaya katılan çocuklar ve aileleri ile ilgili bilgi toplamak amacıyla, demografik bilgilere yer verilmiştir (Ek 5).

3. 3. 1. 2. Bruininks-Oseretsky Motor Test Bataryası Kısa Formu

Bruininks-Oseretsky motor test bataryası kısa formu 12 maddeden oluşmaktadır ve 8 alt boyutta değerlendirilmektedir. Bu alt boyutlar; ince motor becerisi, ince motor uyumu, el becerisi, iki-yönlü koordinasyon, denge, hız ve çeviklik, üst ekstremitte koordinasyon ve güç olarak adlandırılmaktadır. İnce motor becerisi; yıldız doldurma ve bir yörünge boyunca yolu çizme testleriyle; ince motor uyumu, kapalı çember çizme ve kare şekli çizme testleriyle; el becerisi, boncuk takma testiyle; iki-yönlü koordinasyon, gözler kapalı bir şekilde işaret parmağı ile buruna dokunma ve elle pivot, yani parmakları bir nokta üzerinde döndürme testleriyle; denge, düz bir çizgi üzerinde topuk, parmak ucu öne doğru yürüme testiyle; hız ve çeviklik, tek ayak üzerinde sıçrama, üst ekstremitte koordinasyonu tek el ile top yakalama ve top sektirme, güç, yarım şınav ve tam şınav testleriyle ölçülmektedir. Kullanılan test bataryasının; 4–21 yaş aralığında bulunan çocukların motor test ölçümleri için uygun olduğu ifade edilmektedir. Uygulamada yer alan her öğrenci için bir test formu doldurulmuş, öğrencilerin aldıkları ham puanlar, nokta puanlara dönüştürülerek sekiz alt başlıkta analiz edilmiştir. Test bataryasında alınabilecek en yüksek puan 72 olarak verilmiştir (Robert H. Bruininks, Brett D. Bruininks, Bruininks-Oseretsky Test of Motor Proficiency Second Edition, Pearson, 2010) (Ek 6).

3. 3. 1. 3. Çocuklar İçin Yaşam Kalitesi Ölçeği (ÇİYKÖ)

Çocuklar İçin Yaşam Kalitesi Ölçeği (ÇİYKÖ), 2–18 yaş arasındaki çocukların fiziksel ve psikososyal yaşantılarını değerlendiren genel bir yaşam kalitesi ölçeği olarak tanıtılmaktadır. Bu çalışmayla araştırmacılar, ülkemizde ÇİYKÖ'nün 8–12 yaş çocuk formunun geçerlik ve güvenilirliğinin değerlendirilmesini amaçlamaktadır. Memik ve arkadaşları bu çalışmayı, 334 çocuk ve ebeveynleri ile yapmıştır. Çocuklar; tanılara göre sağlıklı, ıvegen hastalığı olan ve süregen hastalığı olan olmak üzere üç grupta değerlendirmiştir. ÇİYKÖ'nün güvenilirliği iç tutarlılık ve madde iç tutarlılığı ile değerlendirilmiştir. Araştırmacılar, ölçeğin geçerliliği bilinen grup yöntemiyle sağlıklı, ıvegen hastalığı olan ve süregen hastalığı olan grupların ÇİYKÖ'nün puan ortalamalarını karşılaştırarak morbidite ve hastalık yükü belirteçleri ile ÇİYKÖ puanlarının ilişkilerini inceleyerek ve çocuk ebeveyn formları ÇİYKÖ puanları arasındaki korelasyona bakarak değerlendirmişlerdir. Araştırmacılar, ölçeğin iç tutarlılığını çocuk formunda 0.86, ebeveyn formunda 0.88 olarak saptamışlardır. ÇİYKÖ'nün 8–12 yaşlarındaki çocukların yaşam kalitelerini değerlendirmede geçerli ve güvenilir olduğunu belirtmişlerdir (Memik, Ağaoğlu, Çoşkun ve Karakaya, 2008). (Ek 7). Maddeler 0–100 aralığında puanlanmaktadır. Puanlara karşılık gelen yanıtlar şu şekildedir: 100 puan, 'hiçbir zaman'; 75 puan, 'nadiren'; 50 puan, 'bazen'; 25 puan, 'sıklıkla'; 0 puan, 'hemen her zaman'. Puanlar toplanıp doldurulan madde sayısına bölünerek toplam puan elde edilmektedir. Ölçekte eksik doldurulan maddeler olduğu takdirde doldurulmuş maddelerin puanları toplanarak ve işaretlenmiş madde sayısına bölünerek hesaplanmaktadır. Ölçeğin yarısından fazlası doldurulmamış ise ölçek değerlendirmeye alınmamaktadır. Sonuç olarak ÇİYKÖ toplam puanı ne kadar yüksek ise sağlıkla ilgili yaşam kalitesi de o kadar iyi algılandığı ifade edilmektedir (Varni ve arkadaşları, 2001'den aktaran: Memik ve arkadaşları, 2008: 89).

Bu çalışmada kullanılan ÇİYKÖ anne-baba formunda 23 madde görülmektedir. Okul işlevselliğini de içine alan bir formdur. Ölçekte puanlama, 3 alanda yapılmaktadır. Ölçeğin başında ölçek toplam puanı (ÖTP), sonrasında fiziksel sağlık toplam puanı (FSTP), son olarak da duygusal, sosyal ve okul işlevselliğini değerlendiren madde puanlarının hesaplanmasından oluşan psikososyal sağlık toplam puanı (PSTP) verilmektedir. (Varni ve arkadaşları 2001'den aktaran: Memik ve arkadaşları 2008: 89). Ölçeğin en önemli özelliklerinden biri de maddelerinin kısa olması, yaklaşık 5–10 dakikalık bir sürede doldurulabiliyor olması, araştırmacı tarafından uygulanmasının ve puanlamasının kolay olmasına katkı sağlamasıdır (Eiser ve Morse 2001a, Varni ve arkadaşları, 2001'den aktaran: Memik, Ağaoğlu, Çoşkun ve Karakaya, 2008).

3. 3. 1. 4. Sosyal Beceri Ölçeği (SBÖ)

Ölçeğin güvenirlik ve geçerliliği Sucuoğlu ve Özokçu tarafından yapılmıştır. Ölçekte üç alt boyut yer almaktadır. Bunlar; işbirliği, atılganlık ve kendini kontrol ölçekleri olmak üzere yer almaktadır. İşbirliği ölçeği; diğerlerine yardım etme, eşyalarını paylaşma, kurallara ve yönergelere uyma vb. davranışları, atılganlık ölçeği; bilgi isteme kendini tanıtmaya ve diğerlerine tepki verme gibi etkileşim başlatma davranışlarını, kendini kontrol ölçeği ise öfke kontrolü, anlaşmazlık durumunda uzlaşma sağlama ve uygun şekilde tepki verme gibi anlaşmazlık durumlarında sergilenecek davranışları kapsamaktadır. SBÖ, öğrencinin okulda son iki ay boyunca sergilediği davranışları düşünülerek ölçekte yer alan her davranışı öğrencinin hangi sıklıkta yaptığına karar verilmesiyle öğretmenin yaptığı gözlemler sonucunda öğretmen tarafından doldurulmaktadır. Eğer öğrenci bir davranışı, 'asla/hiç' yapmıyorsa sıfır (0), 'bazen' yapıyorsa bir (1), 'çok sık' yapıyorsa 2 (iki) işaretlenmektedir. SBÖ'den elde edilecek toplam puan 0 ile 60 puan arasında puanlanmaktadır. Ölçeğin Türkçe formunda işbirliği faktöründe 12, atılganlık faktöründe 10 ve kendini kontrol faktöründe 7 madde olmak üzere toplam 29 madde yer aldığı araştırmacılar tarafından ifade edilmektedir (Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Becerilerinin Değerlendirilmesi, Sucuoğlu ve Özokçu, 2005). (Ek 8)

3. 4. Ön Uygulama ve Uygulama

Çalışmada 20 kontrol, 20 deney olmak üzere 40 öğrenci yer almıştır. Çalışmanın ön testlerinden sonra 6 saatlik ön uygulama yapıp değerlendirilmiştir.

Ön uygulamada yer alan öğrenciler, asıl deney grubunda yer almamıştır. Ön uygulamada tespit edilen problemler, çözülmeye çalışılmıştır. Karşılaşılan problemlerin bazıları şu şekilde görülmüştür: Velilerin etkinliğe katılma isteğinin, öğrenceleri olumsuz etkilediği görülmüş, dolayısıyla asıl çalışmada buna izin verilmemiştir. Öğretmenlerin çalışmanın başında, öğrencilerle etkinliğe katılımı öğrencilerin motivasyonunu artırdığı tespit edilmiştir. Asıl çalışmalarda öğretmenlerden destek alınmaktadır.

Çocukların uygulama dersi içinde yönergeleri alabilmeleri için sık tekrarların yapılması gerektiği tespit edilmiş ve uygulama programında buna dikkat edilmiştir. Çocukların birbirlerine karşı sert tavırlarında ya da düşme veya çarpma durumlarında, problem öğretmen-öğrenci diyaloguyla çözülmüştür. Yapılan etkinliklerin oyun formunda daha eğlenceli olarak öğrenci tarafından algılandığı görülmüştür. Dersin ısınma bölümünün çok uzun olmaması ve öğrencilerin farklı şekillerde ısınmaları gerçekleştirmelerinin yararlı olduğu gözlemlenmiştir. Çalışmada, çok hareketli olmayan temel ısınma hareketlerine yer verilmiştir. Uygulamada öğrencilerle zaman zaman bireysel

ilgilenilmiştir. Etkinliğin pekiştirilmesi açısından, uygulamadan sonra etkinliğe paralel oyunlar oynatılmıştır. Bu durumun öğrenciyi mutlu ettiği gözlemlenmiştir. Çalışmanın başında malzemenin doğru kullanılması açısından malzeme tanıtımı yapılarak öğrenciler bilgilendirilmiş ve öğrencilerin onları doğru kullanmaları gerektiği konusunda uyarılara ihtiyaç olduğu tespit edilmiştir. Çalışma, haftada 2 gün 60–70 dakika olmak üzere 14 hafta olarak planlanmıştır. MEB, fiziksel etkinlikler programı temel alınarak iki alan uzmanı görüşü ile beden eğitimi temel müfredatı incelenerek etkinlik programı hazırlanmıştır.(1–4, 5–8 MEB, 2012, 2013). Etkinlik programı sürecinde, özel eğitim uzmanlarından destek alınmıştır ve uygulama programı başlatılmıştır.

3. 4. 1. Uygulama Programı

Çalışma öncesinde yapılan testlerle birlikte gerek velilerden alınan bilgiler gerekse öğretmenlerin uygulama grubunda yer alacak çocuklar için verdikleri bilgiler değerlendirilmiş ve alan uzmanlarıyla programın ayrıntıları belirlenmiştir. Belirlenen beden eğitimi etkinlik programı çocukların gelişim düzeyleri ve motor becerileri düşünülerek sosyal beceri geliştirme niteliğinde olan zaman zaman bireysel uygulamaların yapılacağı, zaman zaman grup etkinliklerini gerçekleştirme imkânı sunan planlamalar yapılmıştır. Uygulama aşamasına başlamadan önce bireysel farklılıklara saygı temel hedef olarak belirlenmiştir. Alan literatür taramaları yapılarak özellikle uygulamanın keyif veren bölümleri oluşturulurken eğitsel oyun kaynakları incelenmiştir. Hafif derecede zihinsel engelli çocukların genel özellikleri değerlendirildiğinde, yer değiştirme hareketlerinde, denge hareketlerinde, nesne kontrolü gerektiren hareketlerde ve birleştirilmiş hareketlerde çok başarılı olamadıkları, ardı ardına yapılan hareket kombinasyonlarında sıkıntı yaşadıkları tespit edilmiştir. Bu nedenle uygulama programında yer alan etkinliklerde program hazırlanırken bu uygulamalarla ilgili etkinliklerde MEB fiziksel etkinlik kartları çalışmanın boyutuna yardımcı olarak görülmüştür. Çalışmalar öncesinde, kontrol ve uygulama gruplarına spor kıyafeti verilmiş ve ön testler değerlendirmelerinde buna dikkat edilmiştir. Çalışmalara verilen kıyafetlerle gelmesi istenmiştir. Etkinlik öncesi gelen bütün öğrencilerle sosyal etkileşim sağlanmış, sakin ve saygılı bir üslupla çalışmalar hakkında bilgi verilmiş, çalışmanın amaçları anlatılmış ve çalışmalar ısınma ile başlatılmıştır. Isınma evresinde çocuklara öncelikle yavaş tempoda yürüyüş, sonrasında koşu ile devam ettirilmiştir. Uygulama bölümündeki ısınma, evresi zaman zaman farklı nesnelere kullanılarak temel ısınma gerçekleştirilmiştir. Öğretim yöntemlerinde ağırlıklı olarak; komut, alıştırmaya, tekrar, işbirliğine dayalı, katılım yöntemleri kullanılmış ve çalışmaların başlangıç evresinde gözlemler yapılarak zaman zaman farklı yöntemlerde kullanılmıştır. Birinci uygulamada, temel duruş gösterilerek anlatılmış ve bütün uygulamalar

yaptırılmadan önce bunlar tek tek gösterilmiş, hareketi yapmakta zorlanan çocuklara bazen bireysel bazen de grup şeklinde tekrar alıştırılmaları yapılmış ve sabırla uygulama gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın 1–8 hafalık bölümünde yer alan temel beceriler konusu yoğun işlenirken çocukların hoşlandıkları spor etkinlikleri de göz ardı edilmemiştir. Çalışmada, lisans uygulamasında engelliler için beden eğitimi ve spor dersi alan iki öğrenciden zaman zaman hareketleri gösterme boyutunda destek alınmıştır. Uygulamanın 9–14 haftalık bölümünde, çocuklarda görülen ilerlemeler dikkate alınarak daha seri ve koordinasyon gerektiren uygulamalar ön plana çıkmıştır. Nesne kontrolüyle ilgili yapılan çalışmalarda, tenis ve badminton raketi kullanılmış. Nesne kontrolü uygulamasında futbol ve voleybol uygulamaları daha çok ilgi görmüş, geri dönütler de bu yönde olmuştur. Uygulamanın son dört etkinliğinde, badminton branşı ile ilgili kurallara ve tekniklere daha fazla ağırlık verilmiş. Öğrencilerin bu spor branşına daha fazla ilgi gösterdikleri, ailelerinden ve öğretmenlerinden gelen dönütlerden belirlenmiştir. Bundan dolayı uygulama programı bitiminde veliler çocuklarına bu spor branşıyla ilgili malzemeleri temin etmişlerdir. Çalışma başarıyla ve hedeflenen şekilde tamamlanmıştır. Çalışma, öğrencilerin zevk alabilecekleri seviyede ve disiplinden ödün vermeden yürütülmüş, sonuçlar da bunu destekler nitelikte olmuştur. (Ek 9'da Uygulama Programı verilmiştir.)

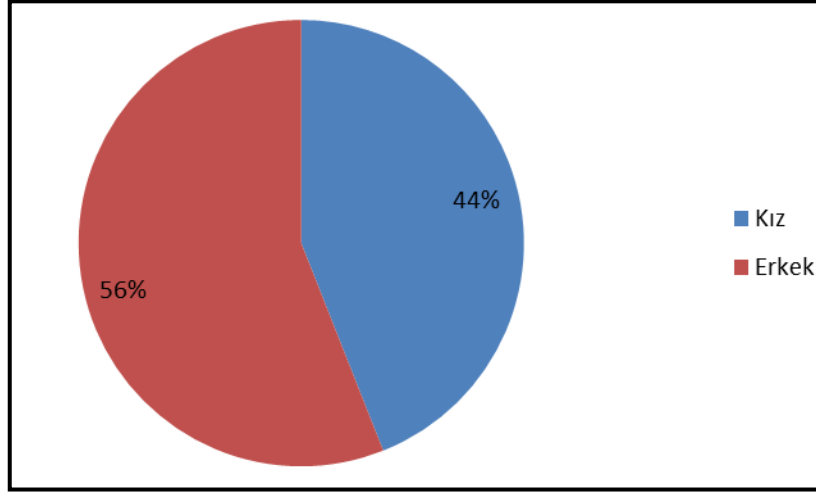
3. 5. Verilerin Analizi

Bu bölümde, elde edilen veriler SPSS paket programı kullanılarak değerlendirilmiş ve belirtilen alt problemlere cevaplar aranmıştır. Wilcoxon, eşleştirilmiş iki örnek sına tekniği kullanılarak gruplar arasında hazırlanan beden eğitimi programı uygulamasından önce ve beden eğitimi programı uygulamasından sonra, hafif derecede zihinsel engelli çocuklarda beden eğitimi etkinliklerinin motor, sosyal beceriler ve yaşam kalitesi üzerindeki etkileri incelenmiştir. ÇİYKÖ, sosyal beceri ve motor performans ölçeklerinin karşılaştırılmasında, gruplar arasında fark olup-olmadığı Friedman testiyle sınıanmış, hangi grupların farklılığa neden olduğunu tespit etmek için ise parametrik tekniklerden tek yönlü varyans analizi yerine kullanılan Kruskal-Wallis-H varyans sınıaması tekniği kullanılmıştır. Kontrol ve uygulama grupları için ayrı ayrı, hangi ölçeklerin arasında ilişki olduğunu görmek için Spearman sıra korelasyon katsayısı ve bu istatistiğe dayalı testler kullanılmıştır.

4. BULGULAR

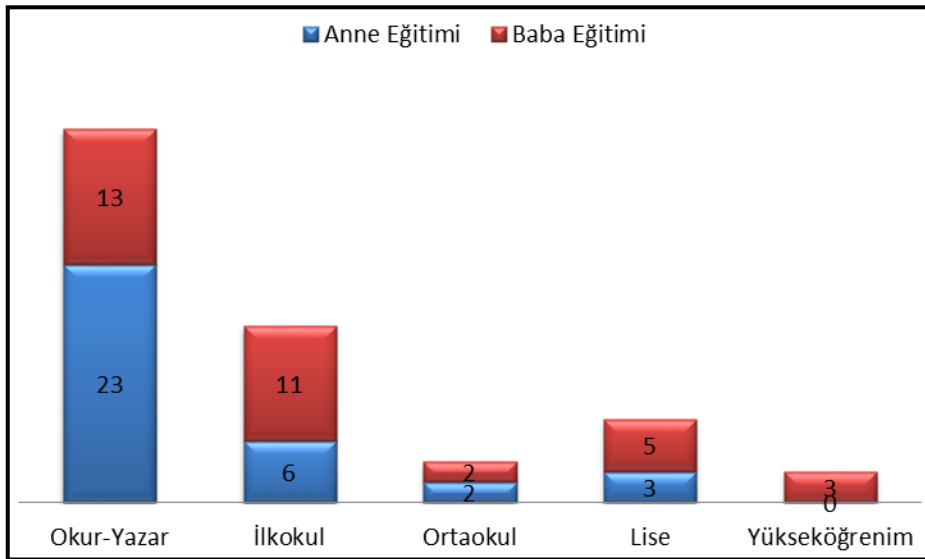
4. 1. Demografik Özellikler

Çalışmaya katılan öğrencilerin %56'sı erkek, %44'ü kız olup Şekil 5'de gösterilmiştir.



Grafik1. Çalışmaya katılanların cinsiyet yüzdeleri

Çalışmadaki öğrencilerin veli eğitim durumları incelenmiş ve 36 velinin (23 anne, 13 baba) sadece okur-yazar yani hiçbir diplomaya sahip olmadıkları, 17 velinin (6 anne, 11 baba) ilkököl mezunu olduğu, 4 velinin (2 anne, 2 baba) ortaokul, 8 velinin (3 anne, 5 baba) lise ve 3 velinin (3 baba) üniversite mezunu olduğu tespit edilmiştir (Şekil 6).



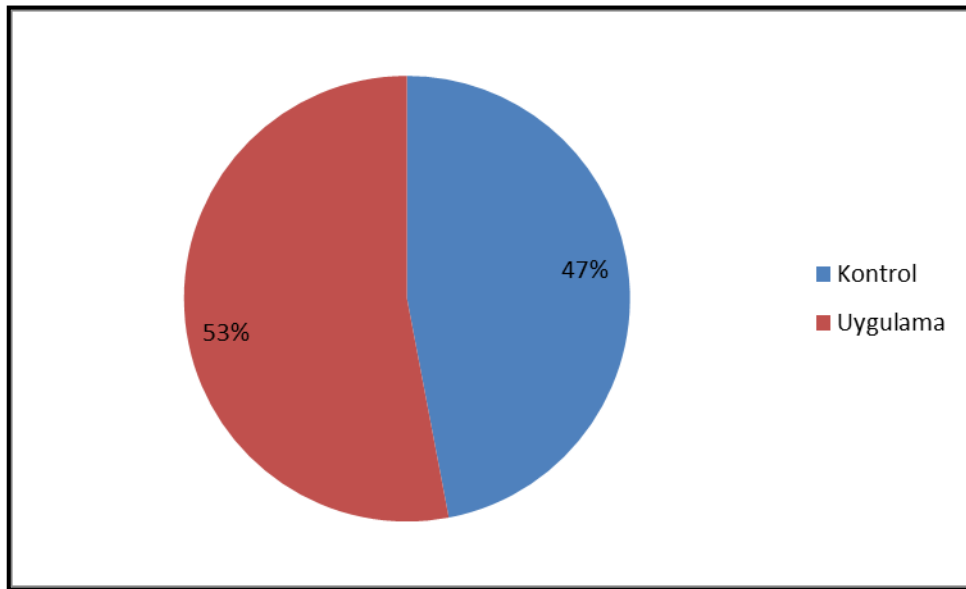
Grafik 2. Çalışmaya katılan öğrencilerin velilerinin eğitim durumları

Çalışmaya katılan öğrencilerin gruplara göre yaş tanımlayıcı istatistikleri Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Çalışmaya Katılanların Gruplara Göre Yaş İstatistikleri

Gruplar		En Küçük	En Büyük	Ortalama	Standart Sapma
Kontrol	16	8,00	12,00	10,0625	1,52616
Uygulama	18	8,00	12,00	10,3333	1,45521

Çalışmaya katılanların gruplara göre dağılımı Şekil 7'de, yaşlarının gruplara göre dağılımı Tablo 7'de verilmiştir.



Grafik 3.Çalışmaya katılanların gruplara göre dağılımı

Tablo 7. Çalışmaya Katılanların Yaşlarının Gruplara Göre Dağılımları

	YAŞ					TOPLAM
	8	9	10	11	12	
Kontrol Grubu	4	1	5	2	4	16
Uygulama Grubu	3	3	1	7	4	18
Toplam	7	4	6	9	8	34

4. 2. Verilerle İlgili Normallik Testleri

Verilerin Normal Dağılıma uygun olup olmadığı şu şekilde değerlendirilmiştir:

Test için hipotezler;

H_0 : Dağılım Normal Dağılımdır.

H_1 : Dağılım Normal Dağılım Değildir.

şeklinde oluşturulmuştur.

Kontrol kız, erkek ve uygulama kız, erkek gruplarının Motor, Pençe Sağ, Pençe Sol, Boy uzunluğu ölçümleri Ötp, Fstp, Pstp, İşbirliği, Atılganlık, Kendini Kontrol, hem Kolmogorov-Simironov testi hem de Shapiro Wilk testleriyle değerlendirilmiş, tüm gruplarda p değeri 0.05'ten küçük olduğundan (Bknz. Ek.1 b) temel hipotezimiz reddedilmiş, değişkenlerin dağılımının normal olmadığı kabul edilmiştir. Yapılan ölçümlerin ölçek kullanılması, skorlama ile yapılmış olması, normal dağılıma uygunluk göstermemesi ve gruplardaki kişi sayılarının 30'dan küçük olması, sebebiyle istatistiksel analizlerde parametrik olmayan istatistiksel yöntemler kullanılmıştır.

4. 3. Motor Performansı

Wilcoxon eşleştirilmiş iki örnek sınaama tekniği kullanılarak gruplar arasında, hazırlanan beden eğitimi programı uygulamasından önce ve beden eğitimi programı uygulamasından sonra, motor performans puanlarının arasında fark olup olmadığı SPSS hazır paket programıyla tespit edilmiştir. Verilere uygun hipotezler aşağıdaki gibi kurulmuştur:

H_0 : Eğitimden önceki ve sonraki motor performans puanları arasında fark yoktur.

H_1 : Eğitimden önceki ve sonraki motor performans puanları arasında fark vardır.

Hem kontrol hem de uygulama gruplarında yer alan öğrencilerin motor performanslarının toplam puanları alınarak yapılan istatistiksel analizinde, eş gözlemleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Son test uygulaması motor performansı puanları ön teste göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde artmıştır ($P < 0.05$). Ancak şu söylenebilir ki, uygulama grubundaki son test motor performanslarındaki puan artışı, kontrol gruplarına göre istatistiksel olarak daha yüksek anlamlılıkta gerçekleşmiştir (Bknz. Ek. 1 c-d).

Tablo 8.Grupların Motor Performans Tanımlayıcı İstatistikleri

	N	Ortalama	Standart Sapma	En Küçük	En Büyük
Kontrol Grubu					
Önce Motor	16	2,3073	,81860	1,08	3,75
Sonra Motor	16	2,6875	,98625	1,25	4,67
Uygulama Grubu					
Önce Motor	18	2,2593	,57585	1,17	3,17
Sonra Motor	18	3,4769	,67447	1,83	4,50

4. 4. Motor Performans Ölçeği Maddelerinin Gruplara Göre Ön Test ve Son Test Karşılaştırmaları

Wilcoxon eşleştirilmiş iki örnek sınaama tekniği kullanılarak gruplar arasında hazırlanan beden eğitimi programı uygulamasından önce ve beden eğitimi programı uygulamasından sonra, motor performans puanlarının maddeleri arasında fark olup olmadığı SPSS hazır paket programıyla test edilmiştir. Verilere uygun hipotezler aşağıdaki gibi kurulmuştur:

H_0 : Eğitimden önceki ve sonraki motor performans maddelerinin puanları arasında fark yoktur.

H_1 : Eğitimden önceki ve sonraki motor performans maddelerinin puanları arasında fark vardır.

Bot 2 kısa formunda uygulanan testlerin her bir maddesi M1-2'den, M3-4, M5,..., M12A ve M12B'ye kadar kodlanmıştır. Uygulama gruplarında yer alan öğrencilerin, ince motor becerisi (M1-2) için yapılan istatistiksel analizinde, eş gözlemleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. M1-2 için son test uygulaması motor performansı puanları ön teste göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde artmıştır (* $P < 0.05$). (Bknz. Ek. 1'e-f).

Tablo 9. Grupların İnce Motor Becerisi Tanımlayıcı İstatistikleri

	N	Ortalama	Standart Sapma	En Küçük	En Büyük
Kontrol Grubu					
Önce M1-2	16	4,2500	1,3904	2,00	6,00
Sonra M1-2	16	3,8125	1,5152	2,00	7,00
Uygulama Grubu					
Önce M1-2	18	2,2593	,57585	1,17	3,17
Sonra M1-2	18	3,4769	,67447	1,83	4,50

Uygulama ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin, İnce Motor Uyumu (M3-4) için yapılan istatistiksel analizinde, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Adı geçen gruplarda M3-4 için son test uygulaması motor performansı puanları ön teste göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde artmıştır (* $P < 0.05$). (Bknz. Ek. 1' e-f).

Tablo 10. Grupların İnce Motor Uyumu Tanımlayıcı İstatistikleri

	N	Ortalama	Standart Sapma	En Küçük	En Büyük
Kontrol Grubu					
Önce M3-4	16	4,1250	3,07409	,00	9,00
Sonra M3-4	16	2,9375	2,23514	,00	6,00
Uygulama Grubu					
Önce M3-4	18	5,6667	1,64496	3,00	9,00
Sonra M3-4	18	3,9444	2,01384	,00	7,00

Yalnızca uygulama grubunda yer alan öğrencilerin, El Becerisi (M5) için yapılan istatistiksel analizinde, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Uygulama grubunda M5 için son test uygulaması, motor performansı puanları, ön teste göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde artmıştır (* $P<0.05$). Diğer gruplarda, M5 için, istatistiksel bir anlamlılık tespit edilememiştir ($P>0.05$). (Bknz. Ek. 1 e-f).

Tablo 11. Grupların El Becerisi Motor Performans Tanımlayıcı İstatistikleri

	N	Ortalama	Standart Sapma	En Küçük	En Büyük
Kontrol Grubu					
Önce M5	16	2,7500	1,52753	1,00	5,00
Sonra M5	16	2,9375	1,73085	,00	5,00
Uygulama Grubu					
Önce M5	18	3,9444	2,04284	1,00	7,00
Sonra M5	18	2,8889	1,60473	1,00	6,00

Uygulama ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin, İki-Yönlü Koordinasyon (M6-7) için yapılan istatistiksel analizinde, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Adı geçen gruplarda M6-7 için son test uygulaması motor performansı puanları, ön teste göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde artmıştır (* $P<0.05$). Uygulama grubundaki istatistiksel anlamlılık daha yüksektir (Bknz. Ek. 1 e-f).

Tablo 12. Grupların İki-Yönlü Koordinasyon Motor Performans Tanımlayıcı İstatistikleri

	N	Ortalama	Standart Sapma	En Küçük	En Büyük
Kontrol Grubu					
Önce M6-7	16	3,5625	1,78769	,00	7,00
Sonra M6-7	16	2,9375	2,01556	,00	7,00
Uygulama Grubu					
Önce M6-7	18	5,0000	1,53393	2,00	7,00
Sonra M6-7	18	3,0556	1,21133	,00	4,00

Yalnızca uygulama grubunda yer alan öğrencilerin, Denge (M8) için yapılan istatistiksel analizinde, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Uygulama grubunda M8 için son test uygulaması motor performansı puanları, ön teste göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde artmıştır (* $P<0.05$). Diğer gruplarda, M8 için, istatistiksel bir anlamlılık tespit edilememiştir ($P>0.05$). (Bknz. Ek. 1 e-f).

Tablo 13. Grupların Denge Motor Performans Tanımlayıcı İstatistikleri

	N	Ortalama	Standart Sapma	En Küçük	En Büyük
Kontrol Grubu	16	2,3750	1,66833	,00	4,00
Önce M8					
Sonra M8	16	1,9375	1,43614	,00	4,00
Uygulama Grubu					
Önce M8	18	3,4444	,92178	2,00	4,00
Sonra M8	18	2,1667	1,29479	,00	4,00

Uygulama grubunda yer alan öğrencilerin, Hız ve Çeviklik (M9) için yapılan istatistiksel analizinde, eş gözlemleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Adı geçen gruplarda, M9 için son test uygulaması motor performansı puanları, ön teste göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde artmıştır (* $P<0.05$). (Bknz. Ek. 1 e-f).

Tablo 14. Grupların Hız ve Çeviklik Motor Performans Tanımlayıcı İstatistikleri

	N	Ortalama	Standart Sapma	En Küçük	En Büyük
Kontrol Grubu	16	4,4375	1,41274	2,00	8,00
Önce M9					
Sonra M9	16	4,3125	1,44770	2,00	8,00
Uygulama Grubu					
Önce M9	18	4,7222	1,07406	3,00	7,00
Sonra M9	18	3,3333	1,08465	1,00	5,00

Uygulama grubunda yer alan öğrencilerin, Üst Ekstremité Koordinasyon (M10-11) için yapılan istatistiksel analizinde, eş gözlemleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Adı geçen grupta, M10-11 için son test uygulaması motor performansı puanları ön teste göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde artmıştır (* $P<0.05$). Kontrol grubunda istatistiksel bir fark meydana gelmemiştir ($P>0.05$). (Bknz. Ek. 1 e-f).

Tablo 15. Grupların Üst Ekstremitte Koordinasyon Motor Performans Tanımlayıcı İstatistikleri

	N	Ortalama	Standart Sapma	En Küçük	En Büyük
Kontrol Grubu		7,1	3,1596	2,0	12,
Önce M10-11	16	250	4	0	00
Sonra M10-11	16	6,0000	2,65832	2,00	11,00
Uygulama Grubu					
Önce M10-11	18	9,2778	2,37154	4,00	12,00
Sonra M10-11	18	5,8889	1,90630	3,00	10,00

Güç (Kız) M12A, şınav (knee push-ups) ve Güç (Erkek) M12B, tam şınav (Full push-ups) etkinliklerinin gruplara göre analizinde, yalnızca uygulama grubunda yer alan öğrencilerin eş gözlemleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Adı geçen gruplarda, M12A ve M12B için son test uygulaması motor performansı puanları ön teste göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde artmıştır (*P<0.05).(Bknz. Ek. 1 e-f).

Tablo 16. Grupların Güç (Kız) Motor Performans Tanımlayıcı İstatistikleri

	N	Ortalama	Standart Sapma	En Küçük	En Büyük
Kontrol Grubu					
Önce M12A	8	3,7500	,88641	3,00	5,00
Sonra M12A	8	3,0000	1,19523	1,00	5,00
Uygulama Grubu					
Önce M12A	7	4,2857	1,49603	3,00	7,00
Sonra M12A	7	2,4286	,78680	2,00	4,00

Tablo 17. Grupların Güç (Erkek) Motor Performans Tanımlayıcı İstatistikleri

	N	Ortalama	Standart Sapma	En Küçük	En Büyük
Kontrol Grubu					
Önce M12B	8	3,5000	1,85164	2,00	6,00
Sonra M12B	8	2,6250	,74402	2,00	4,00
Uygulama Grubu					
Önce M12B	11	4,3636	1,02691	3,00	6,00
Sonra M12B	11	2,5455	,82020	1,00	4,00

Tablo 18. Motor Performans Ölçeği Maddelerinin Ön Test ve Son Test Karşılaştırmaları (Genel Tablo)

BRUININKS-OSERETSKY TESTİNİN MADDELERİ	KONTROLGRUBU	UYGULAMAGRUBU
S.M1-2 - Ö.M1-2	,185	,002*
S.M3-4 - Ö.M3-4	,009*	,001*
S.M5 - Ö.M5-	,317	,009*

Tablo 18'in devamı

S.M6-7 - Ö.M6-7	,024	,002*
S.M8 - Ö.M8	,084	,003*
S.M9 - Ö.M9	,414	,001*
S.M10-11 - Ö.M10-11	,031*	,000*
S.M12A - Ö.M12A	,157	,026*
S.M12B - Ö.M12B	,102	,003*

*: p<0.05

Tablo'da toplu olarak motor performans ölçeği maddelerinin ön test ve son test karşılaştırmalarında uygulanan Wilcoxon t-testinin p-değerleri görülmektedir. İstatistiksel olarak anlamlı olanlar “*” ile belirtilmiştir. Ayrıntılar için Ek 1'e ve f maddelerine bakınız.

4. 5. Pençe Kuvvet ve Boy Uzunluğu Ölçümleri

Wilcoxon eşleştirilmiş iki örnek sınaama tekniği kullanılarak gruplar arasında hazırlanan beden eğitimi programı uygulamasından önce ve beden eğitimi programı uygulamasından sonra pençe ölçümleri arasında fark olup olmadığı SPSS hazır paket programıyla tespit edilmiştir. Verilere uygun hipotezler aşağıdaki gibi kurulmuştur:

H₀: Eğitimden önceki ve sonraki pençe ölçümleri arasında fark yoktur.

H₁: Eğitimden önceki ve sonraki pençe ölçümleri arasında fark vardır.

Buna göre;

Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin pençe sağ, pençe sol ve boy uzunluğu ölçümlerinin eş gözlemleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Son test uygulaması pençe ve boy uzunluğu ölçümlerinin ön teste göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde artmıştır (P<0.05). Uygulama grubundaki istatistiksel anlamlılık çok daha yüksektir (**). Uygulama grubunda yer alan öğrencilerin pençe sağ, pençe sol ve boy uzunluğu ölçümlerinin eş gözlemleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Son test uygulaması boy ölçümleri ön teste göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde artmıştır (P<0.05). (Bknz. Ek. 1 g-h-i-j).

Tablo 19. Kontrol Grubunun Pençe Ölçümleri Tanımlayıcı İstatistikleri

Pençe Ölçümleri	N	Ortalama	Standart Sapma	En Küçük	En Büyük
Önce Pençe Sağ	16	11,2888	4,23183	7,00	18,50
Sonra Pençe Sağ	16	11,7750	4,59253	6,50	19,60
Önce Pençe Sol	16	10,0438	3,16037	6,20	18,00
Sonra Pençe Sol	16	10,6687	3,57150	6,10	20,10

Tablo 20. Uygulama Grubunun Pençe Ölçümleri Tanımlayıcı İstatistikleri

Pençe Ölçümleri	N	Ortalama	Standart Sapma	En Küçük	En Büyük
Önce Pençe Sağ	18	11,3561	5,48108	4,20	24,20
Sonra Pençe Sağ	18	14,3189	6,70917	6,10	32,20
Önce Pençe Sol	18	10,6506	5,54867	5,50	27,50
Sonra Pençe Sol	18	12,8611	6,06302	6,70	31,50

Tablo 21. Kontrol Grubunun Boy Uzunluğu Tanımlayıcı İstatistikleri

Boy Uzunluğu Ölçümleri	N	Ortalama	Standart Sapma	En Küçük	En Büyük
Önce Boy Uzunluğu	16	139,0000	11,98888	124,00	165,00
Sonra Boy Uzunluğu	16	139,4688	12,26033	124,00	166,00

Tablo 22. Uygulama Grubunun Boy Uzunluğu Tanımlayıcı İstatistikleri

Boy Uzunluğu Ölçümleri	N	Ortalama	Standart Sapma	En Küçük	En Büyük
Önce Boy Uzunluğu	18	140,7222	12,85579	122,00	163,00
Sonra Boy Uzunluğu	18	142,2222	13,00025	123,00	164,00

4. 6. Çocuklar İçin Yaşam Kalitesi Ölçeği (ÇİYKÖ)

Wilcoxon eşleştirilmiş iki örnek sınaama tekniği kullanılarak gruplar arasında hazırlanan beden eğitimi programı uygulamasından önce ve beden eğitimi programı uygulamasından sonra ÇİYKÖ puanlarının arasında fark olup olmadığı SPSS hazır paket programıyla tespit edilmiştir. Verilere uygun hipotezler aşağıdaki gibi kurulmuştur:

H_0 : Eğitimden önceki ve sonraki ÇİYKÖ puanları arasında fark yoktur.

H_1 : Eğitimden önceki ve sonraki ÇİYKÖ puanları arasında fark vardır.

Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ÇİYKÖ eş gözlemleri arasından, FSTP puanlarında, istatistiksel olarak bir fark tespit edilmiştir $(P < 0.05)$. ÇİYKÖ puanlarından ÖTP ve PSTP puanlarının eş gözlemleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır $(P > 0.05)$. Uygulama grubunda yer alan öğrencilerin Çiykö (Ötp, Fstp ve Pstp) eş gözlemleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Son test uygulaması ÇİYKÖ puanları ön teste göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde artmıştır* $(P < 0.05)$. (Bknz. Ek.1 k-l).

Tablo 23. Kontrol Grubunun ÇİYKÖ Alt Ölçeklerinin Tanımlayıcı İstatistikleri

ÇİYKÖ	N	Ortalama	Standart Sapma	En Küçük	En Büyük
Önce ÖTP	16	48,1658	14,34738	21,74	76,09
Sonra ÖTP	16	47,0109	11,03854	28,26	70,65
Önce FSTP	16	44,1406	20,34453	18,75	81,25

Tablo 23'ün devamı

Sonra FSTP	16	49,0234	17,29488	25,00	81,25
Önce PSTP	16	50,3125	16,61346	23,33	78,33
Sonra PSTP	16	45,9375	11,78462	30,00	71,67

Tablo 24. Uygulama Grubunun ÇİYKÖ Alt Ölçeklerinin Tanımlayıcı İstatistikleri

ÇİYKÖ	N	Ortalama	Standart Sapma	En Küçük	En Büyük
Önce ÖTP	18	39,1908	11,03753	11,96	61,96
Sonra ÖTP	18	56,2802	10,85392	31,52	78,26
Önce FSTP	18	39,2361	12,78275	15,63	65,63
Sonra FSTP	18	59,3750	12,90698	28,13	75,00
Önce PSTP	18	39,1667	12,83696	8,33	70,00
Sonra PSTP	18	54,6296	11,97158	33,33	83,33

4. 7. Sosyal Beceri Ölçeği (SBÖ)

Wilcoxon eşleştirilmiş iki örnek sınaama tekniği kullanılarak gruplar arasında hazırlanan beden eğitimi programı uygulamasından önce ve beden eğitimi programı uygulamasından sonra SBÖ puanlarının maddeleri arasında fark olup olmadığı SPSS hazır paket programıyla test edilmiştir. Verilere uygun hipotezler aşağıdaki gibi kurulmuştur:

H₀: Eğitimden önceki ve sonraki SBÖ puanları arasında fark yoktur.

H₁: Eğitimden önceki ve sonraki SBÖ puanları arasında fark vardır.

Sosyal Beceri ölçeği 3 ana başlıktaki alt ölçeklerine göre yapılan analiz sonucunda, uygulama grubunda; işbirliği, atılganlık ve kendini kontrol alt ölçeklerinde, son test uygulaması puanları ön teste göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde artmıştır (*P<0.05). Kontrol grubunda ise sadece işbirliği alt ölçeğinde istatistiksel olarak bir anlamlılık görülmüş diğer alt ölçeklerde anlamlılığa rastlanmamıştır (p>0.05). (Bknz. Ek. 1 m-n).

Tablo 25. Grupların İşbirliği Tanımlayıcı İstatistikleri

	N	Ortalama	Standart Sapma	En Küçük	En Büyük
Kontrol Grubu					
Önce İşbirliği	16	10,1250	5,18813	1,00	21,00
Sonra İşbirliği	16	11,4375	6,50096	1,00	24,00
Uygulama Grubu					
Önce İşbirliği	18	8,2222	4,95338	,00	17,00
Sonra İşbirliği	18	13,7222	6,03719	2,00	24,00

Tablo 26. Grupların Atılğanlık Tanımlayıcı İstatistikleri

	N	Ortalama	Standart Sapma	En Küçük	En Büyük
Kontrol Grubu					
Önce Atılğanlık	16	11,1875	4,40028	4,00	19,00
Sonra Atılğanlık	16	11,5625	4,64713	4,00	20,00
Uygulama Grubu					
Önce Atılğanlık	18	6,7778	4,13814	,00	15,00
Sonra Atılğanlık	18	10,2778	4,86047	1,00	18,00

Tablo 27. Grupların Kendini Kontrol Tanımlayıcı İstatistikleri

	N	Ortalama	Standart Sapma	En Küçük	En Büyük
Kontrol Grubu					
Önce Kendini Kontrol	16	8,25	2,569	4,	1
Sonra Kendini Kontrol	16	8,5625	2,65754	4,00	14,00
Uygulama Grubu					
Önce Kendini Kontrol	18	5,2222	3,20946	,00	11,00
Sonra Kendini Kontrol	18	7,6111	3,23835	1,00	14,00

4. 8. ÇİYKÖ, Sosyal Beceri ve Motor Performans Ölçeklerinin Karşılaştırılması

Çiykö, sosyal beceri ve motor performans ölçeklerinin karşılaştırılmasında gruplar arasında fark olup olmadığını Friedman testiyle sınanmış, hipotezler aşağıdaki gibi oluşturulmuştur.

H_0 = Gruplar Arasında Fark Yoktur.

H_1 = Gruplar Farklıdır.

Friedman test sonuçlarına göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir (* $p < 0,05$). Hangi grupların farklılığa neden olduğunu tespit etmek için ise parametrik tekniklerden tek yönlü varyans analizi yerine kullanılan Kruskal-Wallis-H varyans sınaması tekniğine göre, ÖTP ve PSTP hariç, kontrol grupları ile uygulama grupları arasında istatistiksel olarak fark olduğu görülmüştür (Bknz. Ek 1. o-p).

Kontrol ve uygulama grupları için ayrı ayrı, hangi ölçeklerin arasında ilişki olduğunu görmek için Spearman sıra korelasyon katsayısı ve bu istatistiğe dayalı testlere ait hipotezler şu şekilde kurulmuştur:

H_0 = Ölçekler Arasında İlişki Yoktur.

H_1 = Ölçekler Arasında Aynı/Ters yönlü İlişki Vardır.

Tablo 28. Gruplar İçinde İlişkili Bulunan Ölçeklerin Spearman İlişki Katsayıları ve p-Değerleri

		Spearman'ın İlişki Katsayısı (Spearman's Rho)	P-Değeri
KONTROL GRUBU	ÖTP-FSTP	,611	,012*
	ÖTP-PSTP	-,618	,011*
	İşbirliği-Pençe Sol	,684	,003*
	Atılganlık-Motor	,616	,011*
UYGULAMA GRUBU	ÖTP-PSTP	-,635	,005*
	İşbirliği-Atılganlık	,791	,000*
	İşbirliği-Kendini Kontrol	,686	,002*
	Atılganlık-Kendini Kontrol	,486	,041*

Yukarıdaki tabloda ilişkili bulunan değişkenler verilmiştir. Kontrol grubunda ÖTP ile FSTP değişkenleri arasındaki Spearman ilişki katsayısı 0,611 ve H_0 hipotezinin testi için p-değeri 0,012 olarak bulunmuştur. Bu değer, 0,05'ten küçük olduğundan H_0 hipotezi reddedilir. Bir başka ifade ile %95 güvenle bu iki değişken arasında aynı yönlü ilişki vardır. Aynı şekilde kontrol grubunda, ÖTP ile PSTP arasında ters yönlü, İşbirliği ile Pençe Sol ve Atılganlık ile Motor arasında %95 güvenle aynı yönlü ilişki vardır ($p < 0.05$). Uygulama grubunda ise ÖTP ile PSTP arasında ters yönlü, İşbirliği-Atılganlık, İşbirliği-Kendini Kontrol ve Atılganlık-Kendini Kontrol değişkenleri arasında %95 güvenle aynı yönlü ilişki vardır ($p < 0.05$). Yaş ve cinsiyet ile Sosyal, Motor Beceri, Yaşam Kalitesi ve Fiziksel Aktivitelerin ilişkisi ayrı ayrı incelenmiş fakat bu örneklem için istatistiksel anlamlılığa rastlanılmamıştır ($p > 0.05$). Ayrıntılar için Ek 1.(q-r-s-t) 'e bakınız.

5. TARTIŞMA

5. 1. Motor Performans Testiyle İlgili Tartışma

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular, bu bölümde tartışılmış ve yorumlanmıştır. Bulgular, ilgili literatürde hafif derecede zihinsel engelli çocukların motor becerileri, yaşam kalitesiyle ve sosyal beceriler ilgili bulgularla desteklenmiştir. İncelenen literatürde; motor beceriler, sosyal beceriler ve yaşam kalitesi arasındaki ilişkiyi değerlendiren çalışmalara rastlanmamıştır. Bu konularla ilgili, birbirinden bağımsız farklı çalışmalara rastlanmış ve yapılan çalışma literatürdeki araştırmalarla desteklenmiştir. Bu çalışmada, hafif derecede zihinsel engelli çocukların motor, sosyal becerilerine ve yaşam kaliteleri ile 14 haftalık beden eğitimi programının etkileri araştırılmıştır. Ön test ve son testte yarı deneysel olarak desenlenen çalışma, 16 kontrol grubu (8 kız 8 erkek), 18 uygulama grubu (11 erkek 7 kız) olmak üzere 34 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. İlk önce motor beceriler daha sonra yaşam kalitesi bulguları, sosyal beceriler ilgili literatürle birlikte verilmiş son olarak motor beceriler, sosyal beceriler ve yaşam kalitesiyle ilgili ilişki ortaya konulmuştur.

Ülkemiz ve dünya literatürü incelendiğinde zihinsel engelli çocukların motor performanslarını ölçen çok farklı ve karmaşık testler bulunmaktadır. İnce motor becerileri, kaba motor becerileri, bilateral koordinasyon, denge, hız, üst ekstremiteler koordinasyon, kuvvet-direnç ölçen 12 maddelik Bruininks-Oseretsky testinin kısa formu, çocukların motor performanslarını ölçmek amacıyla kullanılmıştır. Bruininks-Oseretsky Motor Test Bataryası kısa formu 8 alt boyutta değerlendirilmiştir. Bu alt boyutlar; ince motor becerisi, ince motor uyumu, el becerisi, iki-yönlü koordinasyon, denge, hız ve çeviklik, üst ekstremiteler koordinasyon ve güç olarak adlandırılmaktadır. İnce motor becerisi; yıldız doldurma ve bir yörünge boyunca yolu çizme testleriyle; ince motor uyumu, kapalı çember çizme ve kare şekli çizme testleriyle; el becerisi, boncuk takma testiyle; iki-yönlü koordinasyon, gözler kapalı bir şekilde işaret parmağı ile buruna dokunma ve elle pivot, yani parmakları bir nokta üzerinde döndürme testleriyle; denge, düz bir çizgi üzerinde topuk, parmak ucu öne doğru yürüme testiyle; hız ve çeviklik, tek ayak üzerinde sıçrama, üst ekstremiteler koordinasyonu tek el ile top yakalama ve top sektirme, güç, şınav ve tam şınav testleriyle ölçülmüştür. Ayrıca, pençe sağ ve pençe sol ölçümleri, çalışmadan önce ve sonra boy uzunlukları ölçümleri, kontrol ve uygulama gruplarında, çalışmaya başlamadan önce ve çalışmadan sonra ölçülerek istatistiksel olarak test edilmiştir.

Geçmişten günümüze kadar zihinsel engelli bireylerin motor performanslarının değerlendirildiği birçok çalışma yapılmıştır. Bazı çalışmalarda, zihinsel engelli çocuklarla normal gelişim gösteren akranlarının motorik ve fiziksel gelişim testleri yapılmıştır. Zihinsel engelli çocukların normal gelişim gösteren akranları ile arasındaki farklar açıklanmaya çalışılmıştır.

Uygulanan 14 haftalık beden eğitimi programının hafif derecede zihinsel engelli çocukların motor performansları üzerindeki etkileri incelendiğinde; uygulama gruplarının lehine istatistiksel olarak anlamlı sonuçlar elde edilmiştir. Bruininks-Oseretsky Test Bataryasının kısa formunda, ince motor beceriyi ölçen yıldız doldurma ve bir yörünge boyunca yolu çizme testlerinde (M1-2) ince motor beceri uygulama grubunda istatistiksel olarak anlamlı gerçekleşmiştir ($p < 0.05$).

Chui ve arkadaşları (2007), motor gelişimindeki kültürel farklılıkları incelemek amacıyla yaptıkları çalışmayı, Hong Kong ve Amerika'daki 264 öğrenci (6-10 yaş) ile gerçekleştirmişlerdir. Çalışmada yer alan çocukların Bruininks Oseretsky Motor Testiyle ince motor performansındaki değişiklikler incelenmiştir. Çalışma sonucuna göre, üst ekstremité hızı ve el alt testleri haricinde tüm alt test puanlarında cinsiyet farklılığı bulunmuştur.

Bizim çalışmamızın paralelinde, Çoknaz ve arkadaşlarının (2003) yaptığı çalışmada, yaş ortalaması $12 \pm 2,16$ 'dır. Fiziksel aktivite imkânı bulan ve bulamayan zihinsel engelli çocukların bazı motorik özelliklerini karşılaştırdıkları, fiziksel aktiviteye katılan zihinsel engelli çocukların motorik gelişmelerinin olumlu etkilenebileceğini ve bunun toplum içerisinde uyumlarına yardımcı olabileceğini belirtmişlerdir.

Benzer şekilde, Saygın ve arkadaşları (2005) da uzun süreli uygulanan hareket eğitiminin 10–12 yaş çocuklarda, fiziksel uygunluk özelliklerini anlamlı düzeyde geliştirilebileceğini belirtmişlerdir.

Biçer ve arkadaşları (2004) 9 kız ve 17 erkek zihinsel engelli çocuklara, üç aylık bir egzersiz programı uygulamışlardır. Çalışmanın sonucunda, güç ve kuvvet egzersizlerinin, zihinsel engelli çocukların sportif yeteneklerini, fiziksel performanslarını ve gelişimlerini olumlu etkilediği bulunmuştur.

Ertürk ve arkadaşları, yaptıkları betimsel çalışmada (2005), zihinsel engelli çocukların, günlük yaşamda bağımsızlıklarını artırmak için bu çocukların fiziksel uygunluk düzeylerinin belirlenmesi ve buna yönelik eğitim programlarının düzenlenmesi gerektiğini ifade etmektedirler. Buna paralel olarak, Yüce Doğan (2010), 9–11 yaşlarındaki 20 engelli bireye 12 haftalık düzenli egzersizler uygulamış ve bazı fiziksel ve fizyolojik parametreleri üzerine etkilerini araştırmıştır. Özel düzenlenmiş ve kontrolü yapılmış güç kuvvet

egzersizlerinin, çocukların fiziksel ve fizyolojik performanslarını olumlu yönde geliştirdiği, onların yaşam kalitesinde önemli şekilde etkili olduğunu tespit etmiştir.

Yaptığımız çalışmada, ince motor uyumunu ölçen testlerden, kapalı çember çizme ve kare şeklini çizme testlerinde (M3-4) uygulama ve kontrol gruplarında istatistiksel olarak anlamlı sonuçlar elde edilmiştir ($p<0.05$). Uygulama grubundaki istatistiksel anlamlılığın daha yüksek olduğu görülmüştür. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin devam ettikleri okullarda okuma ve yazma derslerinin kontrol grubunun ince motor uyumunun anlamlı çıkmasında etkili olabileceği düşünülmektedir. Bu araştırmacının tahmin etmediği, ancak yapılan çalışmalarda da karşılaştığı bir durumdur. Araştırmacı tarafından uygulanan etkinlik programı motor performansı genel olarak geliştirme amacı gütmüştür.

Karahan ve arkadaşları (2007), haftada 3 gün, 10 hafta süreyle antrenman programı uygulamışlar ve düzenli antrenmanlarla eğitilebilir zihinsel engelli programının çocukların bazı motor becerilerinin önemli derecede geliştiğini belirtmişlerdir. Bu çalışmanın ön test ölçümlerinde de Wall'ın (1976) yılındaki çalışmasını destekler sonuçlar elde edilmiştir. Wall (1976) çalışmasında, Rarick ve Dobbins'in 1972 yılındaki ve Rarick ve arkadaşlarının 1970 yılında yapmış oldukları yayınlardan aktardığına göre; zihinsel engellilerin motor performansının normal kişilere göre iki ile dört yıl geri olduğunu ifade etmektedir.

Çalışmada diğer bir test olan, el becerisi (M5) motor performansını değerlendiren boncuk takma testinde sadece uygulama grubunun ön test-son test sonuçlarında istatistiksel anlamlılık tespit edilmiştir ($p<0.05$). Bizim kullandığımız test bataryasını kullanan Top (2012), 8-12 yaş grubu kız ve erkek çocukların Bruininks Oseretsky Motor Yeterlilik Testi ve TGMD-II testlerine motor gelişim düzeylerinin incelediği çalışmasında, yaşa bağlı olarak temel motor becerilerde gelişme farklılıklarının olduğu ifade edilirken kız ve erkek çocukların temel motor gelişim düzeyleri arasındaki farkın, sosyo-kültürel etki ile ergenliğin farklı yaşlarda başlaması olarak açıklamaktadır.

Testlerden (M6-M7) maddesinde yer alan iki-yönlü koordinasyon motor performansını ölçen, gözler kapalı bir şekilde işaret parmağı ile buruna dokunma ve elle pivot, yani parmakları bir nokta üzerinde döndürme testleri sonucunda hem kontrol hem de uygulama gruplarında istatistiksel olarak anlamlılık tespit edilmiştir ($p<0.05$). Maddeler bazında kontrol grubundaki öğrencilerin elle pivot hareketini yapamadıkları ancak gözler kapalı şekilde burna dokunma hareketini daha kolay yaptıkları görülmüştür. Uygulama grubunun bu hareketleri gerçekleştirme durumları daha anlamlı bulunmuştur.

Çalışmaya paralel olarak; Guidetti ve arkadaşlarının (2010) yaptıkları çalışmada, farklı spor branşlardaki zihinsel engelli yetişkin bireylere 9 ay boyunca fitness testleri uygulanmış. Guidetti ve arkadaşları, zihinsel engelli düzeyi ve motor koordinasyonu

arasında pozitif korelasyon gösterdiğini belirtmektedir. Fiziksel aktivitenin zihinsel engelli yetişkin sporcularda fiziksel formu geliştirdiğini ve sağlık risklerini azalttığını göstermiştir ayrıca düşük oranda zihinsel engelli olan sporcuların motor koordinasyon testinde daha yüksek puanlar aldıklarını belirtmektedirler.

Foley, Bryan ve McCubbin'in (2008) zihinsel engelli görülen ve ilkökul çağında normal gelişim gösteren çocukların günlük fiziksel aktivite düzeyleri ile ilgili yaptıkları araştırmada, zihinsel engelli bireylerin fiziksel aktivitelerin düşük olma zamanının daha ilkökul yıllarında başladığı ve değişik ortamlarda ölçülebildiği gösterilmektedir.

Çalışmada kullanılan test bataryasında yer alan M8 denge hareketinde, düz bir çizgi üzerinde topuk, parmak ucu öne doğru yürüme testinde, uygulama grubunda anlamlılık tespit edilmişken kontrol grubunda istatistiksel olarak bir fark görülmemiştir. Yapılan bu teste gözlemlenmiştir ki doğru bir çizgi üzerinde sağa-sola sapmadan, bir doğru boyunca, topuk ve parmak ucunu birbirine değdirerek hareketi devam ettirmek; çalışılan, ağır olmayan zihinsel engelli öğrencileri zorlamıştır.

Bu çalışmayla aynı yönde bulgular elde eden Kubilay ve arkadaşları, (2011) yılında, hafif derecede zihinsel engelli olanlarda denge eğitimi ve postür egzersizlerinin fonksiyonel düzey üzerine olan etkilerini incelemek amacıyla, fiziksel eğitim programının yanında, haftada 3 kez, 8 hafta boyunca egzersiz topu ile denge ve postür egzersizleri yaptırmışlar. Denge eğitimi ve postür egzersizlerinin hafif derecede zihinsel engelli olanlarda fonksiyonel düzey artırıcı etkilere sahip olduğu ifade edilmiştir. Yine çalışma paralelinde, Tsimaras ve arkadaşlarının (2012) yaptıkları çalışmada, zihinsel engelli görülen bireylerin sistematik ve iyi tasarlanmış, geleneksel bir Yunan dansı sayesinde dinamik dengelerini iyileştirebilecekleri belirtilmiştir. Hafif derecede zihinsel engelli çocukların genel olarak sıkıntı yaşadıkları alanların başında denge ile ilgili beceriler gelmektedir. Çalışma öncesi uygulama grubunda yer alan çocukların da çok zorlandıkları görüldü. Uygulama programında denge konusu ile ilgili çalışmaların yer alması çalışmayı olumlu etkilerken aynı zamanda istatistiksel olarak anlamlılık düzeyini artırmıştır.

Akyüz ve arkadaşları (2011) bizim bulduğumuz sonuçları destekler bir sonuç elde etmişlerdir. Eğitilebilir zihinsel engelli çocuklara uygulanan 6 haftalık fiziksel aktivitelerin, esneklik ve kuvvet ölçümleri ($p < 0.05$) ve denge değerleri ($p < 0.001$) üzerinde etkili olduğu ve istatistiksel açıdan anlamlı olduğunu ifade etmişler.

Davis ve arkadaşları (2011) zihinsel engelli ilkökul öğrencilerine özel olarak tasarlanmış bir aktivite programı ile sağlıklı fiziksel formu teşvik etme programının etkili olup olmadığını tespit etmek amacıyla yaptıkları çalışma sonuçlarına göre, zihin engelli öğrencilerin fiziksel formunun okullarda uygulanan günlük fiziksel aktivite programı ile geliştirilebileceğini belirtmektedirler.

Şahin (2011) çalışmasında, 8 haftalık alp disiplini kayak sporunun, zihinsel engelli çocuklarda fiziksel uygunluk düzeylerinin gelişimi üzerine olumlu etkileri olduğunu belirtmiştir. Çalışmada yer alan, M9, hız ve çevikliği ölçen, tek ayak üzerinde sıçrama testinde, uygulama grubunun ön test ve son test karşılaştırmalarında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ($p < 0.05$). Kontrol grubunda ise istatistiksel bir fark görülmemiştir ($p > 0.05$).

Özmen ve Yıldırımlar (2011) hafif ve orta derecede zihinsel engellilere, 10 hafta boyunca, haftada 3 gün ve günde 45–60 dk. süreli antrenmanlar uygulamış ve çalışma sonrasında uygulanan interval antrenman programının zihinsel engelli çocukların alt ekstremite kas kuvvetlerinde gelişme sağladığını tespit etmişler. Zihinsel engelli çocukların farklı nedenlerden kaynaklanan düşük alt ekstremite kas kuvveti düzeylerini artırmak amacıyla beden eğitimi derslerinde bu programın kullanılabileceğini belirtmişlerdir. Bu çalışmada, kontrol grubunun gelişme göstermemesi, beden eğitimi ve spor etkinliklerinin önemini gösterir niteliktedir.

Golubovic ve arkadaşları (2012), zihinsel engelli çocuklarda fiziksel fitness egzersizlerini etkilerini araştırmak ve zihinsel engelli çocuklarda fiziksel fitness gelişimi üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla yapılan çalışmaya, zihinsel engelli 42 normal gelişen 45 çocuk katılmıştır. Zihinsel engelli çocuklar, normal gelişen çocuklarla karşılaştırıldığında, zihinsel engelli çocuklar fitness testlerinde daha az puan alırken bu çalışmada, zihinsel engellilik ve fitness dereceleri arasında ilişki bulunduğu ifade edilmektedir. Yapılan literatür çalışmalarında, zihinsel engelli bireylerin motor test puanları genel olarak normal akranlarından düşük bulunmuştur.

Hemayattalah ve Movaheeli'nin (2010) farklı türdeki zihinsel ve fiziksel antrenmanların, zihinsel engelli görülen ergenlerin sportif becerileri öğrenmesi üzerindeki etkileri araştırmak amacıyla yaptığı çalışmada, tüm antrenman türleri performansta artış sağlamıştır. Ancak, zihinsel antrenmanları takip eden fiziksel antrenmanı yapan grubun daha iyi sonuçlar kaydettiği görülmüştür. Fiziksel antrenmanlarla ilişkili zihinsel antrenman zihinsel engelli görülen ergenlerden önemli iyileşme sağladığı belirtilmektedir.

Finlaysan ve arkadaşlarının (2011) zihinsel engelli yetişkinlerdeki gerçek fiziksel aktivite (hareketlilik), inaktivite (hareketsizlik) düzeylerinin ve örüntülerinin ölçülmesi amacıyla yaptıkları çalışmada, hafif ve orta düzeyde zihinsel engelli olan yetişkinlerin fiziksel aktivite düzeyleri düşük bulunmuştur.

Berктаş (2007) eğitilebilir zihinsel engelliler, kaynaştırma ve özel sınıf öğrencilerinin fiziksel uygunluk düzeylerinin değerlendirilmesi amacıyla, yaşları 10–17 arasında değişen 34 özel sınıf öğrencisi, 35 kaynaştırma öğrencisi, 32 eğitim uygulama okulu öğrencisi ve 40 sağlıklı olmak üzere toplamda 141 öğrenciye fiziksel uygunluk testleri uygulamıştır.

Araştırma sonucunda, kaynaştırma eğitimi gören öğrencilerin fiziksel uygunluk düzeyinin aynı yaş grubunda yer alan özel sınıf ve eğitim uygulama okulu öğrencilerinin, fiziksel uygunluk düzeyinden yüksek bulunmuştur. Ün ve arkadaşları (2004) ise yaptıkları çalışmada, hafif ve orta derecede zihinsel engelli çocuklara, 12 hafta süresince fiziksel uygunluk eğitim programı uygulanırken kontrol grubuna herhangi bir eğitim verilmemiştir. Çalışmanın sonunda, fiziksel uygunluk eğitimini alan grubunun kardiyovasküler endürans, hız, çeviklik, dirsek ve diz fleksiyon-ekstansiyon kas kuvveti, el statik kas kuvveti, dengelerinde anlamlı artışlar sağladığı görülmüştür ($p<0.05$). Araştırmacılar, uyguladıkları fiziksel uygunluk eğitim programının zihinsel engelli çocuklarda bağımsızlıklarında rol oynayan fiziksel uygunluk parametreleri üzerine olumlu etki yaptığını belirtmişlerdir.

Ün (1999), spor yapan ve yapmayan öğretilebilir zihinsel engellilerde ve sağlıklı çocuklarda reaksiyon zamanı ve fiziksel uygunluk parametrelerini, sporun reaksiyon zamanı üzerine etkisini değerlendirdiği çalışmasında, sporun zihinsel engelli çocuklarda, reaksiyon zamanını olumlu yönde etkileyen, fiziksel uygunluk düzeyini geliştiren ve günlük yaşamdaki bağımsızlık seviyesini artıran, geçerli ve etkili bir eğitim faktörü olduğunu belirtmiştir.

Çalışmada kullanılan test bataryasında M10-11 üst ekstremité koordinasyonu tek el ile top yakalama ve top sektirme, testlerinde hem uygulama hem de kontrol gruplarının ön test ve son test karşılaştırmalarında istatistiksel olarak anlamlılık tespit edilmiştir. Uygulama grubunun istatistiksel anlamlılığı, kontrol grubuna göre çok daha yüksek gerçekleşmiştir. Bu çalışma paralelinde; Westendorp ve arkadaşları (2011), 7-12 yaşında normal gelişme gösteren 255 çocuk ile 156 zihinsel engelli çocuğun belirli kaba motor becerilerini karşılaştırmıştır. Ayrıca, spesifik kaba motor becerileriyle organize edilen spor etkinlikleri arasındaki ilişki iki grupta da incelenmiştir. Bulunan sonuçlar, vasat ve sınır çizgisindeki zihinsel engelli çocuklardaki kaba motor becerilerinin, özellikle spor etkinliklerine katılımına olumlu katkıda bulunabilecek nesne kontrolü becerilerine, iyi bir şekilde gelişmesi yönünde verilen önemi desteklemektedir.

Savucu ve arkadaşları (2006), 18-25 yaşları arasında olan ve hafif derecede erkek zihinsel engellilere haftada iki gün 70 dk. olmak üzere 3 aylık bir basketbol antrenmanı deney grubuna uygulamıştır. Fiziksel aktivitelerin, insan vücudu üzerinde olumlu etkilerinin engelli insanlar için de önemli yararlar sağladığı saptanmış, basketbol uygulamasına katılan engelli bireylerin, fiziksel uygunluk düzeylerinin ve hareket davranışlarının geliştiği görülmüştür.

Aygün (2004), yaşları 9-15 arasında olan öğretilebilir zihinsel engelli çocukların, egzersiz öncesi alınan motorik spor test sonuçlarıyla 10 haftalık egzersiz sonrası alınan motorik spor test sonuçlarını karşılaştırarak 7 farklı (20m sürat, 400m dayanıklılık,

esneklik, sağlık, topu atma, durarak dikey sıçrama, çabuk kuvvet-denge-koordinasyon, çift ayak durarak uzun atlama) motorik spor testi yapmıştır. Çalışma sonunda, sadece 400 m koşu ve dikey sıçrama ön test-son test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulmuştur.

Pitetti ve arkadaşları (2009), 15 zihinsel engelli öğrencinin, 60 dakikalık OYFA (Orta Yüksek Düzeyde Fiziksel Aktivite) sınırını yakalayıp yakalayamadıklarıyla ilgili yaptıkları çalışmada, her bir çocukta farklılıklar tespit edilmesine rağmen, beden eğitimi ve teneffüs arasında aktivite fırsatını üst düzeye çıkaracak programlar uygulandığında, zihinsel engelli öğrencilerin önerilen OYFA düzeylerine ulaşabileceğini belirtmektedirler.

Wrotniak ve diğerleri (2006), yaşları 8-10 arasında değişen 65 (34 kız ve 31 erkek) çocuğun motor becerisi ve fiziksel kapasite arasındaki ilişki inceleme çalışmasında, motor yeterliliği fiziksel aktiviteyle olumlu ilişkisi olduğunu, hareketsizlikle ters yönde ilişkili olduğunu ifade etmektedir, ayrıca çocukların motor yeterliliğinin, gençlikteki fiziksel aktiviteyi artırmak için uygun bir hedef olabileceğini belirtmektedir.

Baran (2012) tez çalışmasında, zihinsel engelli çocukların motor beceri öğreniminde değişken uygulamaların; edinim, transfer ve hatırlama süreçlerine etkisini incelemiştir. Yaşları 10–15 yaş kız ve erkek öğrencileri, rastgele eğitilebilir zihinsel engelliler, rastgele öğretilebilir zihinsel engelliler, blok eğitilebilir zihinsel engelliler ve grup blok öğretilebilir zihinsel engelliler olmak üzere dört gruba ayırarak 8 hafta boyunca, haftada 3 gün, 60 dk. hedef pas, top sürme ve nokta atışı becerilerine yönelik uygulama yaptırmıştır. Eğitilebilir düzeyde zihinsel engele sahip çocukların zamana bağlı değişim değerlerinde anlamlı fark yaratan ilerlemeler görülmesine rağmen gruplar arası karşılaştırmalarda; hedef pas, top sürme ve nokta atış becerilerinin, edinim, hatırlama ve transfer süreçlerinde bağlamsal karmaşa etkisi gözlemlenmemiştir.

Frey ve Chow (2006), 6–18 yaş arası 444 orta derecede zihinsel engelli çocuklar üzerinde yaptıkları çalışmada, fiziksel fitness Ulusal Hong Kong değerlendirmesinin motor beceriler ve büyük motor gelişim testini kullanarak, Fonksiyonel (işlevsel) motor becerileri, fiziksel uygunluk örnekleminde bulunan 244 genci; aşırı kilo, obezite, orta derecede zihinsel gençlerde aerobik fitness ve kas gücüyle ilişkilendirilmiş ve obezitenin istenmeyen seviyesinin hemen müdahale gerektirdiğini ifade etmişlerdir.

Erdemir ve arkadaşlarının (2009) 1. ve 2. lig tekerlekli sandalye basketbolcularının performansını etkileyen faktörlerin değerlendirilmesi amacıyla yaptıkları çalışmada, psikolojik iç faktörlerin ve psikolojik dış faktörlerin sporcuların 1. ligde veya 2. ligde oynamalarında etkisinin olmadığı belirlenmiştir. Teknik, taktik ve motor özelliklerin (dayanıklılık, hareketlilik, taktik ve koordinasyon) karşılaştırmalarında, 1. lig sporcularıyla 2.lig sporcuları arasında $p<0.05$ düzeyinde anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir.

Çalışmamızda kullandığımız test bataryamızda, güç ve direnci ölçen, testlerden yarım şınav kız gruplarına, tam şınav erkek gruplarına uygulanmış, ön test ve son test sonuçlarına göre, uygulama gruplarında istatistiksel olarak anlamlılık tespit edilirken ($p<0.05$), kontrol gruplarında herhangi bir anlamlılık bulunamamıştır ($p>0.05$). Öğrencilerin pençe kuvvetlerindeki değişimi ölçmek amacıyla yaptığımız testler sonucunda, sol ve sağ pençe kuvveti son test sonuçları, ön test sonuçlarına göre tüm gruplarda istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde artmıştır ($p<0.05$).

Keskini'n (2002), 28 zihinsel engelli çocuk üzerinde yaptığı çalışma, bu çalışmaya paralel görülmüştür. Keskin, beden eğitimi derslerinin sıçrama, el pençe kuvveti ve on metre koşullarını olumlu yönde etkilediğini saptamıştır. Öğrencilerin çalışmaya başlamadan önce ve sonra boy ölçümleri alınmış ve uygulama ve kontrol gruplarında, çalışma sonundaki boy ölçümlerinin öncesine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde arttığı tespit edilmiştir ($p<0.05$). Uygulama grubundaki öğrencilerin boy uzunluğundaki artışın çocuklardaki güven duygusunun gelişimiyle postür duruşlarına olumlu etkiler yaptığı, gelişim döneminde yapılan beden eğitimi etkinliklerinin fiziksel gelişimi üzerindeki olumlu değişimleriyle ilgili literatürde çok çeşitli çalışmalar mevcuttur.

Çalışmaya paralel olarak, Yanardağ ve arkadaşları (2008) yaptıkları çalışmada, otistik çocukların motor performans düzeyini belirlemeye çalışmışlardır. Çalışmaya 5 ile 7 yaş arasında 8 erkek çocuk alınmıştır. Otistik çocukların motor performans düzeylerini belirlemek için Bruininks-Oseretsky Motor Test Bataryası (BOMYT) kısa formu kullanılmıştır. Çalışma sonucunda, otistik çocukların BOMYT toplam puan ortalama değeri $13,13\pm 4,67$ olarak bulunmuştur. Okul öncesi dönemde otistik çocukların multidisipliner ekip çalışması içerisinde özel eğitim yaklaşımı ile birlikte, yüksek beceri ve sosyal organizasyon içermeyen, oyun temelli fiziksel aktivitelere katılmaları gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bruininks toplam puan değerlendirmesinde uygulama gruplarındaki istatistiksel anlamlılık daha yüksek çıkmıştır.

Bayazıt ve arkadaşları (2007) çalışmalarını eğitilebilir zihinsel engelli çocuklarda kaynaştırma eğitimi yöntemiyle uygulanan eğlenceli atletizm antrenman programının psikomotor özelliklere etkisini incelemek amacıyla gerçekleştirmişler. Çalışmada, yaşları 11–14 arasında olan 36 eğitilebilir zihinsel engelli ile 8 normal eğitim alan öğrenci olmak üzere toplam 44 erkek öğrencinin katıldığı antrenmanlar; haftada 3 gün, günde 90 dk. olmak üzere, toplam 8 hafta süresince devam etmiştir. Yapılan çalışma sonucunda, eğlenceli atletizm antrenmanı sonrasında hem partnerli ($p<0.01$), hem partnersiz grup ($p<0.05$) istatistiksel anlamda gelişme gösterirken kontrol grubunda gelişme olmamıştır ($p>0.05$). Motor beceri davranış değişikliği, partnerle çalışan kaynaştırma grubunda daha fazla artış göstermiştir ($p<0.05$)

Bruininks-Oseretsky Test Bataryasının kısa formunda 12 madde, hem kontrol hem de uygulama açısından tek tek değerlendirilmiş, maddeler ayrıntılı olarak yukarıda tartışılmıştır. Bruininks maddelerinin tek tek değerlendirilmesi bölümünde, kontrol grubunda sadece üç maddede istatistiksel anlamlılık tespit edilmiştir. Uygulama grubunda, tüm maddelerde istatistiksel olarak anlamlılık meydana gelmiştir. Bruininks maddelerinin, hafif derecede zihinsel engelli çocuklara uygulanan 14 haftalık beden eğitimi programında, kontrol grubunun performans düzeyi ön teste göre son testte düşük kalmıştır. Pençe kuvveti ve boy ölçümlerinde de yine uygulama grupları lehine, istatistiksel anlamlılık daha yüksektir. Bruininks-Oseretsky Test Bataryasının tüm maddelerinden elde edilen puan, her bir öğrenci için toplam puan olarak kabul edilir. Grupların cinsiyetlere göre değerlendirmesi yapıldığında; kontrol kız grubunun Bruininks ön test puan ortalaması 25,6250, son test ortalaması 29,5000 olup p- value değeri 0.021, kontrol erkek grubunun Bruininks ön test puan ortalaması 25,1429, son test ortalaması 40,1429 olup p- value değeri 0.035'tir. Uygulama, kız grubunun Bruininks ön test puan ortalaması 29,7500, son test ortalaması 35,0000 olup p- value değeri 0.017 ve uygulama erkek grubunun Bruininks ön test puan ortalaması 28,3636, son test ortalaması 42,7273 olup p- value değeri 0.003 olarak gerçekleşmiştir. Bruininks, toplam değerlendirmesinde tüm gruplarda istatistiksel olarak anlamlılık tespit edilirken maddeler tek tek değerlendirildiğinde, grupların çeşitli maddelerinde istatistiksel olarak anlamlılık olmadığı görülmüştür. Uygulama programından elde edilen istatistik veriler literatür çalışmalarıyla paralellik gösterirken genel olarak beden eğitimi ve spor etkinliklerinin motor becerileri geliştirdiği görülmüştür.

5. 2. Yaşam Kalitesi Testiyle İlgili Tartışma

14 haftalık beden eğitimi programı öncesi ve sonrasında, çocukların yaşam kalitelerini ölçmek için; Memik ve arkadaşları tarafından geçerlilik ve güvenilirliği yapılmış yaşam kalitesi ölçeğinin (anne-baba formu), veliler tarafından doldurulması istenmiştir. ÇİYKÖ 23 maddeden oluşmaktadır. Okul işlevselliği de ele alınmaktadır. Puanlama 3 alanda yapılmaktadır. İlk olarak ölçek toplam puanı (ÖTP), ikinci olarak fiziksel sağlık toplam puanı (FSTP), üçüncü olarak duygusal, sosyal ve okul işlevselliğini değerlendiren madde puanlarının hesaplanmasından oluşan psikososyal sağlık toplam puanı (PSTP) hesaplanmaktadır (Varni ve arkadaşları 2001'den aktaran: Memik ve arkadaşları 2008: 89). Etkinlik programının ölçek toplam puanı üzerinde olumlu etkileri olduğu tespit edilmiştir. Uygulama gruplarında istatistiksel olarak bir anlamlılık görülürken kontrol grubunda istatistiksel anlamlılık gerçekleşmemiştir. Çocuklara uygulanan programın, uygulama grubunda genel yaşam kalitesini yükselttiği, likert tipi olan ölçekte, ön teste göre daha anlamlı sonuçlar elde edilmiştir. Sakız'ın (2011) yılındaki bu çalışması, öğrenme

güçlüğü olan ve böyle bir tanı almamış 8 ile 15 arasında değişen toplam 240 çocuğun, algılanan yaşam kalitesi açısından aralarındaki farkı incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma sonuçları, öğrenme güçlüğü olan (ort=53.2, ss=12.9) ve olmayan (ort=71.7, ss=15.8) çocukların kendi algıladıkları yaşam kaliteleri arasında istatistiksel olarak önemli fark göstermektedir. Öğrenme güçlüğü olan çocukların ebeveynleri, çocukların yaşam kalitesini (ort=56.8, ss=13.3) öğrenme güçlüğü olmayan çocukların ebeveynlerinin kendi çocuklarını değerlendirmesine göre (ort=65.6, ss=15.4) daha düşük algılanmıştır. Benzer şekilde öğrenme güçlüğü olan çocukların öğretmenleri, öğrencilerinin yaşam kalitesini (ort=43.4, ss=8.4), öğrenme güçlüğü olmayan çocukların öğretmenlerinin öğrencilerini değerlendirmesine göre (ort=60.8, ss=13.9) daha düşük değerlendirilmişlerdir. Öğrenme güçlüğü olan çocukların ve annelerinin yaşam kalitesi değerlendirildiğinde, olumlu ve istatistiki olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=.44$, $p<.001$). 14 haftalık beden eğitimi programı öncesi ve sonrasında, çocukların yaşam kalitelerini ölçmek için kullanılan ölçek maddelerinden, ikinci olarak, fiziksel sağlık toplam puanında (FSTP), uygulama ve kontrol gruplarında istatistiksel olarak bir anlamlılık görülmüştür ($p<0.05$). Literatürde yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde, aynı parelelede olan çalışmalara rastlamak mümkündür. İlhan ve arkadaşları (2013)'te, zihinsel engelli tanısı olan 8–12 yaş aralığında olan 145 çocukla gerçekleştirilen çalışmada, uygulama grubu 38 kız 50 erkek, kontrol grubu ise 26 kız 31 erkek çocuk yer almaktadır. Araştırma sonucunda, düzenli olarak beden eğitimi ve spor etkinliklerine katılan çocukların yaşam kalitesi genel skorlarında ve tüm alt boyutlarda kontrol grubuna göre artan bir fark bulunmuştur. Bu çalışmada da üç alt boyutta anlamlılık görülmüştür. İlhan, veli görüşlerinin beden eğitimi ve spor etkinliklerine katkısını belirlemek amacıyla (2009) zihinsel engelli çocuğa sahip olan anne-babaların çocuklarının özel eğitim sürecinde, beden eğitimi ve spor etkinliklerinin sosyal, psikolojik, fiziksel, zihinsel ve hareket gelişimlerine etkisine yönelik bilinç düzeyleri ile ilgili yaptığı çalışmada, 54 anne ve 27 baba yer almıştır. Araştırmada, anne ve babaların, çocukların özel eğitime başlamasında doktor tavsiyesinin 1. derecede yer aldığı belirtilmiştir. Özel eğitim sürecinde çocukların beden eğitimi ve spor aktivitelerinden yararlanmaları gerektiği konusunda olumlu görüş belirtilmiştir.

Durukan ve arkadaşları (2011) hafif ve orta derecede zihinsel engelli tanısı konulan 8–16 yaş aralığında, 27 çocuk ve anneleri ile çalışmıştır. Zihinsel engelli çocukların ebeveynlerinden çocuk ve ergenler için yaşam kalitesi anketinin 8–16 yaş aile formunu ve 4–18 yaş çocuk ve gençler için davranış değerlendirme ölçeğini doldurmaları, annelerinden ise kendileri için Beck Depresyon Ölçeğini doldurmaları istenmiştir. Sonuçlar, benzer yaş ve cinsiyetteki 19 sağlıklı çocuk ve anneleri ile karşılaştırılmıştır. Zihinsel engelli olan çocukların yaşam kalitesi alt ölçeklerinden duygusal iyilik, öz saygı,

sosyal ilişkiler, okul sorunları alanlarında daha düşük puan aldıkları, dışa ve içe yönelik davranışların daha sık olduğu görülmüştür. Zihinsel engelli olan çocukların annelerinin Beck Depresyon Puanınının (BDP) kontrol grubundan yüksek bulunmuştur. Bu çalışmada, zihinsel engelli çocuk ve ergenin yaşam kalitesini anlamlı düzeyde etkilediğine işaret edilmektedir. Hafif ve orta derecede zihinsel engelli olgularda davranış sorunlarına sık sık rastlandığı belirtilmektedir.

Altun (2010), yaşları 18–45 yıl arasında değişen, 25'i kadın 75'i erkek toplam 100 bedensel engelli kişiyle yapılan çalışmada, profesyonel ya da amatör olarak spor yapanların sürekli kaygı düzeyinin hiç bir spor yapmayanlardan daha düşük, yaşam kalitelerinin ise daha yüksek olduğunu bulmuştur ($p<0.05$).

Hutzler ve Korsensky'nin (2010) yaptıkları çalışmada, zihinsel engelli kişilerde fiziksel aktivitenin güdüsel bağlantıları ile ilgili inceleme yazısında zihinsel engelli kişilerin spor, regreasyon ya da sağlıkla ilgili fiziksel aktivitelere katılmasını sağlayan güdüsel bağlantılarla ilgili güdüsel çalışmaların sistematik olarak derlemişlerdir. Gerek egzersiz gerekse sporla ilgili aktivitelerin sağlık açısından oldukça faydalı olduğu, egzersiz ve spor etkinliklerinden sonra kazandırılan fiziksel sıhhat ve artan beceri düzeyi, öz yeterlilik ve sosyal yetkinliğe karşı olumlu bir algının durmasını sağladığı belirtilmektedir. Akranları örnek alma, video gösterimi ve işitsel uyarıcı seviyesinin egzersiz programına düzenli olarak devam etmede önemli unsurlar olduğunun tespit edildiği belirtilmektedir.

Paxton ve arkadaşları (2010) 196 yetişkinin fiziksel aktivite ve yaşam kalitesi öz yeterliliğinin, fiziksel aktivite ve akıl sağlığı üzerinde tamamlayıcı etkisini azaltmak amacıyla yaptığı çalışmada, farklı yetişkin örneklerinden elde edilen bulgularla öz yeterlilik ve akıl sağlığının fiziksel yeterlilikle yaşam kalitesi arasında aracı rolü üstlendiği bulunmuştur. Öz yeterlilik ve akıl sağlığı sorunlarının birbirinin tamamlayıcısı olup olmadığı ya da fiziksel aktivite ile yaşam kalitesi arasındaki ilişkinin farklılık göstermesinde herhangi birinin diğerinden daha büyük rol oynayıp oynamadığını tespit etmek için gelecekte yapılacak yeni çalışmalara gereksinim olduğunu belirtmektedirler. Benzer şekilde bizim çalışmamızın sonucunda da beden eğitimi ve spor etkinliklerinin daha uzun süreli programlar halinde devam ettirilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır.

Biddle ve Asare'nin (2011) çalışmasında, depresyon azalmasında fiziksel aktivitenin yararlı etkileri olduğu, ancak bu konudaki kanıtların sınırlı olduğu belirtilmiştir. Çalışmalar sonucunda, gençlerde fiziksel aktivite ve akıl sağlığı arasında ilişki olduğu görülürken araştırma yöntemlerinin çoğu kez yetersiz olup etkileri çok az ya da orta düzeydedir.

Uygulanan 14 haftalık beden eğitimi etkinlik programı öncesi ve sonrasında, çocukların yaşam kalitelerini ölçmek için kullanılan ölçek maddelerinden, üçüncü olarak duygusal, sosyal ve okul işlevselliğini değerlendiren madde puanlarının

hesaplanmasından oluşan psikososyal sağlık toplam puanında (PSTP), uygulama grubunda istatistiksel olarak bir anlamlılık görülürken ($p < 0.05$), kontrol grubunda istatistiksel anlamlılık gerçekleşmemiştir ($p > 0.05$). Burada uygulanan beden eğitimi etkinlik programıyla paralellik gösteren çalışmalardan İlhan'ın çalışması aynı noktaları işaret etmektedir.

İlhan'ın (2007) doktora tez çalışması, 9–11 yaş aralığında olan 16 eğitilebilir zihinsel engelli çocuklarda düzenli olarak yapılan beden eğitimi ve spor aktivitelerinin ruhsal uyum düzeylerindeki etkisini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Çocukların 8'i uygulama grubunda 8'i kontrol grubunda yer almıştır. Uygulama grubuna haftada 2 gün birer saat özel beden eğitimi uygulamaları yapılmış. Uygulama grubunda yer alan ve düzenli beden eğitimi ve spor etkinliklerine katılan çocukların nevroitik ve davranış sorunlarında, kontrol grubuna göre azalan bir fark olduğu, farkın uygulama gurubu lehine olduğu görülmüştür.

Koparan'ın (2003) özel ihtiyaçlı çocuklarda sporun önemi konusunda yaptığı literatür çalışmasında, beden eğitimi derslerinde yer alacak uygulamaların normal çocukların eğitimi programlarında olduğu gibi, engelli çocukların eğitim programlarındaki spor faaliyetlerinde, engelli bireyin toplumda kabul görülmesini kolaylaştıracak sosyal uyumlarını olumlu etkilediğini bildirmektedir.

Saatli ve arkadaşlarının (2007) 12–16 yaş grubunda kilo fazlalığı ve yaşam kalitesi arasındaki ilişkinin incelenmesi adlı çalışması, 20.554 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada, fazla kilo ile yaşam kalitesi arasında bir ilişki saptanmamakla birlikte, beden kitle indeksi yüksek olan ergenlerin yaşam kalitesi puanlarının daha düşük olduğu ifade edilmektedir. Yapılan çalışmalarda beden kitle indeksinin normal aralıkta olmasının yaşam kalitesini olumlu etkilediği ile ilgili görüşler mevcuttur.

Duman ve arkadaşları (2011) bedensel engelli sporcularda kendine güven duygusu ile yaşam doyum düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla, 1. Bedensel Engelliler Badminton Türkiye Şampiyonası'na katılan 66 sporcu ile yaptıkları çalışmada, bedensel engelli sporcularda, kendine güven duygusunun yaşam doyum düzeyini etkilediğini belirtmişlerdir.

14 haftalık beden eğitimi programının, hafif derecede zihinsel engelli çocuklarda beden eğitimi etkinliklerinin motor beceriler, sosyal beceriler ve yaşam kalitesi üzerindeki etkilerinin incelenmesi ile ilgili yaptığımız çalışmalarda elde edilen sonuçlar, literatürle desteklenerek her üç ölçek için ayrıntılı olarak tartışılmıştır. Yapılan çalışma, literatür çalışmalarını destekler niteliktedir. Yaşam kalitesini olumlu etkileyen faktörlerin başında beden eğitimi ve spor etkinlikleri gelmektedir.

Bu bölümde çocuklar için Yaşam Kalitesi Ölçeği (ÇİYKÖ), Sosyal Beceri alt ölçekleri ve motor performansı ölçeklerinin birbiriyle ilişkisi ve istatistiksel olarak anlamlı olanlar tabloda gösterilmiştir (* $p < 0.05$).

Tablo 29. Gruplar İçinde İlişkili Bulunan Ölçeklerin Spearman İlişki Katsayıları ve p-Değerleri

	Spearman'ın İlişki Katsayısı (Spearman's Rho)	P-Değeri
Kontrol Grubu		
ÖTP-FSTP	,611	,012*
ÖTP-PSTP	-,618	,011*
İşbirliği-Pençe Sol	,684	,003*
Atılganlık-Motor	,616	,011*
Uygulama Grubu		
ÖTP-PSTP	-,635	,005*
İşbirliği-Atılganlık	,791	,000*
İşbirliği-Kendini Kontrol	,686	,002*
Atılganlık-Kendini Kontrol	,486	,041*

5. 3. Sosyal Beceri Testiyle İlgili Tartışma

Sosyal Beceri Ölçeği, 14 haftalık beden eğitimi uygulama programından önce ve sonra; ön test, son test, kontrol grubu ve uygulama grubu ölçümlerinde sosyal becerilerinin ölçümü için Gresham ve N. Elliot tarafında geliştiren sosyal beceri derecelendirme sistemi kullanılmıştır. SBÖ'de, işbirliği, atılganlık ve kendini kontrol ölçekleri olmak üzere üç alt ölçek yer almaktadır. Alt ölçeklerin kapsamı şu şekildedir:

İşbirliği ölçeği, diğerlerine yardım etme, eşyalarını paylaşma, kurallara ve yönergelere uyma vb. davranışları kapsamakta; atılganlık ölçeği, bilgi isteme, kendini tanıtmaya ve diğerlerine tepki verme gibi etkileşim başlatma davranışlarını; kendini kontrol ölçeği ise öfke kontrolü, anlaşmazlık durumunda uzlaşma sağlama ve uygun şekilde tepki verme gibi anlaşmazlık durumlarında sergilenecek davranışları kapsamaktadır (Sucuoğlu ve Özokçu, 2005).

Sosyal beceri, hafif derecede zihinsel engelli çocukların eğitiminde önemli bir yer tutmaktadır. Hafif derecede zihinsel engelli çocukların uyumsal problemler yaşadıkları, kendilerini tanıtmaya ve ifade etmede zorlandıkları bilinen gerçektir. 14 haftalık beden eğitimi programı gerçekleştirilmeden önce, öğretmenlere öğrencilerle ilgili 30 maddelik sosyal beceri ölçeği verilmiş ve öğretmenlerden öğrencilerin genel durumu ile ilgili sosyal becerileri değerlendiren SBÖ formunu doldurmaları istenmiştir. Çalışma sonrasında da hem kontrol hem de uygulama grubu için öğretmenler tarafından öğrencileri

değerlendirmek amacıyla SBÖ formunu doldurmaları istenmiştir. Çalışma sonrasında ön test ve son testteki farklılık istatistiksel olarak değerlendirilmiştir.

Sosyal beceri ölçeğinin, işbirliği alt ölçeğinde, son test sonuçlarında ön teste göre uygulama ve kontrol grubunda istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ($p<0.05$). Uygulama grubunda anlamlılığın daha yüksek olmasında, yapılan etkinliklerin, çalışmaya katılan öğrencilerin kendilerini tanıtmaları, etkinlik içerisinde yardımlaşma, akrandan destek alma, verilen yönergeleri takip etme ve yerine getirmeye çalıştıkları için öğrencilerin sosyal beceri ölçeğinin alt boyutu olan işbirliği ölçeğinde etkili olduğu düşünülmektedir. Literatür çalışmaları incelendiğinde, bireylerin sosyal çevreyle kaynaşma oranları artıkça sosyal becerileri de gelişmektedir.

Sazak Pınar ve arkadaşlarının (2012) özel eğitim öğretmenleri ile annelerinin zihin engelli çocukların sosyal becerilerine ilişkin beklentilerinin değerlendirilmesi amacıyla yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin ve annelerinin hiçbir beceriyi zihin engelli öğrencilerin okul başarısı için çok önemli görmediği; ancak her iki grubun da ölçekteki tüm becerileri önemli buldukları belirtilmiştir. Ayrıca, annelerinin beklentilerinin, öğretmenlerin beklentilerine kıyasla daha az olduğu görülmüştür. Çalışmaya paralel olarak; literatürde, Gençöz'ün (1997) zihinsel engelli çocuklar için özel olarak tasarlanmış 7 haftalık bir basketbol eğitimi ile 19 eğitilebilir zihinsel engelli çocuğa basketbol eğitiminin, eğitilebilir zihinsel engelli çocukların uyumsuz davranışları üzerindeki etkisini azaltmak amacıyla yaptığı çalışmada, çocukların basketbol gelişim düzeyini değerlendirmek için spor becerileri değerlendirme ölçeği kullanmıştır. Basketbol eğitimi alan çocukların hem evde hem de okuldaki uyumsuz davranışlarında bir azalma olduğu görülmüştür ve bu azalmanın izleme amaçlı değerlendirme sürecinde de devam ettiği belirtilmiştir. Araştırmacı, basketbol eğitiminin okul okuyan eğitilebilir zihinsel engelli çocuklar için etkili ve pratik bir rehabilitasyon programı olarak önerebileceğini belirtmiştir.

Kumar ve arkadaşları (2009), zihinsel engelli çocuklarda sosyal gelişim düzeyini belirlemek amacıyla, 35 zihinsel engelli çocuğa sosyal uygunluk ölçeği ve Stanford Binet zekâ testleri uygulayarak yaptıkları çalışmada, deneklerin IQ seviyesiyle sosyal uygunluk ölçümleri arasında, yüksek oranda ilişki tespit etmişlerdir. Engellilik derecesinin artmasıyla sosyal gelişimin azaldığını ve yaşın sosyal gelişim üzerinde bir etkisinin olmadığını belirtmişlerdir. Bizim çalışmamızı destekler bir çalışma da Arslan tarafından gerçekleştirilmiştir. Uygulama gruplarında işbirliğinin kontrol grubundan daha yüksek seviyede çıkması, etkinlikler sırasında iletişimin artırılması olarak gösterilebilir.

Arslan (2013), eğitimin sosyal beceri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla, 100'ü iş okullarına ve 100'ü ise iş okuluna devam etmeyen toplam 200 zihinsel engelli bireyle çalışmasını gerçekleştirmiştir. Çalışmada, iş okuluna devam eden zihinsel engelli

bireylerin sosyal becerilerinin, iş okuluna devam etmeyenlere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğuna, ebeveynin eğitim düzeyi düştükçe ve kardeş sayısı arttıkça sosyal becerilerinin de daha fazla görüldüğüne dair bulgular tespit edildiğini ifade etmiştir.

Karadağ (2008), 81 öğrenci ile gerçekleştirdiği çalışmada, öğrencilerin sosyal gelişimlerinin değerlendirilmesi için öğretmen ve veli görüşlerine başvurmuştur. Sosyal becerilerde, kız ve erkek öğrenciler birbirlerine yakın değerlendirilmiş, erkekler biraz daha başarılı bulunmuştur. İlköğretim mezunu anne ve babanın eğitim durumunun çocukların sosyal gelişim düzeyi üzerinde başarılı olduğu, lise ve üniversite mezunu veliye sahip çocukların ise günlük yaşam becerilerinde ve topluma ilişkin becerilerde daha başarılı olduğu gözlenmiştir. Bu çalışmada, cinsiyet faktörü ile sosyal beceri arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Bu çalışmanın bulgularının aksine; Memiş ve Altay Memiş (2013)'te cinsiyet, başarı ve sosyal beceri arasında ilişkiyi incelemek amacıyla öğrenci ile gerçekleştirdikleri araştırma sonunda, kız ve erkek öğrencilerin sosyal becerileri arasında anlamlı bir farklılık bulmuş ve bu farklılığın kızların lehine olduğunu ifade etmişler.

Diler, Tuncel ve Gürsel'in (2008), sözel ve görsel geri bildirimlerin, zihinsel engelli çocukların performanslarına ve beceriyi öğrenmelerine etkisini araştırdıkları çalışmaya, yaşları 10–14 yaş arası, hafif derecede zihinsel engelli tanısı konmuş 24 öğrenci (10- kız; 14-erkek) katılmıştır. Öğrenciler; 12'si sözel geri bildirim verilen grup, kalan 12'si de görsel geri bildirim verilen grup olmak üzere 2'ye ayrılmıştır. Çalışmada, yer değiştirme becerilerden olan Gallop Becerisi ve nesne kontrol becerilerden olan Yuvarlama□Becerisi kullanılmıştır. Katılımcıların ön test verileri çalışmaya başlamadan önce, son test verileri ise altı çalışma bittikten sonra alınmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, Gallop□Becerisi'nde sözel geri bildirim verilen grupla görsel geri bildirim verilen grup arasında anlamlı bir fark oluşmamıştır. Yuvarlama□ Becerisi'nde de sözel geri bildirim verilen grupla görsel geri bildirim verilen grup arasında anlamlı bir fark oluşmadığını ifade etmektedirler.

Goudas ve Magotsiou (2008) tarafından yapılan çalışmada, işbirlikçi öğrenme yöntemiyle yapılan beden eğitimi programının öğrenciler, sosyal beceriler ve grup çalışmasına yönelik tutumları üzerindeki etkileri incelenmiştir. Sonuçlarda, deney grubunun sosyal becerilerde ve grup çalışmasını tercih etme eğiliminde artış olduğu gözlenmiştir. Bizim çalışmamızda da işbirliği alt boyutunda uygulama grubunda anlamlılık görülmüştür.

Avcioğlu'nun (2012) çalışmasında, zihinsel yetersizliği olan çocuklara sosyal beceri kazandırmada işbirliğine dayalı öğrenme ortamında kullanılan drama yöntemi etkinliğinin, çocuklara kendini tanıtırma becerisi kazandırdığı, uygulama sona erdikten sonraki birinci, üçüncü ve dördüncü haftalarda da bu beceriyi kullanabildikleri ve devam ettikleri okuldaki akranlarına serbest oyun etkinliklerinde genelleyebildikleri görülmüştür. Çalışmamızda;

bilgi isteme, kendini tanıtırma ve diğerlerine tepki verme gibi etkileşim başlatma davranışlarını ölçen, sosyal beceri alt ölçeklerinden atılganlık ölçeği ön test-son test sonuçlarında, yalnız uygulama grubunda istatistiksel olarak anlamlı sonuç bulunmuştur. Kontrol grubunda istatistiksel olarak anlamlılık bulunmamıştır ($p>0.05$). Yapılan çalışmaları destekler nitelikte çalışmalardan biri olan Karacan ve arkadaşlarının çalışması (2003), kaynaştırma grubu ile eğitilebilir zihinsel engelli çocukların ritim eğitimi ve dans çalışmaları aracılığı ile beceri düzeylerinde meydana gelen değişimleri incelemiştir. 12 haftalık çalışma sonrasında, her iki grubun ön test ve son testleri arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu belirlenmiştir ($p<0.05$). Araştırmacılar, çalışma sonunda reaktif etkinliklere katılımın eğitilebilir zihinsel engelli bireylerin beceri düzeylerinde anlamlı düzeyde gelişmeler sağladığını, bu etkinliklere katılımın engelli bireylerin birbirlerini model alarak gelişimlerine önemli katkı sağlayarak öz güvenlerini kazanmalarına, sosyalleşmelerine ve kendi akranları ile diğer engelli bireylerle olan ilişkilerinin olumlu yönde gelişmesinde etkili olabileceğini belirtmektedirler. Bizim bulgularımız paralelinde; Çavdar (2011), yaşları 7 ile 11 arasında değişen 12 kontrol 12 uygulama olmak üzere toplam 24 öğretilebilir zihinsel engelli öğrenciye çalışmada yer vermiştir. Uygulama grubuna 14 haftalık düzenlenmiş beden eğitimi ve spor aktiviteleri programı uygulayan araştırmacı, çalışma sonunda uygulama grubundaki düzenli beden eğitimi ve spor etkinliklerine katılan çocukların; iletişim, başkalarının farkında olma, başkaları ile etkileşim, grup etkinliklerine katılım alanlarının tümünde kontrol grubuna göre daha anlamlı gelişme gösterdiğini ortaya koymuştur. Görme engellilerle ilgili yapılmış çalışmalar örnek olarak; Özkubat (2010), görme yetersizliğinden etkilenmiş, zihinsel yetersizlikten etkilenmemiş ve olağan gelişim gösteren çocukların sosyal becerilerini; yaş, cinsiyet ve eğitim ortamı değişkenleri açısından karşılaştırmıştır. Araştırmaya, yaşları 7 ile 12 arasında toplam 169 çocuk katılmıştır. Araştırmacı, çalışma sonunda görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların sosyal becerilerinin olağan gelişim gösteren akranlarının sosyal becerilerinden daha düşük düzeyde olduğunu, kaynaştırma ortamında eğitim alan ve yetersizlikten etkilenmiş çocukların sosyal becerilerinin ayrıştırılmış ortamda eğitim alan çocukların sosyal becerilerinden daha yüksek düzeyde olduğunu belirtmiştir.

Esgin Gunder ve arkadaşları (2012) bu çalışmayı, zihinsel engelli çocukların sosyal gelişim ve uyum becerilerinin farklı değişkenlere ilişkin olarak dağılımını incelemek, zihinsel engelli çocukların sosyal becerilerinin anne ve baba özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediğini ölçmek amacıyla gerçekleştirmiştir. Çalışmaya özel eğitim iş okulunda okuyan 7-15 yaş arası 43 çocuk alınmıştır. Zihinsel engelli çocukların sosyal gelişimi, cinsiyetler arasında araştırıldığında ise erkek çocukların sosyal etkileşim, sosyal bağımsızlık ve işbirliği beceri oranlarının ortalaması $66,38 \pm 22,04$; kız çocukların aynı

alandaki ortalaması $61,57 \pm 18,14$ olarak bulunmuştur. Erkek çocukların kız çocuklarına göre biraz daha başarılı olduğu bildirilmiştir. Cinsiyet değişkenine göre iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiş, zihinsel engelli öğrencilerin değişken yaşı ile sosyal beceri düzeyi arasında anlamlı bir ilişki gözlenmiştir. Aile özelliklerine göre yapılan karşılaştırmalarda ise anne-babalarının eğitim düzeylerinin yüksek olması, sosyal bağımsızlık ve sosyal etkileşim becerileri alanlarında ilkokul mezunu anne-babalarının çocuklarına göre daha başarılı bulunmuştur ($P < 0,000$). Bu çalışmada, zihinsel engelli çocukların sosyal etkileşim becerilerinden çok, sosyal bağımsızlık becerileri sergilediği ifade edilmiştir. Esgin Gunder ve arkadaşlarının çalışmasına paralel çalışmalara rastlanırken bizim çalışmamızda yaş etkili bir faktör olarak görülmemiştir

Çalışmada; öfke kontrolü, anlaşmazlık durumunda uzlaşma sağlama ve uygun şekilde tepki verme gibi anlaşmazlık durumlarında sergilenecek davranışları ölçen, sosyal beceri alt ölçeklerinden kendini kontrol ölçeği, ön test-son test sonuçlarında, uygulama grubunda istatistiksel olarak anlamlı sonuç bulunmuştur. Kontrol grubunda istatistiksel olarak anlamlılık bulunamamıştır ($p > 0,05$). Bu çalışma paralelinde, İlhan'ın (2008) eğitilebilir zihinsel engelli çocuklarda beden eğitimi ve sporun sosyalleşme düzeylerine etkisini araştırmak amacıyla yaptığı çalışmada, 8–11 yaş aralığında 8 öğrenci uygulama 8 öğrenci kontrol grubuna alınmıştır. Beden eğitimi programı 18 hafta boyunca devam ettirilmiş. Uygulama grubunda yer alan çocuklarda sosyalleşme alt başlıklarında gelişim gösterilen alanlar sırasıyla grup faaliyetlerine katılma, başka biriyle etkileşim ve paylaşımcılık olarak bulunmuştur.

Çorbacı Serin'in (2012) yaptığı çalışmada, zihinsel engelli ergenlerin sosyal beceri düzeyleri ve davranış problemleriyle ebeveynlerinin genel öz yeterlilik algı düzeyleri karşılaştırılmıştır. Araştırmayı, yaşları 11–21 arasında olan ergenler ile anne ve babaları oluşturmaktadır. Çalışmaya 59 Kız 102'si erkek olmak üzere 161 öğrenci katılmıştır. Araştırmacı, zihinsel engelli ergenlerin sosyal beceri düzeyleri ile ebeveynlerinin genel öz yeterlilikleri arasında pozitif yönlü; zihinsel engelli ergenlerin davranış problemleri ile ebeveynlerin genel öz yeterlilikleri arasında ise negatif yönlü bir ilişki olduğunu belirtmektedir. Bizim çalışmamızda veli özellikleri benzerlik gösterdiği için değişken olarak değerlendirilmemiştir. Ancak yapılan çalışmalarda ailerin genel durumlarının sosyal beceriler üzerinde etkili olduğu ile ilgili çalışmalara rastlanmaktadır.

Aykara'nın (2010) kaynaştırma eğitimi sürecinde bedensel engelli öğrencilerin sosyal uyumlarını etkileyen etmenler ve okul sosyal hizmeti konusunda yaptığı çalışmada, 70 bedensel engelli öğrenci ile görüşülmüştür. Çocukların karşılaştığı problemlerin duygusal sorunlar ve fiziksel çevre koşullarının yetersizliği ile ilgili sorunlar olduğu ifade edilmektedir. Kaynaştırma eğitiminde ise en çok karşılaştıkları güçlüklerin sosyal

ilişkileriyle ilgili olduğu ifade edilirken öğrencilerin büyük bir bölümünün kaynaştırma eğitiminden öğretmen ve arkadaş ilişkilerinden memnun olduklarını belirtmelerine karşın, sosyal ilişkiler konusunda sıkıntılar yaşadıklarını ifade etmişlerdir ve sosyal destekleri de orta düzeyde değerlendirilmiştir. Tez çalışma sonuçlarına göre sosyal becerilerinin artmasını sağlarken kendini ifade etme kontrol grubu için önemli görülmektedir. Uygulama programı sonrası elde edilen bulguların paralelinde, Demirdağ (2010) sporun öğretilebilir zihinsel engelli çocukların sosyalleşmeleri üzerine etkisini araştırması amacıyla yaptığı çalışmada, spor yapmayan 17 öğretilebilir zihinsel engelli çocuk ile spor yapan 15 çocuğun velisi ile anket uygulaması yapılmış, çalışma sonunda, sporun çocukların sosyalleşmeleri üzerinde etkili olduğu, spor ile sosyalleşme arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Çocukların sosyalleşmesine yönelik velilerin verdikleri yanıtlar arasında, çocuğun kendini tanıtabilmesi; özür dileme ve teşekkür becerilerine sahip olması ve liderlik becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0.05$).

Gresham ve Horner (2001) yaptıkları çalışmada, yüksek oranda yeti yitimi görülen öğrencilerin eğitiminin sonuçlarının yorumlanması çalışmasında, sosyal etkinlik, bilhassa spesifik (özgül) öğrenme bozuklukları, zihinsel engelli duygusal rahatsızlık ve dikkat eksikliği hiperaktif bozukluğu gibi yüksek oranda görülen yeti yitimlerinin herhangi birine sahip öğrenciler için belirgin gereksinim olduğu ifade edilmektedir. Bu öğrencilere yönelik en popüler eğitim yaklaşımlarından biri de sosyal beceri eğitimi olarak ifade edilmektedir.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

6. 1. Sonuçlar

Yapılan araştırmanın bu bölümünde, hafif derecede zihinsel engelli çocuklarda, 14 haftalık beden eğitimi etkinliklerinin motor beceriler, sosyal beceriler ve yaşam kalitesi üzerindeki etkilerinin incelenmesi neticesinde elde edilen sonuçlara yer verilmiştir. Literatür incelemesinde, motor performans yaşam kalitesi ve sosyal becerileri ile ilgili çalışma olmadığı için elde edilen sonuçların literatür için önemli olduğu düşünülmektedir.

6. 1. 1. Motor Performansla İlgili Sonuçlar

Bruininks-Oseretsky Motor Test Bataryası kısa formu 8 alt boyutta değerlendirilmiştir. Bu alt boyutlar; ince motor becerisi, ince motor uyumu, el becerisi, iki-yönlü koordinasyon, denge, hız ve çeviklik, üst ekstremité koordinasyon ve güç olarak adlandırılmaktadır. İnce motor becerisi; yıldız doldurma ve bir yörünge boyunca yolu çizme testleriyle; ince motor uyumu, kapalı çember çizme ve kare şeklini çizme testleriyle; el becerisi, boncuk takma testiyle; iki-yönlü koordinasyon, gözler kapalı bir şekilde işaret parmağı ile buruna dokunma ve elle pivot, yani parmakları bir nokta üzerinde döndürme testleriyle; denge, düz bir çizgi üzerinde topuk, parmak ucu öne doğru yürüme testiyle; hız ve çeviklik, tek ayak üzerinde sıçrama, üst ekstremité koordinasyonu tek el ile top yakalama ve top sektirme, güç, şınav ve tam şınav testleriyle ölçülmüştür.

Bruininks-Oseretsky Test Bataryasının kısa formunda, ince motor beceriyi ölçen yıldız doldurma ve bir yörünge boyunca yolu çizme testlerinde (M1-2) uygulama grubunda istatistiksel olarak anlamlı gerçekleşmiştir ($p<0.05$). Kontrol gruplarında ise anlamlı fark görülmemiştir. İnce motor uyumu, kapalı çember çizme ve kare şeklini çizme testleriyle (M3-4) uygulama ve kontrol gruplarında istatistiksel olarak anlamlı sonuçlar elde edilmiştir ($p<0.05$). Uygulama grubundaki istatistiksel anlamlılığın daha yüksek olduğu görülmüştür. Diğer bir test olan el becerisi (M5) motor performansını değerlendiren boncuk takma etkinliğinde, sadece uygulama grubunun ön test-son test sonuçlarında istatistiksel anlamlılık tespit edilmiştir ($p<0.05$). Bataryanın 6. ve 7. maddesinde yer alan iki-yönlü koordinasyon motor performansı ölçen, gözler kapalı bir şekilde işaret parmağı ile buruna dokunma ve elle pivot, yani parmakları bir nokta üzerinde döndürme testleri sonucunda hem kontrol hem de uygulama gruplarında istatistiksel olarak anlamlılık tespit edilmiştir ($p<0.05$). Test bataryasında yer alan denge hareketlerinden, düz bir çizgi üzerinde topuk, parmak ucu öne doğru yürüme testinde (M8), uygulama grubunda anlamlılık tespit

edilmişken kontrol grubunda istatistiksel olarak bir fark görülmemiştir. Bruininks-Oseretsky Test Bataryasının kısa formunda, hız ve çevikliği ölçen, tek ayak üzerinde sıçrama etkinliğinde (M9), uygulama grubunun ön test ve son test karşılaştırmalarında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ($p<0.05$). Kontrol grubunda ise istatistiksel bir fark görülmemiştir ($p>0.05$). Üst ekstremitte koordinasyonu tek el ile top yakalama ve top sektirme testlerinde (M10–11), hem uygulama hem de kontrol gruplarının ön test ve son test karşılaştırmalarında istatistiksel olarak anlamlılık tespit edilmiştir. Uygulama grubunun istatistiksel anlamlılığı, kontrol grubuna göre çok daha yüksek gerçekleşmiştir. Son olarak test bataryamızda, güç ve direnci ölçen testlerden, yarım şınav (12A) kız gruplarına, tam şınav (M12B) erkek gruplarına uygulanmış, ön test ve son test sonuçlarına göre, uygulama gruplarında istatistiksel olarak anlamlılık tespit edilirken ($p<0.05$), kontrol gruplarında herhangi bir anlamlılık bulunamamıştır ($p>0.05$).

6. 1. 2. Pençe ve Boy Ölçüm Sonuçları

Uygulama grubunda yer alan öğrencilerin pençe sağ, pençe sol ve boy uzunluğu ölçümlerinin eş gözlemleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Son test uygulaması, boy ölçümleri ön teste göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde artmıştır ($P<0.05$). Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin pençe sağ, pençe sol ve boy uzunluğu ölçümlerinin eş gözlemleri arasında, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Son test uygulaması; pençe ve boy uzunluğu ölçümlerinin ön teste göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde artmıştır ($P<0.05$). Uygulama grubundaki istatistiksel anlamlılık çok daha yüksektir.

6. 1. 3. Yaşam Kalitesi ile İlgili Sonuçlar

14 haftalık beden eğitimi programı öncesi ve sonrasında, çocukların yaşam kalitelerini ölçmek için Memik ve arkadaşları tarafından geçerlilik ve güvenilirliği yapılmış yaşam kalitesi ölçeğinin (anne-baba formu) veliler tarafından doldurulması istenmiştir. ÇİYKÖ 23 maddeden oluşmaktadır. Okul işlevselliği de ele alınmaktadır. Puanlama 3 alt alanda yapılmaktadır. İlk olarak ölçek toplam puanı (ÖTP), ikinci olarak fiziksel sağlık toplam puanı (FSTP), üçüncü olarak duygusal, sosyal ve okul işlevselliğini değerlendiren madde puanlarının hesaplanmasından oluşan psikososyal sağlık toplam puanı (PSTP) hesaplansak değerlendirilmektedir (Varni ve arkadaşları 2001'den aktaran: Memik ve arkadaşları 2008: 89). Etkinlik programının ölçek toplam puanı üzerinde olumlu etkileri olduğu tespit edilmiştir. Uygulama gruplarında yapılan beden eğitimi çalışmaları sonucunda istatistiksel olarak bir anlamlılık görülürken kontrol grubunda istatistiksel

anlamlılık gerçekleşmemiştir. Çocuklara uygulanan programın; uygulama grubunda, genel yaşam kalitesini yükselttiği, likert tipi olan ölçekte, ön teste göre daha anlamlı sonuçlar elde edilmiştir. Beden eğitimi programı öncesi ve sonrasında, fiziksel sağlık toplam puanında (FSTP), uygulama ve kontrol gruplarında istatistiksel olarak bir anlamlılık görülmüştür ($p<0.05$). Duygusal, sosyal ve okul işlevselliğini değerlendiren madde puanlarının hesaplanmasından oluşan psikososyal sağlık toplam puanı (PSTP) uygulama grubunda istatistiksel olarak bir anlamlılık görülürken ($p<0.05$), kontrol grubunda istatistiksel anlamlılık gerçekleşmemiştir ($p>0.05$).

6. 1. 4. Sosyal Becerilerle İlgili Sonuçlar

Sosyal Beceri Ölçeği (SBÖ/Social Skills), 14 haftalık beden eğitimi uygulama programından önce ve sonra, ön test, son test, kontrol grubu ve uygulama grubu ölçümlerinde sosyal becerilerinin ölçümü için Gresham ve Elliot tarafında geliştiren sosyal beceri derecelendirme sistemi kullanılmıştır. Ölçeğin geçerlilik ve güvenilirliği Sucuoğlu ve Özokçu tarafından yapılandırılan SBÖ'de, işbirliği, atılganlık ve kendini kontrol ölçekleri olmak üzere üç alt ölçek yer almaktadır.

Sosyal beceri ölçeğinin, işbirliği alt ölçeğinde, son test sonuçlarında ön teste göre uygulama ve kontrol grubunda istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ($p<0.05$). Uygulama grubunda anlamlılığın daha yüksek olmasında, yapılan etkinliklerin çalışmaya katılan öğrencilerin kendilerini tanıtmaları, etkinlik içerisinde yardımlaşma, akrandan destek alma, verilen yönergeleri takip etme ve yerine getirmeye çalıştıkları için öğrencilerin sosyal beceri ölçeğinin alt boyutu olan işbirliği ölçeğinde etkili olduğu düşünülmektedir. Çalışmamızda; bilgi isteme, kendini tanıtma ve diğerlerine tepki verme gibi etkileşim başlatma davranışlarını ölçen, sosyal beceri alt ölçeklerinden atılganlık ölçeği ön test-son test sonuçlarında, yalnız uygulama grubunda istatistiksel olarak anlamlı sonuç bulunmuştur. Kontrol grubunda istatistiksel olarak anlamlılık bulunamamıştır ($p>0.05$). Öfke kontrolü, anlaşmazlık durumunda uzlaşma sağlama ve uygun şekilde tepki verme gibi anlaşmazlık durumlarında sergilenecek davranışları ölçen, sosyal beceri alt ölçeklerinden kendini kontrol ölçeği ön test-son test sonuçlarında, uygulama grubunda istatistiksel olarak anlamlı sonuç bulunmuştur. Kontrol grubunda istatistiksel olarak anlamlılık bulunamamıştır ($p>0.05$).

6. 1. 5. Yaşam Kalitesi, Sosyal Beceri ve Motor Performans Ölçeklerinin Karşılaştırılması

Kontrol grubunda ÖTP ile FSTP değişkenleri arasındaki Spearman ilişki katsayısı 0,611 ve p-değeri 0,012 olarak bulunmuştur. Bir başka ifade ile %95 güvenle bu iki değişken arasında aynı yönlü ilişki vardır. Aynı şekilde kontrol grubunda, ÖTP ile PSTP arasında ters yönlü, İşbirliği ile Pençe Sol ve Atılganlık ile Motor arasında %95 güvenle aynı yönlü ilişki vardır ($p < 0.05$). Uygulama grubunda ise ÖTP ile PSTP arasında ters yönlü, İşbirliği-Atılganlık, İşbirliği-Kendini Kontrol ve Atılganlık-Kendini Kontrol değişkenleri arasında %95 güvenle aynı yönlü ilişki vardır ($p < 0.05$).

6. 2. Öneriler

Bu bölümde elde edilen sonuçlar, araştırmacının çalışma süresinde kazandığı deneyimlere dayalı olarak geliştirilen ve ileride yapılabilecek araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

6. 2. 1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler

1. Hafif derecede zihinsel engelli çocuklara yönelik yapılan beden eğitimi etkinlikleri düzenli bir şekilde yapıldığında fiziksel gelişimlerine katkı sağlayabilir.
2. Yapılan planlamalarda, alan uzmanlarının görev alması çocuklarda motivasyonu artırır.
3. Eğitimin sadece okuma yazma ile ilgili etkinliklerden ibaret olmadığı ve birçok faktörü içinde barındırdığı her fırsata anlatılmalı.
4. Özel eğitim kurumlarında, alan uzmanlarının çalışması zorunlu hale getirilmeli.
5. Engellilikte erken tanılama yöntemlerinin etkin bir şekilde kullanılması eğitim kurumlarının ve bireylerin başarısını olumlu etkileyecektir.
6. Devlet, engelli bireyler için etkili projeler geliştirmeli ve katılım konusunda destekler sağlamalıdır.
7. Özel eğitim gerektiren bireyleri tanılama yöntemleri, ülkemizin genel durumu ve sosyal kültürel yapısı değerlendirilerek yeniden güncellenmelidir.
8. Sağlıklı bireyler için uygulanan gelişim ölçekleri engelli bireyler için de oluşturulmalı ve denetimleri sağlık kuruluşları tarafından gerçekleştirilmeli.
9. Kaynaştırma uygulamaları ön planda tutulmalı ve engellilere yönelik ayrımlar kaldırılmalı.
10. Kişilerin yetersizlikleri değil, yeterli oldukları alanlar ön planda tutulmalı, spor bir araç olarak kullanılmalı.

11. Ailelere eğitim desteği verilmeli, ailelerin beklenti düzeyleri anlamlı seviyelerde tutulmalı.
12. Sosyal hayata kendi başlarına devam edebilmeleri için yaşam alanları planlanırken engelli bireyler ön planda tutulmalı.
13. Obezitenin yayılma hızının engelli bireylerde normal bireylere göre 3 kat daha fazla olduğundan, regreatif amaçlı spor aktivitelerine önem verilmelidir.
14. Bilimsel amaçla yapılan çalışmalarda uygulama süresinin artırılması, engelli bireylerin kendilerinde meydana gelen değişimleri görebilmeleri açısından önemli olacaktır.

6. 2. 2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Uygulama grubunda yer alacak çocuklar iyi gözlemlenmeli, hedef kitleyi oluşturup oluşturmadığı tespit edilmeli ve sadece tanılama yöntemi kullanılmamalı.
2. Öğrencilerin sağlık problemleri göz ardı edilmemeli.
3. Uygulamalar yapılmadan önce uygulamada yer alacak herkese amaçlar anlatılmalı ve beklenti seviyesi belirlenmeli.
4. Programlarda yer alacak öğrencilerle iletişim, programın başarısını etkileyeceğinden sakın ve hoşgörülü bir üslup kullanılmalı.
5. Program başlangıcından itibaren çalışmalar düzenli ve hedeflenen amaçlara yönelik olmalı.
6. Çocuklarda görülen davranış problemlerinin uygulama grubunu etkilemesine izin verilmemeli ve bunlar kontrol altına alınmalı.
7. Test ölçümlerinin geçerliliğinin olmasına dikkat edilmeli.
8. Daha geniş katılımlı etkinliklere yer verilmeli ve zaman zaman ailenin bunlara katılımı sağlanmalı.
9. Spor etkinliklerinde eğitsel oyunlara yer verilmeli ve eğitsel oyunlar etkinlik programlarına göre düzenlenmeli.
10. Sosyal becerilerin gelişmesi için sözel ifadeye bulunabilecekleri ortamlar oluşturulmalı ve işbirliğini artıracak uygulamalara yer verilmeli.
11. Kişilerin özel gereksinimlerine yönelik bireysel uygulamalar zaman zaman kullanılmalı.

7. KAYNAKLAR

- Ainsworth, P. & Baker, P. (2004). *Understanding mental retardation*. Mississippi: The Mississippi University Press.
- Akalın, S. (2008). Kaynaştırma sınıflarında öğretmen öğrenci davranışları. *Çocuk Çocuk Dergisi*, 80, 31.
- Akkök, F. (1996). *İlköğretimde sosyal becerilerin geliştirilmesi (Öğretmen el kitabı)*. Ankara: MEB.
- Aksay, E., Arslan, C., Güllü, M. ve Botttger, V. (2011). Atletizmin periferik ve merkezi sinir sisteminden kaynaklanan engelli bireylerdeki hareket beceri düzeyine etkisi [Özel sayı]. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, 13(1), 95-98.
- Akyüz, M., Taş, M., Akyüz, Ö., Taş, R. ve Çelik, A. (2011). Eğitilebilir zihinsel engelli çocuklarda 6 haftalık fiziksel aktivitelerin bazı fiziksel ve fizyolojik parametrelere etkisi. *Atatürk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 13(1), 43-49.
- Albrecht, G. L. and Devlieger, P. J. (1999). The disability paradox: high quality of life against all odds. *Social Science and Medicine*, 48(8), 977-988.
- Altun, B. (2010). Bedensel engellilerin sportif aktivitelere katılımının yaşam kalitesi üzerine etkisinin değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Amerikan Psikiyatri Birliği. (2014). *Dsm-5™ tanı ölçütleri*(E. Köroğlu, çeviren. A. P. Birliği Ed.). Ankara: HYB Yayımcılık.
- Amundson, R. (2005). Disability, ideology, and quality of life. In D. Wasserman, J. Bickenbach & R. Wachbroit (Eds.), *Quality of life and human difference, genetic testing, health care and disability* (pp.101-124). America: Cambridge University Press.
- Anokye, N. K., Trueman, P., Green, C., Pavey, T. G. and Taylor, R. S. (2012). Physical activity and health related quality of life. *BMC Public Health*, 12, 624-632.
- Apolone, G. & Mosconi, P. (2007). Techniques for assessing the quality of life with a particular emphasis on physical exercise. In V. Stocchi, P. De Feo and D. A. Hood (Eds.), *Role of physical exercise in preventing disease and improving the quality of life* (pp.183-190). Italia: Springer Science-Busines Media.
- Aral, N. ve Gürsoy, F. (2009). *Özel eğitim gerektiren çocuklar ve özel eğitime giriş*. İstanbul: Morpa.
- Arı, R. (2005). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Yayınları.

- Arslan, İ. M. (2013). İş okuluna devam eden ve etmeyen eğitilebilir öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Ataman, A. (2007). Yükseköğretimdeki engelli öğrencilerin karşılaştığı sorunlar engellilere sağlanan eğitim önlemleri. E. Berberoğlu (Ed.), *Özürüler'07 Kongre Sergi ve Sosyal Etkinlikleri içinde* (s. 17-23). İstanbul: Harbiye Askeri Müze ve Kültür Sitesi.
- Atasavun-Uysal, S. ve Düger, T. (2011). Farklı görme keskinliklerine sahip Türk çocuklarının motor yeteneklerinin karşılaştırılması. *Fizyoterapi Rehabilitasyon*, 22(1), 23-29.
- Atay, M. (1995). Engelli bireylerin benlik gelişiminde spor etkinliklerinin önemi. Antalya Uluslararası Engellilerde Spor Eğitim Sempozyumu içinde (s.96-100), Antalya: Akdeniz Üniversitesi.
- Atlı, M. (2008). *Beden eğitimi ve spor*. Ankara: Baran Ofset.
- Avcıoğlu, H. (2012). Zihinsel yetersizliği olan çocuklara sosyal beceri kazandırmada işbirliğine dayalı öğrenme ve drama yöntemlerinin etkililiği. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 37(163), 110-125.
- Aydın, A. (2010). *Eğitim psikolojisi gelişim –öğrenme-öğretim* (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Aygün, Ö. (2004). Zihinsel engelli çocukların egzersiz öncesi ve sonrası motorik performanslarının karşılaştırılması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Aykara, A. (2010). Kaynaştırma eğitimi sürecinde bedensel engelli öğrencilerin sosyal uyumlarını etkileyen etmenler ve okul sosyal hizmeti. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Bacanlı, H. (2012). *Sosyal beceri eğitimi* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Bailey, R. (2006). Physical education and sport in schools: A review of benefits and outcomes. *Journal of School Health*, 76(8), 397–401.
- Baltacı, G. (2008). *Çocuk ve spor*. Ankara: Sağlık Bakanlığı Yayınları.
- Baran, F. (2012). Zihinsel engelli çocukların motor beceri öğreniminde değişken uygulamaların, edinim, transfer ve hatırlama süreçlerine etkisinin incelenmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Başaran, E. İ. (1999). *Eğitime giriş* (4. Baskı). Ankara: Tıpkı Basım.
- Başbakanlık Engelliler Dairesi Başkanlığı. (2003). Öğrenme yetersizliği olan çocukların eğitiminde destek projesi. *Çocuk Çocuk Dergisi*, 22(1), 18-19.

- Bayazıt, B., Meriç, B., Aydın, M. ve Seyrek, E. (2007). Eğitilebilir zihinsel engelli çocuklarda eğlenceli atletizm antrenman programının psikomotor özelliklere etkisi. *Sportmetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 5(4), 173-176.
- Baykoç-Dönmez, N. Şahin S. (2011). Özel eğitimin tarihi gelişimi. N. Baykoç-Dönmez (Ed.), *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim içinde* (s. 29-50). Ankara: Eğiten Kitap.
- Baykoç-Dönmez, N. (2011). Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim. N. Baykoç-Dönmez (Ed.), *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim içinde* (s. 19-28). Ankara: Eğiten Kitap.
- Baykoç-Dönmez, N. ve Şahin, S. (2010). Öğretmenlik programları için özel eğitim. Baykoç-Dönmez N. (Ed.), *Türk Tarihinde Özel Eğitim Tarihi ve Gelişimi içinde* (s. 30-31). Ankara: Gündüz Eğitim Yayıncılık.
- Berk, L. E. (2013). *Bebekler ve çocuklar* (F. E. Bedel, çeviren. Işıkoğlu-Erdoğan, N. Ed.). Ankara: Nobel Yayınları.
- Berktaş, N. (2007). Eğitilebilir zihinsel engelliler, özel sınıflar ve kaynaştırma eğitimi gören öğrencilerde fiziksel uygunluğun değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Biçer, Y., Savucu, Y., Kutlu, M., Kaldırımçı, M. ve Pala, R. (2004). Güç ve kuvvet egzersizlerinin zihinsel engelli çocukların hareket, beceri ve yeteneklerine etkisi. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, 3(1), 173-179.
- Biddle, S. J. and Asare, M. (2011). Physical activity and mental health in children and adolescents: A review of reviews. *British Journal of Sports Medicine*, 45(11), 886-895.
- Bidell, T. R. & Fischer, K. W. (2005). Cognitive development in educational contexts: Implications of skill theory. In A. Demetriou, M. Shayer and A. Efklides (Eds.), *Neo-piagetian theories of cognitive development* (pp. 9-29). London: Taylor & Francis e-Library.
- Biering-Sorensen, F. & Hjeltne, N. (2003). Disabled individuals and exercise. In M. Kjaer, et al. (Eds.), *Textbook of sports medicine* (pp. 373-396). Oxford: Blackwell Science Ltd.
- Bois-Reymond, M., Ravesloot, J., te Poel, Y. and Zeijl, E. (2001). *New skills to learn in peer groups*. In A. D. Kinney (Eds.), *Sociological studies of children and youth* (pp. 143-171). Amsterdam: Emerald Group Pub.
- Bowling, A. (2003). Current state of the art in quality of life measurement. In A. J. Carr, I. J. Higginson and P. G. Robinson (Eds.), *Quality of life* (pp.1-8). London: BMJ Books.
- Brown, I. & Brown, I. R. (2003). *Quality of life and disability: An approach for community practitioners*. London: JKP.

- Bruininks, R. H. & Bruininks, B. D. (2010). *Bruininks-oseretsky test of motor proficiency second edition*. USA: Pearson Assessments.
- Brzuzy, S. (1997). Deconstructing disability. The impact of definition. *Journal of Poverty*, 1(1), 81-91.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Calman, K. C. (1984). Quality of life in cancer patients –an hypothesis. *Journal of Medical Ethics*, 10(3), 124–127.
- Campbell, C., Hansen, D. J. and Nangle, D. W. (2010). Social skills and psychological adjustment. In D. W. Nangle, D. J. Hansen, C. A. Erdley and P. J. Norton (Eds), *Practitioner's guide to empirically based measures of social skills* (pp.51-62). London: Springer Science-Business Media.
- Canöz, Ş. (2011). Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim. H. Avcıoğlu (Ed.), *İlköğretimde Özel Eğitim içinde* (s. 1–18). Ankara: Nobel Yayınları.
- Carr, A. J., Higginson, I. J. and Robinson, P. G. (Eds.). (2003). *Quality of life*. London: BMJ Books: Vincent, K. & Higginson, I. J.
- Cavkaytar, A. ve Diken, H. İ. (2005). *Özel eğitime giriş* (2 baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Chang, Y. J., Chen, S. F., and Huang, J. D. (2011). A kinect-based system for physical rehabilitation: A pilot study for young adults with motor disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 32(6), 2566–2570.
- Chui, M. M. Y., Ng, A. M. Y., Fong, A. K. H., Lin, L. S. Y. and Ng, M. W. F. (2007). Differences in the fine motor performance of children in Hong Kong and the United States on the bruininks-oseretsky test of motor proficiency. *Hong Kong Journal of Occupational Therapy*, 17(1), 1–9.
- Connolly, B. H. and Michael, B. T. (1986). Performance of retarded children, with and without down syndrome, on the bruininks oseretsky test of motor proficiency. *Physical Therapy*, 66(3), 344–348.
- Cools, W., De Martelaer, K., Samaey, C. and Andries, C. (2009). Movement skill assessment of typically developing preschool children: A review of seven movement skill assessment tools. *Journal of Sports Science and Medicine*, 8, 154-168.
- Csóti, M. (2001). *Social awareness skills for children*. London: JKP.
- Çavdar, B. (2011). Öğretilebilir zihinsel engelli öğrencilerde beden eğitimi ve spor aktivitelerinin toplumsallaşma düzeylerine etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Çetinkaya, Ç. (2010). Yüzyıllarda Avrupa'da zihinsel yetersizliği olan bireylerin eğitim tarihi. *ODTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmalar Dergisi*, 1(2), 51-62.

- Çıkılı, Y. (2013). Zihinsel yetersizliği olan çocuklar. S. Vuran (Ed.), *Özel Eğitim içinde* (s. 175-201). Ankara: Maya Akademi.
- Çifçi-Tekinarıslan, İ. (2011). Zihinsel yetersizliği olan öğrenciler. İ. H. Diken (Ed.), *Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim içinde* (s. 135-166). Ankara: Pegem Akademi.
- Çoban-Esen, E. (2003). *Tıbbi eğitsel yaklaşımla zihinsel engel okyanusun kıyısı*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çoknaz H., Eskicioğlu, Y. ve Şemsek, Ö. (2003). Basketbol oynayan erkek mental reterde çocuklarda bazı motorik özelliklerin araştırılması. *Benden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 5(3), 6–10.
- Çorbacı-Serin, G. E. (2012). Zihinsel engelli ergenlerin sosyal beceri düzeyleri ve davranış problemleriyle ebeveynlerinin genel öz yeterlilik algı düzeylerinin karşılaştırılarak incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Dai, Y. D. & Sternbeg, J. R. (Eds). (2004). *Motivation, emotion, and cognition: Integrative perspectives on intellectual functioning and development*. London: Lawrence Erlbaum Associates: Dai, Y. D. & Sternbeg, J.
- Daniel, B. & Wassell, S. (2002). *The school years: assessing and promoting resilience in vulnerable children 2*. London: Jessica Kingsley.
- Davis, K., Zhang, G. and Hodson, P. (2011). Promoting health-related fitness for elementary students with intellectual disabilities through a specifically designed activity program. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 8(2), 77–84.
- De Gangi, G. A. & Kendall, A. (2008). Effective parenting fort he hard-to-manage child. In *A skills-based book* (pp. 234–236). New York: Taylor & Francis Group.
- De Gennaro, C. K. (2012). Effects of the achilles kids guided running program on health-related fitness and self-concept in adolescents and young adults with intellectual disabilities: A pilot study. Unpublished master's dissertation, The University of Utah, Utah.
- Demirdağ, M. (2010). Sporun öğretilebilir zihinsel engelli çocukların sosyalleşmeleri üzerine etkisinin araştırılması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Dikici-Sığırtmaç, A. ve Deretarla-Gül E. (2008). Zihinsel yetersizliği olan çocuklar. *Okul Öncesinde Özel Eğitim içinde* (s. 44–56). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Diler, M. S., Tuncel, F. ve Gürsel, F. (2008). 7–14 yaş arası hafif zihinsel engelli çocuklarda görsel geri bildirim öğrenmeye etkisi. *Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı Dergisi*, 5(2), 1293-1307.

- Duman, S., Baştuğ, G., Taşğın, Ö. ve Akandere, M. (2011). Bedensel engelli sporcularda kendine güven duygusu ile yaşam doyum düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 1364–1373.
- Durukan, İ., Ceylan, M. F., Kara, K., Erdem, M., Akça, Ö. F. ve Türkay, T. (2011). Mental retardasyonu olan çocuklarda yaşam kalitesi. *Yeni Symposium*, 49(1), 43–50.
- Efstratopoulou, M., Janssen, R. and Simons, J. (2012). Differentiating children with attention-deficit/hyperactivity disorder, conduct disorder, learning disabilities and autistic spectrum disorders by means of their motor behavior characteristics. *Research in Developmental Disabilities*, 33(1), 196–204.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Bernzweig, J., Karbon, M., Poulin, R., and Hanish, L. (1993). The relations of emotionality and regulation to preschoolers' social skills and sociometric status. *The Society for Research in Child Development*, 64, 1418–1438.
- Eratay, E. (2010). Zihinsel yetersiz olan çocuklar ve eğitimi. N. Baykoç (Ed.), *Öğretmenlik Programları İçin Özel Eğitim içinde* (s. 170-178). Ankara: Gündüz Kitabevi.
- Erdemir, İ., Tekin, H. A., Savucu, Y. ve Tüfekçioğlu, E. (2009). Birinci ve ikinci Lig tekerlekli sandalye basketbolcularında performansı etkileyen faktörler. *Fırat Üniversitesi Sağlık Bilimleri Tıp Dergisi*, 23(2), 85–89.
- Erdley, C. A., Nangle, D. W., Burns, A. M., Holleb, L. J. and Kaye, A. J. (2010). Assessing children and adolescents. In D.W. Nangle, D. J. Hansen, C. A. Erdley and P. J. Norton (Eds.), *Practitioner's guide to empirically based measures of social skills*(pp. 69-82). London: Springer Science-Business Media.
- Eripek, S. (1996). Zihinsel engelli çocuklar. *Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar, Özel Eğitime Giriş içinde* (s. 151-178). Ankara: Karatepe Yayınları.
- Eripek, S. (2003). Zekâ geriliği olan çocuklar. A. Ataman (Ed.), *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş içinde* (s. 153–173). Ankara: Gündüz Eğitim Yayıncılık.
- Eripek, S. ve Vuran, S. (2009). *Zihinsel yetersizliği olan çocukların eğitimi*. A. G. Akçamete (Ed.), *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim*. (s. 245–278). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Erkan, S. (2011). Fiziksel gelişim. Y. Özbay ve S. Erkan (Ed.), *Eğitim Psikolojisi içinde* (s. 56). Ankara: Pegem Yayınevi.
- Ersoy, Ö. ve Avcı, N. (2000). *Özel gereksinimi olan çocuklar ve eğitimleri: Özel eğitim*. İstanbul: Yapa Yayınevi.
- Ertürk, B., Ün-Yıldırım, N. ve Yılmaz, İ. (2005). Zihinsel engelli ve fiziksel uygunluk. Ankara: T.C. Başbakanlık Engelliler İdaresi Bilgi İşlem Dairesi Başkanlığı Yayınları.
- Esgin-Gunder, E., Pistav-Akmeşe, P. and Mutlu, A. (2012). Assessment of social development and abilities in children with mental disabilities. *Procedia–Social and Behavioral Science*, 46, 1537–1540.

- Ferriss, A. L. (2010). *Approaches to improving the quality of life how to enhance the quality of life*. New York: Springer Science & Business Media.
- Finlayson, J., Turner, A. and Granat, M. H. (2011). Measuring the actual levels and patterns of physical activity/inactivity of adults with intellectual disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 24(6), 508–517.
- Foley, J. T., Bryan, R. R. and McCubbin, J. A. (2008). Daily physical activity levels of elementary school-aged children with and without mental retardation. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 20(4), 365–378.
- Frey, G. C. and Chow, B. (2006). Relationship between BMI, physical fitness, and motor skills in youth with mild intellectual disabilities. *International Journal of Obesity*, 30(5), 861–867.
- Friedman, M. (1997). *Improving the quality of life: A holistic scientific strategy*. London: Greenwood Publishing.
- Gallahue, D. L. (1982). *Development movement experiences for children*. New York: Wiley Pub.
- Gallahue, D., Ozmun, J. C. ve Goodway J. D. (2014). *Motor gelişimi anlamak* (A. Aktop ve D. Sevimay-Özer çeviren. Sevimay-Özer ve Aktop, A. Ed.). Ankara: Nobel.
- Gallahue, D., Ozmun, J. C. ve Goodway J. D. (2014). Çocukta büyüme ve gelişme. D. Sevimay-Özer ve A. Aktop (Ed.), aktaran A. B. Aksoy, *Motor Gelişimi Anlamak* içinde (s.168-184). Ankara: Nobel Yayınları.
- Garton, F. A. (2004). *Exploring cognitive development: The child as problem solver*. Australia: Blackwell Publishing.
- Gençöz, F. (1997). The effects of basketball training on the maladaptive behaviors of trainable mentally retarded children. *Research in Developmental Disabilities*, 18(1), 1-10.
- Golubović, Š., Maksimovic, J., Golubović, B. and Glumbić, N. (2012). Effects of exercise on physical fitness in children with intellectual disability. *Research in Developmental Disabilities*, 33(2), 608–614.
- Goudas, M. and Magotsiou, E. (2008). The effects of a cooperative physical education program on students' social skills. *Journal of Applied Sport Psychology*, 21(3), 356-364.
- Gökmen, H., Karagül, T. ve Aşçı, F. H. (1995). *Psikomotor gelişim*. Ankara: Başbakanlık Gençlik Spor Genel Müdürlüğü Yayınları.
- Greenspan, S. I. (2004). *Özel gereksinimli çocuk zihinsel ve duygusal gelişim* (Çeviren Ersevim İ. Çeviren.). İstanbul: Özgür Yayınları.
- Gresham, F. M. (1981). Social skills training with handicapped children a review. *Review of Educational Research*, 51(1), 139–176.

- Gresham, F. M. & Elliot, S. N. (1990). *Social Skills Rating System*. Circle Pines: American Guidance Services.
- Gresham, M. F. (2001a). Social skills instruction for exceptional children. *Theory Into Practice Journal*, 21(2), 129–133.
- Gresham, M. F. (2001b). Assessment of social skills in children and adolescents: Handbook of psychoeducational assessment. San Diego: Academic Press.
- Gresham, M. F. and Horner, H. R. (2001). Interpreting outcomes of social skills training for students with high-incidence disabilities. *The Council for Exceptional Children*, 67(3), 331-344.
- Gresham, M. F. and MacMilan, L. D. (1997). Social competence and affective characteristics of students with mild disabilities. *Review of Educational Research*, 67(4), 377–415.
- Gucciardi, D. F. (2010). Mental toughness profiles and their relations with achievement goals and sport motivation in adolescent Australian footballers. *Journal of Sports Science and Medicine*, 28(6), 615–625.
- Guidetti, L., Franciosi, E., Gallotta, M. C., Emerenziani, G. P. and Baldari, C. (2010). Could sport specialization influence fitness and health of adults with mental retardation?. *Research in Developmental Disabilities*, 31(5), 1070–1075.
- Gülay, H. ve Akman, B. (2009). *Okul öncesi dönemde sosyal beceriler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gür, A. (2002). Özel olimpiyatlar dergisi. *Çoluk Çocuk Dergisi*, 21, 50–51.
- Gürson-İlıcak, G. (2003). Avrupa engelliler yılı. *Çoluk Çocuk Dergisi*, 33, 19–31.
- Güven, N. M. (2005). *Okul öncesi ve ilköğretimde beden eğitimi* (4. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Hagar, K., Goldstein, S. and Brooks, R. (2006). *Seven steps to improve your child's social skills: A family guide (seven steps family guides series)*. England: Specialty Press.
- Hart, C. H., Newell, L. D. and Olsen, S. F. (2008). Parenting skills and social-communicative competence in childhood. In J. Bryant & D. Zillmann (Eds.), *Handbook of communication and social interaction skills* (pp. 753-800). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Haugen, M. D. (Ed.). (2008). *Rights of the disabled*. America: Infobase publishing: Haugen, M. D., Musser, S. and De Mott, A.
- Heiman, T. and Margalit, M. (1998). Loneliness, depression, and social skills among students with mild mental retardation in different educational settings. *The Journal of Special Education*, 32(3), 154–163.

- Hemayattalab, R. and Movahedi, A. (2010). Effects of different variations of mental and physical practice on sport skill learning in adolescents with mental retardation. *Research in Developmental Disabilities*, 31(1), 81–86.
- Hudson, A. J., Lucariello, M. J., Fivush, R. and Bauer, J. P. (2004). Katherine Nelson's vision of the mediated mind. In A. J. Hudson, M. J. Lucariello, R. Fivush, and J. P. Bauer (Eds.), *The development of the mediated mind* (pp. 1-12). London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Hupp, S. D. A., Le Blanc, M., Jewell, J. D. and Warnes, E. (2009). History and overview. In J. L. Matson (Eds.), *Social behaviour and skills in children* (pp. 1-22). Australia: Springer Science-Business Media.
- Hutzler, Y. and Korsensky, O. (2010). Motivational correlates of physical activity in persons with an intellectual disability: A systematic literature review. *Journal of Intellectual Disability Research*, 54(9), 767-786.
- İlhan L. (2008). Eğitilebilir zihinsel engelli çocuklarda beden eğitimi ve sporun sosyalleşme düzeylerine etkisi. *Kastamonu Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 16(1), 315–324.
- İlhan, E. L. (2007). Eğitilebilir zihinsel engelli çocuklarda beden eğitimi ve spor aktivitelerinin ruhsal uyum düzeylerine etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- İlhan, E. L., Kırımoğlu, H. ve Cokluk, G. F. (2013). The effect of special physical education and sports program on the quality of life the children with mental retardation. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 7(1), 1-7.
- İlhan, L. (2009). Zihinsel engelli çocuğu olan anne-babalarının çocuklarının özel eğitimleri sürecinde beden eğitimi ve spor etkinliklerine yaklaşımlarının değerlendirilmesi. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3(1), 38–48.
- İnal, A. N. (2003). *Beden eğitimi ve spor bilimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Jankowicz-Szymanska, A., Mikolajczyk, E. and Wojtanowski, W. (2012). The effect of physical training on static balance in young people with intellectual disability. *Research in Developmental Disabilities*, 33(2), 675–681.
- Jokinen, N. S. and Brown, R. I. (2010). Family quality of life and older-aged families of adults with an intellectual disability. R. Kober (Eds.), *Enhancing the Quality of Life of People with Intellectual Disabilities*, 41, 279–303.
- Jurimae, T. and Jurimae, J. (2000). *Growth physical activity and motor development in prepubertal children*. United States of America: CRC Press LLC.
- Kale, R. (2002). *Yaşam boyu spor*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kale, R. (2007). *İlköğretimde beden eğitimi ve oyun öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Kale, R. ve Erşen, E. (2010). *Beden eğitimi ve spor kültürü*. Ankara: Nobel Yayınları.

Kalkavan, A. (1996). Çocuklarda motor gelişim. Trabzon: Yayınlanmamış Ders Notları.

Kalkavan, A. (2007). Psikomotor gelişim. Kütahya: Yayınlanmamış Ders Notları.

Kalkavan, A., Demirel, M., Eynur, B. R., Demirel, H. D., Eynur, A. ve Gözeltepe, Z. (2011). Engelli çocuk sahibi ailelerin sportif faaliyetlere katılımını aile işlevlerinin etkisinin incelenmesi. N. Erkmek (Ed.), I. Uluslararası Katılımlı Engellilerde Beden Eğitimi ve Spor Kongresi içinde (s. 157–158). Konya: Selçuk Üniversitesi.

Kaner, S. (2009). Aile katılımı ve işbirliği. B. Sucuoğlu (Ed.), Zihin Engelliler ve Eğitimleri içinde (s. 352-378). Ankara: Kök Yayıncılık.

Kansu, N. ve Beceren, E. (2004). Erken çocukluk döneminde sosyal beceriler. *Çoluk Çocuk Dergisi*, 40, 10–11.

Karacan, Ç., Kaba, Z., Yenigün, Ö., Aydın, M. ve Bayazıt, B. (2003). Kaynaştırma grubu ile eğitilebilir zihinsel engelli grubun ritm ve dans çalışmaları yoluyla beceri düzeylerinde meydana gelen değişimlerin incelenmesi. *İstanbul Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 11(3), 132–136.

Karadağ, H. (2008). Adana ilindeki zihinsel engelli çocukların sosyal gelişim özelliklerinin değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Karahan, M., Demir, R., Şahin, İ. ve Süel, E. (2007). Eğitilebilir zihinsel engelli erkek çocukların bazı motor becerilerine antrenmanın etkisi. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 1(2), 71–75.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi* (24. Baskı). Ankara: Nobel Akademi.

Kaya, B. (2011). Bedensel engelliler masa tenisi oyuncularının fiziksel–fizyolojik profillerinin fonksiyonel sınıflama ile ilişkilendirilmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Keskin, Ş. (2002). Engelli çocuklarda beden eğitimi derslerinin fiziksel parametrelerine olan etkileri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.

Kober, R. and Eggleton, C. R. (2010). Using quality of life to assess performance of agencies assisting people with intellectual disabilities. *Enhancing the Quality of Life of People with Intellectual Disabilities*, 41, 61–70.

Koparan, Ş. (2003). Özel ihtiyaçlı çocuklarda spor. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 153–160.

Kubilay, N. S., Yıldırım, Y., Kara, B. and Harutoğlu-Akdur, H. (2011). Effect of balance of training and posture exercises on functional level in mental retardation. *Fizyoterapi Rehabilitasyon Dergisi*, 22(2), 55–64.

Kulaksızoğlu, A. (Ed.). (2003). *Çocuk psikolojisi ve gelişimi, farklı gelişen çocuklar*. İstanbul: Epsilon Yayınevi: Kulaksızoğlu, A.

- Kumar, I., Singh, R. A. and Akthar, S. (2009). Social development of children with mental retardation. *Industrial Psychiatry Journal*, 18(1), 56–59.
- Lahtinen, U., Rintala, P. and Malin, A. (2007). Physical performance of individuals with intellectual disability: A 30 year follow up. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 24(2), 125–143.
- Laker, A. (2002). Culture, education and sport. In A. Laker (Eds.), *The sociology of sport and physical education* (pp. 1-15). London: Taylor & Francis Press.
- Lin, J. D., Lin, P. Y., Lin, L. P., Chang, Y. Y., Wu, S. R., and Wu, J. L. (2010). Physical activity and its determinants among adolescents with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 31(1), 263–269.
- Lyons, G. and Cassebohm, M. (2010). Life satisfaction for children with profound intellectual and multiple disabilities. R. Kober (Eds.), *Enhancing the Quality of Life of People with Intellectual Disabilities*, 41, 183–204.
- Lyons, G. (2010). Quality of life for persons with intellectual disabilities a review of the literature. R. Kober (Eds.), *Enhancing the Quality of Life of People with Intellectual Disabilities*, 41, 73–126.
- Malkawi, S. H. (2009). Participation in play activities of children with cerebral palsy. Unpublished doctoral dissertation, University of Kentucky, America.
- Mathieson, K. (2005). *Social skills in the early years*. London: SAGE Publications.
- Mcdermott, S. Durkun, M., Schupf, N. and Stein, A. Z. (2007). Epidemiology of mental reterdation. In: J. W. Jacobson, J. A. Mulick and J. Rojahn (Eds.), *Handbook of Intellectual and Developmental Disabilities* (pp. 3–40). New York: Springer Science.
- Memik, Ç. N., Ağaoğlu, B., Coşkun, A. ve Karakaya, I. (2008). Çocuklar için yaşam kalitesi ölçeğinin 8-12 yaş çocuk formunun geçerlilik ve güvenilirliği. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 15(2), 87-98.
- Memiş, A. Memiş, U. A. (2013). Cinsiyet, başarı ve sosyal beceri. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 43–49.
- Merril, E. C., Lookadoo, R. and Rilea, S. (2003). Memory, language comprehension and mental retardation. In L. Abbetudo (Eds.), *Language and communication in mental retardation* (pp. 151-180). California: Acedemic press.
- Metin, N. ve Işıtan, S. (2011). Zihinsel engelli çocuklar ve eğitimleri. N. Baykoç-Dönmez, (Ed.), *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim* (s. 157-184). Ankara: Eğiten Kitap.
- Michalos, A. C., Dienner, E., Glatzer, W., Moum, T., Sprangers, M. A. G., Vogel, J., et al. (Eds.). (2010). *Approachs to improving the quality of life how to enhance the quality of life*. New York: Ferriss, A. L.

- Milli Eğitim Bakanlığı. (2002). *Eğitim uygulama okulu: Eğitim programı*. Ankara: M.E.B. Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). *Özel eğitim hizmetleri tanıtım el kitabı*. Ankara: M.E.B. Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2011). *Aile ve tüketici hizmetleri: Engelli bireylerde toplumsal uyum*. Ankara: M.E.B. Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2012). *Oyun ve fiziki etkinlikler dersi öğretim programı (ilkokul 1-4. sınıflar)*. Ankara: M.E.B. Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *Beden eğitimi ve spor dersi öğretim programı (ortaokul 5-8. sınıflar)*. Ankara: M.E.B. Yayınları.
- Moon, M. Ş. and Renzaglia, A. (1982). Physical fitness and the mentally retarded: A critical review of the literature. *Journal of Special Education*, 16(3), 269–287.
- Muratlı, S. (2007). *Antreman bilimi yaklaşımıyla çocuk ve spor* (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Murphy, A. N., Carbone. S. P. and The Council on Children with Disabilities. (2008). Promoting the participation of children with disabilities in sports, recreation, and physical activities. *Pediatrics*, 129(4), 1103.
- Mülazimoğlu-Ballı, Ö. ve Gürsoy, F. (2012). Bruininks-oseretsky motor yeterlilik testinin 5-6 yaş grubu Türk çocukları için geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Spor Dergisi*, 23(3),104–118.
- National Research Council Institute of Medicine. (2000). *After-school programs to promote child and adolescent development*. Washington, DC. : Acedmic Press.
- Neter, J. E., Schokker, D. F., Jong, E. D., Renders, C. M., Seidell, J. C., and Visscher, T. L. S. (2011). The prevalence of overweight and obesity and its determinants in children with and without disabilities. *The Journal of Pediatrics*, 158(5), 735-739.
- Özbay, Z. (2011). Bilişsel gelişim. Özbay Y. ve Erkan S. (Ed.), *Eğitim Psikolojisi içinde* (s. 140-142). Ankara: Pegem Yayınevi.
- Özbey, Ç. (2009). *Özel çocuklar ve terapi yöntemleri*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Özer, D. S. (2013). *Engelliler için beden eğitimi ve spor*. Ankara: Nobel.
- Özer, D., Baran, F., Aktop, A., Nalbant, S., Ağlamış, E. and Hutzler, Y. (2012). Effects of a special olympics unified sports soccer program on psycho-social attributes of youth with and without intellectual disability. *Journal of Research in Developmental Disabilities*, 33(1), 229–239.
- Özer, K. (2010). *Fiziksel uygunluk* (3. Baskı). Ankara: Nobel.
- Özgür, İ. (2011). *Engelli çocuklar ve eğitimleri (Özel eğitim)*. Adana: Karahan Kitapevi.

- Özkubat, U. (2010). Görme engelli, zihinsel engelli ve olağan gelişim gösteren çocukların sosyal becerilerinin karşılaştırılması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Özmen, T. ve Yıldırım, Ü. (2011, Mayıs). Zihinsel engelli çocuklarda interval antrenman alt ekstremitte kas kuvvetine etkisi. 1. Uluslararası Katılımlı Engellilerde Beden Eğitimi ve Spor Kongresi, Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Konya.
- Özsoy, Y. (1996). Özel eğitime giriş. Özel eğitime muhtaç çocuklar. Özel Eğitime Giriş içinde (s. 1-20). Ankara: Karatepe Yayınları.
- Öztürk, M. (2009). *Türkiye’de engelli gerçeği*. İstanbul: MÜSİAD Yayınları.
- Özyürek, M. (2005). *Bireysel farklılıkları inceleme ve yaklaşımlar* (2. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Paxton, R. J., Motl, R. W., Aylward, A., and Nigg, C. R. (2010). Physical activity and quality of life--the complementary influence of self-efficacy for physical activity and mental health difficulties. *International Journal of Behavioral Medicine*, 17(4), 255–263.
- Pitetti, K. H., Beets, M. W. and Combs, C. (2009). Physical activity levels of children with intellectual disabilities during school. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 41(8), 1580–1586.
- Rapley, M. (2003). *Quality of life research: A critical introduction*. London: SAGE Publications.
- Ravens-Sieberer, U., Gosch, A., Abel, T., Auquier, P., Bellach, B.M., Bruil, J. et al. (2001). Quality of life in children and adolescents: A European public health perspective. *Sozial- und Präventivmedizin*, 46(5), 294-302.
- Richardson, K. (2003). *Models of cognitive development*. United Kingdom: Taylor and Francis.
- Rimmer, J. H. (2006). Use of the ICF in identifying factors that impact participation in physical activity/rehabilitation among people with disabilities. *Disability and Rehabilitation*, 28(17), 1018–1095.
- Robson, S. (2006). *Developing thinking and understanding in young children: An introduction for students*. Canada: Taylor and Francis or Routledge’s Groups.
- Saatli, G., Baydur, H., Dinç, G. ve Eser, E. (2007, Nisan). 12-16 yaş grubunda kilo fazlalığı ve yaşam kalitesinin arasındaki ilişkinin incelenmesi. Sağlıkta Yaşam Kalitesi Kongresi. Poster No:51, İzmir.
- Sakız, H. (2011). Thesis submitted to the institute for graduate studies in the social sciences in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Arts in educational Sciences on. Boğaziçi University, İstanbul.

- Sallis, J. F. and McKenzie, T. L. (1991). Physical education's role in public health. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62(2), 124–137.
- Sau, S. and Lee, Y. (2008). Disability studies, physical education and change: Contextualizing and re-imagining curricular and co-curricular university practices. Unpublished master's dissertation, University of Toronto, America.
- Savucu, Y., Sirmen B., İnal S., Karahan, M. ve Erdemir İ. (2006). Zihinsel engelli bireylerde basketbol antrenmanının fiziksel uygunluk üzerine etkilerinin belirlenmesi. *Fırat Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 20(2), 105-113.
- Saygın, Ö., Polat, Y. ve Karacabey, K. (2005). Çocuklarda hareket eğitiminin fiziksel uygunluk özelliklerine etkisi. *Fırat Üniversitesi Sağlık Bilimleri Tıp Dergisi*, 19(3), 205–212.
- Sazak-Pınar, E., Çifçi-Tekinarslan, İ. ve Sucuoğlu, B. (2012). Assessing teachers' and mothers' expectancies for social skills of children with mental retardation. *Elementary Education Online*, 11(2), 353–368.
- Schalock, R. L., Keith, K. D., Verdugo, M.A., Gomez, L. E. (2010). Quality of life model development and use in the field of intellectual disability, R. Kober (Eds.), *Enhancing the quality of life of people with intellectual disabilities* (pp. 17-32). Australia: Springer Science & Business Media.
- Schippers, A. (2010). About Dutch and EU policies and practices in quality of life for people with intellectual disabilities. Kober, R. (Eds.), *In Enhancing the quality of life of people with intellectual disabilities* (pp.138–149). Australia: Springer Science & Business Media.
- Schmidt, A. R. and Wisberg, C. A. (2012). Motor öğrenme ve performans (Z. Kuruç, N. Arsan ve S. Kağan, çeviren. Kuruç, Z. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Scott, J., Wishart, J. and Currie, C. (2011). Including children with intellectual disabilities/special educational needs into national child health surveys: A pilot study. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 24(5), 437–449.
- Selçuk, Z. (2010). *Eğitim psikolojisi* (18. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Sevimay-Özer D. (2013). *Engelliler için beden eğitimi ve spor* (4. Baskı). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Sevimay-Özer, D.ve Özer K. (1998). *Çocuklarda motor gelişim*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Sevimay-Özer D. ve Özer K. (2009). *Çocuklarda motor gelişim* (6. Baskı). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Sivrikaya-Tokgöz, N. (2011). Özel olimpiyatlara katılan zihinsel engelli sporcuların fiziksel antropometrisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne.

- Stroot, A. S. (2002). Socialisation and participation in sport. A. Laker (Eds.), In *The sociology of sport and physical education* (pp. 129–147). London: Taylor & Francis Press.
- Sucuoğlu, B. (2009). Zihin engelli tanımları sınıflandırma ve yaygınlık. B. Sucuoğlu (Ed.), *Zihin Engelliler ve Eğitimleri içinde* (s. 64). Ankara: Kök yayıncılık.
- Sucuoğlu, B. (2009). Zihin engelli bireylerin özellikleri. B. Sucuoğlu (Ed.), *Zihin Engelliler ve Eğitimleri içinde* (s. 166-167). Ankara: Kök yayıncılık.
- Sucuoğlu, B. ve Özokçu O. (2005). Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinin değerlendirilmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 6(1), 41-57.
- Sutton, J., Smith, P. K. and Sweettenham, J. (1999). Bullying and 'theory of mind' : A critique of 'social skills deficit' view of anti-social behaviour. *Social Development*, 8(1), 117-127.
- Swan., K. L. (2011). [Effectiveness of play therapy on problem behaviors of children with intellectual disabilities: A single subject design].Dissertation prepared for the degree of doctor of philosophy.
- Şahin, M. (2011). Zihinsel engelli çocuklarda 8 haftalık kayak eğitiminin fiziksel uygunluk düzeyleri üzerine etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Şişman, Y. (2011). Türkiye’de özürülere yönelik yasal düzenlemeler. *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*, 60, 169–221.
- T.C. Ankara Valiliği Milli Eğitim Müdürlüğü. (2006). *İlköğretimde sosyal beceri eğitimi*. Ankara: Milli Eğitim Yayınevi.
- Taylor, L. (2005). *Introducing cognitive development*. New York: Taylor & Francis Press.
- Temple, V. A. (2010). Objectively measured physical activity of people with intellectual disability: Participation and contextual influences. *Physical Therapy Reviews*, 15(3), 183–196.
- Thorn, S. H., Pittman, A., Myers, R. E. and Slaughter, C. (2009). Increasing community integration and inclusion for people with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 30(5), 891–901.
- Tomporowsky, P., Davis, L. C., Miller, H. P. and Naglieri, A. J. (2008). Exercise and children’s intelligence, cognition and academic achievement. *Educational Psychology Review*, 20(2), 111–131.
- Top, E. (2012). İlköğretimde okuyan 8–12 yaş grubu kız ve erkek çocukların bruininks-oseretsky ve TGMD-II testlerine göre motor gelişim düzeylerinin araştırılması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Trawick-Switch, J. (2013). *Erken çocukluk döneminde gelişim*(M. Ören, çeviren. Akman, B. Ed.). Ankara: Nobel Yayınları.

- Tsimaras, V. K., Giamouridou, G. A., Kokaridas, D. G., Sidiropoulou, M. P. and Patsiaouras, A. I. (2012). The effect of a traditional dance training program on dynamic balance of individuals with mental retardation. *Journal of strength and conditioning research*, 26(1), 192–198.
- Ulutaşdemir, N. (2007). Engelli çocuklarda iletişim ve oyunun önemi. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 2(5), 36–51.
- Ün, N. (1999). Zihinsel engellilerde reaksiyon zamanının değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Ün, N., Erbahçeci, F. ve Ergun, N. (2004). Zihinsel engelli çocuklarda fiziksel uygunluk eğitim programının fiziksel uygunluk düzeylerine etkisi. *Fizyoterapi Rehabilitasyon Dergisi*, 15(3), 107–113.
- Ünver Bağcıoğlu, G. (2013). Gelişim. Ulusoy A. (Ed.), *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*, 1–15. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Venetsanou, F., Kambas, A., Aggeloussis, N., Fatouros, I. and Taxildaris, K. (2009). Motor assessment of preschool aged children: A preliminary investigation of the validity of the bruininks-oseretsky test of motor proficiency - short form. *Human Movement Science*, 28(4), 543–550.
- Verdugo, M. A., Gomez, L. E., Arias, B. and Schalock, R. L. (2010). Integral quality of life scale: development, validation and use. In R. Kober (Eds.), *Enhancing the quality of people with intellectual disabilities* (pp. 47-57). Australia: Springer Science & Business Media.
- Verdugo, M. A., Prieto, G., Caballo, C. and Palaez, A. (2005). Factorial structure of the quality of life questionnaire in a spanish sample of visually disabled adults. *European Journal of Psychological Assessment*, 21(1), 44-55.
- Verdugo, M. A., Schalock, R. L., Keith, K. D. And Stancliffe, R. J. (2005). Quality of life and its measurement: Important principles and guidelines. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49(10), 707-717.
- Vickerman, P. (2007). *Teaching physical education to children with special educational needs*. New York: Taylor & Francis e-Library Press.
- Vuran, S. ve Ünlü, E. (2013). Türkiye’de özel gereksinimli çocukların eğitimi ile ilgili örgütlenme ve mevzuat. S.Vuran (Ed.), *Özel Eğitim içinde* (s. 60). Ankara: Maya Akademi.
- Wachbroit, R. (2005). Assessing quality of life, clinical versus health policy uses. In D. Wasserman, J. Bickenbach and R. Wachbroit (Eds.), *Quality of life and human difference, genetic testing, health care and disability* (pp.27-40). America: Cambridge University Press.
- Wall, A. E. (1976). The motor performance of the mentally retarded. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 11(1), 74-82.

- Wallander, J. L., Schmitt, M. and Koot, H. M. (2001). Quality of life measurement in children and adolescents: Issues, instruments and applications. *Journal of Clinical Psychology*, 57(4), 571-585.
- Westendorp, M., Houwen, S., Hartman, E. and Visscher, C. (2011). Are gross motor skills and sports participation related in children with intellectual disabilities?. *Research in Developmental Disabilities*, 32(3), 1147–1153.
- Wilkinson, D. L. (2001). Violent events and social identity. In Kinney, D. A. (Eds.), *Sociological studies of children and youth* (pp. 235-269). Amsterdam: Emerald Group Pub.
- Wrotniak, B. H., Epstein, L. H., Dorn, J. M., Jones, K. E. and Kondilis, V. A. (2006). The relationship between motor proficiency and physical activity in children. *Pediatrics*, 118(6), 1758-1765.
- Wuang, Y. P., Lin, Y. H. and Su, C. Y. (2009). Rasch analysis of the bruininks-oseretsky test of motor proficiency-second edition in intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 30(6), 1132–1144.
- www.bedenegitimi.gen.tr
- Xiong, N., Yang, L., Yu Y., Hou, J., Li, J., Li Y., et al. (2011). Investigation of raising burden of children with autism, physical disability and mental disability in China. *Research in Developmental Disabilities*, 32(1), 306–311.
- Yanardağ, M., Yılmaz, İ. ve Ergun, N. (2008). Otizm ve motor performans. *Özveri Dergisi*, 5(2), 1252–1265.
- Yazıcı, H. (2011). Motivasyon. Özbay Y. ve Erkan S. (Ed.), *Eğitim psikolojisi içinde* (s. 379–403). Ankara: Pegem Yayınevi.
- Yörükoğlu, A. (2012). *Çocuk ruh sağlığı* (32.Baskı). İstanbul: Özgür Yayınevi.
- Yüce, D. H. (2010). Afyonkarahisar ilinde özel eğitim kurumlarında 9-11 yaşlarındaki engellilerde 12 haftalık düzenli egzersizlerin, bazı fiziksel ve fizyolojik parametreleri üzerine etkilerinin araştırılması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Zorba, E. (2008). Yaşam ve egzersiz. *Gazi Haber Dergisi*, 52, 44–47.
- Zorba, E. (2001). *Fiziksel Uygunluk*. Ankara: Gazi Kitabevi.

8. EKLER

Ek 1. İstatistiksel Analizlerin Ham Sonuçları

a) Tanımlayıcı İstatistikler

Crosstabs

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
gruplar * yas	34	100,0%	0	,0%	34	100,0%

gruplar * yas Crosstabulation

Count

		yas					Total
		8,00	9,00	10,00	11,00	12,00	
gruplar	Kontrol Kiz	3	0	4	0	1	8
	Kontrol Erkek	1	1	1	2	3	8
	Uygulama Kiz	2	0	0	3	2	7
	Uygulama Erkek	1	3	1	4	2	11
Total		7	4	6	9	8	34

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
cinsiyet * yas	34	100,0%	0	,0%	34	100,0%

cinsiyet * yas Crosstabulation

Count

		yas					Total
		8,00	9,00	10,00	11,00	12,00	
cinsiyet	Kiz	5	0	4	3	3	15
	Erkek	2	4	2	6	5	19
Total		7	4	6	9	8	34

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
grup * yas	34	100,0%	0	,0%	34	100,0%

Ek 1'in devamı

grup * yas Crosstabulation

Count		yas					Total
		8,00	9,00	10,00	11,00	12,00	
grup	Kontrol	4	1	5	2	4	16
	Uygulama	3	3	1	7	4	18
Total		7	4	6	9	8	34

Explore

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
otp	34	100,0%	0	,0%	34	100,0%
f stp	34	100,0%	0	,0%	34	100,0%
pstp	34	100,0%	0	,0%	34	100,0%
isbirligi	34	100,0%	0	,0%	34	100,0%
atilganlik	34	100,0%	0	,0%	34	100,0%
kendinikontrol	34	100,0%	0	,0%	34	100,0%
motorperf ormans	34	100,0%	0	,0%	34	100,0%
Pençe_Sag	34	100,0%	0	,0%	34	100,0%
Pence_Sol	34	100,0%	0	,0%	34	100,0%
Boy	34	100,0%	0	,0%	34	100,0%

b) Verilerle İlgili Normallik Testleri

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Otp	,189	34	,034	,902	34	,042
Fstp	,174	34	,200(*)	,847	34	,101
Pstp	,180	34	,040	,747	34	,029
İsbirligi	,148	34	,048	,911	34	,009
Atilganlik	,180	34	,007	,921	34	,017
Kendinikontrol	,179	34	,007	,928	34	,027
Motorperformans	,227	34	,047	,676	34	,049
Pençe_Sag	,209	34	,200(*)	,886	34	,002
Pence_Sol	,230	34	,015	,737	34	,047
Boy	,243	34	,000	,859	34	,000

* This is a lower bound of the true significance.

a Lilliefors Significance Correction

Ek 1'in devamı

c) Kontrol Grubu Motor Performans Wilcoxon Test Sonuçları

Descriptive Statistics					
	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
önce_motor	16	2,3073	,81860	1,08	3,75
sonra_motor	16	2,6875	,98625	1,25	4,67

Ranks				
		N	Mean Rank	Sum of Ranks
sonra_motor	Negative Ranks	2 ^a	4,75	9,50
- önce_motor	Positive Ranks	14 ^b	9,04	126,50
	Ties	0 ^c		
	Total	16		

a. sonra_motor < önce_motor
b. sonra_motor > önce_motor
c. sonra_motor = önce_motor

Test Statistics ^b	
	sonra_motor - önce_motor
Z	-3,033 ^a
Asymp. Sig. (2-tailed)	,002

a. Based on negative ranks.
b. Wilcoxon Signed Ranks Test

d) Uygulama Grubu Motor Performans Wilcoxon Test Sonuçları

Descriptive Statistics					
	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
önce_motor	18	2,2593	,57585	1,17	3,17
sonra_motor	18	3,4769	,67447	1,83	4,50

Ek 1'in devamı

Ranks				
		N	Mean Rank	Sum of Ranks
sonra_motor	Negative Ranks	0 ^a	,00	,00
- önce_motor	Positive Ranks	18 ^b	9,50	171,00
	Ties	0 ^c		
	Total	18		

a. sonra_motor < önce_motor
b. sonra_motor > önce_motor
c. sonra_motor = önce_motor

Test Statistics ^b	
	sonra_motor - önce_motor
Z	-3,728 ^a
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000

a. Based on negative ranks.
b. Wilcoxon Signed Ranks Test

e) **Motor Performans Ölçeği Maddelerinin Kontrol Gruplarına Göre Ön Test Ve Son Test Karşılaştırmaları**

Descriptive Statistics					
	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
m_12	16	3,8125	1,51520	2,00	7,00
m_34	16	2,9375	2,23514	,00	6,00
m5	16	2,9375	1,73085	,00	5,00
m_67	16	2,9375	2,01556	,00	7,00
m8	16	1,9375	1,43614	,00	4,00
m9	16	4,3125	1,44770	2,00	8,00
m1011	16	6,0000	2,65832	2,00	11,00
m12a	8	3,0000	1,19523	1,00	5,00
m12b	8	2,6250	,74402	2,00	4,00
mo_12	16	4,2500	1,39044	2,00	6,00
mo_34	16	4,1250	3,07409	,00	9,00
mo5	16	2,7500	1,52753	1,00	5,00
mo_67	16	3,5625	1,78769	,00	7,00
mo8	16	2,3750	1,66833	,00	4,00
mo9	16	4,4375	1,41274	2,00	8,00
mo_1011	16	7,1250	3,15964	2,00	12,00
mo12b	8	3,5000	1,85164	2,00	6,00

Ek 1'in devamı

Ranks				
		N	Mean Rank	Sum of Ranks
mo_12 - m_12	Negative Ranks	5 ^a	5,50	27,50
	Positive Ranks	8 ^b	7,94	63,50
	Ties	3 ^c		
	Total	16		
mo_34 - m_34	Negative Ranks	1 ^d	2,00	2,00
	Positive Ranks	9 ^e	5,89	53,00
	Ties	6 ^f		
	Total	16		
mo5 - m5	Negative Ranks	6 ^g	5,00	30,00
	Positive Ranks	3 ^h	5,00	15,00
	Ties	7 ⁱ		
	Total	16		
mo_67 - m_67	Negative Ranks	0 ^j	,00	,00
	Positive Ranks	6 ^k	3,50	21,00
	Ties	10 ^l		
	Total	16		
mo8 - m8	Negative Ranks	1 ^m	2,50	2,50
	Positive Ranks	5 ⁿ	3,70	18,50
	Ties	10 ^o		
	Total	16		
mo9 - m9	Negative Ranks	1 ^p	1,50	1,50
	Positive Ranks	2 ^q	2,25	4,50
	Ties	13 ^r		
	Total	16		
mo_1011 - m1011	Negative Ranks	2 ^s	6,00	12,00
	Positive Ranks	10 ^t	6,60	66,00
	Ties	4 ^u		
	Total	16		
mo_12 - m12a	Negative Ranks	1 ^v	1,50	1,50
	Positive Ranks	4 ^w	3,38	13,50
	Ties	3 ^x		
	Total	8		
mo12b - m12b	Negative Ranks	0 ^y	,00	,00
	Positive Ranks	3 ^z	2,00	6,00
	Ties	5 ^{aa}		
	Total	8		

a. mo_12 < m_12
b. mo_12 > m_12
c. mo_12 = m_12
d. mo_34 < m_34
e. mo_34 > m_34
f. mo_34 = m_34
g. mo5 < m5
h. mo5 > m5
i. mo5 = m5
j. mo_67 < m_67
k. mo_67 > m_67
l. mo_67 = m_67
m. mo8 < m8
n. mo8 > m8
o. mo8 = m8
p. mo9 < m9
q. mo9 > m9
r. mo9 = m9
s. mo_1011 < m1011
t. mo_1011 > m1011
u. mo_1011 = m1011
v. mo_12 < m12a
w. mo_12 > m12a
x. mo_12 = m12a
y. mo12b < m12b
z. mo12b > m12b
aa. mo12b = m12b

Ek 1'in devamı

Test Statistics ^c									
	mo_12 - m_12	mo_34 - m_34	mo5 - m5	mo_67 - m_67	mo8 - m8	mo9 - m9	mo_1011 - m1011	mo_12 - m12a	mo12b - m12b
Z	-1,327 ^a	-2,625 ^a	-1,000 ^b	-2,264 ^a	-1,725 ^a	-,816 ^a	-2,151 ^a	-1,625 ^a	-1,633 ^a
Asymp. Sig. (2-tailed)	,185	,009	,317	,024	,084	,414	,031	,104	,102

a. Based on negative ranks.
b. Based on positive ranks.
c. Wilcoxon Signed Ranks Test

f) Motor Performans Ölçeği Maddelerinin Uygulama Gruplarına Göre Ön Test ve Son Test Karşılaştırmaları (Wilcoxon Testi)

Descriptive Statistics					
	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
m_12	18	3,3333	1,23669	1,00	5,00
m_34	18	3,9444	2,01384	,00	7,00
m5	18	2,8889	1,60473	1,00	6,00
m_67	18	3,0556	1,21133	,00	4,00
m8	18	2,1667	1,29479	,00	4,00
m9	18	3,3333	1,08465	1,00	5,00
m1011	18	5,8889	1,90630	3,00	10,00
m12a	7	2,4286	,78680	2,00	4,00
m12b	11	2,5455	,82020	1,00	4,00
mo_12	18	5,3333	1,23669	3,00	8,00
mo_34	18	5,6667	1,64496	3,00	9,00
mo5	18	3,9444	2,04284	1,00	7,00
mo_67	18	5,0000	1,53393	2,00	7,00
mo8	18	3,4444	,92178	2,00	4,00
mo9	18	4,7222	1,07406	3,00	7,00
mo_1011	18	9,2778	2,37154	4,00	12,00
mo12b	11	4,3636	1,02691	3,00	6,00

Ek 1'in devamı

Ranks				
		N	Mean Rank	Sum of Ranks
mo_12 - m_12	Negative Ranks	0 ^a	,00	,00
	Positive Ranks	15 ^b	8,00	120,00
	Ties	3 ^c		
	Total	18		
mo_34 - m_34	Negative Ranks	0 ^d	,00	,00
	Positive Ranks	14 ^e	7,50	105,00
	Ties	4 ^f		
	Total	18		
mo5 - m5	Negative Ranks	1 ^g	9,00	9,00
	Positive Ranks	12 ^h	6,83	82,00
	Ties	5 ⁱ		
	Total	18		
mo_67 - m_67	Negative Ranks	0 ^j	,00	,00
	Positive Ranks	12 ^k	6,50	78,00
	Ties	6 ^l		
	Total	18		
mo8 - m8	Negative Ranks	0 ^m	,00	,00
	Positive Ranks	11 ⁿ	6,00	66,00
	Ties	7 ^o		
	Total	18		
mo9 - m9	Negative Ranks	1 ^p	6,00	6,00
	Positive Ranks	16 ^q	9,19	147,00
	Ties	1 ^r		
	Total	18		
mo_1011 - m1011	Negative Ranks	0 ^s	,00	,00
	Positive Ranks	17 ^t	9,00	153,00
	Ties	1 ^u		
	Total	18		
mo_12 - m12a	Negative Ranks	0 ^v	,00	,00
	Positive Ranks	7 ^w	4,00	28,00
	Ties	0 ^x		
	Total	7		
mo12b - m12b	Negative Ranks	0 ^y	,00	,00
	Positive Ranks	11 ^z	6,00	66,00
	Ties	0 ^{aa}		
	Total	11		

a. mo_12 < m_12
b. mo_12 > m_12
c. mo_12 = m_12
d. mo_34 < m_34
e. mo_34 > m_34
f. mo_34 = m_34
g. mo5 < m5
h. mo5 > m5
i. mo5 = m5
j. mo_67 < m_67
k. mo_67 > m_67
l. mo_67 = m_67
m. mo8 < m8
n. mo8 > m8
o. mo8 = m8
p. mo9 < m9
q. mo9 > m9
r. mo9 = m9
s. mo_1011 < m1011
t. mo_1011 > m1011
u. mo_1011 = m1011
v. mo_12 < m12a
w. mo_12 > m12a
x. mo_12 = m12a
y. mo12b < m12b
z. mo12b > m12b
aa. mo12b = m12b

Ek 1'in devamı

Test Statistics ^b									
	mo_12 - m_12	mo_34 - m_34	mo5 - m5	mo_67 - m_67	mo8 - m8	mo9 - m9	mo_1011 - m1011	mo_12 - m12a	mo12b - m12b
Z	-3,482 ^a	-3,347 ^a	-2,600 ^a	-3,072 ^a	-2,994 ^a	-3,448 ^a	-3,640 ^a	-2,392 ^a	-2,980 ^a
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000	,001	,009	,002	,003	,001	,000	,017	,003

a. Based on negative ranks.
b. Wilcoxon Signed Ranks Test

g) Peçe Kuvvet Ölçümleri Kontrol Gruplarına Göre Ön Test Ve Son Test Karşılaştırmaları (Wilcoxon Testi)

Descriptive Statistics					
	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
öpsag	16	11,2888	4,23183	7,00	18,50
öpsol	16	10,0438	3,16037	6,20	18,00
spesag	16	11,7750	4,59253	6,50	19,60
spesol	16	10,6688	3,57150	6,10	20,10

Ranks				
		N	Mean Rank	Sum of Ranks
spesag - öpsag	Negative Ranks	2 ^a	6,25	12,50
	Positive Ranks	14 ^b	8,82	123,50
	Ties	0 ^c		
	Total	16		
spesol - öpsol	Negative Ranks	2 ^d	5,25	10,50
	Positive Ranks	14 ^e	8,96	125,50
	Ties	0 ^f		
	Total	16		

a. spesag < öpsag
b. spesag > öpsag
c. spesag = öpsag
d. spesol < öpsol
e. spesol > öpsol
f. spesol = öpsol

Test Statistics ^b		
	spesag - öpsag	spesol - öpsol
Z	-2,875 ^a	-2,977 ^a
Asymp. Sig. (2-tailed)	,004	,003

a. Based on negative ranks.
b. Wilcoxon Signed Ranks Test

Ek 1'in devamı

h) Pençe Kuvvet Ölçümleri Uygulama Gruplarına Göre Ön Test Ve Son Test Karşılaştırmaları (Wilcoxon Testi)

Descriptive Statistics					
	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
öpsag	18	11,3561	5,48108	4,20	24,20
öpsol	18	10,6506	5,54867	5,50	27,50
spesag	18	14,3189	6,70917	6,10	32,20
spesol	18	12,8611	6,06302	6,70	31,50

Ranks				
		N	Mean Rank	Sum of Ranks
spesag - öpsag	Negative Ranks	0 ^a	,00	,00
	Positive Ranks	18 ^b	9,50	171,00
	Ties	0 ^c		
	Total	18		
spesol - öpsol	Negative Ranks	0 ^d	,00	,00
	Positive Ranks	18 ^e	9,50	171,00
	Ties	0 ^f		
	Total	18		

a. spesag < öpsag
b. spesag > öpsag
c. spesag = öpsag
d. spesol < öpsol
e. spesol > öpsol
f. spesol = öpsol

Test Statistics ^b		
	spesag - öpsag	spesol - öpsol
Z	-3,724 ^a	-3,726 ^a
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000	,000

a. Based on negative ranks.
b. Wilcoxon Signed Ranks Test

Ek 1'in devamı

i) Boy Uzunluğu Ölçümleri Kontrol Gruplarına Göre Ön Test Ve Son Test Karşılaştırmaları (Wilcoxon Testi)

Descriptive Statistics					
	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
ÖNCE_BOY	16	139,0000	11,98888	124,00	165,00
SONRABOY	16	139,4688	12,26033	124,00	166,00

Ranks			
	N	Mean Rank	Sum of Ranks
SONRABOY - ÖNCE_BOY Negative Ranks	0 ^a	,00	,00
Positive Ranks	8 ^b	4,50	36,00
Ties	8 ^c		
Total	16		

a. SONRABOY < ÖNCE_BOY
b. SONRABOY > ÖNCE_BOY
c. SONRABOY = ÖNCE_BOY

Test Statistics ^b	
	SONRABOY - ÖNCE_BOY
Z	-2,714 ^a
Asymp. Sig. (2-tailed)	,007

a. Based on negative ranks.
b. Wilcoxon Signed Ranks Test

j) Boy Uzunluğu Ölçümleri Uygulama Gruplarına Göre Ön Test Ve Son Test Karşılaştırmaları (Wilcoxon Testi)

Descriptive Statistics					
	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
ÖNCE_BOY	18	140,7222	12,85579	122,00	163,00
SONRABOY	18	142,2222	13,00025	123,00	164,00

Ek 1'in devamı

Ranks			
	N	Mean Rank	Sum of Ranks
SONRABOY - ÖNCE_BOY Negative Ranks	0 ^a	,00	,00
Positive Ranks	17 ^b	9,00	153,00
Ties	1 ^c		
Total	18		

a. SONRABOY < ÖNCE_BOY
b. SONRABOY > ÖNCE_BOY
c. SONRABOY = ÖNCE_BOY

Test Statistics ^b	
	SONRABOY - ÖNCE_BOY
Z	-3,710 ^a
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000

a. Based on negative ranks.
b. Wilcoxon Signed Ranks Test

k) Çocuklar İçin Yaşam Kalitesi Ölçeği (Çiykö) Alt ölçeklerinin Kontrol Gruplarına Göre Ön Test ve Son Test Karşılaştırmaları (Wilcoxon Testi)

Descriptive Statistics					
	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
Ö_ÖTP	16	48,1658	14,34738	21,74	76,09
Ö_FSTP	16	44,1406	20,34453	18,75	81,25
Ö_PSTP	16	50,3125	16,61346	23,33	78,33
S_ÖTP	16	47,0109	11,03854	28,26	70,65
S_FSTP	16	49,0234	17,29488	25,00	81,25
S_PSTP	16	45,9375	11,78462	30,00	71,67

Ek 1'in devamı

Ranks				
		N	Mean Rank	Sum of Ranks
S_ÖTP - Ö_ÖTP	Negative Ranks	7 ^a	10,50	73,50
	Positive Ranks	9 ^b	6,94	62,50
	Ties	0 ^c		
	Total	16		
S_FSTP - Ö_FSTP	Negative Ranks	3 ^d	6,00	18,00
	Positive Ranks	11 ^e	7,91	87,00
	Ties	2 ^f		
	Total	16		
S_PSTP - Ö_PSTP	Negative Ranks	7 ^g	9,00	63,00
	Positive Ranks	7 ^h	6,00	42,00
	Ties	2 ⁱ		
	Total	16		

a. S_ÖTP < Ö_ÖTP
b. S_ÖTP > Ö_ÖTP
c. S_ÖTP = Ö_ÖTP
d. S_FSTP < Ö_FSTP
e. S_FSTP > Ö_FSTP
f. S_FSTP = Ö_FSTP
g. S_PSTP < Ö_PSTP
h. S_PSTP > Ö_PSTP
i. S_PSTP = Ö_PSTP

Test Statistics ^c			
	S_ÖTP - Ö_ÖTP	S_FSTP - Ö_FSTP	S_PSTP - Ö_PSTP
Z	-,285 ^a	-2,191 ^b	-,660 ^a
Asymp. Sig. (2-tailed)	,776	,028	,509

a. Based on positive ranks.
b. Based on negative ranks.
c. Wilcoxon Signed Ranks Test

Ek 1'in devamı

I) Çocuklar İçin Yaşam Kalitesi Ölçeği (Çiykö) Alt ölçeklerinin Uygulama Gruplarına Göre Ön Test ve Son Test Karşılaştırmaları (Wilcoxon Testi)

Descriptive Statistics					
	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
Ö_ÖTP	18	39,1908	11,03753	11,96	61,96
Ö_FSTP	18	39,2361	12,78275	15,63	65,63
Ö_PSTP	18	39,1667	12,83696	8,33	70,00
S_ÖTP	18	56,2802	10,85392	31,52	78,26
S_FSTP	18	59,3750	12,90698	28,13	75,00
S_PSTP	18	54,6296	11,97158	33,33	83,33

Ranks				
		N	Mean Rank	Sum of Ranks
S_ÖTP - Ö_ÖTP	Negative Ranks	1 ^a	1,00	1,00
	Positive Ranks	16 ^b	9,50	152,00
	Ties	1 ^c		
	Total	18		
S_FSTP - Ö_FSTP	Negative Ranks	1 ^d	3,00	3,00
	Positive Ranks	17 ^e	9,88	168,00
	Ties	0 ^f		
	Total	18		
S_PSTP - Ö_PSTP	Negative Ranks	1 ^g	5,50	5,50
	Positive Ranks	17 ^h	9,74	165,50
	Ties	0 ⁱ		
	Total	18		

a. S_ÖTP < Ö_ÖTP
b. S_ÖTP > Ö_ÖTP
c. S_ÖTP = Ö_ÖTP
d. S_FSTP < Ö_FSTP
e. S_FSTP > Ö_FSTP
f. S_FSTP = Ö_FSTP
g. S_PSTP < Ö_PSTP
h. S_PSTP > Ö_PSTP
i. S_PSTP = Ö_PSTP

Test Statistics ^b			
	S_ÖTP - Ö_ÖTP	S_FSTP - Ö_FSTP	S_PSTP - Ö_PSTP
Z	-3,576 ^a	-3,602 ^a	-3,489 ^a
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000

a. Based on negative ranks.
b. Wilcoxon Signed Ranks Test

Ek 1'in devamı

m) Sosyal Beceri Ölçeği (SBÖ) Alt ölçeklerinin Kontrol Gruplarına Göre Ön Test ve Son Test Karşılaştırmaları (Wilcoxon Testi)

Descriptive Statistics					
	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
onceisbirligi	16	10,1250	5,18813	1,00	21,00
onceatilganlik	16	11,1875	4,40028	4,00	19,00
oncekend.kontrol	16	8,2500	2,56905	4,00	12,00
sonraisbirligi	16	11,4375	6,50096	1,00	24,00
sonraatilganlik	16	11,5625	4,64713	4,00	20,00
sonrakend.kontrol	16	8,5625	2,65754	4,00	14,00

Ranks					
		N	Mean Rank	Sum of Ranks	
sonraisbirligi - onceisbirligi	Negative Ranks	3 ^a	3,50	10,50	
	Positive Ranks	9 ^b	7,50	67,50	
	Ties	4 ^c			
	Total	16			
sonraatilganlik - onceatilganlik	Negative Ranks	3 ^d	4,67	14,00	
	Positive Ranks	6 ^e	5,17	31,00	
	Ties	7 ^f			
	Total	16			
sonrakend.kontrol - oncekend.kontrol	Negative Ranks	3 ^g	2,50	7,50	
	Positive Ranks	4 ^h	5,13	20,50	
	Ties	9 ⁱ			
	Total	16			

a. sonraisbirligi < onceisbirligi
b. sonraisbirligi > onceisbirligi
c. sonraisbirligi = onceisbirligi
d. sonraatilganlik < onceatilganlik
e. sonraatilganlik > onceatilganlik
f. sonraatilganlik = onceatilganlik
g. sonrakend.kontrol < oncekend.kontrol
h. sonrakend.kontrol > oncekend.kontrol
i. sonrakend.kontrol = oncekend.kontrol

Test Statistics ^b			
	sonraisbirligi - onceisbirligi	sonraatilganli k - onceatilganlik	sonrakend. kontrol - oncekend. kontrol
Z	-2,271 ^a	-1,026 ^a	-1,121 ^a
Asymp. Sig. (2-tailed)	,023	,305	,262

a. Based on negative ranks.
b. Wilcoxon Signed Ranks Test

Ek 1'in devamı

n) Sosyal Beceri Ölçeği (SBÖ) Alt ölçeklerinin Uygulama Gruplarına Göre Ön Test ve Son Test Karşılaştırmaları (Wilcoxon Testi)

Descriptive Statistics					
	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
onceisbirliği	18	8,2222	4,95338	,00	17,00
onceatilganlık	18	6,7778	4,13814	,00	15,00
oncekend.kontrol	18	5,2222	3,20946	,00	11,00
sonraisbirliği	18	13,7222	6,03719	2,00	24,00
sonraatilganlık	18	10,2778	4,86047	1,00	18,00
sonrakend.kontrol	18	7,6111	3,23835	1,00	14,00

Ranks				
		N	Mean Rank	Sum of Ranks
sonraisbirliği - onceisbirliği	Negative Ranks	2 ^a	2,75	5,50
	Positive Ranks	16 ^b	10,34	165,50
	Ties	0 ^c		
	Total	18		
sonraatilganlık - onceatilganlık	Negative Ranks	2 ^d	6,00	12,00
	Positive Ranks	15 ^e	9,40	141,00
	Ties	1 ^f		
	Total	18		
sonrakend.kontrol - oncekend.kontrol	Negative Ranks	2 ^g	9,25	18,50
	Positive Ranks	15 ^h	8,97	134,50
	Ties	1 ⁱ		
	Total	18		

a. sonraisbirliği < onceisbirliği
b. sonraisbirliği > onceisbirliği
c. sonraisbirliği = onceisbirliği
d. sonraatilganlık < onceatilganlık
e. sonraatilganlık > onceatilganlık
f. sonraatilganlık = onceatilganlık
g. sonrakend.kontrol < oncekend.kontrol
h. sonrakend.kontrol > oncekend.kontrol
i. sonrakend.kontrol = oncekend.kontrol

Test Statistics ^b			
	sonraisbirliği - onceisbirliği	sonraatilganlık - onceatilganlık	sonrakend. kontrol - oncekend. kontrol
Z	-3,491 ^a	-3,063 ^a	-2,772 ^a
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000	,002	,006

a. Based on negative ranks.
b. Wilcoxon Signed Ranks Test

Ek 1'in devamı

o)

Ranks	
	Mean Rank
ötp	6,88
f stp	4,24
pstp	5,93
isbirliği	3,88
atilganlik	4,82
kend.kontrol	5,12
motor	2,21
pencesag	7,65
pencesol	7,44
boy	6,84

Test Statistics ^a	
N	34
Chi-Square	104,688
df	9
Asy mp. Sig.	,000

a. Friedman Test

p) Kruskal-Wallis Test

Ranks			
	grup	N	Mean Rank
ötp	Kontrol	16	19,69
	Uygulama	18	15,56
	Total	34	
f stp	Kontrol	16	24,81
	Uygulama	18	11,00
	Total	34	
pstp	Kontrol	16	15,84
	Uygulama	18	18,97
	Total	34	
isbirliği	Kontrol	16	22,97
	Uygulama	18	12,64
	Total	34	
atilganlik	Kontrol	16	22,66
	Uygulama	18	12,92
	Total	34	
kend.kontrol	Kontrol	16	22,53
	Uygulama	18	13,03
	Total	34	
motor	Kontrol	16	25,94
	Uygulama	18	10,00
	Total	34	
pencesag	Kontrol	16	8,88
	Uygulama	18	25,17
	Total	34	
pencesol	Kontrol	16	10,09
	Uygulama	18	24,08
	Total	34	
boy	Kontrol	16	11,00
	Uygulama	18	23,28
	Total	34	

Kruskal Wallis Test İstatistiği

Test Statistics ^{a,b}										
	ötp	f stp	pstp	isbirliği	atilganlik	kend.kontrol	motor	pencesag	pencesol	boy
Chi-Square	1,460	16,301	,836	9,196	8,284	7,979	21,803	22,699	16,760	14,578
df	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Asy mp. Sig.	,227	,000	,361	,002	,004	,005	,000	,000	,000	,000

a. Kruskal Wallis Test
b. Grouping Variable: grup

Ek 1'in devamı

a) Parametrik Olmayan Korelasyonlar Kontrol Grubu İçin

Correlations											
Spearman's rho	ötp	fstp	pstp	isbirliği	atilganlik	kend.kontrol	motor	pencesag	pencesol	boy	
Correlation Coefficient	1,000	,611*	-,618*	,078	,087	-,443	,186	-,143	,274	-,066	
Sig. (2-tailed)	.	,012	,011	,774	,748	,086	,491	,598	,304	,808	
N	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	
fstp		1,000	,118	-,021	-,321	-,376	,019	-,331	,166	-,048	
Correlation Coefficient	,611*	1,000	,664	,939	,226	,151	,943	,211	,540	,860	
Sig. (2-tailed)	,012	.	.	,003	,255	,588	,193	,965	,261	,734	
N	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	
pstp			1,000	-,260	-,302	,147	-,343	-,012	-,299	-,092	
Correlation Coefficient	-,618*	-,118	1,000	,330	,255	,588	,193	,965	,261	,734	
Sig. (2-tailed)	,011	,664	.	,003	,255	,588	,193	,965	,261	,734	
N	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	
isbirliği				1,000	,114	,050	-,075	,177	,684**	,102	
Correlation Coefficient	,078	-,021	-,260	1,000	,114	,050	-,075	,177	,684**	,102	
Sig. (2-tailed)	,774	,939	,330	.	,675	,855	,783	,511	,003	,706	
N	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	
atilganlik					1,000	,280	,616*	,028	,125	,048	
Correlation Coefficient	,087	-,321	-,302	,114	1,000	,280	,616*	,028	,125	,048	
Sig. (2-tailed)	,748	,226	,255	,675	.	,294	,011	,918	,645	,859	
N	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	
kend.kontrol						1,000	-,086	,249	-,100	,021	
Correlation Coefficient	-,443	-,376	,147	,050	,280	1,000	-,086	,249	-,100	,021	
Sig. (2-tailed)	,086	,151	,588	,855	,294	.	,750	,353	,713	,938	
N	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	
motor							1,000	-,269	,149	,144	
Correlation Coefficient	,186	,019	-,343	-,075	,616*	-,086	1,000	-,269	,149	,144	
Sig. (2-tailed)	,491	,943	,193	,783	,011	,750	.	,314	,581	,594	
N	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	
pencesag								1,000	,261	-,009	
Correlation Coefficient	-,143	-,331	-,012	,177	,028	,249	-,269	1,000	,261	-,009	
Sig. (2-tailed)	,598	,211	,965	,511	,918	,353	,314	.	,330	,973	
N	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	
pencesol									1,000	,213	
Correlation Coefficient	,274	,166	-,299	,684**	,125	-,100	,149	,261	1,000	,213	
Sig. (2-tailed)	,304	,540	,261	,003	,645	,713	,581	,330	.	,428	
N	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	
boy										1,000	
Correlation Coefficient	-,066	-,048	-,092	,102	,048	,021	,144	-,009	,213	1,000	
Sig. (2-tailed)	,808	,860	,734	,706	,859	,938	,594	,973	,428	.	
N	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Ek 1'in devamı

b) Parametrik Olmayan korelasyonlar Uygulama Grubu için

Correlations												
Spearman's rho	öip	f stp	pstip	isbirliği	atilganlik	kend.kontrol	motor	pencesag	pencesol	boy		
Correlation Coefficient	1,000	,300	-,635**	-,234	-,078	,000	-,202	-,147	-,062	,291		
Sig. (2-tailed)	.	,226	,005	,350	,759	1,000	,423	,561	,807	,242		
N	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18		
Correlation Coefficient	,300	1,000	-,127	,095	,036	,066	-,029	-,103	-,153	,175		
Sig. (2-tailed)	,226	.	,616	,709	,886	,793	,909	,683	,544	,488		
N	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18		
Correlation Coefficient	-,635**	-,127	1,000	,288	,102	,034	,164	-,252	-,004	-,228		
Sig. (2-tailed)	,005	,616	.	,247	,688	,894	,515	,313	,987	,363		
N	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18		
Correlation Coefficient	-,234	,095	,288	1,000	,791**	,686**	-,166	-,025	,212	,155		
Sig. (2-tailed)	,350	,709	,247	.	,000	,002	,511	,922	,398	,538		
N	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18		
Correlation Coefficient	-,078	,036	,102	,791**	1,000	,486*	-,328	,100	,311	,210		
Sig. (2-tailed)	,759	,886	,688	,000	.	,041	,184	,692	,209	,403		
N	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18		
Correlation Coefficient	,000	,066	,034	,686**	,486*	1,000	-,082	-,200	,223	-,135		
Sig. (2-tailed)	1,000	,793	,894	,002	,041	.	,746	,427	,373	,595		
N	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18		
Correlation Coefficient	-,202	-,029	,164	-,166	-,328	-,082	1,000	-,125	-,459	-,003		
Sig. (2-tailed)	,423	,909	,515	,511	,184	,746	.	,620	,055	,989		
N	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18		
Correlation Coefficient	-,147	-,103	-,252	-,025	,100	-,200	-,125	1,000	,260	-,036		
Sig. (2-tailed)	,561	,683	,313	,922	,692	,427	,620	.	,297	,888		
N	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18		
Correlation Coefficient	-,062	-,153	-,004	,212	,311	,223	-,459	,260	1,000	,171		
Sig. (2-tailed)	,807	,544	,987	,398	,209	,373	,055	,297	.	,497		
N	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18		
Correlation Coefficient	,291	,175	-,228	,155	,210	-,135	-,003	-,036	,171	1,000		
Sig. (2-tailed)	,242	,488	,363	,538	,403	,595	,989	,888	,497	.		
N	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18		

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Ek 1'in devamı

c) Yaş İle Ölçeklerin İlişkisi Kruskal-Wallis Test

Ranks			
	yas	N	Mean Rank
otp	8,00	7	20,64
	9,00	4	21,75
	10,00	6	19,75
	11,00	9	9,72
	12,00	8	19,69
	Total	34	
fstp	8,00	7	20,64
	9,00	4	16,25
	10,00	6	21,67
	11,00	9	10,17
	12,00	8	20,50
	Total	34	
pstp	8,00	7	16,36
	9,00	4	14,13
	10,00	6	13,33
	11,00	9	22,56
	12,00	8	17,63
	Total	34	
isbirigi	8,00	7	22,86
	9,00	4	10,25
	10,00	6	20,33
	11,00	9	16,72
	12,00	8	15,19
	Total	34	
atilganlik	8,00	7	22,64
	9,00	4	9,00
	10,00	6	19,92
	11,00	9	16,94
	12,00	8	16,06
	Total	34	
kend.kontori	8,00	7	18,14
	9,00	4	12,00
	10,00	6	23,50
	11,00	9	18,56
	12,00	8	14,00
	Total	34	
motor	8,00	7	21,14
	9,00	4	15,38
	10,00	6	23,67
	11,00	9	12,39
	12,00	8	16,50
	Total	34	
pencesag	8,00	7	11,64
	9,00	4	21,50
	10,00	6	10,08
	11,00	9	21,72
	12,00	8	21,44
	Total	34	
pencesol	8,00	7	16,79
	9,00	4	20,25
	10,00	6	8,25
	11,00	9	21,33
	12,00	8	19,38
	Total	34	
boy	8,00	7	17,57
	9,00	4	14,38
	10,00	6	10,17
	11,00	9	21,67
	12,00	8	19,81
	Total	34	

Ek 1'in devamı

Test Statistics^{a,b}

	otp	f stp	pstp	isbirligi	atilganlik	kend.kontorl	motor	pencesag	pencesol	boy
Chi-Square	7,615	7,420	3,924	5,164	5,448	4,672	5,900	9,275	7,154	6,402
df	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Asymp. Sig.	,107	,115	,416	,271	,244	,323	,207	,055	,128	,171

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: yas

d) Cinsiyet ile Ölçeklerin İlişkisi Kruskal-Wallis Test

Ranks			
	cinsiyet	N	Mean Rank
otp	Kiz	15	18,40
	Erkek	19	16,79
	Total	34	
f stp	Kiz	15	19,73
	Erkek	19	15,74
	Total	34	
pstp	Kiz	15	16,77
	Erkek	19	18,08
	Total	34	
isbirligi	Kiz	15	18,40
	Erkek	19	16,79
	Total	34	
atilganlik	Kiz	15	18,90
	Erkek	19	16,39
	Total	34	
kend.kontorl	Kiz	15	19,97
	Erkek	19	15,55
	Total	34	
motor	Kiz	15	18,67
	Erkek	19	16,58
	Total	34	
pencesag	Kiz	15	14,43
	Erkek	19	19,92
	Total	34	
pencesol	Kiz	15	15,57
	Erkek	19	19,03
	Total	34	
boy	Kiz	15	17,37
	Erkek	19	17,61
	Total	34	

Ek 1'in devamı

Test Statistics ^{a,b}										
	otp	f stp	pstp	isbirliği	atilganlık	kend.kontrol	motor	pencesag	pencesol	boy
Chi-Square	,219	1,350	,146	,221	,542	1,703	,370	2,549	1,014	,005
df	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Asy mp. Sig.	,639	,245	,703	,638	,461	,192	,543	,110	,314	,941

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: cinsiyet

Ek2. Veli İzin Belgesi

VELİ İZİN BELGESİ

Çocuğum.....'nın Özel eğitim süreci içerisinde beden eğitimi ve spor etkinliklerine katılmasına izin veriyorum.

ANNESİ/ BABASI:.....
TARİH:.....
İMZA:.....

VELİ İZİN BELGESİ

Çocuğum.....'nın Özel eğitim süreci içerisinde beden eğitimi ve spor etkinliklerine katılmasına izin veriyorum.

ANNESİ/ BABASI:.....
TARİH:.....
İMZA:.....

Ek 3. Van İl MEM ile İzin Yazışması

T.C.KARADENİZ
TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü



KARADENİZ
TECHNICAL UNIVERSITY
Graduate School of Educational Sciences

Sayı/Ref :B.30.2.KTÜ.0.43.00.00/320/951

06/08/2012

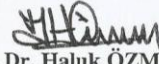
Konu/Subj:

VAN VALİLİĞİ
İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ'NE
VAN

Enstitümüz Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı doktora programı öğrencisi **Zekiye ÖZKAN**, tez çalışması kapsamında ekteki uygulamasını İliniz Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı özel Rehabilitasyon Merkezleri ile ilköğretimlerin özel alt sınıflarında bulunan öğrencilerden uygun örneklem grubu seçerek uygulama yapmak istemektedir.

Adı geçen öğrenciye izin verilmesi hususunda olurlarınızı saygılarımla arz ederim.


İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ
3-8/201
VALİ A.Ş.


Doç. Dr. Haluk ÖZMEN
MÜDÜR

EK:
1-Çalışma Programı

Ek 3. Van İl MEM'in İzin Olur Yazısı

T.C.
VAN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

11.10.2012

Sayı : B.08,4.MEM.4.65.00.605/ 21089

Konu : Beden Eğitimi Etkinlik Uygulama ve Anket Çalışma İzni (Zekiye ÖZKAN)

İL MAKAMINA
VAN


İlgi: Karadeniz Teknik Üniversitesi'nin 06.08.2012 tarih ve 951 Sayılı Yazısı

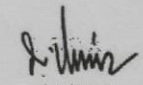
Karadeniz Teknik Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı doktora programı öğrencisi Zekiye ÖZKAN'ın "Hafif Derecede Zihinsel Engelli Çocuklarda Beden Eğitimi Etkinliklerinin Motor Beceriler Sosyal Beceriler ve Yaşam Kalitesi Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi" konulu tezini ve Beden Eğitimi Etkinlik Programını müdürlüğümüze bağlı özel rehabilitasyon merkezleri ile ilköğretimlerin özel alt sınıflarında bulunan öğrencilere, öğrenci velilerine ve öğretmenlerine uygulama isteği ilgi yazı ile bildirilmektedir.

Karadeniz Teknik Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı Doktora Programı Öğrencisi Zekiye ÖZKAN'ın söz konusu anket çalışması ve beden eğitimi etkinlik uygulaması 28.02.2007 tarih ve 1084 sayılı Bakanlık Onayı ile yürürlüğe giren "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi"nin 5. maddesi kapsamında belirtilen esaslara göre Araştırma Değerlendirme Komisyonumuzca değerlendirilerek, araştırma kapsamında yapılacak olan uygulama çalışması, anket, gözlem, mülakat vb. uygulamalarının; müdürlüğümüze bağlı özel rehabilitasyon merkezleri ile ilköğretimlerin özel alt sınıflarında bulunan öğrencilere (Anket-Beden Eğitimi Uygulama), öğrenci velilerine (Anket) ve öğretmenlerine (Anket) bizzat araştırmacı tarafından, eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde ve anket araştırma çalışması tamamlandıktan sonra araştırma sonuç raporunun bir örneğinin müdürlüğümüze verilmesi koşuluyla gerçekleştirilmesinde herhangi bir sakınca olmadığı anlaşılmıştır.

İlgili üniversite tarafından kabul edilen ve bir örneği müdürlüğümüze muhafaza edilen (10 Sayfa 5 Bölüm) anket araştırma çalışması ile araştırmacı tarafından uygulanacak olan Beden Eğitimi Etkinlik Programının müdürlüğümüze bağlı özel rehabilitasyon merkezleri ile ilköğretimlerin özel alt sınıflarında bulunan öğrencilere, öğrenci velilerine ve öğretmenlerine 2012-2013 Eğitim Öğretim Yılı İçinde uygulanması müdürlüğümüze uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.


Muhlis CEYLANI
Müdür a.
Millî Eğitim Şube Müdürü


.../10/2012
Ali İhsan SAYILIR
Vali a.
Millî Eğitim Müdürü



VAN İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ
Abdurrahman Gazi Mah. İskele Cad.
65040 - VAN
Telefon : 0(432) 222 41 62 -67
Fax : 0(432) 222 41 61
e-posta : vanmem@meb.gov.tr
İnternet : http://van.meb.gov.tr



Ek 4. 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname

“Özel Eğitim, 573 sayılı Kanun Hükmünde kararnameyle şu şekilde belirtilmiştir.

1. Özel eğitime ihtiyacı olan tüm bireyler; ilgi, istek, yeterlilik ve yetenekleri doğrultusunda ve ölçüsünde özel eğitim hizmetlerinden yararlandırılır.
2. Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimine erken yaşta başlanması esastır.
3. Özel eğitim hizmetleri özel eğitime ihtiyacı olan bireyi, sosyal ve fiziksel çevrelerinden mümkün olduğu kadar ayırmadan planlanır ve yürütülür.
4. Özel eğitime ihtiyacı olan bireyin eğitim performansları dikkate alınarak; amaç, içerik ve öğretim süreçlerinde uyarlamalar yapılarak yetersizliği olmayan akranları ile birlikte eğitilmelerine öncelik verilir.
5. Özel eğitime ihtiyacı olan bireyin, her tür ve kademedeki eğitimlerini kesintisiz sürdürebilmeleri için her türlü rehabilitasyonlarını sağlayacak kurum ve kuruluşlarla işbirliği yapılır.
6. Özel eğitime ihtiyacı olan birey için, bireysel eğitim planı hazırlanır ve eğitim programları bireyselleştirilerek uygulanır.
7. Ailelerin, özel eğitim sürecinin her boyutuna aktif katılmaları ve eğitimleri sağlanır.
8. Özel eğitim politikalarının geliştirilmesinde, özel eğitime ihtiyacı olan bireye yönelik etkinlik gösteren sivil toplum örgütlerinin görüşlerine önem verilir.
9. Özel eğitim hizmetleri, özel eğitime ihtiyacı olan bireyin toplumla etkileşim ve karşılıklı uyum sağlama sürecini kapsayacak şekilde planlanır” (MEB, 2006 ve Canöz, 2011:3-4).

Ek 5. Kişisel Bilgi Formu

Sayın Veli,

Bu anket, planlanan araştırmaya veri toplamak amacıyla geliştirilmiştir. Vereceğiniz cevaplar yalnızca bilimsel bir araştırma için kullanılacak, başka kişi ya da kuruma verilmeyecektir. Anketi tam ve içten cevaplamanız, araştırmanın amacına ulaşması açısından önemlidir.

Katkılarınız için teşekkürler.

Öğrencinin;

Adı:

Soyadı:

Yaş:

Cinsiyeti:

Devam Ettiği Eğitim Kurumu:

Eğitim Durumu:

Kardeş Sayısı:

Doğum Sırası:

Kendisine Ait Odası Var mı?

Annenin Eğitim Düzeyi:

a) Okur-yazar b) İlkokul c) İlköğretim d) Lise e) Üniversite

b) Babanın Eğitim Düzeyi

a) Okur-yazar b) İlkokul c) İlköğretim d) Lise e) Üniversite

Annenin Mesleği:

Babanın Mesleği:

Annenin Süreçen hastalığı:

Babanın Süreçen hastalığı:

Evin Durumu:

a) Apartman

b) Müstakil

c) Kaloriferli

d) Sobalı

Ek 6. Bruininks-Oseretsky Motor Test Bataryası Kısa Formu Örnek Maddeler

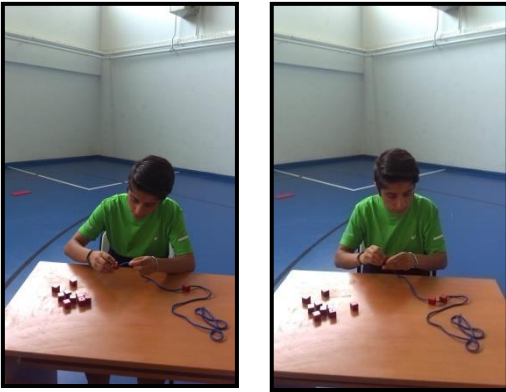


Fotoğraf test 1. Yıldız doldurma testi

Yıldız doldurma testinde deneme sayısı 1 olarak verilmiş. Denek, kalemi kendi seçmiş olduğu elde tutar ve yıldızı boyar. Bunu yaparken boyayı dışarı taşırmadan mümkün olduğunca doğru bir şekilde doldurur ham puan nokta puana dönüştürülür.

Test 2. Bir yörünge boyunca yolu çizme testi

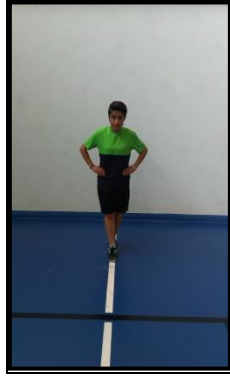
Bir yörünge boyunca yolu çizme, deneğin, elindeki kalemle bir yörünge boyunca çizilmiş yolun kalemle taşırılmadan noktaya ulaştırması beklenmektedir, ham puan nokta puana dönüştürülür.



Fotoğraf 2. Boncuk takma testi

Boncuk takma, testinde deneğe 15 sn. boyunca ipe geçirmesi için verilen boncuklar zamana karşı denek, 15 saniyede boncukları ipe taker. Deneğe iki hak verilir ve en iyi skor kaydedilir. Ham puan nokta puana dönüştürülür.

Ek 6'nın devamı



Fotoğraf 3. Düz bir çizgi üzerinde topuk, parmak ucu öne doğru yürüme testi

Tek el ile top yakalama testinde, 10 fit (3 metre) uzunluğundaki mesafeden uygulayıcı tarafından atılan tenis topunu, denek tercih etmiş olduğu el ile yakalamaya çalışır. Ham puan nokta puana dönüştürülür.

Erkek öğrencilere tam şınav uygulaması yapılır. Denek aşağıya doğru dizinin üzerine eğilir ve öne doğru yaslanır. Ellerini zemine doğru bırakır. Deneğin ellerinin direkt omuzun altında olması gerekir. Denek, tam şınav pozisyonu olarak 30 sn. içerisinde doğru yaptığı şınav sayısı kaydedilir. Ham puan nokta puana dönüştürülür.

Ek 7. Yaşam Kalitesi Örnek Maddeleri

Fiziksel işlevsellikle ilgili sorunlar	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Sıklıkla	Hemen her zaman
1. Bir bloktan fazla yürümek	0	1	2	3	4
7. Acısının ya da ağrısının olması	0	1	2	3	4
Duygusal işlevsellikle ilgili sorunlar					
1. Korkmuş ya da ürkmüş hissetmek.	0	1	2	3	4
4. Uyku ile ilgili zorluklar.	0	1	2	3	4
Sosyal işlevsellikle ilgili sorunlar					
2.Yaşitlarının onunla arkadaş olmak istememesi.	0	1	2	3	4
3.Yaşitları tarafından alay edilmesi.	0	1	2	3	4
Okulla ilgili sorunlar					
2 Bazı şeyleri unutması.	0	1	2	3	4
3 Derslerden geri kalması.	0	1	2	3	4

Ek 8. Sosyal Beceri Ölçeği

Sosyal Becerilerin Örnek Maddeleri

Sosyal Beceriler	Ne kadar sıklıkla			Ne kadar önemli		
	Asla/hiç	Bazen	Çok sık	Önemli değil	Önemli	Kritik
3.Haksız olabilecek kuralları uygun şekilde sorgular.	0	1	2	0	1	2
5. Akran baskısına uygun şekilde tepki verir.	0	1	2	0	1	2
8. Boş zamanlarını uygun şekilde kullanır.	0	1	2	0	1	2
13. Eleştiriyi iyi şekilde kabul eder.	0	1	2	0	1	2
16. Okul ödevlerini doğru kabul yapar.	0	1	2	0	1	2
19. Akranlarına iltifat eder.	0	1	2	0	1	2
22. Yardımsız işbirliği yapar.	0	1	2	0	1	2
28. Dersi dikkatlice dinler/ derse dikkat eder.	0	1	2	0	1	2

Ek 9. 14 Haftalık Beden Eğitimi Etkinlik Programı

ETKİNLİK	Temel Hareket Becerileri Temel Duruş ve Yürüyüşler (1.HAFTA 1. ETKİNLİK)
KAZANIMLAR	Temel duruş kazandırma, farklı şekillerde yürüyebilme.
SÜRE	60–70 Dakika
TEMEL BECERİLER	Problem çözme becerisi, iletişim becerisi, karar verme becerisi, eğlenme, gözlem becerisi, zaman ve mekânı doğru algılama becerisi.
ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ	Anlatım, soru yanıt, gösteri, komut, alıştıırma, tekrar.
KULLANILAN EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ ARAÇ VE GEREÇLER	Spor giysileri, huni, yelek, düdük, ip, çember, çeşitli toplar.
ETKİNLİK ALANI	Etkinlik Salonu
GÜVENLİK ÖNLEMLERİ	İlk Yardım Çantası
ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ	
	<ul style="list-style-type: none"> - Selamlaşma - Öğrencilerin spor kıyafetiyle gelip gelmediğinin kontrolünün yapılması. - Genel ısınma hareketlerinin yaptırılması. - Temel duruş ve yürüyüşler. <ol style="list-style-type: none"> 1. Etkinlik programı hakkında temel bilgilerin verilmesinden sonra, öğrencilerin etkinlik programına hazırlanmalarını sağlamak ve etkileşimi başlatmak için temel yürüyüş ve duruşla ilgili kısa sorular sorularak çağrışımlar yaptırılır. Isınma bölümü başlatılmadan önce yapılacak bütün etkinlikler öncesi ısınma bölümü olacağı öğrencilere anlatıldıktan sonra ısınma ile etkinlik başlatılır. Etkinlik salonunda 2 tur normal tempoda yürüyüş yaptırılır. Yürüyüş esnasında kollar sağa sola hareket ettirilir. Hafif tempo koşularla ısınmaya devam edilerek ısınmanın koşu bölümü gerçekleştirilir. Isınma; açma ve gerdirme hareketleri ile devam ettirilir. Isınmanın temel prensipleri anlatılır. 2. Öğrenciler bir çizgi arkasında tek sıra halinde birbirlerini engellemeyecek şekilde sıraya dizilirler. Öğretmenin yönergelerini dinlerler. 3. Öğrencilere, öğretmeni rahat görebilecek şekilde çift kol aralığında ve U düzenindeyken temel açma ve gerdirme hareketleri yaptırılır. Bu süre 10–15 dakika arasında tutulmaya çalışılır. 4. Uygulamanın ikinci bölümüne geçmeden önce yapılacak etkinliğin süresi ve günlük yaşamdaki önemi anlatılır ve temel yürüyüşle etkinlik programının ana evresi başlatılır. 5. Öğrenciler, sırayla arka arkaya geçerler ve birbirlerini engellemeden yürüyüş formunda harekete başlarlar. Öğrencilere vücutlarını dik tutma, gözlerin karşıya bakması gerektiği konusunda uyarılar yapılır. Aynı zamanda kolların doğal ve gövdeden çok açılmayacak şekilde salınımı konusunda dikkatli olmaları söylenir. 6. Salona çizilmiş farklı şekilleri takip ederek yürüme. 7. Engelbeli zemin üzerinde dengeli ve kontrollü yürüme. 8. Elde top, çember vb. materyaller taşıyarak yürüme. 9. İkişerli, üçerli gruplar halinde farklı şekillerde yürüme alıştıırmaları yapılır. 10. Temel duruşta vücudun pozisyonu anlatılır, doğru temel duruş hareketi gösterilir. Akabinde yanlış postür duruşun bedenimiz üzerindeki olumsuz etkileri anlatılır ve öğrencilerden düzgün postür duruşu göstermeleri istenir. 3–4 kez hareket tekrar ettirilerek yürüyüş ile ilgili hareketlere geçilir. 11. Gruplara, oyun bazında 20–25 metrelik farklı yürüyüş yarışmaları yaptırılır. 12. Öğrenciler gözlemlenerek yapılan hataların düzeltilmesine dikkat edilir. Etkinlik bölümünün bitiminde sporun hayatımızdaki yeri anlatılır. Bireysel farklılıklarının önemli ve değerli olduğu temasının kavratılması amacıyla derlenen görseller izletilir. Çocukların sporla ilgili düşüncelerinin ortaya çıkması için fırsatlar verilir. Uygulayıcı, çocukların etkinliklere katılımlarını teşvik edici söylemlerde bulunur.
DEĞERLENDİRME	Yapılan hatalar düzeltilir. Doğru yapılan hareketler pekiştirilerek tekrar edilir.

Ek 9'un devamı

ETKİNLİK	Sağlıklı Büyüme ve Vücudu Tanıma (1. HAFTA 2. ETKİNLİK)
KAZANIM	Vücudumuzun bazı bölümlerine dokunarak ve bunları hareket ettirerek tanıma, vücudumuzun bölümlerinin adını söyleyebilme, vücut bölümlerinin esnekliğini geliştirebilme.
SÜRE	60–70 Dakika
TEMEL BECERİLER	Vücut bölümlerini ayırt edebilme becerisi, kendini tanıma becerisi, kişisel gelişimini izleme becerisi.
ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ	Anlatım, gösteri, tekrar, komut, alıştırma
KULLANILAN EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ ARAÇ VE GEREÇLER	Düdük, top, çember, afiş ve poster.
ETKİNLİK ALANI	Etkinlik Salonu
GÜVENLİK ÖNLEMLERİ	İlk Yardım Çantası
ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ	
	<p>-Selamlaşma</p> <p>Etkinlik programı hakkında temel bilgilerin verilmesinden sonra, öğrencilere etkinlik programında yer alacak vücudumuzun bölümleri ile ilgili bilgiler verilerek kullanılacak materyaller tanıtılır. Isınma bölümü başlangıcında öğrencilere vücut bölümleri ve önemi anlatılır. Vücudumuzun bölümlerini anlatan afişler ve görsellerden yardım alınarak çağrışım yaptırılır. Isınma ile etkinlik başlatılır. Öğrencilerin uygulamaya hazırlanmalarını sağlamak ve etkileşimi başlatmak için temel etkinlik salonunda 4 tur normal tempoda yürüyüş yaptırılır. Yürüyüş esnasında uygulayıcının öğrencilere sesli olarak verdiği yönergeye bağlı olarak öğrencilerin kendi vücut bölümlerine dokunarak göstermeleri istenir. Bu çalışmada, vücudumuzun bölümleri ile ilgili dönütleri doğru gösteremeyen öğrencilerin önündeki ya da arkasındaki arkadaşından doğru olan hareketi görerek uygulaması sağlanır. Çalışmaya hafif tempo koşullarıyla başlanır, ısınma bölümü gerçekleştirilir. Koşu sırasında öğrencilere verilen çemberleri sağ ve sol elle yuvarlayarak aynı zamanda çemberle birlikte koşma ve yakalama çalışmaları yaptırılır. Bu hareketler yapılırken uygulayıcının komutuyla çember sağa-sola hareket ettirilir. Isınma; açma ve gerdirme hareketleri ile devam ettirilir.</p> <p>ESAS UYGULAMA BÖLÜMÜ</p> <p>Öğrenciler büyük bir daire etrafında kendilerine verilmiş çemberlerin olduğu noktalara, yüzleri birbirine bakacak şekilde, birbirlerini engellemeyecek şekilde daire oluştururlar. Ayakta ve yerde eklemler hareket ettirilir. Öğrencilere, oldukları yerde baştan başlayarak temel açma ve gerdirme hareketleri yaptırılır. Genel ısınma gerçekleştirildikten sonra vücudumuzun bölümlerini tanıtarak etkinlikler gerçekleştirilir. Bu etkinlik sırasında, vücudumuzun hangi bölümünü hareket ettireceksek sesli bir şekilde yönergeyi öğrencilere verip bunu gerçekleştirmeleri istenir ve takip edilir. Hareketi yanlış yapan öğrencilere ise rencide edilmeden uygulamalı olarak doğru hareket gösterilir. Öğrencilerin eşli olarak vücudun aynı bölümlerini hareket ettirmeleri ve birbirlerinden destek almaları sağlanır. Bu sırada uygulayıcı bedeninin üst ya da alt bölgeleri hakkında ipuçları verir. Öğrenciler sesli bir şekilde o bölümleri göstermeye çalışırlar. Uygulayıcı, vücudumuzun temel işleyişini anlatmaya çalışırken örnekler verir. U şeklinde dizilen öğrencilerin noktası konumuna geçen uygulayıcı, sesli şekilde vücudumuzla ilgili verdiği yönergeleri öğrencilerin takip ve tekrar etmesini ister. Farklı şekillerde dizilen öğrencilerden bu alıştırmaları tekrar etmeleri istenir.</p> <p>EĞİTSEL OYUN</p> <p>Öğrenciler iki gruba ayrılır. Geniş kolda safta sıralanırlar ve öğretmenin komutu ile verilen yönergeyi takip etmeleri istenir. Öğretmenin öğrencileri şaşırtmak için verdiği yönerge ile gösterdiği vücut bölümü farklı şekildedir. Burada amaç, öğrencilerin hızlı düşünürken karar verme yeteneğini geliştirmeyi hedeflemektir. Öğretmenin yönergelerini doğru şekilde yapamayan öğrenciler oyun dışında kalır.</p>
DEĞERLENDİRME	Vücut bölümleri ile ilgili hatırlatmalar yapılır. Vücut bölümleri ile ilgili tekrarlar yaptırılır.

Ek 9'un devamı

ETKİNLİK	Temel Hareket Becerileri Koşma (2. HAFTA 1. ETKİNLİK)
KAZANIM	Farklı şekillerde temel koşma becerilerini geliştirme
SÜRE	60–70 Dakika
TEMEL BECERİLER	Karar verme becerisi, öz yönetim, estetik becerisi, kazanma becerisi, eğlenme becerisi.
ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ	Anlatım, gösteri, tekrar, alıştıırma ve katılım.
KULLANILAN EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ ARAÇ VE GEREÇLER	Huni ip, çember, top, alçak engeller ve düdük.
ETKİNLİK ALANI	Etkinlik Salonu
GÜVENLİK ÖNLEMLERİ	İlk Yardım Çantası
ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ	
	<ul style="list-style-type: none"> - Selamlaşma - Öğrencilerin spor kıyafetiyle gelip gelmediğinin kontrolünün yapılması. -Genel ısınma hareketlerinin yapılması. <ol style="list-style-type: none"> 1. Isınma bölümü başlatılmadan önce, düdük ile öğrencilerin dikkati çekilir. Etkinlik programı hakkında temel bilgilerin verilmesinden sonra, öğrencilere program içeriğinde yer alacak koşularla ilgili kısa sorular sorularak çağrışımlar yaptırılır. Isınma ile etkinlik başlatılır. Öğrencilerin uygulamaya hazırlanmalarını sağlamak ve etkileşimi başlatmak için temel etkinlik salonunda 3 tur normal tempoda yürüyüş yapılır. Yürüyüş esnasında kollar sağa-sola hareket ettirilir. Hafif tempo koşularla ısınma devam edilerek ısınmanın koşu bölümü gerçekleştirilir. Koşu sırasında öğrencilere hentbol topları verilerek ellerinde nesne ile koşmaları istenir. Isınma; açma ve gerdirme hareketleri ile devam ettirilir. 2. Öğrenciler, bir çizgi arkasında U şeklini oluşturarak birbirlerini engellemeyecek şekilde sıraya geçirilirler. 3. Öğrencilere, oldukları yerde baştan başlayarak temel açma ve gerdirme hareketleri yaptırılır. Bu süre 10–15 dakika arasında tutulmaya çalışılır. 4. Uygulamanın ikinci bölümüne geçmeden önce yapılacak etkinliğin süresi ve günlük yaşamdaki önemi anlatılır ve temel koşu tekniği gösterilir. Etkinlik programının ana evresi başlatılır. 5. Koşarken vücudun nasıl hareket ettirildiği anlatılır. Vücudun hafifçe öne eğilmesi gerektiği söylenir. Gözler karşıya bakarken kollar dirseklerden bükülü vücudun yanından öne ve geriye salınmaları gerektiği belirtilir. Demo yapılarak öğrencilere uygulanır. 6. Koşu başlangıcından itibaren doğru nefes alma teknikleri anlatılır, gösterilir ve bir önceki evreyle birleştirilir. 7. Serbest koşu tekniği gösterilir ve öğrencilerden uygulamaları istenir. Salona yerleştirilmiş nesnelere takip ederek koşma, önündeki arkadaşını takip ederek koşma, düdük sesini takip ederek koşma, yavaş-hızlı koşma ve yön değiştirerek koşma hareketleri yaptırılır. 8. Top kontrolü sağlayarak koşma ve ip atlayarak koşma hareketleri yaptırılır. 9. Farklı yüksekliklere yerleştirilmiş engellerin üzerinden atlayarak koşu hareketleri gerçekleştirilir. 10. Çapraz yerleştirilmiş hunilerin etrafından zikzak çizerek koşu hareketleri yaptırılır. 11. Doğru nefes alma ve verme teknikleri anlatılır. 12. Temel koşma tekniği kavrandıktan sonra öğrencilere dinlenme ve bireysel hareket etme fırsatı verilerek uygulamanın bu bölümü bitirilir. 13. Öğrencilere yürüme ve koşma ile ilgili sorular sorularak yapılan uygulamanın teorik boyutu değerlendirilir. 14. Temel duruş, yürüyüş ve koşma pozisyonu hakkında öğrendiklerimiz ile ilgili görseller öğrencilere gösterilir.
DEĞERLENDİRME	Yapılan hatalar düzeltilir. Doğru yapılan hareketler pekiştirilerek tekrar edilir.

Ek 9'un devamı

ETKİNLİK	Atlama-Sıçrama (2. HAFTA 2. ETKİNLİK)
KAZANIM	Yer değiştirme hareketlerini gerçekleştirebilme.
SÜRE	60–70 Dakika
TEMEL BECERİLER	Farklı şekillerde hareket edebilme becerisi, farklı noktalara atlamayı gerçekleştirebilme becerisi, öz yönetim becerisi, karar verme becerisi, katılım becerisi, işbirliği ve paylaşım becerilerini geliştirebilme.
ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ	Anlatım, gösteri, tekrar, komut, alıştıırma.
KULLANILAN EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ ARAÇ VE GEREÇLER	Düdük, top, çember, farklı yüksekliklerde engeller, şerit ip ve huni.
ETKİNLİK ALANI	Etkinlik Salonu
GÜVENLİK ÖNLEMLERİ	İlk Yardım Çantası
ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ	
	<p>-Selamlaşma Öğrencilerin spor kıyafetiyle gelip gelmediğinin kontrolünün yapılması. Öğrencilere etkinlik planı hakkında bilgiler verildikten sonra atlama ve sıçrama şekilleri hakkında sorular yöneltilir. Öğrencilerden alınan geri dönüşlerden sonra, atlama ve sıçrama şekilleri hakkında kısa bilgiler verilir. ısınma bölümü başlangıcında, öğrencilerden yürüme formunda hareket etmeleri istenir. 3 tur yürüme gerçekleştirdikten sonra ısınmaya koşu ile devam edilir. Koşma sırasında, öğrencilerden salon içerisine yerleştirilmiş sekizgen ve beşgen şeklinde çizgiler üzerinde koşmaları istenir. Düz bir çizgi üzerine yerleştirilmiş futbol tabakları üzerinde, sıçramalar yaparak koşuya devam etmeleri istenir. ısınma bölümü, temel açma ve gerdirme hareketleri ile devam ettirilir. Öğrenciler, oldukları yerden yukarıya doğru sıçramalar gerçekleştirirler. ısınma çalışmalarından sonra etkinliğin uygulama bölümüne geçilir.</p> <ol style="list-style-type: none"> 20 cm yüksekliğinde şerit ipin yanına sıralanmış öğrenciler, sağdan-sola ve soldan-sağa çift ayak atlamaya çalışırlar. Atlama sırasında hareketi yapmakta zorlanan öğrencilere fiziksel yardım sağlanır. Öğrencilere atlama anında vücut ağırlığını aktarmanın önemi anlatılır ve hareket tekrar edilir. Bir doğru boyunca yerleştirilmiş sağlık toplarına basmadan sıralı bir şekilde çift atlayarak yörüngeyi tamamlamaya çalışırlar. Sağlık topuna basmadan çift ayak atlayarak geçilen yörüngeden sonra yan yana yerleştirilmiş dört tane çembere çift ayakla sıçramaya çalışırlar. Art arda yerleştirilmiş farklı yüksekliklerdeki engelleri çift ayakla atlarlar. Aynı alıştıırma koşarak yapılır. İki şerit halinde bulunan ipleri karşılıklı iki öğrenci, elleri ile tutarken diğer arkadaşları bu şeritlerden atlamaya çalışırlar. Yan yana dizilmiş iki öğrenci başlarını öne eğerek gövdelerini kapatır şekilde beklerler. Diğer öğrenciler, yerde kapalı şekilde olan öğrencilere çarpmadan üzerlerinden atlarlar. İki öğrenci, şerit halindeki ipi dairesel hareketlerle sallarken diğer öğrenciler, ipe takılmadan sıçrarlar. Çalışmanın son bölümünde 3 tane sağlık topu bir doğru üzerinde aynı hizaya aralıklı olarak yerleştirilir. Topların hemen önüne karşılıklı olarak 4 tane çember konulur. Çemberlerin bittiği noktada, iki öğrenci şerit halindeki ipi çevirir. Bütün öğrenciler, sırayla bu üç alıştıırmayı arka arkaya gerçekleştirir. Bu hareketleri gerçekleştirmekte zorlanan öğrenciler için fiziksel yardım sağlanır. Bunu yapmak istemeyen öğrenciler zorlanmaz. Bu etkinliğe paralel olarak yapılan eğitsel oyun yarışma şeklinde gerçekleştirilir.
	<p>EĞİTSEL OYUN 3 şeritli ipin ucuna yerleştirilmiş halkaları bir öğrenci çevirir ve diğer öğrenciler halkalara takılmadan sırayla ipin üzerinden atlamaya çalışırlar. Atlarken halkaya takılan öğrenci, halkayı çeviren öğrenciden ipi alır. Bu oyun sırasında, uygulayıcı halkayı çeviren öğrencinin çok hızlı ya da yavaş hareket etmemesi konusunda uyarılarda bulunur. Bütün öğrenciler, bu oyunu oynamaya teşvik edilir.</p>
DEĞERLENDİRME	Sıçrama hareketi ile ilgili tekrarlar yapılır.

Ek 9'un devamı

ETKİNLİK	Farklı Şekillerde Sıçrama ve Atlamalar. (3. HAFTA 1. ETKİNLİK)
KAZANIM	Çift ve tek ayak üzerinde sıçrama gerçekleştirirken denge, yön kontrolü ve koordinasyon kazanabilme. Çeşitli araç ve gereçler kullanarak koordineli atlayabilme.
SÜRE	60–70 Dakika
TEMEL BECERİLER	Farklı şekillerde hareket edebilme becerisi, farklı noktalara atlamayı gerçekleştirebilme becerisi, güvenlik becerisi geliştirebilme.
ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ	Anlatım, gösteri, tekrar, komut, alıştırtma.
KULLANILAN EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ ARAÇ VE GEREÇLER	Düdük, top, çember, farklı yüksekliklerde engeller, şerit ip, huni.
ETKİNLİK ALANI	Etkinlik Salonu
GÜVENLİK ÖNLEMLERİ	İlk Yardım Çantası
ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ	
	<p>-Selamlaşma Öğrencilerin spor kıyafetiyle gelip gelmediğinin kontrolünün yapılması.</p> <p>1. Etkinlik programı hakkında temel bilgilerin verilmesinden sonra, öğrencilere etkinlik programında yer alacak temel sıçrama ile ilgili bilgiler verilerek etkinlikte kullanılacak materyaller tanıtılır ve çağrışımlar yapılır. Isınma ile etkinlik başlatılır. Öğrencilerin etkinliğe hazırlanmalarını sağlamak ve etkileşimi başlatmak için temel etkinlik salonunda 4 tur normal tempoda yürüyüş yapılır. Yürüyüş esnasında, öğrencilere çalışmada kullanılacak farklı renklerde çemberler verilerek tanıtılmaya çalışılır. Yürüyüş esnasında çemberler sağa-sola, ileri - geriye doğru hareket ettirilir. Hafif tempo koşularla ısınma devam edilerek ısınmanın koşu bölümü gerçekleştirilir. Koşu sırasında öğrencilere verilen çemberleri yuvarlayıp aynı zamanda, çemberle birlikte koşma ve yakalama çalışmaları yaptırılır. Isınma; açma ve gerdirme hareketleri ile devam ettirilir.</p> <p>2. Öğrenciler, büyük bir daire etrafında kendilerine verilmiş çemberlerin olduğu noktalara, yüzleri birbirine bakacak şekilde ve birbirlerini engellemeyecek konumda dururlar. Ayakta durarak, hareketli ve yerde temel ısınma hareketleri yaptırılır. Genel ısınma gerçekleştirildikten sonra bacak kaslarına yönelik ısınma hareketlerine ağırlık verilir.</p> <p>3. Bu süre 10-15 dakika arasında tutulmaya çalışılır.</p> <p>UYGULAMA Sıçrama ile ilgili genel bilgiler verilerek öğrencilere beklenen hareket formlarının nasıl olması gerektiği anlatılır. Daha önce yapılan uygulamalar hatırlatılarak sıçrama hareketleri sırasında hareket farklılıkları anlatılır ve uygulayıcı tarafından gösterilir.</p> <p>1. Daire şeklinde dizilmiş olan öğrencilerden, oldukları yerden yukarıya doğru çift ayak sıçramaları istenir. Bu hareket 4-6 kez tekrar edilir.</p>

	<p>2. Daire şeklindeki çemberler aynı hizayla düz bir çizgi üzerine yerleştirilir. Öğrencilerden sırayla dairelerin içine çift ayakla düşecek şekilde sıçramaları istenir. Bu hareket 4–6 kez tekrar edilir. Bu hareketler, adım alınarak düdükle birlikte tekrar edilir.</p> <p>3. Daire şeklindeki çemberler aynı hizayla düz bir çizgi üzerine yerleştirilir. Öğrencilerden sırayla dairelerin içine tek ayakla öne düşecek şekilde sıçramaları istenir. Bu hareket 4–6 kez tekrar edilir. Bu hareketler, adım alınarak düdükle birlikte tekrar edilir.</p> <p>4. Alçak şekilde ayarlanmış engellerden çift ayakla öne doğru sıçrayarak geçmeleri istenir. Bu hareketi yapamayan öğrencilere, önce yürüyerek sonra fiziksel yardımla yapmaları için destek verilir. Yapılan hatalar yerinde ve doğru zamanda düzeltilir. Doğru hareket pekiştirilir. Bu hareketler, adım alınarak düdükle birlikte tekrar edilir. Hareketler, seri şekilde yapılmaya çalışılır.</p> <p>5. Farklı yüksekliklerde ayarlanmış engellerden çift ayakla geçmeleri istenir. Geçmekte zorlanan öğrenciler zorlanmaz, önce yürüyerek sonra sıçrayarak geçmeleri için fırsat verilir. Bu düzenlemelere rağmen bunu yapamayan öğrenciler için daha düşük düzeyde engel yükseklikleri belirlenir ve bu hareket yaptırılır. Gösterilen bütün sıçrama şekilleri farklı alıştırmalar şeklinde tekrar edilir.</p> <p>EGİTSEL OYUN</p> <p>Öğrenciler iki gruba ayrılırlar. Düz bir çizginin gerisinde beklerler. Çizginin önüne yerleştirilmiş 30 cm aralıklarla dizilmiş çemberlerin içine çift ayak atlayarak 4 çemberi geçer. Tekrar aynı hareketi tek ayakla gerçekleştirir ve arkadaşının eline vurur. Oyun sırayla devam eder, oyunu önde bitiren grup galip gelir.</p>
DEĞERLENDİRME	Hatalar düzeltilir ve doğru tekrarlar yapılır.

Ek 9'un devamı

ETKİNLİK	Yuvarlanma (3. HAFTA 2. ETKİNLİK)
KAZANIM	Farklı noktalara yuvarlanabilme, yuvarlanırken yön kontrolü sağlayabilme.
SÜRE	60–70 Dakika
TEMEL BECERİLER	Vücudu bütün bölümleriyle yuvarlama, katılım, paylaşım, işbirliği ve yaratıcı düşünme becerisi geliştirebilme.
ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ	Alıştırma, tekrar, gösteri ve komut.
KULLANILAN EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ ARAÇ VE GEREÇLER	Düdük, top, farklı yüksekliklerde minderler ve ip.
ETKİNLİK ALANI	Etkinlik Salonu
GÜVENLİK ÖNLEMLERİ	İlk Yardım Çantası
ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ	<p>-Selamlaşma Öğrencilerin spor kıyafetiyle gelip gelmediğinin kontrolünün yapılması. Isınma: Isınma bölümünden önce etkinlik programı hakkında öğrencilere bilgiler verilir. Düz takla ile öğrencilerin dikkati çekilir. Yuvarlanma hareketinin şekilleri hakkında öğrencilere sorular sorulur, çağrışımlar yapılarak öğrencilerin motivasyonu sağlanır. Isınma bölümü için öğrenciler ikişerli şekilde, uygulayıcının komutu ile yavaş tempoda koşmaya başlarlar. Koşma sırasında kollardan başlanarak temel hareketler gerçekleştirilir. U şeklini alan öğrenciler baştan başlayarak temel ısınma hareketlerini gerçekleştirirler. Açma ve gerdirmeler yapıldıktan sonra yuvarlanma konusuna hazırlık olması amacıyla öğrencilerden etkinlik salonuna yerleştirilmiş minderlerin üzerine uzanmaları istenir. Öğrencilerden yer hareketlerini gerçekleştirebilmeleri için uygulayıcıyı izlemeleri ve verilen yönergeleri takip etmeleri istenir.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Uygulayıcının komutuyla her öğrenci kendisi için ayrılmış mindere uzanır. Önce sağa sonra sola komutla birlikte dönmeye çalışır. Bu hareket sırasında kollar yukarıya doğru açılmış ayaklar birleştirilmiş şekildedir. Dengeli şekilde dönüş gerçekleştirilir. 2. Aynı alıştırma, kollar yana açık şekilde gerçekleştirilir. 3. Uygulayıcının komutuyla öğrenciler, bacaklarını gövdelerine doğru çekerek kollarının yardımıyla önce sağa sonra sola dönüş gerçekleştirirler. 4. Eşli hareket bölümünde minderler birleştirilir. İki minder üzerinde karşılıklı olarak sırt üstü uzanmış şekilde bacaklarını birleştiren öğrenciler, aynı anda önce sağa sonra sola yuvarlanmaya çalışırlar. 5. Eşli olan öğrencilerden biri yan pozisyonda uzanarak sabit beklerken arkadaşı onu yuvarlamaya çalışır. Bu hareket dönüşümlü şekilde gerçekleştirilir. 6. Eğimli şekilde yerleştirilmiş olan minderlerden aşağıya (eğimin azaldığı yöne doğru) yuvarlanarak hareket gerçekleştirilir. 7. Öne doğru yuvarlanma hareketi gösterilir. Bu hareket aletsiz gerçekleştirilir. Daha önce yapılan alışımlar birer kez voleybol topuyla tekrar edilir. Bu konunun devamı olan öne taklaya da hazırlık yapılmış olur. <p>EĞİTSEL OYUN Öğrenciler, kollarını ve bacaklarını açarak yere uzanmış olarak bir daire şeklinde sıralanırlar. Uygulayıcının komutuyla sağa sola yuvarlanmaları istenir. Uygulayıcının komutunu zamanında ve doğru şekilde yerine getiremeyen öğrenci bir tur koşarak tekrar oyuna katılır.</p>
DEĞERLENDİRME	Doğru yuvarlanma şekli bir kez daha gösterilir. Hatalar düzeltilir.

Ek 9'un devamı

ETKİNLİK	Takla (4. HAFTA 1. ETKİNLİK)
AMAÇ	Öne doğru takla hareketini yapabilme, hareketi uygularken yön kontrolünü sağlayabilme.
KAZANIM	60–70 Dakika
TEMEL BECERİLER	Gözlem becerisi, mekân algılama becerisi, temel hareket formlarını doğru şekilde gerçekleştirme, estetik, zevk kazanma ve güvenlik becerileri geliştirebilme.
ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ	Anlatım, soru yanıt, gösteri, komut, alıştırma.
KULLANILAN EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ ARAÇ VE GEREÇLER	Spor giysileri, minder, huni, yelek vb.
ETKİNLİK ALANI	Etkinlik Salonu
GÜVENLİK ÖNLEMLERİ	İlk Yardım Çantası
ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ	
	<p>Selamlaşmadan sonra kılık – kıyafet kontrolü yapılır. Etkinlik sırasında yapılacak uygulama programı hakkında bilgi verilir. Nizami öne estetik taklalar gösterilerek öğrencilerin dikkati çekilir. Isınma ile etkinlik başlatılır.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Isınmaya normal tempoda yürüyüş ile başlanır. Yürüyüş esnasında kollar sağa sola hareket ettirilir. Hafif tempo koşularla ısınmaya devam edilerek ısınmanın koşu bölümü gerçekleştirilir. Isınma, konuya özgü özel açma ve gerdirme hareketleri ile devam ettirilir. 2. Öğrenciler bir çizgi arkasında tek sıra halinde birbirlerini engellemeyecek şekilde sıraya geçirilirler. 3. Öğrencilere, oldukları yerde, baştan başlayarak temel açma ve gerdirme hareketleri yaptırılır. Bu süre 10-15 dakika arasında tutulmaya çalışılır. <p>Yerden yuvarlanma hareketi ile öne takla için ilk çalışmalar yapılır.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Uygulayıcının komutuyla öğrencilerin, önlerine yerleştirilen iki minder karşısına geniş kolda sıraya geçerek oturmaları sağlanır. Daha önceki etkinlik programında gösterilen yuvarlanma teknikleri tekrar edilir. Hareket basamakları tekrar yapılarak öğrencilere hareketin bölümleri sırayla gösterilir. Bir önceki etkinlikte gösterilen alıştırmalar hatırlatılıp tekrar edilir. 2. Uygulayıcı, oturur pozisyonda, dönme hareketini gerçekleştiren öğrenciye fiziksel yardımla hareketi kolay şekilde gerçekleştirebilmesi için yardım eder. 3. Öne takla hareketi uygulayıcı tarafından gösterilir, öğrencilerin hareketi izlemesi için uyarılarda bulunulur. 4. Uygulayıcı, öne taklada temel ayrıntıları anlatır. Lisans uygulama programında çalışmaya katılan öğrenciler hareketi gerçekleştirirken uygulayıcı fiziksel yardımla hareketi basitleştirmeye çalışır. 5. Bu uygulamadan sonra öğrenciler sırayla çağrılır, hareketi yapmaları için temel basamaklama yapılır. Hareketi yapmakta zorlanan öğrencilere fiziksel yardım sağlanır. Takla hareketini yapmakta zorlanan öğrenci uygulayıcının yardımıyla hareketi gerçekleştirir. 6. Hareketi gerçekleştirmekte zorlanan öğrencilerle bireysel çalışmalar yapılır. 7. Zaman zaman sesli uyarın kullanılarak öğrencilerin dikkatleri çekilmeye çalışılır. Gösteri yöntemi ön planda tutulmaya çalışılır. 8. Uygulayıcı, salonun farklı bölgelerine minderleri yerleştirir. Öğrencilerin bireysel olarak öne takla hareketini kendi başlarına

DEĞERLENDİRME	<p>yapabilme seviyelerini takip eder ve bireysel çalışma fırsatı verir.</p> <p>9. Uygulama grubunun öne takla hareketini gerçekleştirme düzeyinin iyi derecede olduğu görülür ve küçük koordinasyon parkurları hazırlanır. Öğrenciler ikişerli gruplara ayrılarak uygulayıcının kurduğu parkurlarda koşma, sıçrama, yön değiştirme ve takla hareketini serbest bir şekilde hızlı olarak gerçekleştirirler.</p>
	<p>EĞİTSEL OYUN</p> <p>Öğrenciler minderlerin üzerinde uzanarak beklerler. Bir öğrenci ebe seçilir. Ebenin gösterdiği hareketleri gruptaki diğer öğrencilerden tekrar etmeleri istenir. Hareketler yapılırken öğrencilerin birbirlerine çarpmamalarına dikkat edilir. Uygulayıcı, sürekli olarak öğrencileri kontrol altında tutmaya çalışır. Ebenin gösterdiği hareketi yapamayan öğrenci ebenin yerine geçer ve oyun devam eder.</p>
	<p>Öğrencilerin hareketi doğru şekilde gerçekleştirme durumları değerlendirilir. Hareketi estetik ve doğru yapan öğrenci alkışlanır</p>

Ek 9'un devamı

ETKİNLİK	Tırmanma ve Eğilme (4. HAFTA 2. ETKİNLİK)
KAZANIM	Farklı yüksekliklerdeki nesnelere ulaşabilme ve hareketi gerçekleştirme, duygularını kontrol edebilme.
SÜRE	60–70 Dakika
TEMEL BECERİLER	Güvenlik koruma sağlama, işbirliği, yaratıcı düşünme ve eğlenme.
ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ	Anlatım, gösteri, komut, alıştırmaya.
KULLANILAN EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ ARAÇ VE GEREÇLER	İp, tırmanma duvarı, tırmanma ağı, kedi merdivenleri.
ETKİNLİK ALANI	Etkinlik Salonu
GÜVENLİK ÖNLEMLERİ	İlk Yardım Çantası
ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ	<p>-Selamlaşma</p> <p>Öğrencilerin spor kıyafetiyle gelip gelmediğinin kontrolünün yapılması.</p> <p>Isınma bölümü için öğrenciler ikişerli şekilde uygulayıcının komutu ile yavaş tempoda koşmaya başlarlar. Koşma sırasında kollardan başlanarak ısınma hareketleri gerçekleştirilir. U şeklini alan öğrenciler baştan başlayarak temel ısınma hareketlerini yaparlar. Tırmanma hareketlerine yönelik, gerdirme ve esnetme hareketleri yaptırılır.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Öğrenciler, yere yerleştirilmiş yer merdiveni üzerinde sürünerek ve merdivenin boğumlarını tutarak hareketi gerçekleştirirler. 2. Öğrencilerden duvara sabitlenmiş merdivenle tutunmaları ve uygulayıcı desteğiyle kendilerini yukarıya çekmeleri istenir. Hareketi yapmakta zorlanan öğrencilere fiziksel yardım yapılır. Korkan ve hareketi yapamayan öğrenciler zorlanmaz. Hareketi doğru bir şekilde gerçekleştiren öğrencilerden destek alınır. 3. Duvara sabitlenmiş merdivenle yukarıya doğru tırmanma hareketini göstermesi istenilir. Bu hareketler yapılırken düşme ve çarpmalara karşı minderlerle güvenlik önlemi alınır ve hareket birerli şekilde yapılır. Öğrencilere hareketi gerçekleştirdikleri sırada sakin olmaları ve korkmamaları konusunda uyarılar yapılır. 4. Yapılacak bütün hareketler uygulayıcı kontrolünde ve öğrencilere birerli olarak yaptırılır. 5. Uygulamanın ikinci bölümünde ise eğilme hareketlerine geçilir. Bu hareketler daha çok yardımlaşma ve işbirliği içerisinde yapılır. 6. Öğrencilerden farklı yüksekliklerde yerleştirilmiş engellerin üzerinden ve altından geçmeleri istenir. Bu hareketler yapılırken vücudu kontrol ederek dengeli bir şekilde engel üzerindeki tahtaları devirmeden geçmeleri konusunda uyarılar yapılır. Aynı şekilde şeritlerden oluşturulmuş farklı yüksekliklerdeki engellerden eşli olarak geçmeleri istenir. Hareketi yapmakta zorlanan öğrencilerin ellerinden tutulur, hareket yaptırılır. Buna rağmen hareketi yapmakta zorlanan öğrencilere salonun diğer alanında daha düşük engellerle hareketi gerçekleştirebilmesi için fırsatlar verilir. 7. Eşli olan öğrencilerden birinin eline verilen çemberin içerisinden diğer eşin sürünerek geçmesi istenir. Bu hareket değişmeli olarak tekrar edilir. Bu harekette vücudu toparlamanın önemi anlatılır. 8. Üçerli gruplar halinde dağınık şekilde hareket eden öğrencilerden iki kişi, ellerini yukarıda birleştirip aşağıya doğru indirirken 3. kişi eğilerek geçmeye çalışır. 9. Dört öğrenci, düz bir çizgi üzerinde sıraya geçerler, bacaklarını ve

	<p>kollarını yana doğru açıp sabit şekilde beklerken gruptaki diğer öğrenciler eğilerek bacaklarının arasından geçmeye çalışırlar. Bu etkinlik dönüşümlü olarak devam ettirilir.</p> <p>EĞİTSEL OYUN</p> <p>Öğrenciler iki gruba ayrılarak arka arkaya dizilir. Kollarını ve bacaklarını yana doğru açarlar. Eşit sayıda iki gruba ayrılmış olan öğrenciler, ellerine verilmiş olan küçük plates toplarını aynı anda arkadaşlarının bacakları arasından atarak arkadaşlarının yerini alırlar. Bacakları ve kolları açık olan öğrenci ise sıraya geçip aynı hareketi tekrar eder. Bu hareketi hızlı ve doğru şekilde gerçekleştiren grup oyunu kazanmış olur.</p>
DEĞERLENDİRME	Kazanma ve kaybetme duyguları değerlendirilir. Örnek davranışlar anlatılır.

Ek 9'un devamı

ETKİNLİK	Denge Hareketleri Statik ve Dinamik Denge (5. HAFTA 1. ETKİNLİK)
KAZANIM	Farklı şekillerde denge tahtası üzerinde yürüyerek görsel motor kontrol kazanabilme, jimnastik sırasında denge geliştirici hareketler yapabilme.
SÜRE	60–70 Dakika
TEMEL BECERİLER	Estetik, zevk, kazanma, eğlenme, katılım ve öz yönetim becerileri geliştirebilme.
ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ	Anlatım, soru yanıt, gösteri, komut, alıştıırma.
KULLANILAN EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ ARAÇ VE GEREÇLER	Top, ip, minder, denge tahtası, jimnastik sırası, futbol şapkası, çubuk, çember, renkli şeritler, plates topu.
ETKİNLİK ALANI	Etkinlik Salonu
GÜVENLİK ÖNLEMLERİ	İlk Yardım Çantası
ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ	<p>-Selamlaşma Öğrencilerin spor kıyafetiyle gelip gelmediğinin kontrolünün yapılması. Denge konusu iki ders süresince birbirinin devamı olan etkinliklerle uygulanacak şekilde planlanmıştır. Uygulama başlatılmadan önce statik ve dinamik denge kavramları anlatılır. Uygulama bölümünde, öğrencilerden yapmaları istenenler ifade edilir. Uygulayıcı tarafından ısınma ile etkinliğe hazırlık yapılır. Yürüme formunda başlatılan ısınmada uygulayıcı, düdükle öğrencileri kısa aralıklarla durdurur ve dinamik denge konusuna hazırlık yapar. Koşu ile birlikte hafif tempoda yapılan ritimli koşu zaman zaman zaman zaman düdükle birlikte artırılarak ya da tempo düşürülerek ısınma gerçekleştirilmeye çalışılır. Isınma; açma ve gerdirme hareketleri ile devam ettirilir.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Salondaki öğrencilerden ipe çizilmiş büyük bir çemberin etrafında yürüyerek ve önündeki arkadaşını takip ederek eller yanda, ileriye doğru yürümeleri istenir. Bu hareket yürüyüş formunda gerçekleştirilir. 2. Alıştırmada aynı doğru üzerine çizilmiş kare şeklinde bulunan şekillerin içine adım atarak yürümeleri istenir. 3. Öğrencilerden daire şeklinde bulunan küçük çemberlerin ortasına basarak sırayla yürümeleri istenir. Düdükle birlikte oldukları noktalarda sabit şekilde beklemeleri istenir. 4. Alıştırmada denge hareketleri eşli şekilde tekrar edilir. Burada öğrencilerin hareketi yaparken düdükle çaldığında sabit kalmaları gerektiği konusunda uyarılar yapılır. 5. Uygulayıcı, bütün öğrencileri görebileceği bir noktada durarak dinamik denge alıştırmaları yapar. Yapılan her hareket sonrası öğrencilerin hareketi gerçekleştirme düzeyleri takip edilir. Fiziksel yardım gerektiren durumlarda öğrencilere yardım edilir ve hatalar yerinde ve zamanında düzeltilir. Uygulamanın ikinci aşamasında salona denge hareketleri ile ilgili ipler, çemberler ve toplar yerleştirilir. 6. Düz bir çizgi halinde yerleştirilmiş ipi takip ederek koşmaları ve serbest bir şekilde dinamik denge hareketini gerçekleştirmeleri istenir. Uygulayıcının komutu zaman zaman öğrencilerin, denge hareketini gerçekleştirme şekillerine yön verir. Dinamik denge çalışmalarında denge kaybı yaşanmadan yer değiştirme hareketlerinin önemi anlatılır. 7. Aynı doğrultuda kollar yanda denge hareketi gerçekleştirilir.

	<p>8. Jimnastik sırasında parmak ucunda ve öne doğru yürüyerek hareket seviyesi artırılır.</p> <p>9. Jimnastik sırası üzerinde dengeli sürünme hareketi gerçekleştirilir.</p> <p>10. Jimnastik sırası üzerinde tek ayak üzerinde denge hareketi gerçekleştirilir.</p> <p>11. Jimnastik sırası üzerinde dizler üzerinde denge hareketi yapılır.</p> <p>12. Jimnastik sırası üzerinde topla öne doğru hareket edilerek denge hareketi gerçekleştirilir.</p>
	<p>13. Uygulama bölümünün birinci evresinde yerde başlayan denge hareketleri jimnastik sırasıyla sonlandırılıp takip eden diğer çalışmada denge egzersizlerinin yoğunluğu ve şiddeti artırılır. Uygulamaya eğitsel oyun boyutuyla devam edilir.</p> <p>EĞİTSEL OYUN</p> <p>Öğrenciler U şeklini alırlar. Aralarından iki kişi ebe olarak seçilir. Gruptaki öğrenciler, ebeleri buldukları noktada izlerler ve onları taklit etmeye çalışırlar. Ebeler birbirleriyle koordinasyonlu bir şekilde denge hareketleri gerçekleştirirler. Gruptaki öğrenciler, onların yaptıkları hareketleri yapmaya çalışırlar. Yanlış hareketi yapan öğrenciler oyundan çıkartılır. Oyun bu şekilde devam eder. Gerçekleştirilen eğitsel oyunla birlikte öğrencilerin denge hareketlerini yaparken göz koordinasyonu sağlaması ve aynı anda hareketi yapabilme yeteneğinin geliştirmesi amaçlanır.</p>
DEĞERLENDİRME	<p>Oyun içerisinde değerlendirme yapılarak hata yapan öğrenciye geri dönütte bulunulur.</p>

Ek 9'un devamı

ETKİNLİK	Denge Üzerinden Nesne Taşıyarak Yürüme ve Dönerek Hareket Edebilme, Göz ve Kas Koordinasyonu Sağlayabilme. (5. HAFTA 2. ETKİNLİK)
KAZANIM	Nesneler ile denge üzerinde hareket etme dinamik ve statik denge becerisi geliştirebilme.
SÜRE	60–70 Dakika
TEMEL BECERİLER	Güvenlik, karar verme ve duygularını kontrol edebilme becerisi.
ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ	Anlatım, soru yanıt, gösteri, komut, alıştıırma.
KULLANILAN EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ ARAÇ VE GEREÇLER	Denge tahtası, top, çember ve minder.
ETKİNLİK ALANI	Etkinlik Salonu
GÜVENLİK ÖNLEMLERİ	İlk Yardım Çantası
ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ	
	<p>-Selamlaşma Öğrencilerin spor kıyafetiyle gelip gelmediğinin kontrolünün yapılması. Isınma ile etkinliğe hazırlık yapılır. Yürüme formunda başlatılan ısınmada uygulayıcı düdükle öğrencileri kısa aralıklarla durdurur ve statik denge konusunda daha önce yapılan hareketler ısınma formunda tekrar edilir. Hafif tempoda yapılan ritimli koşu, zaman zaman düdükle birlikte tempo artırılarak ya da düşürülerek ısınma yaptırılır. Isınma açma ve gerdirme hareketleri ile devam ettirilir. Bir önceki uygulamada yapılan hareketler, kısaca ısınma bölümünde tekrar edilir. Süre 10-15 dk. arasında tutulur.</p> <p>Daha önceki uygulamada yapılan denge hareketlerinin zorluk seviyesi artırılarak ve daha farklı ders materyalleri kullanılarak gerçekleştirilmesi amaçlanır.</p> <p>Denge tahtası uygulama alanı içine yerleştirilir. Denge tahtasının ayak bölümlerine minderler yerleştirilerek düşme ve çarpmalara karşı önlemler alınır.</p> <p>Öğrencilerin daha güvenli bir şekilde hareket edebileceklerine inanmaları etkinlik programının işleyişini kolaylaştıracaktır.</p> <p>Ugulayıcı, denge tahtasına çıkarak temel yürüyüş formunda hareketi gösterir ve öğrencilerin ellerinden tutarak onlara güven vermeye çalışır. Denge aleti düşük seviyede olmasına rağmen uygulayıcı tarafından güvenlik önlemi alınır.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ugulayıcı, öğrencileri denge tahtasının önünde sıraya geçirir. Öğrencilerin ellerinden tutup karşıya bakarak yürümesini söyler. Öğrenciler, denge tahtasında temel yürüme formunda hareketi gerçekleştirip buldukları sıraya geçerek arkadaşlarını izlerler. Bu alıştıırma dört kez tekrar edilir. 2. Plates topları öğrencilerin eline verilir ve karşıya bakarak yürümeleri söylenir. Öğrenciler, denge tahtasında temel yürüme formunda hareketi gerçekleştirip buldukları sıraya geçerek arkadaşlarını izlerler. Bu alıştıırma, dört kez tekrar edilir. 3. Hareketi yapmakta zorlanan öğrenciler için düşük seviyedeki jimnastik sırası getirilir. Öğrencilerin bu hareketi jimnastik sırası üzerinde yapmaları istenir. 4. Daha önce kullanılan ders materyalleri elde tutularak denge tahtası üzerinde yürümeleri istenir. Bu hareketi yapmakta zorlanan öğrencilere fiziksel yardım sağlanır. 5. Öğrencilerden denge tahtası üzerinde yan yan yürümeleri istenir. Yürüme esnasında öğrencilerin ellerine istedikleri ders materyallerini almaları için izin verilir. Öğrenciler, alıştıırmalar sırasında ders

	<p>materyallerini değiştirerek denge tahtası üzerinde yürüme hareketlerini seri şekilde yapmaya çalışırlar. Hareketi yapmakta zorlanan öğrenciler için tekrar sayısı artırılır, gerekirse fiziksel yardım sağlanır. Statik duruş pozisyonunda belli bir süre beklemenin önemi anlatılır.</p> <p>6. Statik denge konusu öğrencilere anlatılır. Öğrencilerin statik denge hareketlerini kendi başlarına yapmaları için fırsat verilir.</p> <p>7. Jimnastik sırası üzerinde dengede durabilme ve farklı şekillerdeki hareketleri gerçekleştirebilme alıştırmaları yapılır.</p> <p>8. Eşli bir şekilde aynı anda aynı hareketi gösterme çalışması yapılır.</p> <p>9. Yapılan hareketler uzun süreli devam ettirilir.</p> <p>10. Farklı alıştırmalarla statik ve dinamik denge hareketlerini gerçekleştirme çalışmaları yapılır.</p> <p>11. Bu uygulamalara paralel olarak öğrencilerin farklı hareketler yapabilmeleri için fırsatlar verilir.</p>
	<p>Dinamik ve statik denge hareketleri sırasında hareketin temel bölümlerini gerçekleştirme aşamasında zorlanan öğrenciler için fiziksel yardım ve farklı materyallerle hareketi gerçekleştirme fırsatları verilir. Zaman zaman bireysel olarak öğrencilerle ilgilenilerek grup içerisindeki seviye farkı kontrol altında tutulmaya çalışılır.</p> <p>Denge tahtası üzerinde hareketleri kısa ve orta sürelerde devam ettirme çabası teşvik edilmelidir.</p> <p>EğİTSEL OYUN</p> <p>Öğrenciler arka arkaya sıraya geçirilir. Uygulayıcı kronometre ile öğrencilerin denge tahtası üzerindeki kalış sürelerini ölçer. Denge tahtası üzerinde nesne ile yürüyüşü doğru gerçekleştiren öğrenci alkışlanır.</p>
DEğERLENDİRME	Tekrarlar yapılarak hatalar düzeltilir.

Ek 9'un devamı

ETKİNLİK	Temel Duruşlar ve Oturuşlar (6. HAFTA 1. ETKİNLİK)
KAZANIM	Farklı temel duruşları ve temel oturuşları gerçekleştirebilme.
SÜRE	60–70 Dakika
TEMEL BECERİLER	İletişim becerisi, karar verme becerisi, girişimcilik becerisi, gözlem becerisi, mekânı algılama becerisi.
ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ	Yaparak-yaşayarak, anlatım, gösteri, komut, alıştırma, eşli çalışma, kendini denetleme, katılım.
KULLANILAN EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ ARAÇ VE GEREÇLER	Spor giysileri, minder, huni.
ETKİNLİK ALANI	Etkinlik Salonu
GÜVENLİK ÖNLEMLERİ	İlk Yardım Çantası
ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ	<p>— Selamlaşma</p> <p>Öğrencilerin spor kıyafetiyle gelip gelmediğinin kontrolünün yapılması.</p> <p>Etkinlik programında yer alacak olan temel duruşlar ve temel oturuş hareketleri hakkında bilgiler verilir. Öğrencilerin temel duruş ve oturuş ile ilgili bilgileri sorgulanır. Temel duruşla ilgili görseller öğrencilere gösterilerek zihinlerinde gerçekleştirecekleri hareketlerin çağrışım yapması amaçlanır. Kısa açıklamalardan sonra yavaş tempoda koşu ile ısınma başlatılır. Koşu ile birlikte kollar sağa-sola, yana, yukarıya hareket ettirilerek koşu devam ettirilir. Açma ve gerdirme hareketleri ile ısınma bölümü bitirilir. Esas bölümde gerçekleştirilecek hareketler sırayla uygulayıcı tarafından gösterilir ve hareketlerin adları tekrarlanır. Bütün öğrencilerden uygulayıcıyı görebilecekleri noktalara yerleşmeleri istenir. Uygulayıcının komutu ile birlikte hareketler anlatılarak tek tek gösterilir. Her hareketin sonunda uygulayıcı öğrencilerin yanına giderek yapmış oldukları hataları düzeltir ve kısa bir süre bu pozisyonda harekete devam etmelerini ister. Uygulama programının akışı bu şekilde devam ettirilir.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Öğrencilerin öğretmeni görebilecek şekilde sıraya geçmeleri sağlanır. 2. Öğretmen temel duruşlar ve oturuşlar hakkında kısa bilgiler verir ve öğrencilerden gelen dönütleri değerlendirir. 3. Uygulayıcı, öğrencilere salonda bulunan minderlerin üzerinde oturmaları için komut verir. Uygulayıcı, uzun oturuş hareketini gösterir ve öğrencilerden hareketi tekrar etmelerini isteyerek çalışmayı devam ettirir. 4. Uygulayıcı, kartal duruşu göstererek öğrencilerden bu hareketi yapmalarını ister. 5. Öğrencilere çömlek duruşla ilgili bilgiler verilir ve uygulayıcının komutuyla hareket yapılır. 6. Bank duruşu: Aynı şekilde gösterilir ve öğrencilerin yapmaları istenir. 7. Mum Duruşu: Aynı şekilde gösterilir ve öğrencilerin yapmaları istenir.

	<p>8. Cephe Duruşu: Aynı şekilde gösterilir ve öğrencilerin yapmaları istenir.</p> <p>9. Diz Üstü Oturuş: Aynı şekilde gösterilir ve öğrencilerin yapmaları istenir.</p> <p>10. Uygulamada bütün temel duruşlar tekrar gösterilir. Hareketleri yapmakta zorlanan öğrencilere fiziksel yardım yapılır.</p> <p>11. Öğrenciler, uygulayıcının komutuyla ikişerli gruplar halinde bireysel olarak istedikleri temel duruştan başlayarak hareketleri gerçekleştirirler.</p> <p>12. Uygulayıcı, salonun farklı noktalarında bireysel hareket eden öğrencileri gözlemler. Hareketi doğru yapma düzeylerini değerlendirir, gerekirse tekrar hareketi gösterir.</p> <p>13. Uygulayıcı, bireysel çalışma programından sonra öğrencileri düz bir sıraya geçirir, karşılıklarına geçerek hareketleri tekrar eder.</p> <p>14. Uygulama programında yer alan temel duruşlar ve oturuşlar kavrandıktan sonra öğrencilerin hareketleri birleştirilerek yapmaları istenir ve çalışma bitirilir.</p>
	<p>EĞİTSEL OYUN</p> <p>Uygulayıcı komutla temel duruş hareketlerini söyler. Bütün öğrencilerin hareketleri aynı anda ve doğru şekilde yapması istenir. Yanlış yapan öğrenci etkinlik dışında arkadaşlarını izleyerek doğrusunu öğrenmeye çalışır.</p>
DEĞERLENDİRME	<p>Temel duruş hareketleri doğru bir şekilde tekrar değerlendirilip gösterilir.</p>

Ek 9'un devamı

ETKİNLİK	Topa Alışma Çalışmaları (Nesne Kontrolü Gerektiren Hareketler) (6. HAFTA 2. ETKİNLİK)
KAZANIM	Farklı noktalardan gelen topları tutabilme becerisini geliştirmek, topu çeşitli şekillerde sürme, tutma.
SÜRE	60–70 Dakika
TEMEL BECERİLER	Yaratıcı düşünme, karar verme, katılım, mekânı doğru algılama becerisi geliştirebilme.
ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ	Gösterme, komut, tekrar ve alıştırma.
KULLANILAN EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ ARAÇ VE GEREÇLER	Top, ip, çember, hedef tahtası, farklı büyüklüklerde kova.
ETKİNLİK ALANI	Etkinlik Salonu
GÜVENLİK ÖNLEMLERİ	İlk Yardım Çantası
ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ	<p>- Selamlaşma Öğrencilerin spor kıyafetiyle gelip gelmediğinin kontrolünün yapılması. Isınma bölümü öncesi, etkinlik konusu hakkında öğrencilere gerekli bilgiler verilir. Öğrencilerin konuyla ilgili bilgileri değerlendirilir. Düz bir sıraya geçirilen öğrenciler, ellerine aldıkları hentbol topları ile yürümeye başlarlar. Yürüme hareketinden sonra, hafif tempoda koşu ile ısınma devam ettirilir. Ellerindeki topları sağ elden sol ele aktararak koşmaya devam ederler. Temel açma ve gerdirme hareketleri ile ısınma devam ettirilir. Esas bölümde;</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Uygulayıcı, öğrencilere birer voleybol topu vererek oldukları yerde topu yukarıya, sağa, sola ve yere vurarak yakalamalarını ister. Her hareketi dört kez tekrarlamaları konusunda uyarılarda bulunur. 2. Öğrenciler voleybol topunu sağ eline alır. Buldukları noktadan öne doğru 1–2 adım atarak topu aynı zamanda baş üzerinden diğer ele aktarmaya çalışır. 3. Öğrenciler, voleybol topunu sabit buldukları noktadan havaya atıp ellerini geriye götürerek yakalamaya çalışırlar. Bu hareketi gerçekleştirirken top çok fazla yukarıya atılmaz. Sağa ve sola doğru çok fazla hareket edilmez. 4. Öğrenciler ikişerli gruplar halinde eşleşir. Voleybol topunu sırtlarına sıkıştırarak aynı yöne doğru hareket etmeye çalışırlar. Bu esnada topun düşmemesi için kontrollü hareket ederler. 5. Eşli olan gruplar, aynı büyüklükte olan iki topu avuçlarının içine alarak ellerini birleştirir ve topu düşürmeden sağa-sola, ileriye-geriye hareketler yaparlar. 6. Eşli olan gruplar, topu başlarının arasına alarak ellerini birleştirir ve topu düşürmeden sağa-sola, ileriye-geriye hareketler yaparlar. 7. Daha önceden alana getirilmiş olan minderlerin üzerine oturarak kendilerine verilmiş olan hentbol topu ile bacakları arasında sekiz çizerek topu kaçırmadan hareketi gerçekleştirmeye çalışırlar. 8. Çember içine oturmuş öğrenciler, topu sağa-sola çok fazla dönmeden çember çizgisi üzerinden elleriyle topa dairesel hareketler yaptırırlar. <p>Bu uygulamadan sonra öğrencilere topla yapılan spor branşları hakkında bilgiler, biraz daha ayrıntılı şekilde verilir ve toplar tek tek gösterilerek hangi spor branşında kullanıldığı anlatılır.</p>

	EĞİTSEL OYUN Öğrenciler eşit sayıda iki gruba ayrılır. Kura ile hangi grubun içeride olacağı belirlenir. Yakan top etkinliği yaptırılır.
DEĞERLENDİRME	Doğru top yakalama şekilleri tekrar gösterilir.

Ek 9'un devamı

ETKİNLİK	Nesne Kontrolü atma ve tutma. (7. HAFTA 1. ETKİNLİK)
KAZANIM	Karşıdan kendisine atılan topu yakalama, göz ve el koordinasyonu sağlama.
SÜRE	60–70 Dakika
TEMEL BECERİLER	Yaratıcı düşünme, karar verme, iletişim, katılım, paylaşım, işbirliği becerileri geliştirebilme.
ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ	Anlatım, soru yanıt, gösteri, komut, alıştıırma ve tekrar.
KULLANILAN EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ ARAÇ VE GEREÇLER	Tenis topu, voleybol topu, hedef tahtası
ETKİNLİK ALANI	Etkinlik Salonu
GÜVENLİK ÖNLEMLERİ	İlk Yardım Çantası
ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ	<p>- Selamlaşma Öğrencilerin spor kıyafetiyle gelip gelmediğinin kontrolünün yapılması. Etkinlik başlamadan önce etkinlik alanına getirilmiş renkli toplar öğrencilere tanıtılır. Öğrencilere topların renkleri, özellikleri hangi branşta kullanıldığı ile ilgili sorular sorulur. Uygulamada kullanılacak ders materyalleri tanıtılır. Isınma bölümünün başlangıç aşamasında çocuklar bir daire şekli oluştururlar. Ellerine verilmiş tenis toplarıyla oldukları yerde dripling yaparlar. Uygulayıcı, dripling çalışmasını ısınma hareketi ile birleştirerek yürüme formunda hareketleri başlatır. Büyük bir daire şeklinde sıralanan öğrenciler, yürümeye çalışırken aynı zamanda dripling yaparlar. Öğrenciler ellerindeki topu sağ elden sol ele kaydırırken aynı anda koşmaya çalışırlar. Isınma bölümüne açma ve germe hareketleri ile devam edilir. Nesneyi kavratma çalışmasında öğrenciler eğitsel oyunlarla ısınma hareketlerini gerçekleştirirken uygulama programına da hazırlık yapılır. Eğitsel oyunda bütün öğrenciler etkinlik salonuna dağınık şekilde yerleşirler. Öğrencilere birden başlayarak numaralar verilir. Öğrenciler arasında kura ile belirlenen ebe plates topunu eline alır. Plates topunu havaya atarken bir numara söyler, numarası söylenen öğrenci koşarak topu yakalamaya çalışır. Topu yakalayan öğrenci de aynı hareketi tekrar eder. Topu yakalayamayan öğrenci salonda bir tur koşar ve oyuna tekrar dâhil olur. Uygulama bölümünde nesne kavrama iki etkinlik saatinde işlenecek şekilde planlanır. Birinci etkinlik uygulamasında nesnelerin elle kavrama çalışmaları, ikinci bölümde hareketli, ayakla nesne kontrolü ve kavrama çalışmaları yapılır. Salon içine yerleştirilmiş hedefler öğrencilere gösterilir. Uygulayıcının gösterdiği sırayla salondaki hedeflere topla atış gerçekleştirilir. Uygulayıcı, atış sırasında atış yapan kolun ters tarafındaki ayağın önde tutulması ile ilgili uyarıları yapar ve öğrenciler sırasıyla hareketi gerçekleştirir. Uygulayıcı öğrencilerin karşısına geçer eline aldığı voleybol topunu sırayla göğüs hizasında öğrencilere atar. Öğrencilerin topu iki elle ve önde tutmaları konusunda uyarılarda bulunur. Bu etkinlik gösterilirken öğrencilerin rahat pozisyonda sağa-sola</p>

	<p>dönmeden karşıya bakmaları istenir. Vücut pozisyonu anlatılır ve uygulayıcı tarafından gösterilir. Topu atma ve tutma sırasında topun geldiği ve tekrar gideceği noktanın takip edilmesi konusunda uyarılar yapılır.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Öğrencilerden atılan topu tek elle tutmaları istenir. 2) Öğrencilerin ellerine toplar verilir. Topu yukarıya doğru atmaları ve tekrar çift elle tutmaları istenir. 3) Sağ ellerinde tuttıkları topları baş hizasından yukarıya atarak sol elle tutmaları istenir.
	<ol style="list-style-type: none"> 4) Öğrenciler, daha önceden uygulama alanında hazır bulunan renkli çemberlerden daire oluşturarak otururlar. 5) Önlerine aldıkları çemberlerin ortasına topu sektirerek tekrar yakalayarak top kontrolü sağlayıp hareketi gerçekleştirirler. 6) Serbest bir şekilde çömelerek topu yuvarlamaya çalışırlar. 7) Yürüyüş pozisyonunda topu yukarıya, ileriye, bir elden diğer ele atmaya çalışırlar. 8) Öğrenciler, boylarına göre eşleşirler aynı noktalara topu atmaya ve yakalamaya çalışırlar. 9) Daha küçük toplarla bu alıştırmalar devam ettirilir. 10) Duvara sabitlenmiş daireye topu atma ve geri yakalama çalışmaları yapmaları istenir. <p>Öğrencilerden sabit, hareketli ve serbest şekilde topları sağa-sola, öne-arkaya, ileriye-geriye atmaları istenir. Öğrenciler bu hareketleri yaparken izlenir, yaptıkları hatalar düzeltilir.</p> <p>Uygulama sonunda öğrencilerin nesnelere yakalama ve kontrol becerilerini geliştirmek için eğitsel oyun oynatılır.</p> <p>Uygulayıcının da oyun içinde yer alması kurallı oyunların oynatılmasını kolaylaştıracaktır.</p> <p>Uygulayıcıdan başlayarak topu eline alan ebe birden dörde kadar sayar. Öğrenciler serbest şekilde koşmaya başlarlar. Ebe 'dört' dediğinde bütün öğrenciler kollarını ve bacaklarını yana doğru açarak hedef şeklinde beklerler. Ebe hedeflerden birisini vurmaya çalışır eğer vuramazsa oyunda ebe olarak kalmaya devam eder. Vurursa vurduğu öğrenci onun yerine ebe olur.</p>
DEĞERLENDİRME	<p>Nesne kontrolü ile ilgili dikkat edilmesi gereken noktalar hatırlatılır. Tekrarlar yapılarak değerlendirme tamamlanır.</p>

Ek 9'un devamı

ETKİNLİK	Nesne Kontrolü (Ayakla Top Kontrolü) (7. HAFTA 2. ETKİNLİK)
KAZANIM	Farklı noktalardan gelen topları ayakla kontrol edebilme, kontrollü topa vurabilme.
SÜRE	60–70 Dakika
TEMEL BECERİLER	Katılım, paylaşım, işbirliği, liderlik, karar verme, yaratıcı düşünebilme becerisi geliştirebilme.
ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ	Anlatım, soru yanıt, gösteri, komut, alıştıırma ve tekrar.
KULLANILAN EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ ARAÇ VE GEREÇLER	Top, huni, minyatür kale, düdük ve frizbi.
ETKİNLİK ALANI	Etkinlik Salonu
GÜVENLİK ÖNLEMLERİ	İlk Yardım Çantası
ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ	
	<p>- Selamlaşma Öğrencilerin spor kıyafetiyle gelip gelmediğinin kontrolünün yapılması. Isınma etkinliğinden önce, daha önceki etkinlikte uygulanan nesne kontrolüyle ilgili çalışmalar hakkında öğrencilere sorular sorulur ve bu etkinlikte gerçekleştirilecek olan ayakla nesne kontrolü hakkında bilgi verilir. Isınma hareketi başlamadan önce, öğrencilere futbol topları verilir. Futbol toplarını ayaklarıyla kontrol ederek yürümeleri istenir. Bu hareketin yavaş yürüme formunda ve belli bir çizgi üzerinde gerçekleştirilmesi için uyarılarda bulunulur. Koşu ile ısınma hareketleri devam ettirilir. Koşma sırasında toplar alandan çıkartılır. Öğrencilerin topa çarpıp düşmelerini engellemek için koşu formunda hareketler yaptırılır. Genel ısınma hareketleri yapıldıktan sonra özellikle bacak kaslarını ısıtmaya yönelik hareketlere ağırlık verilir. Öğrenciler temel duruşta karşı karşıya geçerler. Bir metre uzakta duran arkadaşına topu göndermeye çalışır. Bu hareket yavaş bir şekilde gerçekleştirilmeye çalışılır.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Öğrenciler daire şeklini alır. Yavaş bir şekilde topu birbirlerine göndermeye çalışırlar. 2. Bir doğru üzerine yerleştirilmiş olan hunilerin arasından, topu sağa-sola kaçırmadan nesne kontrolünü gerçekleştirmeye çalışırlar. 3. Yan yana 30 cm aralıklarla konulmuş hunilerin etrafında sekiz çizerek topu ilerletmeye çalışırlar. 4. Yerden duvara sabitlenmiş hedef tahtasına topu atmaya çalışırlar. 5. Dört metre uzaklığa yerleştirilmiş olan minyatür kaleye, sabit duran topu göndermeye çalışırlar. 6. Uygulayıcının hareketli olarak gönderdiği topu öğrenci aynı noktadan kaleye gönderme çalışması yapar. Bu şekilde topun ayakla kontrolü ile ilgili çalışmalar yapılırken nesne kontrolü elle ve ayakla sağlanmaya çalışılır. Alan içerisinde öğrenciler gruplar halinde serbest şekilde alıştırmaları tekar ederek yaparlar. Ayakta nesne kontrolünde vücut pozisyonuna dikkat edilmesi gerektiği konusuna uyarılar yapılır. <p>EĞİTSEL OYUN Yedi tane frizbi üst üste konularak öğrencilerin tenis toplarıyla, 5</p>

	metre uzaklıktan ellerini kullanarak hedefi vurmaları istenir. Her öğrenciye 4 hak verilerek alıştırmalar tekrar edilir. Aynı uygulama frizbi yerine futbol şapkaları üst üste konularak ve tenis topu yerine futbol topu kullanılarak tekrar edilir.
DEĞERLENDİRME	Doğru top kontrol şekilleri değerlendirilir. Hatalar düzeltilir.

Ek 9'un devamı

ETKİNLİK	Raketle Nesne Kontrolü (8. HAFTA 1. ETKİNLİK)
KAZANIM	Raketle hareketli topu kontrol etme ve topa vurabilme.
SÜRE	60–70 Dakika
TEMEL BECERİLER	Karar verme, problem çözme, mekânı doğru algılama katılım ve liderlik.
ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ	Anlatım, soru yanıt, gösteri, komut, alıştıırma ve tekrar.
KULLANILAN EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ ARAÇ VE GEREÇLER	Tenis ve badminton raketi, tenis topu, badminton topu, tenis, badminton filesi ve top filesi.
ETKİNLİK ALANI	Etkinlik Salonu
GÜVENLİK ÖNLEMLERİ	İlk Yardım Çantası
ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ	<p>- Selamlaşma Öğrencilerin spor kıyafetiyle gelip gelmediğinin kontrolünün yapılması. Isınma hareketleri öncesi etkinlik programında kullanılacak olan tenis , badminton raketleri ve topları öğrencilere tanıtılır. Daha önce bunları kullanıp kullanmadıkları sorulur. Uygulayıcı, ders materyalleriyle birlikte kullandıkları spor malzemeleri ile ilgili bilgiler verir. Uygulayıcı topu havaya atar, raketle topa sımaç vurur. Bu hareketle öğrencilerin dikkatleri çekilir. Yürüyüş formunda başlatılan ısınmada, öğrencilere verilen tenis topunun özelliklerini tanımaları sağlanır. Yürüyüşle birlikte öğrencilerin topu yukarıya doğru atıp tutmaları istenir. Tenis toplarını ellerine alan öğrenciler, yürüyüş hareketini gerçekleştirirken dripling yaparak hareketi tamamlamaya çalışırlar. Isınma koşu ile devam eder. Genel ısınma hareketlerinden sonra kollara yönelik hareketlere ağırlık verilir. Esas bölümde;</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Tenis raketinin nasıl tutulacağı gösterilir. Tenis branşında top kontrolü, topa müdahale etme ve temel vücut pozisyonu gösterilir. Elimizde bulunan nesnelere karşıdan gelen topu nasıl kontrol etmemiz gerektiği konusunda uyarılar yapılır. Kale direklerine iple asılmış tenis toplarına raketle yön verilir. 2. Öğrenciler, düz bir çizgi gerisine geçerek ellerindeki topu raketle hareketlendirmeye çalışırlar. Topu sağa, sola ve ileriye fırlatmak yerine sadece buldukları noktada raketle topu kontrol etmeye çalışırlar. 3. Öne doğru küçük adımlar atarak raketle topu yukarıya doğru atma ve tekrar kontrol çalışması yaparlar. Bu hareket sırasında karşıya bakarak topu kontrol etmeye çalışırlar. 4. Duvara sabitlenmiş hedefe topu raketle isabet ettirmeye çalışırlar. 5. Raketle topu yere sektirmeye çalışırlar. 6. Öğrenciler, karşılıklı dururlar ve yerden sekmeli olarak gelen topa müdahale etme çalışmaları yaparlar. 7. Öğrenciler gruplar oluşturur. İkişerli gruplar halinde karşı karşıya geçerler. Topu raketle karşılıklı birbirlerine atarlar. Bu sırada kontrol çalışmalarına ağırlık verilir. 8. Üç metre uzaklığa yerleştirilmiş huniye sırayla, raketle topu atmaya çalışırlar. 9. File gerdirilir ve öğrenciler ikişerli gruplar halinde sırayla file üzerinden pas yapmaya çalışırlar. Bu hareket gerçekleştirilirken top kontrolüne dikkat edilir.

	<p>10. Raketle hareket etme, karşıdan gelen topu kontrol etme ve tekrar topu karşıya gönderme sırasında top sürekli göz ile takip edilir. Burada el ve göz koordinasyonu önemli bir yer tutar. Uygulama ile ilgili alıştırmalar bittikten sonra temel olarak gösterilen tekniklerin ayrıntıları bir kez daha anlatılır. Öğrencilerin bireysel çalışma yapmaları için fırsat verilir.</p> <p>EĞİTSEL OYUN</p> <p>Öğrenciler düz bir çizgi üzerinde sıralanırlar. Elleri aldıkları tenis raketiyle topu yukarıya doğru sektirmeye çalışırlar. Topu en fazla sektiren öğrenci alkışlanır.</p>
DEĞERLENDİRME	<p>Doğru top kontrolü ve topa vurabilme hareketi değerlendirilir. Hatalar düzeltilir.</p>

ETKİNLİK	Badminton Raketiyle Top kontrolü (8. HAFTA 2. ETKİNLİK)
KAZANIM	Raketle hareketli topu kontrol etme, raketle topu karşılama ve karşıya aktarabilme.
SÜRE	60–70 Dakika
TEMEL BECERİLER	Katılım, paylaşım, işbirliği, eğlenmek ve liderlik.
ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ	Anlatım, soru yanıt, gösteri, komut, alıştırma, tekrar.
KULLANILAN EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ ARAÇ VE GEREÇLER	Badminton raketi, badminton topu, badminton filesi ve top sepeti.
ETKİNLİK ALANI	Etkinlik Salonu
GÜVENLİK ÖNLEMLERİ	İlk Yardım Çantası
ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ	
	<p>- Selamlaşma Öğrencilerin spor kıyafetiyle gelip gelmediğinin kontrolünün yapılması. Isınma hareketleri öncesi etkinlik programında kullanılacak olan badminton raketleri ve topları öğrencilere tanıtılır. Uygulayıcı, ders materyalleriyle birlikte kullandıkları spor malzemeleri ile ilgili bilgiler verir ve raketle topu sektirerek öğrencilerin dikkatini konuya çeker. Yürüyüş formunda başlatılan ısınmada, öğrencilerin badminton topunu tanımaları sağlanır. Yürüyüşle birlikte öğrencilerin topu sağa-sola atıp tutmaları istenir. Badminton toplarını ellerine alan öğrenciler, yürüyüş hareketini gerçekleştirirken elleriyle topu yukarıya doğru atıp tutmaya çalışırlar. Isınma koşu ile devam eder. Genel ısınma hareketlerinden sonra kollara yönelik ısınma hareketlere ağırlık verilir.</p> <p>Esas bölümde; daha önce kullanılan tenis raketi ile badminton raketi arasındaki fark anlatılmaya çalışılır ve raketler gösterilir.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Badminton raketinin nasıl tutulacağı gösterilir. 2. Öğrenciler düz bir çizgi gerisine geçerek ellerindeki topu raketle hareketlendirmeye çalışırlar. Topu sağa-sola ve ileriye fırlatmak yerine sadece buldukları noktada raketle topu kontrol etmeye çalışırlar. 3. Uygulayıcı, öğrencilere sakın bir şekilde topu havaya atma ve tekrar tutmaları konusunda uyarılar yapar. 4. Öne doğru küçük adımlar atarak raketle topu yukarıya doğru atma ve tekrar kontrol çalışması yaparlar. Bu hareket sırasında karşıya bakarak topu kontrol etmeye çalışırlar. 5. Duvara sabitlenmiş hedefe topu raketle isabet ettirmeye çalışırlar. 6. Raketle topu yukarıya doğru atmaya ve kontrol etmeye çalışırlar. 7. Öğrenciler, gruplar oluşturur. İkişerli gruplar halinde karşı karşıya geçerler. Topu raketle birbirlerine atarlar. Bu sırada kontrol çalışmalarına ağırlık verilir. 8. Üç metre uzaklığa yerleştirilmiş hunilere sırayla, raketle topu atmaya çalışırlar. 9. Düşük seviyede olan file gerdirilir ve öğrenciler ikişerli grup halinde sırayla file üzerinden pas yapmaya çalışırlar. Bu hareket gerçekleştirilirken top kontrolüne dikkat edilir. <p>Raketle hareket etme, karşıdan gelen topu kontrol etme ve tekrar topu karşıya gönderme sırasında top sürekli göz ile takip edilir. Burada el ve göz koordinasyonu önemli bir yer tutar.</p> <p>EĞİTSEL OYUN Öğrenciler daire şeklinde dizilirler. Raketle topu yukarıya atıp tekrar kontrol etmeye çalışırlar. Bu hareketi doğru şekilde en fazla</p>

	sayıda yapan öğrenciye raket ve top ödünç verilir.
DEĞERLENDİRME	Raket tutuşu ve topa vuruş ile ilgili yapılan hatalar düzeltilir. Doğru hareketler tekrarlanarak pekiştirilir.

ETKİNLİK	Birleştirilmiş Hareketler. (9. HAFTA 1. ETKİNLİK)
KAZANIM	Değişik seviyelerde gelene topa vurabilme ve topu karşıya atabilme.
SÜRE	60–70 Dakika
TEMEL BECERİLER	Problem çözme becerisi, iletişim becerisi, karar verme becerisi, girişimcilik becerisi, gözlem becerisi, mekânı algılama becerisi.
ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ	Yaparak, yaşayarak anlatım, gösteri, komut, alıştıırma, eşli çalışma, kendini denetleme, katılım.
KULLANILAN EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ ARAÇ VE GEREÇLER	Spor giysileri.
ETKİNLİK ALANI	Etkinlik Salonu
GÜVENLİK ÖNLEMLERİ	İlk Yardım Çantası
ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ	
	<p>-Selamlaşma</p> <p>Öğrencilerin spor kıyafetiyle gelip gelmediğinin kontrolünün yapılması.</p> <p>1. Etkinlik programı hakkında temel bilgilerin verilmesinden sonra, öğrencilerin etkinlik programında yer alacak birleştirilmiş hareketler konusu ile ilgili bilgi düzeyleri hakkında kısa sorular sorularak çağrışımlar yapılır. Isınma ile etkinlik başlatılır. Öğrencilerin hazırlanmalarını sağlamak ve etkileşimi başlatmak için temel etkinlik salonunda dört tur normal tempoda yürüyüş yapılır. Yürüyüş esnasında öğrencilere farklı toplar verilerek öğrencilerden, topları havaya atarak tutmaları istenir. Yürüyüş esnasında top sağa-sola hareket ettirilir. Hafif tempo koşularla ısınmaya devam edilerek ısınmanın koşu bölümü gerçekleştirilir. Koşu sırasında öğrencilere verilen topu yukarıya doğru atma, öne doğru ve bir elden diğer ele aktarma uygulamaları yaptırılır. Ellerinde nesne ile koşmaları istenir. Isınmaya açma ve gerdirme hareketleri ile devam edilir.</p> <p>2. Öğrenciler, bir çizgi arkasında yüzleri birbirine bakacak şekilde ve birbirlerini engellemeyecek şekilde sıraya geçirilirler.</p> <p>3. Öğrencilere, oldukları yerde baştan başlayarak temel açma ve gerdirme hareketleri yaptırılır. Bu süre 10–15 dakika arasında tutulmaya çalışılır. Öğrencilere daha önceki uygulamalarda gösterilen nesne kontrolü ile ilgili çalışmalar birleştirilmiş hareket formlarında verilmeye çalışılır.</p> <p>4. Uygulayıcı, öğrencilerin bellerine kurdelerini bağlar salonda öğrencileri sıraya geçirir ve herkes kendine bir eş seçer. Uygulayıcının belirlediği öğrenci öne doğru koşarken arkadaki arkadaşı, on metrelik mesafe içinde seçilen öğrenciyi yakalamaya çalışır. Öğrencilerden sıraya geçmeleri istenir. Uygulayıcının belirlediği hedeflere top atmaları istenir. Birbirlerine çarpmamaları konusunda uyarılar yapılır. Salon içerisine yerleştirilmiş farklı şekillerdeki küçük istasyonlarla çalışma devam ettirilir.</p>
DEĞERLENDİRME	Öğrencilerin hareketleri doğru şekilde değerlendirme seviyeleri ölçülür.

Ek 9'un devamı

ETKİNLİK	Hentbol ve Voleybolda Paslaşma (9. HAFTA 2. ETKİNLİK)
KAZANIM	Hentbol ve Voleybol topu ile farklı şekillerde pas yapabilmek.
SÜRE	60–70 Dakika
TEMEL BECERİLER	Problem çözme becerisi, iletişim becerisi, karar verme becerisi, girişimcilik becerisi, gözlem becerisi, mekânı algılama becerisi.
ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ	Anlatım, soru yanıt, gösteri, komut, alıştıırma.
KULLANILAN EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ ARAÇ VE GEREÇLER	Spor giysileri, top, huni, yelek.
ETKİNLİK ALANI	Etkinlik Salonu
GÜVENLİK ÖNLEMLERİ	İlk Yardım Çantası
ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ	<p>Selamlaşma, kıyık – kıyafet kontrolünün yapılması. Öncelikle etkinlik programı hakkında bilgi verilir. Hentbol topu tanıtılır. Kaleye şut atılarak derse olan motivasyon sağlanır. Isınma hafif tempoda koşu ile başlatılır. Temel açma ve gerdirme hareketleri yapılırken öğrencilerin ellerine hentbol topu verilir. Öğrencilerin temel kavrama tekniklerini kolay yapabilmeleri için ısınma hareketleri sırasında top bir elden diğer ele aktarılır. Dörderli dört gruba ayrılan öğrencilerin 10 metre mesafede karşılıklı olarak sıralanmaları sağlanır.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Uygulayıcı hentbol topunu yerden yuvarlayarak öğrencilere atar ve dikkatlerini çekmeye çalışır. 2. Uygulayıcı hentbol topunu tanıtır. Öğrencilerin topu ellerine alıp temas etmesini ister. Öğrencilere verilen toplarla serbest şekilde top sürme çalışması yapmaları istenir. Öğrenciler, ellerindeki toplarla koşarak top sürmeye çalışırlar. Bu alıştıırma dört kez tekrar edilir. 3. Öğrenciler ikişerli gruplar oluşturur. 3 metre mesafede yüzleri birbirilerine dönük bir şekilde 15 metrelik mesafeyi koşarak salonun karşı tarafına gidip tekrar geri dönerler. Bu hareket gerçekleştirilirken toplar göğüs hizasından atılır. Öğrenciler ikişer gruplar oluşturur. 4 metre mesafe ile yüzleri birbirilerine dönük olan öğrenciler, 10 metrelik mesafeyi top sürerek ve paslaşarak salonun karşı tarafına gidip tekrar geri dönerler. 4. Hentbolda temel pas çeşitleri lisans uygulamasından gelen öğrencilerle uygulamalı şekilde gösterilir. <p>Çalışmanın ikinci bölümünde voleybol konusuyla ilgili bilgiler verilir. Temel pas çeşitleri anlatılır. Öğrencilerin voleybol topunu tanımaları sağlanır. Temel olarak voleybolda parmak pas çeşitleri anlatılır. Öğrencilerden gösterilen hareketleri yapmaları istenir. Burada amaç, hentbol ve voleybol branşıyla ilgili temel pas çeşitlerini göstermektir. Bu bölümde eğitsel oyuna yer verilmemiştir.</p>
DEĞERLENDİRME	Doğru pas yapma tekniği değerlendirilir ve gösterilir.

Ek 9'un devamı

ETKİNLİK	Futbolda Temel Pas Çeşitleri (10. HAFTA 1. ETKİNLİK)
KAZANIM	Farklı noktalardan gelen topları kontrol edebilme, el, göz ve ayak koordinasyonu sağlama, doğru teknik ile topu karşıya aktarabilme.
SÜRE	60–70 Dakika
TEMEL BECERİLER	Problem çözme becerisi, iletişim becerisi, karar verme becerisi, girişimcilik becerisi, gözlem becerisi, mekânı algılama becerisi.
ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ	Yaparak, yaşayarak anlatım, gösteri, komut, alıştırma, eşli çalışma, kendini denetleme, katılım.
KULLANILAN EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ ARAÇ VE GEREÇLER	Spor giysileri, top, huni, yelek vb.
ETKİNLİK ALANI	Etkinlik Salonu
GÜVENLİK ÖNLEMLERİ	İlk Yardım Çantası
ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ	
	<p>- Selamlaşma Öğrencilerin spor kıyafetiyle gelip gelmediğinin kontrolünün yapılması. Öncelikle etkinlik planı ile ilgili bilgi verilerek daha önceki etkinliklerde kullanılan toplar ile futbol topu arasındaki farklılıklar öğrenci grubuna anlatılır. Sarı ve kırmızı kartlar öğrencilere gösterilerek dikkatleri çekilir. Öğrencilerin futbolda pas çeşitleriyle ilgili bilgileri sorgulanır. Bu etkinlik planı ile ilgili verilen bilgilerden sonra ısınma çalışması başlatılır ve her öğrenciye yumuşak toplardan birer tane verilir. Öğrencilerden yürüme formunda topla hareket etmeleri ve bu etkinlik üç tur gerçekleştirildikten sonra aynı şekilde hafif tempoda koşmaları istenir. Isınmanın koşu bölümünün bitimi ile daire şekli alan öğrenciler, iki top ile hareketli şekilde birbirlerine pas atarak ısınma bölümünü gerçekleştirirler. Temel açma ve gerdirme hareketleri ile birlikte ısınma evresi bitirilir.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Öğrenciler daire şekli oluştururlar. Uygulayıcı, futbolda temel pas çeşitlerini genel hatlarıyla anlatır. Öğrencilerin daire içinde paslaşmalarını ister. 2. Salonun iki köşesine hunilerle çizilmiş kare şekli oluşturulur. Öğrencilere top verilerek kareleri topla dolaşarak hareketi tamamlamaları istenir. Bu çalışmada da hentbolde olduğu gibi kısa mesafede ayakla pas çalışmaları yapılır ve parkur tamamlanır. Bir çizgi üzerine yerleştirilmiş hunilerin etrafında ayakla pas yaparak alıştırmalar tekrar edilir. Salonun farklı bölümlerine yerleştirilmiş materyallerin etrafında dolaşarak öğrenciler top kontrolü sağlamaya çalışırlar. 3. Gruplardan birer öğrenci seçilir; seçilen öğrencilerin birer top alarak daire ortasına geçmeleri istenir. Arkadaşlarına pas yapmaları konusunda uygulayıcı yönlendirir. 4. Öğrencilere farklı noktalardan gelen topların kontrolü öğretilir. 5. Aynı çalışmalar, farklı şekillerde tekrar edilir. Bunu yapamayan öğrenciler bu hareket için zorlanmaz, hareket tekrar gösterilir. Öğrencilere hareketi yapmakta zorlandıkları noktalarda destek verilir. 6. Bir daire etrafına yerleştirilmiş sekiz tane huni etrafında sekiz çizerek top kontrol hareketi yapmaları istenir. Bu hareket sırayla ve birerli şekilde yapılır. 7. Öğrenciler ikişerli gruplar halinde karşılıklı olarak yüzleri birbirine

	<p>dönüktür. Ayakla top kontrolü ve pas yaparak 20 metrelik mesafeyi tamamlamaya çalışırlar.</p> <p>8. Öğrencilerden hatalı pas ve hatalı top kontrolü yapanlar tespit edilir ve doğrusu öğretilir.</p> <p>9. Öğrenciler iki gruba ayrılırlar. Gruplar ayrı ayrı alanlarda büyük bir daire oluştururlar. Gruplardan seçilen birer öğrenci ebe olmak üzere ortaya geçer. Dairedeki öğrenciler aralarında paslaşırken ortadaki ebe topu yakalamaya çalışır. Topu kaptıran ebeyle yer değiştirir. (Öğrenci sayısı ve beceri durumuna göre kurallar konulabilir.)</p> <p>EĞİTSEL OYUN</p> <p>Öğrenciler iki gruba ayrılır. Futbol topundan yumuşak top ile üç pas yaparak topu kaleye atmaya çalışırlar. Üç pas gerçekleştiremeyen grup, topu diğer gruba vermek zorunda kalır. Oyun doğru pas yapan ve kaleye fazla sayıda gol atan grubun lehine sonuçlanır.</p>
DEĞERLENDİRME	Doğru pas ve kontrol teknikleri gösterilir ve hatalar düzeltilir.

Ek 9'un devamı

ETKİNLİK	Oryantring (10. HAFTA 2. ETKİNLİK)
KAZANIM	Doğru hedefe yönelebilmek, kısa zamanda hedefe ulaşabilmek.
SÜRE	60–70 Dakika
TEMEL BECERİLER	Problem çözme becerisi, iletişim becerisi, karar verme becerisi, zamanı ve mekânı doğru algılama becerisi, öz yönetim becerisi.
ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ	Anlatım, soru yanıt, gösteri, komut, alıştırtma ve tekrar.
KULLANILAN EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ ARAÇ VE GEREÇLER	Salon krokisi, sayı stickerları, huni, düdüğü, top, pusula.
ETKİNLİK ALANI	Etkinlik Salonu
GÜVENLİK ÖNLEMLERİ	İlk Yardım Çantası
ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ	<p>- Selamlaşma Öğrencilerin spor kıyafetiyle gelip gelmediğinin kontrolünün yapılması. Oryantring sporu hakkında temel bilgiler verilir. Daha önceden hazırlanmış görseller öğrencilere izletilir. Spor branşına özgü kullanılan malzemeler tanıtılır. Huni ve toplardan oluşan, 5*8' lik bir dikdörtgen oluşturulmuş, her bir nesne arasında 1 metrelik mesafe konulmuştur. Nesnelere üzerine sayılar, harfler ve şekiller yapıştırılmıştır. Öğrencilere verilen etkinlik krokisindeki hedefleri bulmaları istenir. Bu çalışma sırayla, tek tek uygulayıcı ile birlikte gerçekleştirilir. Burada kuzey yönü ile krokinin kullanımı basit bir dille öğrencilere anlatılır. Uygulamada yer alan iki lisans öğrencisinden destek alınır. 10 ayrı şekilde hazırlanmış olan krokiler öğrencilere verilir. Öğrencilerin uygulayıcı gözetiminde parkurları sırayla dolaşması, dolaşırken nesnelere üzerine yapıştırılmış simgeleri ellerindeki krokideki bölümlere yazmaları istenir. Uygulama sonunda öğrencilerin tamamladıkları parkurlarla ilgili simgeler kontrol edilir. Öğrencilerin ikiye bölünmüş gruplar halinde uygulayıcıyla birlikte parkurları tekrar dolaşarak yaptıkları hataları fark etmeleri sağlanır.</p> <p>EĞİTSEL OYUN Öğrencilerin ellerine meyve şekilleri ve isimlerinin yazılı olduğu krokiler verilir. Öğrencilerin zamana karşı krokileri ellerine alıp dolaşmaları ve etkinlik salonundaki nesnelere yapıştırılmış sayıları bulmaları istenir. Bu etkinlik her öğrenci için süre tutularak gerçekleştirilir. En kısa sürede ve doğru şekilde etkinliği tamamlayan birinci olur.</p>
DEĞERLENDİRME	Günlük yaşamda yön bulmanın önemi anlatılır. Hataların düzeltilmesi sağlanır.

Ek 9'un devamı

ETKİNLİK	1. Haftadan 11. Haftaya Kadar Yapılan Etkinliklerin Görsel Sunumu (11. HAFTA 1. ETKİNLİK)
KAZANIM	Uygulama süresince yapılan etkinliklerin özelliklerini hatırlatabilme ve çağırışım yapabilme.
SÜRE	60–70 Dakika
TEMEL BECERİLER	Kendini tanıma becerisi, kişisel gelişimini izleme becerisi, öğrenmeyi öğrenme becerisi, eğlenme ve karar verme becerisi.
ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ	Anlatım, soru yanıt, gösteri.
KULLANILAN EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ ARAÇ VE GEREÇLER	Bilgisayar, projeksiyon cihazı.
ETKİNLİK ALANI	Etkinlik Salonu
GÜVENLİK ÖNLEMLERİ	İlk Yardım Çantası
ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ	
	Öğrenciler, etkinlik salonunda uygulayıcıyı görebilecekleri bir düzende dizilirler. Uygulayıcı etkinlik başlangıç aşamasında gerçekleştirilen etkinliklerle ilgili derlediği görselleri öğrencilere izletir. Zaman zaman görsel sunumlara ara verilip kısa tekrarlar, sorular, yanıt alma ve cevap verme şeklinde hedeflenen program gerçekleştirilir. Yapılan etkinlik programının günlük hayatta kullanımı ile ilgili değerlendirmeler yapılır. Devam ettikleri eğitim kurumlarında hareketleri gerçekleştirme düzeyleri sorgulanır.
DEĞERLENDİRME	Yapılan etkinliklerin değerlendirmeleri yapılır.

Ek 9'un devamı

ETKİNLİK	Birleştirilmiş Hareket Kombinasyonları (11.HAFTA 2. ETKİNLİK)
KAZANIM	Farklı şekillerde farklı nesnelere hareket edebilme, birleştirilmiş hareketleri gerçekleştirebilme.
SÜRE	60–70 Dakika
TEMEL BECERİLER	Karar verme becerisi, problem çözme becerisi, zamanı ve mekânı doğru algılama becerisi, katılım-paylaşım işbirliği ve liderlik becerisi.
ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ	Anlatım, soru yanıt, gösteri, komut, alıştıırma ve tekrar.
KULLANILAN EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ ARAÇ VE GEREÇLER	Top, huni, bayrak, mendil, engel, çember, şerit, düdük.
ETKİNLİK ALANI	Etkinlik Salonu
GÜVENLİK ÖNLEMLERİ	İlk Yardım Çantası
ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ	
	<p>-Selamlaşma Öğrencilerin spor kıyafetiyle gelip gelmediğinin kontrolünün yapılması. Renkli ders materyali ile öğrencilerin dikkati çekilmeye çalışılır. Öğrenciler hafif tempoda koşarak ısınma bölümünü gerçekleştirirler. Isınma bölümünde hafif tempoda koşu ile kollar sağa-sola hareket ettirilerek ısınma gerçekleştirilir. Bir çizgi boyunca art arda dizilmiş hunilerin arasından sağa sola zig-zag çizerek ısınma gerçekleştirilir. Temel açma ve gerdirme hareketleri yapıldıktan sonra etkinlik programına geçilir.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Öğrenciler bir çizginin arkasında geriye doğru sıraya geçerler. 2. 15 metre mesafedeki huniye kadar koşarak gider ve huninin etrafından dönerek tekrar geri gelir. 3. 15 metre mesafedeki huniye kadar topla koşarak gider huninin etrafından dönerek tekrar geri gelir. Topu sıradaki arkadaşına verir ve alıştıırma bu şekilde devam eder. 4. Zig-zag şeklinde yerleştirilmiş 10 tane huni arasında topu sağa-sola kaçırmadan hunilerin arasından topla koşarak hareketi gerçekleştirir. Hareketin bitiminde topla koşarak geri döner. 5. Farklı yüksekliklerde yerleştirilmiş altı engelin önce üstünden, sonra altından geçerek sırayla aynı hareketi tekrar ederler. 6. İki gruba ayrılmış öğrenciler ellerine verilmiş mendillerle hazır beklerler. Uygulayıcının komutu ile 15 metrelik mesafeyi ellerindeki mendille koşar, geri dönen öğrenci mendili arkadaşına verir. 7. İki gruba ayrılmış öğrenciler ellerine verilmiş top ile hazır beklerler. Uygulayıcının komutu ile 15 metrelik mesafeyi ellerindeki topla koşarak geri dönerler. Öğrenci topu sıradaki arkadaşına verir. 8. Bu uygulamalar, uygulayıcının kontrolünde ve sırayla gerçekleştirilir. Uygulamada kullanılan araç ve gereçler sırayla toplanarak bir sonraki hareket için uygulama alanı boşaltılır. <p>EĞİTSEL OYUN Uygulama bölümünde yapılan etkinlikler iki grup halinde aynı anda ve yarışma formunda gerçekleştirilir. Kazanan gruplar alkışlanır.</p>
DEĞERLENDİRME	Yapılan etkinlikler değerlendirilir. Öğrencilerden geri alınan dönütler bir sonraki uygulama için kullanılır.

Ek 9'un devamı

ETKİNLİK	Hedefe Vurma Etkinlikleri (12. HAFTA 1. ETKİNLİK)
KAZANIM	Farklı noktalarda bulunan hedefleri nesnelere vurabilme.
SÜRE	60–70 Dakika
TEMEL BECERİLER	Karar verme becerisi, kendini kontrol edebilme becerisi, zamanı ve mekânı doğru algılama becerisi.
ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ	Anlatım, soru yanıt, gösteri, komut, alıştıırma.
KULLANILAN EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ ARAÇ VE GEREÇLER	Huni, çember, şerit, düdük.
ETKİNLİK ALANI	Etkinlik Salonu
GÜVENLİK ÖNLEMLERİ	İlk Yardım Çantası
ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ	<p>-Selamlaşma Öğrencilerin spor kıyafetiyle gelip gelmediğinin kontrolünün yapılması. Renkli şerit, huni ve çemberler gösterilerek öğrenciler derse motive edilir. Sonra öğrenciler ısınma hareketiyle etkinliğe başlarlar. Hafif tempoda yapılan koşu ile etkinlik başlar. Öğrenciler önce düz bir çizgi üzerinde yerleştirilmiş şeriti takip ederek akabinde kare şeklinde düzenlenmiş huniler etrafında koşarlar. Salona yerleştirilmiş farklı nesnelere etrafında uygulayıcının kontrolü ve öncülüğü ile farklı şekillerde koşular yaparak ısınmayı gerçekleştirirler. Temel açma ve gerdime hareketleriyle birlikte ısınma bitirilir.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Öğrenciler arka arkaya sıralanırlar. Dört metre ileriye yerleştirilmiş huniye topu yerden yuvarlayarak değdirmeye çalışırlar. 2. 4 metre uzaklıktan yan yana 20 cm aralıklarla dizilmiş iki huninin arasında topu geçirmeye çalışırlar. 3. Öğrenciler önünde ikişer metrelik mesafelerle paralel olarak yerleştirilmiş hunileri topla vurmaya çalışırlar. 4. Öğrenciler, iki grup halinde dört metre aralıklarla karşı karşıya geçerler. Dört metrenin orta noktasında bulunan sağlık topunu hedef olarak vurmaya çalışırlar. 5. Öğrenciler büyük bir çember oluştururlar. Çemberlerin kenarlarına yerleştirilmiş hunileri bulunduğu noktalarda sabit beklerken arkadaşları tarafından kendilerine verilen paslarla çember ortasındaki hedefi vurmaya çalışırlar. <p>Bu etkinlikler, bireysel olarak farklı mesafelere yerleştirilmiş olan nesnelere hedef alma çalışmalarıyla devam ettirilir. Eğlenceli oyun formunda yapılan etkinliklerde uyaran çok fazla kullanılmaz. 12 haftalık etkinlik süresince öğrencilerden gelen dönütler değerlendirilerek badminton branşlarıyla ilgili temel beceriler ve kurallar etkinliğin son iki haftasında ağırlıklı olarak uygulanır.</p> <p>EĞİTSEL OYUN Öğrenciler iki grup halinde düz bir çizginin arkasında sıraya geçerler. Duvara çizilmiş olan çemberi üç metre mesafeden vurmaya çalışırlar. En fazla sayıda doğru vuruşu yapan grup kazanır.</p>
DEĞERLENDİRME	Genel hatalar düzeltilir. Etkinlikle ilgili değerlendirmeler yapılır.

Ek 9'un devamı

ETKİNLİK	Badminton Branşında Raket Kullanımı ve Temel Hareketler (12. HAFTA 2. ETKİNLİK)
KAZANIM	Spor branşıyla ilgili temel becerileri kazanabilme, Farklı noktalardan gelen nesnelere kontrol etme.
SÜRE	60–70 Dakika
TEMEL BECERİLER	Karar verme ve iletişim becerisi, gözlem becerisi, katılım-ışbirliği ve takım çalışması becerisi.
ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ	Anlatım, soru yanıt, gösteri, komut, alıştıırma, tekrar.
KULLANILAN EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ ARAÇ VE GEREÇLER	Bilgisayar, projeksiyon, badminton raketi, badminton topu, badminton filesi.
ETKİNLİK ALANI	Etkinlik Salonu
GÜVENLİK ÖNLEMLERİ	İlk Yardım Çantası
ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ	<p>-Selamlaşma Öğrencilerin spor kıyafetiyle gelip gelmediğinin kontrolünün yapılması. Etkinlik programı öncesi yapılan değerlendirmelerde öğrencilerin badminton sporuna ilgi gösterdikleri ve bu spor branşıyla ilgili temel becerileri öğrenme eğiliminde oldukları görülmüştür. Etkinliğin son iki haftası bu temel becerilerin geliştirilmesi ve bu spor branşıyla ilgili kuralların anlatılarak zaman zaman görsellerden yararlanma yoluna gidilmiştir. Bu uygulama sırasında lisans öğrencilerinden bireysel olarak hareketleri öğretme aşamasında destek alınmıştır. Öğrenciler, hafif tempo ile koşmaya başlarlar. Açma ve gerdirmeler yapıldıktan sonra badminton branşıyla ilgili etkinlik yapacak öğrencilere raketler dağıtılır. Top kontrolü ile hareketler başlatılır. Öğrenciler, bir yörünge boyunca topu rakete değdirip yukarıya kaldırma çalışması yapar. Burada amaç topu kontrol etmektir. Badmintonda temel duruş pozisyonu ile ilgili bilgiler verilir. İkişerli gruplara ayrılan öğrenciler temel duruşla etkinliği sürdürür. Bu çalışmalar, etkinliğin son iki haftası süresince ısınma bölümünde aralıklı olarak devam ettirilir. Hata yapan öğrenciler uyarılarak doğru duruş gösterilir.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Öğrencilerin ikişerli olarak eşleşmeleri istenir. Eşler karşılıklı 5-6 metre aralıklarla yerleşirler. Raket tutuşu ve temel duruş pozisyonu öğrencilere gösterildikten sonra, öğrencilerin hareketi tekrar etmeleri söylenir. 2. Öğrencilerden karşılıklı durmaları istenir ve temel servis tekniği gösterilir. Servis alanının belirlenmesi için uygulayıcı topun düşmesi gereken yeri huni ile belirler ve öğrencinin o noktaya atış yapmasını ister. Vücut pozisyonu ve kolun servis atışı sırasındaki pozisyonu anlatılır. Öğrencilerin hareketi izlemeleri konusunda uyarılar yapılır. 3. Temel servis teknikleri gösterilir. Öğrencilerin uygulayıcı kontrolünde hareketleri yapmaları istenir.

	<p>5. Sahanın iki tarafına yerleştirilen filenin karşısına karşılıklı olarak geçirilen öğrencilere, çalışılan servis teknikleri sırayla uygulanır.</p> <p>6- Öğrenciler kontrol edilerek yapılan yanlışların düzeltilmesi sağlanır. Eğitsel oyunlar yerine bireysel ve eşli serbest temel teknikler çalışılır. Temel servis teknikleri ile ilgili görseller izletilir.</p>
DEĞERLENDİRME	Doğru teknikler gözden geçirilir. Hatalar düzeltilir.

Ek 9'un devamı

ETKİNLİK	Badmintonu Kurallarıyla Oynayabilme- Backhand Vuruşu (13. HAFTA 1. ETKİNLİK)
KAZANIM	Backhand vuruşunu gerçekleştirebilme.
SÜRE	60–70 Dakika
TEMEL BECERİLER	Gözlem becerisi, karar verme becerisi, iletişim kurma becerisi, katılım-paylaşım ve iş birliği becerisi, öz yönetim becerisi.
ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ	Anlatım, soru yanıt, gösteri, komut, alıştırma, tekrar.
KULLANILAN EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ ARAÇ VE GEREÇLER	Top, Badminton raketi, file, huni.
ETKİNLİK ALANI	Etkinlik Salonu
GÜVENLİK ÖNLEMLERİ	İlk Yardım Çantası
ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ	
	<p>-Selamlaşma Öğrencilerin spor kıyafetiyle gelip gelmediğinin kontrolünün yapılması. Etkinlik programında yer alacak backhand vuruşuyla ilgili görseller seyrettirilerek öğrencilerin konuya dikkatleri çekilir. Sonra teknik, genel hatlarıyla anlatılmaya çalışılır. Öğrenciler hafif tempo ile koşmaya başlarlar. Açma ve gerdirmeler yapıldıktan sonra badminton branşıyla ilgili etkinlik yapacak öğrencilere racketler dağıtılır. Top kontrolü ile hareketler başlatılır. Öğrenciler bir yörünge boyunca topu rakete değdirip yukarıya kaldırma çalışması yaparlar. Burada amaç topu kontrol etmektir. Badmintonda temel duruş pozisyonu ile ilgili bilgiler verilir. İkişerli grup olan öğrenciler temel duruşla etkinliği sürdürür. Bu çalışmalar, etkinliğin son iki haftası süresince ısınma bölümünde aralıklı olarak devam ettirilir. Hata yapan öğrenciler uyarılarak doğru duruş gösterilir. Bir önceki etkinlikte yapılan uygulamalar tekrar edilir. İkişerli olarak yarım daire şeklinde sıralanmış olan öğrencilere, bachand vuruş teknikleri ile ilgili bilgiler verilir. Konuyla ilgili çeşitli sorular sorularak geri bildirim alınmaya çalışılır.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Öğrenciler eşleştikten sonra 6-7 metre mesafede karşılıklı olarak sıralanmaları sağlanır. Uygulayıcı, tekniği anlatmaya başlarken lisans öğrencilerinden destek alır. Uygulayıcı, öğrencilerin karşısına geçerek vuruş tekniğini anlatır ve gösterir. 2. Backhand vuruş teknikleri genel olarak anlatılarak gösterilir. 3. Lisans uygulamasından gelen öğrenci ile birlikte temel vuruş tekniği eşli olarak gösterilir. Öğrencilerin backhand vuruş tekniğiyle paslaşmaları istenir. Öğrenciler gözlemlenerek yapılan yanlışların düzeltilmesi sağlanır. 4. Bu branş ile ilgili öğrencilerin istekli olması uygulamayı kolaylaştırmaktadır. 5. Backhand (el üstü) vuruş tekniği öğrencilerin karşılıklı ve serbest olarak çalışmalarıyla devam ettirilir. 6. Öğrencilerin bir sıra oluşturmaları istenir. Oluşturulan sırada öğrenilen tekniklerin uygulaması istenir. Bütün öğrenciler bir sıra halinde arka arkaya dizilirler. Uygulayıcı, topu file üzerinden göndererek öğrencinin topu doğru teknikle karşılamasını ister. Bu çalışma sırayla ve tekrar sayısı artırılarak devam ettirilir. Uygulayıcı, hareketi yapmaktan zorlanan öğrencileri bireysel çalışmalarını için yönlendirir. Sırası geldiğinde hareketi gerçekleştirmeleri için onlara fırsat verir. Yapılan alıştırmalar başlangıçtan itibaren tekrar edilerek beceri kazanmaya çalışılır. Eğitsel oyunlar yerine bireysel ve eşli serbest temel teknikler çalışılır ve beşer dakikalık karşılıklı maç yaptırılır.
DEĞERLENDİRME	Gösterilen teknikler değerlendirilir. Hatalar düzeltilir.

Ek 9'un devamı

ETKİNLİK	Badmintonu Kurallarıyla Oynayabilme- Forehand Vuruşu (13.HAFTA 2. ETKİNLİK)
KAZANIM	Forehand Vuruşu ile topu karşılayabilme, topu farklı noktalar ve doğru yönde aktarabilme.
SÜRE	60–70 Dakika
TEMEL BECERİLER	Zaman ve mekânı doğru algılama becerisi, katılım-paylaşım ve işbirliği becerisi, takım çalışması becerisi, girişimcilik becerisi ve eğlenme becerisi.
ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ	Anlatım, soru yanıt, gösteri, komut, alıştıırma.
KULLANILAN EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ ARAÇ VE GEREÇLER	Top, badminton raketi, file, huni.
ETKİNLİK ALANI	Etkinlik Salonu
GÜVENLİK ÖNLEMLERİ	İlk Yardım Çantası
ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ	<p>-Selamlaşma Öğrencilerin spor kıyafetiyle gelip gelmediğinin kontrolünün yapılması. Etkinlik programında yer alacak forehand vuruşuyla ilgili görseller izletilir ve teknik genel hatlarıyla anlatılmaya çalışılır. Öğrenciler hafif tempo ile koşmaya başlarlar. Açma ve gerdirmeler yapıldıktan sonra badminton branşıyla ilgili etkinlik yapacak öğrencilere raketler dağıtılır. Top kontrolü ile hareketler başlatılır. Öğrenciler bir yörünge boyunca topu rakete değdirip yukarıya kaldırma çalışması yapar. Burada amaç topu kontrol etmektir. Badmintonda temel duruş pozisyonu ile ilgili bilgiler verilir. İkişerli grup olan öğrenciler temel duruşla etkinliği sürdürür. Bu çalışmalar, etkinliğin son iki haftası süresince ısınma bölümünde aralıklı olarak devam ettirilir. Hata yapan öğrenciler uyarılarak doğru duruş gösterilir.</p> <p>Bir önceki etkinlikte yapılan uygulamalar tekrar edilir. İkişerli olarak yarım daire şeklinde sıralanmış olan öğrencilere, forehand vuruş teknikleri ile ilgili bilgiler verilir. Konuyla ilgili çeşitli sorular sorularak geri bildirim alınmaya çalışılır.</p> <p>Daha önceki, etkinliklerde yapılan uygulamalar tekrar edilerek hatırlatılır. Uygulayıcı badminton branşıyla ilgili lisans uygulamasında seçmeli badminton dersi alan öğrencilerden destek alır. Öğrencilere yönelik bireysel çalışmalar gerçekleştirir.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Öğrenciler eşleştikten sonra 5-6 metre mesafede karşılıklı olarak sıralanmaları sağlanır. Forehand tekniğini uygulayabilmek için temel duruş gösterilir. Uygulayıcı öğrencilere teknikler uygulamaları için fırsatlar verir. 2. Forehand vuruş teknikleri anlatılarak gösterilir ve uygulayıcı hareketi tekrarlar. Hareketi yapamayan öğrenilere fiziksel yardım sağlar. 3. İkişerli olarak karşılıklı yerleşen öğrencilerden forehand vuruş tekniğiyle paslaşmaları istenir. Öğrenciler gözlemlenerek yapılan yanlışların düzeltilmesi sağlanır. 4. Forehand (el üstü) vuruş tekniği anlatılarak gösterilir. Öğrenciler gözlemlenir ve yapılan hataların düzeltilmesi sağlanır. Yapamayan öğrencilere hareketi topsuz gerçekleştirmeleri için yardım edilir. 5. Forehand (el üstü) vuruş tekniği öğrencilerin karşılıklı ve serbest olarak çalışmasıyla devam ettirilir.

	<p>6. Öğrencilerin üçer metre aralıklarla karşılıklı olarak geçmeleri istenir. Öğrenilen temel teknikler tekrar edilir. Bu çalışmaya sırayla ve tekrar sayısı artırılarak devam edilir. Uygulayıcı, hareketi yapmakta zorlanan öğrencileri bireysel çalışmalarını için yönlendirir. Sırası geldiğinde hareketi gerçekleştirmesi için onlara fırsat verir. Yapılan alıştırmalar, başlangıçtan itibaren tekrar edilerek beceri kazanmaya çalışılır. Hatalar yerinde ve zamanında düzeltilir. Doğru hareket yaptırılarak davranış pekiştirilir. Eğitsel oyunlar yerine minik karşılaşmalar yaptırılarak etkinlik bitirilir.</p> <p>Çalışma programı bittikten sonra öğrencilerin eğitimlerini devam ettikleri kurumlarda spora yönelmelerinin kolay olacağı düşüncesi hakim olmuştur.</p>
DEĞERLENDİRME	Gösterilen temel teknikler değerlendirilir ve tekrardan gösterilir.

Bu etkinlik programında kullanılan program şeması www.bedenegitimi.gen.tr adresinden ve (Güven, 2005) 'ten yararlanılarak oluşturulmuştur.

14. haftanın birinci ve ikinci etkinlik programında ısınma bölümü ve diğer uygulamalar yoğunlaştırılarak gerçekleştirilmiştir. Akabinde öğrenciler 14. haftanın 1. ve 2. etkinliğinde öğrendikleri temel top karşılama tekniklerini karşılıklı olarak beşer dakikalık kısa maçlarla pekiştirmişlerdir. 14. haftanın son çalışmasından sonra çalışmaya katılan öğrenciler için küçük bir etkinlik düzenlenmiş, aileler davet edilmiş ve öğrencilere küçük hediyeler verilmiştir.

9. ÖZ GEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ

1977 yılında Ağrı'da doğdu. İlk, orta ve lise öğrenimini Ağrı'da tamamladı. Lisans eğitimini 1993-1997 yılları arasında Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümünde tamamladıktan sonra 1998 yılında Van Kız Meslek Lisesine beden eğitimi öğretmeni olarak atandı. Yüksek lisans eğitimini ise 1998-2001 yılları arasında Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sağlık Bilimler Enstitüsünde tamamladı. 2000 yılında Yüzüncü Yıl Üniversitesi Beden Eğitimi Bölümünde okutman olarak göreve başladı. 2011 yılında Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalında doktora eğitimine başladı. Atletizm, oryantring, kano branşlarıyla ilgilenmekte olan araştırmacı çalıştığı üniversitede atletizm oryantring, masaj ve engelliler için beden eğitimi ve spor derslerini yürütmektedir. Evli ve bir çocuk annesi olan araştırmacı, İngilizce bilmektedir.

İLETİŞİM BİLGİLERİ

Adres :Yüzüncü Yıl Üniversitesi Beden Eğitimi Bölümü, Kampüs/VAN

E-Posta : zekiyeozkan06@hotmail.com

Tel :0432 225 10 02