

**T.C.
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI**

**SPOR TAKIMLARINA KATILAN VE KATILMAYAN GÖRME ENGELLİ
ÖĞRENCİLERİN BENLİK SAYGILARININ DEĞERLENDİRİLMESİ**

Ebru TÜRK

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA- 2007

**T.C.
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI**

**SPOR TAKIMLARINA KATI LA VE KATILMAYAN GÖRME ENGELLİ
ÖĞRENCİLERİN BENLİK SAYGILARININ DEĞERLENDİRİLMESİ**

Ebru TÜRK

Danışman : Yrd. Doç. Dr. İskender ÖZGÜR

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA- 2007

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Bu çalışma, jürimiz tarafından İlköğretim Anabilim Dalında **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Yrd. Doç. Dr. İskender ÖZGÜR
(Danışman)

Üye : Yrd. Doç. Dr. Ebru DERETARLA GÜL

Üye : Yrd. Doç. Dr. Gonca İNCE

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylarım.
...../...../.....

Prof. Dr. Nihat KÜÇÜKSAVAŞ
Enstitü Müdürü

Not: Bu tezde kullanılan özgün ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 Sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

ÖZET

SPOR TAKIMLARINA KATILAN VE KATILMAYAN GÖRME ENGELLİ ÖĞRENCİLERİN BENLİK SAYGILARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Ebru TÜRK

Yüksek Lisans Tezi, Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı

Danışman: Yrd. Doç. Dr. İskender ÖZGÜR

Haziran 2007, 66 sayfa

Tarama modelindeki bu çalışmada, spor takımlarında görev alıp almamanın, görme engelli öğrencilerin benlik saygıları üzerindeki etkisi araştırılmıştır.

Araştırma 2005-2006 öğretim yılının güz yarıyılında Adana ili Seyhan İlçesindeki Oğuz Kağan Görme Engelliler İlköğretim Okulu'nda yapılmıştır. Araştırma toplam 40 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir, 4 hafta sürmüştür. Araştırmada "Coopersmith Benlik Envanteri" ile "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. "Kişisel Bilgi Formu"nda öğrencilerin cinsiyet, yaş, ek özrü olup olmaması, ek özür varsa ne düzeyde olduğu, eğitim durumu, ailede başka görme engelli olup olmamasına yönelik sorular yer almıştır. Bu formlar öğrenci gelişim dosyaları, öğretmen ve öğrencilere sorulan sorular yardımıyla her öğrenci için tek tek doldurulmuştur. "Coopersmith Benlik Envanteri" Braille alfabesine çevrilmiş ve öğrencilere uygulanmıştır. Çalışmada kullanılan envanter ilk kez görme engelli öğrencilerde kullanılıyor olduğundan geçerlik, güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Test- tekrar yöntemi kullanılarak 4 hafta sonra yeniden uygulanan envanterden edinilen veriler üzerinde korelasyon ve KR 20 hesaplamaları yapılmıştır. Envanter geçerli ve güvenilir bulunmuştur. Veriler üzerinde t-testi analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonunda spor takımlarında görev almanın, cinsiyet ve ışık algısının, benlik saygısı puan ortalamaları açısından anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Görme Engelliler, Benlik Saygısı, Bağımsız Hareket ve Beceriler,
Beden Eğitimi.

ABSTRACT

THE EVALUATION ABOUT THE SELF ESTEEM RESPECT OF THE VISUALLY IMPAIRED STUDENTS WHO ATTEND OR DO NOT ATTEND TO SPORT TEAMS

Ebru TÜRK

MA Thesis, Department of Elementary Education

Supervisor: Asistant Professor İskender ÖZGÜR

June 2007, 66 pages

In this study the effects of sports were searched on self esteem respect of visually impaired students who attend or do not attend to sport teams.

The study was carried out in Oğuz Kağan Köksal Visually Disabled school in the district of Seyhan– Adana. The study performed on 40 students and it had taken four weeks. In this study Coopersmith self esteem forms and personel information forms were used. The personel information forms include questions about gender, age, any extra person handicap, if there is, its level, and education status. Furthermore, the form researches there is any members in students' families with visual disabled. These forms were filled one by one for every students with help of the students' development files and the questions which were asked to the students and their teachers. Coopersmith self esteem forms are transformed to the braille alphabet and used for visually impaired students for the first time, so, before that, validity and reliability of the questions are tested. After 4 weeks, Correlation and KR 20 calculations were made on the data from self esteem forms by using test-repetition method. And, it was determined that the self esteem forms were acceptable and reliable. Also, T test analysis was made on the data from forms. According to result of analysis, it has been seen, there is not any meaningful effect of “being sensitive to the light”, “gender” and “attending to sport teams” on the mean of self esteem grades.

Key words: Visually Impaired Students, Self Esteem Respect, Independent Movements and Skills, and Physical Education.

ÖNSÖZ

Bu araştırmada spor takımlarına katılımın görme engelli öğrencilerin benlik saygıları üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Ülkemizde görme engelliler ile ilgili geçmişte yapılan çalışmaların yetersiz oluşu nedeniyle böyle bir araştırma yapma ihtiyacı doğmuştur. Bu araştırmanın, ilgili alanda yapılacak çalışmalara olumlu katkılarının olabileceği düşünölmektedir.

Araştırmama katkıda bulunan danışmanım Yard. Doç. Dr. İşkender Özgür'e, bana en büyük desteği sağlayan değerli hocam Prof. Dr. Ayşegöl Ataman'a, jüri üyeleri Yard. Doç. Dr. Ebru Deretarla Gül ve Yard. Doç. Dr. Gonca İnce'ye, her zaman yanımda olan değerli hocalarım Yard. Doç. Dr. Özlem Kaf Hasırcı, Yard. Doç. Dr. Ayten İflazoğlu, Yard. Doç. Dr. Filiz Yurtal, Yard. Doç. Dr. Kamuran Gözübatık Tarım'a, tezime önerileriyle katkıda bulunan Yard. Doç. Dr. Ahmet Doğanay, Yard. Doç. Dr. Mehmet Karakuş, Yard. Doç. Dr. Sabahattin am, Arş. Gör. Hasan Güner Berkant, Arş. Gör. Alper Yontar'a, İng. Öğrt. Tarık Kulaklıoğlu'na, Eğitim Faköltesi sekreteri Halil İbrahim Aykan'a, Eğitim Fotokopi'den Mehmet Giriş'e, Oğuz Kağan Köksal Görme Engelliler İlköğretim Okulu yöneticileri ve öğretmenlerine, uygulamalarım sırasında bana destek oldukları için özellikle Sınıf Öğrt. Elif Sevimli, Beden Eğt. Öğrt. Bülent Kimyon'a, beni zor durumlarımda destekleyen Okul Müdür'lerim Cafer Kılıoğlu, İsmail Keskin ve Müd. Yard. Kürşat Özçelik'e, yardımlarından ötürü sevgili arkadaşlarım Mustafa Fatih iek, Erkan Pınar, Serap Oruç, Kasım Yıldırım, Hale Kılıç'a, hem çalışmalarımda desteğini esirgemeyen, hem de samimiyetiyle her zaman yanımda olan sevgili Erdiņ Gök'e, benim için yaptıkları kelimelerle ifade edilemeyecek kadar büyük olan sevgili annem ve babama, (EF 2006 YL 55) bu araştırmayı destekleyen .Ü. Araştırma Fonu'na sonsuz teşekkürler...

Ebru TÜRK

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
ÖZET	ii
ABSTRACT	iv
ÖNSÖZ.....	vi
TABLolar LİSTESİ.....	xi
EKLER LİSTESİ	xii

BÖLÜM I

GİRİŞ.....	1
1.1. Problem.....	5
1.2. Araştırmanın Amacı.....	8
1.3. Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi.....	9
1.4. Sayıtlılar.....	10
1.5. Sınırlılıklar.....	10
1.6. Tanımlar.....	10

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	12
2.1. Benlik Kavramı.....	12
2.1.1. Benlik Saygısının Tanımı.....	13
2.1.2. Benlik Kavramı ve Benlik Saygısının İlişkisi.....	14
2.1.3. Benlik Saygısının Gelişimi.....	14
2.2. Özel Eğitim Okullarında Eğitim	15
2.2.1. Eğitim Programları	15
2.2.2. Özel Eğitimin İlkeleri	16
2.3. Görme Engelliler.....	17
2.3.1. Görme Engelli Olmakla İlgili Bilgiler.....	18
2.3.2. Görme Engelli Çocuklarda Benlik Saygısının Gelişimi	18
2.3.3. Görme Engelli Bireyler İçin Açılan Kurumlar	19
2.3.3.1. Yatılı Görme Engelliler Okulları.....	19
2.3.3.2. Özel Sınıf Düzenlemesi	20
2.3.3.3. Kaynaştırma Eğitimi.....	20

Sayfa No

2.3.4. Görme Engelliler İçin Kullanılan Eğitim Programları.....	20
2.4. İlköğretim Okullarında Beden Eğitimi Dersinin Önemi.....	21
2.4.1. Beden Eğitimi Dersinin Engelli Çocukların Gelişimine Etkisi.....	22
2.4.2. Görme Engelli Çocuklar İçin Beden Eğitimi Dersinin Önemi.....	22
2.4.3. Görme Engelli Çocuklarda Bağımsız Hareket Becerileri.....	23
2.5. Görme Engelli Sınıflarında Uygulanan Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programının Genel Amaçları.....	24
2.5.1. Görme Engelli Sınıflarında Uygulanan Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programının Özel Amaçları.....	25
2.5.2. Görme Engelli Okulları ile İlgili Kuruma Ait Sayısal Bilgiler.....	26
2.6. İlgili Araştırmalar.....	31
2.6.1. Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar.....	31
2.6.2. Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar.....	33

BÖLÜM III

YÖNTEM.....	37
3.1. Araştırmanın Modeli.....	37
3.2. Çalışma Grubu.....	38
3.3. Veri Toplama Araçları.....	44
3.3.1. Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri.....	44
3.3.2. Kişisel Bilgi Formu.....	45
3.4. Verilerin Analizi.....	45
3.5. Ülkemizde Yapılan Geçerlik Güvenirlik Çalışmaları.....	46
3.6. Geçerlik Güvenirlik Çalışması.....	47
3.6.1. I.Uygulama ve II.Uygulama Arasındaki Korelasyon Sonuçları.....	47

BÖLÜM IV

BULGULAR.....	49
4.1. Benlik Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçlarına İlişkin Bulgular.....	49
4.2. Benlik Puanlarının Spor Takımlarına Katılıma Göre T-Testi Sonuçlarına İlişkin Bulgular.....	50

4.3. Benlik Puanlarının Spor Takımlarına Katılıma Göre T-Testi Sonuçlarına İlişkin Bulgular.....	51
---	-----------

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM.....	53
5.1. Spor Takımlarına Katılım ve Benlik Saygısı.....	53
5.2. Cinsiyet ve Benlik Saygısı.....	54
5.3. Işık Algısı ve Benlik Saygısı.....	54

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER.....	55
6.1. Sonuçlar.....	55
6.2. Öneriler.....	55
6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	55
6.2.2. Yapılacak Araştırmalarla İlgili Öneriler.....	56
KAYNAKÇA.....	57
EKLER.....	63
ÖZGEÇMİŞ.....	66

TABLolar LİSTESİ

Tablo No	Tablo Adı	Sayfa No
Tablo 2.5.2.1.	2006- 2007 Öğretim Yılı Görme Engelliler İlköğretim Okullarının Öğrenci ve Öğretmen Sayıları.....	27
Tablo 2.5.2.2.	2006-2007 Öğretim Yılı Görme Engelliler İlköğretim Okulları ...	28
Tablo 2.5.2.3.	Görme Engelliler İlköğretim Okulları Haftalık Beden Eğitimi Ders Çizelgesi.....	29
Tablo 2.5.2.4.	2006- 2007 Öğretim Yılı Görme Engelliler İlköğretim Okulları Öğretmen Sayıları.....	30
Tablo 3.2.1.	Görme Engelli Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı.....	38
Tablo 3.2.2.	Görme Engelli Öğrencilerin Yaşa Göre Dağılımı.....	38
Tablo 3.2.3.	Görme Engelli Öğrencilerin Görme Özrünün Nedenine Göre Dağılımı	39
Tablo 3.2.4.	Görme Engelli Öğrencilerin Görme Özrünün Derecesine Göre Dağılımı.....	39
Tablo 3.2.5.	Görme Engelli Öğrencilerin Görme Yetisini Kaybettiği Yaşa Göre Dağılımı.....	39
Tablo 3.2.6.	Görme Engelli Öğrencilerin Ek Özre Göre Dağılımı.....	40
Tablo 3.2.7.	Görme Engelli Öğrencilerin Işık Algısına Göre Dağılımı.....	40
Tablo 3.2.8.	Görme Engelli Öğrencilerin Kör Tiklerine Göre Dağılımı.....	41
Tablo 3.2.9.	Görme Engelli Öğrencilerin Okul Yaşına Göre Dağılımı.....	41
Tablo 3.2.10.	Görme Engelli Öğrencilerin Anne Görme Engeline Göre Dağılımı.....	41
Tablo 3.2.11.	Görme Engelli Öğrencilerin Baba Görme Engeline Göre Dağılımı.....	42
Tablo 3.2.12.	Görme Engelli Öğrencilerin Anne Ek Özür Durumuna Göre Dağılımı.....	42
Tablo 3.2.13.	Görme Engelli Öğrencilerin Baba Ek Özür Durumuna Göre Dağılımı.....	42
Tablo 3.2.14.	Görme Engelli Öğrencilerin Görme Özürlü Akrabaları Olup Olmamasına Göre Dağılımı.....	42
Tablo 3.2.15.	Görme Engelli Öğrencilerin Spor Takımlarında Görev Alma Durumuna Göre Dağılımı.....	43

Tablo No	Tablo Adı	Sayfa No
Tablo 3.2.16.	Görme Engelli Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı.....	43
Tablo 3.2.17.	Görme Engelli Öğrencilerin Spor Takımlarına Katılma Sürelerine Göre Dağılımı.....	44
Tablo 3.6.2.	Coopersmith Benlik Envanteri KR 20 Analizi Sonuçları.....	47
Tablo 4.1.	Görme Engelli Öğrencilerin Benlik Puanlarının Cinsiyete Göre T- Testi Sonuçları.....	49
Tablo 4.2.	Görme Engelli Öğrencilerin Benlik Puanlarının Spor Takımlarına Katılıma Göre T-Testi Sonuçları.....	50
Tablo 4.3.	Görme Engelli Öğrencilerin Benlik Puanlarının Işık Algısına Göre T-Testi Sonuçları.....	51

EKLER LİSTESİ

Sayfa No

EK 1 : Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği.....	63
EK 2: Bilgi Formu.....	64

BÖLÜM I

GİRİŞ

Yaşamın amacı ve bireyleşmiş olmanın gerçek anlatımı olarak nitelendirilebilecek olan ben, bireyin kendini nasıl gördüğü, nasıl algıladığı, kendi hakkında ne düşündüğü, ne hissettiğini içeren, tanımlayan ve bireyin çevresindeki her türlü öğeden etkilenecek geliştirdiği bir bütündür. Aile, okul, içinde yer alınan sosyal statü ve sonraki yaşantılar, doğuştan ya da sonradan sahip olunan bedensel nitelikler bu kavramın üzerinde etkili olabilen belirleyicilerdir. Dolayısıyla benlik kavramı üzerinde etkili olabileceği düşünülen her durum, yaşantı veya niteliğin, benlik üzerindeki etkisinin ayrı ayrı değerlendirilmesi gerekmektedir (Bkz. Bıyıklı, 1989).

Benlik kavramı üzerinde etkisi olabilecek durum veya nitelikleri anlayabilmek için öncelikle benliğin ne olduğu üzerinde durmak yararlı olacaktır. Üzerinde uzun yıllardır çalışılan bir konu olan “Benlik” kavramı, son yıllarda, sosyal ve kültürler arası psikolojide yeniden ilgi konusu olmuştur. Benlik, bireyin gereksinimlerini, yeteneklerini, güdülerini ve haklarını içeren içsel (bireye ait) özelliklerden oluşan bir varlık olarak görülmüştür. Her birey, bu özelliklere sahiptir ve bunları değişik sosyal ortamlarda düşünce ve davranışlarını yönlendirmede kullanır. Benlik yapısı kişiden kişiye olduğu gibi, toplumlar arasında da farklılıklar göstermektedir. Bu yüzden kültürler arası duygu, düşünce ve davranış farklılıklarının temelinde o kültürde yaygın olan benlik yapıları arasındaki farkların yattığını söylemek yanlış olmaz. Benliğimizin yapısı, dünyayı, başkalarını ve kendimizi nasıl görüp algıladığımızı belirler, varoluşumuzun temelini oluşturan her tür duygu, düşünce ve davranışımızı etkiler (Kağıtçıbaşı, 1999).

Her birey doğduğu andan itibaren etrafındaki insanlarla etkileşim içine girer. Ebeveynler, ailenin diğer üyeleri, oyun arkadaşları, öğretmenleri, iş arkadaşları ve diğerleriyle etkileşimde bulunur. Bu etkileşimler bize, kendimize dair, önemli dönütler verir. Buradan hareketle çevremizdeki insanların, benlik kavramımızı olumlu ya da olumsuz olarak etkileyebilme güçlerinin var olduğu söylenebilir (Özkal, 2000). Benlik kavramının gelişimi, bireylerin kendilerinin kim olduklarını anlamaları, kendilerini

kabul edinceye kadar diğerk insanları gözlemeye, ayırmlaştırmaya ve seçmeye gereksinim duydukları, yavaş ilerleyen bir süreç olarak kabul edilmektedir (Özer, 2001). Bireyler kendileri ile ilgili olarak seçimleri, uğraşları, denemeleri, yapabildikleri ve yapamadıkları gibi birçok yoldan kendileri hakkında bilgi edinmektedirler. Böylece deneyimler, benliğin oluşmasına katkıda bulunmaktadır (Gallahue and Omzun, 1995).

Benlik, insanın diğerk insanlarla kurduğu sosyal etkileşimler sonucu, kişinin kendi hakkında geliştirdiği tutumlardır. Başka bir deyişle; “ Ben neyim? Ben ne yapabilirim? Benim için neler değerlidir? Hayattan ne istiyorum?” sorularının cevaplarını içerir. Böylelikle benlik, bireyin özellikleri, yetenekleri, değer yargıları, istek ve ideallerine ilişkin bir örüntü hâlini alır (Bıyıklı, 1989).

Benlik kavramını kısaca açıklığa kavuşturduktan sonra “benlik saygısı” kavramını da tanımlamak gerekir. Psikoloji ve eğitimin en önemli konularından biri olan benlik saygısını, çok sayıda araştırmacı çeşitli yaş ve durumlardaki binlerce insanla araştırma yaparak incelemiştir. Araştırmacılar genellikle; benlik saygısını etkileyen etmenler, benlik saygısının önemi, benlik saygısının nasıl yükseltilebileceği gibi soruların yanıtını aramışlardır. Yapılan çalışmalar sonrasında araştırmacılar benlik saygısını, benliğı kabul etme, kişinin kendi kendinden hoşnut olması, kişinin kendini bütünüyle sayması olarak tanımlamışlardır (Aksaray, 2003). Benlik saygısının, yaşam boyu devam eden bir süreç içinde gelişen dolayısıyla da bu özelliğı dikkate alınarak incelenmesi gereken bir kavram olduğu vurgulanmaktadır (Gardner ve Gardiner, 1993).

Araştırmalar iki tür benlik saygısının bulunabilirliğini göstermektedir. Bunlardan ilki olan yüksek benlik saygısının, ebeveynlerle olumlu ilişkiler içinde olma, bireyin kendi yaşamında kontrolü olduğu duygusu, risk almaya istekli olma gibi faktörlerle ilişkili olduğu görülmektedir. Düşük benlik saygısının ise, düşük akademik performans, ebeveyn ve öğretmenlerin akademik başarı için çocuk ve gençlere baskı yapması, aile içinde yaşanan güçlükler, kaygı, depresyon, yalnızlık ve mutsuzluk gibi faktörlerle ilişkili olduğu ifade edilmiştir (Aksaray, 2003). Bireyler değerli oldukları ya da olmadıkları fikrini diğerk insanların kendilerine yönelik davranışlarından, kendileri hakkındaki düşüncelerinden öğrenmektedirler (Gallahue and Omzun, 1995). Benlik saygısı kavramı, benlik imajı ya da benlik değeri olarak da belirtilmekle birlikte, bireyin

oluşan benlik saygısının, insanların ona karşı tepkilerinden etkilendiği söylenebilir (Akt. Özer, 2001).

Her insan belirli bir biçimde işleyen fiziki bir yapı ile dünyaya gelmiş olsa da, bu fiziki yapının nitelikleri açısından farklılıklar gösterir. Bu farklılıklar olumsuzlukları içerdiğinden özür olarak nitelendirilir. Buradan hareketle benlik ve benlik saygısı kavramlarından söz ederken bedensel özürlerin de benliğin gelişimi üzerinde etkili olabileceği göz önünde bulundurulmalıdır (Enç 2005). Göz önünde bulundurulan bu etki doğrultusunda, benlik ve benlik saygısı kavramları, son yıllarda, özel eğitim alanında da araştırmaya değer bulunan bir sorun halini almıştır. Benlik duygumuzun gelişme yönünü etkileyen birinci faktör elimizdeki fiziksel, ruhsal nitelik ve yetenekleri kendi yaşantılarımız yoluyla tanımaktır. İkincisi ise çevremizin bizim hakkımızdaki yansıtıp belirttikleri duygu ve kanılardır. Başka bir deyişle gelişme halindeki çocuk, kendini bir yandan da çevresindeki büyüklerin gözüyle tanır. Ana- baba sürekli olarak çocuklarının olumlu nitelikleri üzerinde durur ve bunları belirtecek olursa çocuk da kendini onların gözüyle görür. Bunun tersine çocuğun yalnız kusur, eksik ve yetersizlikleri tekrarlanacak olursa o da benliğini böyle görmeye alışır, dolayısıyla benlik saygısını da bu doğrultuda geliştirir (Enç, 2005, s. 68). Fiziksel bakımdan engelli ve biçimsiz yanları olan çocukların ilişkileri , fiziksel görünüşün ilişkilerde ne kadar önemli bir yer tuttuğunu tüm çıplaklığıyla önümüze sermektedir. Fiziksel özürleri olan çocuklar daha az çekici bulunmakta ve arkadaş olarak daha az tercih edilmektedirler (Erwin, 2000). Alan yazın incelendiğinde, özel gereksinimli bireylerin kişisel ve sosyal becerilerdeki yetersizliklerinin, onların olumsuz davranışlara sahip olmalarına, bu nedenle de akran ilişkilerinin sınırlı olmasına neden olduğu görülmektedir (Atay, 2005, s. 24).

Özel eğitim alanının varlık nedeni, pek çok çocuğun ayırıcı bedensel ve davranışsal özelliklere sahip olması değil, toplumun bu çocuklara farklı biçimde davranmayı seçmiş olmasıdır. Yetersizlikten etkilenmiş olmayan kişiler yetersizlikten etkilenmiş kişilere farklı davranma eğilimindedir. Diğerlerinin bu farklı davranma eğilimleri dolayısıyla yetersizliği olanlar, olağan toplumsal ortamlarda kendilerini rahat ve yeterli hissetmezler (Özyürek, 2005, s.90-91).

Özel eğitimin konuları içerisinde yer alan görme engelliler, onların benlik ve benlik saygısı gelişimleri de özel eğitimin gelişimi açısından ayrıca ele alınması gereken bir konudur. Görebilme yetisi bireye bazı kolaylıklar ve üstünlükler sağlıyorsa da, sağlam benliğin gelişmesinde bulunması gereken bir işlev olarak görülmez. Ancak kişilik özellikleri olarak görme engellilerde; kaygı, aşağılık duygusu, güvensizlik, zorlar karşısında paniğe kapılma, gözetlenme korkusu, düşme, çarpma endişesi gibi daha sık olabileceği düşünülen özellikler ile bireysel farklılıklar da mevcuttur. Dolayısıyla, bu mevcut niteliklerin onların benlik ve benlik saygısı gelişimlerinde etkili olabileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Bu bilgiler ışığında, görme engelli çocukların benlik ve benlik saygısı gelişimlerinin sağlıklılığı konusu daha da irdelenmesi gereken bir sorun haline gelmektedir.

Bir engelin göze görünürlük derecesi aynı zamanda onun toplum tarafından ne kadar damgalanacağı da göstergesidir. Bir engel ne kadar göze görünüyorsa, etkileşimin düzgün akışını bozma ihtimali de o kadar fazladır (Richardson, S.A., Goodman, N., Hastorf, A. ve Dornbusch, S., 1961). Bu tür insanlar, başkalarının kendilerine karşı olumsuz tutumlarının kesinlikle farkındadırlar ve yaşamlarının birçok yönünde önyargılar ve ayrımcılıkla karşılaşacaklarını bilirler (Erwin, 2000).

Benlik kavramının gelişmesinde bedensel ve ruhsal özelliklerimizin etkisi vardır. Engelli bireyin öncelikle kendi sakatlığına bir uyum sağlaması gerekir. Özellikle görme engeli gibi güvenlik ve özgürlüğü iyice kısıtlayan bir eksik söz konusu ise, kişinin benlik gelişimini etkileyebileceği düşünülmelidir. Görme engelli bireyin sakatlığına karşı geliştireceği tutum, duygu ve anlayış; kişilik ve uyumunun biçimlenmesinde önemli etkiler yapabilir (Bıyıklı, 1989; Enç, 2005, s. 60). Yüzün ilk bakılan yer olduğu ve sosyal etkileşim sürecinde sözlü olmayan bilgilerin en önemli kaynağını temsil ettiği için, iletişimde ve etkileşimde dikkat çekici rol oynayabileceği dikkate alınmalıdır (Cash 1995).

Görme engelinin çocuk için yaratmış olduğu durumun yanı sıra, bir de ailelerin çocuğa karşı tutumları benlik saygısının gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır. Bazı aileler çocuğun durumundan kendilerini sorumlu tutarlar ve bunun sonucunda suçluluk duygusuna kapılırlar. Suçluluk duygusu, ana-babaları çocuğu inkar etmeye, onu herkesten uzak tutma gibi çareler aramaya zorlayabilir. Çocuk bu tutumu sezinler ise,

kendisini ailesinin istemediği, sevmediği kişi olarak görmeye alışır. Buysa başkalık, eksiklik duygularını geliştirir (Enç, 2005, s. 68). Çocuklarını olduğu gibi kabul eden ve anlayan aileler ise, çocukları için gereken hizmeti elde etmek için çalışarak, genellikle iyi bir ebeveyn-çocuk ilişkisi kurabilirler ve çocuklarını, önce çocuk, sonra yetersiz olarak kabul ederler (Varol, 2005). Bu kabullenen tutumun da, çocuk ve onun benlik gelişimi üzerindeki etkisinin farklı olacağı söylenebilir.

Görme engelli bireyler ile ilgili karşımıza çıkan ailelerinden kaynaklanan diğer bir sorun, görme yetersizliği olan çocuğun aşırı korunmasının , çocuğun çevresini keşfetmesini kısıtlaması, inceleme ve manipule etme fırsatlarını sınırlandırmasıdır. Çocuğun aşırı korunması kişisel girişim, bağımsızlık ve yeterliliklerinin farkına varma gelişimini etkiler. Sorumluluk ve bağımsızlık başarılı yaşantılar, kendine yeterlilik, kendinden memnun olma ise, öz- saygı ve gururun oluşmasını sağlar (Varol, 1996, s. 53). Öte yandan, çocuğun görme engelli oluşu, içinde yaşadığı ortamın ilgisiz kalabileceği bir durum da değildir. Gerek yakın aile çevresinde gerekse geniş anlamıyla çevrede bu durumda olan kişilere karşı çoğu olumsuz sayılabilecek tutum ve tepkiler yaygın bulunmaktadır. Bu inanç, tutum ve tepkiler beklenildiği üzere görme engelli kişinin benlik anlayışının ve benlik saygısının oluşup gelişmesine etki eden bir faktördür (Enç, 2005).

1.1. Problem

Günümüzde yapılan araştırmalara bakıldığında, genellikle kişilerin benlik saygısının nasıl yükseltilebileceğine yönelik çalışmalar yapılmış olduğu görülmektedir. Bu çalışmalarda benlik kavramı tanımlanmaya çalışılmış, olumlu ve olumsuz koşulların benlik saygısını nasıl etkilediği üzerinde durulmuş, benlik saygısını doğrudan etkileyen programlar oluşturulmaya çalışılmıştır. Benzer araştırmalar görme engelli kişiler üzerinde de yapılmış, görme engellilerin benlik gelişimlerini etkileyen faktörler belirlenmeye ve bu araştırmaların sonucu olarak da onlara has eğitim ortamları yaratılmaya çalışılmıştır (Enç, 2005: Batu ve Kırcaali-İftar, 2005: Özgür, 2004). Bu bilgiler ışığında, görme engelli öğrencilerin benlik saygılarını oluşturmalarını ve geliştirmelerini sağlamak amacıyla onlara verilecek bağımsız hareket becerilerinin önemli olduğu üzerinde durulmaktadır ve bu durum bazı araştırmaların da konusunu oluşturmaktadır. Özellikle görme yetersizliği olan kişilerin yaşamlarında ve çevreye uyumlarında bağımsız hareket becerisi çok önemli bir yer tutmaktadır. Bu becerinin

gelişimi, kişinin güdülenme düzeyi, tutumları ve yaşantılarından etkilenmektedir. Bağımsız hareket becerisinin gelişimi görme engellilerde bireyden bireye farklılık göstermektedir. Ayrıca deneyim yetersizliği bağımsız hareketin kazanımını ve gelişimini kısıtlayabilmektedir (Torun , 1995).

Çocuğun motor işlemleri başarıma kapasitesi hakkında bilgi sahibi olması ve kapasitesini hissetmesi benlik saygısının çok önemli bir parçası olarak görülmektedir. Birçok eğitimci, psikolog ve terapist fiziksel yeteneklerdeki beceri ve başarının yüksek benlik saygısının gelişmesine katkıda bulunduğunu kabul etmektedir (Gallahue and Omzun, 1995). Kuşkusuz görme engelli çocuğun motor ve bağımsız hareket becerilerini en çok geliştirebildiği derslerden biri de beden eğitimi dersidir. Beden eğitiminin birincil amaçlarından biri, öğrencilerin benlik saygılarını olumlu yönde desteklemektir. Ders boyunca öğrenciler, kendileri hakkında daha fazla bilgi edinme fırsatı bulmaktadırlar. Başarı ve başarısızlığı yaşayabilmektedirler. Yetişkin ve arkadaşlarından olumlu geri bildirim alıp, başarılı deneyimleri tekrarlama şansının arttığı sayısız etkinliklere katılabilmektedirler. Fiziksel açıdan uygun olma ve becerileri başarıma, kendinden memnun olma düzeyi, kendine güvenin artmasını sağlamak ve olumlu duyguların oluşmasını sağlamaktadır. Görme engelliler okullarında verilen beden eğitimi derslerinin, bu çocukların bağımsız hareket becerilerini geliştirdiği gibi, benlik saygılarının gelişmesine de etkide bulunduğu düşünülmektedir (Özer, 2001).

Özyürek ve Koçak (1996), görme güçlüğü olan çocuğun hiç göremiyorsa bedenini nasıl kullanacağını öğrenmede güçlükler yaşayabileceğini, bu güçlüğü de, diğer insanların bazı şeyleri yaparken onların vücutlarını nasıl hareket ettirdiklerini görememelerinden kaynaklandığını belirtmektedirler. Bu çocuklar, çevreden gelen sosyal işaretleri göremedikleri için tepkide bulunamamaktadırlar. Çevreleriyle etkileşime girecekleri fırsatların yaratılmamış olması gibi sebeplerden bu çocuklar yaşlarına göre sosyal becerilerinde gecikmeler göstermektedirler (Akay, Akçamete, Akkök, Ataman , Eripek, İftar ve diğerleri, 2003). Enç (2005, s.48)'e göre, bulunduğumuz alanın ötesinde neler olduğunu öğrenebilmek için hareket özgürlüğü şarttır. Gelişim halindeki canlının yetişkinlere bağımlılık ve onların güdümünden adım adım kurtulabilmesi de bu yoldan sağlanır. Kişi böylece kendine yeter, bağımsız bir kişi durumuna gelebilir. Körlüğün gelişim ve uyum üzerindeki etkilerinin belli başlı ve belki de en önemli nedeni, hareket özgürlüğünü

geniş ölçüde kısıtlayıcıdır çünkü, görme gücünün sağlayacağı algılardan yoksun kalanların, çevrelerinden dokunma, işitme ve koklama gibi duyu yoluyla elde edebileceği izlenimler hayli kısıtlanıp yoksullaşmış bir ortamdır.

Görme özürli çocuklar görsel uyaran eksikliği nedeniyle yüzüstü yatmaktan, emeklemekten, sürünmekten ve yuvarlanmaktan hoşlanmazlar ve bu hareketlerden kaçınırlar. Oysa, bu devinimler bedensel gelişim için gereklidir, çocuk bu devinimleri yapmaya oyunlar aracılığıyla özendirilmelidir. Görme özürli çocukların hareket özgürlüğünü kazanırken güçlükle karşılaştıkları bazı durumlar vardır. Bunlardan biri özellikle yönlere ilişkin olan kavramların kullanılmasıdır. Görme engelli çocuklar ön, arka, üst, alt, sağ, sol gibi kavramları karıştırma eğilimindedirler. Bu sorun düzenlenecek oyunlarda verilmek suretiyle giderilebilir (Ataman, 2005). Amaç, çocuğun gelişimsel ve fiziksel yeterliliği için olası olan her şekilde gezip dolaşmasını sağlamaktır (Varol, 1996).

Yukarıda yapılan açıklamalar doğrultusunda yönelim ve bağımsız hareket becerileri ile ilgili görüşlerden yola çıkarak spor ve eğlencenin görme engelli çocukların bu becerileri kazanmasında özel bir yere sahip olduğu söylenebilir. Görme engelli bireylerde beden hareketsizliği, körlük tikleri adı verilen durumlar ile hareket çekingenliği yaratmaktadır. Bedence bağımsız duruma gelmelerinde ise beden eğitimi yararlı bir derstir (Enç, 2005). Açık havada oynanan oyunlar çocuğun hareket özgürlüğünü arttırmasına yardımcı olur. Aynı zamanda çocuğa büyük doyunluk sağlar, özellikle de gören akranlar ya da ana-babayla birlikte oynanan oyunlar daha da büyük yarar sağlarlar (Ataman, 2005). Görme engelliler cirit, disk, atma, yüzme, patinaj, görenlerle birlikte kızak kaymak, halat çekmek, güreş, koşu gibi birçok sporda zorluk çekmemektedirler. Yaptıkları bu sporlar beden sağlığı ve güçleri için yararlı olduğu gibi benlik saygılarının da güçlenmesini sağlamaktadır. Bu bireylerin kendilerine olan güvenleri artar, aşağılık karmaşalarının kaynağı sayılan beden sakatlıkları ve yetersizliklerinden kurtulmaları sağlanır (Enç, 2005). Görme yetersizliği olan çocuklar mutlaka beden eğitimi dersine katılmalıdır (Özsoy, Özyürek, Eripek, 2002, s. 38-39).

MEB'in özel eğitim programı incelendiğinde görme engellilerin beden eğitimi derslerinde; grupta ve bireysel oyunlar oynayabilme, serbest hareketler ve doğru duruş biçimleri, açık havada oyun oynama, sıra ve diziliş biçimleri, kendi başına giyinebilme,

beyaz bastonu doğru kullanabilme becerileri gibi hedefler belirlendiği görülmektedir. Ayrıca bu derslerde okula ataması yapılan beden eğitimi öğretmenlerinin görevlendirileceği belirtilmiştir. Yalnız bu öğretmenler üniversitelerimizin beden eğitimi bölümlerinden mezun, normal çocukların eğitimlerine yönelik dersler almış öğretmenlerimizdir. Bu öğretmenler görme engelliler ile ilgili olarak herhangi bir eğitim almadan bu okullara atanmaktadır. Bunun yanı sıra ülkemizdeki bazı görme engelliler okullarında beden eğitimi öğretmeni bulunmamaktadır. Dolayısıyla bağımsız hareket becerilerinin önemi ve ne olduğu konusunda bilgilendirilmeyen ya da asıl branşı beden eğitimi olmayan öğretmenler tarafından verilen ve görme yetersizliği olan öğrenciler için çok önemli olduğu vurgulanan beden eğitimi derslerinin olması gerekenden daha az yararlı olabildiği söylenebilir.

Sözü edilen düşünceler çerçevesinde bu araştırmanın problem cümlesi; “Spor takımlarına katılan ve katılmayan görme engelli öğrencilerin, benlik saygıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?”, şeklinde ifade edilmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, spor takımlarına katılan görme engelli öğrencilerin bu tür etkinliklere katılıyor olmalarının benlik saygısı puanları üzerindeki etkisini araştırmaktır.

Bu genel amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Spor takımlarına katılan görme engelli öğrencilerin benlik saygısı puanları ile takımlara katılmayan öğrencilerin benlik saygısı puanları arasında, spor takımlarına katılan öğrenciler lehine anlamlı bir fark var mıdır?
2. Cinsiyete göre görme engelli öğrencilerin benlik saygısı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Işık algısına göre görme engelli öğrencilerin benlik saygısı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi

Görme engelliler de diğer görebilen yaşlıları gibi bilişsel, duyuşsal, motor ve fiziksel özelliklere sahiptir. Yalnız görebilen çocuklar gündelik yaşam için gerekli birçok kavram ve beceriyi neredeyse hiç çaba harcamadan, yetişkinleri gözleyip taklit ederek öğrenirken; görme engelli olan çocuklar, sistemli öğrenme yaşantıları sağlanmazsa bu becerilere sahip olamamaktadırlar. Dolayısıyla görme engelli bireyin bağımsız hareket edebilme becerilerini geliştirebilmesi mümkün olmayabilir. Görme engelli bireylere görme de dahil olmak üzere diğer duyularıyla aldığı bilgileri yorumlamanın öğretilmesi gerekir (Ataman ve diğerleri, 2003). Hareket özgürlüğüyle ilgili becerilerden büyük bir bölümü görme yetersizliği olan kişinin çevresindeki fiziksel engellerin farkına varabilmesiyle kazanılmaktadır. Bu yetenek engel duyusu olarak bilinmektedir. Örneğin; sokakta yürüyen görme engelli birey, kendi yolu üzerindeki nesnelere duyumsayabilir. Görme engelliler çevrelerindeki küçük ipuçlarından anlam çıkartmada oldukça ustalaşırlar. Nesneye doğru yürürlerken oluşan, yankılama sonucu ortaya çıkan seslerin perde derecesinin değişmesini ayırt etmeyi deneme yanılmayla öğrenirler. Aslında sesin şiddeti arttıkça, sesin kaynağına yaklaşıldığı ilkesinden hareketle çevrede dolaşma becerilerini geliştirirler (Özsoy, Özyürek, Eripek, 2002, s.32). Geliştirdikleri bu beceriler sayesinde tehlikelere karşı korunurken, alışılmış çevrelerinde güvenlik içinde seyahat eder, ailevi ve toplumsal faaliyetlerde daha faal rol alırlar. Görme engelliler okullarının fiziksel koşullarının bu çocukların ihtiyaçlarını tam olarak karşılamaması, ailelerin çocuklarına karşı görebilen çocukların ebeveynlerinkinden daha ilgisiz tutumlarının olabilmesi, görme engelliler için uygulanan programlardaki yetersiz yanlar, çocukların görme yetersizliklerinden dolayı kendini ifade edebilecekleri farklı sosyal ortamlara normal çocuklar kadar kolay katılamamaları gibi durumlar nedeniyle bu çocukların benlik gelişimlerinin daha da gerilediği söylenebilir. Görme engellilerde motor ve fiziksel gelişim ile ilgili yapılan ilk araştırmalarda görme engelli çocukların motor gelişimlerinin gören çocuklardan önemli derecede geri oldukları, fakat yeterli uygun bir çevrenin gelişimsel kaybı ortadan kaldırmamakla birlikte azalttığını ve benlik düzeylerinde gelişmeler sağladığını ortaya koymaktadır (Özer, 2001).

Yapılacak bu araştırmada; görme engellilerde benlik saygısı betimlenerek, benlik saygısının görme engelliler için de önemli bir kavram olduğu anlatılmak istenmektedir.

Ayrıca bağımsız hareket becerilerinin kazanılmasında beden eğitimi dersinin temel oluşturduğu düşünülmekte ve araştırmının bu derse olan tutumun değişmesine katkıda bulunacağı öngörülmektedir. Öte yandan görme engellilere yönelik hazırlanacak yeni müfredat programları açısından da araştırmının önemli ve yararlı olacağı düşünülmektedir.

1.4. Saygılar

1. Öğrenciler “Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği”ndeki maddelere doğru ve içten yanıt vermişlerdir.
2. Öğrenciler ölçme aracının uygulanması sürecinde yaklaşık aynı ölçüde güdülenmişlerdir.

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırma, 2006- 2007 eğitim-öğretim yılında Adana ili Seyhan ilçe merkezindeki Oğuz Kağan Köksal Görme Engelliler İlköğretim Okulu'nun 4., 5., 6., 7., 8. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
2. Öğrencilerin benlik saygıları hakkında elde edilen bilgiler “Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri”ndeki maddelerle sınırlıdır.
3. Öğrencilerin kişisel bilgileri, bilgi formlarından elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Özel Eğitim: Özel eğitim gerektiren bireylerin eğitim gereksinimlerini karşılamak için, özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri ile, onların özür ve özelliklerine uygun ortamlarda sürdürülen eğitimidir (Ilıcak, 2002).

Benlik Saygısı: Bireyin kendisi ile ilgili değerlendirmeleridir. Kişinin kendini yeterli, önemli, başarılı ve değerli bulup bulmadığı gibi inançlarını ve kendisini kendini kabul edip etmeme gibi tutumlarını ifade eder. Kısaca benlik saygısı kişinin kendisine karşı tutumları ile ifade edilen değerliliğin kişisel yargısıdır (Coopersmith, 1967: 5).

Özel Eğitime Gereksinim Duyan Çocuklar: Beden, zihin, duygu ve sosyal özelliklerindeki olağan dışı ayrıcalıkları nedeniyle normal eğitim hizmetlerinden yeterince yararlanamayan çocuklardır (Özsoy, Özyürek, Eripek, 2002, s.6)

Yetersizlik: Zihinsel, fiziksel, davranışsal ya da duyu organlarını zedelenmeye bağlı olarak tüm ya da kısmen işlevlerinde gözlenen kayıpların ortaya çıkardığı durum (Ataman ve diğerleri, 2003).

Engel (Özür): Bedensel, anlksal ya da davranıştaki bir bozukluk ve başarıyı güçleştiren her tür yetersizlik (Öncül,1989, s.15).

Görme Engeli: Gözün görme algısından yoksun ya da ileri derecede yetersiz olma durumudur (İleri, 1997)

Kör : Bütün düzeltmelerden sonra iki gözle görmesi 1/10 'dan aşağı olan, eğitim ve öğretim çalışmalarında görme gücünden yararlanamayan kişi olarak tanımlanmaktadır. Körler eğitim alma fırsatı bulduklarında yalnızca kabartılmış altı noktaya dayanan Braille Alfabesiyle okuyabilirler (Özgür, 2004, s.37) .

Az Gören: Gerekli tüm düzeltmelerden sonra iki gözün görme oranı 3/10'dan aşağı olan (1/10- 3/10), özel birtakım araç ve yöntemler kullanmadan eğitim öğretim çalışmalarında görme gücünden yararlanamayan kişiler olarak adlandırılmaktadırlar. Büyütücü araçlar yardımıyla yazılı materyalleri okuyabilirler (Özgür, 2004, s.37-38).

Bağımsız Hareket: Görme engelli bireyin güvenli ve yeterli bir şekilde hareket edebilmesini sağlayan bir dizi beceri ve aktivitelerdir (Enç, 2005).

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde benlik ve benlik saygısı kavramları tanımlanmış, görme engelliler, görme engelli çocuklarda benlik saygısının gelişimi, özel eğitim ve görme engelli okullarında eğitim, Türkiye’de uygulanan görme engelliler eğitim programı ve beden eğitimi programı hakkında bilgi verilmiştir.

Ayrıca yurt dışında ve yurt içinde benlik saygısı ile ilgili yapılan araştırmalar üzerinde durulmuştur.

2.1. Benlik Kavramı

Yeni doğan çocuk ne benlik yapısına, ne de çevresindeki kişi, madde ve olaylar hakkında kavramlara sahiptir. Büyüyüp geliştikçe çevresi genişler ve çevresi ile olan ilişkileri de çeşitlenir, zenginleşir. Ayırt etme ve genellemelerde bulunma ve daha fazla ayrıntıya inme gibi özellikler edinir. Bunun sonucunda kendine ait “ben” kavramı gelişir, büyüyüp olgunlaştıkça ve çevresi ile olan ilişkilerde sosyalleşmesi sağlandıkça, çocuğun “ben kavramı”, yani çevresindeki kişi, grup, cisim ve olgular karşısında “ben”in durumu ve yeri daha belirgin şekil kazanmaya başlar. Bireyin sosyalleşmesi, doğuştan getirdiği biyolojik imkanları, zeka seviyesi, sahip olduğu yaşantı çeşitleri ve zenginlikleri sınırları içinde şekil alacaktır. Bu yaşantılar; üyesi olduğu kültüre has ortak yaşantılar ile yalnız kendisinin karşılaştığı bireysel yaşantılardır. Kültüre has ortak yaşantılardan toplumun kendine yüklediği ve ondan beklediği sosyal rolleri öğrenir. Bu suretle birey tek bir “ben” değil, birçok “benlerden” oluşan bir “benlik kavramı” geliştirir (Tan, 2000).

Benlik, fenomenal algı alanında “Bana ait.” diyebileceğimiz yaşantılar bütünüdür. Bir kimsenin benlik bilinci onun kendisiyle ilgili düşüncelerini, algılamalarını ve kanaatlerini içerir; kendisini nasıl gördüğünü özetler (Cüceloğlu,1997, s.428).

Freud'a göre ise benlik ruhsal enerji kaynağı olan cinsellik ve saldırganlık içtepilerinin yer aldığı alt benlikle standartların yer aldığı üst benlik arasında ve ikisine aracılık eden bölümdür. Benlik, bellek, karar verme, akıl yürütme, dil ve düşünce gibi bilişsel süreçleri kapsar, Benliğin varolması gerçek nesnel dünyayla alışverişe geçme gereksinmesinden kaynaklanır. Benliğin oluşumu kişinin kendi dışındaki dünyayla bilişsel süreçlerden yararlanarak etkileşimiyle başlar (Özyürek, 2005, s.41).

İnsancı yaklaşıma göre benlik, bir kimsenin kendine özgü ve çok zengin yaşantılarını, işlerliği olan, iletişime elverişli terimlerle sembollerle ifade etmesidir (Kuzgun, 1995).

Adler'e göre insanlar birtakım aşağılık ve üstünlük duygularına sahip olarak dünyaya gelmektedirler. Adler bu duyguları anormallik belirtisi olarak değil gelişim için gerekli unsurlar olarak görmektedir. Kişideki eksiklik duygusunun gelişim için gerekli motivasyonu sağladığını kabul eder. Kişi her zaman daha üste erişebilmek için çabalar ve eğer yapamazsa aşağılık kompleksine kapılır. İnsan bilinçli, davranışlarının farkında olan, aşağılık duygularını nasıl yenebileceğine ilişkin çözümleri olan bir varlıktır. Adler'e göre insan, cinsellik, saldırganlık dürtülerine sahip olmasının yanı sıra, aynı zamanda sosyal bir varlıktır (Aksaray, 2003).

2.1.1. Benlik Saygısının Tanımı

Bazı araştırmacılar benlik bilincini insan davranışının temeline koyarlar ve bu temelden hareket ederek psikolojik kuramlarını oluştururlar. Bazı kavramların kullanılmasında aralarında ayrılık gösteren "benlik kuramcıları" değişik sonuçlara ulaşabilirler. Ne var ki, kişilik ve psikoterapi alanında çalışan bu araştırmacıların görüşleri temelde benzerlikler gösterir Farklı kuramcılara göre benlik saygısının tanımlamalarında birkaç ortak noktaya varılmaktadır. Bunlardan ilki benlik saygısının bireylerin kendileri hakkında edindikleri bilgilerin subjektif olduğudur. Bir diğeri benlik saygısının bir değerlendirme süreci olmasıdır. Başka bir ortak yön ise, kişinin yaptığı subjektif değerlendirmeler sonucunda kendiyile ilgili bir değerlilik yargısına ulaştığıdır (Cüceloğlu, 1997).

Yaşanan karmaşık toplumda kişi, birçok olası seçenikle karşılaşmakta ve belli değerler sistemi ve yaşam amacı oluşturmak için birçok seçeneği denemek zorunda kalmaktadır, dolayısıyla benlik saygısının gelişiminde farklı etkenlerin varlığından söz edilebilir (Berk, 1989). Benlik saygısına sosyal, akademik, aile, fiziksel, genel benlik saygısı gibi farklı açılardan bakmak mümkündür ancak, toplam benlik saygısı dendiğinde bu ifade benliğin genel bir görünüşü olacağından, benlik saygısı çocuğun kendini bütün olarak değerlendiriş biçimine göre değişir (Aksaray, 2003) .

İnsan kim olduğunu tanımlayabilme kapasitesine sahiptir ve daha sonra da bu kimlikten hoşlanıp hoşlanmadığına karar verir. Buna bağlı olarak benlik saygısı, bireyin kendisi ile ilgili öğrenmelere, bilişsel programlamaya ve inanç sistemine dayalı olarak yaptığı değerlendirmedir biçiminde tanımlanabilir (Mc Kay ve Fanning, 1992).

Benlik saygısının başka bir tanımı da, bireyin kişi olarak kendisinden ne kadar hoşlandığı, kendini ne kadar kabul ettiği ve saydığı biçimindedir (Harter, 1990).

2.1.2. Benlik Kavramı ve Benlik Saygısının İlişkisi

Çoğunlukla karıştırılan benlik kavramı ile benlik saygısı birbirlerinden farklı bir anlam taşımaktadırlar. İkisi de bireyin kendi benliği hakkındaki fikirleri kapsamakla birlikte benlik saygısı benlik kavramından daha farklı değerlendirici bileşimleri de içine almaktadır. Benlik kavramı kişinin kendisine karşı geliştirdiği tutumların bilişsel ve duyuşsal boyutlarını içinde barındırırken, yani daha çok kişinin kendini değerlendirmesi olarak ifade edilirken, benlik saygısı benliği değerlendiren ve benlikten hoşnut olma derecesi olarak tanımlanmaktadır (Bıyıklı, 1989: Aksaray, 2003).

2.1.3. Benlik Saygısının Gelişimi

Çocuk, biyofiziksel ve sosyal çevresine yanıt verdikçe ve deneyim kazandıkça, öğrendikçe, çevresini etkilemeye çalıştıkça gelişir ve çevresi ile etkileşimde bulunabilmek için girişimde bulunur(Atay, 2005). Kişinin bu girişimleri, hayatında karşılaştığı kendine ve kültüre has birçok durumlardan oluşan küçük “ben”ler, sistemleşerek kişiye has bir benlik sistemi ya da benlik kavramı yaratır. Bunlara bağlı olarak da kişide kendine ait duygu, düşünce ve davranış sistemi gelişir (Tan, 2000). Bu davranış sistemi ile birlikte kişi kendiyile ilgili bir takım değerlendirmelerde bulunarak,

kendi varoluşunu; bedeni, cinsiyeti, ailesi, yetenekleri, istekleri, sahip olduğu birtakım eşyalar üzerinden tanımlamaya başlar (Aksaray, 2003). Böylelikle ortaya çıkan benlik, çocuğun çevresiyle ilişki kurmayı öğrenmesi sırasında gelişir (Özyürek, 2005, s.,41). Bunun sonucunda da sosyal etkileşimlerin bir ürünü olan benlik saygısı oluşur (Pişkin, 1996).

Çocuk diğer bireyler ve çevresindeki nesnelere ile kurduğu ilişkiler sırasında diğerlerinin bakış açısından kendi benliğini görme fırsatı yakalar. Böylelikle çocuk, sahip olduğu yeterlilik veya yetersizliklerin de farkına varır. Bu da onun benlik tanımına, dolayısıyla benlik saygısının farklı biçimde oluşmasına neden olabilir. Bu noktada düşük ya da yüksek benlik saygısından söz etmek gerekmektedir. Düşük benlik saygısı yaşamdan hoşnut olmama, yalnızlık, kaygı, alınganlık, kolay öfkelenme, depresyon, intihar, suç işleme, madde bağımlılığı ile ilişkili bulunmuştur. Birey sahip olduğu özellikleri olumlu değerlendirmez ise düşük benlik saygısına sahip olabilir. Tersine durumda ise birey kendiyle ilgili olumlu değerlendirmelerde bulunur. Bu değerlendirmeler sonucunda akademik başarı, iç denetim odağı, yüksek aile geliri, kendini çekici bulma, dışa dönüklük gibi değişkenler ile ilişkili olan yüksek benlik saygısı ortaya çıkmaktadır (Pişkin, 1996; Aksaray, 2003; Enç, 2005; Yavuzer,1999).

Benlik saygısının oluşmasında gelişmesinde aile tutumu ile okuldaki öğretmen ve arkadaş çevresinin, yakın çevredeki önemli kişilerin büyük bir yer kapladığını belirtmek gerekmektedir. Benlik saygısı sosyal etkileşimlerin bir ürünü olduğuna ve çocuğun çevresindeki kişilerin ona verdiği olumlu ya da olumsuz geri bildirimlerin sonucunda meydana geldiğine göre çok farklı kişi ya da tutumlardan etkilenebilir (Pişkin, 1996).

2.2. Özel Eğitim Okullarında Eğitim

Benzer yetersizlikleri olan akranları ile birlikte ayrı bir okul veya kurumda eğitim görmeleri gereken özel eğitim gerektiren öğrencilerin eğitimi, uygun kaynaştırma modelleri ile düzenlenerek, özel eğitim okul ve kurumlarında sürdürülür (573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında KHK, 2006).

2.2.1. Eğitim Programları

Özel eğitimde, eğitim programları bireylerin eğitsel performansları dikkate alınarak ve programın amaçları bireye uyarlanarak uygulanır.

Özel eğitim okul ve sınıflarında normal okul programları uygulanır, ancak; öğrencilerin özellikleri ve öğrenme yeterlilikleri dikkate alınarak, söz konusu programlarda denkliği bozmayacak şekilde düzenlemeler yapılır. Özel eğitim okul ve sınıf programları, öğrencileri, eğitimlerini normal okullarda akranlarıyla birlikte sürdürecektir yeterliliklere ulaştırmayı amaçlayan bir yaklaşımla hazırlanır.

Özel eğitim okul ve sınıflarında süreleri ve içerikleri öğrencilerin özelliklerine göre hazırlanmış özel eğitim programları da uygulanabilir. Bu programları tamamlayanlara verilecek diploma ve sertifikaların denkliği ile üst öğrenim kurumlarına devam gibi konular ve öğrenciye sağlayacağı haklar bakanlıkça belirlenir.

Özel eğitim gerektiren bireyleri ilgi, ihtiyaç ve yetenekleri doğrultusunda iş hayatında geçerliliği olan görevlere hazırlayıcı iş ve meslek eğitim programları; uygulama ağırlıklı ve bireyin o işi veya mesleği amaçlanan yeterlilikte yapmasını sağlayacak şekilde sürdürülür (573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında KHK, 2006).

2.2.2. Özel Eğitimin İlkeleri

Türk Millî Eğitimini düzenleyen genel amaçlar doğrultusunda özel eğitimle ilgili temel ilkeler şunlardır:

- Özel eğitim gerektiren tüm bireyler; ilgi, istek, yeterlilik ve yetenekleri doğrultusunda ve ölçüsünde özel eğitim hizmetlerinden yararlandırılır.
- Özel eğitim gerektiren bireylerin eğitimine erken yaşta başlanır.
- Özel eğitim hizmetleri, özel eğitim gerektiren bireyleri sosyal ve fiziksel çevrelerinden mümkün olduğu kadar ayırmadan planlanır ve yürütülür.
- Özel eğitim gerektiren bireylerin, eğitim performansları dikkate alınarak, amaç, içerik ve öğretim süreçlerinde uyarlamalar yapılarak, yetersizliği olmayan akranları ile birlikte eğitilmelerine öncelik verilir.
- Özel eğitim gerektiren bireylerin, her tür ve kademedeki eğitimlerinin kesintisiz sürdürülebilmesi için her türlü rehabilitasyonlarını sağlayacak kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapılır.
- Özel eğitim gerektiren bireyler için, bireyselleştirilmiş eğitim plânı geliştirilir ve eğitim programları bireyselleştirilerek uygulanır.

- Ailelerin, özel eğitim sürecinin her boyutuna aktif olarak katılmaları ve eğitimleri sağlanır.
- Özel eğitim politikalarının geliştirilmesinde, özel eğitim gerektiren bireylere yönelik etkinlik gösteren sivil toplum örgütleri ile iş birliği içinde çalışılır.
- Özel eğitim hizmetleri, özel eğitim gerektiren bireylerin, toplumla etkileşim ve karşılıklı uyum sağlama sürecini kapsayacak şekilde plânlanır (MEB, 2006).

2.3. Görme Engelliler

Görme engelli, gerekli ve mümkün tüm düzeltmelerden sonra, en iyi gören gözünde normal görme gücünün en fazla onda birine sahip olan kişiye denir (Enç, 2005). Bu tanım yasal bir tanımdır ve görme engelliler buldukları okula bu koşullara göre yerleştirilirler. Görme engelliler arasında bir de tanımlanması gereken az gören kavramı vardır. Az görenler de görme keskinliği 20/70 ile 20/200 arasında olan kişilerdir. Bu tür görme engelliler normal insanların 6 m'den görebildiklerini 2 m ile 60 cm mesafeden görebilmektedirler (Özsoy, Özyürek, Eripek, 1997, s.26)

Görme engelli bireylerin belli başlı özelliklerini aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür. Görme engelli bireylerin kavramsal gelişimlerinde ya da bilişsel yeteneklerinde gecikme gözlemlenebilir. Özellikle soyut düşünmeyi gerektiren becerilerde daha başarısız olabilirler. Alan kavramını öğrenmeleri güçtür. Alana ilişkin bilgileri daha çok dokunma duyumu aracılığıyla kazanmaktadırlar. Görme yetersizliğinden kaynaklanan eksiklikleri diğer duyu organlarını kullanarak telafi etmeye çalışırlar. Dikkat yoğunlaştırma, ince ayrıntıları fark etme yetenekleri gelişmiştir. Sosyal faaliyetlere ilgilidirler. Müzikle yakından ilgilenirler. Bedensel ve zihinsel gelişimlerinde farklılık yoktur. Bağımsız hareket edebilme becerileri sınırlıdır (İskenderov, Genel, Ceran, 2007).

Görme engelli kişi, korunmaya muhtaç, acınacak ve çaresiz bir insan olarak algılanmamalıdır. Görme engelli kişi de diğer insanlardan çok farklı sayılmaz. Diğer insanların sahip olduğu olumlu ve olumsuz özelliklerin hepsi onda da mevcuttur. Yani görme engelliler de herkes gibi bir insandır. Duyguları, beklentileri vardır. Farklı yazı sistemini kullanarak o da aynı kitapları okur. Farklı metotlarla aynı bilgileri ve aynı eğitimleri alır. Diğer insanlarla aynı okulları, aynı işyerlerini, aynı caddeleri, aynı

eğlence yerlerini paylaşır. Kısacası görme engelli olmanın diğer insanlardan farklı bir kişiliğe sahip olmak anlamına gelmediği söylenebilir (Enç, 2005: Ataman ve diğerleri, 2003: İskenderov, Genel, Ceran, 2007).

2.3.1. Görme Engelli Olmakla İlgili Bilgiler

Görme engelli bir kişinin yaşadığı en önemli sorun, sadece gözlerinin görmemesi değil, toplumun görme özürlülerle ilgili yanlış anlayış ve ön yargıdır; kendisine sağlanan olanakların yetersizliği ve diğer insanlarla arasındaki fırsat eşitsizliğidir. Eğer görme engellilere yaşamın her alanında gerekli fırsat eşitliği, ve yeterli olanaklar sağlanırsa, özürlü olmak o insanlar için basit bir fiziksel sorun düzeyine inecektir. Bugün ülkemizde görme engellilerin ulaşmak istediği başlıca hedef herkesle eşit hak ve olanaklara sahip olmak, toplumla kaynaşmak ve günlük yaşamlarını sürdürürken bağımsız ve özgür olabilecekleri koşullara sahip olmaktır (Ataman ve diğerleri, 2003).

Görme engelli bir kişinin, karşılaştığı her başarısızlık için körlüğünü bir mazeret olarak göstermesi ne kadar yanlışsa, toplumun da her başarının sağlanması için görmenin gerekli olduğunu ileri sürmesi o kadar yanlıştır. Her iki anlayışında pratik sonucu olumsuzdur. İnsanla toplum arasında sürekli bir etkileşim vardır. Bu nedenle görme engelli kişilerin değerlendirmeleri toplumu, toplumun değerlendirmeleri ise görme engellileri etkilediği söylenebilir (İskenderov, Genel, Ceran, 2007).

2.3.2. Görme Engelli Çocuklarda Benlik Saygısının Gelişimi

Benlik kavramının gelişmesinde bedensel ve ruhsal özelliklerimiz etkilidir. Ayrıca topluma uyum sürecinde yalnızca bizim değil toplumun da bizi kabul ediş biçimi oldukça önemlidir. Bunun yanı sıra engelli kişinin öncelikle kendi sakatlığına uyum sağlaması gerekir. Hele bu görme engeli gibi güvenlik ve özgürlüğü iyice kısıtlayan bir eksik ise, kişinin benlik gelişiminde önemli bir yer tutacaktır. Buna ek olarak, görme engelli bireyin uyum düzeyini biçimlendiren, yalnızca kendi özellikleri değil aynı zamanda toplumun ona karşı tutumudur (Özsoy, Özyürek, Eripek, 2002: Enç, 2005).

Görme yetersizliği olan çocuklara görenlerden farklı davranılmamalıdır ve aynı genel beklentiler bu çocuklar için de geçerli olmalıdır (Özsoy, Özyürek, Eripek, 2002, s. 40).

Çocuğun aşırı korunması kişisel girişim, bağımsızlık ve yeterliliklerinin farkına varma gelişimini etkiler. Sorumluluk ve bağımsızlık başarılı yaşantılar, kendine yeterlilik, kendinden memnun olma, öz saygı ve gurur gibi duyguların gelişmesini sağlar. Örneğin, görme yetersizliği olan küçük çocuğun giysileri ve yiyeceği yiyecekler hakkında karar vermesine, oyuncaklarını toplama ve yerine koyma sorumluluğunu almasına ve aile işlerine katılmasına izin verilmesi, yeterlilik duygusu geliştirmesine yardım eder. Yeterlilik ve başarı yaşama fırsatları sınırlandırılırsa, çocuk yeterliliklerinin farkına varamaz. Çocuk, inceleme ve hareket yoluyla kişisel becerilerinin ve güçlü yanlarının farkına varır. Bütün bunlar sağlıklı bir benlik kavramının oluşmasını sağlar (Varol, 1996).

2.3.3. Görme Engelli Bireyler İçin Açılan Kurumlar

Görme yetersizliği olan bireyler için, kaynaştırma uygulamaları esas olmakla birlikte, her tür ve kademedede, gündüzlü ve/veya yatılı özel eğitim kurumları açılır.

Bu kurumlarda Bakanlıkça hazırlanan eğitim programları uygulanır. Öğrencilerin bireysel yeterliliklerine dayalı gelişim özellikleri dikkate alınarak ilgileri, istekleri, yetenekleri ve yeterlilikleri, yetersizlikten etkilenme düzeyleri de dikkate alınarak farklı sınıflar oluşturulur, seçmeli dersler çeşitlendirilir.

Sınıf mevcutları okul öncesi, ilköğretim ve yaygın eğitimde en fazla 10, orta öğretimde en fazla 20 öğrencidir.

Özel eğitim gerektiren öğrencilerin meslekî ve teknik liselerde ilgi, istek, yetenek ve yeterlilikleri ölçüsünde kaynaştırma uygulamasının yapıldığı, yatılı ve/veya gündüzlü çok programlı orta öğretim kurumları açılır. Bu kurumlarda meslekî ve teknik öğretim programları uygulanır. Öğrenciler, meslek derslerini meslek ve teknik liselerinde, kültür derslerini ise çok programlı liselerde sürdürürler. Ancak, atölyeleri uygun olan okullarda meslek dersleri de yapılabilir (Resmi Gazete, 2000).

2.3.3.1. Yatılı Görme Engelliler Okulları

Ülkemizde sayısı 16 olan yatılı görme engelli ilköğretim okulları göz doktorları tarafından “görme engelli” tanısı konulan çocukları kabul etmektedir. Bu okullarda “Görme Engelliler İlköğretim Programı” uygulanmaktadır. Programda Hayat Bilgisi, Matematik, Türkçe derslerinin amaçları ve ilköğretim müfredatı ile aynıdır. Müfredattan

farklı olarak Beden Eğitimi ve Bağımsız Hareket ile Modelaj dersleri programda yer almaktadır. Bu okullarda dokunma ve işitme ağırlıklı eğitim verilmektedir (Ataman ve diğerleri, 2003).

2.3.3.2. Özel Sınıf Düzenlemesi

Bu okullar iki biçimde düzenlenmiştir. İlki normal eğitim kurumları bünyesinde görme engelli öğrencilerin devam ettiği özel sınıflardır. İkincisi ise az gören öğrencilerin kabul edildiği, öğrencilerin ağırlıklı olarak tercih ettikleri duyu kanallarına göre yerleştirildikleri ve buna göre eğitim aldıkları, görme engelliler okulları bünyesinde yer alan özel sınıflardır (Ataman ve diğerleri, 2003; Özgür, 2004).

2.3.3.3. Kaynaştırma Eğitimi

Görme engelliler okulları bünyesinde gören öğrencilerin kabul edildiği özel sınıflar bulunmaktadır. Görebilen öğrenciler görme engelli öğrenciler ile birlikte eğitim öğretim görmektedirler. Bu sınıflar için normal ilköğretim programı uygulanmaktadır. Görme engellilere özel Beden Eğitimi ve Bağımsız Hareket dersi ile modelaj derslerini bu öğrenciler almamaktadır. Bu derslerin yerine müfredatta yer alan Hayat Bilgisi, Matematik ve Türkçe dışındaki dersleri görmektedirler.

2.3.4. Görme Engelliler İçin Kullanılan Eğitim Programları

Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde görme yetersizliği, görme gücünün kısmen ya da tamamen yetersizliğinden dolayı, bireyin eğitim performansının ve sosyal uyumunun olumsuz yönde etkilenmesi durumu olarak tanımlanmıştır ve bu yönetmeliğin amacı; özel eğitim gerektiren bireylerin, "Türk Millî Eğitimi'nin genel amaçları ve temel ilkeleri doğrultusunda, genel ve meslekî eğitim görme haklarını kullanabilmelerini sağlamaya yönelik esasları düzenlemektir." biçiminde belirtilmiştir. Bu amaç doğrultusunda özel eğitim gerektiren bireylerin yeterli ve yetersiz yönleri ile bireysel özelliklerini, ilgilerini belirlemek amacıyla tıbbî, psiko-sosyal, eğitim alanlarında değerlendirme yapılmalıdır ki bu sürece tanılama adı verilmektedir. Ayrıca bir de eğitsel tanılama adı verilen ikinci bir süreç doğrultusunda görme engelli çocuklar eğitim kurumlarına alınmaktadır. Eğitsel tanılama süreci, eğitsel amaçla bireyin tüm gelişim ve disiplin alanlarındaki özelliklerinin belirlenerek değerlendirilmesi olarak ifade edilmiştir.

Bireyin eğitsel tanılması rehberlik ve araştırma merkezinde oluşturulan eğitsel tanılama, izleme ve değerlendirme ekibi tarafından yapılır. Bu tanılamada bireyin;

- a) Zihinsel, fiziksel, duygusal, sosyal gelişim öyküsü,
- b) Tıbbî ve psiko-sosyal değerlendirme raporu,
- c) Bireysel yeterliliklerine dayalı gelişim özellikleri,
- d) Eğitim hizmetlerinden yararlanma süresi,
- e) Eğitim performansı, dikkate alınır (Resmi Gazete, 2000).

Görme yetersizliği, kişinin yaşantılarını önemli ölçüde sınırlamaktadır. Tipik sınıf ortamında eğitim yaşantılarının büyük bir çoğunluğunun görsel nitelikte oluşu, sorunu daha da arttırmaktadır. Bu nedenle, görme yetersizliğinin yol açtığı sınırlamaların üstesinden gelmek için, programda ve eğitim süreçlerinde uyarlamalara ihtiyaç vardır (Özsoy, Özyürek, Eripek, 2002, s. 34).

2.4. İlköğretim Okullarında Beden Eğitimi Dersinin Önemi

Çocuklar çevrelerini keşfetmek amacıyla araç olarak hareket etme yetilerinden faydalanırlar. Çocuklar için hareket etme ve oyun oynamanın en doğal olduğu dönem ise ilköğretim kademesidir. Kişinin yaşamın değerini anlamaya başladığı, kendini geliştirme ve benlik gelişiminin çok yoğun olduğu akabinde benlik saygısının da oluşmaya başladığı zamandır (Tuncay, 1992). Buradan yola çıkarak beden eğitimine çocuğun hareket ve oyuna en çok ihtiyaç duyduğu zamanda, özellikle ilköğretim döneminde başlanması gerektiği söylenebilir. Belli bir yaşta kazanılamayan hareket, beceri ve spor yapma alışkanlıklarının sonradan kazanılmasının da oldukça güç, hatta olanaksız olduğu unutulmamalıdır. Çağın en önemli eğitim araçlarından birisi olan oyunla öğretim yöntemi ise çocukların okul ortamında fazla zorlanmadan gerçekleştirebildiği bir yöntemdir ve çoğunlukla da uygulanmaktadır (Özdoğan, 1988).

İlköğretim okullarında beden eğitimi sekiz yıllık bir süreye yayılmıştır. İlköğretimin ilk beş yılında çocuklar vücutlarının parçalarını ve de onları kullanmayı öğrenmektedirler. Ayrıca önemli hareket örneklerini ayırt etme ve mekanik prensipleri öğrenme, kurallara göre davranma, denge ve zamanı, alanı kullanma gibi deneyimler kazanabilmektedirler. Çocuğun psikomotor becerileri ile zihinsel ve duygusal gelişimi arasında sıkı bir ilişki bulunmaktadır. Dolayısıyla, zihinsel ve duygusal alana yönelik yapılan programlar aynı zamanda psikomotor gelişimi de kapsamak durumundadır. Bu

nedenle, beden eğitimi dersinde oyun oynama ve hareket becerilerinin bir plan ve program çerçevesinde uygulanması gerekmektedir (Tamer, 1988).

2.4.1. Beden Eğitimi Dersinin Engelli Çocukların Gelişimine Etkisi

Beden eğitimi ve spor dersleri zengin, ilginç ve heyecan verici olan “koşu, atlama, sıçrama, sekme, yaylanma, yürüme, atma, itme, yuvarlanma, dayanma, kaldırma vb. hareketler ile bireysel ve grup oyunları”nı kapsama yönüyle, engelli bireylerin gelişimi açısından çok büyük bir potansiyele sahiptir. Engelli bireyler bu aktivitelerle; denge sağlama, yön tayini, kazalardan korunma, yer ve mesafe algısı, kendine bakım, giyim ve beslenme gereksinimlerini karşılayabilmesini sağlayacak “bedensel beceriler”, gruba katılma, lidere uyma, uyum sağlama, işbirliği yapma, görev ve rol alma, bireysel ve grup başarısına katkıda bulunma gibi etkinliklerle “psikolojik ve sosyal beceriler” kazanabilirler (Tuncay, 1992).

2.4.2. Görme Engelli Çocuklar İçin Beden Eğitimi Dersinin Önemi

Görme yetersizliği olan bireylerin bağımsız hareket becerilerinin geliştirilmesinde beden eğitimi dersinin uygun ortamları yaratabileceği ve gelişmesini sağlayacağı söylenebilir. Görmesi zedelenmiş okul çağındaki çocuklar için beden eğitim programı aşağıdaki etmenlerden dolayı önemlidir.

- a. Ana baba ve öğretmenler çocuğu aşırı korumaktadırlar.
- b. Gören çocuklarla oyunlarda yarışmaya girmemektedirler.
- c. Çevrelerinde duyuşsal uyarılar yetersizdir.
- d. Kabartılmış altı noktayı ya da yazılı materyali okurken yorgunluğun yarattığı aşırı gerginlik içinde bulunmaktadırlar. Bu nedenle görme yetersizliği olan çocukların beden eğitimi derslerinden muaf tutulmaları yerine beden eğitimi ders programı ve öğretim sürecinde uyarılama yapılarak katılımları sağlanmalıdır (Özsoy, Özyürek, Eripek, 2002, s. 38-39).

Görme engelli öğrencilerin bazı düzenlemelerle normal beden eğitimi sınıflarında eğitim görecekları düşünülür. Beden eğitimi dersinde görme engelli öğrencinin gereksinimi bireysel program ile karşılanabilir (Özer, 2001, s. 44). Görme

engelli öğrencinin öğretiminde uygun düzenlemeler yapılması gerekmektedir. Uygun düzenlemeler yapabilmek şu koşulların yerine getirilmesiyle mümkündür;

- Öğrencinin yeteneklerini öğrenme,
- Bağımsızlığını destekleme,
- Yeteneğini geliştirme,
- Öğretmek için destek sistemler geliştirme (Özer, 2001, s. 45).

Görme engelli çocuklar arasında sahip oldukları görme yeteneklerine bağlı olarak çeşitli farklılıklar görülür. Beden eğitimi sırasında yönle ilgili sözel rehberlik, dokunsal uyarıcı ve diğer ses veren araçların kullanılması oldukça yararlıdır (Özer, 2001; Enç, 2005).

Görme, çevredeki şeylerin aynı anda algılanmasını sağladığından bu anlayışın gelişimine yardımcıdır. Bu bilgi, çevredeki nesnelere ve diğer şeylerden ayrı bir varlık olduğu anlayışını içerir. Çocuklar, boş zamanlarında evcilik oynayarak, ayna karşısında süslenerek, kum havuzunda ekmek pişirerek ya da kapı aralarında hırsız polis oynayarak geçirirler. Çocukların oyun oynarken yaptıkları fiziksel hareketler, onların fiziksel gelişimleri açısından oldukça önemlidir. Engelleri olan çocuklar için de gören çocuklar gibi oyuna katılmak fiziksel gelişimleri açısından faydalı olacaktır (Akt. Tek, 2002). Bu sebeple oyun ortamını en çok yakalayabildikleri beden eğitimi dersinin, onların bağımsız hareket edebilme becerilerini kazanıp geliştirmelerinde önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir. Bağımsız hareket tekniklerinin, görme yetersizliği olan bireyler için toplumun dinamik yapısı içinde bir patika açıp yürümelerini mümkün kıldığı, onların fiziksel, zihinsel, toplumsal, hareketlilik ve ekonomik açıdan en üst düzeye ulaştırılmalarında en büyük etken olduğu unutulmamalıdır (Özsoy, Özyürek, Eripek, 2002: İleri, 1977).

2.4.3. Görme Engelli Çocuklarda Bağımsız Hareket Becerileri

Görme engeli, bir çocuğun eğitimsel başarısını olumsuz yönde etkileyen ve düzeltilemeyen görme kaybı olarak tanımlanır (Akt. Özer, 2001, s. 37). Başka bir deyişle görme engelli bireyin güvenli ve etkili bir şekilde hareket edebilmesini sağlayan beceri ve aktivitelerin bütünüdür (Enç, 2005).

Görme yetersizliği olan kişilerde anlamlı kavramların oluşturulabilmesi somut, canlı ve pratik yaşantıların sağlanmasına bağlıdır (Özsoy, Özyürek, Eripek, 2002). Görme engelli çocuklar yaşitları gibi görerek ve taklit ederek öğrenme yeteneğine sahip olmadıkları için, bu çocuklara özel yaşantılar sunmak, öğrenmenin gerçekleşmesi için planlamalar yapma zorunluluğu vardır (Ataman ve diğerleri, 2003). Görme yetersizliği olan bireyler çevrelerinden edindikleri bilgileri koklama, işitme, dokunma gibi duyu organları yoluyla elde ederler (Enç, 2005: Ataman ve diğerleri, 2003: Özsoy, Özyürek, Eripek, 2002).

Görme yetersizliği olan çocukların çevreleriyle daha kolay iletişim kurmalarını sağlamak amacıyla bağımsız hareket becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Bağımsız hareket eğitimine mümkün olduğunca erken yaşta başlamak görme engelinin kendine yeterli olması çevre ile uyumu açısından gereklidir. Bu becerinin gelişimi, kişinin güdülenme düzeyi, tutumları ve yaşantılarından etkilenmektedir. Bağımsız hareket becerisinin gelişimi görme engellilerde bireyden bireye farklılık göstermektedir (Akt. Torun, 1995). Görme kaybı derecesi, görme kaybının meydana geldiği yaş, başka sağlık problemlerinin varlığı, diğer engeller gibi durumlar görme engelli bireyler arasında bulunan özellikleri büyük ölçüde etkiler (Özer, 2001, s. 39). Görme yetersizliği olan çocukların kendilerini dünyadan ayırmaları zordur ve bu yeterlilik onlarda daha sonra gelişir. Görme yetersizliği olan çocuklar, oturma ve ayakta durma gibi becerileri akranları ile aynı zamanda gerçekleştirirler. Ancak onlar, akranları ile aynı zamanda çevre içinde hareket edemezler. Çünkü sadece işitsel ipuçları hareketi güdülemeye yeterli olmazlar. Bağlılık yoluyla nesnelere artan tanışıklık ve nesnelere hakim olma, çocuğun nesnelere mekan içindeki sürekliliğini anlamasını olanaklı kılar. Çocuklar bir kez nesnelere görülmedikleri her zaman var olduğunu anlarılarsa, kafalarında çevreyi hayal edebilir ya da planlayabilirler (Varol,1996, s.51) .

2.5. Görme Engelliler Sınıflarında Uygulanan Beden Eğitimi Dersi Öğretim

Programının Genel Amaçları

Beden eğitimi dersinde temel amaç, her çocuğun aynı düzeyde yetiştirilmesi değil, her birinin kendi yeteneklerine göre gelişiminin sağlanmasıdır (MEB, 1986).

1. Sporun sağlık için olduğunu kapsar.

2. Sağlığını koruma yollarını kavrar.
3. Sporla ilgili temel bilgi, beceri ve alışkanlıklar kazanır.
4. Duruşlarla ilgili koordinasyonunu geliştirir.
5. Ritm ve müzik eşliğinde düzenli hareketler yapma becerisi kazanır.
6. İş birliği içinde çalışma ve birlikte davranma alışkanlığı kazanır.
7. Sosyal gelişimini sağlayan tavır ve alışkanlıklar kazanır.
8. Vücudunu güçlendirir ve geliştirir.
9. Sinir, kas ve eklem koordinasyonunu geliştirir.

Görme engeller sınıflarına uygulanan beden eğitimi derslerinin genel amaçları içerik olarak; günlük yaşama dönük beceriler geliştirmeyi ön plana almaktadır. Bu doğrultuda fiziksel ve kişilik özelliklerinin kazandırılmasına ağırlık verilmektedir. Beden eğitimi programında genel amaç, genel eğitimi bütünleyici olarak “fikren ve bedenen sağlıklı kişiler yetiştirmek” biçiminde belirtilmiştir (MEB, 1986).

2.5.1. Görme Engelli Sınıflarında Uygulanan Beden Eğitimi Dersi Öğretim

Programının Özel Amaçları

1. Vücudun bölümlerini tanır.
2. Vücudun bölümlerini hareket ettirir.
3. Ayakta duruşlarla ilgili beceriler geliştirir.
4. Diz üstü duruşla ilgili beceriler geliştirir.
5. Oturuş duruşu ile ilgili beceriler geliştirir.
6. Çeşitli şekillerde dizilişler yapar.
7. Çeşitli şekillerde dönüşler yapar.
8. Vücut bölümlerinin esnekliğini arttırıcı hareketler yapar.
9. Çeşitli şekillerde yürüyüşler yapar.
10. Yürüme koordinasyonunu geliştirir.
11. Koşularla dayanıklılığını geliştirir.
12. Koşularla süratini geliştirir.
13. Koşularla koordinasyonunu geliştirir.
14. Çeşitli şekillerde sıçrayışlar yapar.
15. Sıçramalarla koordinasyonunu geliştirir.
16. Atmalarla koordinasyonunu geliştirir.
17. Tutmalarla koordinasyonunu geliştirir.

18. Atma ve tutmalarla koordinasyonunu geliştirir.
19. Kaldırma ve taşımalarla koordinasyonunu geliştirir.
20. Asılma ve sallanmalarla koordinasyonunu geliştirir.
21. Minderde hareketler yapar.
22. Jimnastik sırasında denge geliştirici hareketler yapar.
23. Kasada hareketler yapar.
24. Çember ile hareketler yapar.
25. İp ile hareketler yapar.
26. Taklidi hareketler yapar.
27. Birlikte oyun oynama becerisi geliştirir.
28. Oyunlarla dostça oynamaya özen gösterir.
29. Çeşitli spor dallarını tanır.
30. Basketbol oyunu ile ilgili çalışmalar yapar.
31. Voleybol oyunu ile ilgili çalışmalar yapar.
32. Futbol oyunu ile ilgili çalışmalar yapar.
33. Halk dansları ve şarkılı danslar ile ilgili temel beceriler kazanır.
34. Halk dansları ve şarkılı danslar ile ilgili koordinasyonunu geliştirir.
35. Okul tarafından düzenlenen gezilere katılmaya istekli olur.
36. Müzikli aktivitelerle ilgili koordinasyonunu geliştirir.
37. Spor malzemelerini tanır.
38. Spor malzemelerini düzenli kullanır.
39. Spor kıyafetlerini temiz ve düzenli kullanır.
40. Spor ve sağlıklı ilişkisini bilir.
41. Sağlığını korur (MEB, 1986).

2.5.2. Görme Engelli Okulları ile İlgili Kuruma Ait Sayısal Bilgiler

Tablo 2.5.2.1'de 2006- 2007 öğretim yılı özel eğitim okulları öğrenci ve öğretmen sayıları gösterilmiştir.

Tablo 2.5.2.1. 2006- 2007 Öğretim Yılı Görme Engelliler İlköğretim Okullarının Öğrenci ve Öğretmen Sayıları

Okul Türü	Okul Kurum Sayısı	Öğrenci Sayısı	Toplam Öğretmen Sayısı
Görme Engelliler İlköğretim Okulları	16	1420	327

Kaynak: <http://meb.gov.tr/OzelEgitim/okullar.htm>

Tablo 2.5.2.2.'de 2006-2007 öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı 'na bağlı resmi görme engelliler ilköğretim okulları, yerleri, anasınıfı öğrenci sayıları, ilköğretim okulu toplam, gündüzlü ve yatılı öğrenci sayıları gösterilmiştir.

Tablo 2.5.2.2 2006-2007 Öğretim Yılı Görme Engelliler İlköğretim Okulları

GÖRME ENGELLİLER İLKÖĞRETİM OKULLARI															
Sıra No	İli	İlçesi	Kurum Adı	Okul öncesi			İlköğretim okulu öğrenci sayısı								
				Toplam öğrenci sayısı			Toplam öğrenci sayısı			Yatılı öğrenci sayısı			Gündüzlü öğrenci sayısı		
				E	K	T	E	K	T	E	K	T	E	K	T
1	Adana	Seyhan	Oğuz Kağan Köksal Görme Engelliler İlköğ.O	0	0	0	62	33	95	55	29	84	7	4	11
2	Ankara	Altındağ	Göreneller İlköğretim Okulu	3	5	8	61	50	111	61	43	104	0	7	7
3		Y.Mahalle	Mitat Enç Görme Engelliler İ.Ö.O	0	0	0	90	61	151	90	61	151	0	0	0
4	Çanakkale	Gelibolu	Yahya Çavuş Görme Engelliler İ.Ö.O	0	0	0	33	16	49	33	16	49	0	0	0
5	Denizli	Merkez	Merkez Görme Engelliler İlköğretim Okulu	0	0	0	38	23	61	38	23	61	0	0	0
6	Diyarbakır	Merkez	M.İhsan Arslan Görme Engelliler İlköğ.Ok.	0	0	0	15	5	20	0	0	0	15	5	20
7	Erzurum	Merkez	Görme Engelliler İlköğretim Okulu	0	0	0	11	11	22	11	11	22	0	0	0
8	Gaziantep	Şehitkamil	Gap Görme Engelliler İlköğretim Okulu	0	0	0	105	49	154	101	43	144	4	6	10
9	İstanbul	Sarıyer	Veysel Vardal Görme Engelliler İ.Ö.O	0	0	0	43	25	68	43	21	64	0	4	4
10		Üsküdar	Türkan Sabancı Görme Engelliler İ.Ö.O	19	42	61	123	98	221	111	82	193	12	16	28
11	İzmir	Bornova	Aşık Veysel Görme Engelliler İ.Ö.O	0	0	0	77	50	127	69	40	109	8	10	18
12	K.Maraş	Merkez	Ertuğrulgazi Görme Engelliler İlköğretim Okulu	0	0	0	49	28	77	49	28	77	0	0	0
13	Kayseri	Kocasinan	Görme Engelliler İlköğretim Okulu	0	0	0	17	8	25	17	8	25	0	0	0
14	Konya	Selçuklu	Selçuklu Görme Engelliler İlköğretim Okulu	0	0	0	49	26	75	49	26	75	0	0	0
15	Niğde	Merkez	Cemil Meriç Görme Engelliler İlköğretim Okulu	0	0	0	18	12	30	18	12	30	0	0	0
16	Tokat	Merkez	Mehmet Akif Ersoy Görme Engelliler İ.Ö.O	0	0	0	36	26	62	36	26	62	0	0	0
TOPLAM				22	47	69	827	521	1348	781	469	1250	46	52	98

Kaynak: <http://www.meb.gov.tr/OzelEgitim/okullar.htm>

Tablo 2.5.2.2’de görüldüğü gibi ülkemizde 2006- 2007 eğitim öğretim yılı itibariyle toplam 16 görme engelliler ilköğretim okulu bulunmaktadır. Tabloda ayrıca bu okulların bünyesinde yer alan okul öncesi sınıfları da yer almaktadır. buna göre, yalnızca iki görme engelliler ilköğretim okulunda okul öncesi sınıf bulunmaktadır. Tablo 2.5.2.2.’ye göre toplam öğrenci sayısı 1348’dir. Bunların 521’i kız, 827’si erkek’tir. Sadece Merkezi Diyarbakır’da olan görme engelliler ilköğretim okulunda gündüzlü öğrenciler yer almaktadır. Diğer 15 okul yatılı okul olarak eğitim öğretim yapmaktadır. Sekiz okulda yatılı öğrenci varken diğer yedisinde gündüzlü öğrenciler de bulunmaktadır.

Tablo 2.5.2.3.’te görme engelliler ilköğretim okulu haftalık ders çizelgesi gösterilmiştir.

Tablo 2.5.2.3. Görme Engelliler İlköğretim Okulları Haftalık Ders Çizelgesi

DERSLER	SINIFLAR							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Beden Eğitimi ve Bağımsız Hareket	2	2	2	2	2	2	2	2
	2	2	2	2	2	2	2	2

Kaynak: <http://www.meb.gov.tr/OzelEgitim/okullar.htm>

Tablo 2.5.2.3’de görüldüğü gibi, 4., 5., 6., 7., 8. sınıf öğrencileri için düzenlenen beden eğitimi ve bağımsız hareket dersleri haftada 2’şer saat olarak düzenlenmiştir. Bu bilgilere ek olarak programda ; beden eğitimi ve bağımsız hareket dersinin, varsa özel olarak yetişmiş öğretmenler tarafından, yoksa beden eğitimi öğretmeni tarafından verilmesi gerektiği belirtilmiştir. Beden eğitimi ve bağımsız hareket dersinde özellikle öğrencinin okul içinde ve dışında istediği yere gidebilme becerisini kazanabilmesi için bağımsız hareket tekniklerinin öğretilmesi ve uygulanması çalışmalarına yer verildiği belirtilmiştir.

2.6. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde benlik saygısı ile ilgili yurt dışında ve yurt içinde yapılmış araştırmalara yer verilecektir.

2.6.1. Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar

Yapılan araştırmalara bakıldığında benlik saygısının önemli bir problem olarak görüldüğü ve bu konuyla ilgili yapılmış az sayıda betimsel ve deneysel çalışmanın bulunduğu gözlenmektedir.

Howerton, Enger ve Cobbs (1994)'un yapmış olduğu çalışmada 42 zenci erkek ortaokul öğrencisinin benlik saygıları ile başarıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışma sonucunda öğrencilerin benlik saygıları, başarı testi puanları, fen, matematik alt testleri, İngilizce ve sosyal bilgilerden alınan notlar ve ortalama notları ile ilişkili bulunmuştur.

Chubb, Fertman, Ross, (1997), yaptıkları çalışmada benlik saygısı ve denetim odağının lise yıllarında değişip değişmeyeceğini ve bu değişkenlerde cinsiyet farkının olup olmadığını araştırmışlardır. Araştırmaya 1989 yılında 9'uncu sınıfa devam eden 174 öğrenci katılmıştır. Bu öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre 4 yıl boyunca benlik saygıları ve denetimleri ölçülmüş, sonuçta kız öğrenciler için düşük benlik saygısı puanının denetim odağında anlamlı derecede etkili olduğu bulunmuştur.

Mc Gee, Williams (2000), yapmış oldukları araştırmada ergenler, sağlıksız davranışlar ile küresel ve akademik benlik saygısı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma bulgularında küresel benlik saygısının yeme problemi, intihar fikri, ilaç kullanımı gibi sağlıksız davranışları etkilediği görülmüştür. Akademik benlik saygısı ile ilaç kullanımı ve erken cinsel aktiviteler arasında anlamlı fark olmadığı görülmüştür.

Karin R. Boyd , Dennis W. Hrycaiko (1997), yaptıkları çalışmada ergenlik öncesi ve ergen kadınların benlik algıları üzerinde fiziksel aktivitelerin etkisini incelemişlerdir. Çalışma için Fiziksel Aktivite Müdahale Paketi diye adlandırdıkları bir ölçek kullanmışlardır. Bu çalışmada ergenler için fiziksel aktivitelerin benlik algısı üzerinde olumlu etkilerinin olabileceği kabul edilmiş fakat, mutlak sonuca

ulaşılamamıştır. Ayrıca fiziksel aktivitelerin benlik algısı üzerindeki olumlu etkilerinin yetişkin kadınlar için geçerliliği daha az olan bir durum olduğu belirtilmiştir. Zira yetişkin kadınların benlik saygılarını etkileyen başka etmenlerin olabileceği belirtilmiştir.

Dekker R, Koole FD. (1992), 6-15 yaş arasındaki çocuklar üzerinde yaptıkları çalışmada, zihinsel olarak normal, görme engelli Hollandalı ve Hollanda'da yaşayan Belçika'lı çocuklara zeka ve okul başarısını ölçen sözlü ve sözsüz testler uygulamışlardır. Onların görsel karakterlerinin, test sonuçlarıyla benzer korelasyona ve sıkı bir ilişkiye sahip olduğunu gözlemişlerdir. Yakın görsel duyarlılıkları kontrol edildikten sonra, renk algısı zeka testi sonuçlarına dahil edilmemiştir. Doğuştan körlüğün sözlü (sözel) hafıza üzerinde pozitif bir etkisi, uzaysal (mekansal) yetenekler üzerinde ise negatif bir etkisinin olduğunu bulmuşlardır.

Hopkins W. G. , Gaeta H. , Thomas A. C. and Hill P. N. (1986), yaşları 7-17 arasında, körlük seviyeleri değişen ama, başka bilinen hiçbir hastalığı olmayan çocuklar üzerinde yaptıkları araştırmada fiziksel zindeliği ölçmüşlerdir. Fiziksel zindelik testi için 25 kör ve az gören çocuk, 27 tane de kör olmayan çocuk rasgele seçilmiştir. Bir koşu bandı üzerinde artan hızda egzersizlerle, bu çocukların kullandıkları maksimum oksijen miktarı ölçülmüştür. Normal çocuklar ile tam körler arasında kayda değer oksijen düşüşü gözlenmiştir fakat, az gören çocuklarda kayda değer fakat, oksijen kullanma miktarında düşüş tespit edilmiştir. Aşamalı testle belirlenen zindelik seviyesi, görme engelli çocuklarda önemli miktarda düşüş göstermiştir. Yapılan anketlere göre, her çocuğun alışılmış fiziksel aktiviteleri ile maksimum oksijen kullanma düzeyleri arasında bir korelasyonun olduğu tespit edilmiştir. Kör çocuklar normal çocuklardan daha az aktiftirler ve çocukların aktiflik seviyeleri de hesaba katıldığında, ortalama oksijen tüketim miktarları arasındaki fark artık önemsiz bir seviyeye düşecektir, denilmiştir. Araştırma sonucunda tam kör çocukların, diğer çocuklardan daha az zinde olma sebepleri, onların alışılmış aktivitelerinin daha alt seviyede olması olarak açıklanmıştır.

İngiltere Engelliler Federasyonu'nun Aktiviteler Sayesinde Sağlık adlı araştırmasına göre (2002); sanat ve spor aktivitelerinin uzun vadede; işsizliğin, suç oranlarının azalması, daha sağlıklı, daha nitelikli insanların yetişmesi, aynı zamanda

özsaygı, toplumsal ruh ve sorumluluğun gelişmesi gibi değerli getirilerinin olduğu belirtilmiştir.

Brittain, I. (2004), spor aktivitelerinin engellilerin gelişimine katkılarını araştırdığı bu çalışması, Sidney 2000 Olimpiyatlarına katılan bir grup atlet üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu grup üzerinde spor aktivitelerinin engellilerin gelişimindeki etkisi ve eğitim deneyimlerinin tüm hayatlarındaki diğer alanlar üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırma sonucunda bu çocukların öğrenim hayatları boyunca aldıkları beden eğitimi derslerinin onları güçlü, rekabetçi hale getirdiği, bu durumun onların engelli spor takımlarına da oyuncu olarak katılmalarını sağladığı belirtilmiştir.

2.6.2. Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar

Çolak, Bamaç , Aydın , Meriç , Özbek (2004), 13-15 yaşları arasındaki 100 çocuk üzerinde yaptıkları çalışmada, goalball oynayan çocuklarla, oynamayan çocukları motor yetenekleri açısından karşılaştırmışlardır. Çalışma sonrasında goalball oyununun çocukların motor yeteneklerinin gelişmesinde etkili olduğu sonucuna varmışlardır.

Üstün ve Akman (2005) yaptıkları çalışmada 8-11 yaş arasındaki korunmaya muhtaç çocukların benlik algılarını incelemişlerdir. Araştırmanın örneklem grubunu Keçiören Atatürk Çocuk Yuvasında kalan toplam 90 çocuk oluşturmuştur. Çocukların benlik algıları "Lipsitt Çocuklar için Benlik Kavramı Ölçeği" kullanılarak değerlendirilmiştir. Elde edilen veriler İki Eş Arasındaki Farkın Önemlilik testi kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda çocukların benlik algıları ile ideal benlikleri arasındaki farkın önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ertan ve Çiçek (2005), Türkiye'de "İlköğretim Beden Eğitimi Derslerinde Öğrenci Başarısının Değerlendirilmesine İlişkin Yaklaşımlar" adlı çalışmalarında, beden eğitiminde not verme ve değerlendirme yaklaşımlarını hem öğretmen ve hem de öğrenci bakış açısıyla değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Bu araştırma kapsamında sorulan temel soru, "Beden eğitimi öğretmen ve öğrencileri değerlendirme (not verme) kriterlerini nasıl algılamaktadırlar?" sorusu olmuştur. Araştırmaya 50 beden eğitimi öğretmeni ve 306 öğrenci katılmıştır. Öğretmen ve öğrencilerin beden eğitimi derslerindeki değerlendirmelerine ilişkin algılarını ölçmek üzere iki ayrı anket formu uygulanmıştır. Anket formları demografik bilgiler ve beden eğitimi dersini

değerlendirmeye yönelik iki bölümden oluşmuştur. Anketler 25 özel okul ve 25 devlet okulu öğretmenine ve 5 özel okul ve 5 devlet okulundan toplam 306 öğrenciye uygulanmıştır. Verilerin analizinde tanımlayıcı (sıklık ve yüzde) kullanılmıştır. Bulgulara göre komut ve alıştırma yöntemleri özel okul beden eğitimi öğretmenlerinin en çok kullandıkları öğretim yöntemleri olarak tespit edilmiştir. Bunun aksine, devlet okulu beden eğitimi öğretmenlerinin komut yöntemini daha sık kullandıkları ortaya çıkmıştır. Uygulamalı sınav şeklinin hem özel okul ve hem de devlet okulu öğretmenlerinin beden eğitimi dersinde en çok tercih ettikleri değerlendirme yöntemi olduğu tespit edilmiştir. Beden eğitimi öğretmenleri, derse katılımı ve öğrencinin yapabileceğinin en iyisini yapmaya çalışmasını en önemli değerlendirme kriterleri olarak göstermişlerdir. Bu çalışmanın bulgularına göre beden eğitimi öğretmenlerinin süreçten çok sonucu değerlendirmeye yönelik uygulamalar yaptıkları anlaşılmıştır.

Şişko ve Demirhan (2005), yaptıkları çalışmada ilköğretim okulları ve liselerde öğrenim gören kız ve erkek öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutumlarını incelemiştir. Araştırmaya, 11 ilköğretim okulunda öğrenim gören 523 kız ve 607 erkek, 10 lisede öğrenim gören 453 kız ve 489 erkek olmak üzere toplam 2072 öğrenci katılmıştır. Öğrenci tutumlarının ölçülmesi için Demirhan ve Altay (1999) tarafından geliştirilen 24 maddelik tutum ölçeğinden yararlanılmıştır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 120, en düşük puan 24'tür. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.93, test-tekrar test sonucu hesaplanan sınıf içi korelasyon katsayısı 0.85, ölçüt geçerliği katsayısı 0.83'tür. Verilerin çözümlemesinde Tek Yönlü Varyans Analizinden yararlanılmış, hata payı 0.05 alınmıştır. Verilerin çözümlemesi sonucunda, öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($p > 0.05$).

Tekin, A., Ekici, S, Çolakoğlu, T., (2005), yaptıkları çalışmada, Entegresyon (bütünleşme) çalışmalarının çok fazla hazırlık ve çalışma gerektiren bir süreç olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bütünleşmiş rekreasyon programlarının, engelli çocuklarda özsaygı, benlik kabulü ve özgüveni geliştirdiğini belirtmişlerdir. Bütünleşmiş kamp ortamlarının, engelli çocuklar ve akranları arasındaki sosyal etkileşimin olumlu gelişimine de yardımcı olduğunu tespit etmişlerdir. Fiziksel, sosyal ve program açısından bütünleşmiş olma gibi üç ölçütü oluşturma başarısını göstermiş bir kampın, engelli veya engelsiz çocukların geri kalan yaşantılarında fayda sağlayabilecek

potansiyele sahip olduğunu belirtmişlerdir. Ama gereken özelliklere sahip personel olmaksızın bu ölçütlerin hiç biri sağlanamayacağını, personelin, destekleyici ortamın temel unsuru olduğunu saptamışlardır. Tüm çocukların, tam olarak fayda sağlayabilmeleri için tüm personel ve gönüllülerin bütünleşme hakkında eğitimden geçirilmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

Araştırmanın amacı, Selçuk Üniversitesi'nde öğrenim gören engelli öğrencilerin karşılaştığı akademik ve psikososyal sorunları ortaya çıkarmak, bu sorunların çözümüne yönelik çağdaş öneriler geliştirmek ve bu alanda araştırma yapacaklara da ışık tutmak olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada Nitel Araştırma Yöntemlerinden Görüşme Yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışmada veri toplamak için araştırmacı tarafından geliştirilen 'Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu' kullanılmıştır. Bu araştırmanın örneklemini ise, Selçuk Üniversitesi'nin farklı Fakülte ve Yüksekokullarında öğrenim gören öğrencilerden Yansız Atama Yöntemi ile seçilen 10 bedensel ve 10 görme engelli öğrenciden oluşturulmuştur (Sarı, 2007, www.sosyalbil.selcuk.edu.tr).

Kangalgil, Hünük, Demirhan (2007), araştırmalarını, Ankara'nın merkez ilçelerinde ilköğretim, lise ve üniversite düzeyinde öğrenim gören öğrencilerden spor yapan ve yapmayan kız ve erkek öğrencilerin beden eğitimi ve spora ilişkin tutumlarını saptamak ve karşılaştırmak amacıyla yapılmıştır. Araştırmaya toplam 2630 öğrenci (İlköğretim okulu 8. sınıfta öğrenim gören 376 kız ve 415 erkek; lise 1. sınıfta öğrenim gören 321 kız ve 322 erkek; üniversite öğrenim gören ve seçmeli beden eğitimi dersi alan 235 kız ve 207 erkek, ilköğretim okullarında öğrenim gören ve spor yapan 112 kız ve 128 erkek; lisede öğrenim gören ve spor yapan 84 kız ve 178 erkek; Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmeliği Bölümünde öğrenim gören ve beden eğitimi dersi alan 150 kız ve 102 erkek) katılmıştır. Öğrenci tutumlarının ölçülmesi için Demirhan ve Altay (2001) tarafından geliştirilen, 12'si olumlu 12'si olumsuz olmak üzere toplam 24 maddeden oluşan Beden Eğitimi ve Spor Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0.93, Ölçüt geçerliliği katsayısı da 0.83 olarak hesaplanmıştır. Verilerin analizinde bağımsız gruplar için iki faktörlü varyans analizi (Two-Way Anova) kullanılmıştır. Hesaplanan değerlerin anlamlılık düzeyi 0,05 olarak alınmış, farkın hangi gruptan kaynaklandığını bulmak için Tukey Testinden yararlanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, tüm grupların tutum puanları ortalaması

oldukça yüksek bulunmuş, öğrencilerin cinsiyetlerine ve öğrenim düzeylerine göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ($p<0.05$).

Çelikoğlu (1997), yaptığı çalışmada boşanmanın çocukların benlik saygısı üzerine etkisini incelemiştir. 12-16 yaşları arasındaki 100 çocuk üzerinde yaptığı araştırmada, anne babası boşanmış elli çocuk, anne ve babasıyla yaşayan elli çocuktan oluşan bir gruptan yararlanmıştır. Araştırmasında Benlik Saygısı Ölçeği ve Kişisel Bilgi Anketi kullanmıştır. Çalışma sonunda boşanmanın çocuklar üzerinde olumsuz bir etkisinin olmadığını bulmuştur.

Bogenç ve Kuzgun (1994), kendine saygısı düşük ve yüksek olan bireylerin akademik benlik kavramlarını araştırdıkları çalışmalarında, benlik saygısı yüksek ve düşük olan bireylerin ilgilerini, yeteneklerini algılayış biçimleri arasında fark olup olmadığına bakmışlardır. 42 kişi üzerinde Kendine Saygı Ölçeği kullanılarak yapılan çalışma sonrasında, akademik benlik yönünden kendilerini yüksek gören öğrencilerin, kendine saygı puan ortalamaları, düşük görenlere göre daha yüksek bulmuşlardır.

Gür (1996), yaptığı çalışmada ergenlerde depresyon ve benlik saygısı arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. 13-14, 16-17, 19-20 yaş grupları aralığından toplam 716 ergene Reynolds Ergen Depresyon Ölçeği, Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği, Çocuklar İçin Depresyon Ölçeği ve Beck Depresyon Ölçeği uygulamıştır. Reynolds Ergen Depresyon Ölçeği'nin geçerlik güvenirlik çalışmalarını yapmış, depresyon ve benlik saygısı arasında anlamlı ve negatif yönde bir ilişkinin olduğu bilgisine ulaşmıştır. 16-17, 19-20 yaş grupları arasındaki öğrencilerin diğer yaş gruplarına göre daha fazla depresyon puanı aldıklarını tespit etmiştir. 13-14, 19-20 yaş gruplarının diğer yaş gruplarına göre daha fazla benlik puanı aldıklarını bulmuştur.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizlerine yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmayla spor takımlarında görev alan görme engelli öğrenciler ile görev almayan öğrencilerin benlik saygıları arasında anlamlı fark olup olmadığı değerlendirilmek istenmiştir. Benlik saygısının cinsiyet, yaş, özür derecesi, özrün nedeni, görme yetisinin kaybedildiği yaş, ek özrün olup olmaması, ek özür varsa ne düzeyde olduğu, ailede başka görme engelli olup olmaması gibi belirlenen alt amaçlara göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu araştırma tarama modelinde, betimsel bir çalışmadır. “Tarama modelinde araştırmaya konu olan birey, olay ve nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır” (Karasar, 2003, s.77). Araştırmada, görme engelli çocukların benlik saygıları üzerinde spor takımlarına katılmanın etkisi, taramanın konusunu oluşturmuştur.

Katılımcıların gerekli bilgilerini elde etmek için, amaçlar doğrultusunda hazırlanmış bir bilgi formu kullanılmış, bu formlar öğretmen ve öğrenciler ile yapılan birebir görüşmeler ve yazılı bilgilerden (kişisel öğrenci dosyaları) yararlanılarak doldurulmuştur. Braille alfabesi ile yeniden yazılan ve çoğaltılan “Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri”nin katılımcılar tarafından şahsen cevaplanması sağlanmıştır. Araştırmada benlik saygısı bağımlı değişkeni, alt amaçlar olarak belirlenen cinsiyet, yaş, özür derecesi, özrün nedeni, görme yetisinin kaybedildiği yaş, ek özrün olup olmaması, ailede başka görme engelli olup olmaması gibi değişkenlerde bağımsız değişken olarak ele alınmıştır. Envanter ayrıca geçerlik güvenirlik çalışmaları için, 4 hafta sonra, test-tekrar güvenirliğine veri sağlaması amacıyla, aynı öğrencilere 2. kez, yine braille alfabesine dönüştürülerek uygulanmıştır. Bulgular analiz edilmiştir.

3. 2. Çalışma Grubu

Araştırma, 2005-2006 Eğitim yılı bahar yarı yılında, Adana ili Seyhan ilçe merkezindeki Oğuz Kağan Köksal Görme Engelliler İlköğretim Okulu'na devam eden 4.5.6.7.8. sınıf öğrencilerinin tamamı üzerinde benlik envanterinin uygulanması sonucu gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonrası elde edilen frekans dağılımları aşağıda verilmiştir.

Tablo 3.2.1. Görme Engelli Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	f	%
Kız	16	40.0
Erkek	24	60.0
Toplam	40	100.0

Tablo 3.2.1.'e göre, öğrencilerin 16'sı kız, 24'ü erkektir ve toplam 40 öğrencinin olduğu görülmektedir. Tabloda kız öğrenciler % 40.0'lık, erkek öğrenciler de % 60.0'lık bir orana sahiptirler.

Tablo 3.2.2. Görme Engelli Öğrencilerin Yaşa Göre Dağılımı

Yaş	f	%
10	4	10.0
11	8	20.0
12	1	2.5
13	4	10.0
14	10	25.0
15	5	12.5
16	6	15.0
17	2	5.0
Toplam	40	100.0

Tablo 3.2.2'ye göre, öğrencilerin 4'ü 10 yaşında, 8'i 11 yaşında, 1'i 12 yaşında, 4'ü 13 yaşında, 10'u 14 yaşında, 5'i 15 yaşında, 6'sı 16 yaşında, 2'si 17 yaşındadır. Tablo 2'de 10 yaşındaki öğrencilerin % 10.0, 11 yaşındaki öğrencilerin % 20.0, 12 yaşındaki öğrencilerin % 2,5, 13 yaşındaki öğrencilerin % 10.0, 14 yaşındaki öğrencilerin % 25.0, 15 yaşındaki öğrencilerin % 12.5, 16 yaşındaki öğrencilerin % 15.0, 17 yaşındaki öğrencilerin % 5.0'lık bir orana sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 3.2.3. Görme Engelli Öğrencilerin Görme Özürlüğünün Nedenine Göre Dağılımı

Görme Özürlüğünün Nedeni	f	%
Doğum Sırasında	18	45.0
Kalıtım	2	5.0
Hastalık	7	17.5
Akraba Evliliği	12	30.0
Bilinmiyor	1	2.5
Toplam	40	100.0

Tablo 3.2.3'e göre, öğrencilerin 18 tanesi doğuştan, 2 tanesi kalıtım nedeni ile, 7 tanesi çocukken geçirdikleri ateşli hastalıklar nedeni ile, 12 tanesi akraba evliliği nedeni ile, 1 tanesi de bilinmeyen bir nedenden görme özürlü olmuştur. Tablo 3'te doğuştan görme özürlü olan öğrenciler % 44.0, kalıtım nedeni ile görme özürlü olan öğrenciler % 5.0, çocukken geçirdikleri ateşli hastalıklar nedeni ile görme özürlü olan öğrenciler % 17.5, akraba evliliği nedeni ile görme özürlü olan öğrenciler % 30.0, bilinmeyen bir nedenden görme özürlü olan öğrenciler % 2.5'lik oranlara sahiptirler.

Tablo 3.2.4. Görme Engelli Öğrencilerin Görme Özürlüğünün Derecesine Göre Dağılımı

Görme Özürlüğünün Derecesi	f	%
Kör	14	35.0
Az Gören	26	65.0
Toplam	40	100.0

Tablo 3.2.4'e göre, tam kör olan öğrenci sayısı 14, yüzdeleri % 35.0 az gören öğrenci sayısı 26 yüzdeleri ise % 65.0 olarak betimlenmiştir.

Tablo 3.2.5. Görme Engelli Öğrencilerin Görme Yetisini Kaybettiği Yaşa Göre Dağılımı

Görme Yetisini Kaybettiği Yaş	f	%
5+	3	7.5
4-5yaş	1	2.5
3-4yaş	1	2.5
2-3yaş	1	2.5
1-2yaş	1	2.5
0-1yaş	33	82.5
Toplam	40	100.0

Tablo 3.2.5.'te, öğrencilerin görme yetilerini kaybettikleri yaşa göre dağılımları incelendiğinde, 5 ve üstü yaşlarda görme yetisini kaybedenlerin sayısının 3, 4-5 yaşları arasında görme yetisini kaybedenlerin sayısının 1, 3-4 yaşları arasında görme yetisini kaybedenlerin sayısının 1, 2-3 yaşları arasında görme yetisini kaybedenlerin sayısının 1, 1-2 yaşlarında görme yetisini kaybedenlerin sayısının 1, 0-1 yaşları arasında görme yetisini kaybedenlerin sayısının 33 olduğu görülmektedir. Tablo 5'te incelendiğinde 5 ve üstü yaşlarda görme yetisini kaybedenlerin yüzdesinin % 7.5, 4-5 yaşlarda görme yetisini kaybedenlerin yüzdesinin % 2.5, 3-4 yaşları arasında görme yetisini kaybedenlerin yüzdesinin % 2.5, 2-3 yaşları arasında görme yetisini kaybedenlerin yüzdesinin % 2.5, 1-2 yaşlarında görme yetisini kaybedenlerin yüzdesinin % 2.5, 0-1 yaşları arasında görme yetisini kaybedenlerin yüzdesinin % 82.5 olduğu görülmektedir.

Tablo 3.2.6. Görme Engelli Öğrencilerin Ek Özre Göre Dağılımı

Çocuğun Ek Özrü	f	%
Zihinsel	1	2.5
İşitsel	1	2.5
Yok	38	95.0
Toplam	40	100.0

Tablo 3.2.6.'ya göre, 1 çocuğun görme engelinin yanı sıra zihinsel özrünün olduğu ve toplam yüzde içinde % 2.5'lik bir değere sahip olduğu, yine 1 çocuğun da işitsel özrü olduğu ve toplam yüzde içinde % 2.5'lik bir değere sahip olduğu, 38 çocuğun ise sadece görme engelini olduğu ve toplam yüzde içinde % 95.0'lık bir değere sahip olduğu görülmektedir. Ek özrü olan öğrencilerin ek özürleri hafif derecededir.

Tablo 3.2.7. Görme Engelli Öğrencilerin Işık Algısına Göre Dağılımı

Işık Algısı	f	%
Yok	9	22.5
Var	31	77.5
Toplam	40	100.0

Tablo 3.2.7'ye göre, öğrencilerin 9 tanesinde ışık algısı yoktur, bu öğrencilerin yüzdesi 22.5'tir. 31 öğrencide ise ışık algısı vardır ve bu öğrencilerin yüzdesi ise 77.5'tir. Işık algısının olup olmaması öğrencilerin okullara kayıt yaptırmadan önce

MEB'le anlaşmalı çalışan doktor ve hastahanelerce yapılan göz muayenesi sonucu tespit edilmektedir.

Tablo 3.2.8. Görme Engelli Öğrencilerin Kör Tiklerine Göre Dağılımı

Kör Tikleri	f	%
Etrafında Dönme	1	2.5
Kafa Sallama	5	12.5
Göz Kırpma	5	12.5
Yok	29	72.5
Toplam	40	100.0

Tablo 3.2.8'e göre, öğrencilerden 1 tanesi etrafında dönme, 5 tanesi kafa sallama, 5 tanesi göz kırpmaya, 29 tanesinde ise kör tiki bulunmadığı görülmektedir. Etrafında dönenlerin yüzdesi % 2.5, kafa sallayanların yüzdesi % 12.5, göz kırpanların yüzdesi % 12.5, herhangi bir tiki olmayanların yüzdesi % 72.5'tir.

Tablo 3.2.9. Görme Engelli Öğrencilerin Okula Başlama Yaşına Göre Dağılımı

Okul Yaşı	f	%
7 yaş	28	70.0
8 yaş	5	12.5
9 yaş	2	5.0
10 yaş	2	5.0
11 yaş	3	7.5
Toplam	40	100.0

Tablo 3.2.9'a göre, okula 7 yaşında başlayanların sayısı 28, 8 yaşındakilerin sayısı 5, 9 yaşındakilerin sayısı 2, 10 yaşındakilerin sayısı 2, 11 yaşındakilerin sayısı 3'tür. 7 yaşındakilerin yüzdesi %70.0, 8 yaşındakilerin yüzdesi %12.5, 9 yaşındakilerin yüzdesi % 5.0, 10 yaşındakilerin yüzdesi %5.0, 11 yaşındakilerin yüzdesi % 7.5'tir.

Tablo 3.2.10. Görme Engelli Öğrencilerin Anne Görme Engeline Göre Dağılımı

Anne Görme Engeli	f	%
Var	0	00.0
Yok	40	100.0
Toplam	40	100.0

Tablo 3.2.10'a göre, hiçbir öğrencinin annesinde görme engeli bulunmamaktadır.

Tablo 3.2.11. Görme Engelli Öğrencilerin Baba Görme Engeline Göre Dağılımı

Baba Görme Engeli	f	%
Var	0	00.0
Yok	40	100.0
Toplam	40	100.0

Tablo 3.2.11'e göre, hiçbir öğrencinin babasında görme engeli bulunmamaktadır.

Tablo 3.2.12. Görme Engelli Öğrencilerin Anne Ek Özür Durumuna Göre Dağılımı

Anne Ek Özür	f	%
Var	0	00.0
Yok	40	100.0
Toplam	40	100.0

Tablo 3.2.12'ye göre, hiçbir öğrencinin annesinde ek özür bulunmamaktadır.

Tablo 3.2.13. Görme Engelli Öğrencilerin Baba Ek Özür Durumuna Göre Dağılımı

Baba Ek Özür	f	%
Var	0	00.0
Yok	40	100.0
Toplam	40	100.0

Tablo 3.2.13'e göre, hiçbir öğrencinin babasında ek özür bulunmamaktadır.

Tablo 3.2.14. Görme Engelli Öğrencilerin Görme Özürlü Akrabaları Olup Olmamasına Göre Dağılımı

Görme Özürlü Akriba	f	%
Akraba + Kardeş	3	7.5
Sadece kardeş	6	15.0
Sadece akraba	3	7.5
yok	28	70.0
Toplam	40	100.0

Tablo 3.2.14'e göre, 3 öğrencinin hem akraba hem de kardeşleri içinde görme özürlü biri vardır, bunların yüzdelik dilimi % 7.5'tir. 6 tanesinin sadece kardeşinde, bunların yüzdelik dilimi % 15.0, 3 tanesinin sadece akrabasında görme özürlü biri vardır, bunların da yüzdelik dilimleri % 7.5'tir. 28 tanesinin de hiçbir akrabasında ya da

kardeşlerinden birinde görme özürü biri yoktur, bunların da yüzdelerik dilimleri % 70.0'dır.

Tablo 3.2.15. Görme Engelli Öğrencilerin Spor Takımlarına Katılım Durumuna Göre Dağılımı

Spor Takımlarına	f	%
Katılmıyor	23	57.5
Katılıyor	17	42.5
Toplam	40	100.0

Tablo 3.2.15' e göre, spor takımlarına katılmayan öğrenci sayısı 23, yüzdeleri ise 57.5'tir. Spor takımlarına katılan öğrenci sayısı ise 17'dir, yüzdeleri ise, 42.5'tir. Spor takımlarına katılan öğrenciler okulda goalball takım oyunlarına katılan öğrenciler arasından seçilmişlerdir. Diğer öğrenciler ise spor takımlarına katılmayan öğrenciler olarak çalışmaya alınmışlardır. Tüm öğrenciler okul içi beden eğitimi dersine katılmaktadırlar.

Tablo 3.2.16. Görme Engelli Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı

Sınıf Düzeyi	f	%
4. Sınıf	13	32.5
5. Sınıf	4	10.0
6. Sınıf	8	20.0
7. Sınıf	11	27.5
8. Sınıf	4	10.0
Toplam	40	100.0

Tablo 3.2.16'ya göre, 4. sınıfa devam eden öğrenci sayısı 13, yüzdeleri 32.5'tir. %. sınıfa devam eden öğrencilerin sayısı 4, yüzdeleri 10.0'dır. 6. sınıfa devam eden öğrencilerin sayısı 8, yüzdeleri ise, 20.0'dır. 7. sınıfa devam eden öğrenci sayısı 11, yüzdeleri ise 27.5'tir. 8. sınıfa devam eden öğrencilerin sayısı 4, yüzdeleri ise %10.0'dur. Toplam 40 öğrenci bulunmaktadır (%100.0).

Tablo 3.2.17. Görme Engelli Öğrencilerin Spor Takımlarına Katılma Sürelerine Göre Dağılımı

Süre	f	%
1 Yıl	1	5.9
2 Yıl	3	17.6
3 Yıl	2	11.8
4 Yıl	9	52.9
5 Yıl	2	11.8
Toplam	17	100.0

Tablo 3.2.17'ye göre, görme engelli öğrencilerin spor takımlarına katılma sürelerine göre dağılımı şöyledir. 1 yıldır katılanlar 1 kişi, %5.9, 2 yıl katılanlar 3 kişi, % 17.6, 3 yıl katılanlar 2 kişi, % 11.8, 4 yıl katılanlar 9 kişi, % 52.9, 5 yıl katılanlar 2 kişi, % 11.8 kişi sayısı ve yüzdelik oranlarına sahiptirler. Bu öğrenciler haftada iki ders saati süren beden eğitimi dersi ile bunun dışındaki etüt öncesi boş saatlerde takım oyunu biçimindeki spor aktivitelerini düzenli olarak gerçekleştirmektedirler.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler iki farklı araç kullanılarak toplanmıştır. Bunlardan ilki öğrencilerin benlik saygılarını belirlemek amacıyla kullanılan “Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri” diğeri de kişisel bilgileri toplamak amacıyla kullanılan “Kişisel Bilgi Formu”dur Envanter Pişkin’in 1997’de yapmış olduğu araştırmadan aynen alınmış, Kişisel Bilgi Formu ise Torun’un 1995’te yapmış olduğu araştırmadan alınmış ve yeniden düzenlenmiştir.

3.3.1. Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri

Öğrencilerin benlik saygılarını ölçmek amacıyla Coopersmith (Akt. Pişkin, 1997) tarafından geliştirilen ve Özoğul (Akt. Aksaray, 2003) tarafından Türkçe’ye uyarlanan Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri toplam 58 maddeden oluşmaktadır. Envanterden benlik saygısına ilişkin toplam puan elde edilmektedir. Envanterin ayrıca beş alt ölçeği bulunmaktadır. Bu alt ölçekler: 1. Genel benlik saygısı (26 madde), 2. Okul- akademik benlik saygısı (8 madde), 3. Sosyal benlik saygısı (8 madde), 4. Aile ve eve ilişkin benlik saygısı (8 madde), 5. Yalan (8 madde) alt ölçeğidir. Envanterde yer alan yalan maddeler benlik saygısını değil, kişilerin savunucu tutumlarını ölçmek için

koyulmuştur ve toplam puana dahil edilmemektedir. Bu envanterin bir de kısa formu bulunmakta ve bu kısa form genel benlik saygısını ölçmektedir (Pişkin, 1997).

Bu araştırmada “Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri”nin kısa formu kullanılacaktır. Kısa form benlik saygısı ile ilgili kendini küçümseme, liderlik-popülerlik, anne-baba-aile, atılganlık ve kaygı gibi faktörleri kapsayan 25 maddeden oluşmaktadır. Bu araştırma da envanterin ölçtüğü alt faktörler değil, genel benlik saygısı puanı dikkate alınmıştır (Pişkin, 1997). Bu envanter 4.-8. Sınıf öğrencilerine uygun olarak hazırlanmıştır. Envanter maddeleri evet- hayır biçiminde yanıtlanmaktadır. Envanter braille alfabesine çevrilmiş, sonra öğrencilerin kendi başlarına envanterdeki soruları cevaplamaları sağlanmıştır. Envanterde yüksek benlik saygısının göstergesi kabul edilen cevaplara 1, diğer cevaplara ise 0 puan verilmiştir. Envanterden alınabilecek en yüksek puan 25, en düşük puan ise 0'dır. Envanterden alınan puan yükseldikçe bireylerin benlik saygıları da yükselmektedir.

3.3.2. Kişisel Bilgi Formu

Araştırma kapsamına alınan her görme engelli çocuğun bilgi formu öğrencilerin kişisel dosyaları ve rehberlik dosyalarından elde edilen bilgiler, öğretmenlerinden ve kendileriyle yapılan görüşmelerden alınan bilgiler yardımıyla doldurulmuştur.

Bilgi formu öğrencilerin kimliği, cinsiyeti, görme engelinin niteliği ile ilgili soruları, ek özrün olup olmadığı, çocuğun eğitim ve aile durumuna ilişkin bilgileri edinmek amacıyla yönelik soruları içermektedir. Bilgi formu Torun'un 1995'de yaptığı çalışmadan alınmış ve geliştirilmiştir.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde SPSS 11.5 istatistik programı kullanılmıştır.

Envanter ve kişisel bilgi formu ile verilerin çözümlenmesinde; frekans dağılımı, aritmetik ortalama ve standart sapma, t- test ve teknikleri kullanılmıştır. Geçerlik güvenilirlik için KR 20 ve her iki oturumdaki benlik puanlarının Pearson korelasyonu hesaplanmıştır.

3.5. Ülkemizde Yapılan Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Envanterin yapılan geçerlik çalışmasında Cronbach alfa katsayısı .86, benzer ölçekler geçerliği ise .60 olarak bulunmuştur (Pişkin, 1997).

Güvenirlik çalışmasında Coopersmith, aracın test-tekrar test güvenirlik katsayısını beş hafta arayla uygulaması sonucunda .88, üç yıl arayla uygulaması sonucunda ise .70 bulmuştur. Yine Coopersmith aracın Kuder Richardson güvenirlik katsayısını kızlar için .91, erkekler için .80 olarak bulmuştur (Pişkin, 1997).

Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri önce Onur tarafından Türkçe'ye çevrilmiştir. Daha sonra da bütün maddeler tekrar İngilizce'ye çevrilmiş, üç kişilik uzmanlar grubuna sunulmuştur. Envanter son halini aldıktan sonra maddelerin anlaşılabilirliğini ölçmek için ilköğretim 4. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Maddeler düşük ve yüksek benlik saygısını gösteren maddeler olarak iki gruba bölünmüş, üzerinde anlaşma sağlanamayan bir madde ölçekten çıkarılmış ve ölçek tekrar anlaşılabilirliğini ölçmek için 10 çocuk üzerinde uygulanmıştır. Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri daha sonra Özoğul (1988) tarafından ilkokul 4. ve 5. sınıflarda okuyan 120 öğrenci üzerinde uygulanmış, aracın toplam benlik saygısı puanı için güvenirlik katsayısı .77 olarak bulunmuştur (Akt. Aksaray, 2003).

Özoğul'dan sonra Güçray (1989)'ın envanter ile ilgili geçerlik ve güvenirlik çalışmaları olmuştur. Envanterin orijinal formu ile Onur'un uyarlamasını yaptığı form birlikte gözden geçirilmiş, maddeler tek tek anlaşılabilirlik yönünden ele alınmış ve alternatif cümleler önerilmiştir. Alternatif cümleler 9, 10, 11 yaşlarında 23 erkek ve 28 kız öğrenciye iki hafta ara ile iki kez uygulanmış ve güvenirlik katsayısı .70 olarak bulunmuştur. Güçray ölçeğin geçerlilik çalışması içinde Piers Harris Öz Kavram Ölçeği ile Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği'ni 9, 10, 11 yaşlarındaki 23 erkek ve 25 kız öğrenciye uygulamış ve .72 değerinde bir korelasyon elde etmiştir (Akt. Aksaray, 2003).

Daha sonra Pişkin (1997) aracı 164 kız ve 151 erkek lise öğrencisi üzerinde uygulayarak güvenirlik çalışmaları yapmıştır. Aracın güvenirlik katsayısını saptamak

amacıyla hem KR20 formülü hem de testi yarılama (iç tutarlılık katsayısı) tekniğini kullanmıştır. Testi yarılama test birinci yarı ve ikinci yarı, tek ve çift maddeler olarak ikiye ayrılmış ve Sperman Brown formülü uygulanmıştır. Birinci yarı ve ikinci yarı iç tutarlılık toplam puanda kızlarda .82, erkeklerde .83; tek ve çift maddelerde iç tutarlılık güvenilirlik katsayıları yine toplamda kızlarda .86, erkeklerde .85 olarak bulunmuştur. Alt ölçek 1. ve 2. yarı iç tutarlılık katsayıları ise genel benlik .77, sosyal benlik .45, ev ve aile .69, akademik .52, yalan ölçeği .58'dir. Kuder Richardson-20 sonuçları toplam puanda kızlar için .82, erkekler için .81'dir.

Testin kısa formunun ise farklı yöntemlerle araştırılan katsayıları .74 ve .83 arasında değişmektedir. Türkiye de yapılan güvenilirlik çalışmalarında Pişkin (1997), envanterin kısa formunun KR-20 sonucunda elde edilen güvenilirlik katsayısını .76 olarak bulmuştur.

3.6. Geçerlik Güvenirlik Çalışması

Envanter ilk kez görme engelliler için kullanılıyor olduğundan, geçerlik güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar aşağıda verilmiştir.

3.6.1. I. Uygulama ve II. Uygulama Puanları Arasındaki Korelasyon Sonuçları

Araştırmanın güvenilirliğini ölçmek amacıyla test tekrar test yöntemi kullanılmıştır. Envanter dört hafta ara ile iki kez katılımcılara uygulanmış, elde edilen puanlar arasındaki korelasyona bakılmıştır. benlik puanları 1 ile benlik puanları 2 arasında, pozitif yönde ($r > 0$), yüksek düzeyde ($r = .70$), anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($p = .000 < .01$). Bu değerlere bakıldığında, envanterin korelasyonunun yüksek düzeyde ($r = .70$) olduğu ve testin güvenirliliği için yeterli olduğu söylenebilir.

Tablo 3.6.2. Coopersmith Benlik Envanteri KR 20 Analizi Sonuçları

N	\bar{X}	SS	Ortanca	Mod. Ort	KR 20
40	15.27	3.86	14.50	14	.68

Tablo 3.6.2.'i incelendiğinde, 40 kişilik grup üzerinde yapılan çalışmada, ortalama ve ortancanın birbirine yakın olması nedeni ile testin normal dağılıma yakın bir dağılım gösterdiği söylenebilir. Ayrıca uygulama sonucunda yapılan madde ve test

analizleri sonucunda elde edilen puanlardan yararlanılarak KR 20 güvenilirliği .68, testin standart sapması 3.86 olarak belirlenmiştir. Bu bulgular çerçevesinde, “Coopersmith Benlik Envanteri”nin bu çalışmada kullanılabilir düzeyde bir güvenilirliğe sahip olduğu söylenebilir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Benlik Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Benlik puanlarının cinsiyete göre anlamlı olup olmadığını gösteren t- testi sonuçları Tablo 4.1.'de verilmiştir.

Tablo 4.1. Görme Engelli Öğrencilerin Benlik Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Kız	16	15.13	3.70	38	0.20	0.42
Erkek	24	15.38	4.05			

Tablo 4.1.'e göre, görme engelli öğrencilerin benlik puanları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($t=0.20$, $p= 0.42>0.05$). Bu bulgulara dayanarak, cinsiyetin görme engelli öğrencilerin benlik puanları üzerinde önemli bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

Benlik saygısı puanları üzerinde cinsiyetin etkisinin olmayışı, görme engelli öğrencilerde cinsiyete dair kişisel bilgilerin, görebilen çocuklara göre daha geç ve güç edinilmesi ile açıklanabilir. Zira bu çocuklar kendi cinsiyetleri ile karşı cinse ait bilgileri, karşı cinsten farklılıklarını dokunma, koklama ve işitme duyularını kullanarak edinmektedirler (Enç, 2005). Dolayısıyla öğrencilerin bu yaş gruplarına ait karşı cinsin dikkatini çekmeye yönelik davranışları görebilen çocuklara göre farklılık göstermektedir. Beğenilme istekleri kendilerine fiziksel olarak duydukları güvenle örtüşmemektedir. Spor aktiviteleriyle uğraşmanın aynı zamanda göze hitap eden (atletik bir vücuda sahip olma, böylelikle popüler olma, dikkat çekme) yanı ve sosyalleşme açısından sağladığı katkı görme engelliler için geçerliliği kabul edilebilen bir durum olarak görülemeyebilir. Bu bulgu ergenlik döneminin hemen öncesindeki oyun çağı ve ergenlik dönemindeki görme engelli öğrencilerin bu tür kaygıları taşıyor olmalarına bağlanabilir. Cinsiyetin, benlik saygısı puanları üzerinde bir etkisinin olmayışı temeldeki bu nedenlerle açıklanabilir.

4.2. Benlik Puanlarının Spor Takımlarına Katılıma Göre T-Testi Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Spor takımlarına katılan ve katılmayan görme engelli öğrencilerin benlik saygısı puanları ile takımlarda görev almayan öğrencilerin benlik saygısı puanları arasında, spor takımlarına katılan öğrenciler lehine anlamlı bir fark var mıdır amacına yönelik t-testi sonuçları Tablo 4.2.'de verilmiştir.

Tablo 4.2. Görme Engelli Öğrencilerin Benlik Puanlarının Spor Takımlarına Katılıma Göre T-Testi Sonuçları

Spor Takımlarına	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Katılıyor	17	15.94	4.19	38	0.93	0.18
Katılmıyor	23	14.78	3.63			

Tablo 4.2.'de görüldüğü gibi, görme engelli öğrencilerin benlik puanları, spor takımlarına katılıma göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($t= 0.93$, $p= 0.18 > 0.05$).

Anlamlılık düzeyi göz önünde bulundurulduğunda spor takımlarına katılmanın benlik puanları üzerinde etkili olmayışı; kaygı, aşağılık duygusu, güvensizlik, zorlar karşısında paniğe kapılma, gözetlenme korkusu, düşme, çarpma endişesi gibi görme engellilere özel birtakım niteliklerden etkilenmiş olabilir.

Görme engelli okullarındaki yetersiz koşulların (araç- gereç ve salon eksiklikleri) beden eğitimi derslerinin gereği gibi yapılamamasına neden olması, benlik saygısı puanlarının anlamlı olmamasına yol açmış olabilir.

Bulgular, görme engelli okullarında, görme engellilere özel bir programın değil, halen örgün eğitim kurumlarında kullanılmakta olan beden eğitimi dersi programının uygulanması ve dolayısıyla programın ihtiyaçları karşılamıyor oluşundan etkilenmiş olabilir.

Bunlara ek olarak, öğrencilerin beden eğitimi dersi için sahip olması gereken temel ihtiyaçlarının ailelerince karşılanmıyor oluşu, çocukların psikolojik olarak etkilenmesine ve derse katılım isteklerinin azalmasına neden olmuş olabilir.

Araştırmanın görme engelli öğrencilerin benlik puanlarının spor takımlarına katılıma göre t-testi sonuçlarına dair bulgularını, Karin R. Boyd , Dennis W. Hrycaiko (1997)'da ergenlik öncesi ve ergen kadınların benlik algıları üzerinde fiziksel aktivitelerin etkisini inceledikleri çalışmalarında spor yapmanın benlik algısını etkilemediği yönünde bir sonuca ulaşmışlardır. Bu araştırmanın bulguları, görme engelliler üzerinde yapılan araştırmanın bulgularını desteklemektedir.

4.3. Benlik Puanlarının Işık Algısına Göre T-Testi Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Benlik puanlarının ışık algısına göre anlamlı olup olmadığını gösteren t-testi sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.3. Görme Engelli Öğrencilerin Benlik Puanlarının Işık Algısına Göre T-Testi Sonuçları

Işık Algısı	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Yok	9	15.44	4.13	38	0.15	0.44
Var	31	15.23	3.86			

Tablo 4.3.'e göre, görme engelli öğrencilerin benlik puanları, ışık algısına göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($t= 0.15$, $p= 0.44 > 0.05$). Ayrıca, ışık algısı olmayan öğrencilerin benlik puanları ($\bar{X}= 15.44$), ışık algısı olan öğrencilere göre ($\bar{X}= 15.23$) daha olumludur fakat, bu bulgu yorum yapmaya olanak vermemektedir.

Anlamlılık düzeyine bakıldığında, ışık algısı olan çocuklarla, ışık algısı olmayan çocukların benlik puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmayışı, spor aktivitelerinde (goalball gibi oyunlarda görebilen öğrencilerin gözlerine bant takması) ve gelişmesi istenen diğer niteliklerde (okuma, yazma, psikomotor beceriler gibi), özellikle tamamıyla göremeyen çocukların dokunma, işitme duyularını kullanarak daha kolay adapte olmaları ile açıklanabilir. Goalball oyununda , var olan ışık algısının dışarıdan

yapılan müdahale (göze bant takma) ile zaten engelleniyor olması, ışık algısının benlik saygısı puanlarını etkilemeyişini açıklayabilir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde, spor takımlarına katılmanın görme engelli öğrencilerin benlik saygısı puanları üzerindeki etkisine ilişkin bulgular tartışılmış ve yorumlanmıştır.

5.1. Spor Takımlarına Katılım ve Benlik Saygısı

Görme engelliler okuluna devam eden 4., 5., 6., 7., 8. sınıf öğrencilerinin Coopersmith Benlik Envanteri'nden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları Tablo 4.2.'de verilmektedir. Bulgular spor takımlarına katılmanın benlik puanları üzerinde olumlu bir etkisinin olmadığını göstermektedir. Gerek uygun okul koşullarının olmayışı, gerekse eğitim programlarının görme engellilere uygun ve özel programlar olmayışı, öğrencilerin derse katılım konusunda kişisel problemleri dolayısıyla isteksiz olmaları benlik saygısı puanlarının spor takımlarına katılımdan etkilenmemesine neden olmuş olabilir. Görme engelli olmak hareket özgürlüğünü kısıtladığından, hareket çekingenliği yaratır ve bu yüzden görme engelliler, çoğunlukla hareketsiz kalmaya eğilimli olurlar. Beden Eğitimi ve Bağımsız Hareket dersi bu çekingenliklerini yenebilecekleri önemli derslerden biri olarak görülmektedir (Özsoy, Özyürek, Eripek, 2002) . Ayrıca beden hareketsizliği görme engelli kimselerde körlük tikleri adı verilen kafa sallama, etrafında dönme, göz kırpma gibi davranışların ortaya çıkmasına, diğer yandan kasların gereği gibi gelişmemesi, omuzların düşük, sırtın kambur olması, duruş ve belkemiği bozukluklarının oluşmasına neden olur. Bu sorunlar, görme engellilerin göze hoş gözükmeyen biçimlere sahip olmalarına yol açar. (Enç, 2005). Görme engelliler okullarında verilmekte olan beden eğitimi dersleri bu tür sorunların giderilebilmesi için uygulanabilen en önemli ders durumundadır. Ayrıca uzmanlar beden eğitimi derslerinin bağımsız hareket becerilerini en çok destekleyen ders olduğu için benlik ve benlik saygısı gelişiminde de önemli bir role sahip olacağını belirtmektedirler (Ataman, 2005; Enç, 2005; Özer 2001). Ancak yapılan araştırmada, takımlarda aktif olarak görev alan, müsabakalar için yurt dışına çıkan öğrenciler tercih edilmiş olmasına rağmen, bu öğrencilerin benlik saygısı puanlarının takımlara katılmalarından etkilenmediği görülmüştür. Her ne kadar takımlara katılan öğrencilerin benlik puanları ortalamaları,

takımlara katılmayan öğrencilere göre yüksek çıkmış olsa da bu durum istatistiksel olarak bir anlam ifade etmemektedir.

5.2. Cinsiyet ve Benlik Saygısı

Cinsiyetin benlik saygısı puanları üzerindeki etkisine bakılmak üzere yapılan t-testi sonuçları Tablo 4.1.'de verilmiştir. Burada da cinsiyetin benlik saygısı puanları üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığı bulunmuştur. Görme engelli kimselerde kendi cinsiyeti ve karşı cinse ait bilgileri edinebilmek daha çok, dokunma, işitme ve koklama duyularına dayalıdır. Dolayısıyla görme engelliler her iki cinse ait nitelikleri öğrenebilmede görebilenlere göre daha çok zorlanmakta, büyüme, vücut gelişimi, bedende büyüme sırasında meydana gelen fiziksel değişimler, ergenlik gibi sorunlarla başa çıkmakta daha fazla güçlük çekmektedirler (Özsoy, Özyürek, Eripek, 1997). Araştırma bulguları arasında cinsiyetin benlik puanları üzerinde etkili olmayışı bu fikirlerle örtüşmektedir. Nitekim yapılan bazı araştırmalarda da cinsiyetin benlik saygısı puanları üzerinde etkili olmadığı belirlenmiştir (Pişkin, 1996).

5.3. Işık Algısı ve Benlik Saygısı

Işık algısının benlik saygısı puanlarına ilişkin bulgular t- testi sonuçları Tablo 4.3.'te verilmiştir. Işık algısı en basit biçimiyle, görme engellinin tam kör olmaması, ışığı algılayabilmesi olarak tanımlanmaktadır (Ataman ve diğerleri, 2003). Bu tür çocuklar ışığı fark ettikleri için, ışığın geldiği noktaları görebilirler. Zaten tam körlük çok nadiren rastlanan bir durumdur. Işığı algılayabilenlerin eğitim ortamlarında tam kör olanlara göre hareket etmede daha az zorlandıkları görülmektedir (Ankara Numune Eğitim ve Araştırma Hastanesi, 2007, <http://www.komer.org>). Bu durumun benlik algısı üzerindeki etkisini incelemek maksadı ile yapılan t-testi sonuçlarına bakıldığında, ışık algısının da benlik saygısı üzerinde etkili olmadığı saptanmıştır. Işık algısı hareket özgürlüğünü destekleyen bir durum gibi gözükse de, ışık algısının benlik saygısı puanlarını olumlu yönde etkilemediği söylenebilir.

VI. BÖLÜM

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın bulgularına dayalı sonuçlar üzerinde durulmuştur. Ayrıca araştırma bulguları çerçevesinde, hem bu uygulamaya hem de bu konuda çalışma yapmak isteyen araştırmacılara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

6.1. Sonuçlar

Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar, araştırma amaçları doğrultusunda aşağıda verilmiştir.

1. Araştırmanın birinci amacına göre, spor takımlarına katılan görme engelli öğrencilerin benlik saygısı puanları ile spor takımlarına katılmayanların benlik puanları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir.

2. Cinsiyete göre görme engellilerin benlik saygısı puanları arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır.

3. Işık algısına göre görme engellilerin benlik saygısı puanları arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır.

6.2. Öneriler

6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Öğrencilerin hareket özgürlüğü sorunlarının çözümü için en uygun ders olarak görülen beden eğitimi dersinin gerek içerik, gerek programın görme engellilere uygun olması ve gerekse eğitim personelinin görme engellileri eğitmeye yeterli hale getirilmesi açısından gözden geçirilmesi gerekmektedir.

2. Görme engelli ilköğretim okullarında verilen beden eğitimi dersi, uzmanlarında belirttiği biçimde bağımsız hareket becerileri için önemli olduğu göz ardı edilmeden (Enç, 2005, (Özsoy, Özyürek, Eripek, 1997), yeterli görülmemeli, bu hareket ve becerileri kazanmak amacıyla diğer derslerde de gereken düzeltmeler yapılmalıdır.

3. Görme engelli ilköğretim okullarında, görme engellilerde benlik saygısının gelişmesine yönelik farklı çalışmalar yapılmalıdır.

6.2.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Coopersmith Benlik Envanteri yapılan geçerlik güvenirlik çalışmalarına dayanarak görme engelli öğrenciler için de kullanılabilceği söylenebilir.

2. Görme engellilerin benlik saygıları ile ilgili yapılacak sonraki çalışmalarda daha geniş örneklem kullanılması araştırmanın istatistik analizlerinde daha geniş ve ayrıntılı sonuçlar elde edilmesini sağlayabilir.

3. Görme engelli öğrenciler ile ölçek kullanılarak yapılan araştırmamızda veri kaybının çok olduğu gözlenmiştir. Braille alfabesinin kullanılıyor olması araştırma sürecini uzatmış ve de verilerin okunması aşamasında zorluklar yaşanmasına neden olmuştur. Envanterin uygulanması sırasında zamanın kullanışı açısından uzun vakit harcandığı gözlemlenmiştir. Bu da envanterin uygulama aşamasında uzun süre harcanmasına neden olmuştur. Uzmanlardan yardım alınmasına rağmen alfabenin Braille alfabesi olası dolayısıyla veri kaybının olmasına engel olunamamıştır. Bu nedenle örneklem sayısı bu husus da göz önüne alınarak daha geniş seçilmelidir.

KAYNAKÇA

- Aksaray, S. (2003), Ergenlerde Benlik Saygısı Geliştirmede Beceri Eğitimi ve Aktivite Merkezli Programların Etkisi, *Doktora Tezi*, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Ataman, A. (2003), “*Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş*”
Derl.: Tuncer, T. (Ankara), s.293-311.
- Ataman, A. (2005), “Erken Bebeklik Döneminde Görme Engelli Çocuğun Gelişimini Etkileyen Etmenler ve Önleme Yolları”, <http://www.eğitim.com>, 02.12.2005.
- Atay, M. (2005), “*Çocukluk Döneminde Gelişim*”, Ankara, Kök Yayıncılık.
- Batu, S., Kırcaali-iftar, G. (2005), “*Kaynaştırma*”, Ankara, Kök Yayıncılık.
- Bıyıklı, L., (1989), Bedensel Özürlü Çocukların Benlik Kavramı, *Doktora Tezi*, Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Bogenç, A., Kuzgun, Y. (1994), “Kendine saygısı düşük ve yüksek olan bireylerin akademik benlik kavramı puanlarının karşılaştırılması”, *I. Eğitim Bilimleri Kongresi Kitapçığı*, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Adana.
- Boyd Karin R., Hrycaiko Dennis W.(1997), The Effect of a Physical Activity Intervention Package on the Self-Esteem of Pre-Adolescent and Adolescent Females Adolescence, Vol. 32, <http://www.questia.com>, 06.02.2007
- Brittain, I., (2004), The Role of Schools in Constructing Self-perceptions Regarding Sport and Physical Education in Relation to People with Disabilities, in *Sport, Education and Society*, Vol. 9(1); 75 – 94.
- Cash, T.F. (1995), “Developmental teasing about physical appearance: retrospective descriptions and relationships with body image.” *Social Behavior and Personality*, No: 23, S 123-9.

- Çolak, Bamaç , Aydın , Meriç , Özbek (2004), “Physical fitness levels of blind and visually impaired goalball team players.” ,*Isokinet Exerc Sci*, 12-4, 247-252.
- Çelikoğlu, C. (1997), “Boşanmanın Çocukların Benlik Saygısına Etkisinin İncelenmesi”, *Doktora Tezi*, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Chubb, N.H., Fertman C.I., Ross, J. L.(1997), “Adolescent Seelf Esteem and Locus of Control, A Longitudinal Study of Gender and Age Differances”, *Adolescence*.32 (125), 113-129 Spr.
- Coopersmith, S. (1967), *The Antecedents of Self Esteem*, San Fransisco W. H. Fremann.
- Cüceloğlu, D.(1997), *İnsan ve Davranışı* (7. Baskı), İstanbul, Remzi Kitabevi.
- Dekker R, Koole FD. (1992), State University Utrecht, Psychonomic Department/Trans II, The Netherlands, Feb;34(2):123-33. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov> ,06-02-2007.
- Enç, M. (2005), *Görme Özürlüleri, Gelişim, Uyum ve Eğitimleri*, Ankara, Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Ertan, H., Çiçek, Ş.(2005), “Türkiye'de İlköğretim Beden Eğitimi Derslerinde Öğrenci Başarısının Değerlendirilmesine İlişkin Yaklaşımlar”, [http:// www.efdergi.hacettepe.edu.tr/ flash/index.htm](http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/flash/index.htm), 13.01.2006.
- Erwin, P. (1998), *Friendship in Childhood and Adolescence* (Çev. Osman Akınhay), İstanbul, Alfa Yayıncılık.
- Gallahue, D. and Omzun, J. C. (2001), *Understanding motor development: Infants, children, adlescent, adults*.C. Brown& Benchmark Puplichers, 541 p. Dubugue.
- Gür, A. (1996), “Ergenlerde Depresyon ve Benlik Saygısı Arasındaki İlişki”, *YL Tezi*, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Hopkins W. G. , Gaeta H. , Thomas A. C. and Hill P. N. (1986), “Department of Physiology, School of Medicine, University of Auckland, Private Bag, Auckland, New Zealand”, <http://www.springerlink.com>, 07.02.2007.
- Howerton, D. L., Enger, J.M. ve Cobbs, C. R. (1994), “Seelf- esteem and achievement of at risk adolescent black males”. *Research in the Schools*, c.1, s.2, ss. 22-23.
- Ilicak, G. ,G. (2002), “Türkiye’de Özel Eğitim Hizmetleri”, *Çoluk Çocuk Aylık Anne Baba Eğitimci Dergisi*”, İstanbul, s.14, ss.33.
- Ian Brittain (2004), “The role of schools in constructing self-perceptions of sport and physical education in relation to people with disabilities”, *Volume 9, Number 1 / March 2004, Pages: 75 – 94.*
- İleri, C. (1997), *Görme Özürlülerin Hareket Özgürlüğü Eğitimi*, Ankara, Türkiye Körler Vakfı Yayınları.
- İskenderov, Genel, Ceran, (2007), *Görme Engelinin Nedenleri Ve Görme Engellilerin Özellikleri, Görme Engellilerin Eğitimi Şube Müdürlüğü*, <http://orgm.meb.gov.tr>, 05.05.2007
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1999), *Yeni İnsan ve İnsanlar* (10. Basım), İstanbul , EvrimYayınevi.
- Kangalgil, M., Hünük, D., Demirhan G.(2007), *Spor Yapan Ve Yapmayan Öğrencilerin Beden Eğitimi Ve Spora İlişkin Tutumları, Hacettepe Üniversitesi Spor Bilimleri ve Teknolojisi Yüksekokulu*, www.bilalcoban.com, 04.04.2007.
- Karasar, N. (2003), *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Ankara, Nobel Yayınevi.
- Karin R. Boyd , Dennis W. Hrycaiko (1997), “The effect of a physical activity intervention package on the self-esteem of pre-adolescent and adolescent females.”, *Vol.12: 245- 265.*

- Kuzgun, Y. (1995), *Rehberlik ve Psikolojik Danışma*, Ankara, ÖSYM Yayınları.
- Mc Gee, R., Williams, S. (2000), “Does Low Self- Esteem Predict Health Compromising Behaviours Among Adolescents?”, *Journal of Adolescence* Oct; Vol 23(5): 569-582.
- Mc Kay, M. ve Fanning, P. (1992), *Self –Esteem*, 2. Baskı, New Harbinger Publications Inc.
- MEB (1986), *Körler Ortaokulu Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programı*, Ankara, Milli Eğitim Basımevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2000), Resmî Gazete:18.1.2000/23937 Mük.
- Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği 573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında KHK (2006), MEB, [http ://www.meb.gov.tr](http://www.meb.gov.tr), 14.01.2006.
- Onur, E. P.(1981), *Self- esteem in children and its antecedents. Masters Thesis*, Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Öncül, R. (1989), *Özel Eğitim Sözlüğü*, Ankara, Karatepe Yayınları.
- Özdoğan, B. (1988), *Çocuk ve Oyun Terapisi*, Yargıçoğlu Matbaası, Ankara.
- Özer, D. S. (2001), *Engelliler İçin Beden Eğitimi ve Spor*, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- Özgür, İ. (2004), *Engelli Çocuklar ve Eğitimi*, Adana, Karahan Kitabevi.
- Özkal (2000), “İşbirlikçi Öğrenmenin sosyal Bilgilere İlişkin Benlik Kavramı, Tutumlar ve Akademik Başarı Üzerindeki Etkileri”, Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, İzmir.

- Özsoy, Y., Özyürek, M., Eripek, S. (2002), *Özel Eğitime Giriş* (12. Baskı), Ankara, Karatepe Yayınları.
- Özyürek, M., Koçak, A. (1996), *Görme Güçlüğünden Etkilenmiş Çocukların Okul Öncesi Eğitimi İçin Öğretmen Rehberi*, Ankara, Unicef Türkiye Temsilciliği.
- Özyürek, M. (2005), *Bireysel Farklılıkları İnceleme Yaklaşımları*, Ankara, Kök Yayıncılık.
- Pişkin, M. (1997), "Türk ve İngiliz Lise Öğrencilerinin Benlik Saygısı Yönünden Karşılaştırılması", 3. *Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongre Kitapçığı*, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Adana.
- Pişkin, M (1996), Self- esteem and locus of control of secondary school children both in England and Turkey. Unpublished Doctoral Disertation University of Leicester, Leicester.
- Richardson, S.A., Goodman, N., Hastorf, A. ve Dornbusch, S. (1961). "cultural uniformity in reaction to physical disabilities.", *American sociological Review*, No:26, ss. 241- 247.
- Sarı (2007), Selçuk Üniversitesinde Öğrenim Gören Bedensel. Engelli ve Görme Engelli Öğrencilerin. Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözümüne Yönelik. Çağdaş Öneriler, www.sosyalbil.selcuk.edu.tr, 02. 02. 2007.
- Şişko M., Demirhan G.(2005), "İlköğretim Okulları ve Liselerde Öğrenim Gören Kız ve Erkek Öğrencilerin Beden Eğitimi ve Spor Dersine İlişkin Tutumları", <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/flash/index.htm>, 15. 02. 2007
- Tamer, K. (1988), *Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi*, Eskişehir, Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Tan, H. (2000), *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*, İstanbul, MEB.

- Tek, Ö. (2002), “Dramatik Oyun Yoluyla Fiziksel Gelişim”, *Çocuk Çocuk Aylık Anne Baba Eğitimci Dergisi*, İstanbul, s.12, ss.22.
- Tekin, A., Ekici, S, Çolakoğlu,T., (2005), Engelli Çocuklarda Bütünleşme: Kamp ve Kamp. Personelinin Önemi, Muğla Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu, Gazi Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, www.e-sosder.com,C.4,S.13, 59-70.
- Torun, Ü. (1995), “Görme Engelli Çocuklarda Engel Algısı Düzeyinin Değerlendirilmesi, *YL Tezi*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü”, Ankara.
- Tuncay, H. (1992), “Engellilerde Beden Eğitimi ve Spor, *I. Eğitim Kurumlarında Beden Eğitimi ve Spor Sempozyumu*, Ankara, Milli Eğitim Basımevi.
- Üstün, E., Akman, B. , (2005), “Korunmaya Muhtaç Çocukların Benlik Algısının İncelenmesi”. <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/flash/index.htm>. 15.09.2006.
- Varol, N. (1996), *Erken Çocukluk Dönemindeki Görme Yetersizliği Olan Çocukların Eğitimi*, Ankara, Karatepe Yayınları.
- Varol, N. (2005), *Aile Eğitimi*, Ankara , Kök Yayıncılık.
- Yavuzer, H. (1999), *Çocuk Psikolojisi* (17. Basım), İstanbul, Remzi Kitabevi.

EK 1

Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği

Aşağıda her insanın zaman zaman hissedebileceği birtakım durumlar maddeler halinde verilmiştir. Eğer bu ifadeler sizin genellikle hissettiklerinizi tanımlıyor ise **EVET**, tanımlamıyor ise **HAYIR** sütununa çarpı işareti (X) koyunuz. Bu maddelerin doğru veya yanlış cevapları yoktur. Bu nedenle soruları cevaplarken mantığınızdan çok duygularınıza kulak verin. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

	EVET	HAYIR
1. Olanlara genellikle bozulmam.		
2. Sınıfın önünde konuşma yapmak bana oldukça zor gelir.		
3. Eğer gücüm yetse değiştirmek isteyeceğim pek çok özelliğim var.		
4. Fazla zorlanmadan karar verebilirim.		
5. Benimle birlikte olmak zevkli ve eğlencelidir.		
6. Evdeyken kolayca canım sıkılır, moralim bozulur.		
7. Yeni bir şeye alışmam çok zaman alır.		
8. Yaşıtlarım arasında popülerim.		
9. Annem ve babam genellikle duygularımı dikkate alır.		
10. Genellikle pek direnmeden kolayca vazgeçme gibi bir huyum var.		
11. Ailemin benden beklentisi çok fazla.		
12. Benim yerimde olmak oldukça zordur.		
13. Hayatımdaki her şey karmakarışık.		
14. Arkadaşlarım genellikle benim fikirlerimi izler.		
15. Kendime ilişkin olumsuz bir imajım var.		
16. Pek çok kere evden ayrılmayı (kaçmayı) düşündüm.		
17. Okuldayken sık sık canım sıkılır.		
18. Çoğu insan kadar güzel görünümlü biri değilim.		
19. Söyleyecek bir şeyim olduğunda genellikle onu çekinmeden söylerim.		
20. Annem ve babam beni anlayabiliyor.		
21. İnsanların çoğu benden daha çok seviyor.		
22. Çoğu zaman anne ve babamın beni sanki zorladıklarını hissediyorum.		
23. Okulda çoğu zaman cesaretim kırılıyor.		
24. Sık sık keşke başka birisi olsam diye arzularım.		
25. Güvenilir biri değilim (Bana bel bağlanmaz).		

EK : 2**BİLGİ FORMU****I-KİMLİĞE İLİŞKİN SORULAR**

- Çocuğun** :
- 1-Adı ve Soyadı** :
- 2-Doğum Tarihi** :
- 3-Cinsiyeti** :Kız () Erkek ()
- 4- Adresi** :
- 5-Telefon Numarası** :

II-GÖRME ÖZRÜNÜN NİTELİĞİNE İLİŞKİN SORULAR**6-Görme özrünün nedeni:**

- a- Doğuştan
- b- Kalıtım
- c- Hastalık (ise hastalık adı nedir.)
- d- Akraba evliliği
- e- Kazalar
- f- Bilinmiyor

7- Görme Özrünün Derecesi:

- a- Az Gören
- b- Kör

8-Çocuğun Görme Yetisini Kaybettiği Yaş:

- a- 0-1
- b- 1-2
- c- 2-3
- d- 3-4
- e- 4-5
- f- 5 ve yukarısı.

9-Ek Özrü Olup Olmadığı: Var () Yok ()

10-Ek Özrün Ne Olduğu:

- a- Zihinsel
- b- İşitsel
- c- Ortopedik
- d- Konuşma
- e- Öğrenme Güçlüğü

11-Çocukta Işık Algısı Olup Olmadığı: Var () Yok ()

12-Çocukta Körlük Tikleri Var mı. Varsa Nelerdir? Var () Yok ()

III. ÇOCUĞUN EĞİTİM DURUMUNA İLİŞKİN SORULAR

13-Çocuğun okula başlama yaşı nedir?

IV. AİLE DURUMUNA İLİŞKİN SORULAR

14-Annede görme engeli var mı: Var () Yok ()

15-Annenin ek özrü var mı: Var () Yok ()

16- Annenin ek özrü var ise nedir?

- a- Zihinsel
- b- İşitsel
- c- Ortopedik
- d- Konuşma

17- Babada görme engeli var mı: Var () Yok ()

18- Babanın ek özrü var mı: Var () Yok ()

19- Babanın ek özrü var ise nedir?

- a- Zihinsel
- b- İşitsel
- c- Ortopedik
- d- Konuşma

20- Ailede başka görme engelli kişi var mı? Varsa kim.....

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

ADI SOYADI : Ebru TÜRK
DOĞUM YERİ ve YILI : Dinar / 28.04.1980
ADRES : Barbaros Mah. Tufan sit. B. Blok 5/9 DENİZLİ
TELEFON :
E- POSTA : ebruarkhe@gmail.com

ÖĞRENİM DURUMU

YÜKSEK LİSANS : Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
 İlköğretim Anabilim Dalı (2002-2007)
LİSANS : Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim
 Programları ve Öğretim Bölümü (1998-2002)
LİSE : Denizli Lisesi (1994-1997)
ORTAOKUL : Yeşilyuva İlköğretim Okulu –Denizli

ÇALIŞMA HAYATI:

HAKKARİ/Mükerrem Akhanlı YİBO	2002-2003
ADANA / Süreyya Nihat Oral İlköğretim Okulu	2003-2004
ADANA / Şehit İlbey Gülbey ilköğretim Okulu	2004-2005
ADANA / Bedrettin Demirel İlköğretim Okulu	2005-2006
CEYHAN / 23 Nisan İlköğretim Okulu	2006,...