

**T.C.**  
**MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI**

**Şevval AKAYDIN**

**UYARLANMIŞ HAREKET EĞİTİMİ PROGRAMININ ORTAOKUL  
ÖĞRENCİLERİNDE ENGELLİLERE KARŞI EMPATİ, TUTUM VE  
ÖZ-DUYARLILIKLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ ÜZERİNE BİR  
KARMA DESEN ARAŞTIRMASI**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**MUŞ-2024**



**T.C.**  
**MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI**

**Şevval AKAYDIN**

**UYARLANMIŞ HAREKET EĞİTİMİ PROGRAMININ ORTAOKUL  
ÖĞRENCİLERİNDE ENGELLİLERE KARŞI EMPATİ, TUTUM VE  
ÖZ-DUYARLILIKLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ ÜZERİNE BİR  
KARMA DESEN ARAŞTIRMASI**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**TEZ JÜRİ ÜYELERİ**

**Tez Danışmanı :** Doç. Dr. Atike YILMAZ  
**Jüri Üyesi :** Prof. Dr. Yüksel SAVUCU  
**Jüri Üyesi :** Dr. Öğr. Üyesi Abdullah GÜMÜŞAY

**MUŞ-2024**

## İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER .....	I
ÖZET.....	VI
ABSTRACT .....	VIII
TEŞEKKÜR .....	XI
KISALTMALAR DİZİNİ .....	XII
TABLolar DİZİNİ .....	XIII
ŞEKİLLER DİZİNİ .....	XVI
GİRİŞ .....	1

### BİRİNCİ BÖLÜM

#### PROBLEM CÜMLESİ

1.1. ALT PROBLEMLER .....	3
1.1.1. Nicel Araştırmaya İlişkin Alt Problemler .....	3
1.1.2. Nitel Araştırmaya İlişkin Alt Problemler .....	4
1.1.3. Karma Araştırmaya Yönelik Alt Problemi .....	6
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	6
1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	6
1.4. VARSAYIMLAR .....	7
1.5. SINIRLILIKLAR.....	8

### İKİNCİ BÖLÜM

#### UYARLANMIŞ HAREKET EĞİTİMİ

2.1. DÜNYA'DA UYARLANMIŞ HAREKET EĞİTİMİNİN KISA TARİHÇESİ .	9
2.2. TÜRKİYE' DE UYARLANMIŞ HAREKET EĞİTİMİ.....	11

### ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

#### ENGELLİLİK, GÖRME ENGELLİLER VE BEDENSEL ENGELLİLER

3.1. ENGELLİLİK KAVRAMI VE TANIMI .....	14
3.2. ENGELLİLİK NEDENLERİ .....	16
3.2.1. Doğum Öncesi Nedenleri .....	16
3.2.2. Doğum Sırası Nedenleri .....	16
3.2.3. Doğum Sonrası Nedenleri .....	16
3.3. ENGEL TÜRLERİ VE TANIMLARI .....	17
3.3.1. Zihinsel Engel .....	17

3.3.2. Bedensel Engel.....	18
3.3.3. Görme Engeli .....	18
3.3.4. İşitme Engeli .....	19
3.3.5. Özgül-Özel Öğrenme Güçlüğü .....	20
3.3.6. Otizm Spektrum Bozukluğu.....	20
3.3.7. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu .....	20
3.3.8. Dil ve Konuşma Bozukluğu .....	21
3.3.9. Duygu ve Davranış Bozukluğu .....	21
3.3.10. Özel Yetenekli Bireyler .....	21
<b>3.4. GÖRME ENGELLİLER.....</b>	<b>22</b>
3.4.1. Görme Engelliliğin Nedenleri .....	24
3.4.2. Görme Engelliliğin Sınıflandırılması .....	25
3.4.3. Görme Engelli Bireylerin Gelişim Özellikleri .....	27
3.4.3.1. Bilişsel Gelişim Özellikleri .....	27
3.4.3.2. Duyuşsal- Sosyal Gelişim Özellikleri .....	28
3.4.3.3. Dil Gelişim Özellikleri .....	30
3.4.3.4. Motor Becerileri Gelişimi Özellikleri .....	30
<b>3.5. BEDENSEL ENGELLİLER.....</b>	<b>31</b>
3.5.1. Bedensel Engelliliğin Nedenleri .....	32
3.5.2. Bedensel Engelliliğin Sınıflandırılması .....	33
3.5.3. Bedensel Engelli Bireylerin Gelişim Özellikleri.....	37
3.5.3.1. Bilişsel Gelişim Özellikleri .....	37
3.5.3.2. Duyuşsal- Sosyal Gelişim Özellikleri .....	37
3.5.3.3. Motor Gelişim Özellikleri .....	38
3.5.3.4. Fiziksel Gelişim Özellikleri.....	38

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### EMPATİ, TUTUM VE ÖZ-DUYARLILIK

<b>4.1. EMPATİ.....</b>	<b>40</b>
4.1.1. Empatinin Bileşenleri.....	41
4.1.1.1. Bilişsel Bileşen .....	41
4.1.1.2. Duygusal Bileşen.....	42
4.1.2. Empati İle Benzerlik Gösteren Kavramlar .....	42

4.1.2.1. Empati ve Sempatı.....	42
4.1.2.2. Empati ve Özdeşleşme .....	43
4.1.2.3. Empati ve İçtenlik .....	43
4.1.2.4. Empati ve Sezgi.....	44
<b>4.2. EMPATİNİN ÖNEMİ .....</b>	<b>44</b>
<b>4.3. ÇOCUKLARDA EMPATİ.....</b>	<b>45</b>
<b>4.4. TUTUM.....</b>	<b>48</b>
4.4.1. Tutumun Bileşenleri.....	49
4.4.1.1. Bilişsel Bileşen .....	49
4.4.1.2. Duyuşsal Bileşen .....	49
4.4.1.3. Davranışsal Bileşen .....	50
4.4.2. Tutumun Özellikleri.....	50
4.4.3. Tutumların Ölçülmesi .....	51
<b>4.5. TUTUMUN ÖNEMİ.....</b>	<b>52</b>
<b>4.6. ÇOCUKLARDA TUTUM.....</b>	<b>53</b>
<b>4.7. ÖZ-DUYARLILIK.....</b>	<b>54</b>
4.7.1. Öz-Duyarlılığın Bileşenleri.....	56
4.7.1.1. Öz-sevecenlik(Self-kindness).....	56
4.7.1.2. Ortak Paylaşım (Common humanity).....	57
4.7.1.3. Bilgece farkındalık/Bilinçlilik (Mindfulness) .....	58
<b>4.8. ÖZ-DUYARLILIĞIN ÖNEMİ .....</b>	<b>58</b>
<b>4.9. ÇOCUKLARDA ÖZ-DUYARLILIK .....</b>	<b>60</b>
<b>4.10. HAREKET EĞİTİMİNDE EMPATİ, TUTUM VE ÖZ-DUYARLILIĞIN ÖNEMİ.....</b>	<b>61</b>

## BEŞİNCİ BÖLÜM

### YÖNTEM VE BULGULAR

<b>5.1. YÖNTEM.....</b>	<b>64</b>
5.1.1. Araştırma Deseni.....	64
5.1.1.1. Müdahale Deseni .....	66
5.1.1.2. Nicel Yöntem .....	71
5.1.1.3. Nitel Yöntem .....	72
5.1.2. Nicel ve Nitel Çalışma Grubu.....	72

5.1.3. Verileri Toplama Araçları .....	74
5.1.3.1. Nicel Verileri Toplama Araçları.....	75
5.1.3.1.1. Kişisel Bilgi Formu (EK-1).....	75
5.1.3.1.2. KA-Sİ Çocuk ve Ergenler İçin Empatik Eğilim Ölçeği (EK-2).....	75
5.1.3.1.3. Engelli Çocuklara Yönelik Tutumlar Ölçeği (EK-3) .....	76
5.1.3.1.4. Öz-Duyarlılık Ölçeği (EK-4).....	77
5.1.3.2. Nitel Veri Toplama Araçları.....	77
5.1.3.2.1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (EK-5) .....	77
5.1.3.2.2. Araştırmacı Notları (EK-6) .....	78
5.1.4. Müdahale Programı .....	79
5.1.5. Verilerin Toplanması .....	81
5.1.6. Verilerin Analizi.....	83
5.1.6.1. Nicel Verilerin Analizi .....	83
5.1.6.2. Nitel Verilerin Analizi.....	84
5.1.6.3. Nicel ve Nitel Verilerin Birlikte Yorumlanması .....	85
5.1.7. Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliliği .....	85
5.1.7.1. Nicel Verilerin Geçerliliği ve Güvenirliliği .....	86
5.1.7.2. Nitel Verilerin Geçerliliği ve Güvenirliliği .....	88
5.1.8. Uygulamanın Güvenirliliği .....	90
<b>5.2. BULGULAR</b> .....	<b>91</b>
5.2.1. Nicel Analiz Bulguları .....	91
5.2.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular .....	92
5.2.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	92
5.2.1.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	93
5.2.1.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular .....	94
5.2.1.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular .....	94
5.2.1.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular .....	95
5.2.1.7. Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Bulgular .....	96
5.2.1.8. Araştırmanın Sekizinci Alt Problemine İlişkin Bulgular .....	97
5.2.1.9. Araştırmanın Dokuzuncu Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	97
5.2.1.10. Araştırmanın Onuncu Alt Problemine İlişkin Bulgular .....	98
5.2.1.11. Araştırmanın On Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular .....	99

5.2.1.12. Araştırmanın On İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular .....	100
5.2.1.13. Araştırmanın On Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular .....	101
5.2.1.14. Araştırmanın On Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular .....	102
5.2.1.15. Araştırmanın On Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular .....	103
5.2.2. Nitel Analiz Bulguları .....	104
5.2.2.1. Araştırmanın On Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular .....	104
5.2.2.2. Araştırmanın On Yedinci Alt Problemine İlişkin Bulgular .....	105
5.2.2.3. Araştırmanın On Sekizinci Alt Problemine İlişkin Bulgular .....	106
5.2.2.4. Araştırmanın On Dokuzuncu Alt Problemine İlişkin Bulgular .....	107
5.2.2.5. Araştırmanın Yirminci Alt Problemine İlişkin Bulgular .....	108
5.2.2.6. Araştırmanın Yirminci Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular .....	109
5.2.2.7. Araştırmanın Yirminci İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular .....	110
5.2.2.8. Araştırmanın Yirminci Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular .....	111
5.2.2.9. Araştırmanın Yirminci Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular .....	112
5.2.2.10. Araştırmanın Yirminci Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular .....	113
5.2.2.11. Araştırmanın Yirminci Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular .....	114
5.2.2.12. Araştırmanın Yirminci Yedinci Alt Problemine İlişkin Bulgular .....	116
5.2.2.13. Araştırmanın Yirminci Sekizinci Alt Problemine İlişkin Bulgular .....	117
5.2.2.14. Araştırmanın Yirminci Dokuzuncu Alt Problemine İlişkin Bulgular .....	118
5.2.2.15. Araştırmanın Otuzuncu Alt Problemine İlişkin Bulgular .....	119
5.2.3. Karma Yöntem Bulguları .....	120
5.2.3.1. Araştırmanın Otuz Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular .....	120

## ALTINCI BÖLÜM

### TARTIŞMA

<b>6.1. TARTIŞMA .....</b>	<b>122</b>
6.1.1. Nicel Araştırma Bulgularının Tartışılması .....	122
6.1.2. Nitel Araştırma Bulgularının Tartışılması .....	136
6.1.3. Karma Yöntem Bulgularının Tartışılması .....	146
<b>SONUÇ .....</b>	<b>148</b>
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>150</b>
<b>EKLER .....</b>	<b>184</b>

## ÖZET

### YÜKSEK LİSANS TEZİ

#### UYARLANMIŞ HAREKET EĞİTİMİ PROGRAMININ ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNDE ENGELLİLERE KARŞI EMPATİ, TUTUM VE ÖZ- DUYARLILIKLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ ÜZERİNE BİR KARMA DESEN ARAŞTIRMASI

Şevval AKAYDIN

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Atike YILMAZ

2024, 215 sayfa

Bu tez, Uyarlanmış Hareket Eğitimi Programının (UHEP) ortaokul öğrencilerinde engellilere karşı empati, tutum ve öz-duyarlılıklarının değerlendirilmesi amacı ile gerçekleştirilmiştir. Karma araştırma yöntemleri müdahale deseninde yürütülmüş bu araştırmanın nicel boyutu, ön test-son test kontrol gruplu seçkisiz desen, nitel boyutu ise durum çalışması deseninde tasarlanmıştır. Araştırmanın nicel aşamasında deney grubu 25, kontrol grubu 25 olmak üzere toplam 50 ortaokul öğrencisi, nitel aşamasında ise sadece deney grubu öğrencileri yer almıştır. Araştırmada Kaya ve Siyez (2010) tarafından geliştirilen KA-Sİ Çocuk ve Ergenler için Empatik Eğilim Ölçeği, Gümüş ve Öncel (2019) tarafından Türkçe uyarlanan Engelli Çocuklara Yönelik Tutumlar Ölçeği ile Erişen ve arkadaşları (2021) tarafından ortaokul öğrencilerinde geçerlilik ve güvenilirliği yapılan Öz-Duyarlılık Ölçeği ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Ön test ölçümlerinin alınmasından ardından deney grubu öğrencilerine UHEP uygulanmıştır. Son test ölçümlerinin alınmasından 2 hafta sonra ise sadece deney grubu öğrencilerine kalıcılık testleri uygulanmıştır. Araştırmanın nicel veri analizlerinde Mann Whitney U, Friedman testi ve Wilcoxon İşaretleli Sıralar testi, nitel veri analizlerinde ise içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmanın nitel bulgular sonucunda 15 ana tema ve 20 alt tema ortaya çıkmıştır. Nicel bulgular sonucunda UHEP' in ortaokul öğrencilerinin empatik eğilim ölçeği duygusal ve bilişsel empati, Engelli Çocuklara Yönelik Tutumlar Ölçeği etkileşim ve kabullenme, kaçınma, acıma ve yakınlık ile Öz-Duyarlılık Ölçeği öz sevecenlik, öz yargılama, izolasyon ve aşırı özdeşleşme alt boyutunda deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunduğu saptanmıştır. Ancak paylaşımların bilincinde olma ve bilinçlilik alt boyutunda

istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır. Kalıcılık testi sonuçlarında ise duygusal empati, acıma, paylaşımların bilincinde olma ve bilinçlilik puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmadığı saptanmıştır. Ancak diğer tüm alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunduğu saptanmıştır. Sonuç olarak, 6 haftalık UHEP' in ortaokul öğrencilerinin engellilere karşı empati, tutum ve öz-duyarlılıklarını geliştirdiği ve yapılandırılmış görüşme sonuçlarında araştırma bulgularını desteklediği görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Uyarlanmış Hareket Eğitimi Programı, Empati, Engelli Çocuklara Yönelik Tutum, Öz-duyarlılık, Ortaokul Öğrencileri.



## **ABSTRACT**

### **MASTER'S THESIS**

#### **A MIXED PATTERN RESEARCH ON THE EVALUATION OF EMPATHY, ATTITUDES AND SELF-SENSITIVITY TOWARDS THE DISABLED OF THE ADAPTED MOVEMENT EDUCATION PROGRAM IN SECONDARY SCHOOL STUDENTS**

**Şevval AKAYDIN**

**Advisor: Associate Prof. Atike YILMAZ**

**2024, Page: 215**

This thesis was carried out with the aim of evaluating the empathy, attitude and self-compassion towards disabled people in secondary school students of the Adapted Movement Education Program (UHEP). The research was conducted with a mixed research methods intervention design. In the quantitative section, there are a total of 50 secondary school students, 25 in the experimental group and 25 in the control group, and in the qualitative section, there is only the experimental group. In the study, the KA-SI Empathic Tendency Scale for Children and Adolescents developed by Kaya and Siyez (2010), the Attitudes Towards Disabled Children Scale developed by Gümüş and Öncel (2019) adapted into Turkish, the Self-Compassion Scale and the semi-structured Self-Compassion Scale, whose validity and reliability were tested by Erişen et al. (2021) An interview form was used. After the pre-tests, UHEP was applied to the experimental group. Two weeks after the final tests were taken, retention tests were applied only to the experimental group students. Mann Whitney U, Friedman test and Wilcoxon Signed Rank test were used in the quantitative data analysis of the study, and content analysis was used in the qualitative data analysis. As a result, a significant difference was found in favor of the experimental group in the emotional and cognitive empathy, interaction and acceptance, avoidance, pity, closeness, self-kindness, self-judgment, isolation and over-identification sub-dimensions of UHEP secondary school students. In the permanence tests, it was determined that there was no significant difference in emotional empathy, compassion, awareness of sharing and consciousness scores. As a result, it was observed that the 6-week UHEP improved the empathy, attitude and self-compassion of secondary school students towards the disabled, and did

not affect the emotional empathy, compassion, awareness of sharing and consciousness levels, but it did affect all other sub-dimensions.

**Key Words:** Adapted Movement Training Program, Empathy, Attitude Towards Disabled Children, Self-sensitivity, Secondary School Students.



## İTHAF

*Aziz Türk kadını ile Engellilerde beden eğitimi ve spor bilimleri alanına...*



## TEŞEKKÜR

“Uyarlanmış Hareket Eğitimi Programının Ortaokul Öğrencilerinde Engellilere Karşı Empati, Tutum ve Öz-Duyarlılıklarının Değerlendirilmesi Üzerine Bir Karma Desen Araştırması” isimli bu çalışmada, yaşamın her sürecinde ve pek çok yerinde zorluklar yaşayan engelli bireyleri uyarlanmış hareket eğitimi programı aracılığıyla ortaokul öğrencilerinin empati kurarak daha iyi anlamalarına, bu bireylere yönelik tutumlarını geliştirmeye ve öz-duyarlılıklarını arttırmaya yardımcı olmak, farkındalıklarını arttırmak ve literatüre katkı sağlamak amaçlanmıştır.

Lisansüstü eğitim sürecimde yoluma ışık tutan, her türlü ilgi ve desteğini gördüğüm ve hissettiğim, üzerimde büyük emekleri olan kıymetli hocam ve tez danışmanım Sayın Doç. Dr. Atike YILMAZ’ a,

Tez jüri üyelerim olan, değerli görüş ve önerileriyle tezime katkıda bulunan değerli hocalarım Prof. Dr. Yüksel SAVUCU ve Dr. Öğr. Üyesi Abdullah GÜMÜŞAY’ a,

Lisans eğitim sürecimde üzerimde büyük emekleri olan, önerileri ile destek sağlayan ve kıymetli tez danışmanım ile tanışmama vesile olan değerli hocam Gonca İNCE’ ye,

Tez çalışmam sürecinde desteklerini samimi bir şekilde gördüğüm Muş Zübeyde Hanım Ortaokulu müdürüne, öğretmenlerine ve çalışmaya gönüllü katılan öğrencilere,

Tez yazım sürecimde manevi desteği, fikirleri ve varlığıyla tezimin güzelleşmesine katkıda bulunan değerli dostum edebiyat öğretmeni Hicret ÖZERDEM’ e,

Sonsuz sabır ve anlayışla beni yetiştiren ve benim bu günlere gelmemde karşılığı ödenemeyecek emekleri olan canım annem ve babam Müjgân ve Menan AKAYDIN’ a, sayelerinde hayatımda karşılaştığım tüm zorluklarda beraber başa çıktığımız ve bana yalnız olmadığımı her daim hissettiren sevgili ikizim ve erkek kardeşim Merve ve Seyit Can AKAYDIN’ a çok teşekkür ederim.

**Muş-2024**

**Şevval AKAYDIN**

## KISALTMALAR DİZİNİ

- AAHPER : American Association for Health, Physical Education and Recreation  
(Amerikan Sağlık, Beden Eğitimi ve Rekreasyon Derneği)
- AAID : American Association on Intellectual and Developmental Disabilities  
(Amerikan Zihinsel ve Gelişimsel Engelliler Derneği)
- ASPB : Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı
- ÇF : Çocuk Formu
- EF : Ergen Formu
- IDEA : Individuals of Disabilities Education Act (Engelli Bireyler Eğitim Yasası)
- IFAPA : International Federation of Adapted Physical Activity 31
- ILO : International Labor Organization (Uluslararası Çalışma Örgütü)
- KA-Sİ EEÖ : KA- Sİ Empatik Eğilim Ölçeği
- NMHSEC : National Mental Health and Special Education Coalition (Ulusal Ruh Sağlığı ve Özel Eğitim Koalisyonu)
- OSB : Otizm Spektrum Bozukluğu
- SHAPE : Society of Health and Physical Educators
- UHEP : Uyarlanmış Hareket Eğitim Programı
- WHO : Dünya Sağlık Örgütü
- ZE : Zihinsel Engelli

## **TABLULAR DİZİNİ**

Tablo 5.1. Ön test-Son test Kontrol Gruplu Seçkisiz Desen Tablosu.....	72
Tablo 5.2. Katılımcıların Demografik Bilgilerine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	74
Tablo 5.3. Deney ve Kontrol Gruplarının Empatik Eğilim Düzeylerinin Ön Test Sonuçlarına Göre Karşılaştırılması.....	92
Tablo 5.4. Deney ve Kontrol Gruplarının Empatik Eğilim Düzeylerinin Son Test Sonuçlarına Göre Karşılaştırılması.....	92
Tablo 5.5. Deney Grubunun Empatik Eğilim Düzeylerinin Ön Test - Son Test Sonuçlarının Karşılaştırılması.....	93
Tablo 5.6. Kontrol Grubunun Empatik Eğilim Düzeylerinin Ön Test - Son Test Sonuçlarının Karşılaştırılması.....	94
Tablo 5.7. Deney Grubunun Empatik Eğilim Düzeylerinin Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Test Sonuçlarının Karşılaştırılması.....	94
Tablo 5.8. Deney ve Kontrol Gruplarının Engelli Çocuklara Yönelik Tutum Düzeylerinin Ön Test Sonuçlarına Göre Karşılaştırılması.....	95
Tablo 5.9. Deney ve Kontrol Gruplarının Engelli Çocuklara Yönelik Tutum Düzeylerinin Son Test Sonuçlarına Göre Karşılaştırılması.....	96
Tablo 5.10. Deney Grubunun Engelli Çocuklara Yönelik Tutum Düzeylerinin Ön Test - Son Test Sonuçlarının Karşılaştırılması.....	97
Tablo 5.11. Kontrol Grubunun Engelli Çocuklara Yönelik Tutum Düzeylerinin Ön Test - Son Test Sonuçlarının Karşılaştırılması.....	97
Tablo 5.12. Deney Grubunun Engelli Çocuklara Yönelik Tutum Düzeylerinin Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Test Sonuçlarının Karşılaştırılması.....	98
Tablo 5.13. Deney ve Kontrol Gruplarının Öz-Duyarlılık Düzeylerinin Ön Test Sonuçlarına Göre Karşılaştırılması.....	99
Tablo 5.14. Deney ve Kontrol Gruplarının Öz-Duyarlılık Düzeylerinin Son Test Sonuçlarına Göre Karşılaştırılması.....	100

Tablo 5.15. Deney Grubunun Öz-Duyarlılık Düzeylerinin Ön Test - Son Test Sonuçlarının Karşılaştırılması.....	101
Tablo 5.16. Kontrol Grubunun Öz-Duyarlılık Düzeylerinin Ön Test - Son Test Sonuçlarının Karşılaştırılması.....	102
Tablo 5.17. Deney Grubunun Öz Duyarlılık Düzeylerinin Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Test Sonuçlarının Karşılaştırılması.....	103
Tablo 5.18. Deney grubu öğrencilerinin, görme ve bedensel engelli bir birey olsaydın nasıl hissederdin sorusuna yönelik uyarlanmış hareket eğitimi programı öncesi görüşleri nelerdir?.....	104
Tablo 5.19. Deney grubu öğrencilerinin, sizce görme ve bedensel engelli bireyin beden eğitimi dersine katılımı nasıldır (yaşadığı kolaylıklar ve zorluklar) sorusuna yönelik uyarlanmış hareket eğitimi programı öncesi görüşleri nelerdir?.....	105
Tablo 5.20. Deney grubu öğrencilerinin, öğretmenin beden eğitimi ve spor derslerinde engelli arkadaşına yönelik ne gibi düzenlemeler yapmasını isterdin sorusuna yönelik uyarlanmış hareket eğitimi programı öncesi görüşleri nelerdir?.....	106
Tablo 5.21. Deney grubu öğrencilerinin, görme/bedensel engelli kişiyi desteklemek veya savunmak için ne gibi adımlar atarsınız sorusuna yönelik uyarlanmış hareket eğitimi programı öncesi görüşleri nelerdir?.....	107
Tablo 5.22. Deney öğrencilerinin, sizce görme/bedensel engelli insanlar saygıyı ve engelli olmayan insanlarla aynı fırsatları hak ediyor mu lütfen nedenleriyle açıklayınız sorusuna yönelik uyarlanmış hareket eğitimi programı öncesi görüşleri nelerdir?.....	108
Tablo 5.23. Deney grubu öğrencilerinin, öğretmenin beden eğitimi ve spor derslerinde engelli arkadaşına yönelik ne gibi düzenlemeler yapmasını isterdin sorusuna yönelik uyarlanmış hareket eğitimi programı sonrası görüşleri nelerdir?.....	109
Tablo 5.24. Deney grubu öğrencilerinin, görme/bedensel engelli kişiyi desteklemek veya savunmak için ne gibi adımlar atarsınız sorusuna yönelik uyarlanmış hareket eğitimi programı sonrası görüşleri nelerdir?.....	110

Tablo 5.25. Deney öğrencilerinin, sizce görme/bedensel engelli insanlar saygıyı ve engelli olmayan insanlarla aynı fırsatları hak ediyor mu lütfen nedenleriyle açıklayınız sorusuna yönelik uyarlanmış hareket eğitimi programı sonrası görüşleri nelerdir?.....	111
Tablo 5.26. Deney grubu öğrencilerinin, yapılan empati parkuru sonrası engelli bireylerle ilgili düşünceleriniz ve parkur deneyimleriniz nelerdir sorusuna yönelik uyarlanmış hareket eğitimi programı sonrası görüşleri nelerdir?.....	112
Tablo 5.27. Deney grubu öğrencilerinin, uygulama sonrası görme ve bedensel engelli bireylere yönelik beden eğitimi derslerinde çözüm önerileriniz nelerdir sorusuna yönelik uyarlanmış hareket eğitimi programı sonrası görüşleri nelerdir?.....	113
Tablo 5.28. Deney grubu öğrencilerinin, öğretmenin beden eğitimi ve spor derslerinde engelli arkadaşına yönelik ne gibi düzenlemeler yapmasını isterdin sorusuna yönelik uyarlanmış hareket eğitimi programı kalıcılık testi görüşleri nelerdir?.....	114
Tablo 5.29. Deney grubu öğrencilerinin, görme/bedensel engelli kişiyi desteklemek veya savunmak için ne gibi adımlar atarsınız sorusuna yönelik uyarlanmış hareket eğitimi programı kalıcılık testi görüşleri nelerdir?.....	116
Tablo 5.30. Deney öğrencilerinin, sizce görme/bedensel engelli insanlar saygıyı ve engelli olmayan insanlarla aynı fırsatları hak ediyor mu lütfen nedenleriyle açıklayınız sorusuna yönelik uyarlanmış hareket eğitimi programı kalıcılık testi görüşleri nelerdir?.....	117
Tablo 5.31. Deney grubu öğrencilerinin, yapılan empati parkuru sonrası engelli bireylerle ilgili düşünceleriniz ve parkur deneyimleriniz nelerdir sorusuna yönelik uyarlanmış hareket eğitimi programı kalıcılık testi görüşleri nelerdir?.....	118
Tablo 5.32. Deney grubu öğrencilerinin, uygulama sonrası görme ve bedensel engelli bireylere yönelik beden eğitimi derslerinde çözüm önerileriniz nelerdir sorusuna yönelik uyarlanmış hareket eğitimi programı kalıcılık testi görüşleri nelerdir?.....	119
Tablo 5.33. Nitel ve Nicel Bulgu Sonuçlarının Benzeşen ve Ayrışan Yönleri Nelerdir?.....	120

## ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 3.1. Görme Engelliliğinin Nedenleri.....	24
Şekil 3.2. Bedensel Engelliliğın Sınıflandırılması.....	33
Şekil 5.1. Müdahale Deseni 'ne İlişkin Uygulama Süreci.....	68
Şekil 5.2. Yakınsayan Paralel Desen Modellemesi.....	70
Şekil 5.3. Açıklayıcı Ardışık Desen Modellemesi.....	71
Şekil 5.4. Veri Toplama Araçları.....	75
Şekil 5.5. Veri Toplama Süreci.....	82
Şekil 5.6. Nitel Verilerin Analiz Aşaması.....	84

## GİRİŞ

Eğitim, kişilerin yaşamına etki etmesi ve toplumsal yapının oluşumuna katkı sağlaması açısından toplulukların gelişiminde kritik bir süreçtir. Eğitim sistemindeki en önemli unsurlardan biri ise okullardır (Taymaz, 2009). Öğrencinin ihtiyaçlarına uygun okul ortamı sunmak, tipik gelişim gösteren öğrenciler için önemli olduğu kadar gelişimleri akranlarından geride olan kaynaştırma öğrencileri içinde önemlidir. Dolayısıyla okulda birlikte eğitim aldıkları engelli akranlarına yönelik empatik eğilim düzeylerinin belirlenmesi önem arz etmektedir. Günümüzde oldukça sık kullanılan empati, kapsamlı ve kısa bir kavram olduğu için hızlıca yaygınlık kazanmıştır. Nelson vd., (2022) Empatiyi; “*İnsanın kendi benliğinin ayrımını kaybetmeden karşıdakini sanki “O imiş” gibi anlaması ve onu doğru anlamak için de karşı Ben’e ait iletiyi yine karşı Ben’deki anlamlılık açısından değerlendirmesi esasına dayanmaktadır*” şeklinde ifade etmektedir. Başka bir tanımda ise empati; “*Karşısındaki kişinin ne hissettiğini hissedeabilmenin ötesinde o kişinin bakış açısıyla bakabilme, buna sayđı gösterebilme, bunu anlayabilme ve bu aşamalar tamamlandıktan sonra da ortak hareket edilebilecek noktaya gelebilme*” olarak ifade edilmektedir (Tarhan, 2017). Duygusal zeknın (EQ) dinamikleri içerisinde empatiyi değerlendiren Goleman (2007) da kişilerin empati duyabilmesi için içgörüye sahip olmalarının gerektiğini belirtir; nk duygularını ve kendini tanıyan birey karşısındaki kişilerin de duygularına karşı hassas davranış sergiler. Empatik eğilimi yüksek olan öğrencilerin aynı zamanda tutum düzeylerinin de yüksek olduğu belirtilmektedir (Armstrong vd., 2016; Algüzel ve Bumin, 2024).

Katz’ a göre de tutum, “*Bireyin çevresindeki bir simgeyi, bir nesneyi ya da bir olayı olumlu ya da olumsuz bir şekilde değerlendirme eğilimidir*”. Bu tanım ile bireyin, içerisinde olduğu çevreye karşı gösterdiği tavır ve sergilemiş olduğu duruş ön plandadır. Bireyin, öncelikle içerisinde olduğu ortama uyum sağlayabilmesi için öncelikle kendi bulunduğu konumu belirlemesi gerekmektedir. Böylece birey kendi bulunduğu konumdan hareket ederek dış çevresindeki olgu, olay, durum, obje ve diğer bireyler ile ilişkilerine yn verebilir, kendi yeriyle üstlenmesi gereken rolleri ve işlevleri belirleyebilir (İnceoğlu, 2010). Empati eğilim düzeyleri ve engellilere karşı tutum düzeyi yüksek olan kişilerin aynı zamanda öz-duyarlılıklarının da yüksek düzeyde olduğu belirtilmektedir (Neff ve Pommier, 2013; Neff ve Beretvas, 2013; Neff, 2023). Neff (2003a) z duyarlılık kavramını; bireyin acıları, yetersizlikleri ya da başarısız

kaldığı durumlardaki deneyimine açık olmayı, bu deneyimden kaçmak ya da kopmak yerine hafifletmeye ve iyileştirmeye yönelik yargılayıcı olmayan bir anlayışla eylemde bulunabilmesi olarak tanımlamıştır. Ayrıca öz-duyarlılık düzeyi yüksek olan bireylerin akranlarıyla olumlu sosyal ilişkiler kurma, karşısındaki bireyle empati kurma ve engelli bireylere yönelik olumlu tutum geliştirmede önemli bir etken olduğu vurgulanmıştır (Neff ve Beretvas, 2013; Centeno vd., 2020; Bailey vd., 2023). Engelli bireylere yönelik empatik eğilim, tutum ve öz-duyarlılık becerisinin eğitim ile öğrencilere kazandırabileceği, bu eğitimin verilebilmesine yardımcı olması için de çeşitli müdahale programları olduğu belirtilmektedir (Waldemar vd., 2016; Ingram vd., 2019; Goleman, 2020). Bu araştırma da ortaokul öğrencilerin engelli bireylere karşı empatik eğilim, tutum ve öz-duyarlılık düzeylerinin geliştirilmesi amacıyla Uyarlanmış Hareket Eğitimi Programı (UHEP) müdahalesi uygulanmıştır. Uyarlanmış hareket eğitimi, işlev, yapı veya görünüm açısından çeşitli engellere sahip bireylere hitap etmek amacıyla özel olarak düzenlenen yaşam boyu faaliyetlerle ilgili teorik ve uygulamalı alan olarak tanımlanmaktadır (Özer, 2017). Literatürde ortaokul öğrencilerine yönelik yapılan müdahale çalışmaları incelendiğinde, Flook ve ark. (2015) ve Waldemar ve ark. (2016) tarafından yapılan çalışmalarda müdahale programlarının 5-18 yaş arasındaki öğrencilerin empatik eğilim düzeyleri üzerinde önemli etkisinin olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Reina ve ark. (2011) ve Campos ve ark. (2014) 10-15 yaş arası öğrencilerin engelli çocuklara yönelik tutum düzeylerini geliştirmeyi amaçladıkları engelli farkındalığı müdahale programının bu yaş grubu öğrencilerin tutumları üzerinde etkili olduğunu ve engelli çocuklara yönelik tutumlarının müdahale öncesi değerlere göre arttığını belirtmişlerdir. Bluth ve Eisenlohr-Moul (2017) öğrencilerin öz-duyarlılıklarını arttırmayı amaçladıkları farkındalık temelli müdahale programında bu yaş grubu öğrencilerin öz-duyarlılık düzeyleri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Yukarıda belirtilen bilgiler doğrultusunda araştırmada, ortaokul öğrencilerinin engelli bireylere karşı empatik eğilim, tutum ve öz-duyarlılık düzeylerinin geliştirilmesinde, UHEP müdahalesinin etkisini test etmek ve bu yolla da ortaokul öğrencilerinin engelli bireylere karşı empatik eğilim, tutum ve öz-duyarlılık düzeyleri arttırmaya yönelik bilimsel bilgiye katkı sağlamak amaçlanmıştır.

## **BİRİNCİ BÖLÜM**

### **PROBLEM CÜMLESİ**

1. Uyarlanmış hareket eğitimi programının ortaokul öğrencilerinde engelli bireylere karşı empati, tutum ve öz-duyarlılıklarında deney ve kontrol grubu arasında farklılık var mıdır?
2. Uyarlanmış hareket eğitimi programının ortaokul öğrencilerinde engellilere yönelik görüşleri nelerdir?
3. Nitel sonuçlar nicel sonuçları ne ölçüde doğrulamaktadır?

#### **1.1. ALT PROBLEMLER**

Araştırmanın problem cümlesi doğrultusunda aşağıda bulunan alt problemlere cevap aranmaktadır.

##### **1.1.1. Nicel Araştırmaya İlişkin Alt Problemler**

###### **Deney ve kontrol grubu katılımcılarının:**

1. UHEP' in empatik eğilim düzeylerine ilişkin ön test puanlarında,
2. UHEP' in empatik eğilim düzeylerine ilişkin son test puanlarında,
3. UHEP' in empatik eğilim düzeylerine ilişkin ön test ve son test puanlarında,
4. UHEP' in empatik eğilim düzeylerine ilişkin ön test ve son test puanlarında,
5. UHEP' in empatik eğilim düzeylerine ilişkin kalıcılık test sonuçlarında,
6. UHEP' in engelli çocuklara yönelik tutum düzeylerine ilişkin ön test puanlarında,
7. UHEP' in engelli çocuklara yönelik tutum düzeylerine ilişkin son test puanlarında,
8. UHEP' in engelli çocuklara yönelik tutum düzeylerine ilişkin ön test-son test puanlarında,
9. UHEP' in engelli çocuklara yönelik tutum düzeylerine ilişkin ön test ve son test puanlarında,

10. UHEP' in engelli çocuklara yönelik tutum düzeylerine ilişkin kalıcılık test sonuçlarında,

11. UHEP' in öz-duyarlılık düzeylerine ilişkin ön test puanlarında,

12. UHEP' in öz-duyarlılık düzeylerine ilişkin son test puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

13. UHEP' in öz-duyarlılık düzeylerine ilişkin ön test ve son test puanlarında,

14. UHEP' in öz-duyarlılık düzeylerine ilişkin ön test ve son test puanlarında,

15. UHEP' in öz-duyarlılık düzeylerine ilişkin kalıcılık test sonuçlarında, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

### **1.1.2. Nitel Araştırmaya İlişkin Alt Problemler**

1. Deney grubu öğrencilerinin, görme ve bedensel engelli bir birey olsaydın nasıl hissederdin sorusuna yönelik uyarlanmış hareket eğitimi programı öncesi görüşleri nelerdir?

2. Deney grubu öğrencilerinin, sizce görme ve bedensel engelli bireyin beden eğitimi dersine katılımı nasıldır (yaşadığı kolaylıklar ve zorluklar) sorusuna yönelik uyarlanmış hareket eğitimi programı öncesi görüşleri nelerdir?

3. Deney grubu öğrencilerinin, öğretmeninin beden eğitimi ve spor derslerinde engelli arkadaşına yönelik ne gibi düzenlemeler yapmasını isterdin sorusuna yönelik uyarlanmış hareket eğitimi programı öncesi görüşleri nelerdir?

4. Deney grubu öğrencilerinin, görme/bedensel engelli kişiyi desteklemek veya savunmak için ne gibi adımlar atarsınız sorusuna yönelik uyarlanmış hareket eğitimi programı öncesi görüşleri nelerdir?

5. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, sizce görme/bedensel engelli insanlar saygıyı ve engelli olmayan insanlarla aynı fırsatları hak ediyor mu lütfen nedenleriyle açıklayınız sorusuna yönelik uyarlanmış hareket eğitimi programı öncesi görüşleri nelerdir?

6. Deney grubu öğrencilerinin, öğretmeninin beden eğitimi ve spor derslerinde engelli arkadaşına yönelik ne gibi düzenlemeler yapmasını isterdin sorusuna yönelik uyarlanmış hareket eğitimi programı sonrası görüşleri nelerdir?

7. Deney grubu öğrencilerinin, görme/bedensel engelli kişiyi desteklemek veya savunmak için ne gibi adımlar atarsınız sorusuna yönelik uyarlanmış hareket eğitimi programı sonrası görüşleri nelerdir?

8. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, sizce görme/bedensel engelli insanlar saygıyı ve engelli olmayan insanlarla aynı fırsatları hak ediyor mu lütfen nedenleriyle açıklayınız sorusuna yönelik uyarlanmış hareket eğitimi programı sonrası görüşleri nelerdir?

9. Deney grubu öğrencilerinin, yapılan empati parkuru sonrası engelli bireylerle ilgili düşünceleriniz ve parkur deneyimleriniz nelerdir sorusuna yönelik uyarlanmış hareket eğitimi programı sonrası görüşleri nelerdir?

10. Deney grubu öğrencilerinin, uygulama sonrası görme ve bedensel engelli bireylere yönelik beden eğitimi derslerinde çözüm önerileriniz nelerdir sorusuna yönelik uyarlanmış hareket eğitimi programı sonrası görüşleri nelerdir?

11. Deney grubu öğrencilerinin, öğretmenin beden eğitimi ve spor derslerinde engelli arkadaşına yönelik ne gibi düzenlemeler yapmasını isterdin sorusuna yönelik uyarlanmış hareket eğitimi programı kalıcılık test görüşleri nelerdir?

12. Deney grubu öğrencilerinin, görme/bedensel engelli kişiyi desteklemek veya savunmak için ne gibi adımlar atarsınız sorusuna yönelik uyarlanmış hareket eğitimi programı kalıcılık test görüşleri nelerdir?

13. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, sizce görme/bedensel engelli insanlar saygıyı ve engelli olmayan insanlarla aynı fırsatları hak ediyor mu lütfen nedenleriyle açıklayınız sorusuna yönelik uyarlanmış hareket eğitimi programı kalıcılık test görüşleri nelerdir?

14. Deney grubu öğrencilerinin, yapılan empati parkuru sonrası engelli bireylerle ilgili düşünceleriniz ve parkur deneyimleriniz nelerdir sorusuna yönelik uyarlanmış hareket eğitimi programı kalıcılık test görüşleri nelerdir?

15. Deney grubu öğrencilerinin, uygulama sonrası görme ve bedensel engelli bireylere yönelik beden eğitimi derslerinde çözüm önerileriniz nelerdir sorusuna yönelik uyarlanmış hareket eğitimi programı kalıcılık test görüşleri nelerdir?

### **1.1.3. Karma Araştırmaya Yönelik Alt Problemi**

Araştırma sonuçları doğrultusunda:

1. Nitel ve nicel araştırma sonuçları arasındaki benzerlikler nelerdir?
2. Nitel ve nicel araştırma sonuçları arasındaki farklılıklar nelerdir?

## **1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI**

Karma araştırma yöntemlerinden müdahale deseninde tasarlanan bu araştırmada uyarlanmış hareket eğitimi programının ortaokul öğrencilerinde engellilere karşı empati, tutum ve öz-duyarlılıklarının değerlendirilmesini incelemek amaçlanmaktadır. Müdahale deseni karma yöntem ile nicel ve nitel verinin bir ekseninde bir araya getirilerek birleştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmadaki ölçek: katılımcıların engelli bireylere karşı empati, tutum ve öz-duyarlılıklarının değerlendirilmesinin gruplar arası farklılıkları ölçmek için kullanılmıştır. Ayrıca çalışmada katılımcıların engelli bireylere karşı empati, tutum ve öz-duyarlılıklarının değerlendirilmesine dair düşünceleri yarı yapılandırılmış görüşme sorularıyla incelenmiştir. Araştırma kapsamındaki nitel ve nicel verinin toplamasındaki neden, bu iki farklı yaklaşımdan elde edilen sonuçları karşılaştırarak, birbirlerinin desteklenen ve ayrılan yönlerinin belirlenmesidir.

## **1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ**

Eğitim sistemleri toplumsal önyargıları yıkmak ve engelliler için toplumla bütünleştirici kültür ortamları oluşturmada önemli bir yere sahiptir. Özellikle engellilere karşı tutumlarla mücadele etmek, engellilik bilincini arttırmak ve kapsayıcı bir toplum oluşturmaya yardımcı olmak için beden eğitimi ve spora dayalı etkinlikler bir araç olarak kullanılmaktadır (Sandford vd., 2022). Kişiliğin temellerinin çocukluk döneminde biçimlendiği düşünüldüğünde, doğru uygulama ve bilgilendirmeyle büyüyecek çocukların, hayatlarının sonraki dönemlerinde engelli bireylerin yaşamış oldukları problemlere karşı daha da duyarlı olabilecekleri, empati kurabilecekleri ve yaşanan birçok problemin üstesinden daha kolay gelebilecekleri duygu düzenleme becerileriyle öz-duyarlılıklarını geliştirebilecekleri düşünülmektedir (Şahin ve Çiçek, 2008; Neff, 2003). Empatinin engelli bireylere yönelik tutumlarla doğrudan ilişkili olduğu ve bu sosyal yeteneğe bağlı olduğu (Gasser ve diğerleri 2018) gerçeğinden hareketle özellikle tipik gelişim gösteren çocukların bu bireylere karşı tutumlarının

incelenmesine ve geliştirilmesine yönelik çalışmaların yapılması önemlidir. Dolayısıyla toplumsal duyarlılığı arttırmada ve uygun stratejiler belirlemede engelli bireylere yönelik tutum ve davranışların ortaya çıkarılması önemlidir (Özida, 2009). Bu çalışmada uyarlanmış hareket eğitimi programının tipik gelişim gösteren öğrencilerin engelli bireylere karşı empati, tutum ve öz-duyarlılıklarını etkilemede ne derece yeterli olduğunun belirlenmesi, yapılması planlanan çalışmalarında etkililiği için büyük önem arz etmektedir. Ayrıca çalışmada elde edilen bulgularla müdahale programına dâhil olan öğrenciler ile programa dâhil olmayan öğrenciler arasında engelli bireylere karşı empati, tutum ve öz-duyarlılıklarında aldıkları eğitim sonucu bir farkın olup olmadığının tespiti de yapılabilecektir. Bu doğrultuda çalışmada elde edilen bulguların engelli bireylere yönelik farkındalığın ne boyutta olduğunu belirlemek ve farkındalığın arttırılmasına dönük politikaların hazırlanmasına katkı sağlaması beklenmektedir.

Engelli bireylere yönelik yapılan çalışmalar incelendiğinde nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı çalışmaların az olduğu görülmektedir (Liu vd., 2010; Pérez-Torralba vd., 2019; McKay vd., 2021). Çalışmada kullanılan karma yöntem seçimindeki temel amaç ise; engelli bireylere karşı empati, tutum ve öz-duyarlılıkların ortaokul öğrencileri üzerinden birçok farklı yönü ile değerlendirilebilmesinin istenmesidir. Çalışmada kullanılan empati, tutum ve öz-duyarlılık ölçekleri aracılığı ile nicel; öğrenciler ile yapılan görüşmelerle de nitel yöntem araştırmada paralel olarak yürütülmüş, dolayısıyla araştırmanın özgün bir değerinin olduğu düşünülmektedir.

#### **1.4. VARSAYIMLAR**

*Çalışma katılımcılarının:*

- ✓ Gönüllü bir şekilde katıldıkları,
- ✓ Empati, tutum ve öz-duyarlılık ölçeğindeki sorulara içtenlikle cevap verdikleri,
- ✓ Nitel görüşme sorularına içtenlikle cevaplar verdikleri,
- ✓ Kullanılan görüşme formları, test ve istatistiksel yöntemin araştırma amacına uygun olduğu,
- ✓ Literatür taramasının araştırma geçerliliğine uygun olduğu varsayılmaktadır.

## 1.5. SINIRLILIKLAR

*Çalışma:*

- ✓ 5. ve 6. sınıf öğrencileriyle,
- ✓ Empati, tutum ve öz-duyarlılık ölçeğiyle,
- ✓ Görüşme sorularıyla,
- ✓ 2023-2024 eğitim öğretim yılı,
- ✓ Muş merkezde bulunan ortaokullarla,

*sınırlandırılmıştır.*



## İKİNCİ BÖLÜM

### UYARLANMIŞ HAREKET EĞİTİMİ

Araştırmanın bu bölümünde Dünya’ da uyarlanmış hareket eğitiminin kısa tarihçesine ve Türkiye’ de uyarlanmış hareket eğitimi ile ilgili detaylı açıklamalara yer verilmektedir.

#### 2.1. DÜNYA’DA UYARLANMIŞ HAREKET EĞİTİMİNİN KISA TARİHÇESİ

Ülkemizde “*Engelliler için Beden Eğitimi ve Spor*” olarak kullanılmaya başlayan kavram dünyada yaygın olarak “*Adapte Edilmiş Fiziksel Aktivite*” veya “*Adapte Edilmiş Beden Eğitimi ve Spor*” kavramı olarak kullanılmaktadır. Son yıllarda ülkemizde de “*Uyarlanmış Beden Eğitimi ve Spor*” ve “*Uyarlanmış Fiziksel Aktivite*” kavramı olarak kullanılmaktadır. Uyarlanmış hareket eğitimi, işlev, yapı ya da görünüm açısından çeşitli sınırlamalara sahip bireylere hitap etmek amacıyla özel olarak düzenlenen yaşam boyu faaliyetlerle ilgili teorik ve uygulamalı alan olarak tanımlanmaktadır (Özer, 2017). Bu alan, kendini gerçekleştirme, hareket başarısına ulaşma, çevreye uyum sağlama, eşit erişilebilirlik için gerekli değişiklikleri sağlama, katılımı mümkün kılma ve sınırlı kapasiteye sahip bireyler için gerekli düzenlemeleri yapmaya odaklanmaktadır (Özer, 2017). Özel gereksinimli bireylerin eğitim hizmetleri ile ilgili gelişimler göreceli olarak yakın bir tarihte olmuş olsa da, tıbbi tedavi ve terapide fiziksel etkinlik ya da egzersizin kullanımı yeni değildir. Tedaviyle ilgili egzersizlerin geçmişi, Çin’de MÖ. 3.000 yıllarına kadar gitmektedir. Avrupa’ da 19. yüzyılın başlarında Friedrich Ludwing Jahn Almanya’ da bilinen jimnastik hareketlerini başlatarak Almanya’nın ulusal kimliğin bir parçası olurken aynı dönem içerisinde Per Henrik Ling (İsveç), “Tıbbi Jimnastik” olarak adlandırılan hareketlerini geliştirerek Jimnastik faaliyetlerinin tüm Avrupa’ ya ve en nihayetinde de ABD’ye yayılmasına katkı sağlamıştır (Winnick, 2017).

1930’lu yıllarda Amerikan devlet okullarında tipik gelişim gösteren öğrenciler için zorunlu olan beden eğitimi ile birlikte fiziksel aktivite ve sporun tıbbi amaçlı yapıma anlayışından fiziksel eğitim anlayışına geçilmiştir. Öğrenciyi bir bütün olarak ortaya çıkarma anlayışını yansıtan bu geçiş, beden eğitimi öğretmenlerinin eğitimi teşvik edilerek oyun, spor, ritmik etkinlikler ve jimnastikten oluşan daha geniş kapsamlı zorunlu bir program halini almıştır (Sherrill, 2004). Bu geçişle beraber, öğrenciler tipik

bir beden eğitimi dersine veya düzeltici bir beden eğitimi dersine atanmaktaydı ve bu atama doktor tarafından kapsamlı bir tıbbi muayene ile yapılmaktaydı. Düzeltici beden eğitimi dersi, sağlık, postür ve fiziksel uygunluk sorunları ile ilgili düzenlenmiş etkinliklerden oluşmaktaydı. 1950’li yıllarda devlet okullarında hizmet alan özel gereksinimli öğrenci sayısındaki artış okullarda bireysel farklılıkları olan öğrencilerin gereksinimlerini karşılamak üzere programlarda farklılaşma yapılması gerekliliğini doğurmuştur (Winnick, 2017).

Ortaya çıkan bu gereksinimler doğrultusunda 1952’de, Amerika Sağlık, Fiziksel Eğitim ve Rekreasyon Birliğini (American Association for Health, Physical Education and Recreation, AAHPER), güncel adıyla, Sağlık ve Beden Eğitimi Öğretmenleri Birliğinin (Society of Health and Physical Educators, SHAPE) kurulmasına zemin hazırlamıştır. AAHPER’ in kurduğu komiteyle profesyonellere rehberlik etmek amaçlanmıştır. Komite, uyarlanmış beden eğitimi *“normal bir beden eğitimi programının hareketli etkinliklerine kısıtlanmadan güvenli ve başarılı olarak katılamayacak yetersizliği olan öğrencilerin ilgi, kapasite ve sınırlamalarına uygun gelişimsel etkinlik, oyun, spor ve ritimlerin çeşitlendirilmiş bir programdır”* şeklinde tanımlamıştır (Savucu, 2019).

1997’ de Engelli Bireyler Eğitim Yasası (İDEA) yürürlüğe girmiş ve bu yasa, tüm engelli bireylerin özel eğitim hakkına sahip olduğunu şart koşmuştur. İDEA özel eğitimi *“sınıfta, evde, hastanelerde, kurumlarda ve diğer ortamlarda yürütülen beden eğitimi de dâhil olmak üzere, özel gereksinimli bir bireyin benzersiz ihtiyaçlarını karşılamak için ebeveynlere veya velilere hiçbir ücret ödemediği özel olarak tasarlanmış eğitim”* olarak tanımlamıştır. Özel eğitim tanımına beden eğitimi ve sporun dahil edilmesi iki nedenden dolayı önemlidir; birincisi, beden eğitimi ve spor özel eğitim hizmetlerine hak kazanmış tüm bireylerin faydalanması gereken doğrudan bir hizmet olarak tanımlanmıştır. İkinci olarak, özel gereksinime sahip olan bireyler için beden eğitimi ve sporun önemi vurgulanmıştır (Erdoğan ve Genç, 2018; Tomris ve Çelik, 2021).

20. yüzyılın başlarında da, dünyanın çeşitli yerlerinde ki devlet okulları daha resmi bir beden eğitimi müfredatı geliştirerek uluslararası bağlamda şemsiye bir terim olarak uyarlanmış fiziksel aktivite kavramının temelini oluşturmuşlardır. Özel gereksinime sahip bireylerin ilgi ve yeteneklerine önem verilen hareket, fiziksel aktivite

ve sporu birleştireceği için uyarlanmış beden eğitimi ve spor 20. Yüzyılın başlarında fiziksel bozuklukları ve hastalıkları hafifletmek amacıyla önleyici ve terapötik olarak kullanılmıştır ( DePauw vd., 2017). Yirminci yılın ilk yarısında, düzeltici terapi için bir araç olmanın dışında fiziksel aktivite konusuna hiç dikkat edilmeyen özel gereksinimli kişilerin hapsedilmesiyle karakterize edilen tesis temelli bir paradigma süreci yaşanmıştır. Yirminci yüzyılın ikinci yarısında ise, bireyselleştirilmiş, terapötik, iyileştirici, gelişimsel ya da bireysel sorunları çözmek amacıyla oluşturulmuş özel programlarla özel gereksinimli bireylerin topluma entegrasyonu veya yeniden entegrasyonu için hizmet temelli bir paradigma hüküm sürmüştür (Silva ve Howe, 2012).

Geçtiğimiz kırk yılda dünya çapındaki toplumlarda, özel gereksinimli kişilerin eşitliği ve katılımı da dâhil olmak üzere birçok değişiklik meydana gelmiştir. Bu gelişmelerin özel gereksinimli bireylere yönelik uyarlanmış beden eğitimi ve spor alanında açık bir etkisi olmuştur. Rehabilitasyon/terapi, rekreasyon, eğitim ve boş zamanlarının yanı sıra yüksek performanslı sporu da içine alan pek çok girişim, beden eğitimi ve spora eşit erişim ile katılımı amaçlamaktadır (Kusan, 2023). Fiziksel aktivite ve spora katılmanın başkaları ile iletişim kurmayı ve iş birliği yapmayı içermesinden dolayı dışa dönüklük gibi arzu edilen kişilik özelliklerinin gelişimine de yardımcı olduğu belirtilmiştir (Kusan, 2023). Davis (2011)' de kaynaştırmayı teşvik etmenin ve daha geniş kapsamlı genel bir beden eğitimi müfredatı geliştirmenin bir yolu olarak genel bir beden eğitimi müfredatında uyarlanmış sporun öğretilmesini savunmuştur (Davis, 2011).

## **2.2. TÜRKİYE' DE UYARLANMIŞ HAREKET EĞİTİMİ**

Türkiye'de engelli bireylere yönelik bilgi eksikliğinin giderilmesi için yapılan en geniş çalışma, Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü Başkanlığı ve Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı işbirliğiyle yapılan 2002 yılındaki Türkiye Özürlüler Araştırması'dır. Yaş grubu ve cinsiyet açısından engellilerin durumu 2002 Türkiye Özürlüler Araştırması'na göre; toplam nüfus içerisindeki engelli nüfusun oranı yüzde 12.29'dur. TÜİK, 2011 NKA sonuçlarına göre, Türkiye'de duyma, görme, konuşma, yürüme, basit dört işlem yapma, yaşlılarına göre öğrenme, dikkatini toplama ya da hatırlama fonksiyonlarından en az birinde çok zorlanan veya hiç yapamayan kişilerin

sayısı, 4.867.000'dir (<https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Nufus-ve-Konut-Arastir-masi-2011-15843>).

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2016) sonuçlarına göre, 288.489' a yakın birey temel eğitim (3-14 yaş) içerisinde bulunmaktadır. Dolayısıyla bu bireyler, yetersizlikleri ve ihtiyaçları doğrultusunda sağlıklı bir yaşama sahip olmaları için farklı bir takım programların içerisinde yer almaları gerektiği belirtilmektedir. Aksi halde yaşlılarıyla yaslandırıldıklarında obezite riski yüksek ve spor aktivitelerine katılımı düşük olan bu bireyler, sağlık ile ilişkilendirilen motor ve fiziksel uygunluk gelişimlerinin olumsuz etkisiyle karşı karşıya kalabilmektedirler (Winnick, 2017). Bu olumsuzluğun giderilmesinde ise beden eğitimi ve spor dersine katılımın önem arz etmektedir. Ülkemizde de “*Engelliler için Beden Eğitimi ve Spor*” dersi kavramı yabancı literatürüne ve Bologna standartlarına göre “*Uyarlanmış Beden Eğitimi (UBE)*” dersi olarak yürütülmektedir. UBE; “*Özel gereksinimli kişilerin hayatları boyunca zenginleştirilmiş serbest etkinlik, rekreatif ve spor deneyimleri kazanabilmeleri için kapsamlı ölçüm yapılarak dikkatlice tasarlanmış bir beden eğitimi öğretim programıdır*”. Bu programın amacı, spesifik bir gruba yönelik beden eğitimi uygulamaları değil, beden eğitiminin uygulanarak farklılıklara sahip bireylerin gereksiniminin karşılanmasıdır. Bir başka ifadeyle, hamileler, yaşlılar ve engelliler için farklı bir beden eğitimi hizmetinden ziyade, bireysel farklılıklara göre uyarlanabilen beden eğitimi hizmeti sunmaktır.

Ülkemizde uyarlanmış beden eğitimi ve sporun tarihçesi oldukça yeni ve yakın bir dönem ile başlamış olup özel eğitim alanında çıkarılan yasalar ve yapılan düzenlemelerle birlikte süreç daha da şekillenmiştir. Örneğin; 1982 de Türkiye Özel Olimpiyat Organizasyonu' nun kurulması, 1986 da, İstanbul'da Türkiye I. Özel Olimpiyat Oyunları yapılması süreci hızlandırmıştır. Aynı zamanda 1997' de yürürlüğe giren 573 sayılı kanun hükmünde kararnameyle “Kaynaştırmanın Yaygınlaşması” anlayışı, ülkemizde özel gereksinimli öğrencilerin beden eğitimi ve spor derslerinde de kaynaştırma düşüncesini ortaya çıkarmıştır (Karabulut, 2017). Önceki yıllarda ailelerin tercihinine göre hareket edilir ve doktor raporu ile özel gereksinimli öğrenciler bu dersten muaf olurlardı. Bu dersi alan öğrenciler ise derse dâhil edilmez ve arkadaşlarını izlerlerdi. Bu durum, özel gereksinimli öğrencilerin tipik gelişim gösteren akranlarıyla

sadece aynı ortamda bulunmaları anlamına gelip kaynaştırma felsefesini yansıtmamaktaydı (Ayrıl vd., 2015; Yanardağ, 2023).

2000 yılında Milli Eğitim Bakanlığı görme, işitme, fiziksel ve hafif ya da orta düzey zihinsel yetersizliğe sahip olan çocukların yaşadıkları bölgelerdeki okullara devam etmelerini desteklediğini bildirmiştir (Yanardağ, 2023). Bu konuyla ilgili sivil toplum kurumlarının da desteğiyle beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin bilgi ve becerilerini geliştirmek amacıyla aynı yıl içerisinde tüm üniversitelerde beden eğitimi ve spor bölümlerindeki ders programına “*Engellilerde Beden Eğitimi ve Spor*” dersi zorunlu ders olarak ilave edilmiştir. Üniversitelerde Antrenörlük Eğitimi, Spor Yöneticiliği ve Rekreasyon Bölümlerinde “*Engellilerde Fiziksel Aktivite ve Spor*” derslerini benzer krediler ile açmışlardır. 2002 yılında, Türkiye Milli Paralimpik Komitesi İstanbul’da kurulmuştur. 2005 yılında 5378 sayılı “Engelliler Hakkında Kanun” ile kaynaştırma eğitiminin niteliğini geliştirme anlayışının ardından üniversitelerde “Engellilerde Beden Eğitimi ve Spor” ve “Engellilerde Fiziksel Aktivite” Modüler Programlarını açmışlardır. Aynı zamanda pek çok üniversitede yüksek lisans ve doktora programlarında dersler açılmış ve tezler yazılmıştır. 2005 yılından bu yana, Belçika Leuven Üniversitesinde Erasmus kapsamında “Avrupa Uyarlanmış Fiziksel Aktivite Yüksek Lisans” eğitimi verilmektedir. 2010 yılında Malatya İnönü Üniversitesi’nde “*Engellilerde Egzersiz ve Spor Eğitimi Bölümü*” açılmıştır.

2018 yılında, “Uyarlanmış Beden Eğitimi ve Spor” dersi SBF ve BESYO müfredatında yer almıştır. 8 Şubat 2018 tarihinde de gerçekleşen YGK toplantısında yalnızca özel yetenek sınavıyla alım yapan programlar için geçerli olması şartıyla, YÖK tarafından uygun görülmesi halinde, ilgili yılın ÖSYS kılavuzunda yayımlanan programların yüzde 10’ luk kontenjanının özel gereksinimli öğrencilere ayrılması için karar verilmiştir (YÖK, 2018). Aynı zamanda özel gereksinimli bireylere yönelik spor organizasyonları da gelişim sürecini sürdürmeye devam etmiştir. Bu kapsamda, farklı yetersizlik grupları için ulusal organizasyonlar kurularak uluslararası spor kuruluşlarının bir parçası haline gelmiştir (Kalyon, 1997).

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### ENGELLİLİK, GÖRME ENGELLİLER VE BEDENSEL ENGELLİLER

#### 3.1. ENGELLİLİK KAVRAMI VE TANIMI

Engellilik hakkında, öncelikli olarak doğru bir ifadenin kullanılması önemlidir. Bazı kaynaklarda bu ifadeler özürlü, sakat, yetersiz ya da engelli birey olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle de sakat ve özürlü kelimelerine yüklenen olumsuz anlamlar nedeniyle engellilik kelimesinin tercih edildiğini görmekteyiz (Andrews vd., 2022; AAIDD, 2017). Bu çerçevede 2013 yılında “*Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Yer Alan Engelli Bireylere Yönelik İbarelerin Değiştirilmesi Amacıyla Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun*” ile birlikte “özürlü, sakat ve çürük” kavramlarının “engelli” olarak değiştirilmesine karar verilmiştir (<https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/05/20130503-1.htm>). Böylece yapılmış olan yeni düzenlemeyle beraber ülkemizde “özürlü” kelimesi yerine “engelli” kavramının kullanımı yasal düzenleme ile hayata geçmiştir. Hatta engelli kelimesinin de giderek olumsuz bir anlamı çağrıştırmaya başladığı düşünülerek engelli bireyler için özel gereksinimli bireyler kelimesinin kullanımın yaygınlaşmaya başladığı görülmektedir. DSM-5’ te gelişimsel bozukluk ve entelektüel yetersizlik ve ifadeleri kullanılmıştır (DSM-5, 2014). Ancak bu kavramlarının birbirinden farklı olduğu yapılan araştırmalarda belirtilmiştir (Elkatmış ve Turan, 2023). Özür, belirli bir uzvun eksikliği ya da kusurluluğunun yanı sıra öz bakım becerilerine ya da çalışma gücüne kısıtlamalar getiren kusurlu bir organın olması olarak tanımlanmaktadır. Sakatlık, farklı nedenlerden kaynaklanan vücut yapısında, işlevinde ve organlarda meydana gelen bozukluklar olarak ifade edilmektedir. Yetersizlik, fonksiyonlardaki işlevselliğin azalması ya da olmaması, engel ise ortaya çıkan eksiklik sonucu aktivitelerdeki sınırlılık olarak belirtilmektedir (İnce ve Deretarla Gül, 2021; Series, 2019; WHO, 2011).

Birleşmiş Milletler, Dünya Sağlık Örgütü ve Uluslararası Çalışma Örgütü engellilik kavramına farklı bir bakış açısıyla yaklaşmışlardır. Dünya Sağlık Örgütü, hastalık sonucuna dayanan, daha çok sağlık açısından bakılan bir tanımlama ve sınıflandırma yapılmıştır. WHO engellilik için üç ayrı tanım geliştirmiştir.

- *Özürlülük: “Birtakım bozukluklar sonucunda bir etkinliği normal bir şekilde veya normal olarak adlandırılabilir bir düzeyde yapabilmekte ki sınırlılık ya da eksiklik”* olarak ifade edilir.
- *Bozukluk/Yetersizlik: “Sağlık açısından anatomik, psikolojik ve fizyolojik fonksiyon ya da yapılarındaki anormalliği ve noksanlığı”* olarak ifade edilir.
- *Engellilik: “Bir eksiklik nedeniyle yaş, cinsiyet, kültürel ve sosyal etkenlerle ilişkili olarak bireyden istenilen rollerin sınırlandırılması ya da gerçekleştirilememesidir”* olarak ifade edilir. (WHO, 2011).

Türkiye’de 5378 sayılı Engelliler Kanunu tanımına göre engelli kişi; *“Fiziksel, zihinsel, ruhsal ve duysal yetilerinde çeşitli düzey kayıplarından dolayı toplumda diğer bireyler ile birlikte eşit koşullarda tam ve etkin bir katılımını kısıtlayan tutum ve çevre koşullarından etkilenen birey”* olarak tanımlanmaktadır (Engelliler Hakkında Kanun, 2005). 2006 yılında Birleşmiş Milletler Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme kabul edilmiştir. Kabul edilen sözleşmenin 1. maddesinde engelli kişiler, *“Diğer bireylerle eşit koşullar altında topluma tam ve etkin bir şekilde katılmalarının önünde engel teşkil eden uzun süreli fiziksel, zihinsel, düşünsel ya da algısal bozukluğu bulunan kişiler”* şeklinde tanımlanmıştır (<https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/05/20130503-1.htm>).

Engellilik kavramının farklı tanımlarının olması engelliliğe karşı pek çok farklı bakış açısının olduğunu göstermektedir. Engelliliğin farklı bakış açılarıyla tanımlanması, bu kavramın farklı modeller tarafından da tanımlanmasına sebep olmuştur. Bu modeller:

- *Medikal Model:* Bütün engel gruplarını çeşitli nedenlerden kaynaklanan fizyolojik bozuklukların sonucu olarak gören bu model temelinde bütün engelli kişilerin otomatik olarak sınırlı olduğunu varsaymaktadır. Bu model çerçevesinde kişi sınırlılık ya da kısıtlılık ile öne çıkarılmakta ve sorun engelli bireyin bedenine yerleştirilmektedir. Bu model, bireylerin bedenleri iyi olmama hâli sonucunda engelli olarak değerlendirilebileceğini benimsemiş ve açıklamıştır.

- *Moral Model:* Engelliliğe ilişkin ilk ve en eski model olarak bilinmektedir. Bu model engelliliğin, ahlaki bir çöküntüden oluştuğu, kişinin içindeki “şeytanın” veya “ahlaksızlığın” dışı vurumu olduğunu öne sürmektedir. Engelliliğin moral model olarak değerlendirilmesi görüşü Orta Çağın sonuna kadar devam etmiştir ve engelli olarak yaşamlarını sürdüren bireyler, sağlığın tanımında belirtilen ruhen iyi olma durumu iyi olmadığı için engelli olduğu şeklinde yargılanmış ve bu şekilde değerlendirilmiştir.
- *Sosyal Model:* Bu modelin temel iddiası, engelliliğin toplumsal olarak yenilendiği ve çeşitli eksiklikleri olan kişilere dayatıldığıdır. Kişinin fiziksel ya da ruhsal eksikliğinden, toplumun muktedir bir bedene sahip olmayı temel bir gereklilik olarak kabul etmesinin, bireyleri engellediğini ifade etmektedir (Shakespeare ve Watson, 2002; Burcu, 2015; Levine ve Karner, 2023).

## **3.2. ENGELLİLİK NEDENLERİ**

Engellilik nedenleri, doğum öncesi, doğum sırası ve doğum sonrası nedenler olarak üç gruba ayrılmaktadır.

### **3.2.1. Doğum Öncesi Nedenleri**

Genetik hastalıklar, metabolik bozukluklar, kan uyuşmazlığı, anne adayının doğum yaşının altında olması, aile soyundaki kalıtsal hastalıklar, annenin sahip olduğu kronik rahatsızlıklar, akraba evlilikleri, hamilelik döneminde doktor tavsiyesi olmayan ilaçların alınması, alkol, sigara ve uyuşturucu kullanımı, kötü ve yetersiz beslenme olarak ifade edilebilir (Ciminli vd., 2023; Bulut, 2020; Özer, 2020).

### **3.2.2. Doğum Sırası Nedenleri**

Doğum esnasında kordon dolanması sonucu bebeğin oksijensiz kalması, doğum travmaları doğum sırasında bebeğin soluk yolunun tıkanması, doğum anında bebeğin düşmesi, vakum veya forseps gibi müdahaleli doğumlar, ters doğumlar olarak ifade edilebilir (Toper, 2023; Bulut, 2020).

### **3.2.3. Doğum Sonrası Nedenleri**

Doğum esnasında kordon dolanması sonucu bebeğin oksijensiz kalması, doğum travmaları doğum sırasında bebeğin soluk yolunun tıkanması, doğum anında bebeğin

düşmesi, vakum veya forseps gibi müdahaleli doğumlar, ters doğumlar olarak ifade edilebilir (Toper, 2023; Bulut, 2020).

### 3.3. ENGEL TÜRLERİ VE TANIMLARI

Özel gereksinimli olan ve özel eğitim alması gereken çocuklar sahip oldukları özelliklerine göre farklı engel gruplarına dâhildirler. Bu çocuklar çeşitli nedenlere bağlı olarak bireysel özellikleri ve eğitimleri açısından akranlarına göre farklıdırlar (Üçüncü ve Kütükçü, 2016). Herkes tarafından kabul edilen ortak bir sınıflandırma olmamasına rağmen (Canarlan, 2014) resmi kaynaklarda ve literatürde farklı sınıflandırmaların yapıldığını görülmektedir (Yaman, 2019; Karakoç, 2015). Bu bilgiler doğrultusunda literatürde yaygın olarak kullanılan engel türlerine aşağıda değinilmiştir.

#### 3.3.1. Zihinsel Engel

Zihinsel engellilik (ZE), “22 yaşından önce ortaya çıkan, hem zihinsel işlevlerde hem de çok çeşitli kavramsal, sosyal ve pratik beceriler de dâhil olmak üzere uyum gerektiren davranışlarda önemli sınırlandırılmalarla karakterize edilen bir engeldir” (AAID, 2020). ZE bir hastalık olamamakla beraber ruh ve sinir hastaları ile karıştırılmaması gereken bir durumdur. Zihinsel engelli bireyler zekâ fonksiyonlarını kullanamamalarından kaynaklı olarak çevrelerinde olup biteni anlayamaz ve algılayamazlar (AAID,2020). Bu durum bir hastalık olmamasından dolayı ilaç vs. ile tedavi edilemez yani bireylerin yaşamları boyunca hüküm sürecek olan bir engel türüdür. ZE, oluşturulan testler aracılığıyla zekâ katsayısının (IQ) bulunması ile tanısı konulmaktadır. Bireyin zekâ puanınının 70 IQ altında olması durumu zekâ geriliği olarak tanımlanmaktadır. Zekâ Bölümü Puanı dört başlık altında sınıflandırmaktadır (Kömerik vd., 2012);

- *Hafif Düzey Zihinsel Engel: “IQ 50-55 puandan 70 puan arası”*
- *Orta Düzey Zihinsel Engel: “IQ 35-55 35-40 puandan 50-55 puan arası”*
- *Ağır Düzey Zihinsel Engel: “IQ 20-40 20-25 puandan 35-40 puan arası”*
- *İleri Düzey Zihinsel Engel: “IQ 20-25 20-25 puandan daha alt puanlar”*

Bilimsel yaklaşımlarda zihinsel engelliliğin IQ seviyelerine dair sınıflandırmasına ek olarak destek sistemlerine göre eğitimsel olarak sınıflandırma yapılmaktadır. Destek sistemlerine göre sınıflandırmada; “Zaman süresi, zaman frekansı ve gücü,

*müdahale ya da konsantrasyon açısından farklılık görülebilmektedir” (AAID, 2022). Dolayısıyla desteklerin bazıları aralıklı olarak gerekli olabilmekte, bazıları sınırlı olabilmekte ve bazıları da kapsamlı ya da yaygın olabilmektedir (Thompson vd., 2016). Aralıklı destekler kısa süreli olmakla birlikte bireyin işini kaybettiği durumlarda ihtiyaç duyuldukça sağlanır. Sınırlı destek, okul ve işe alışma, yetişkinliğe geçiş gibi dönemlerde belirli bir sürede ihtiyaç duyulan destektir. Kapsamlı destek süreyle sınırlı olmamakla beraber, bireyin evde ve eğitim ortamına uyumu ve katılımı için gerekli desteği içerir. Yaygın destek ise yoğun, sürekli ve yaşamsal desteklerdir. Yoğun destek gerektiren bireylere yaşamın her alanında verilen destekleri kapsamaktadır (AAID, 2022).*

### **3.3.2. Bedensel Engel**

Bedensel engelli, doğum öncesi süreçte, doğum sırasında ve doğum sonrası dönemde herhangi bir nedene bağlı olarak iskelet (kemik), kas ve sinir sisteminde oluşan bozukluklar veya süreğen hastalıklar sebebiyle, bedensel yeteneklerin kaybedilmesi ve günlük yaşamın sürdürülmesinde güçlük yaşanması, bu nedenle bakım rehabilitasyon ve danışmanlık hizmetlerine ihtiyaç duyulması olarak tanımlanabilmektedir (Yılmaz vd. 2015). Bedensel engellilik ortopedik hastalıklar ve süreğen hastalıklardan oluşmaktadır (Gelaw vd., 2020).

#### ***a- Ortopedik Hastalıklar***

Kas-İskelet Sistemi Bozuklukları: Kalça çıkıklığı, uzuv eksikliği, kronik ağrılar, romatoid artrit vb.

Sinir Sistemi Bozuklukları: Serebral paralizisi, spinabifida, poliomyelit, travmatik beyin yaralanması, omurilik zedelenmesi vb.

#### ***b- Süreğen Hastalıklar:***

Şeker hastalığı, kronik kalp rahatsızlığı, tansiyon, epilepsi, lösemi, anemi, astım, kanser, obezite, solunum yolu hastalığı vb. (Elbasan, 2019).

### **3.3.3. Görme Engeli**

*“Görme bozukluğu, gözün görme yetisinde ortaya çıkan bir sebepten ötürü oluşan yoksunluk, rahatsızlık veya engellilik durumunda ortaya çıkan sorunlardır. Aynı zamanda görme bozukluğu bireyin ihtiyacı olan görme yeteneğinin var olandan daha*

*alt bir seviyede olması” olarak da tanımlanabilmektedir (WHO, 2011). Körlük ise yapılan bütün müdahalelere rağmen gözün görme keskinliğinin 20/200’lük görme keskinliğine veya daha düşük seviyeye sahip olan ya da görme açısı 20 dereceden az olan kişilerin yaşadığı engellilik durumu olarak tanımlanmaktadır (Baykoç Dönmez vd., 2017). Görme bozukluğu ve körlük durumu aynı şekilde değerlendirilmemelidir. Görme bozukluğuna sahip bireyler, bozukluk durumunu giderici araç-gereç kullanarak, gerekli tıbbi destek alarak hayatlarını devam ettirebilme yetisine sahiptirler. Fakat doğuştan ya da sonradan herhangi bir nedenden dolayı ortaya çıkan körlük durumu ise kalıcı ve tedavi edilemez bir engel olarak ifade edilmektedir (Gürgür ve Şafak, 2017).*

#### **3.3.4. İşitme Engeli**

*İşitme engeli Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde; “İşitme duyarlılığının kısmen veya tamamen yetersizliğinden dolayı konuşmayı edinmede, dili kullanmada ve iletişimde güçlük nedeniyle bireyin eğitim performansının ve sosyal uyumunun olumsuz yönde etkilenmesi durumu” olarak tanımlanmıştır (MEB, 2014, akt. Başkonak, 2019). Aynı zamanda işitme engelliler işitme kaybının düzeyine göre; ağır derecede işitme engelli ve sağır olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. İşitme cihazı kullanarak veya cihaz kullanmadan, “İşitme yetisini işitme cihazı ve yardımcı donanımlara bağlı olarak sağlayan bireyler ağır derecede işitme engelli, dile dair gerekli bilgileri işitme duyusunu kullanarak elde etmesi mümkün olmayan bireyler ise sağır” olarak tanımlanmaktadır (MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018). İşitme kaybı türlerine göre; merkezi işitme kaybı, duyuşal-sinirsel işitme kaybı, karışık tip işitme kaybı, işlevsel işitme kaybı ve iletimsel işitme kaybı şeklinde 5’ e ayrılmaktadır (MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018). İşitme kaybı düzeylerine baktığımızda ise;*

- *Çok hafif derecede işitme kaybı (15-25 dB):* Bu bireyler ünsüz harflerin bazısını işitebilmektedirler.
- *Hafif derecede işitme kaybı (25-45 dB):* Konuşma seslerini duymada güçlükler çektiklerinden dolayı işitmeye yardımcı olan teknolojilere gereksinim duyabilirler.
- *Orta derecede işitme kaybı (45-65 dB):* Konuşmaları algılamakta zorluk yaşarlar. Sürekli işitmeye yardımcı teknolojilere ihtiyaç duyarlar.

- *İleri derecede işitme kaybı (65-95 dB):* Dil gelişiminde problemler yaşarlar ve konuşulanı algılayamazlar.
- *Çok ileri derecede işitme kaybı (95 dB ve üzeri):* Çevreden gelen sesleri ve konuşulanları cihaz olsa da duyamazlar (Michels vd., 2019).

### **3.3.5. Özgül-Özel Öğrenme Güçlüğü**

Dili, sözlü ya da yazılı olarak anlamak ve kullanmak için gereken bilgi alma sürecinin birinde veya birden fazlasında meydana gelen ve dinleme, konuşma, okuma, heceleme, yazma, dikkat yoğunlaştırma ya da matematiksel işlemleri yapmakta hafif, orta, ağır düzey yetersizliğe neden olan ve disleksi, disgrafi, diskalkuli vb. gibi durumları da içine alan nörogelişimsel bir öğrenme bozukluğu olarak ifade edilmektedir (MEB 2018). “*Akademik beceri, anlama ve kendini ifade etme gibi konularda yaşanan problemlerin oluşturduğu bozukluk*” olarak tanımlanan öğrenme güçlüğü, bilgi öğrenme ve işlemede yaşanan güçlüğü yanı sıra, sosyalleşme becerilerinin kazanımını da engellemektedir (Kara, 2016).

### **3.3.6. Otizm Spektrum Bozukluğu**

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB), “*Değişik biçimleriyle toplumsal iletişim ve etkileşimde süregiden eksikliklerdir* (APA, 2013). OSB’ nin nedenin tam anlamıyla bilinmemesinin yanı sıra temelde beyindeki yapısal ve işlevsel bozukluğun yattığı, genetik ve çevresel çok sayıda etkenlerin etkileşimiyle oluşan bir engel türü olduğu kabul edilmektedir (İnce ve Deretarla Gül, 2021).

### **3.3.7. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu**

Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB) günümüzde halk sağlığı sorunu olarak karşımıza çıkmaktadır. DEHB önceleri çocukluk dönemine ait bir sorun olarak görülürken günümüzde yetişkinlik döneminde de bu problemin devam ettiği belirtilmektedir (Dikici ve Özdemir, 2023). “*Aşırı hareketlilik, dikkat eksikliği ve dürtüsellik olarak isimlendirilen 3 ana belirti kümesinden meydana gelen ve hayat boyu süren nörogelişimsel bir bozukluk*” olarak tanımlanmıştır (APA, 2013). Belirtiler genellikle 4-5 yaşında görünse de okul döneminde daha da belirgin hale gelmektedir. Bazı belirtiler ise huysuzluk, tembellik, sorumsuzluk, kıskançlık olan genetik geçişli ve biyolojik kökeni olan yapısal bir bozukluktur (Cortese vd., 2022).

### 3.3.8. Dil ve Konuşma Bozukluğu

Dil ve konuşma bozukluğu kavramaları birbirlerinden farklı ifadelerdir ve birbirinden farklı tanımları vardır.

Dil bozukluğu: Bireyin başkasının söylediklerini anlamasında ya da kendi duygu ve düşüncelerini sözel olarak karşısındakine aktarmasında yaşadığı güçlüklerdir. Dil bozuklukları, nedeni tam anlamıyla bilinmeyen, alt grupları da kendinde barındıran, gecikmiş ya da gelişimsel dil bozukluğunun yanında; işitme engeli, zihinsel yetersizlik ve nörolojik bazı problemler gibi farklı nedenlere bağlı olarakta gelişen dil bozukluğunu içermektedir (Ladányi vd., 2020). Birey konuşma seslerini doğru ya da akıcı olarak ifade etmekte zorlanıyorsa bir konuşma bozukluğu olabilir. Konuşma bozukluğu; akıcılık veya motor konuşma bozukluğu, ses ve konuşma sesindeki bozukluklardan oluşmaktadır. Bireylerde konuşma ve dil bozukluklarının ayrı ayrı ya da beraber görülebileceği söylenmektedir (Silveri, 2023).

### 3.3.9. Duygu ve Davranış Bozukluğu

Duygu ve davranış bozukluğuyla ilgili farklı bakış açılarıyla yapılmış tanımlar bulunmaktadır. IDEA duygu ve davranış bozukluklarını “*Yakın çevre ve akranlar ile olumlu ilişkilere sahip olmama, normlara uygun duygu ve davranışlar sergilememe, iletişimsel ve herhangi bir faktörle açıklanamayan öğrenme güçlükleri yaşama, genel hayata yansıyan depresif, mutsuz ve huzursuz ruh hali, karşılaşılan durumlarla ilişkili olan somatik yakınmalar ve korkular hissetme eğilimi içerisinde olma durumu*” olarak ifade etmektedir (Landrum, 2017). Ulusal Ruh Sağlığı ve Özel Eğitim Koalisyonu ise duygu ve davranış bozukluğunu yaş, cinsiyet, sosyokültürel faktör, toplumsal normlarla uyumlu olmayan, kişisel ve eğitsel gelişimin olumsuz etkilenen tepkisel davranışlarla karakterize edilen, çevresel stres etmeni oluşturan durumlara karşı olağandışı bir tepki gösterme olarak açıklamaktadır (Gkora ve Driga, 2023). Aynı zamanda bu engel türünün farklı yetersizlikler ve bozukluklarla beraber görülebileceği de söylenmektedir (Sorour vd., 2014).

### 3.3.10. Özel Yetenekli Bireyler

MEB (2018) Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde, “*Yaşıtlarına göre daha hızlı öğrenen, yaratıcılık, sanat, liderliğe ilişkin kapasitede önde olan, özel akademik yeteneğe sahip, soyut fikirleri anlayabilen, ilgi alanlarında bağımsız hareket etmeyi*

*seven ve üst seviyede performans ortaya koyan birey, özel yetenekli birey” şeklinde tanımlanmaktadır (Akt. Baykoç Dönmez, 2017).*

### **3.4. GÖRME ENGELLİLER**

Literatürde görme engelli kavramının çeşitli tanımları mevcuttur. Ayrıca farklı kaynaklarda veya ülkelerde de birçok farklı tanımlar kullanılmaktadır. Amerika da en iyi görebilen gözün, var olan görme gücünün en fazla 1/10 ‘ ne sahip olma durumunu görme engellilik olarak tanımlanıyorken, İngiltere’de de iyi gören gözün var olan görüşünün en fazla 1/20’ ne sahip olma durumu olarak tanımlanıyor olmaktadır (Enç, 2005). Ülkemizde ise görme engellilik tanımına baktığımızda; Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’ne göre “*Görme gücünün kısmen ya da tamamen yetersizliğinden dolayı, bireyin eğitim performansının ve sosyal uyumunun olumsuz yönde etkilenmesi durumu*” olarak ifade edilmektedir (MEB, 2018). Aynı zamanda görme engeli, gözün görme algısında yetersizliğin olması veya görme algısından yoksun olması durumudur (İlhan, 2021). Ayrıca görme engelli farklı görme bozukluğuna sahip bireyler için bir çatı kavram olarak kullanılmaktadır. Ancak bu kavramda kendi içinde az gören ve kör olmak üzere iki farklı gruba ayrılmaktadır. Literatürde görme engelliliği yasal ve eğitsel olarak iki farklı kategoride tanımlanmaktadır. Yasal tanım; “*Işık olgusunu bilmeyen kişi kör olarak tanıyorken, görme bozukluğu var olmasına rağmen görme duyusunu öncelikli olarak kullanan birey az gören olarak*” tanımlanmaktadır (Akt. Kreuzer, 2007). Başka bir deyişle körlük, gerekli olan tüm tedaviler uygulandıktan sonra her iki gözün de normal görme oranının en fazla 1/10’una sahip olması durumu olarak tanımlanmıştır (Enç, 2005).

Yasal tanım, görme engeline sahip bireyin mevzuat çerçevesinde faydalanabileceği imkânların neler olduğuna karar verilirken kullanılmaktadır. Ancak bu tanım, görme keskinliği ile görme alanını ifade etmekte olup bireyin işlevselliği ve günlük yaşam faaliyetlerini gerçekleştirmedeki fonksiyonel durumu hakkında yeterli bir bilgi vermemektedir (ASPB, 2014; MEB, 2022). Bu ifadede ki yetersizlikten dolayı, körlük ve az görmenin yasal tanımlarında sınırlılıklar mevcuttur. Bu sınırlılıkları fark edenler de daha çok eğitsel tanımları tercih etmektedir (Tuncer, 2009; MEB, 2022). Görme engelliliğinin eğitsel alandaki tanımlamaları aşağıdaki gibi ifade edilmektedir:

*Eğitsel Tanı:* Görme keskinliği ölçümü aracılığıyla görme yetersizliği olan bireyin görme kalıntısından nasıl faydalandığı ya da nasıl bir işlevde bulunacağını tahmini yapılamamaktadır. Görmeyenlerin küçük bir bölümü kör olmasına karşın, büyük bir bölümü ise görme artığından faydalanabilmektedir. Bu anlamda da eğitsel tanımlamaya ihtiyaç duyulmaktadır (Gürsel, 2017).

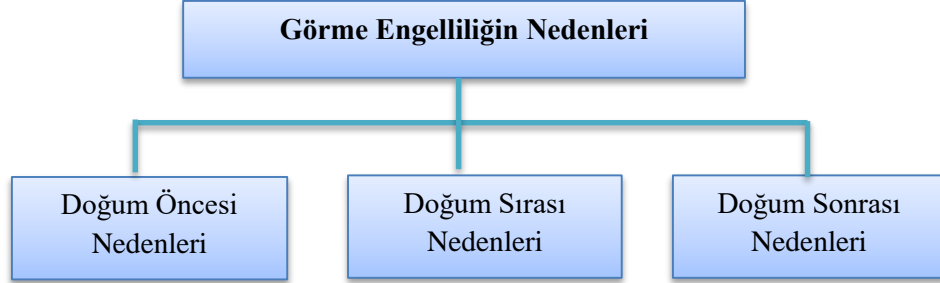
*Eğitsel Açıdan Kör Birey:* “Çevreyi ve nesnelere anlamada dokunsal bir yönelim ile tepki veren, eğitimde dokunsal ve işitsel materyallere ihtiyaç duyan ve görme gücünden yararlanamayan birey” olarak tanımlanmaktadır (Özer, 2020).

*Az Gören Birey:* “Görme duyusunu eğitim alanındaki akademik becerileri öğrenmek amacıyla kullanan birey” olarak tanımlanmaktadır. Görme kapasitesini en kullanmak için gözlük, büyüteç, büyük puntolu yazı, aydınlatma ve teknolojik araçlar ihtiyaç duyan bireydir (Özer, 2020).

Bireyler öğrenme sürecinde öncelikli olarak görme duyusundan yararlanmaktadır. Hatta görme engelli olmayan bireyin öğrendiği bilgilerin yaklaşık %85’ini görme duyusu ile algıladığı bilinmektedir (Okur ve Demir, 2019). Ancak görme engelli bireyler görme duyusundaki yetersizlikten dolayı öğrenme sürecinde işitme ya da dokunma duyularını kullanmaktadırlar. Örneğin, sesli kitap ya da kabartma alfabeyi bu duyuları aracılığı ile kullanmaktadırlar. (Mastropieri ve Scruggs, 2016). Tüm bunlara ek olarak görme engelli bireyler başta iş ve eğitim olmak üzere kültür öğelerini anlayabilme, sosyal uyum, kişiler arası iletişim ve dış mekân özerkliği gibi konularda da pek çok farklı problem ile karşılaşmaktadırlar (Elsman vd., 2019). Nitekim görme engelli pek çok birey fiziksel ihtiyaçlarının büyük bir bölümünü tek başlarına karşılayamamaktadır ve bu durum da onların toplumsal hayatta diğer bireylerden ayrışmalarına yol açmaktadır (Güler, 2005). 2022-2023 TÜİK verilerine göre; 15 ve üzeri yaş gruplarındaki görme sorununa sahip bireylerin, 2012, 2014, 2016, 2019 ve 2022 yıllarındaki veri dağılımı oranına baktığımızda; 2012 yılında %5,5, 2014 ve 2016 yılında %6,9, 2019 yılında %5,8, 2022 yılında %5,1 şeklinde olduğu ifade edilmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda da ülkemizde sayısının azımsanamayacak derecede olduğunu söyleyebiliriz. Dikkat edilmesi gereken bir diğer husus ise görme engelliliğin nedenleridir. Bu nedenler bir sonraki başlık altında açıkça ifade edilmeye çalışılmıştır.

### 3.4.1. Görme Engelliliğın Nedenleri

Şekil 3.1. Görme Engelliliğının Nedenleri



**Kaynak:** Ersoy ve Avcı, 2001.

**Doğum Öncesi Nedenleri;** Hamilelik sürecinde geçirilen çeşitli hastalıklar (ateşli ve bulaşıcı hastalıklar, kızamıkçık, toksoplazmosis vb.) ve kazalar doğum öncesi nedenleri arasında yer almaktadır (Castillo Castejon vd., 2019). Akriba evlilikleri görme engelliliği durumunu ortaya çıkaran kalıtsal en önemli etkenlerden biridir (Zamani vd., 2022).

**Doğum Sırası Nedenleri;** Doğumun güç ve geç olması, forsepsin yanlış kullanılması sonucuyla bebeğın görme merkezi hasar görebilir. Güç ve geç olan doğumda kordon dolanması, bebeğın baş kısmının çatıya sıkışması gibi çeşitli olumsuzluklar yaşanabilir. Bu durum sonucunda bebek 3 dakikadan fazla nefessiz kalırsa beyni olumsuz etkilenir, bunun sonucunda görme yetersizliğı ortaya çıkabilir (İnce ve Deretarla Gül, 2021).

**Doğum Sonrası Nedenleri;** Erken doğum, doğum sonrası komplikasyonlar, bebeğın yüksek ateşli hastalık geçirmesi, bebeğın gerekli sağlık kontrollerinin yapılmaması ve mecburi testlerin ihmal edilmesi, doğal afetler, basit ev ve trafik kazaları gibi durumlara bağılı olduğı söylenebilir (Ersoy ve Avcı, 2001; Temel ve Dere Çiftçi, 2018).

- 1- **Prematüre bebek doğumları;** Doğumdan sonra prematüre doğan bebeğın kuvöze konması sonucu fazla oksijen verilmesi sonucu oluşabilecek retronel fibrosia kör olmasına neden olabilir.

- 2- **Tümörler;** Organları tümörlerin türlerine göre etkilenebilmektedir. Genellikle gözde kötü bir tümörün oluşumu üç yaşından önce olmakta ve iki gözü de etkileyebilmektedir.
- 3- **Beslenme yetersizliği;** A vitamini eksikliği ve kötü beslenme sonucu oluşan xerophthalmia hastalığının görme bozukluğuna neden olduğu söylenmektedir.

### 3.4.2. Görme Engelliliğın Sınıflandırılması

Görme engellinin farklı sınıflamaları mevcuttur fakat literatürde sıklıkla kullanılan sınıflandırma türleri; engelin oluş zamanına göre, engelin oluş nedenine göre, yasal ve eğitsel açıdan, görme atığı açısından ve sportif açıdan sınıflandırmadır (Örer, 2020).

#### *Engelin Oluş Zamanına Göre Sınıflandırma:*

Bu sınıflandırma türü görme engelinin oluştuğu zamana göre doğum öncesi, sırası veya sonrası şeklinde üç grupta yapılmaktadır (Wearmouth, 2022).

Doğum öncesi; genellikle bu yetersizlik kalıtım ve anne adayının hamilelik sürecinde geçirdiği hastalık ve kazalardan kaynaklı olarak meydana gelmektedir. Örnek olarak albinizm, prematüre retinopatisi, retinoblastoma, retinis pigmentosa verilebilmektedir (Kırıcı, 2018).

- Doğum sırası; istenmeyen sebeplerden kaynaklı olarak doğum sırasında birçok farklı komplikasyonlar gelişebilmektedir ve bu da çeşitli yetersizlikleri beraberinde getirebilmektedir. Örnek olarak kordon dolanması sonucunda bebeğin beynine oksijen gitmemesi ve neticesinde de görme yetersizliğinin oluşması verilebilmektedir (Lieberman, 2017).
- Doğum sonrası; yetersiz beslenme, vitamin eksikliği, çeşitli hastalıklar doğum sonrası görme yetersizliklerine sebep olabilmektedir. Örnek olarak katarakt, glokom ve sarı nokta hastalığı verilebilmektedir (O'Dvvyer ve Bayar, 2017).

#### *Engelin Oluş Nedenine Göre Sınıflandırma:*

Kalıtımsal hastalıklar, kromozom ve gen yapısındaki bozukluklarla ilişkilidir. Ayrıca, anne adayının doğum öncesi geçirdiği hastalıklar (frengi, kan uyuşmazlığı vb.) sonucu ortaya çıkan görme engeli de kalıtsal nedenlerle ilişkilendirilmektedir. Görme gücü, doğrudan gözün bütününe ya da bir bölümünü etkileyen hastalıklar sonucunda

yitirilebilir. Kaynağını vücudun bir başka organından almakla birlikte, göz ve gözün fonksiyonlarını etkileyen hastalıklar (beyin tümörü, menenjit, verem vb.) sonucu görme gücü yitirilebilir. Bunların yanı sıra kaza (sivri cisim batması, iş kazası, yanık, patlama, aşırı göz yorgunluğu vb.) nedeniyle de görme kayıpları oluşabilir (Enç, 2005; Örer, 2020).

#### *Yasal ve Eğitsel Açıdan Sınıflandırma:*

Görme yetersizliği görme alanı ve keskinlik kavramlarından yola çıkılarak iki farklı şekilde tanımlanmaktadır. Baş hareket ettirmeden ve gözleri oynatmadan görülebilen 180 derecelik alan görme alanı, gözlerin belirli bir noktadan ayrıntıları fark edebilmesi de görme keskinliği olarak ifade edilmektedir (Eroğlu, 2017).

- Yasal tanım; “Tüm düzenlemelere karşın iyi görmekte olan gözü 20/200 görme keskinliği ya da daha azı olan ve görme alanı 20 dereceden daha da az olan birey yasal olarak kör, görme keskinliği 20/70 ile 20/200 arasında olan birey ise az gören” olarak kabul edilmektedir (MEB, 2022).
- Eğitsel tanım; “Görme keskinliğini ileri derecede kaybetmiş olan birey eğitim sırasında Braille alfabesine ve sesli kitaplara ihtiyaç duyuyor ise eğitsel açıdan kör, görme yetisini eğitsel açıdan kısmen de olsa kullanabiliyorsa az gören birey” olarak nitelendirilmektedir (MEB, 2022).

#### *Görme Artığı Açısından Sınıflandırma:*

Bu sınıflandırma türü kör ve az gören olarak yapılmaktadır. Ayrıca; her iki gözünde renk körlüğü olanlar, ışıklı cisimleri fark edebilenler ve renk algısı olanlar şeklinde ayrılabilir (Örer, 2020; Haegele ve Zhu, 2021). Eğitim açısından bu farklar önemlidir, çünkü ışık ve renk algısı olanda öncelikle görme engellilerin eğitim konusu olmayla birlikte, program onlara bu sınırlı görme artığından faydalanma yollarını da göstermelidir (Enç, 2005). Işık ve renk algısı uzay kavramlarının öğretilmesini kolaylaştırabilmektedir. Görme engelli bireyler bu bilgiyi sadece sözlü olarak alabilirler. Cismi fark edenler ise kendi başlarına gezmek ve farklı açılardan da pek çok avantaja sahiptir (Keskin, 2008).

#### *Sportif Açıdan Sınıflandırma:*

Bu sınıflandırma türü; B1, B2 ve B3 olmak üzere derecelere ayrılarak yapılmaktadır (International Blind Sports Federation, 2000):

- B1; bu grupta yer alan birey herhangi bir mesafeden el şeklini tanımamakta ve tamamen görememektedir.
- B2; bu grupta yer alan birey el şeklini algılayabilseler dahi görme keskinlikleri 20/600'den daha iyi değildir.
- B3; bu gruptaki birey 20/600 -60/600 arası görme keskinliğine sahiptir.

### **3.4.3. Görme Engelli Bireylerin Gelişim Özellikleri**

Konuyla ilgili yapılan çalışmalarda; görme engelli çocukların görenlere oranla sık yaşadıkları problemlerin başında postür yani duruş bozukluğu, kas gelişiminde yetersizlik, vücut dengesizliği ve yürüme bozukluklarının geldiği söylenmektedir (Luca ve Mihailescu, 2022).

Görme engellilerde koku alma, işitme ve dokunma gibi becerilerin genellikle görme kaybına karşılık olarak daha da gelişmiş olduğu düşüncesi savunulmaktadır (Luca ve Mihailescu, 2022). Yapılan çalışmalar sonucunda bu düşünce şöyle özetlenmiştir: Görme engelli bireylerin sağlam kalan duyuları, duyarlılık açısından gören bireylerinkine göre herhangi bir üstünlüğü bulunmamaktadır. Söz konusu olabilecek tek üstünlüğün, bu duyular aracılığıyla aldıkları uyarıyı yorumlamada edindikleri tecrübelerinin olmasıdır (Çelik, 2023). Buradan anlaşılıyor ki görme engelli bireylerin eğitiminde görme duyusu dışındaki duyularla öğrenmeye önem vermek gerekmektedir. Diğer duyularını kullanma konusunda bireyler eğitilmelidirler (Demir ve Şen, 2009). Görme engelli bireylerin gelişim özelliklerine baktığımızda; bilişsel gelişim, duyuşsal-sosyal gelişim, dil gelişimi ve motor becerileri gelişimi boyutlarıyla ele alınmaktadır (Vuran, 2013).

#### **3.4.3.1. Bilişsel Gelişim Özellikleri**

Doğum sırasında vücudun en gelişmiş organı gözdür ve diğer organlara oranla doğumdan sonra da daha erken gelişmektedir. Gören çocuk; altıncı haftaya geldiğinde dış çevreden gelen görsel uyarıcılar tarafından yoğun bir bilgi akışına maruz kalır. Bakmak, ilk aylarda eylemlerinin yarısını oluştururken, diğer yarısını da uyku oluşturmaktadır ve bebek bakmadığı zamanlarda uyur (Vuran, 2013). Bebek, görsel

açlıkla doğar ve uyanık olarak geçirdiği zamanı ise bakmakla geçirir. Gören çocuk nesneyi elliyle kavrama becerisini kazanmadan önce gözleriyle kavrar. Zaman geçtikçe el-göz işbirliği içerisinde hareket ederek dış dünyadaki yerini alır. Bununla birlikte ilk üç yılda doğum sırasındaki büyüklüğünün üç katına ulaşarak gelişimini tamamlar. Çocuk, iki yaşına geldiğinde de normal görme gücüne sahip olur (Vuran, 2013).

Bilişsel yeterlilik açısından görenlerden herhangi bir farkları yoktur. Fakat bilişsel beceriyi kullanma bakımından görenlerden farklılaşmalar veya gecikmeler yaşarlar (Crowe ve Dammeyer, 2021). Gören bireyler birçok unsuru organize edip bütünleştirerek bu unsurları beyinlerine kodlamada sorun yaşamazken görme engelli çocuklarda bilgilerin kodlanmasında sınırlılıklar oluşabilmektedir. Bu yüzden kodlamayı diğer duyuvar yoluyla yapmak durumunda kalırlar (Demir ve Şen, 2009). Görme engelli olan çocukların özellikle soyut kavramları algılaması oldukça zordur, çünkü bu çocuklar soyut kavramları sadece başkalarının kendilerine yapacağı tanımlar kadar algılayabilmektedirler (Göksu ve Çevik, 2004).

Görme engelli çocuklar ilkokul çağlarında mantıklı bir düşünce sisteminden eksik olabilirler. İçinde yaşadıkları çevrenin ve uyanların yetersiz oluşu, henüz sezgisel düşünce basamağında bulunup eşya ve nesnelere tek boyutlu düşünmelerine sebep olabilmektedir. Eşya ve nesnelere ağırlık ve hacim değişmezliğini, korunum ilkesine bağlı bir biçimde düşünme yeteneğine sahip değildirler. Çocuğun gelişimine uygun eğitim ortamları planlanıp desteklendiğinde, dokunma ve işitme duyuvarının yardımı ile nesnelere fiziksel yapısında, hacim, miktar, sayı vb. özelliklerinde değişimin meydana gelmeyeceğini anlayabilirler (Demir ve Şen, 2009). Bilişsel becerilerin öğretilmesinde; Braille alfabesi, büyük puntolu harflerle veya elle yazılmış testler ya da sesli testler büyük bir öneme sahiptir. Tipik gelişim gösteren akranlarının görerek ve izleyerek öğrendiği stratejiler, yapılan değişik aktivite ve hareketler ile oyun kuralları görme engelli çocuklara dokunma ve sözlü tanıtımı kullanarak öğretilmelidir (McLinden ve Mccall, 2016).

#### **3.4.3.2. Duyuşsal- Sosyal Gelişim Özellikleri**

Görme engelli çocuklar, ayakta dururken veya oturdukları yerde ileri-geri salınım hareketleri yapabilmekte ve yüzlerinin önünde ellerini ya da parmaklarını sallama, sürekli elleriyle gözlerini ovuşturma gibi belirli bir amaca yönelik olmayan davranışlar

sergileyebilmektedirler (Köroğlu, 2022). Söz konusu bu durum da görme engelli çocukların diğer çocuklarla sağlıklı bir iletişim kurmasını ve sosyalleşmesini olumsuz yönde etkilemekte. Bu davranışlar gerilimi yansıtmakta ve sosyal iletişimi olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu türden davranışlar sergileyen çocuklara gerekli uyarıların yapılması, sergiledikleri bu davranışları ortadan kaldırmaya yönelik eylemlerde bulunmaları sağlanmalı ve buna yönelik eğitimlerin verilmesi gerekmektedir (Özer, 2001).

Görme engelli çocuklar, karşılarındaki kişilerin yüz ifadelerini görmediklerinden dolayı, onların hislerini, iletişim anında nasıl bir duygu içerisinde olduklarını anlamlandırmada zorluklar yaşayabilmekte ve bu nedenle de gören bireylerle konuşurken duyarsız ve ilgisizmiş gibi yanlış anlaşılabilirler ile karşılaşabilmektedirler (Karademir, 2022). Görme engelli bireylere, gören bireyler ile konuşurken anlamlı yüz ifadelerini kullanma becerisinin kazandırılması, gören bireylerin bu konuyla ilgili bilgilendirilmesi ve karşılarındaki bireylerin özel durumlarını kabullenmeleri açısından önem arz etmektedir (Köroğlu, 2022). Görme engelli çocukların dış dünyayı tanıma aracı dokunma duyusudur. Çocuklara yüz ifadeleri anlatılırken abartılı biçimde yüz ifadelerine dokunarak beyinlerinde kodlama yapmaları sağlanabilir. Bu çocukların en önemli tanıma aracı dokunma olduğundan dolayı, çocukların dokunma konusunda cesaretlendirilmesi önemlidir. Görme engelli çocukların aileleri ya da çevrelerindeki bireyler tarafından tipik gelişim gösteren akranlarıyla yaşamış oldukları iletişim problemleri sebebiyle bilinçsizce kısıtlamalar koymaları, aşırı koruyucu davranışları bu çocukların içe kapanık olmalarına ve abartılı davranışlar sergilemelerine neden olmaktadır. Bu nedenle görme engelli çocuklar akranlarıyla oyun oynamaya, iletişimde bulunmaya sürekli teşvik edilmeli ve sosyalleşme açısından da desteklenmelidir (Pronchev vd., 2020).

Görme engelli çocukların duyguları değişkenlik gösterebilmektedir. Daha fazla sevgi ve ilgiye ihtiyaç duyabilirler. Çocukların ailelerinde, okul çevresi gibi ortamlarda görmüş oldukları sevgi çevrelerine olan güveni arttırmakta ve daha fazla sosyalleşmelerine yardımcı olmaktadır (Köroğlu, 2022). Görme engelli çocuklar sanki her an düşecekmiş gibi ya da herhangi bir yere çarpacakmış gibi korku içerisinde olabilmektedir böylece; çocukların yaşam alanları içinde yapılacak düzenlemeler

çocukların korkularını en alt seviyeye indirebilmekte ve bağımsız hareket etme konusunda cesaretlenmelerine yardımcı olabilmektedir ( Enç, 2005).

### **3.4.3.3. Dil Gelişim Özellikleri**

Görme engelli olan bireylerin dil becerilerinde problem yoktur ama dilin işlevsel kullanımında ve kalitesinde, gören akranlarına göre farklılaşmalar mevcuttur. Doğuştan görme engelli olan bireylerde görsel ipuçları eksikliği nedeniyle iletişim becerilerinde gecikmeler yaşanabilmektedir (Morelli vd., 2020). Bunlara ek olarak, sürekli soru sorma, ekolali ve zamirleri kullanma görülen farklılıklardandır. Yaşamın ilk 3 yılı dil ve iletişim becerilerinin öğrenildiği zaman dilimi olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle ilk üç yıl görme engelli olan çocuğa, konuşana ait ağız, dudak ve çevre hareketlerini algılayabilmesi için elleriyle dokunarak anlama fırsatının verilmesi gerekmektedir (Özer, 2020).

### **3.4.3.4. Motor Becerileri Gelişimi Özellikleri**

Bireyin gelişimsel sürecinde bireysellik ve süreklilik beklenir. Gelişim süreci içinde temel motor becerilerin (nesne kontrol, lokomotor) gelişmesi bireyin var olan potansiyelini daha iyi kullanmasına, kişiliğinin gelişmesine, fiziksel aktivitelere katılımının kolaylaşmasına fiziksel uygunluğunun artmasına ve bedeninin farkına varmasına katkı sağlamaktadır (Haegle ve Porretta, 2015; Yılmaz vd., 2019). Duyu-motor gelişim süreci içerisinde görme duyusu en önemli “duyusal girdi” olarak düşünülmektedir ve bu sebeple de görme engelli çocuklar gören çocuklarla karşılaştırıldıkların da görme engelli çocukların farklı motor gelişimi göstermeleri beklenir (Demir ve Şen, 2009).

Yapılan çalışmalar görme engeli olan çocukların gelişimsel süreçlere ulaşmada sık sık gecikmeler yaşadığını ve motor gelişimlerinin akranlarından önemli derecede geride olduğu belirtmektedir (Demir ve Şen, 2009). Özellikle de lokomotor beceriler, hareketlilik ve bunlara ait davranışlarda büyük gerilikler gözlemlenmektedir. Ayrıca bu bireylerde zayıf fiziksel uygunluk, kolay yorulma ve obeziteye eğilim görülürken, kendilerinin veya başkasının vücut bölümlerini tanıma, vücut bölümlerini kullanma ve ilişkilerinin anlaşılmasında da zorluklar yaşamaktadırlar (Haegle ve Porretta, 2015). Görme engellilerde, yürüyüş ve duruş bozukluğundan kaynaklı skolyos, gevşek kas

yapısı ve ayak deformitesi görülür. Ayaklarını sürüyerek yürüdüklerinden dolayı baş ve karın öne doğru çığıktır (Kaya, 2003).

### 3.5. BEDENSEL ENGELLİLER

Bedensel engellilik ortopedik engellilik olarak da nitelendirilebilmektedir ve en sık karşılaşılan engel türlerinden biridir (Yücel ve Bulut, 2020). Bedensel engellilik terimi; *Kas, iskelet ve sinir sistemindeki bozukluklar nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey*” olarak ifade edilmektedir (MEB, 2018). Bir başka deyişle bedensel engelli; doğum öncesi, sırası veya sonrası dönemde olası bir sebeple kas, iskelet ve sinir sistemindeki sorunlar sonucu bedensel yeteneklerin belli başlı ölçülerde kaybedilmesi ve günlük yaşamın sürdürülmesinde zorlukların yaşanması, bu nedenle de bakım, korunma, rehabilitasyon ve danışmanlık hizmetlerine ihtiyaç duyulması olarak tanımlanmaktadır (Kırlioğlu, 2015; Yılmaz ve Kırımoğlu; 2020). Bu durum doğuştan gelen nedenler, bulaşıcı ve ateşli hastalıklar, metabolizma bozuklukları ve doğum sonrası oluşan kazalardan kaynaklanabilmektedir. Ayrıca bedensel engelli bireyler karşılaştıkları fiziksel/fizyolojik bozukluk veya yetersizlikten kaynaklı olarak fiziksel yetilerini kullanamamaktadır (Coşkun,2013). Bu yetersizlik iskelet ve kas sistemi ile sinir sistemi bozukluklarını ve bunların yanı sıra devinimsel bozuklukları da kapsamaktadır (Akdura, 2007).

Bedensel engelli birey engelinin türü ve derecesine göre mevcut fonksiyonel kayıpları nedeniyle oturmak, yürümek, hareket etmek, ellerini ve kollarını kullanmak ayakta durmak ve kas kontrolünü sağlamak gibi işlevleri yerine getirememektedir. El, kol, parmak, ayak, bacak ya da omurgalarında eksiklik, fazlalık, yokluk, şekil bozukluğu, hareket kısıtlılığı, kas güçsüzlüğü ve kemik hastalığı olan bireyler bedensel engelli olarak karşımıza çıkmaktadır (Yücel ve Bulut, 2020). Bu bireyler genellikle doğuştan gelen uzuv eksikliğinden kaynaklı olarak kanedyen veya tekerlekli sandalye kullanımı ile yaşamlarını sürdürebilmektedir. İşte tüm bu düzeltmelere ve iyileştirmelere karşı fizyolojik, anatomik veya kas ve sinir sisteminden kaynaklı olarak eğitim-öğretim faaliyetlerinden yeterince faydalanamayacak kadar durumundan etkilenen bireyler ise bedensel engelli birey olarak tanımlanmaktadır (Atasoy, 2020). Bedensel engelli bireyler kas ve iskelet sistemindeki bozulmalar neticesinde bedensel yetilerini farklı derecelerde kaybetmelerinden kaynaklı olarak toplumsal yaşama uyum

sağlama ve günlük ihtiyaçlarını giderebilme noktasında birtakım zorluklarla karşı karşıya kalmakta ve bu nedenle de özel bakım, koruma, rehabilitasyon ve danışmanlık hizmetlerinden yararlanmaları gerekmektedir (MEB, 2008; Yılmaz vd., 2014).

Bedensel engelli bireylerin genel özelliklerine bakıldığında; hareket etme ve devinimsel koordinasyon becerilerinin sınırlı olduğu, hareketsiz bir yaşam tarzı sürdürmeyi benimsedikleri, kendilerine ait bir yürüyüş tarzı benimsedikleri, denge bozuklukları yaşadıkları, sık sık yorgunluk ve ağrı şikâyetleri olduğu görülmektedir (Atasoy, 2020). Bunların yanı sıra gelişim hızlarının tipik gelişim gösteren akranlarına kıyasla daha yavaş olduğu, sık sık uyku problemleriyle karşılaştıkları ve kaygı düzeylerinin yüksek olduğu bilinmektedir (Cheng ve Urdu, 2002). Aynı zamanda akademik başarıda gerilik, sosyal davranış ve uyum problemleri, içe kapanıklık ve hassasiyet gibi problemlerde bedensel engelli bireylerin çoğunlukla karşılaştığı problemlerdendir (Açıkgöz, 2009). Tüm bu sebeplerden ve karşılarındaki insanların kendilerine dair acıma, fazla ilgi veya ilgisizlik ve dışlama gibi davranışlarından dolayı bedensel engelli bireyler kendilerini buldukları toplumdan izole hissetmektedirler (Yücel ve Bulut, 2020). 2022-2023 TÜİK verilerine göre; 15 ve üzeri yaş gruplarındaki bedensel engeli olan bireylerin 2012, 2014, 2016, 2019 ve 2022 yıllarındaki veri dağılımı oranına baktığımızda; 2012 yılında % 4,5, 2014 yılında %7,3, 2016 yılında %6,5, 2019 yılında %5,5, 2022 yılında %4,9 şeklinde olduğu ifade edilmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda da ülkemizde sayısı azımsanamayacak derecede bedensel engelli bireyin olduğunu söylenebiliriz. Dikkat edilmesi gereken bir diğer husus ise bedensel engelliliğin nedenleridir. Bu nedenler bir sonraki başlık altında açıkça ifade edilmiştir.

### **3.5.1. Bedensel Engelliliğin Nedenleri**

Bedensel engelliliğin nedenleri doğum öncesi, sırası ve sonrasına bağlı olarak ortaya çıkmaktadır.

**Doğum Öncesi Nedenleri;** Anne adayının hamilelik öncesinde ve hamilelik sürecinde yaşadıklarını içermektedir. Bunlar; kalıtım, anne adayının hamileliğin ilk üç ayında geçireceği kızamıkçık, anne adayının fazla doğum yapması, kan uyuşmazlığı, vitamin eksikliği, alınan ilaçlar, yaşanan travma (düşme, trafik kazası vb.) veya

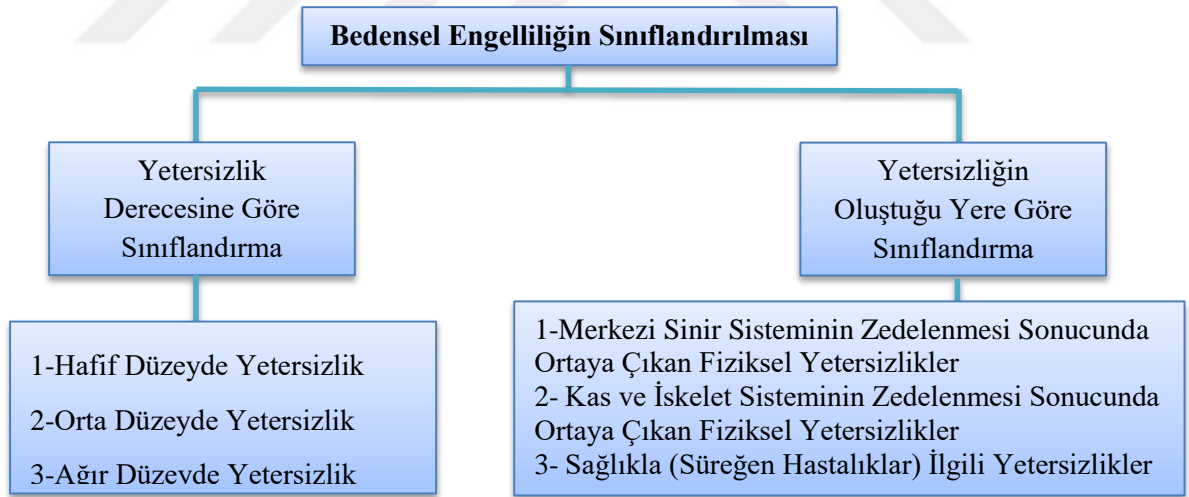
duygusal travmalar, annenin sürekli bir hastalığının olması gibi nedenler olarak sıralanabilir ( İnce ve Deretarla Gül, 2021).

**Doğum Sırası Nedenleri;** Doğumun güç ve geç gerçekleşmesine bağlı olarak bebekte meydana gelebilecek zedelenmeler, doğum travmaları beyinde engele veya felçlere sebep olabilir. Zor doğumdan kaynaklanan doğum sırası oluşan geliş pozisyonu sorunları, kordon dolanması ve vücudun kendi kendini toksinlerle zehirlemesi doğum anında bebeğin engelli doğmasına neden olabilmektedir (İnce ve Deretarla Gül, 2021).

**Doğum Sonrası Nedenleri;** Bebeğin ateşli bir hastalık geçirmesi, doğumdan hemen sonra bebekte oluşan sarılık sırasında kandaki bilirubin oranının fazla yükselmesinden dolayı beyinde hasar oluşması, yetersiz beslenme, gelişim yetersizliği, felç, kalp ve damar hastalıkları, beyin zarı iltihaplanması, menenjit, olumsuz çevre koşulları, sert düşüş ve vuruşlara bağlı beyin zedelenmeleri, bulaşıcı hastalıklar gibi nedenler olabilmektedir (Şahin, 2018).

### 3.5.2. Bedensel Engelliliğin Sınıflandırılması

Şekil 3.2. Bedensel Engelliliğin Sınıflandırılması



#### ***Yetersizlik Derecesine Göre Sınıflandırma***

1. **Hafif Düzeyde Yetersizlik;** *“Yetersizliği olan bireyin günlük yaşamını sürdürmede herhangi bir destek ya da alete ihtiyaç duymaması, bireysel gereksinimlerini bağımsız bir şekilde karşılayabilmesi, yaşamını bağımsız veya çok az bağımlı olarak sürdürmesi, eğitim ve tedavi ile becerilerinin kalitesini artırma potansiyeline sahip olması, müdahale edilmediği durumlarda motor*

*ve algı ile ilgili becerilerin niteliğinde gerileme olasılığının olması durumu olarak” tanımlanabilmektedir (Öztürk, 2006).*

2. **Orta Düzeyde Yetersizlik;** Yetersizliğe sahip bireyin işlevsel baş kontrolüne sahip olması, günlük yaşamını idame ettirmede az da olsa yardıma ihtiyacının olması, bazen de bağımsız olması, işlevini kısıtlayan ve ağrıya sebep olan deformitelerin olması veya ağrıya sebep olabilecek deformite olasılığı taşıması, kişisel ihtiyaçlarında yardımcı aletleri (yürüme cihazı, koltuk değneği, uyarlanmış aletler vs.) kullanması, okuldaki başarısını etkileyen algı ve duyu- algı bozukluğunun olması ve motor becerilerin kazanılması durumu olarak açıklanabilmektedir (Öztürk, 2006).
3. **Ağır Düzeyde Yetersizlik;** Yetersizliği olan bireyin desteğe ya da tekerlekli sandalyeye bağımlı olması, bireysel ihtiyaçlarını karşılamada tam bağımlı olması, baş kontrolünün zayıf olması, işlevlerini kısıtlayan veya ağrıya sebep olan deformitelerin olması, okul başarısını engelleyen algı ve duyu- algı bozukluğunun olması ve motor becerilerin kazanılması durumu olarak açıklanabilmektedir (Öztürk, 2006).

#### ***Yetersizliğin Oluştığı Yere Göre Sınıflandırma***

1. **Merkezi Sinir Sisteminin Zedelenmesi Sonucunda Ortaya Çıkan Fiziksel Yetersizlikler;** Bireyde merkezi sinir sisteminde oluşan zedelenmeler sonucunda ciddi fiziksel yetersizlikler oluşabilmektedir. Bu yetersizlikler en genel hatlarıyla “serebral palsi, spina bifida, çocuk felci, çoklu skleroz, omurilik zedelenmeleri ve travmatik beyin yaralanmaları” alt başlıkları altında ele alınmaktadır (Yılmaz vd., 2021).
  - **Cerebral Palsy (Beyin Felci):** Doğum öncesi, sırası ya da sonrası bir dönemde beyin hasarı sonucu oluşan ilerleyici olmayan kalıcı motor fonksiyon kaybı ve hareket bozukluğudur. Cerebral Palsy’ nin ilk belirtileri genellikle 3 yaşından önce kendini göstermektedir. Hareketler esnasında kas koordinasyon eksikliği, tek ayağını veya bacağına sürerek yürüme, kaslarda katılık ve aşırı gevşek kas tonusu gibi belirtilere sahiptir (Atasancak, 2021).
  - **Spina Bifida:** Açık veya ayırık omurga anlamına gelmekle beraber omurgadaki açıklığın büyüklüğüyle omuriliğin ve sinirlerin etkilenen bölümü engelin

ciddiyetini belirlemektedir. Meningosel, myelomeningosell ve spina bifida okülta olmak üzere üç türü vardır (Atasancak, 2021).

- **Çocuk Felci (Poliomyelit):** Çocuk felci tüm ortopedik engellerin %21,6'sının nedeni olarak görülmektedir. Polio virüslerinin ağız yolu ile vücuda girmesi sonucu oluşan bulaşıcı bir hastalıktır. Adale zayıflığına ve felcine neden olduğu ifade edilmektedir (Atasancak, 2021).
- **Çoklu Skleroz:** *“Çoklu Skleroz değişen derecelerde fiziksel yetersizliğe sebep olan ilerleyici bir sinir sistemi hastalığıdır”*. Nasıl geliştiği ve etkeninin ne olduğu henüz daha bilinmemektedir. Genelde 13-19 ve 30-35 yaş grubu bireyleri etkilemektedir. Çocuklarda nadir görülmektedir (Ataman, 2003).
- **Omurilik Zedelenmeleri:** Omurilik zedelenmesi çoğunlukla trafik kazası, derin olmayan sulara dalma, ateşli silah yaralanmaları, yüksekte düşme vs. gibi kazalar sonucu oluşmaktadır. Tümörler, enfeksiyonel hastalıklar, bazı sinir sistemi hastalıkları ve bel fitiği sonucunda da omurilik zedelenmesi ortaya çıkabilmektedir (Ataman, 2003).
- **Travmatik Beyin Yaralanmaları:** *“Bilişsel ve fiziksel bozukluklarla sonuçlanan başta ağır bir travmanın sebep olduğu zedelenmedir”*. Kronik yorgunluk epilepsisi, hafıza problemi, felç, zayıf akıl yürütme organizasyon becerisi, denge ve koordinasyon zayıflığı gibi motor problem becerilerinde yaygın olarak görülmektedir. Saldırgan veya yıkıcı davranışlar, sinirlilik ve öfke nöbetleri görülebilmektedir (Ataman, 2003).

**2- Kas ve İskelet Sisteminin Zedelenmesi Sonucunda Ortaya Çıkan Fiziksel Yetersizlikler;** Kas ve iskelet sisteminin etkilenmesi sonucunda ortaya çıkan bedensel yetersizlikler doğuştan var olabileceği gibi sonradan da oluşabilmektedir.

- **Kas Hastalığı:** Vücut kaslarında ilerleyici zayıflığa sebep olan ve kasları kullanılmaz hale getiren süregen bir hastalıktır, herhangi bir hastalık sonucu gelişmemekte, yalnızca kalıtsal olarak ortaya çıkmaktadır (Atasancak, 2021).

- **Kol-Bacak Eksikliği:** Bu tür engelde ya kol ya bacak yoktur ya da bazı kemiklerde eksiklikler vardır. Bunların bazıları ameliyat ile düzeltilmektedir (Çağlar, 2004).
  - **Kalça Çıkığı:** Yeni doğmuş çocukların binde 2-3'ünde bu engel bulunmaktadır. Daha çok kızlarda ve ailesinde kalça çıkıklığı olanlarda sık görülmektedir. Yeni doğan bebekte tanı konularak tedavi edilmekle, birkaç ayda normal kalça formuna gelebilmektedir. Bu yüzden erken tanı ve tedaviyle önlenabilir bir sakatlık olarak kabul edilmektedir (Atasancak, 2021).
  - **Çarpık Ayak ve Bacak:** Yeni doğan bebeklerin binde birinde görülür. % 5-20 kadarında anne ve babalarında da bu kusur olduğu için kalıtsal olarak görülmekte. Bu durumda ayak bütünüyle içe doğru çarpık bir vaziyettedir. Erken alınabilecek tıbbi önlemler ile düzeltilebilir (Çağlar, 2004).
  - **Doğuştan Şekil Bozukluğu:** Bireyin doğuştan kollarında ve bacaklarında veya eklemlerinin birinde veya birkaçında bulunan şekil bozukluğunun olması durumudur. Bu durumun sebebi tam olarak bilinmemekle beraber, birçok nedenden kaynaklanabileceği ve kalıtımın da önemli olduğu belirtilmektedir. Her 50 bebek doğumdan birinde şekil bozukluğunun görülebileceği ifade edilmektedir (Çağlar, 2004).
  - **Romatoid Artrit (Eklem İltihabı):** Çeşitli nedenler ve yollarla bazı mikropların eklemlerdeki iltihaplanmaya sebep olması sonucu meydana gelen bir hastalıktır. Eklemlerde ağrı, kızarma, şişme ve ileri vakalarda eklem kırırdağının bütünüyle harap olması durumu görülebilmektedir. Erkek çocuklara oranla kız çocuklarında görülme sıklığı iki kat daha fazladır (Çağlar, 2004).
  - **Ateşli Romatizma:** Kalp kapağına zarar verme riski taşıdığı için ateşli romatizma en tehlikeli çocukluk çağı hastalıklarından biridir. Genellikle çocuk ve ergenlerde görülür. En sık görülen belirtileri ateş, bitkinlik, iştahsızlık, kilo kaybı ve yorgunluk (Çağlar, 2004).
- 3- Sağlıkla (Süreğen Hastalıklar) İlgili Yetersizlikler;** Bireyin çeşitli faaliyetlere katılımını kısıtlayan tıbbi problemlerinin bulunması ve bu nedenle de bakım ve tedavisinin sürekli olması durumudur (Karaman vd., 2015).

Kanser, epilepsi, hemofili, astım, diyabet, böbrek yetmezliği, aids, akdeniz anemisi, romatizmal hastalıklar, doğuştan gelen kalp ve damar hastalığı, kan, sindirim sistemi, idrar yolu, deri, endokrin sistem ve metabolik rahatsızlıklar, sinir sistemi ve kas erimesi süregelen hastalıklara örnektir (Öztürk, 2008).

### **3.5.3. Bedensel Engelli Bireylerin Gelişim Özellikleri**

Engel türüne ve derecesine bağlı olarak bedensel engelli bireylerin gelişimlerinde farklılıklar olabilmektedir. Bedensel engelli bireylere özgü belirtebileceğimiz zihinsel, dil-konuşma, fiziksel, sosyal ve duygusal özellikleri bulunmamaktadır. Meydana geldiği yere göre sahip oldukları fiziksel yetersizlikler bile büyük farklılıklar gösterebilmektedir (Özgür, 2015). Aynı zamanda bireyin sahip olduğu engelin derecesi onun hareket becerisini, akranları ile yaşına uygun aktivitelere katılımı dolayısıyla da, bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimi de doğrudan etkileyebileceği belirtilmektedir (Cavkaytar ve Diken, 2005).

#### **3.5.3.1. Bilişsel Gelişim Özellikleri**

Bedensel engeli olan çocukların akademik başarıları konusunda genellemenin yapılması mümkün değildir. Çünkü özellikleri ve durumlarının ciddiyeti geniş bir şekilde değerlendirilmektedir. Çocukların akademik açıdan neyi başaracaklarını belirlemek için psikolojik ve çevresel faktörler ele alındığında bunların çeşitliliğinin olduğundan söz edilmektedir (Hallahan ve Kauffman, 2003). Ayrıca bedensel engelli çocukların bilişsel gelişimlerinde de gerilikler görülmektedir. Bazılarında zihinsel bir geriliğe rastlanmazken, bazılarında ise hafiften ağır dereceye kadar giden yetersizlikler görülmektedir (Ataman, 2011). Bedensel engelli çocuklar, akademik becerilerinde, tipik gelişim gösteren çocukların sahip olduğu yeteneklere sahiptirler. Fakat bazılarının ise öğrenme gücüne sahip olabileceği belirtilmektedir. Örneğin bu bireylerin bazıları, yazmayla ilgili etkinlikleri yapabildikleri halde teknolojik araç kullanımı konusunda güçlükler yaşayabilmektedir (Sarı, 2003).

#### **3.5.3.2. Duyuşsal- Sosyal Gelişim Özellikleri**

Bedensel engele sahip çocukların buldukları çevrede onlara karşı davranışlar ve kabul düzeyleri duyuşsal ve sosyal gelişimlerini etkilenebilmektedir. Hareket sınırlılığına ve fiziksel görüntülerindeki farklılıklardan dolayı çevreden gelen olumsuz tepkiler kişisel ve sosyal uyumlarını olumsuz yönde etkilemektedir (Diken, 2017).

Serebral Paralizi ya da spina bifida gibi engeli bulunan çocuklar neden bu durum da doğduklarını sorgulayabilirler ve kendilerinin diğer kişilerden daha az değerli oldukları düşüncesi içerisinde olabilirler. Omurilik yaralanması, travmatik beyin yaralanması ya da aniden başlayan başka hastalığı olan çocuklarda kızma, ailesi ve çevresi tarafından önerilen desteği reddetme, kendilerini değersiz görme gibi birçok çeşitli problemlerle karşılaşabilmektedirler. Ayrıca bu çocuklar akranları ile iletişim kurmada da müdahalelere ihtiyaç duymaktadırlar (Friend, 20006). Örneğin travmatik beyin yaralanması olan bir çocuğun saldırgan hale gelmeden nasıl iletişim kuracağını öğrenmesi gerekebilir. Bu çocuklar yetersizliklerinin neden olduğu engellerle mücadele etmeye, diğer çocuklar gibi özsaygılarını geliştirmeye aileleri, okul ve toplumda bir yere sahip olduklarını hissetmeye ihtiyaç duymaktadırlar (Özgür, 2015).

### **3.5.3.3. Motor Gelişim Özellikleri**

Bedensel engelli bir çocuğun, motor yani hareket becerisindeki yetersizliğinin dışında tipik gelişim gösteren akranlarından pek de bir farklılığı yoktur. Kişiliğinin, duygularının ve ihtiyaçlarının da yaşlılarıyla aynı olduğu ifade edilmektedir (Atasancak, 2021). Duygusal olarak yaşlılarının etkilendiği durumlardan o da etkilenir. En önemli problemlerinin, motor yetersizliklerine bağlı olarak yürüyememesi, oturamaması, ellerini ve bacaklarını iyi kullanamaması olduğu söylenmektedir. Bedensel yetersizliklerine uyum sağlaması ve diğer bireyler ile pozitif ilişkiler kurabilmesinin daha çok çevresindeki kişilerin yani annesi, babası, kardeşleri, yaşlılarının yanı sıra toplumun ona gösterdiği tepkilere, onu ve özelliklerini kabul etmesine bağlı olduğu vurgulanmaktadır (Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu, 1995).

### **3.5.3.4. Fiziksel Gelişim Özellikleri**

Bedensel engelli çocukların fiziksel gelişimleri emekleme, oturma, yürüme, merdivenden inip-çıkma, koşma gibi becerilerin yer aldığı büyük kasların ve ellerin kullanımı, el-göz ve ayak-göz koordinasyonu gibi becerilerin yer aldığı küçük kaslar olmak üzere iki alanda incelendiği belirtilmektedir (MEB, 2018). Motor gelişim durumlarına göre farklılaşmalar gösterdiğinden bazı çocukların sadece yürüme ritimlerinde bozukluklar olabilmektedir. Çocuğun ellerini kullanma düzeyi bağımsız yaşam becerilerini kazanmasını büyük ölçekte etkilemektedir (Özgür, 2015). Dolayısıyla çocuğun bağımsız hareket edebilme becerisi, devimsel koordinasyonları ile

sınırlıdır. Bu yüzden çocuk hareket etmekten çekinir ve pasif kalmayı tercih eder. Çoğunlukla yorgunluk şikâyetleri vardır. Ayrıca yetersizlikten etkilenme düzeylerine göre konuşma, öğrenme güçlüğü ve uyum da görülebilmektedir (MEB, 2018).



## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### EMPATİ, TUTUM VE ÖZ-DUYARLILIK

#### 4.1. EMPATİ

Günümüzde adalet, eğitim, psikoloji, güvenlik, tıp vb. birçok çeşitli alanda kullanılan empati terimi, öncelikli olarak epistemolojik ve estetik açıdan ele alınmış. Zaman geçtikçe çeşitli alanlarda özellikle de psikiyatri ve psikoloji alanında adından çokça bahsettiren bir kavram hâline gelmiştir (Aktın, 2021). Psikoloji ve estetik alanındaki çalışmalarıyla insan dışı bir objeyi kendisine mal etme sürecini Almanca “Einfühlung” kelimesiyle özdeşleştiren Alman psikolog Lipss, empati kavramını kullanan ilk kişidir. Lipss’ e göre empati; “*Bir olayın ya da bir objenin içine girerek bakmaktır*” (Ersay, 2016). Günümüzde hala empati denilince akla ilk gelen isim Carl Rogers, en genel ve hala günümüzde güncelliğini koruyan empatiyi tanımlamıştır. Rogers empati kavramını; “*Bir kişinin kendisini karşısındakinin yerine koyarak olaylara onun bakış açısıyla bakması, o kişinin duygu ve düşüncelerini doğru olarak anlaması, hissetmesi ve bu durumu ona iletmesi süreci*” olarak ifade etmiştir (Dökmen, 2000).

Rogers’a (1983) göre empati, birbirini takiben üç aşamadan oluşmaktadır ve bir kişinin karşısında olan bireyle empati kurabilmesi için de bu üç aşamanın yerine getirilmesi gerektiğini vurgular. Aşamalar şöyle sıralandırılmıştır (Akt. Dökmen, 2000);

1. Empatiyi kuracak kişi, ilk olarak kendisini karşısındakinin yerine koyup, olaya o kişinin bakış açısı ile bakmalı ve karşısındakinin fenomenolojik alanına girmelidir. Bu alanda her birey kendine özgü bir bakış açısına sahiptir ve olaylara da kendi penceresinden bakmaktadır.

2. Empati kuracak kişi karşısında olan kişinin düşünce ve duygularını ve doğru bir şekilde anlamalıdır. Ancak bireyin karşısındakinin yalnızca duygu ya da düşüncelerini anlaması empati kurma da yeterli değildir. Dolayısıyla karşımızdaki kişinin rolüne girip onun neyi düşündüğünü algılamamız ve hissettiklerini aynı şekilde hissetmemiz gerekmektedir.

3. Empati kavramındaki son aşama da ise empatiyi kuran kişi zihninde oluşan empatik anlayışı karşısındaki bireye iletmelidir. Bu sürecin tamamlanabilmesi için

yalnızca karşısındakinin düşünce ve duygularını anlamak yetmez, aynı zamanda bireyin anlaşıldığının iletilmesi de gerekmektedir.

Tüm bunlar doğrultusunda, empati sürecinin doğru bir şekilde gerçekleşmesi için bu üç aşamanın da eksiksiz bir şekilde yerine getirilmesi gerekmektedir. Aşamalardan biri dahi yerine getirilmediği takdirde empati sürecinin gerçekleştiğinden söz edemeyiz (Nurfazrina vd., 2020).

#### **4.1.1. Empatinin Bileşenleri**

Empati kavramının ortaya atıldığı dönemlerden günümüze değin ki süreç içerisinde çok sayıda tanımlamaları yapılmıştır. Bu tanımlamaların bir kısmında yalnızca empatinin bilişsel boyutu, bir kısmında duygusal boyutu ve bir kısmında ise her iki boyutta ele almıştır (Kaya ve Erdem, 2020). Empati kavramının alan literatüründe kabul edilen bileşenleri; bilişsel ve duygusal olmak üzere ikiye ayrılmıştır. 1950 yılında bilişsel boyutuyla ele alınan empati, karşıdaki kişinin ne hissettiğini anlayabilmek, dünyaya onun penceresinden bakabilmek ve karşıdaki kişinin ne düşündüğünü anlayabilmek gibi bir süreci ifade ederken 1960'lı yıllarda bilişsel boyuta ek olarak duygusal boyut olarak ele alınmış olan duygusal empati, karşıdaki kişinin duygusunu fark edebilmek olarak literatürde kullanılmaktadır (Bozkurt, 2014).

##### **4.1.1.1. Bilişsel Bileşen**

Bilişsel bileşende, diğer kişinin duygusunu deneyimlemek yerine bu duygunun bilişsel boyutuyla anlaşılması vurgulanır. Staub (1990), bilişsel empatiyi; *“Karşıdaki kişinin içsel durumunun, duygularının, düşüncelerinin ve niyetinin bilişsel olarak farkında olunması”* olarak tanımlamıştır. Bilişsel bileşendeki empati, bireyin karşısında olan kişi ile aynı duyguyu yaşamadan da duygusunu anlayabilmesi şeklinde ifade edilmiştir. Bu bileşen düşünmeyi ve dikkatli gözlemi gerektirmektedir. Bireyin karşısındakinin duygu ve düşüncelerini sözel ve sözel olmayan ipuçlar aracılığıyla anlama ve algılama becerilerini içermektedir (Gülüdağ, 2007). Aynı zamanda öz farkındalığın da bir uzantısı olarak yorumlanmaktadır. Bireyin kendi düşüncelerine yoğunlaşmasına ve bu düşüncelerden oluşacak olan duyguların takibine olanak sağlayan mekanizma, başkasıyla ilgilendiren konularda bireye yardımcı olmanın yanı sıra başkasının düşünceleri hakkında da benzer akıl yürütme sürecinin gerçekleştirmesine

katkı sağlamaktadır (Goleman, 2020). Tüm bunlar doğrultusunda ise bilişsel empatinin çoğunlukla düşünsel süreçleri ve zihinsel bir işleyişi içerdiğini söyleyebiliriz.

#### **4.1.1.2. Duygusal Bileşen**

Duygusal empati, bir başka kişinin hissettiğinin hissetme yetisi olarak tanımlanmaktadır ve empatinin en önemli parçalarındandır (Yılmaz, 2003). Bu bileşen ile birey, kendini başkasının yerine koymak suretiyle karşıdaki kişinin iç evrenini, fikir yapısını algılamakta ve ondan aldığı sinapslarla bağ kurma sürecini başlatmaktadır (Öner, 2001). Böylece zihinde, çevreyle ilgili bilgi ve tecrübeler gruplandırılıp pozitif-negatif olaylar veya istenen-istenmeyen hedefler ile ilişkilendirilebilir hale gelmektedir. Söz konusu ilişki, tavrın hissi unsuru olarak belirtilmektedir (Goleman, 2020). Kişinin herhangi bir olaydaki tavrının pozitif ya da negatif olması yaşantısıyla ilgilidir. Aynı zamanda duygusal unsur bireyin değer yargılarını kapsamaktadır. Bireyin belirli bir durum ile ilgili olarak yaşadığı hisler, bu bileşenle ilişkilidir. (İnceoğlu, 2000). Bireylerin yüz ifadesi ve ses tonu duygularının doğru bir şekilde hissedilmesinde ve uygun tepki verilmesinde yardımcı işaretçilerdir. Fakat bu işaretler kimi zaman yeterince açık olmayabilir.

#### **4.1.2. Empati İle Benzerlik Gösteren Kavramlar**

Sempati, özdeşleşme, içtenlik ve sezgisel tanı kavramlarıyla Empati kavramı sıkça birbirlerine karıştırılmaktadır. Bu kavramların empatiyle olan farklılıkları aşağıda açıklanmıştır.

##### **4.1.2.1. Empati ve Sempati**

Empati ve sempati çoğunlukla mevcut ses benzerliğinden dolayı birbirleri ile hem işlevsel hem de anlamsal olarak karıştırılmakta, üstelik bazen birbirlerinin yerine kullanılabilir. Sempati kavramı Eski Yunanca’ da ki “sympatheia” kelimesinden türeyerek İngilizceye “sympathy” kelimesi olarak girmiştir. Bu kavramının kelime anlamı ise biriyle beraber acı çekmektir (Karabağ, 2003). “Wyschogrod, sempatiyi “ortak duygu” olarak tanımlamaktadır. Bir başka ifadeyle sempati, kişinin karşıdaki kişi ağladığında ağlaması, sevindiği zaman sevinmesi ve aynı duyguları hissetmesidir (Tarhan, 2020). Sempati, empatideki gibi kişinin karşıdakinin yerine koyarak anlamaya çalışmasını gerektirmektedir. Sempatide temeli diğerlerine hak vermek ve yancı olmaktır (Doğan, 2019). Ayrıca sempati duymak, karşıdaki kişinin özellikle de

acılarını, duygularını, sıkıntılarını anlama ve paylaşma yetisidir (Vilhauer, 2022). Empati ise bireyin karşısındakinin duygu ve düşüncelerini anlayıp kişiye iletme sürecidir (Dökmen, 2014). Empatide temel nokta başkalarının fikir ve hislerini anlamak iken sempatide ise “yandaş” olmak temel noktadır. Bir kişiye sempati duymak, o kişiye ait olan düşüncel ve duyguların aynısına sahip olmaktır. Fakat kendimizi sempati hissettiğimiz kişinin yerine koymanız ve onu anlamamız gerekli değildir Winter vd., 2022). Empati de ise, esas olan karşıdaki kişinin düşünce ve duygularına yandaşlık etmek değil onu anlamaktır. Ingram ve Nakazawa (2003) empati ve sempati farkını şöyle belirtmektedir; Empati: “Seni görüyorum, duyuyorum ve seninleyim”. Sempati ise: “Seni görüyorum, duyuyorum ve senin için hissediyorum”.

#### 4.1.2.2. Empati ve Özdeşleşme

Özdeşleşme empatiyle karıştırılan bir diğer kavramdır. Özdeşleşme; ailenin üyelerinden başlayarak çevredeki kişiler, düşünceler ve kültürel özelliklere doğru git gide yayılan bir alan içerisinde kişinin, bilinçli ya da bilinçsiz bir şekilde etkilendiği, içselleştirdiği düşünce, duygu, davranış ve tutumdan oluşan bir süreçtir (Haspolat, 2022). Bir kişinin, birinin veya bir topluluğun kimliğiyle ilgili özdeşleşmede bulunacağı zaman, o kimliğe ait değeri, kılık kıyafeti ve davranış özelliklerini de benimsemektedir (Habip, 2016). Özdeşleşme, “*Kişinin beğendiği kişi veya grubun davranış özelliklerini kendi davranış biçimine dönüştürme eylemidir*”. (Picó vd., 2020).

Özdeşleşme anında iki farklı kişide de benzer özellikler oluşurken, empatide ise kişi öz benliğiyle empatiyi kurduğu kişinin benliği aynı kalacak şekilde kişiyi anlamaya çalışmaktadır (Uluğ, 2014). Fakat empati kurulan kişiyle özdeşim kurmak gerekliliği yoktur üstelik özdeşim empatiye zarar verebilmektedir (Dökmen, 2014). Kişi karşıdaki kişinin benliği ile bütünleşebilme kaygısı taşırorsa onu anlayamayabilir. Empati de karşıdaki kişinin benliğiyle bütünleşmeden ziyade, karşısındakinin anlama çabasında olmak esastır.

#### 4.1.2.3. Empati ve İçtenlik

Empati ve içtenlikte birbirlerini tamamlayan kavramlardır. “*Empatik anlayış bireyin karşısındaki kişinin iç dünyasına girip kendi içinde yaşamayı olarak belirtilmektedir*” (Akt. Kaya ve Erdem, 2020). “*İçtenlik ise bunu uygularken aynı zamanda kendi yaşamını da anlıyor olma çabası içinde olmasıdır*” (Picó vd., 2020). Bu

sebeple empati ve içtenlik kavramları içi içe yer almaktadır. Empatik anlayışa göre birey karşısındaki kişinin iç dünyasına girerek onu anlamaya çalışmakta ve kendi yaşıyor muşçasına kişinin hayatını yaşamakta; içtenlikte ise bunu yaparken aynı zamanda kendi yaşantısını algılamak için de çaba sarf etmektedir (Picó vd., 2020). Empati başkasının yerine geçerek başkası olmayı gerektirirken, içtenlik başkası olmanın yanında kendin olmayı ve kendini soyutlamadan başka açıdan da görmeyi gerektirmektedir.

#### **4.1.2.4. Empati ve Sezgi**

Sezgi kavramsal olarak, “*Bilinçli bir düşünme süreci olmadan, hiçbir çıkarıma dayanmaksızın, içten ya da içeriden anlayıp tanıyabilme yetisi*” olarak ifade edilmektedir (Kaya ve Erdem, 2020). Baron (2003) empati kavramını, kişinin karşısındakinin düşünce ve duygularını tanımlamak ve uygun olan bir duyguyla da cevap verme olarak tanımlamaktadırlar. Empati ve sezgisel tanının birbirlerinin zıttı olduğu söylenebilir. Sezgisel tanı, kişinin ihtiyaçlarını ve yönelimlerini ortaya çıkartma, analiz etme ve düzeltme yeteneğiyle ilgili bir kavramdır (Dökmen, 2014). Empatide ise herhangi bir değerlendirme yapmaktan kaçınılmaktadır (Karagüven, 2015). Sezgi de, kişinin gözlem ve deneyimlerine dayanarak karşısındaki kişiyi değerlendirmesidir; gözlem ve deneyime dayalı ispat edilmemiş bir inanç, iç görüş ve içine doğmadır (Şimşek ve Akgün, 2019). Empati de ise, kişiyi değerlendirmekten ziyade anlama esası hâkimdir (Atli ve Kutlu, 2012).

## **4.2. EMPATİNİN ÖNEMİ**

Yaşamın yoğun temposu içerisinde koşturan her birey, görülmek, sıkıntısını paylaşmak, anlaşılacak ve fark edilir olmayı istemektedir. Bu farkındalığın sağlanmasındaki en etkili yollarından birinin de empati olduğu düşünülmektedir. Peterson ve Leonhardt’e (2015) göre empati kuran kişi, dünyayı empati kurduğu kişinin penceresinden görmeye çalışır ve bu kişinin en önemli gereksinimlerinin neler olduğu ve neden bu gereksinimlerin olduğunu düşünmeye çalışır. Kısaca, bu kişiye gerçek manada bir ilgi duymaktadır. Empati kişiyi, kişilikte değerleri yüceltir ve bu sayede de anlamayı, anlaşılabilir olmayı mümkün kılar (Derman vd., 2020). Tüm bunlar doğrultusunda da çevreye zekâsını, yeteneğini ve donanımını iyi bir şekilde yansıtabilmeyi destekler, çevreden de bu yansıtmaya tepkiler gelir (Uluğ, 2014).

Bertling' in (2015) orta öğretim öğrencilerinin çevreyle nasıl ekolojik paradigmlar kurduğunu ve empati gösterdiğini incelediği çalışmasında, orta öğretim düzeyindeki öğrenciler için tasarlanan ve uygulanan eleştirel mekâna dayalı sanatsal bir müfredat uygulamış. Çalışmanın sonucunda, öğrencilerin çevrelerine karşı daha duyarlı ve sorumluluk bilincine sahip bireyler olduklarını tespit etmiştir.

Empati kurma yeteneği gelişmiş olan bir birey, zarar verdiği davranışlarının sonucunda karşısındakinin hissettiği acıyı gözlemler, olaylara onun perspektifinden bakıp bu davranışlara maruz kalmanın ne kadar kötü bir durum olduğunu hisseder ve anlar (Şahin ve Akbaba, 2017). Empati duygusu ile çocuğa karşılıklı saygı, sevgi, anlayış ve hoşgörü gibi davranışlar kazandırılıp, insan haklarına saygı gösteren vatandaşlar olmaları ve bu çerçevede de yapılan davranışın diğer bireyler üzerindeki etkisinin farkına varmaları sağlanmaktadır (Kabapınar, 2002). Yapılan çalışmalarda, empati eğitiminin verildiği çocuklarda şiddet ve saldırganlık duygularının azaldığı belirtilmiş ve empati eğitiminin sıkıntılı davranışların kontrolünü sağlamada etkili olduğu gözlemlenmiştir (Taner Derman, 2013; Çankaya ve Ergin, 2015).

Bütün bunlar neticesinde empatinin, insanlığımızın özü olduğu unutulmamalıdır. Ancak eğer ki kendimize ait olan küçümsenir ve özümüze ait bir şey değilmiş gibi uzaklaştırılırsa, empati de özgür bir şekilde gelişmez, dolayısıyla da başka kişilerin duygularını paylaşma becerimiz körelebilir (Turpoğlu-Çelik, 2014). Böylelikle toplumda başka kişilerinde yaşadığının farkında olma duygusu ortadan kalkabilir, bu durumun sonucunda da bencilliğin yaygınlaşmasına ve yerleşmesine ortam hazırlayabilir. Empati kurmak, yaşama insan odaklı bakmamızı sağlayarak insanı merkeze alan bir durumla sonuçlanır. Empatiyle, toplumda bireyler arasında şefkat tohumları ekilir, duyarlığın yeşermesine, toplumda birlik ve beraberliğin olmasına ve devam ettirilmesine önemli katkılar sağlar (Rogers, 2012). Bundan dolayı empati bireyler için bir davranış hâline getirilmelidir.

### **4.3. ÇOCUKLARDA EMPATİ**

Bebekler dünyaya geldikleri andan itibaren diğerlerinin yüz ifadelerine ve duygularına tepki vermeye başlarlar. Bu sebeple çocukların empatiyle ilgili biyolojik bir eğilimle doğmuş olabilecekleri fikri oldukça yaygındır (Poole vd., 2005; Goleman, 2021). Bebeğin büyümesi ile empatik tepkiler gelişmeye başlar ve ipuçlarına verdiği

farklı tepkileri algılayarak bebeğin beyni şekillenir (Poole vd., 2005). Ancak bundan sonra gelişen en büyük sorun, verilen bu tepkilerin empatik tepkiler olarak kabul edilip edilemeyeceğidir. Eğer ki verilen tepkiler empatik bir tepki değil ise bu tür davranışlar nasıl açıklanabilir veya araştırmacıların bazılarının kabul ettiği gibi çocuklar belirli yaşlarda gerçekten de benmerkezci midir?. Çocuklarda empati konusuna bakıldığında üç farklı görüşün olduğu görülmektedir. Piaget' nin gelişim teorisini esas alan ilk görüşe göre *“Empatik bir tepki verebilmek için belirli bir bilişsel akıl yürütme yeteneğinin olması gerekmektedir”*. Dolayısıyla gelişimsel bakış açısı da okul öncesi dönem çocuklarında empatik becerinin olamayacağı düşüncesini desteklemektedir (Goleman, 2021). Piaget' nin gelişim teorisi esas alındığında benmerkezcilik işlem öncesi düşüncenin tipik özelliklerindedir. Ancak bununla bu yaş grubundakilerin bencil oldukları kastedilmemekte, burada kastedilen empatik beceride olması gerektiği gibi bir durumu başkasının bakış açısı ile görme veya başkasının duygu ve ihtiyaçlarını fark etmedeki bilişsel yetersizliktir. Fakat yapılan bazı araştırma bulguları ise bu yaş grubundaki çocukların benmerkezci olduğu görüşüyle çelişmektedir. Örneğin, Eisenberg ve Lennon (1980) çalışmalarında dört-beş yaş arası çocuklarının empatik becerilerini incelemişlerdir. Araştırmacılar Feshbach'ın empati ölçeğini uyarlayarak çocukların empatik becerilerini ölçmüşler. Çıkan sonuçlar göre, Piaget' nin görüşünün aksine bu yaş grubu çocuklarının karşılarındakiler ile empati kurabildiklerini ve düşünülenin aksine benmerkezci bireyler olmadığını göstermiştir.

Emaptinin bebeklik döneminde anne ile bebek arasında oluşan doğal duygusal yakınlıktan ibaret olduğu kabul edilmektedir. İki yaşına kadar verilen duygusal tepkilerin, otonom tepkiler olarak görüldüğü ve çocuğun empati yeteneğinin iki yaşından itibaren bireysel gelişimiyle birlikte arttığı düşünülmektedir (Simner, 1971). Bebeklik dönemindeki bir başka bebeğin ağlamasına tepkisel ağlamanın refleksif bir ağlama olduğuna dair görüşler yer almaktadır. Simner (1971) çalışmasında yeni doğan bebeklerdeki ağlamanın refleksif bir ağlama olup olmadığını ve bu davranışı nelerin kontrol ettiğini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma sonuçlarına göre; 2 günlük bebekler diğer 2 günlük bebeklerin ağlaması sırasında sadece çıkan sese tepki olarak ağlamaktadırlar. Fakat bu bebeklere ağlama sesi bilgisayar yardımı ile verildiği zaman daha az ağlamışlar. Simner (1971) bu ağlamayı sosyal bir uyarıcıya tepki verme amacı taşıyan refleksif bir ağlama olarak ifade etmiştir. Ancak çocuğun iki yaşına kadar

benmerkezci bir varlık olduğunu kabul gören görüşün aksine, bu görüş çocuğun çevredeki sosyo-duygusal ifadelerle benmerkezci olmayan bir tavırla tepki verebileceğini savunmaktadır. Bu bakış açısı çocuklar için duygusal ifadeleri son derece önemli sosyal bir bilgi kaynağı olarak görmektedir (Ersoy ve Köşger, 2016). Özetle çocuklardaki empati gelişiminin sürecine baktığımızda;

*0-1 Yaş:* Yaşamın ilk haftasında bebek, başka bir bebeğin ağlamasına karşı ağlayarak üzüntüyle karşılık vermesinin ve sergilenen duygusal tepkinin empatinin ilk belirtisi olduğu belirtilmektedir. 0- 1 yaş arasında, bebek başka kişilerin üzüntülerine tepki verir fakat o kişinin üzüntüsünün farkında olduğunu belli etmezler. 1-2 yaşına geldiğinde, başka kişilerin üzüntülü olduğunu anlayabilir ancak kendisinden farklı ihtiyaçlarının olabileceğinin farkında olmaz ve bu nedenle de değişik tepkiler gösterebilir (Goleman, 2021).

*2-3 Yaş:* Çocuk iki yaşın sonlarına doğru geldiğinde diğer insanların duygularının, kendi duygularından farklı olduğunun farkına varmaya ve kendi ihtiyaçlarını belirleyip olaylarla ilgili kişisel yorumlarını yapmaya başlamaktadır. Gönüllü yardım etme ve destek olma gibi davranışlarında bulunurlar. Başkasının bakış açısının, onun kendi ihtiyaçlarına ve olayları bireysel olarak yorumlamasına bağlı olduğunu da anlamaktadır (Nurfazrina vd., 2020).

*3-5 Yaş:* Çocuk üç yaşında herkesin kendine özgü bir bakış açısının olduğunu, durumlara farklı tepkiler verilebileceğini anlamaya başladığı ve diğer çocukların da sıkıntılarını anlayarak yardım ettiği gözlenmektedir (Nurfazrina vd., 2020).

*6-9 Yaş:* Çocuk altıncı yaşında, olayları başkasının açısından görme ve uygun bir şekilde davranma evresine geçer. Çocuk altı yaşından itibaren kendisini karşıdakinin yerine koyabilmektedir. Çocuğun dil becerisi bu dönemde gelişmekte ve soyut düşünme düzeyi artmaktadır. Bu yeteneğinin gelişmesiyle çocuk, daha uzak yerlerdeki kişilerin başlarına gelenleri de algılayabilir (Vilhauer, 2022).

*10-12 Yaş:* Çocuk on-on iki yaşlarında empati duygusunu tanıdığı kişilerin ötesine yaydığı belirtilmektedir. Ayrıca çocuk bu dönemde tanımadığı kişilere karşıda empati duyabilir ve dünya sorunları hakkında düşünmeye başlayabilir (Vilhauer, 2022).

#### 4.4. TUTUM

Latince ‘Aptus’ kelimesinden türeyen tutum kelimesi “*Eylem için hazır ve uygun*” anlamlarına gelmektedir. Tutum konusunu inceleyen araştırmacılar tutumu, doğrudan gözlemlenebilir olmasa da, davranışı önceleyen, harekete yönelik seçim ve kararlara yön veren bir yapı olarak görmektedirler (Hogg ve Vaughan, 2014). Alport’ a göre tutum, “*Bireyin bütün nesnelere karşı göstereceği tepkiler ve durumlar üzerinde yönlendirici veya etkin bir güç oluşturan ve denem bilgilerinde organize olan, ussal ve sinirsel bir davranışta bulunmaya hazır olma halidir*”. Bu tanımda tutumun deneyimler ile organize olmasının vurgulanması, tutumun oluşum süreciyle öğrenme süreci arasında ilişki kurma eğiliminin olduğunu ortaya koymaktadır. Tutum kavramının bir diğer kapsamlı tanımı yapan Katz tutumu, “*Bireyin çevresindeki bir simgeyi, bir nesneyi ya da bir olayı olumlu ya da olumsuz bir şekilde değerlendirme eğilimidir*”. Burada bireyin, içerisinde olduğu çevreye karşı takındığı tavır ve sergilemiş olduğu duruşu ön plana çıkmakta. Bireyin, öncelikle kendi konumunu belirleyerek içerisinde bulunduğu ortama uyum sağlaması gerekmekte. Birey böylelikle kendi olduğu konumundan hareket ile dış çevredeki olay, olgu, durum, obje ve diğer bireyler ile arasında oluşacak ilişkilere yön verebilir, kendi yeriyile üstleneceği rolleri ve işlevleri belirleyebilir (İnceoğlu, 2010).

Tutum kavramını, bir fikir, obje veya bireye karşı olumlu ya da olumsuz bir tepki gösterme eğiliminin duyuşsal seviyesi olarak tanımını yapmak mümkündür (Alparlan, 2008). Bir diğer tanımda göre tutum; “*Bireyin çevresindeki herhangi bir obje veya olguya karşı göstermiş olduğu eğilimdir*”. Birey ya bir tutum objesiyle etkileşime girip ya da başka bir kişinin sahip olduğu tutumdan etkilenip kendi tutumlarını oluşturma eğilimindedir (Phillips, 2003). Tutumlar bireyin sergilediği davranışı belirleyen duyuşsal faktörlerdir. Bu bağlamda tutumlar bireyin davranışının şiddetini ve yönünü etkilemektedir. Birey çevresindeki objelere, olaylara ve kişilere karşı olumlu-olumsuz tutumlar geliştirebilir ve bu sahip olduğu tutumları davranışları ile gösterir. Birey olumlu tutumlarını sevme, destekleme, takdir etme gibi davranışları ile gösterirken, olumsuz tutumlarını ise uzaklaşma, kaçınma, yok sayma gibi davranışlarla göstermektedir (Keskin vd., 2016). Kısacası tutum; bireyin sahip olduğu tecrübe, bilgi, güdü ve hissiyatlardan hareketle bir olgu, olay ya da durum karşısında sergilenmesi beklenen muhtemel davranış şeklidir (Demirutku, 2019). Bir eşya, durum, olay ya da bir

insan veya insan grubu tutumun konusunu oluşturabileceği gibi, soyut bir kavram, olgu veya durum da iyi, kötü, mutluluk, mutsuzluk, yücelik, tanrı vb. gibi öğeler de tutuma konu olabilir (İnceoğlu, 2010).

Tutum kavramını tanımlamaya ve açıklamaya çalışan kuramcılar, tutum kavramının bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç bileşenin bulunduğunu belirtmektedirler. Bu bileşenler diğer başlık altında açıkça ifade edilmiştir.

#### **4.4.1. Tutumun Bileşenleri**

##### **4.4.1.1. Bilişsel Bileşen**

Bireyin çevresinde birçok çevresel uyarıcılar vardır. Birey bu uyarıcılar hakkında doğrudan ya da dolaylı olarak çeşitli bilgi, inanç ya da tecrübeye sahip olmaktadır. Bu sonuçtan yola çıkarak, Taylor vd., (2007) göre tutumların bilişsel bileşeni, *“Bireyin belirli bir tutum objesine ilişkin bilgi, olgu ve inançlarını da içeren düşüncelerinden oluşmaktadır”*. Yanlış bilgi ve inançlar birikimine dayanan birtakım tutumlar olsa bile, bunlar da tutumun bilişsel elementleridir. Yukarıda bahsedilen bilişsel bileşen açısından sözlü tepkilere örnek olarak: *“Devlet hastaneleri çok kalabalıktır, insanların birçoğu sedenter bir yaşam sürmektedir”* gibi olumsuz; veya *“sağlıklı beslenme ile insan ömrü uzar”* gibi olumlu düşünceler söylenebilir. Bilişsel bileşenlerin sözsüz tepkisini açıklamak daha zordur (URL2, 2023). Bireyin tutum objesine yönelik fikir, bilgi ve inançları tutumun bilişsel bileşenini oluşturmaktadır.

##### **4.4.1.2. Duyuşsal Bileşen**

Duyuşsal bileşen; *“Herhangi bir bireyin rastgele bir olay, durum ve çevre ile ilgili olan bütün uyarıcılara yani tutum objelerine yönelik duygu durumlarını depreştiren ve heyecanlarından, olumlu ve olumsuz değerlendirmelerinden oluşur”* (Selvi, 2023). Başka bir ifadeyle, bireylerin ilgi, tutum ve bireylerle ilgili boyutlarının duygularda önemli bir rol oynadığı unsurlar olup, bireylerin eski duygu ve yeni öğrenme duygularına yönelik fikirlerini içermektedir. Yani tutum olgusunun onu kabullenme, sevme ve reddetmeye sebep olan duygulardır (Taylor vd., 2007). Bu ortamda tutum, bireyin bir nesne ya da olguyla karşılaşması halinde olumlu-olumsuz bir şekilde cevap vermesine hazırlayan bir his durumudur. Ayrıca bireyin karşılaşacağı herhangi bir duruma karşı göstermiş olduğu karakteristik duruş da denilebilir (Küçükkömürler ve Sakallı Uğurlu, 2017).

#### 4.4.1.3. Davranışsal Bileşen

“Bireyin konuşması belirli bir tavır sergilemesi ve diğer hareketlerinden gözlemlenebilen, tutum objesine karşı olumlu veya olumsuz davranma durumundan oluşmaktadır” (Akt. İnceoğlu, 2010). Bireyin alışkanlıkları, geçmiş yaşantısının üzerindeki etkisi, normları birey davranışı üzerinde etkili olmaktadır (Taylor, 2007). Örneğin; spor yapmaya olumlu bakan bir kişi, spor salonuna üye olursa bu konuda olumlu bir adım atmış olur; sedenter bir yaşamın zararlarını bildiği halde bu durumdan rahatsızlık duymayan biri spordan uzak durabilir. Bu örnekten de anlaşılacağı gibi, bu üç bileşen birbiriyle sürekli etkileşim halindedir. Bu sebeple, bireyin belirli bir yönde davranış gösterme eğilimi, bir tutum objesine karşı olan olumlu veya olumsuz tavrı değiştiğinde farklılaşabilir.

#### 4.4.2. Tutumun Özellikleri

Tutumun tanım ve açıklamalarından yola çıkarak, aşağıda belirtilen özellikler sıralanabilir:

- Tutum, obje ve birey arasındaki ilişkide bir düzenliliğin olmasını sağlar. Öğrenme süreci içerisinde derece derece biçimlendiği için, bireyin çevresini algılamasına da yardımcı olur.
- Tutum doğuştan gelmez, sonradan yaşanarak ve deneyimleyerek kazanılır. Birey toplumsallaşırken tutumu kültürel olarak kazanır. Başka bir deyişle, tutumlar yaşantılar aracılığıyla öğrenilmiştir.
- Bir objeye yönelik olumlu veya olumsuz bir tutumun oluşması, ancak o objenin başka bir objeyle karşılaştırılması sonucu da mümkündür.
- Birey-obje ilişkisinde, tutum belirlediği bir taraflılık ortaya çıkar. Birey objeye yönelik bir tutum oluşturduktan sonra, ona tarafsız bakamaz.
- Bireysel tutumlar gibi toplumsal tutumlar da vardır. Toplumsal tutumlar, toplumsal objeler, değerler ve gruplara yönelik tutumlardır.
- Tutum geçici değildir, belirli bir süre boyunca devamlık gösterirler. Yani bireyler hayatlarının belli dönemlerinde aynı fikre sahip olurlar.

- Tutum bir tepki biçimi değil, daha ziyade bir tepki gösterme eğilimidir. Başka bir ifadeyle, tutum tepkide bulunma eğilimidir Tutum olumlu veya olumsuz davranışlara yol açabilmektedir. (Tavşancıl, 2005).

Çocuğun gözlemlenebilir davranışlarında açıkça görünen yaklaşma ve geri durma eğilimleri, daha sonrasında iç davranışının bir parçası olur ve obje, olay ve fikirler üzerine olumlu veya olumsuz değer vermeye başlar. Reddetme veya kabul etme durumunda iç eğilimlerden bazısı tutumlara, bazısı ise ilgi ve değere karşı gelmektedir. İlgilerin aktiviteler için tercihler olduğunu, tutumların ise fikir veya objeye olumlu yaklaşım veya bunlardan olumsuz geri durma olduğu ifade edilmektedir (Getie, 2020). Allport (1935) tutumun üç önemli özelliğini vurgulamaktadır;

- a) Tecrübeyle organize edilen,
- b) Tutumu bağlı olduğu tüm durum ve objelerin varlığıyla harekete geçen,
- c) Olumlu veya olumsuz tepkiler için hazırlanma ve hazır olma olarak açıklanmaktadır.

#### 4.4.3. Tutumların Ölçülmesi

Tutumlar bireye özgü olan niteliklerdir. Bireyin tutumlarını değiştirme özelliği taşımasının yanı sıra; yerleşik olma ve kalıplaşma özellikleri de bulunmaktadır. Sürekli değerlendirilebilmesi gerektiği gibi etkilenebileceği değişkenler de söz konusu olmaktadır. Ayrıca bireyin tutumlarını doğrudan gözlemlemek olanaksızdır. Bununla beraber tutumların ölçülebileceği fikrini ortaya atan Thurstone (1967) tutumların, doğrudan olmasa da sözel davranışlar aracılığıyla ölçülebileceğini ifade etmiştir. Bazı araştırmacılar ise düşüncelerin her zaman tutumları ifade etmediğini, bireyin söylemleri ile davranışları arasında farklılıkların olabileceği belirtmektedirler (Teeny vd., 2021). Ancak bireylerin davranışının, bireylerin kendilerine has tutumlarından kaynaklanabileceği düşüncesi daha yaygındır. Tutumların ölçülmesi de bu temele dayandırılmaktadır (Uysal vd., 2022). Ölçme açısından tutumların bazı boyutları önemlidir. Tutumun boyutları arasında; yönü, derecesi ve yoğunluğu tutumu ölçmek için önemlidir. Tutumun yönü; hoşlanma-hoşlanmama, pozitif-negatif oluş gibi duygusal niteliğidir, derecesi; tutumun kabul etme veya reddetme boyutlarının duygusal seviyesine dikkat etmektedir (Anıl, 2019). Yoğunluğu ise, *“Dışa yönelik bir davranışa dönüşebilme olasılığı diğer tutum alanları içerisindeki güçlü veya zayıf olma*

*durumunu*” vurgulamaktadır. Tutumların ölçülmesinde faydalanılan yöntem, teknik ve ölçekler çeşitli şekillerde sınıflandırılmaktadır.

Tutumların ölçülmesinde soru sorma, davranış gözlemi, dolaylı ölçme gibi farklı teknikler kullanılmaktadır. Tekniklerin birbirlerine göre farklı avantajları bulunmaktadır. Soru sorma tekniğinde; kâğıt ve kalem ile yapılan ölçme daha pahalı ve çok zaman almasına rağmen sistematik olarak yapılan gözlem metotlarından daha uygulanabilir olduğu belirtilmektedir (Uysal vd., 2022). Fakat kâğıt ve kalem ile yapılan ölçmenin sakıncaları ise deneklere soru sorulurken dikkatlerinin soru-cevap ortamına çekilmesi dolayısıyla yanıtların da bu durumdan etkilenme olasılığıdır. Davranış gözlemi tekniğinde; bireyin davranışları gözlemlenerek tutumu konusunda bir fikre varılmaktadır. Doğrudan davranış gözlemi yanında duygusal ifade gözlemi de dolaylı olarak tutum ölçme yoludur. Dolaylı tutum ölçme tekniklerinde ölçümlere, gözlemcinin yorumlarının da katılma olasılığı bulunmaktadır (Teeny vd., 2021).

#### **4.5. TUTUMUN ÖNEMİ**

Günlük yaşamda sık sık kullanılan “tutum” kelimesinin bizlerin açısından sosyo psikolojik önemi, sosyal davranışla ilişkisi, nasıl oluştuğu ve değiştiğini anlamak oldukça önemlidir. Başka bir ifadeyle tutumların çevreye uyumu kolaylaştıran bir ortam oluşturduğu ve bireyin davranışlarını da yönlendirici “gizil bir güce” sahip olduğu düşünülmektedir (Rouhi vd., 2022). Dahası davranış bilimlerinin çıkış noktasında bireyin, dolayısıyla da bireyin davranışlarının sorgulanabilirliğinin yer aldığı düşünülürse tutum kavramının buradaki merkezi konumu da daha net anlaşılır (Ajzen vd., 2018). Eğer tutumu, genel olarak bireyin herhangi bir olay veya durum karşısında muhtemel bir tavır ya da davranış biçimi oluşturma eğilimi olarak alınırsa, bireyin her tür davranışlarının kaynağında tutumun yer aldığı da kabul edilmesi gerekmektedir (Avcı, 2020). Bu perspektiften bakıldığında ise tutumun, davranış bilimlerinin anahtar kavramlarından biri olarak ele alınması doğaldır. Tutumun sosyal psikolojinin konusu ve anahtar kavramlarından biri olmasının yanı sıra; davranış biliminin farklı alanlarındaki gerek yöntem bilimsel gelişmeler gerekse kuramsal tutumun farklı ele alınış biçimlerini ve farklı boyutlarını gündeme getirmiştir. Ayrıca sosyoloji alanındaki ilerlemeler grup ve toplum yapılarına ilişkin incelemelere yeni boyutlar kazandırırken tutumun da grup, topluluk veya kitlesel düzeyde ele alınması ihtiyacını ortaya

koymuştur (Türer, 2015; Yalçın, 2022). Buradan hareketle grup, topluluk veya kitle içerisinde bireyin tutumunun nasıl biçimlendiğine, dönüştüğüne ya da değiştiğine yönelik sorgulamalara yönelme söz konusu olmuştur.

İnsan davranışını konu alan diğer bir bilim dalı olan psikoloji alanındaki kuramsal ve yöntem bilimsel gelişmelerin de tutumların incelenmesinde önemli etkiler yarattığı görülmektedir. Özellikle burada bireyin bilişsel ve duygusal dünyasının, bunlardan kaynaklanan yaşam deneyim alanı ve algı setinin onun tutum ve davranışını nasıl yönlendirdiği sorgulanırken, tutumun yine merkezi bir yerde olduğu söylenmektedir (Armstrong vd., 2016; Anderson vd., 2021; Rouhi vd., 2022). Kısacası tutumlar, bireyin başarısını, motivasyonunu, çalışmasını ve bunlarla birlikte öğrenmelerini de doğrudan etkilemektedir. Ayrıca performansa etki ederek bireyin davranışlarına da yön verdiği belirtilmektedir (Getie, 2020; Murphy vd., 2020). Birey hayatında olumlu veya olumsuz tutum geliştirebilir. Geliştirilen olumlu tutumlar; yapılan işten zevk almasına ve hayattaki diğer süreçlerde de olumlu tutumların sergilenmesinin devamına yardımcı olur (Türer, 2015). Böylece tutumlar bilişsel bir sistem oluşturarak, bireyin çevresiyle olan ilişkilerini kolaylaştırabilmektedir.

#### **4.6. ÇOCUKLARDA TUTUM**

Birey yaşamını sürdürdüğü başta sosyokültürel ortam olmak üzere büyümüş olduğu aile ortamındaki kişilerin tutumları bireyin tutumlarının oluşumunda önemli bir etkiye sahiptir. Bu nedenle de aile üyelerinin sergileyeceği tutumlar çocuğun gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır (Gökdağ, 2018). Çocuk ailesinden gördüğü tavır ve davranışları model alarak yaşamını şekillendirir. Çocuk anne, baba ya da kardeşlerinden gördüğü davranışları sergilediğinde ve bu davranışı olumlu karşılandığı takdirde davranışa yönelik pozitif bir tutum edinir. Dolayısıyla tutumların büyük bir kısmı çocuğun anne ve baba tutumları ile büyümüş olmasına paralel olarak gelişmektedir (Gökdağ, 2018). Çocuk büyüdükçe anne ve babasının tutumları üzerindeki etkisinin azdığı ve özellikle de ergenlik dönemiyle birlikte diğer sosyal etkenlerin rolünün giderek arttığı belirtilmektedir (Aras ve Asma, 2020).

Çocuk ilk yaşlarda nesnelere, insanlara ve olan olaya karşı geliştirdiği yaklaşım ve uzaklaşım ile ilgili tutumlarının kendisini hayat boyu etkisi altında bırakabileceği ifade edilmiştir (Eroğlu, 2013). Ayrıca çocuğun ekonomik, siyasi ve dini gibi konulardaki

tutumu aile üyeleri ile paralellik gösterir, bu durum da çocuk ve gençlerin tutumlarının oluşmasında aile üyelerinin etkili olduğunu göstermektedir (Karadağ, 2012). Bireyin ailesi ve sosyal çevresi yoluyla edindiği tutum ve davranışları ile çok yönlü gelişim alanı olan bilişsel, duyuşsal ve devinişsel gelişim alanları zaman ilerledikçe gelişim göstererek ortaya çıkmaktadır. Fakat burada da tutumun oluşum aşamasıyla toplumsallaşma süreçleri arasında daha bütüncül bir ilişki söz konusu olabilmektedir. Dolayısıyla doğru eğitim ve öğretim programının uygulanması da bireyin olumlu ve yapıcı tutum kazanımında büyük önem arz etmektedir (Çiçek, 2019).

Kısacası bireyin tutumunun büyük bir kısmı, 12-30 yaş arası dönemlerde son şeklini almakta ve sonrasında çok az değişmektedir. Tutumların kristalleştiği bu süreye, kritik dönem denilmektedir. 12-20 yaş arası ergenlik evresi, 21-30 yaş arası ise ilk yetişkinlik evresi olmak üzere ikiye ayrılabilir (Tavşancıl, 2005). Ergenlik döneminde, kişisel ve sosyal faktörlerin önemi artmaktadır. Aynı zamanda çatışmaların yaşandığı bu dönemde, bireylerin sıkıntıya dayanma düzeyleri ve bunlardan kaynaklanan duyguları başka olaylara yüklemeye düzeyleri de birbirinden ayrılır (Tavşancıl, 2005). Bu olayların mutluluk verenleri sonrasında hatırlanır, olay veya objeye karşı olumlu tutum geliştirme olasılığı da artar. Olayların etkisiz olanlarını ise, daha sonrasında kolay hatırlamazlar. Bu dönem içerisinde gençler sorunlarını akran gruplarıyla çözmeye çalışır. Akran grupları ile arkadaş ilişkileri ve değişen değer yargıları, onların olaylardan etkilenmelerinde ve daha sonra hatırlamalarında önemli bir rol oynar. Belli bir objeye ve olaylara karşı grupça bir tepki geliştirilebilirler (Aras ve Asma, 2020). Ayrıca yaş ilerledikçe tutumlar yoğunlaşır ve çeşitlenir. İleriki yaşlarda belleğin, eski olay ve objeleri hatırlamada daha güçlü olması, tutumların artmasında ve yoğunlaşmasında önemli olabilir (Aras ve Asma, 2020).

#### **4.7. ÖZ-DUYARLILIK**

Öz duyarlılık sözcüğü literatürde “self-compassion” çevirisi ile karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca yeni bir kavram olmasına rağmen son yıllarda yapılan çalışmalarda sıklıkla ele alınmaktadır. İngilizce “compassion” kelimesi “şefkat, merhamet, acıma, sevecenlik” gibi anlamlara gelmekte ve kelimenin kökeni Latince “acı çekmek” anlamına gelen “compati” kelimesinden türemiştir (Altun vd., 2020). Türkçe kaynaklarda çeşitli anlamlarda karşılık bulan ve dilimize “öz şefkat, öz anlayış ve öz

duyarlılık” gibi farklı şekillerde çevrilen “self-compassion” kelimesi bu çalışmada ‘öz-duyarlılık’ çevirisi ile ele alınarak incelenmiştir. Neff (2003a) tarafından geliştirilen bu kavram temelini binlerce yıllık süregelen Budizm öğretilerinden almaktadır. Neff (2003a) öz duyarlılık kavramını; bireyin acıları, yetersizlikleri ya da başarısız kaldığı durumlardaki deneyimlerine açık olmayı, bu deneyimlerden kaçmak ya da kopmak yerine hafifletmeye ve iyileştirmeye yönelik yargılayıcı olmayan bir anlayışla eylemde bulunabilmesi olarak tanımlamıştır. Super (2015) göre ise öz-duyarlılık kavramı; *“Dışarıya bağlı olmaksızın kendimize ve diğer insanlara karşı ince düşünceli olmamızı, kendimizi olduğumuz gibi kabullenmeyi, kendi değer ve saygımızı geliştirmemizi sağladığını”* ifade etmektedir. Aynı zamanda öz duyarlık aracılığıyla kendimizi ve başkalarını yargılamadan, her insanın yanılabilceğini ve hiçbir insanın kusursuz olmadığını fark etmemize yardımcı olur. Kısacası öz duyarlık kişinin kendine şefkatli ve duyarlı bir şekilde yaklaşması olarak ifade edilmektedir (Yıldırım ve Sarı, 2018). Öz duyarlılık, idare edilemeyen hayati durumlardan ya da bireysel eksiklik ve başarısızlıklardan doğan tatsız hisler ortaya çıktığında, bireyin pozitif olmayı, kendini ciddiye almayı ve kendine daha anlayışlı olmasını kapsamaktadır (Neff ve Beretvas, 2013). Bireyin yüzleştiği stresli ve güçlü durumlar karşısında kendisi çok yormadan, problemlerle çok fazla yıpratmadan ve problemi kişiselleştirmeden hayatını sürdürmesine yardımcı olan bireyin ruhsal iyiliği açısından önemli bir kavramdır (Korkmaz, 2018).

Öz duyarlılığı yüksek olan birey, zayıf ve güçlü yanlarını görüp kendini yargılamaktan ziyade benliğini şefkatle kabullenmeyi tercih etmektedir. Dolayısıyla öz duyarlılığın birey ile yaşadığı zorluklar arasında tampon görevi görebileceği ve benliğine yönelik olumlu tutumlar geliştirmesine yönelik katkı sağlayacağı düşünülmektedir (Leary vd., 2007). Ayrıca öz duyarlılık psikolojik iyi olma hali, psikopatoloji ve düşük stres düzeyleri ile yakından ilişkilidir. Neff (2008) öz duyarlılığı yüksek olan bireylerin, öz duyarlılığı düşük olan bireye kıyasla psikolojik sağlık ve dayanıklılıklarının daha fazla olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca Neff (2011) öz duyarlılığın, bireyin zor zamanlarına ve karşılaştığı başarısızlıklarına yardımcı olduğunu ifade etmektedir. Dolayısıyla öz duyarlılığa sahip bireylerin büyük olasılıkla başka bireyler üzerinde bıraktıkları izlenimlerden daha az kaygılandıklarından dışadönük bireyler olmaları daha muhtemeldir. Ayrıca birçok araştırma, öz duyarlılığa sahip olan

bireylerin olmayanlara oranla daha doğru bir şekilde kendilerini değerlendirdiklerini göstermektedir (Leary vd., 2007; Neff, 2016).

Öz duyarlılığa sahip bireyler daha düşük kaygı düzeyine sahiptir ve kendilerini aşırı eleştirme, aşırı benimseme gibi durumların neden olduğu olumsuz durumlardan kurtararak öğrenme sürecini kolaylaştırmaktadırlar (Neff vd., 2005). Ayrıca öz duyarlık empati ile farkındalığın öze yöneltilmiş bir birlikteliği olarak da değerlendirilmektedir. Çünkü öz duyarlık, bireyin kendi acılarını yatıştırabilmesini kolaylaştırırken, yorum ve eleştiriden uzak bir anlayışla hareket edebilmesine de hizmet ettiği belirtilmektedir (Kingsbury, 2009). Dolayısıyla da öz duyarlık, bireyin kendini koşulsuz kabul edebilmesinin bir anahtarı olarak görülmektedir (Kingsbury, 2009). Bu sebeple, bireyin kendisini ve diğerlerini anlayabilmesi ve olumlu tutum sergileyebilmesi ile öz duyarlılıkları literatürde ilgili araştırmaların odak noktası haline gelmiştir (Leary vd., 2007).

#### **4.7.1. Öz-Duyarlılığın Bileşenleri**

Neff (2003), öz duyarlığın üç temel bileşenin olduğunu ve bu üç bileşenin de öz duyarlılığın olmazsa olmaz koşulları olduğunu belirtmiştir, bunlar; öz sevecenlik, ortak paylaşım ve bilgece farkındalık (bilinçlilik). Birey, kişisel başarısızlık halinde ya da bir zorlukla yüzleştiğinde öz duyarlılık bu üç bileşenle birlikte ortaya çıkmaktadır.

##### **4.7.1.1. Öz-sevecenlik(Self-kindness)**

Neff (2003), öz sevecenliği (self-kindness), bireyin kendini sert bir şekilde yargılaması ve kişisel eleştiri yapmasından ziyade kendine dair kapsamlı anlayış ve hoşnutluk şeklinde ifade etmiştir. Bireyin güç durumlarla karşılaşması halinde kendine kızarak, içinde bulunduğu durumu daha da zorlaştırıp kendisine acı çektirmek yerine, kişiliğine karşı daha olumlu hareket etmesini kapsamaktadır. Birey ulaşmak istediği koşulları yerine getiremediği, isteklerine ulaşamadığı hallerde kendini eleştirmekten ziyade kişiliğine saygı duyarak, hassas bir tavır sergilemektedir (Akın vd., 2007). Başarısızlıklarını sürekli odaklanıp onlarla mücadele etmektense, kendisi için o anda olumlu olanın ne olduğunu düşünüyorsa onu seçip uygular. Öz duyarlılığa sahip bireyler, en iyisi olmamanın, başarısızlıklar ve zorlu yaşam şartlarıyla yüzleşmenin kaçınılmazlığının bilincinde olurlar ve bu şekilde tatsızlık yaratan tecrübelerle denk geldiklerinde, hedeflerine ulaşamadıklarında sinirlenmekten ziyade kendilerine karşı

daha nazik olma eğilimindedirler (Neff, 2008). Bir başka deyişle bireyin kendini sürekli bir şekilde yargılaması, yüksek öz eleştiride bulunması ruhsal ızdırıp yaşamasına ve stres düzeyinin artmasına sebep olmaktadır. Oysaki öz sevecenlik; bireyin kendi benliğine karşı kibar bir yaklaşımla yaklaşmasını, diğer insanın olduğu gibi kendinin de kusursuz olmadığını kabullenmesini sağlayıp olumsuz düşünce ve duygulardan uzaklaşmasına yardımcı olmaktadır (Altun, 2020).

#### **4.7.1.2. Ortak Paylaşım (Common humanity)**

Ortak paylaşım (common humanity) bireyin yaşadığı tecrübelerini farklı ve soyutlanmış olarak görmekten ziyade, insan tecrübesinin ögesi olarak kabul etmesidir (Neff, 2003). Tecrübe ettiği ıstırapın insan deneyimlerinin ayrılmaz bir parçası olduğu bilincinde olmasını kapsamaktadır. Yanlış ve hataların yaşamın bir parçası olduğunun farkındalığıyla bireyin, dünyada o yanlışın neden olan tek insan olmadığını kabul etmesi olarak belirtilmektedir (Neely vd., 2009). Bireyin yapısı gereği yanlışlar yapabileceğinin farkında olması ve yanlışlarından ötürü kendini cezalandırıp soyutlamaması gerekliliğini ifade etmektedir. Öz duyarlılık, bireyin acı hissine odaklanmasına engel olur, acı ve zorlukların insan yaşamının ortak deneyimi olduğunun bilincine ulaşmasına imkân tanır. Bireyin kendini soyutlamak ve diğer kişilerden ayrı tutmak yerine deneyimlediklerinin bütün insanların tecrübelerinin bir unsuru olduğunu anlayabilmesidir (Neff ve Beretvas, 2013).

Bütün insanlarla iletişimde olduğunu ve sıkıntılarının tüm herkes tarafından paylaşıldığının farkına varmak, bireyi yalnızlık hissinden ve sıkıntı içerisinde boğulmaktan uzak tutmaktadır. Bu gerçekliği fark edebilen bireylerin, kötü tecrübesiyle daha aktif bir şekilde bağ kurabildikleri ifade edilmektedir (Neff, 2003b). Dahası; ortak paylaşımların farkında olmaya dair farkındalık, duyarlılıkla da alakalıdır ve bireyin kendisine duyarlı davranmadan diğerlerine karşı gösterilen duyarlılık, olumlu ve fonksiyonel bir bilinçliliğe ulaşamadığı söylenmektedir (Kirkpatrick, 2005). Ayrıca ortak paylaşımların bilincine sahip olamayan bireylerin izolasyon olarak nitelenen bir durumu yaşadıkları bilinmektedir. Kendilerini izole eden bireyler yaşadıkları deneyimleri sadece kendilerinin yaşadıklarını düşünmelerinin sonucunda toplumdan git gide uzaklaşarak kendilerini yalnızlaşmaktadırlar (Neff, 2011).

#### 4.7.1.3. Bilgece farkındalık/Bilinçlilik (Mindfulness)

Bilgece farkındalık (mindfulness) temelini Budist felsefesinden alan bir kavramdır; acı yaşatan his ve fikirleri kendisiyle çok fazla özdeşleştirmesinden ziyade bireyin tutarlı bir farkındalık içinde olmasını kapsamaktadır. Bireyin acı yaşatan olaylara karşı tutarlı bir hareket göstermesini sağlamak suretiyle kendisiyle çok fazla özdeşleşmesine engel olmaktadır (Korkmaz, 2018). Bireyin fikir ve hislerini bastırmak ya da kabul etmemek yerine, bunları herhangi bir eleştiriye tabi tutmadan benimsemektir (Neff, 2012). Martin ve arkadaşları (2017) bilgece farkındalığı, “*Bireyin hayatın akışındaki stresli ve hüzünlü hislerini benimsemesine imkân tanıyan fakat bu duygular tarafından sürüklenmesine izin verilmeyen bir farkındalık olarak*” tanımlamıştır. Birey sıkıntı ve problemlerini kabullenip hoşgörülü davrandığında, kendine karşı daha kibar ve hassas bir davranış göstermekte, fikir ve hislerini gizlemekten uzaklaşmaktadır. Bütün yaşanan ıstırap, sıkıntı ve problemlerin bireylerin yaşamlarının ortak bir deneyimi olduğunun bilincine ulaştığında kendisiyle özdeşleştirmesine engel olabilir (Ümran vd., 2007). Bilinçlilik eksikliği iki şekilde kendini göstermektedir. İlki sistematik olarak kendisine sıkıntı veren fikir ve hisler karşısında yalan söyleme, eleştiride bulunmadır. İkincisi ise hoşgörü göstermeme şeklinde inkâr ve reddetmek suretiyle ya da yaşadığı tecrübelerle tamamıyla iç içe geçme şeklindedir. Bu iki çeşit tavır da uyumlu olmayan hareketlere neden olmaktadır (Neff, 2003b).

#### 4.8. ÖZ-DUYARLILIĞIN ÖNEMİ

Yaşamımızda iyi ya da kötü süreçlerin belirleyicisi duygu ve düşüncelerimizdir. Başımıza gelen olaylardan ziyade onları nasıl yorumladığımız ve yola nasıl devam ettiğimiz önemlidir. Zor günler yaşadığımızda “kendime nasıl davranıyorum” sorusunu herkesin kendine sorması ve öz duyarlılığını değerlendirmesi gerektiği belirtilmiştir (Neff ve Vonk, 2009). Hayata bakışı tamamen etkileyen öz duyarlılık kavramı bireyin kendi kendine anlayışlı davranabilmesi kabiliyetiyle de yakından ilişkilidir. Blatt vd. (1982)’ne göre öz duyarlılığı yüksek bireyler acısını abartmadan yaşadığı için daha iyi bir zihinsel sağlığa sahip olur ve böylece hayat doyumları da yüksek olur (Akt. Neff, 2003b; Kirkpatrick, 2005). Ayrıca zor zamanlar geçirdiklerinde uzun süreli takıntılı bir düşünme süreci içine girmeyen ve yaşadığı durumu kendisini yargılamaksızın kabul

edenlerin, öz duyarlılığı olmayan veya düşük olan bireylere nazaran daha az strese girdikleri ifade edilmektedir (Leary vd., 2007). Aynı zamanda hata yapmaktan da daha az korkmaktadırlar; utangaçlık, sinirlilik, aşağılık kompleksi ve tükenmişlik gibi duyguları daha az deneyimlemektedirler (Baer, 2015).

Öz duyarlılık konusunda birey kendine daha sevecen yaklaştığında tembel ve rahatına düşkün olacağı; iyi bir insan olması için kendisine duygusal anlamda sert bir tavır sergilemesi gerektiği yönünde yanlış bir inanç vardır. Ancak Öz duyarlılığın bireyi daha sosyal hale getirdiği gerçeği, tamamen yanlış olan bu tembellek inancını reddetmektedir (Neff, 2004). Öz duyarlılığa sahip olan birey kendini motive ederek işlerini yapar, eylemlerinden zevk alır ve olaylara daha olumlu bir bakış açısıyla yaklaşır. Aynı zamanda öz duyarlılığın bireyin motivasyonunu artırdığı ve özgüvenini güçlendirdiği belirtilmektedir (Neff ve Beretvas, 2013). Ayrıca öz duyarlılık, zararlı davranışlardan uzak durarak, zorlayıcı da olsa yararlı olanları yapma konusunda bireyi cesaretlendirmektedir (Baer, 2015). Dolayısıyla da öz-duyarlılığın bireyin gelişiminde önemli olduğu, eksikliğinin de tembelleğe ve pasifliğe yol açabileceği söylenmektedir (Neff, 2003a).

Öz duyarlılık, mükemmeliyetçiliğin azalmasına yardımcı olmaktadır. Öz duyarlılığı olan bireyler kendilerine yüksek standartlar belirleseler bile başarısızlıklarına çok fazla takılmamakta ve kendilerine karşı daha anlayışlı yaklaşabilmektedirler (Neff, 2009). Kendilerine karşı göstermiş oldukları bu tutumu karşısındaki kişilere de göstermektedirler; karşısındaki kişiyi yargılamadan önce o kişinin yerine kendilerini koyarak olayları değerlendirmektedirler. Dolayısıyla da farklı görüşteki kişilere karşı daha anlayışlı ve saygılı davranarak, onları yargılamadan olduğu gibi kabul ederler (Baer, 2015). Roger' a göre koşulsuz kabul ve saygı bireyin kendini gerçekleştirmesinin temelini oluşturmaktadır. Bireylerin sahip oldukları aile yapısı çocukların kendine karşı olumlu ve koşulsuz kabulün oluşumunda önemlidir. Bu sayede birey yetişkinlik döneminde hoşlanmadığı yönlerini kişiliğinin bir parçası olarak benimseyeceği ve kendini dinlemeyi öğreneceği öz duyarlılık ile ilişkili özellikler kazanır (İnanç ve Yerlikaya, 2012). Bu doğrultuda öz duyarlılık insanların birbirlerine yardım etme bilincini geliştirip insani ilişkilerine de yardımcı olmaktadır (Reyes, 2011). Tüm bunlardan yola çıkarak öz duyarlılığın toplumsal olarak anlaşılması, toplumun daha

nazik, bencillikten uzak, duygusal açıdan gelişmiş ve daha az izole olmuş bir durumda olmasına yardımcı olacağını söyleyebiliriz (Neff, 2003a).

#### **4.9. ÇOCUKLARDA ÖZ-DUYARLILIK**

Aile toplumun temellerini oluşturan en küçük yapı taşıdır ve ruhsal açıdan sağlıklı bir toplumun oluşması için temel unsurların başında gelmektedir. Aile çocukların hem psikolojik hem de fiziksel gelişimini etkileyen önemli bir unsurdur ve bireyin kişiliği de dünyaya geldiği bu aile içinde şekillenmeye başlar (Neff ve McGehee, 2010). Aynı zamanda bireyin sahip olduğu öz duyarlılık algısının temelleri de bulunduğu aile ortamında atılır. Öz duyarlılığın, çocuğun sosyal ilişkilerinin kalitesini etkileyen önemli bir yapı olduğu belirtilmektedir. (Neff ve Pommier, 2013). Dolayısıyla bireyin çocukluk döneminde yetiştiği sosyal çevre ve ebeveyninin sahip olduğu tutumlar öz duyarlılık düzeyini etkilemektedir. Öz duyarlılık düzeyi yüksek olan ebeveynlerle büyüyen çocukların yaşamlarının ilerleyen dönemlerde öz duyarlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu; stresli ve sürekli kavgaların olduğu evlerde büyüyen çocukların ise öz duyarlılık düzeylerinin daha düşük olduğu ifade edilmiştir (Neff ve McGehee, 2010 ). Ayrıca çocuklarda öz duyarlılık kavramı; farkındalık, düşüncelerin yönetimi ve duyguların özgür bırakılmasıyla gelişmektedir (İlhan, 2024).

Çocuk herhangi bir olumsuz durumla baş başa kaldığında kendisini sakinleştirecek olgunlukta olmadığı için anne ve babasının yardımına ihtiyaç duymaktadır (Sutton vd., 2017). Ebeveyninin göstermiş olduğu şefkatli tutum, çocuğun stresle baş edebilmesini sağladığı gibi sakinleştirme becerisinin kazanımını da desteklemektedir. Örneğin, çocuklar merak ve keşfetme isteğiyle kendilerine veya çevresindekilere bazen zarar verebilirler. Bu olumsuz deneyimlerin gerçekleştiği zamanda, ebeveynin çocuğa anlayışla yaklaşması ve affedici bir tutum sergilemesi sonucunda, çocuk bu olumsuzluğu aşarak yaşamına devam edebilmektedir (Irons vd., 2006; Mikulincer ve Shaver, 2007).). Ebeveyniyle kurduğu bu destekleyici bağ sonucunda, çocuğun kendi hatalarını affetme ve sıkıntılı durumlarında kendisini sakinleştirme becerisi de gelişmeye başlamaktadır (Welp ve Brown, 2014; Pepping vd., 2015). Ancak tam tersi olarak ebeveynin soğuk, reddedici ya da tutarsız bir tutum sergilediğinde, çocuğun öz duyarlı olma olasılığı daha düşük olmakta ve yaptığı hatalarına karşı yargılayıcı cevap verme olasılığı artmaktadır (Mikulincer ve Shaver,

2007). Dolayısıyla, çocukluk döneminde deneyimlenen ilişki örüntülerinin, bireyin öz duyarlılığını ve sevecenliğini şekillendiren temel unsurlardan biri olduğu söylenebilmektedir.

Gilbert (2009) yaptığı çalışmada, öz duyarlık gelişiminde anne ve baba davranışlarının etkisini incelemiş ve çocuğun sosyal bağ geliştirmeye eğilimli olduğunu ve kurulan ilişkilerle de kazanımlar elde ettiğini vurgulamıştır. Örneğin, çocuk ilgi ve şefkat arayışındayken etrafındakiler tarafından bu ihtiyacı karşılanırsa, çocukta bu beceriye yönelik bir kazanım oluşur. Fakat bu ihtiyacı görmemezlikten gelinildiğin de veya aşağılanıldığın da çocuğun kendi ihtiyacına yönelik farkındalık düzeyi olumsuz etkilenmektedir (Cantazaro ve Wei, 2010). Sıkıntılı durumlarını ifade ettiğinde cezalandırılmayı ya da reddedilmeyi tecrübe eden çocuk, ileriki yaşlarda karşılaşacağı duygusal sıkıntıları kabullenmekten ve ifade etmekten kaçınma eğilimi göstermektedir (Gilbert, 2009). Ebeveynini aşırı korumacı ve reddedici olarak anımsayan bireylerin, ebeveyn sıcaklığı hatırlayanlara kıyasla, öz eleştiride bulunma eğilimlerinin daha fazla olduğu belirtilmektedir (Irons vd., 2006). Tüm bunlardan yola çıkarak, ilgi ve şefkat arayışına yönelik ilk deneyimlerin çocukluk döneminde ortaya çıktığı ve bu dönem içerisinde karşılaştığı anne ve baba tutumlarının çocuğun öz duyarlılığının gelişimi üzerinde önemli bir etken olduğunu söyleyebiliriz (Mikulincer ve Shaver, 2007; Neff ve McGeehee 2010).

#### **4.10. HAREKET EĞİTİMİNDE EMPATİ, TUTUM VE ÖZ-DUYARLILIĞIN ÖNEMİ**

Davranışçı öğretim yaklaşımının değerini git gide yitirildiği günümüzde, öğrencinin öğrenmeye aktif katılımını vurgulayan “*Öğrenci-merkezli yapılandırmacı*” yaklaşımın ön plana çıktığı belirtilmektedir (Yılmaz ve Koca, 2012). Öğretme ve öğrenime farklı bir perspektiften yaklaşan bu yaklaşım, 1990’ların sonlarında etkisini ülkemizde de hissettirmeye başlamıştır. 2005’ te de ilköğretim ve ortaöğretim ders programlarının revize edilmesinde yapılandırmacı yaklaşım esas alınmıştır (Yeşiltaş ve Kaymakçı, 2009; Çavuşoğlu, 2014). Yeni programlar; ders planlanmaları, uygulaması ve değerlendirilmesi süreçlerinde öğrenme ve öğrencinin merkeze alındığı öğretim yöntem ve tekniğinin uygulanmasının doğru olduğunu desteklemektedir. Bunun yanı sıra yeni oluşturulan ders programlarında öğrencilere öğretmenin bilgiyi aktarması

değil, yaparak ve yaşayarak öğrencilerin öğrenmelerine yardımcı olması beklenmektedir (Lieven ve Brandt, 2011; Von Glasersfeld, 2014). Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı olarak oluşturulmuş beden eğitimi ve spor ders programlarında öğrenme ortamının çeşitlendirilmesine ve öğrenciyi sürece dahil etmeye özen gösterilmiştir (Bilir, 2008). Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenci, öğrenmesini kendi yapılandırır. Yeni öğrenmeleri ise öğrenenin daha önceki yaşantısına dayanmaktadır. Bu yaklaşım ilkelerine göre işlenecek derslerde öğrenme ve öğretme ortamlarının öğrenci destekli ve etkili bir hale getirilmesi gerekmekte ve böylece her öğrenci etkinliğe katılarak kendisini rahatça ifade etmektedir. Çünkü öğrenme yaşantıları öğrencinin istek, ilgi, gereksinim ve ön öğrenmelerine dayandırılmaktadır. Her bireyin bireysel farklılıkları olduğundan ve kendisine özgü olmasından dolayı öğrenme yollarında da bu özgünlüğe göre farklılaşmalar göstermelidir (Saysel, 2006; Yılmaz ve Koca, 2012).

Cumhuriyetin ilk yıllarında eğitim öğretimde ki model arayışları çerçevesinde Türkiye' ye gelen yabancı eğitim bilimciler bir takım raporlar tutmuşlar. Bu raporlardan bir tanesi de bugün hala gündemde olan yapılandırmacı yaklaşımının temelini oluşturan John Dewey' in hazırlamış olduğu rapordur. Dewey 1920'lerde Meksika, Çin, Japonya, Rusya ve Türkiye gibi modernleşmiş ve eğitim altyapılarını oluşturmaya çalışan ülkelere ziyarette bulunmuş ve reform çabalarını desteklemiştir. Dewey' in yazmış olduğu raporda, Türkiye'yi eğitime karşı "aşırı merkezileşme" çabalarına karşı uyarması dikkati çekmektedir (Bilir, 2008; Yılmaz ve Koca, 2012). Dewey için eğitim kavramı yaşam süresince süren bir faaliyet olduğundan öğrenme de yaparak-yaşayarak olmaktadır (Akt. Ültanır, 2012; Pardjono, 2016). Dewey' e (1938) göre, "*Yaparak ve yaşayarak öğrenmede daha çok sayıda duyu organının öğretim sürecine katılması söz konusudur ve böylece daha çok duyu organının yer alması eğitim sürecini olumlu yönde etkilemekte ve öğrenilenleri daha da kalıcı hale getirmektedir*" (Akt. Arslan, 2007; Akay, 2013). Dewey eğitimin; çocuğun kapasitesine, ilgisine ve huyuna dair psikolojik bir kavrayışla başlamasını, çocuğun dıştan değil içinden kendine yetişmesini, kendi kendine gelişip ve öğrenilmesi gerektiğini vurgulayarak, çocuğa bilgilerin doldurmak suretiyle verilmesine şiddetle karşı çıkmaktadır (Arslan, 2007; Pardjono, 2016). Dewey pedagojisi dinamik olup, ona göre eğitim bilimi karakter oluşturma bilimidir. Her şeyden önce eğitmek hayat sahibi her bireyin özelliklerinde olup kişiliğinin temelini oluşturan iç kuvvetlere tepkide bulunarak tepkiyi eyleme dönüştürmek için fırsat

vermektedir. Ayrıca öğrenciler yaparak yaşayarak öğrenmede tümüyle sürecin bir parçası olacakları için öğrenmelerini daha iyi içselleştireceklerdir. Schank'e (1995) göre *“Öğrenmeyi kolaylaştırmanın bir yolu da yaparak öğrenmektir ve tüm eğitim süreçlerinin gerçek yaşamda olduğu gibi gözükmesine, hissedilmesine ve yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır”*. Öğrenmeyi öğrenebilmenin, önemli adımlarından biri olan bu öğrenme ilkesi öğrencilerin öğrenmeden zevk almalarını sağlamasına ve öğrenmenin sorumluluğunu almalarına katkı sunabilir. Öğrencilerin de öğrenmenin sorumluluğunu almaları aktif öğrenmenin temelini oluşturmaktadır. Açıkgöz (2003) aktif öğrenmeyi, *“Öğrenen kişinin öğrenme sürecinin sorumluluğunu taşıdığı, öğrenene öğrenme sürecinin farklı yönleri ile ilgili karar alma ve öz düzenleme yapma fırsatının verildiği ve karmaşık öğretimsel işlerle öğrenen kişinin öğrenme sırasında zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorlandığı bir öğrenme süreci olarak”* betimlemiştir (Özcan, 2019). Bu araştırmada John Dewey' in yaparak yaşayarak öğrenme modeli üzerine kurgulanmıştır. Araştırmada uygulanan Uyarlanmış Hareket Eğitimi Programının temelinde öğrencilerin etkinliklere aktif katılımı sağlanıp yaparak ve yaşayarak öğrenmelerinin sağlanması hedeflenmiştir. Çocukların engellilere karşı empatik eğilim, tutum ve öz-duyarlılık düzeylerini arttırmak için kullanılan müdahale çalışmalarının, çocuklara yaparak yaşayarak o engel türünün rolüne girmelerine fırsat vermesi ve aktif öğrenme ortamı sunması çocukların empatik eğilim, tutum ve öz-duyarlılık düzeylerindeki gelişime katkı sunmaktadır. Dolayısıyla UHEP' teki empatik eğilim, tutum ve öz-duyarlılık düzeylerine yönelik oluşturulan etkinliklerin öğrencilerin engelli bireylerin rolüne girerek onların günlük hayatta yaşadığı zorlukları, arkadaşlık ilişkilerini ve beden eğitimi derslerine katılımlarındaki zorlukları görerek ve deneyimleyerek bu bireyleri daha iyi anlamları ve farkındalıklarının artması açısından önemlidir (Robles-Rodriguez vd., 2017). Ayrıca çocukların engelli bireylere karşı empatik eğilim, tutum ve öz-duyarlılıklarını geliştirmeye yardımcı olacak müdahale programlarının, çocukların o engel türünü daha iyi anlayacaklarını, rol oynama tekniğiyle, öğrencilerin çeşitli engel türleri rollerine girerek bu bireylerle empati kurmalarının engelli bireyler ile aralarında olumlu bir sosyal ilişkinin oluşmasına katkıda bulunacağı belirtilmektedir (Grenier vd., 2014; Robles-Rodriguez vd., 2017).

## BEŞİNCİ BÖLÜM

### YÖNTEM VE BULGULAR

#### 5.1. YÖNTEM

##### 5.1.1. Araştırma Deseni

Bu araştırma, Uyarlanmış Hareket Eğitimi Programının ortaokul öğrencilerinin engelli bireylere karşı empati, tutum ve öz-duyarlılıklarına etkisinin değerlendirilmesini incelenmek ve öğrencilerin empati, tutum ve öz-duyarlılıklarına nasıl etki ettiğini açıklamaktadır. Bu doğrultuda nicel ve nitel araştırma yaklaşımlarının benimsendiği bu araştırma, karma yöntemde tasarlanmıştır. Karma yöntem araştırmaları, *“Araştırmacının bir çalışma sürecinde hem nicel hem de nitel yöntem, yaklaşım ve kavramların birleştirmesi olarak ifade edilmektedir. Bu birleştirilmiş yöntem ile her iki yaklaşımın dezavantajlı yönlerini minimum düzeye indirmek amaçlanmaktadır”* (Creswell ve Plano Clark, 2020). Bu yöntem tasarımıyla, *“bir dizi keşfedici ve doğrulayıcı araştırma soruları beraber ele alınıp, araştırmanın sonucunda daha güçlü çıkarımlar elde edilebilmektedir. Bu kapsam çerçevesinde araştırma amaçları, nicel ve nitel araştırma sorularına birbirinden ayrı cevaplar aramak yerine, ortak araştırma sorularının cevaplanması için nitel ve nicel veri kaynağının ve analizlerinin nasıl birleştirilmesi gerektiği hususunda yol göstermektedir”*. Böylece, araştırmacının nicel ve nitel veriye ulaşma bilirliliği söz konusu olduğunda karma araştırma yönteminin en uygun tasarım olduğu söylenmektedir (Toroman, 2021). Felsefi varsayımı ve kuramsal çerçeveyi oluşturan farklı araştırma desenlerinin kullanımını ve iki veri türünün de birleştirilmesini kapsayan karma araştırma yöntemleri birçok farklı avantajı vardır. Bunlar (Yıldırım ve Şimşek, 2013; Creswell, 2016):

- Farklı yöntemler ile toplanmış verilerin birbirlerini teyit etmek amacı ile kullanılması,
- İleriye dönük çıkarımların yapılması
- Bulguların bütünleştirilmesi,
- Çıkan sonucun inandırıcılığının daha sağlam olması şeklinde sıralanabilmektedir.

Karma yöntem araştırma kullanımına dair farklı nedenler olsa da bu yöntemin kullanımına ilişkin kapsamlı beş neden sıralanmıştır, bunlar (Yıldırım ve Şimşek, 2013):

- *Tamamlama (Bütünleyicilik)*: Nicel ve nitel yöntem Araştırmanın farklı boyutları için kullanılır ve bu farklı boyutlarına dair elde edilen sonuçlar birbirini tamamlayıp probleme yönelik daha kapsayıcı bir sonuç ortaya çıkarır.
- *Çeşitleme*: Nicel veya nitel yöntemlerle elde edilen veriler diğer yöntemlerle elde edilen verileri doğrulamak veya geliştirmek için kullanılır.
- *Başlatma*: Bir olay veya olguya dair yeni bir anlam veya bakış açısı ortaya çıkarır ve farklı bir boyuttan araştırılmasına yönelik bir temel oluşturur.
- *Geliştirme*: Nicel veya nitel yöntem ile elde edilen veri diğer yönteme ait veri toplama araçlarını ve süreçlerini oluşturmayı sağlar.
- *Genişletme*: Daha önceden sınırlı bir çerçevede yapılmış olan araştırmalar yeni, çeşitli ve çok boyutlu yöntemleri ile daha geniş bir çerçevede araştırılır.

Karma yöntem araştırmasının gerekliliğine dair en dikkat çekici neden çevremizdeki olgu ve olayların çok boyutlu ve karmaşık olması söylenebilir. Çünkü olgu ve olaylar tek yönlü ve basit değil ve onları anlayabilmek için de çoklu yöntemler kullanılmasının gerektiği ifade edilmektedir (Creswell, 2017). Özellikle sosyal bilimlere ait olan problemlerin anlaşılabilmesi için çeşitli yöntemlerin bir arada kullanımı gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu doğrultuda çalışmada karma yönteminin seçilindeki amaç, aynı olguya ait değişimin çeşitli açılardan belirlenmesi ve böylece çok yönlü tespitler ile farklı bir bakış açısı sunup alan yazına katkı sağlayabileceğinin düşünülmesidir. Karma yöntemin kullanılması dair tek bir yaklaşım yoktur, nitel ve nicel yöntemin birlikte kullanıldığı çokça desen mevcuttur (Creswell ve Plano Clark, 2015). 1989 yılından beri araştırmacılar tarafından karma yöntem araştırma desen çeşitlerine ilişkin birçok desen yaklaşımları oluşturulmuştur. Birçok araştırmacı tarafından geliştirilen karma yöntem desenleri mevcuttur (Karakaş, 2018). “*Karma yöntem araştırma yaklaşımında temel ve gelişmiş olmak üzere iki çeşit karma yöntem deseni bulunmaktadır*”. Temel desen; “*Birleştirme (çeşitlendirme) deseni, açıklayıcı ardışık desen, keşfedici ardışık desen*” şeklinde sıralanmaktadır. Gelişmiş desenler ise;

“Müdahale deseni, sosyal adalet deseni ve çok aşamalı değerlendirme desenidir”. Bu çalışma da müdahale deseninde tasarlanmıştır.

#### 5.1.1.1. Müdahale Deseni

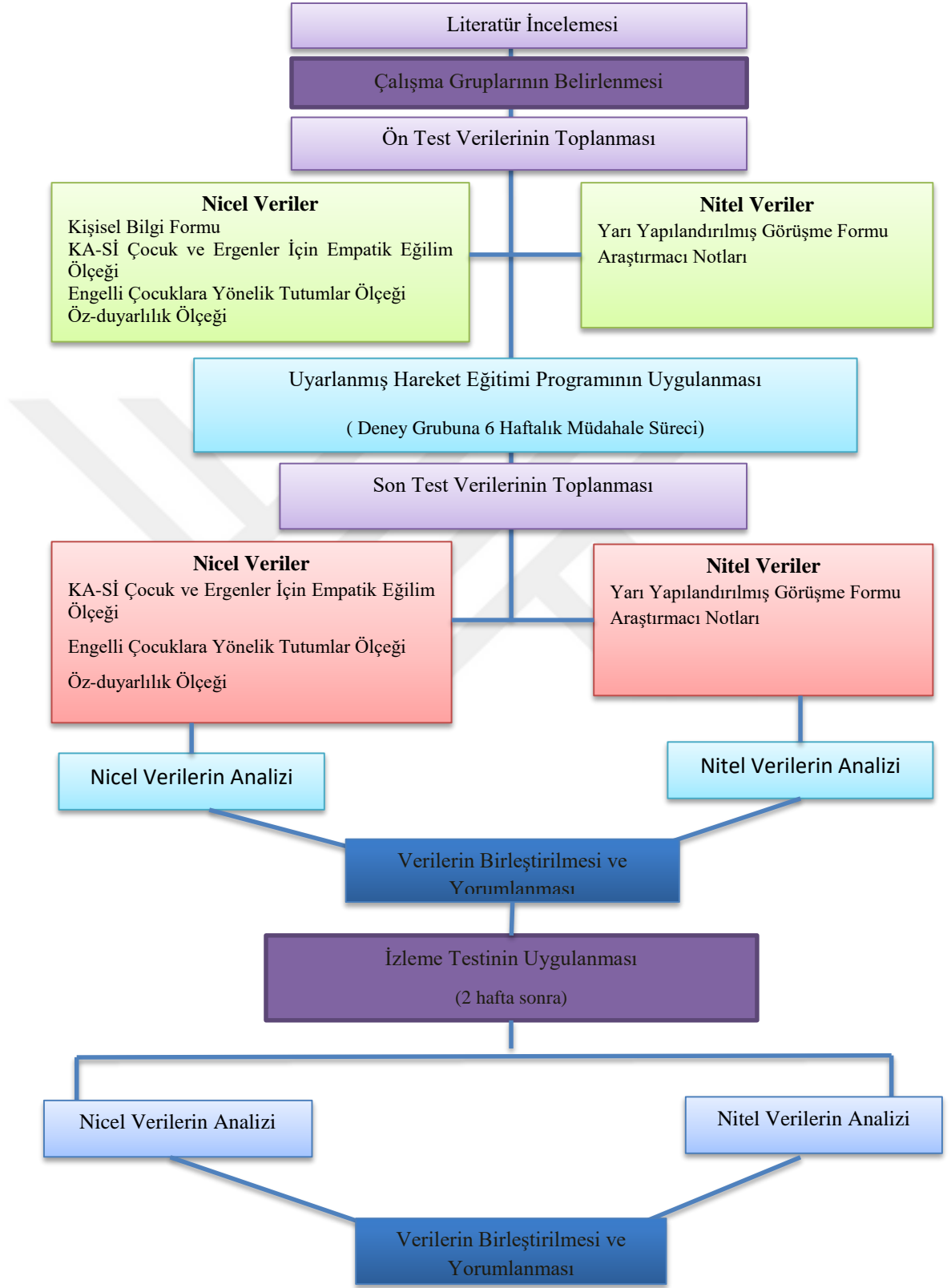
Müdahale deseni, “Bir deney veya müdahale deneme programının uygulandığı araştırma sürecine nitel verilerin eklenmesi, bir araştırma problemi üzerinde etkileşim kurulması ve kapsamlı analiz edilmesi süreçleri olarak” tanımlanmaktadır (Creswell, 2021). Bu desende nitel veriler deney veya müdahale öncesi, sırası veya sonrasında eklenebilir. Ayrıca, müdahale deseninde bazı özellikler mevcuttur. Bunlardan bazıları; çalışma grubunun çoklu gruplar şeklinde belirlenmesi (deney-kontrol), deney grubuna yapılan deneysel işlemlerin değerlendirilmesi son olarakta bu işlemlerin araştırma bulgusuna etkisinin var olup olmadığının ortaya çıkarılması şeklinde söylenebilir. Bu doğrultuda müdahale deseniyle şu sorunun cevabı aranmakta; “nitel sonuçlar, deneysel bulgulara ait olan çıkarımları nasıl geliştirebilir?” (Creswell, 2017; Creswell, 2021). Bu çalışmada da, bu desenin seçilmesindeki temel varsayım deneysel olarak yapılan müdahalenin sonuçlarını öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası bakış açılarını birleştirip, araştırmacı gözünden de süreci görüp sonuçları daha anlamlı hale getirmektir.

Bu desende, nitel verilerin eklenmesinin sebebinin açıkça belirtilmesi oldukça önemlidir. Nitel veri toplama süreci, araştırmacının kullanacağı kaynaklara bağlı olarak zaman içerisinde tek bir noktada ya da birden çok noktada gerçekleştirilebilmektedir (Creswell ve Creswell, 2018). Örneğin uygulanacak olan müdahalenin tasarım sürecine yardımcı olmak amacıyla deney sırasında sürece katılan kişilerin deneyimlerine yönelik bir bakış açısı geliştirilmesi için ve deney sonrasında ise toplanan nicel verilerin derinlemesine açıklanmasına katkıda bulunmak amacıyla nitel verilerden yararlanılabileceği ifade edilmektedir (Creswell, 2017). Bu çalışma kapsamında nitel veriler, uygulama süreci sırasında öğrencilerin uygulamaya nasıl katıldıklarını, süreçte sergiledikleri empati, tutum ve öz-duyarlılık davranışlarının neler olduğunu incelemek amacıyla eklenmiştir. Bunun yanı sıra sürecin sonunda elde edilen nitel veriler sonuçları izlemek ve istatistiksel sonucun tek başına ifade ettiğinden daha detaylı bir şekilde açıklanması amacıyla sürece dâhil edilmiştir. Bazı durumlarda araştırmacılar, uygulama sürecinde oluşabilecek potansiyel hataları önleyebilmek için gizli veri (örneğin;

araştırmacı notları, araştırmacı tarafından tutulan günlük) olarak isimlendirilen veriler de toplayabilmektedirler (Creswell ve Plano Clark, 2020). Bu çalışmada da uygulama süreci boyunca araştırmacı notlar almaya devam etmiştir. Bu doğrultuda, sonuçların nicel ve nitel boyutlarının oluşturduğu resmi görebilmek için nicel ve nitel veriler birbirinden ayrı olaak toplanmış, bulgular kısmında birleştirilmiş ve tartışma bölümünde birbirini destekleyecek şekilde yorumlanmıştır. Çalışma kapsamında benimsenen müdahale deseninin uygulanması sürecine ilişkin diyagram şekil 5.1.' de verilmiştir.



**Şekil 5.1. Müdahale Deseni 'ne İlişkin Uygulama Süreci**



**Kaynak:** (Creswell ve Plano Clark, 2018'den uyarlanmıştır).

Şekil 5.1.' de görüldüğü üzere müdahale deseninde deney öncesi nitel veriler genellikle çalışmada kullanılacak olan aracın geliştirilmesi, ön-son test ölçümünü belirlemek, deneyin yürütüleceği bağlam ve ortamın belirlenmesi gibi amaçlarda gerçekleştirilmektedir (Creswell & Creswell, 2018). Ayrıca örneklem grubunun çalışmaya dâhil edilmesi, müdahaleyi gerçekleştirme sebeplerinin ortaya konulması ve katılımcılar hakkındaki genel bilgilerin derlenmesi için nitel veri toplama yöntemlerinden yararlanılabilmektedir. Deney sürecinde ise çoğunlukla katılımcıların müdahale sırasındaki tecrübelerini ortaya koymak, uygulamanın geçerlik ve güvenilirliğini kontrol etmek, katılımcıların yaşadıkları problemleri belirlemek ve müdahaleyi etkileyebilecek olan faktörleri ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilir. Deney sonrasında gerçekleştirilen nitel veri toplama süreci ise ortaya çıkan sonuçları daha derinlemesine analiz etmek, müdahalenin uzun dönemli etkilerini belirlemek, müdahalenin geçerliğini ve güvenilirliğini kanıtlamak, bağlamın sonucu nasıl etkilediğini ortaya koymak için uygulanmaktadır (Creswell & Creswell, 2018). Bunlara ek olarak daha sonra yapılacak olan araştırmalara yön verebilmek amacıyla uygulama hakkında katılımcıların olumlu veya olumsuz görüşlerini almak için de nitel veri toplama süreçleri dâhil edilebilmektedir (Can, 2023).

Çalışmanın ön test verilerinin toplanmasında yakınsayan paralel desen benimsenmiştir. Problemin iyice anlaşılması ve aynı olguların farklı teknikler ile çok yönlü sonuçlarına ulaşılmasının istenmesinden dolayı bu desen kullanılmıştır. Desene yönelik çalışma sürecinde, 6 haftalık bir uygulamanın olduğu ve ölçümlerin alındığı nicel verilerle öğrencilerle yapılan görüşmelerle nitel veri toplanmış, ayrı ayrı analizleri yapılmış fakat daha sonrasında birleştirilerek karşılaştırmaları ve ilişkilendirmeleri yapılmıştır. Yakınsayan paralel desen, *“Araştırma sürecinin aynı aşamasında araştırmacının hem nicel hem nitel verileri topladığı ve analiz ettiği, ardından da iki sonuç kümesinin tek bir yorum çerçevesinde birleştirildiği bir desendir”* (Creswell ve Plano Clark, 2020). Her bir verinin birleşiminde, araştırmanın bulguları için daha fazla fırsatın meydana geldiği, iki yöntemin de bir arada kullanıldığı birleştirici bir özelliği vardır (HesseBiber, 2010).

**Şekil 5.2. Yakınsayan Paralel Desen Modellemesi**



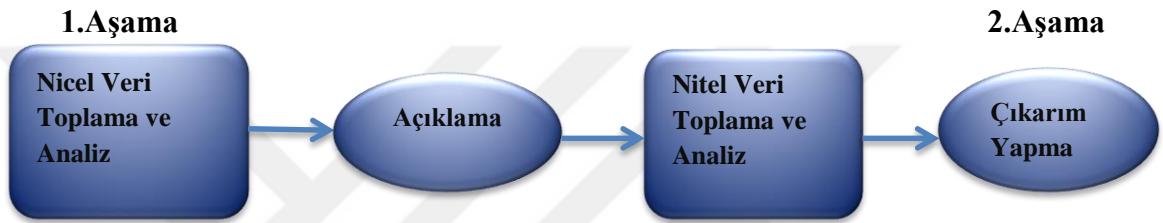
**Kaynak:** Creswell ve Plano Clark, 2020.

Bu desen, süreci desteklemek ve doğrulamak için araştırmacının nicel istatistik sonuçlarını nitel bulgularla doğrudan karşılaştırması ve ilişkilendirmesiyle yöntemleri üçgenlemek istediği zaman kullanılır (Işık ve Semerci, 2019). Desende paralel veri tabanı, veri dönüşüm ve veri doğrulama biçimi olmak üzere üç temel biçim bulunmaktadır. Bu çalışma da, iki paralel aşamanın birbirinden bağımsız yürütüldüğü ve yalnızca yorumlamada bir araya getirildiği paralel veri tabanı biçimini kullanmıştır. Dört ana adım yakınsayan paralel desende bulunmaktadır (Creswell ve Plano Clark, 2015).

- *Adım 1:* Nicel ve nitel verilerin toplanması. İki veri türü eş zamanlı ama ayrı ayrıdır. Birinin sonuçları diğerinin sonuçlarına dayanmamaktadır. Aynı zamanda araştırma sorularına cevap bulmak amacıyla eşit derecede önem arz etmektedir.
- *Adım 2:* Tipik nitel ve nicel analitik prosedürler uygulanır ve iki veri seti de birbirinden bağımsız olarak analize alınır.
- *Adım 3:* İki veri setinin sonuçları ara yüz noktasına ulaşılarak birleştirilir. Birleştirme işlemi sonuçların doğrudan karşılaştırılması ya da ilişkilendirilmesi amacıyla sonuçlar dönüştürmekten oluşur.
- *Adım 4:* Verilerin birleştiği noktaları, ayrıldığı, karşılaştığı ya da ilişkili olduğu durumları yorumlar.

Çalışmanın son test verilerinin toplanmasında ise açıklayıcı ardışık desen benimsenmiştir. Bu desende önce nicel veriler toplanır, daha sonrasında nicel verilerin açıklanması ve derinlemesine bilgiye ulaşılmasına yardımcı olmak amacıyla nitel veriler toplanır (Creswell ve Plano Clark, 2020). Nicel sonuçlar istatistiksel anlamlılık, güven aralığı ve etki boyutları ile birlikte çalışmaya dair genel sonuçları ortaya çıkarmaktadır. Ancak bu durum elde edilen sonucun nasıl oluşmuş olduğunu tam olarak açıklamamaktadır. Bu aşamada da nitel bulguların devreye girmesi ve bu ihtiyacı karşılaması söz konusudur (Creswell, 2021).

**Şekil 5.3. Açıklayıcı Ardışık Desen Modellemesi**



**Kaynak:** Creswell, 2017.

Karma yöntem gereğince nicel ve nitel yöntemlere dair araştırma verilerinin elde edilmesinde her bir yöntem yaklaşımı tek tek ele alınmış ve bu doğrultuda çalışma gerçekleştirilmiştir.

#### **5.1.1.2. Nicel Yöntem**

Bu bölümde deneysel araştırma yaklaşımı kullanılmıştır. Deneysel araştırmalarda araştırmacı bağımlı değişken ile bağımsız değişken arasında neden sonuç ilişkisi kurmayı amaçlamaktadır (Büyüköztürk, 2018). Araştırmada deney ve kontrol grubu yer alır ve bu böylelikle müdahale edilen bağımsız değişkenin etkisinin doğru bir şekilde tespit edilmesini mümkün kılar (John Creswell ve David Creswell, 2021). Çalışmada gerçek deneysel desenlerden “*Ön test-son test kontrol gruplu seçkisiz desen*” kullanılmıştır. Bu desende önceden belirlenmiş denek havuzundan bir deney grubu birde kontrol grubu olmak üzere iki grup seçkisiz atama ile oluşturulur (Büyüköztürk vd., 2016). Daha sonrasında her iki gruptan da bağımlı değişkenlere ait ölçümler alınır ve deney grubuna uygulanan program kontrol grubundakilere uygulanmaz. Son aşamada ölçümler aynı araç kullanılarak tekrardan alınır ve sonuçların karşılaştırılması yapılır (Büyüköztürk vd., 2014). Tablo 5.1.’de kullanılan desene ilişkin bilgilere yer verilmiştir (Büyüköztürk vd., 2019).

**Tablo 5.1. Ön test-Son test Kontrol Gruplu Seçkisiz Desen Tablosu**

	<i>Grup</i>	<i>Ön-test</i>	<i>İşlem</i>	<i>Son-test</i>
Seçkisiz	Deney Grubu	O <sub>1</sub> (Ölçek+Nitel Sorular)	Hareket Eğitimi Programı Uygulandı (6 hafta)	O <sub>3</sub> (Ölçek+Nitel Sorular)
	Kontrol Grubu	O <sub>2</sub> (Ölçek)	Hareket Eğitimi Programı Uygulanmadı	O <sub>4</sub> (Ölçek)

### 5.1.1.3. Nitel Yöntem

Çalışmanın nitel boyutunu oluşturan bölüm de ise, durum çalışmasının kullanılmasına karar verilmiştir. Yıldırım ve Şimşek' e (2013) göre durum çalışması; “*Güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi içerisinde çalışan, olgu ve içerisinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı ve birden fazla kanıt ya da veri kaynağının mevcut olduğu bir desendir*”. Diğer araştırmalarda da olduğu gibi veriler sistematik olarak toplanıp, değişkenler arasındaki ilişki bulunmaya çalışılır (Creswell, 2016). Bu tür çalışmalar neden-sonuç ilişkisi üzerine yoğunlaşmaktadır. Durum çalışmasında “ne”, “nasıl” ve “neden” soruları çalışma amacı için en ideal sorulardır. Çalışmada, durum çalışması desenlerinden “*Bütüncül tek durum deseni*” kullanılmıştır. İsminden de anlaşılacağı üzere, bu desende bir birey, bir kurum, bir program gibi tek bir analiz birimi vardır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

### 5.1.2. Nicel ve Nitel Çalışma Grubu

Karma yöntem araştırma modelinin uygulanmasına dair nicel ve nitel verilerin beraber derinlemesine araştırılması amacı ile oluşturulmuştur. Dolayısıyla araştırmanın nicel çalışma grubunu, 2023-2024 eğitim öğretim yılında Muş ili merkezde bulunan MEM bağlı bağımsız bir ortaokulun 5. ve 6. sınıflarında eğitimlerine devam eden ve çalışmaya gönüllü olarak katılan toplam 50 öğrenci oluşturmuştur. Çalışma grubunun 5. ve 6. sınıf öğrencilerinden oluşması; literatürde Havighurst, Piaget ve Erikson gibi kuramcılarının da belirttiği gibi kişilik gelişiminin çocukluk döneminde biçimlendiği, tutum, empati ve öz-duyarlılık becerisinin de çocukluk döneminde kazanılmasından

kaynaklanmaktadır (Fadlillah ve Pangastuti, 2022). Ayrıca 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin lise sınavlarına hazırlanıyor olmalarından dolayı çalışmaya katılamadıkları için bu gruplarla çalışılması uygun görülmüştür. Çalışmanın nicel yönünü oluşturan çalışma grubunun belirlenmesinde basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Karasar, 2010). Basit tesadüfi örnekleme, ana kütleli oluşturulan her örnekleme birimine eşit şans tanır (Tekin, 2014). Başka bir ifadeyle örnek oluşturmak için, örneğe alınacak birimlerin oluşturulmasında, birimler arasında herhangi bir fark aranmaz. Oluşturulan gruplar, deney grubu (25) ve kontrol grubu (25) olarak toplamda iki gruba ayrılmıştır. Deney grubu öğrencilerine 6 hafta boyunca uyarlanmış hareket eğitimi programı uygulanırken; kontrol grubundaki öğrencilere herhangi bir eğitim programı uygulanmamış, örgün eğitimlerine devam etmişlerdir. Creswell (2021) *“Karma yöntem araştırmalarında her iki boyut içinde aynı örneklem büyüklüğünün kullanılabilceği gibi nitel veriyi nicel veri ile kıyaslayabilecek oranda örneklem grubunun da kullanılabilceğini”* ifade edilmektedir. Çalışmanın nitel yönünü oluşturan çalışma grubunun belirlenmesinde ise *“Olasılığa dayalı olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçlı örnekleme yöntemi”* kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemi, *“Araştırmacının, araştırma sorularına uygun olduğunu düşündüğü, araştırma problemlerine cevap bulacağına inandığı belirli özellikleri taşıyan kişilerden seçildiği bir örnekleme türü”* olarak ifade edilmiştir. (Büyüköztürk vd., 2016). Çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada kolayda ulaşılabilir durum örneklemesinin kullanılmasının sebebi seçilen öğrencilerin tamamının Muş merkezde ikamet etmeleri nedeniyle kolayda ulaşılabilir olmaları ve çalışmaya gönüllü katılmalarıdır. Bu örneklem türünde araştırmacı ulaşılması kolay bir durum seçerek, hız ve pratiklik kazanmayı hedefler (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Ayrıca bu yöntem ile olası maliyetler en aza indirilebilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Nicel verilerin toplama işlemi bitirilip nitel verilere ait yarı yapılandırılmış görüşme formları toplanmaya başlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, 14 günde toplanmış ve 25 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, nicel verilerin toplandığı örneklem grubunda yer alan ve nitel kısma gönüllü olarak katılmak isteyen öğrencilerle yapılmıştır. Deney ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin dağılımı şu şekildedir; 25 öğrenci deney grubu (12

öğrenci 5.sınıf -13 öğrenci 6. sınıf), 25 öğrenci ise kontrol grubu (12 öğrenci 5.sınıf -13 öğrenci 6.sınıf) olarak eğitimlerine devam etmektedirler.

Araştırma öncesi Muş Alparslan Üniversitesi, Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği 05.10.2023 tarihli ve 1084436 sayılı ve Muş Merkez İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden 14.11.2023 tarihli ve E-17480297 sayılı izinleri alınmış ve veli izni alınan öğrenci çalışmaya alınmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilere ait tablo aşağıda gösterilmiştir.

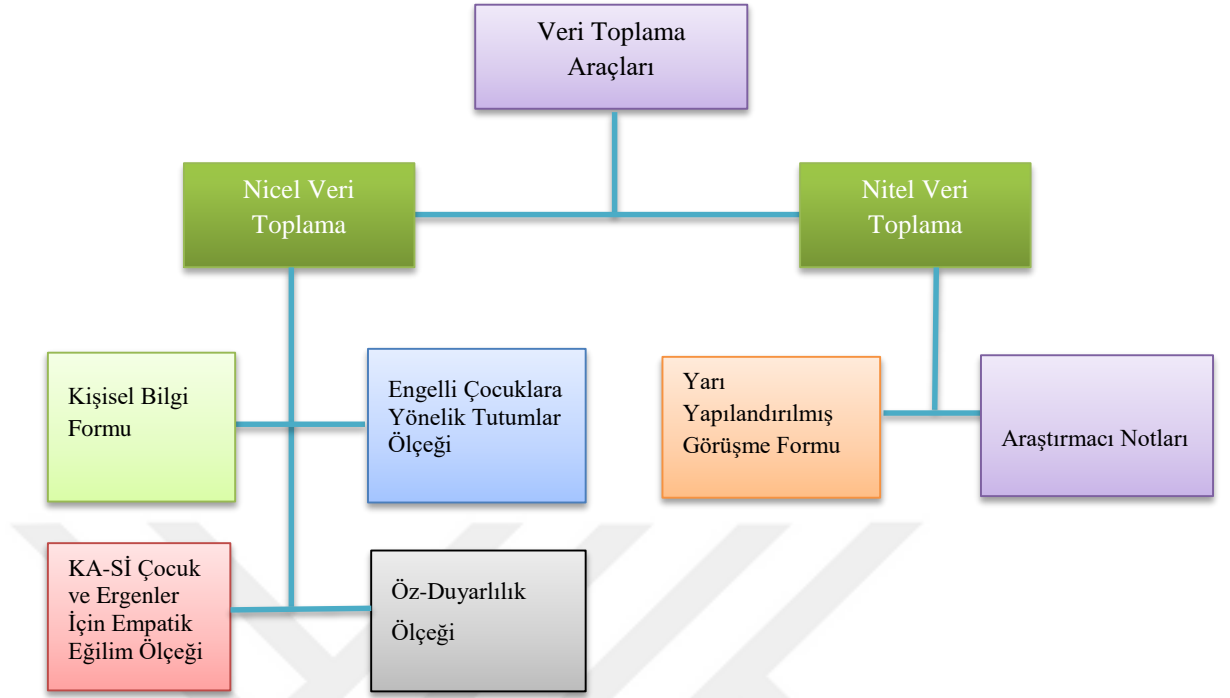
**Tablo 5.2. Katılımcıların Demografik Bilgilerine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları**

Değişkenler	Deney Grubu		Kontrol Grubu		
		N	%	N	%
Yaş	11 yaş	12	48,0	12	48,0
	12 yaş	13	52,0	13	52,0
Cinsiyet	Kız	11	44,0	11	44,0
	Erkek	14	56,0	14	56,0
Sınıf	5.sınıf	12	48,0	12	48,0
	6.sınıf	13	52,0	13	52,0
Özel gereksinimli bir tanıdığınız var mı	Evet	13	52,0	5	20,0
	Hayır	12	48,0	20	80,0
Toplam		25	100	25	100

### 5.1.3. Verileri Toplama Araçları

Bu çalışmada, uyarlanmış hareket eğitimi programının ortaokul öğrencilerin engelli bireylere yönelik empati, tutum ve öz-duyarlılıklarına ilişkin nicel verilerin toplanmasında “KA-Sİ Çocuk ve Ergenler İçin Empatik Eğilim Ölçeği”, “Engelli Çocuklara Yönelik Tutumlar Ölçeği” ve “Öz-duyarlılık Ölçeği” kullanılmıştır. Uyarlanmış hareket eğitimi programı uygulanması sürecinde öğrencilerin empati, tutum ve öz-duyarlılık davranış göstergelerinin neler olduğunu açıklamak amacıyla nitel verilerin elde edilmesinde ise “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” ve “Araştırmacı Notları” kullanılmıştır. Aşağıda bu araştırma kapsamında kullanılan nicel ve nitel veri toplama araçları açıklanmıştır.

**Şekil 5.4. Veri Toplama Araçları**



### **5.1.3.1. Nicel Verileri Toplama Araçları**

#### **5.1.3.1.1. Kişisel Bilgi Formu (EK-1)**

Araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu, öğrencilerin demografik bilgilerine ilişkin değişkenleri değerlendiren 5 sorudan oluşmaktadır. Demografik bilgiler kapsamında yaş, cinsiyet, sınıf, özel gereksinimli bir tanıdığınız var mı ve sınıfınızda özel gereksinimli birey var mı durumu değerlendirildi.

#### **5.1.3.1.2. KA-Sİ Çocuk ve Ergenler İçin Empatik Eğilim Ölçeği (EK-2)**

KA-Sİ Çocuk ve Ergenler için Empatik Eğilim Ölçeği (KA-Sİ EEÖ), çocuk ve ergenlerin empatik eğilimlerini ölçmek amacıyla Kaya ve Siyez (2010) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışması sonucu, 3-5. sınıfların görünümü ile 6-12. sınıfların görünümünün farklı olduğu gözlenmiş ve bu sebeple ölçek, çocuk ve ergenlere yönelik iki farklı form şeklinde hazırlanmıştır. Çalışmada da, ölçeğin çocuk formu 5.sınıf öğrencilerine, ergen formu ise 6.sınıf öğrencilerine uygulanmıştır.

KA-Sİ Empatik Eğilim Ölçeği-Çocuk Formu (ÇF) 13 madde ve 2 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin yanıtlama biçimi “Bana hiç uygun değil” (1), “Bana biraz uygun”

(2), “Bana oldukça uygun” (3) ve “Bana tamamen uygun” (4) şeklinde 4’ lü likert türünde hazırlanmıştır. 13 maddeden oluşan ÇF’ nin bilişsel ve duygusal empati olmak üzere iki alt boyut vardır. Bilişsel empati alt boyutunda 6 (2, 3, 4, 5, 7, 9), duygusal empati alt boyutunda ise 7 madde (1, 6, 8, 10, 11, 12, 13) bulunmaktadır. Maddelerin bazıları bilişsel empatiyi, bazıları duygusal empatiyi ölçmektedir. ÇF iç tutarlılık katsayısı, ölçeğin tümü için .84, bilişsel empati alt boyutu için .72, duygusal empati için ise .79 bulunmuş (Kaya ve Siyez, 2010).

KA-Sİ Empatik Eğilim Ölçeği-Ergen Formu (EF) 17 madde ve 2 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin yanıtlama biçimi “Bana hiç uygun değil” (1), “Bana biraz uygun” (2), “Bana oldukça uygun” (3) ve “Bana tamamen uygun” (4) şeklinde 4’ lü likert türünde hazırlanmıştır. 17 maddeden oluşan EF’ nin bilişsel ve duygusal empati olmak üzere iki alt boyutu vardır. Bilişsel empati alt boyutunda 7 (2, 5, 7, 8, 10, 12, 15), duygusal empati alt boyutunda ise 10 madde (1, 3, 4, 6, 9, 11, 13, 14, 16, 17) bulunmaktadır. Maddelerin bazıları bilişsel empatiyi, bazıları duygusal empatiyi ölçmektedir. EF iç tutarlılık katsayısı, ölçeğin tümü için .87, bilişsel empati alt boyutu için .82, duygusal empati için ise .82 ve bulunmuştur (Kaya ve Siyez, 2010).

#### **5.1.3.1.3. Engelli Çocuklara Yönelik Tutumlar Ölçeği (EK-3)**

Rosenbaum ve arkadaşları (1986) tarafından geliştirilen Engelli Çocuklara Yönelik Tutumlar Ölçeği, Gümüş ve Öncel (2019) tarafından ilkökul ve ortaokul öğrencilerinin engellilere yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla Türkçe uyarlaması yapılmıştır. Engelli Çocuklara Yönelik Tutumlar Ölçeği 31 madde ve dört alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin yanıtlama biçimi “Hiç Katılmıyorum” (1), “Katılmıyorum” (2), “Kararsızım” (3), “Katılıyorum” (4) ve “Tamamen Katılıyorum” (5) şeklinde 5’ li likert türünde hazırlanmıştır. 31 maddeden oluşan Engelli Çocuklara Yönelik Tutumlar Ölçeği’ nin etkileşim ve kabullenme, kaçınma, acıma ve yakınlık duygusu olmak üzere dört alt boyutunun olduğu gözlenmektedir. Etkileşim ve kabullenme alt boyutunda 10 madde (1, 8, 10, 12, 14, 20, 22, 23, 27, 29), kaçınma alt boyutunda 10 madde (2, 4, 9, 11, 15, 17, 19, 21, 24, 26), acıma alt boyutunda 6 madde (6, 7, 13, 28, 30, 31) ve yakınlık duygusu alt boyutunda ise 5 madde (3, 5, 16, 18, 25) bulunmaktadır. Ölçeğin puanlanmasında negatif alt boyutlar; kaçınma alt boyutu ve acıma alt boyutu soruları ters kodlanıp etkileşim ve kabullenme alt boyutu ile yakınlık alt boyutları normal

kodlanır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı, ölçeğin tümü için .85, etkileşim ve kabul alt boyutu için .88, kaçınma alt boyutu için .80, acıma alt boyutu için .68 ve yakınlık duygusu alt boyutu için ise .62 bulunmuştur.

#### **5.1.3.1.4. Öz-Duyarlılık Ölçeği (EK-4)**

Neff (2003) tarafından geliştirilen, Türkçe' ye uyarlaması Akın, Akın ve Abacı (2007) tarafından yapılan Öz-Duyarlılık Ölçeğinin, ortaokul öğrencileri üzerinde geçerlilik ve güvenirlik çalışması Erişen ve arkadaşları (2021) tarafından öğrencilerinin öz-duyarlılıklarını ölçmek amacıyla yapılmıştır. Öz-Duyarlılık Ölçeği 26 madde ve 6 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin yanıtlama biçimi “Hiçbir Zaman” (1), “Nadiren” (2), “Sık Sık” (3), “Genellikle” (4) ve “Her zaman” (5) şeklinde 5' li likert türünde hazırlanmıştır. 26 maddeden oluşan Öz-Duyarlılık Ölçeği' nin öz-sevecenlik, öz-yargılama, paylaşımların bilincinde olma, izolasyon, bilinçlilik ve aşırı özdeşleşme olmak üzere altı alt boyutunun olduğu gözlenmektedir. Öz-sevecenlik alt boyutunda 5 madde, öz-yargılama alt boyutunda 5 madde, paylaşımların bilincinde olma alt boyutunda 4 madde, izolasyon alt boyutunda 4 madde, bilinçlilik alt boyutunda 4 madde ve aşırı özdeşleşme alt boyutunda 4 madde bulunmaktadır. Ölçeğin tamamı için iç tutarlılık değeri .89 olarak belirtmiştir. Ölçeğin puanlamasında negatif alt boyutlar; öz yargılama (4, 7, 15, 20, 26), izolasyon (5, 11, 19, 25), aşırı özdeşleşme (3, 10, 16, 24) soruları ters kodlanıp, öz sevecenlik (2, 6, 13, 17, 21), paylaşımların bilincinde olma (1, 8, 12, 22) ve bilinçlilik (9, 14, 18, 23) alt boyutları normal kodlanır. Altı alt ölçek ortalaması toplanır ve öz- duyarlık ortalaması elde edilir. Ölçek toplam ortalamasının yüksekliği, yüksek düzeyde öz-duyarlılığı göstermektedir Erişen vd., 2021).

#### **5.1.3.2. Nitel Veri Toplama Araçları**

##### **5.1.3.2.1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (EK-5)**

Görüşme nitel araştırma yöntemleri arasında en çok kullanılan ve tercih edilen veri toplama aracı olarak karşımıza çıkmakta. Bireylerin deneyim, tutum, görüş, şikâyet, duygu ve inançlarına dair bilgi elde etmek amacı ile kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). “Çalışmada, nitel araştırma sürecine katılan öğrencilere, araştırmacı tarafından önceden belirlenen ya da görüşme sırasında ortaya çıkan konulara göre yeni soruların da sorulabildiği yarı yapılandırılmış görüşme tekniğine ait açık uçlu sorular yöneltilmiştir” (Güler vd., 2015). Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde ayırt edici

özelliik, “araştırmacı her ne kadar araştırma konusuna yönelik sorular hazırlasa da görüşme gidişatına göre soruları değiştirebilir, araştırmanın amacına bağlı kalarak soruların içeriğinde değişikler yapabilir ve aynı zamanda yeni sorular ekleyebilir; bu sorular çerçevesinde ise öğrencinin algıladığı dünyayı kişisel düşünceyiyle anlattığı görüşme süreci oluşur” (Merriam, 2013). Sorular hazırlanırken, literatür taranmış araştırmanın amacına uygun soruların hazırlanmasına dikkat edilmiş. Bu anlamda uyarlanmış hareket eğitimi programının ortaokul öğrencilerinin engelli bireylere karşı empati, tutum ve öz-duyarlılıklarının değerlendirilmesine yönelik yapılan bu araştırmada deney grubu öğrencilerine hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formunun iç geçerliliğini arttırmak için uzman görüşlerine yer verilmiştir. Sorular hazırlandıktan sonra çalışmanın yapılacağı okul müdürü ve psikoloğu soruların uygunluğu hakkında görüş sunmuş ve gereken düzenlemeleri sağlamışlardır. Hazırlanan 8 sorudan 3’ ü uygulama öncesi deney grubu öğrencilerinin mevcut bilgi durumlarının belirlenmesi için, 3 soru ise hem uygulama öncesi hem de uygulama sonrası sorulmuştur. 2 soru ise uygulama sonrası deney grubuna yapılan uygulamanın etkinliğini ölçmek amacıyla sorulmuştur. Görüşme Formunda; “Görme engelli bir birey olsaydın nasıl hissederdin?”, “Bedensel engelli bir birey olsaydın nasıl hissederdin?”, “Sınıfta engelli bir arkadaşın olsaydı ona nasıl davranırdın?” gibi sorular (EK- 5) yer almaktadır. Ayrıca araştırmada öğrencilerin görüşlerine doğrudan yer verilmiştir. Dolayısıyla görüşmenin yapıldığı öğrencilerin kim olduğunu belirtmek için “Ö1, Ö5...” gibi kodlama yapılmıştır. Yirmi beş deney grubu öğrencisinin tamamıyla görüşmeler bireysel gerçekleştirilmiştir. Gönüllülük esasına dayalı olarak görüşmeler yürütülmüştür. Araştırma dış geçerliliğini arttırabilmek için görüşmeler kod ve temalara ayrıldıktan sonra detaylı olarak betimlenmiştir.

#### **5.1.3.2.2. Araştırmacı Notları (EK-6)**

Araştırmacı, bu araştırmada katılımcı gözlemci rolünü de üstlenmektedir. Katılımcı gözlemin en büyük katkısı, araştırma ortamının, öğrencilerin ve davranışların daha iyi anlaşılması durumudur. Katılımcı gözlemcinin odaklanması gereken nokta, öğrencilerin bakış açıları ve davranışlarıdır (Glesne, 2015). Gözlem sürecinde alınan notlar ve yapılan kayıtlar araştırmada çalışmanın temelini oluşturan ham verilerdir. Araştırmacının süreç içinde yazdığı bu yazılı gözlem belgeleri alan notlarını oluşturmaktadır. Alan notları birçok farklı şekilde tutulabilir. Fakat en azından detaylı

anlatımlara, betimlemelere, doğrudan alıntılara ve olay yerindeki öğrencilerin sözlerine yer verilmektedir (Merriam, 2013). Araştırmacı uygulama öncesinde, sırasında ve sonrasında deney grubu öğrencilerinin sergiledikleri empati, tutum ve öz-duyarlılık davranış göstergelerine, gözlemlerine, görüş ve düşüncelerine ilişkin düzenli olarak notlar tutmuştur. Araştırmacının bunu yapmasının amacı, hem uygulama öncesi empati, tutum ve öz-duyarlılıklarına ilişkin davranış göstergeleri hem de hareket eğitimi programı süreci analiz edilirken bağlı kalınacak kodlama şemalarının haricinde ortaya çıkabilecek olası empati, tutum ve öz-duyarlılık davranış göstergelerinin gözden kaçmasını önleyerek bütüncül bir değerlendirme yapabilmektir. Bu doğrultuda araştırmacının tuttuğu notlar, bulguların yorumlanmasında araştırmacı için oldukça faydalı olmuştur. Öyle ki her ne kadar nicel verilerin istatistiksel sonuçları yüksek çıkmış olsa da bu sonuçların hangi faktörlerden kaynaklanabileceğine ilişkin araştırmacının tuttuğu notlar, bulguları tartışırken araştırmacıya ışık tutmuştur.

#### **5.1.4. Müdahale Programı**

Uyarlanmış hareket eğitimi programı ortaokul öğrencilerinin engellilere karşı empati, tutum ve öz-duyarlılık davranışlarını ele alan bir programdır. Program, empati, tutum ve öz-duyarlılık kavramını ve boyutlarını esas alan parkurlardan oluşmaktadır. Programda kullanılan araç-gereçler, parkurlar, parkurların çeşitleri, değerlendirme süreci, tez danışmanı ve uzman kişilerin fikir ve önerileri göz önünde bulundurularak planlanmıştır. Programın uygulanma süreci 6 hafta süresince gerçekleştirilmiştir. Literatür incelenmesiyle belirlenen farklı parkurlarla çeşitlendirilen uyarlanmış hareket eğitimi programının uygulandığı alan, öğrenci özellikleri ve bireysel farklılıkları gözetilerek incelenmiş ve düzeltilmesi gereken durumlara yönelik müdahaleler yapılarak nihai halini alan uyarlanmış hareket eğitimi programı için günlük planlar hazırlanmıştır (EK-7). UHEP' in uygulanması şu aşamalarda gerçekleştirilmiştir;

*Birinci aşama;* UHEP'in ortaokul öğrencilerine uygulanabilmesi için Muş İl MEM' den gerekli izinler alınmıştır (EK-8).

*İkinci aşama;* Sonrasında okul yönetimiyle ve sınıf öğretmenleriyle görüşülüp çalışmadaki deney ve kontrol gruplarının yer aldığı öğrenciler belirlenmiş ve UHEP'in 2023-2024 eğitim öğretim yılında araştırmacı tarafından uygulanması kararlaştırılmıştır. Ardından araştırmacı tarafından ailelere araştırmanın amacı ve içeriğine dair bilgi

verilmiştir. Görüşmeler sonunda çalışmaya gönüllü katılan öğrencilerin ebeveynlerinden “Veli Onam Formları” toplanmıştır (EK-9). Aynı zamanda sınıf öğretmenleri ile de görüşülmüş ve araştırmanın amacı, içeriği, süreçten beklenenler, parkurlar hakkında gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır. Deney grubu öğretmeni ile yapılan görüşmede ortaokul öğrencilerinin empati, tutum ve öz-duyarlılık davranışları ile ilgili uygulama süreci ve araştırmacı tarafından hazırlanan program içeriğine yönelik bilgilendirme yapılmıştır.

*Üçüncü aşama;* Program uygulanmadan önce deney ve kontrol grubu öğrencilerinden engellilere karşı empati, tutum ve öz-duyarlılık davranışlarını değerlendirmek amacıyla 24 Kasım – 8 Aralık 2023 tarihleri arasında ön test verileri toplanmıştır.

*Dördüncü aşama;* Ön testlerin sonuçlandırılmasının ardından görme engelli ve bedensel engelli bireylere yönelik hazırlanan UHEP farklı sınıflarda olan ve çalışmada bulunan deney grubu öğrencilerinin haftalık ders programlarına göre ortak bir gün olarak ayarlanan Perşembe ve Cuma günlerinde 4 saat toplamda 6 hafta süreyle araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Programın ilk oturumu 8 Aralık, son oturumu ise 12 Ocakta uygulanmıştır. Oturumlar bizzat araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Her oturum öncesinde araştırmacı, spor salonunda yaptırılacak olan empati parkurlarını kurmuş, sınıfa çocuklardan önce gitmiş eğitim ortamını (UHEP dâhilinde bilgilendirme eğitimleri, rol oynama/ canlandırma teknikleri ve izletilecek olan video kayıtları) hazırlamıştır. Uygulama sırasında araştırmacı rehber görevi üstlenerek, öğrencilere yapılacak görevleri betimlemiş ve öğrencilerin gözlerine göz bandı takılarak parkuru tamamlamalarını sağlamıştır. Ayrıca araştırmacı olabildiğince sürece müdahale etmekten kaçınmıştır. Parkurların tasarlanmasında ve uygulanmasında, ortaokul öğrencilerinin engellilere karşı empati, tutum ve öz-duyarlılık davranışlarını geliştirecek bağlamlar dikkate alınmıştır. UHEP’ te yer değiştirme, dengeleme ve manipulatif hareket becerileri üzerine hazırlanan parkurlar yer almıştır. Bu beceriler; yürüme, yön değiştirerek yürümeler, merdiven inip çıkma, engel üzerinden ve altından geçme, topa vurma ve atma becerilerini içermektedir. UHEP’ teki her bir parkur öğrencilerin kontrol edebilecekleri zorluk düzeyine sahiptir ve öğrencilere kontrol hissi ve düşüncelerini ifade etme fırsatları sunmuştur. Dolayısıyla süreç içerisinde her öğrencinin fikrini sesli bir şekilde söylemesi teşvik edilmiş ve uygulama sürecinde araştırmacı, çocukların

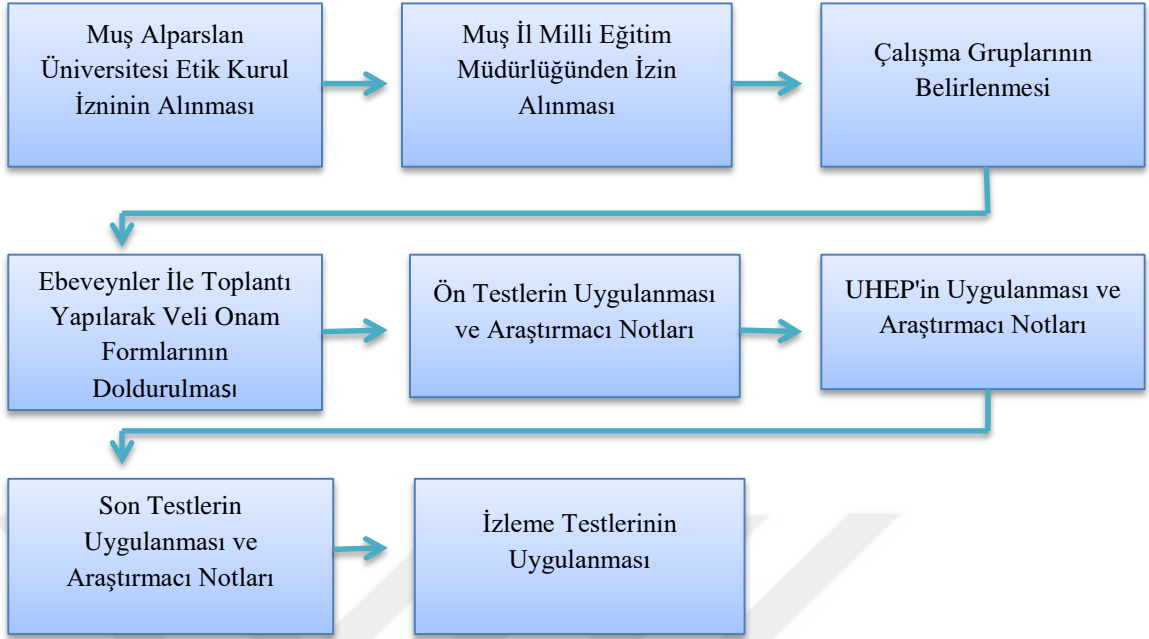
sözel ifadelerine ilişkin notlar tutmuştur. Aynı zamanda parkurlar sırasında kullanılan materyallerin öğrencilerin ilgilerini çekecek ve merak uyandıracak bir biçimde kullanılmasına dikkat edilmiştir. Her bir parkurun uygulanması ortalama 40 dakika sürmüştür. Araştırmacı deney grubundaki öğrencilere UHEP' i uygularken, kontrol grubu öğrencileri örgün eğitimlerine devam etmiştir.

*Beşinci aşama;* UHEP'in uygulama süreci tamamlandıktan sonra araştırmacı tarafından 15 Ocak - 19 Ocak tarihleri arasında son test verileri toplanmıştır. Son testlerin ardından araya 2 haftalık ara tatil (22 Ocak – 4 Şubat) süreci girmiştir. 5 Şubat – 9 Şubat 2024 tarihleri arasında Kalıcılık testleri sadece deney grubundaki öğrencilere uygulanmıştır. Ayrıca deney grubu öğretmeni ile öğrencilerin engellilere karşı empati, tutum ve öz-duyarlılık davranışları sergileme durumlarına ve programın etkililiğine ilişkin görüşme yapılmıştır.

#### **5.1.5. Verilerin Toplanması**

Araştırmada veri toplamak amacıyla Muş Alparslan Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan etik izni alınmıştır (EK-10). Daha sonra araştırma kapsamında ölçme araçlarının ve UHEP'in uygulanabilmesi için Muş ili Milli Eğitim Müdürlüğü'nden araştırma izni alınmıştır. Tüm izin süreçlerinin tamamlanmasının ardından uygulamanın yapılacağı okula karar verilerek, okul yönetimi ve sınıf öğretmenleri ile görüşülmüş ve araştırmanın amacı, uygulama süreci, uygulanacak ölçme araçları, kullanılacak materyaller hakkında gerekli bilgilendirilmeler yapılmıştır. Veri toplama süreci 2023 - 2024 Eğitim Öğretim yılının 24 Kasım ve 19 Ocak tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerin ardından araştırmacı, hem deney hem de kontrol grubu olarak belirlenen öğrencilerin ebeveynleri ile görüşmüş, deney grubundaki öğrencilerin ebeveynlerine araştırmanın amacından, içeriğinden, ölçme araçlarından bahsetmiş ve öğrencilerin okula devamının önemli olduğuna dikkat çekmiştir. Bunun yanı sıra kontrol grubundaki öğrencilerin ebeveynlerine de araştırmanın amacı, kapsamı, süresi ve uygulanacak ölçme araçları hakkında bilgiler vermiştir. Görüşmeler neticesinde ailelerden “Veli Onam Formu” nu doldurmaları istenmiştir. Ebeveynleri tarafından izin alınan çocuklar araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırma kapsamında verilerin toplanması sürecine Şekil 5.5'te yer verilmiştir.

**Şekil 5.5. Veri Toplama Süreci**



UHEP'in deney grubundaki öğrencilere araştırmacı tarafından uygulanması planlandığından deney grubundaki öğrencilerin araştırmacıdan çekinmemesi ve araştırmacının ders içindeki varlığına alışabilmesi amacıyla kontrol grubuna ön testlerin uygulandığı zaman diliminde araştırmacı, deney grubundaki öğrencilerle beraber öğrenme sürecinde aktif rol almış ve gözlemler yapmıştır. UHEP'in uygulanmasına başlanmadan önce hem deney hem de kontrol grubuna ön test uygulamaları yapılmıştır. Bu gruplara ön testler sırasında nicel veri toplama araçlarından “KA-Sİ Çocuk ve Ergenler İçin Empatik Eğilim Ölçeği”, “Engelli Çocuklara Yönelik Tutumlar Ölçeği” ve “Öz-Duyarlılık Ölçeği” uygulanmış, aynı zamanda deney grubu öğrencilerine yarı yapılandırılmış sorular sorulmuş ve nitel verilerin analiz sürecine dâhil edilmek üzere araştırmacı notları da tutulmuştur. Ön testler, deney grubundaki 25 öğrenciye ve kontrol grubundaki 25 öğrenciye uygulanmış ve iki hafta (24 Kasım - 8 Aralık 2023) sürmüştür. Bu testlerin tamamı öğrencilere bireysel olarak araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Uygulanan değerlendirme araçlarının süreleri gözden geçirilmiş ve tüm testler belirlenen gruplara aynı gün içerisinde uygulanmamıştır. Ayrıca deney grubu öğrencilerine yarı yapılandırılmış görüşme soruları yöneltilmiş. Bu durum araştırmacının uygulama süresinin uzamasına neden olurken öğrencileri daha yakından gözlemlemesi ve tanınması açısından fırsat sunmuştur. Ön test uygulamaları sonlandırıldıktan sonra UHEP, deney grubuna 8 Aralık -12 Ocak 2024 tarihleri arasında

araştırmacı tarafından haftada 4 saat 6 oturum olarak uygulanmıştır. Uygulamalar her hafta Perşembe ve Cuma günleri gerçekleştirilmiştir. Uygulama sürecinde araştırmacı eğitim ortamını önceden düzenlemiş ve kullanılacak materyalleri nden hazırlamıştır. Ayrıca uygulamalar süresince öğrencilerin engelli bireylere yönelik empati, tutum ve öz- duyarlılıklarının tam olarak gözlemlenebilmesi amacıyla araştırmacı notlar tutmaya devam etmiştir. Ayrıca araştırmacı süreci video kamera ile kayıt altına almış ve öğrencileri gözlemleyerek notlar tutmuştur. UHEP'in uygulanması tamamlandıktan sonra deney ve kontrol grubundaki ğrencilere 15 Ocak - 19 Ocak tarihleri arasında son test uygulamaları yapılmış ve son testlerin uygulanması bir hafta sürmüştür. Ardından UHEP'in kalıcılığını test etmek amacıyla son testlerden yaklaşık iki hafta sonra Kalıcılık testleri uygulanmıştır. Son testlerde uygulanan nicel ve nitel veri toplama araçları, Kalıcılık testleri sırasında sadece deney grubundaki öğrencilere 5 şubat - 16 şubat 2024 tarihleri arasında uygulanmıştır.

#### **5.1.6. Verilerin Analizi**

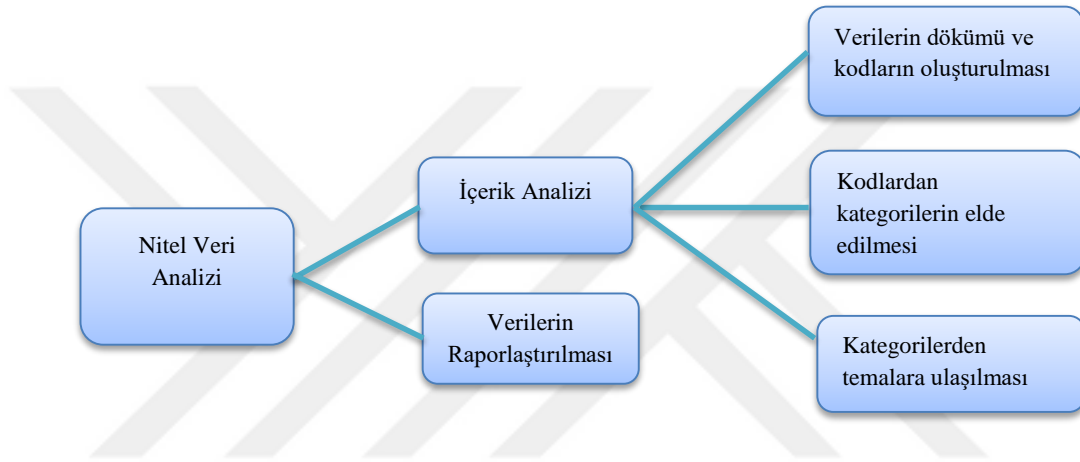
##### **5.1.6.1. Nicel Verilerin Analizi**

Verilerin analizinde, SPSS 22.0 paket programı kullanılmış ve veri grubunun normalliğine bakılmıştır. Ortalama ve standart sapma gibi tanımlayıcı istatistiklerin yanı sıra, verinin normallik dağılımlarını test etmek için Shapiro-wilk-Kolmogorov-smirnov normallik dağılım testleri uygulanmıştır. Verilerin, normal dağılım göstermemesi üzerine grup içi n-son test kıyaslamasında non-parametrik testlerden Wilcoxon işaretli sıralar testi, non-parametrik test olan Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Karşılaştırmalarda anlamlılık düzeyi  $p < 0.05$  olarak alınmıştır. Ayrıca deney grubunda ön test, son test ve izleme testi puanlarının karşılaştırılmasında ise Friedman testi yöntemi kullanılmıştır. Friedman testi yöntemine göre anlamlı fark çıkan ölçümler için farkların hangi ölçümler arasında olduğu ise ikili olarak Wilcoxon sıralı işaretler testi yöntemi ile karşılaştırılmıştır. Yapılan istatiksel analizler için  $p < 0.05$  anlamlılık düzeyi test edilmiştir (Büyüköztürk, 2017). Friedman testinden sonra yapılan Wilcoxon testlerinde tip 1 hatayı kontrol etmek için Bonferroni düzeltme yöntemi kullanılmıştır ve anlamlılık seviyesi anlamlılık seviyesi 0.025 olarak tespit edilmiştir.

### 5.1.6.2. Nitel Verilerin Analizi

Araştırmanın nitel veri analizinde, UHEP'in uygulanması sürecinde öğrencilerin sergiledikleri empati, tutum ve öz-duyarlılık davranışlarına yönelik araştırmacının tuttuğu notlar ve öğrenciler ile yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen verilerden birbirlerine benzeyenler kod ve temalarla oluşturulmuş ve yorumlanması için içerik analizi tekniği kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmada, izlenen nitel veri analizi Şekil 5.6.'da gösterilmiştir.

Şekil 5.6. Nitel Verilerin Analiz Aşamaları



Bu doğrultuda başlangıçta, öğrenciler ile gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen nitel veriler transkripsiyon yoluyla ses kayıt cihazından bilgisayar ortamına aktarılmıştır. İki kişilik araştırma ekibi tarafından ayrı ayrı kodlanan ve temalandırılan veriler, sonrasında ortak kod ve temaların belirlenmesiyle nihai halini almıştır. Ayrıca araştırma dışından alanda uzman ve nitel çalışmalara hâkim bir akademisyen de bütüncül bir yaklaşım ile ortaya çıkan kod ve temaların uygunluğunu kontrol etmiştir. En son işlemde bulguların tanımlanması ve yorumlanması yapılarak içerik analizi süreci bitirilmiştir. Araştırmada 15 ana tema ve 20 alt tema belirlenmiştir. Yapılan çözümlenmeler üç haftalık bir süre içerisinde tamamlanmıştır. Araştırmanın raporlaştırılmasında oluşan temaların altına yerleştirilen alt tema ve kodlar açıkça betimlenmiş, aynı zamanda bu kategoriler altında değerlendirilen araştırmacı notları ve öğrenci görüşlerine de alıntı yapılarak yer verilmiştir.

### 5.1.6.3. Nicel ve Nitel Verilerin Birlikte Yorumlanması

Elde edilen nicel ve nitel veriler “Birleştirilmiş veri analizi tekniği” kullanılarak yorumlanmıştır. Bu teknik “Elde edilen verilerin karşılaştırılması ve ilişkilendirilmesiyle yorumlama; bulgulara ait sonuçların değerlendirilmesi sırasında ise çıkarımlar ve üst çıkarımlar yapılır” şeklinde belirtilmiştir. Çıkarımlar nicel ve nitel verilerden ayrı ayrı yorumlanmasından elde edilen sonuçları, üst çıkarımlar ise nicel ve nitel verilerin birlikte yorumlanmasından elde edilen sonuçları içermektedir. Elde edilen verinin niteliğinin artırılmasında bu çıkarımlardan yararlanır (Creswell ve Plano Clark, 2020). Birleştirilmiş veri analizinde kullanılan bulgular ve ortak gösterim karşılaştırmaları verilerek yorumlama yapılmıştır (Tablo 17).

### 5.1.7. Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliliği

Karma yöntemlerde geçerlilik ve güvenirlilik ile ilgili hususlar, uzun süreden beri karma yöntem araştırmalarındaki ana problemlerden biri olarak görülmesinin yanı sıra, aynı zamanda bir araştırma projesinin de en önemli yönü olarak tanımlanmıştır. Karma yöntem araştırmalarında geçerlilik ile ilgili literatürde pek çok önemli fikir geliştirilmiş olsa da, geçerliliğin nasıl tanımlanması ve uygulanması gerektiğine dair farklı bakış açıları ve tartışmaların yer aldığı araştırmalar mevcuttur (Creswell ve Plano Clark, 2018). Bu doğrultuda Creswell ve Plano Clark (2018) alan yazındaki bu tartışmaları incelemiş ve karma yöntem araştırmalarının geçerliğine dair dört prensip ileri sürmüşlerdir. İleri sürdükleri bu geçerlik prensiplerinin karma yöntem araştırmalarına rehberlik etmesi gerektiğini düşünmüşlerdir. İlk olarak, karma yöntem araştırması hem nicel hem de nitel veri türlerini içerdiğinden, her iki türle ilişkili belirli geçerlilik kontrollerini ele almaya ihtiyaç olduğu ifade etmişlerdir. İkinci prensip olarak karma yöntem literatüründe farklı terimler yer alsa da, günümüzde hem nicel hem de nitel araştırmacılar tarafından kabul edilmesi ve bu tür bir kullanımın çoğu araştırmacının anlayabileceği ortak bir dil sunması sebebiyle, kullanılacak en iyi terimin geçerlilik olduğuna inanmışlardır. Üçüncü prensip olarakta, karma yöntem araştırmasında geçerliliği sağlamak amacıyla bütünleşmiş verilerden doğru çıkarımlar ve hatasız değerlendirmeler elde etmeye yönelik potansiyel tehditleri ele alan stratejiler kullanılması gerekmektedir. Dördüncüsü ise, tüm karma yöntem araştırmalarında geçerliliği genel bir şekilde tanımlamaktan ziyade, her bir karma yöntem araştırması

desenin kendine has özelliklerinin olduğunu ve bu özelliklere uygun olarak kendine has geçerlik tehditlerini içerdiğini ileri sürmüşlerdir. Bu sebeple araştırmalarda, karma yöntem desenine uygun olarak geçerliliğin ele alınması gerektiğini vurgulamışlardır (Creswell ve Plano Clark, 2018). Çalışmalarında her bir karma yöntem desenine ilişkin kendine has potansiyel geçerlilik tehditlerini ilişkilendirmiş ve bir tabloda sunmuşlardır. Müdahale desenine ilişkin; deneysel desen kapsamında iç ve dış geçerlik tehditlerinin sunulması gerektiği, nitel unsurların deneyin hangi aşamalarına dâhil edildiğini belirterek nedenlerinin açıklanması ve nitel geçerliliğin sağlanması gerektiği vurgulanmıştır (Creswell ve Plano Clark, 2018). Bu sebeple, nicel ve nitel verilere ilişkin geçerlik ve güvenirlik unsurları ayrı ayrı başlıklar halinde sunulmuştur.

#### **5.1.7.1. Nicel Verilerin Geçerliliği ve Güvenirliliği**

*Geçerlik:* Nicel araştırmalarda geçerlik, iç ve dış geçerlik olmak üzere iki başlık altında açıklanmaktadır. Deneysel araştırmalarda araştırmacı, araştırmanın iç geçerliği için oluşabilecek potansiyel tehditleri belirlemesi ve bu tehditlerin ortaya çıkmaması ya da en aza indirgenmesi için onları tasarlaması gerekmektedir. İç geçerlik; değişkenler arasında var olan sebep-sonuç ilişkisine ne ölçüde ulaşıldığıyla ilgilidir. Literatürde belirtilen iç geçerliğe yönelik tehditler; olgunlaşma, seçim, ortalamaya gerileme, katılımcı kaybı, uygulamanın yayılması, ölçme ve ölçme aracı şeklinde sıralanmaktadır (John Creswell ve David Creswell, 2021). Bu tehdidin önüne geçmek amacıyla bu araştırmanın uygulama süreci bir eğitim öğretim yılı içerisinde tamamlanmıştır. Aynı zamanda olgunlaşma tehdidine karşı deney grubu öğrencilerinin yanı sıra aynı oranda olgunlaşacak olan kontrol grubu öğrencilerinin de, deney grubu ile aynı yaştaki öğrencilerden seçilmesine özen gösterilmiştir.

*Seçim;* belli sonuçlara sahip olmaya yatkın özellikteki öğrencilerin deney grubuna seçilmesi durumudur. Bu tehdidin önüne geçmek için, deney ve kontrol gruplarına atanan gruplar rastgele seçilmiştir. Böylelikle özelliklerin deney ve kontrol grubundaki öğrenciler arasında eşit dağılıma olasılığı sağlanmaya çalışılmıştır. Öyle ki ön test uygulamalarının sonuçları da öğrencilerin ölçülen değişkenler bakımından benzer özellikte olduğunu kanıtlamaktadır.

*Ortalamaya gerileme;* yüksek puan alan öğrencilerin deney grubuna seçilmesi durumudur. Bu öğrencilerin doğal olarak puanları çalışma sırasında değişecektir. Bu

durumda öğrencilerin uygulama sonunda puanları ortalamaya doğru geriler. Bu tehdidin önüne geçmek için araştırma kapsamında öğrenciler, ön testlerine göre gruplara atanmamıştır. Hali hazırda gruplarda yer alan öğrenciler deney ve kontrol grubu olarak rastgele belirlenmiştir.

*Katılımcı kaybı;* öğrencilerim çalışma sırasında birçok olası nedenden dolayı ayrılması durumudur. Bu çalışmada katılımcı kaybı yaşanmamıştır. Dolayısıyla iç geçerliği tehdit eden bu unsur ortadan kalkmıştır.

*Uygulamanın yayılması;* deney ve kontrol gruplarının birbirleriyle iletişim halinde olmayan ve farklı sınıflarda eğitim gören öğrencilerden seçilmelerine dikkat edilmiştir.

*Ölçme araç ve süreçleri;* deneysel çalışmalarda farklı zamanlarda farklı gruplardaki öğrencileri değerlendirmek amacıyla yapılan ölçümlerde araç ve süreçlerde farklılığın olması iç geçerliğe dair tehdit oluşturmaktadır. Bu çalışmada da, bunun önüne geçmek amacıyla deney ve kontrol gruplarına ön test, son test ve Kalıcılık testleri(sadece deney grubuna) aynı araçlar kullanılarak, aynı ortamda ve aynı zaman dilimlerinde uygulanmıştır. Tüm bunların yanı sıra uygulama güvenilirliği de iç geçerliği tehdit eden unsurlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Uygulama güvenilirliği, bir programın geliştiricileri tarafından planlandığı gibi uygulanıp uygulanmamasının kontrol edilmesidir. Bu araştırma kapsamında da, program araştırmacı tarafından bizzat uygulanmıştır. Programın uygulanması süresince araştırmacı notlar tutmuştur. Araştırmadan bağımsız bir uzman tarafından uygulama güvenilirliğinin sağlanması için bir değerlendirme formu oluşturulmuştur. Bu sürece ilişkin daha detaylı bilgiye uygulama güvenilirliği başlığı altında yer verilmiştir.

Dış geçerlik; araştırmacıların örneklem verilerinden diğer kişilere, bağlamlara, geçmiş ya da gelecekteki durumlara hangi ölçüde genellenebileceğinin ifade edilmesidir(Creswell ve Creswell, 2021). Bu çalışmanın dış geçerliğini sağlamak için ise, deney ve kontrol grubu olarak atanan gruplar, özellik olarak diğer gruplardan farklı değildir. Bu sebeple kişilere genellenmesi açısından da her hangi bir tehdit unsuru oluşmamıştır. Diğer bir yandan deney gruplarının özellikleri de detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Araştırmanın bağlamı konusunda; spesifik bir deney ortamı seçilmemiş öğrenciler her zaman buldukları sınıf ortamında ve okullarının spor salonunda uygulamaya katılmışlardır. Ayrıca zamana yönelik genelleme tehdidine karşı; araştırma

sürecinde bulunan uygulamalar detaylı bir şekilde ifade edilmiştir. Bu sürecin aynı koşul ve kriterlerde seçilen gruplarda uygulanması mümkündür. Bu sebeple bu tehdidin önüne geçmek amacıyla hem çalışma grupları ve ortam hem de UHEP'in uygulanması sürecine detaylı bir şekilde yer verilmiştir.

**Güvenirlilik:** Nicel araştırmada güvenirlilik, öğrencilerden elde edilen puan tutarlılığı ve zamana göre değişmezlik ile ilgilidir. Puanların geçmiş kullanımlar yoluyla güvenirliliği, güvenirlilik katsayıları ile değerlendirilir ve veri toplama araçlarının test-tekrar test bulgularının yer alması gerekir (Creswell ve Plano Clark, 2014). Bu araştırmada kullanılan veri toplama araçları geçerli ve güvenilir araçlardır. Bu hususla ilgili olarak araştırmacının nicel veri toplama araçları başlığı altında kullanılan ölçme araçlarına ait geçerlik ve güvenirlilik bilgilerine daha detaylı olarak yer verilmiştir.

#### **5.1.7.2. Nitel Verilerin Geçerliliği ve Güvenirliliği**

Nitel araştırma literatüründe kullanılan inanırlık, nakledilebilirlik ve güvenirlilik kavramları, nicel araştırmalardaki iç geçerlik, dış geçerlik ve güvenirlilik kavramlarına karşılık gelmektedir (Merriam, 2013). Bu bölümde de nitel verilerin inanırlılığına, nakledilebilirliğine ve güvenirliliğine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir. İnanırlılık; nitel araştırmaların iç geçerliğini veya inanırlılığını arttırmak amacıyla bazı kullanılacak stratejilerden bahsedilmektedir. Bunlardan biri olan üçgenleme tekniği, bir çalışmanın iç geçerliğini arttırmak için kullanılan belki de en çok bilinen ve tercih edilen stratejidir (Merriam, 2013). Bu araştırmada da, inanırlılığı arttırmak amacıyla, veri toplama sürecinde çoklu yöntem kullanılmıştır. Öyle ki nitel veriler görüşme ve araştırmacı notları kaynakları kullanılarak toplanmıştır. Bunun yanı sıra veriler analiz edilirken de, bağımsız bir alan uzmanı tarafından da veriler analiz edilerek veri analizi için de üçgenleme yapılmıştır. İnanırlılığı arttırmaya ilişkin diğer bir strateji de, uzman incelemesidir. Merriam (2013), araştırmada yapılan uzman incelemesinde bu uzmanın araştırma konusuna hâkim olan biri ya da tamamen bu konularda yeni olan başka bir meslektaş tarafından yapılabileceğini ifade etmiştir. Bu araştırma kapsamında hem nicel boyutta hem de nitel boyutta araştırmacının konusuna hâkim olan uzman görüşleri alınmıştır. Nitel verilerin analizinde başvurulan uzman kişi alanda ve nitel araştırmalar konusunda uzman araştırma dışından bağımsız bir akademisyendir. Nakledilebilirlik; araştırma sonuçlarının farklı koşullarda ne derece uygulanabilirliği ile ilişkilidir. Bu

araştırmada araştırmacı çoğunluk hakkındaki genel doğruyu bulmak yerine daha dikkatli ve titiz davranarak belirli olanın derinliğini anlamaya çalışmaktadır. Nitel araştırmalar için genellenebilirlikte ise; belirli ya da özel durumlarda öğrenilenlerin daha sonrasında karşılaşılan benzer durumlara genellenebileceği belirtilmektedir. Bu nedenle araştırma sürecinin, adımlarının, ortamının ya da materyallerinin zengin ve yoğun bir şekilde tanımlanması nakledilebilirliği sağlamaya dair bir strateji olarak değerlendirilmektedir (Merriam, 2013). Bu araştırmada da nakledilebilirliğin sağlanması adına, programın uygulanması sürecine, verilerin toplanma sürecine, öğrenme ortamının tanımlanmasına ve materyallerin kullanımına ilişkin detaylı bir bilgi verilmiştir. Tüm bunların yanı sıra araştırmadaki öğrencilerin görüşlerinden, sözlü ifadelerinden ve araştırmacı notlarından alıntılara yer verilerek nakledilebilirliğin sağlanması amaçlanmıştır.

Güvenirlik ise; nitel araştırmalarda sonuçların toplanan verilerle tutarlı olup olmadığına dayandırılmaktadır. Nitel araştırmalarda güvenirlik, dokümanlardan veya bireylerden elde edilen verilerin çeşitli analiz ve ğenleme teknikleri ile sağlanılabileceği vurgulanmıştır (Merriam, 2013). Bu araştırma kapsamında da güvenirliğin sağlamsı amacı ile, elde edilen nitel veriler araştırmacılardan bağımsız bir başka uzman tarafından da incelenmiş ve temalar altına yerleştirilmiştir. Veri analizinde destek alınan uzman, alanda ve nitel araştırmalar konusunda uzman araştırma dışından bağımsız bir akademisyendir. Uygulama sürecinden elde edilen araştırmacı notları ve deney grubu öğrencileri ile yapılan görüşmeler iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı kod ve temalandırılmış, daha sonra ortak kod ve temalarla nihai halini almış ve kodlama şemasındaki temalar altına yerleştirilmiştir. Ayrıca araştırmanın i güvenirliğini sağlamak amacıyla bu iki araştırmacı arasında kodlayıcılar arası uyum hesaplanmıştır. Kodlayıcılar arası uyum %89 olarak tespit edilmiştir. Miles ve Huberman (1994) iyi bir çalışma için kodlayıcılar arası uyumun iç tutarlılık formülüne (görüş birliği / (görüş birliği +görüş ayrılığı) göre en az %80 olması gerektiğini bildirmiştir (Miles & Huberman, 1994). Dolayısıyla bu araştırmada kodlayıcılar arası uyumun yüksek olduğunu söylenebiliriz. Ayrıca ğrencilerin görüşleri ve araştırmacı notları betimsel bir yaklaşım ve doğrudan alıntılarla aktarılmıştır. Araştırmanın dış güvenirliğini sağlamak için, araştırmacıların veri toplama süreci içindeki konumu, çalışmanın genel yöntemi detaylı olarak anlatılmaya çalışılmıştır.

### 5.1.8. Uygulamanın Güvenirliliği

Literatürde uygulama güvenirliliğini değerlendirmek için nicel ve nitel yöntemlerin kullanıldığı çalışmaların olduğu görülmektedir. Dusenbury ve ark. (2003) çalışmalarında uygulama güvenirliliğinin ölçülmesine yönelik beş prensip belirlemiş ve bu prensiplere ilişkin değerlendirmeler yapmışlardır. Bunlar; uyma, süre, uygulamanın kalitesi, katılımcıların tepkileri ve program farklılıkları olarak belirtilmiştir. Uyma; programın öğelerinin, etkinliklerin, materyallerin vs. süreçte aktif bir şekilde kullanılarak uygulama yapılmasını ifade etmektedir. Süre; program uygulamalarının sıklığı ya da uygulama sayısını ifade etmektedir. Uygulamanın kalitesi; kullanılan yöntem ve tekniklerin uygulayıcılar tarafından kullanılma biçimi olarak ifade edilmektedir. Katılımcıların tepkileri; programa katılan bireylerin yeniliğe bakış açılarını açıklamaktadır. Son olarak program farklılıkları ise; yeni programın eskisinden ayırt eden özelliklerini ifade etmektedir. Araştırmacılardan bazıları uygulama güvenirliliğini bütüncül olarak değerlendirilmesi için bu prensiplerin tamamının değerlendirilebileceğini savunurken, bazıları ise bunun zorunlu olmadığını ifade etmektedir. Dolayısıyla çalışmanın odak noktasına göre bu prensiplerden bir kaçına veya tümüne yönelik değerlendirmeler yapılabilmektedir (Bümen vd., 2014). Bu araştırma kapsamında da uygulama güvenirliliğinin değerlendirilmesi için araştırmanın bağlamına uygun olan üç prensipte uygulama güvenirliliğinin değerlendirilmesini yönelik bir değerlendirme protokolü geliştirilmiştir (EK-11). Bu değerlendirme protokolü uyum, katılımcı tepkileri ve uygulamanın kalitesi olmak üzere üç prensibi içermektedir. Değerlendirme protokolü beşli likert tipinde hazırlanmış ve uyum prensibi altı maddeden, katılımcı tepkileri yedi maddeden ve uygulamanın kalitesi altı maddeden oluşmuştur. Araştırma kapsamında uygulama güvenirliliğinin değerlendirilmesi sürecinde araştırmadan bağımsız bir uzmandan destek alınmıştır. Araştırmacı uygulama yaptığı tüm oturumların %50'sini (3 parkuru) uygulama güvenirliliğini değerlendirmek amacıyla video kaydı ile kayıt altına almıştır. Bu parkurların kayıtlarını, parkurlarda uygulanan etkinliklerin yazılı materyallerini ve uygulama güvenirliliği formunu ilgili uzmana posta yoluyla göndermiştir. Uzman şehir dışında yaşadığından dolayı bu formu tanıtmak ve etkinlik içeriklerine ilişkin daha detaylı bir bilgi vermek amacıyla uzmanla çevrimiçi bir toplantı gerçekleştirilmiştir. Uzmandan öncelikli olarak etkinlikleri okuması ve ardından kayıtları izleyerek formu doldurması istenmiştir. Uzman her bir oturum için ayrı bir

form doldurmuştur. Uzmandan gelen formlar incelendiğinde; uygulama güvenilirliğinin uyum, katılımcı tepkileri ve uygulamanın kalitesi prensiplerine ilişkin değerlendirmelerinin neredeyse tamamında yer alan değerlendirme maddelerine tam puan (5) ile yanıt verdiği görülmüştür. Dolayısıyla uzman değerlendirmesi sonucunda uygulama sürecinin araştırmacının planladığı şekilde uygulandığı ve uygulama güvenilirliğinin sağlandığını söylenebiliriz.

## **5.2. BULGULAR**

Araştırma amacına yönelik olarak elde edilen bulgular bu bölümde; nicel, nitel ve karma yöntem bulguları olacak şekilde üç farklı başlıkta sunulmuştur. Araştırma alt problemlerine ilişkin cevap bulmak amacı ile farklı veri toplama teknikleriyle toplanıp veriler analiz edilerek çözümlenmiş, elde edinilen bulgular tablolarda gösterilmiştir. Veri toplama aracının çeşitli olmasından dolayı analiz sonucunda ulaşılan bulgular, araştırma alt problemleri ile paralel olarak sunulmuştur. Tüm bunlar doğrultusunda öncelikli olarak nicel analiz bulguları, ardından nitel analiz bulguları ve sonrasında karma yöntem bulguları sonuçlarına yer verilmiştir.

### **5.2.1. Nicel Analiz Bulguları**

Uyarlanmış hareket eğitimi programı müdahalesi öncesinde ve sonrasında araştırmanın deney ve kontrol gruplarından elde edilen nicel bulgular, ‘KA-Sİ Çocuk ve Ergenler İçin Empatik Eğilim Ölçeği’, ‘Engelli Çocuklara Yönelik Tutumlar Ölçeği’ ve ‘Öz Duyarlılık Ölçeği’ kullanılarak analizler yapılmıştır. Elde ettiğimiz veriler, araştırmanın alt problemleriyle paralel yapılmış ve istatistiksel tekniklerin kullanılmasıyla çözümlenmiştir. Araştırmanın bu bölümünde alt problemler başlığının altında yer alan deney ve kontrol grubu katılımcıların, ön test- son test puanlarının Mann-Whitney U Testi ile karşılaştırılmasından elde edinilen bulgulara ve gruplardan elde edinilen verinin ayrıntılı olarak yorumlanması amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçlarına yer verilmiştir. Sonrasında deney grubu katılımcılarının kalıcılık test puanlarının Friedman Testi sonuçlarına yer verilmiştir. Alt problemlere ilişkin elde edinilen bulgular tablolar halinde açıklanmıştır.

### 5.2.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

**Tablo 5.3. Deney ve Kontrol Gruplarının Empatik Eğilim Düzeylerinin Ön Test Sonuçlarına Göre Karşılaştırılması**

Bileşenler Gruplar		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	z	P
Duygusal Empati (Çocuk Formu)	Deney	12	14.17	170.00	52.000	-1.179	.238
	Kontrol	12	10.83	130.00			
Bilişsel Empati (Çocuk Formu)	Deney	12	11.08	113.00	55.000	-.995	.320
	Kontrol	12	13.92	167.00			
Duygusal Empati (Ergen Formu)	Deney	13	12.27	159.50	68.500	-.855	.392
	Kontrol	13	14.73	191.50			
Bilişsel Empati (Ergen Formu)	Deney	13	12.85	167.00	76.000	-.448	.654
	Kontrol	13	14.15	184.00			

(p<0.05)

Tablo 5.3' e göre deney ve kontrol grubu katılımcıların empatik eğilim ölçeği alt boyutları ön test puanlarına yönelik yapılan Mann-Whitney U Testi sonucunda, duygusal empati (çocuk formu) (U=52.000, p>0.05), bilişsel empati (çocuk formu) (U=55.000, p>0.05), duygusal empati (ergen formu) (U=68.500, p>0.05) ve bilişsel empati (ergen formu) (U=76.000, p>0.05) alt boyutlarında deney ve kontrol grubu ön test puanlarında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

### 5.2.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

**Tablo 5.4. Deney ve Kontrol Gruplarının Empatik Eğilim Düzeylerinin Son Test Sonuçlarına Göre Karşılaştırılması**

Bileşenler	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	z	p
Duygusal Empati (Çocuk Formu)	Deney	12	17.54	210.50	11.500	-3.522	.000*
	Kontrol	12	7.46	89.50			
Bilişsel Empati (Çocuk Formu)	Deney	12	17.04	204.50	17.500	-3.221	.001*
	Kontrol	12	7.96	95.50			
Duygusal Empati (Ergen Formu)	Deney	13	19.65	255.50	4.500	-4.140	.000*
	Kontrol	13	7.35	95.50			
Bilişsel Empati (Ergen Formu)	Deney	13	18.77	244.00	16.000	-3.596	.000*
	Kontrol	13	8.23	107.00			

(p<0.05)

Tablo 5.4' e göre deney ve kontrol grubu katılımcıların empatik eğilim ölçeği alt boyutları son test puanlarına yönelik yapılan Mann- Whitney U Testi sonucunda, duygusal empati (çocuk formu) (U=1..500, p<0.05), bilişsel empati (çocuk formu) (U=17.500, p<0.05), duygusal empati (ergen formu) (U=4.500, p<0.05) ve bilişsel empati (ergen formu) (U=16.000, p<0.05) alt boyutlarında deney ve kontrol grubu son test puanlarında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

### 5.2.1.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

**Tablo 5.5. Deney Grubunun Empatik Eğilim Düzeylerinin Ön Test- Son Test Sonuçlarının Karşılaştırılması**

Bileşenler			N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
<b>Duygusal Empati (Çocuk Formu)</b>	Negatif Sıra	0	.00	.00	-3.086	<b>.002*</b>	
	Pozitif Sıra	12	6.50	78.00			
	Eşit	0					
<b>Bilişsel Empati (Çocuk Formu)</b>	Negatif Sıra	0	.00	.00	-2.941	<b>.003*</b>	
	Pozitif Sıra	11	6.00	66.00			
	Eşit	1					
<b>Duygusal Empati (Ergen Formu)</b>	Negatif Sıra	0	.00	.00	-3.189	<b>.001*</b>	
	Pozitif Sıra	13	7.00	91.00			
	Eşit	0					
<b>Bilişsel Empati (Ergen Formu)</b>	Negatif Sıra	0	.00	.00	-3.195	<b>.001*</b>	
	Pozitif Sıra	13	7.00	91.00			
	Eşit	0					

(p<0.05)

Tablo 5.5'e göre, deney grubundaki katılımcıların, empatik eğilim ölçeği alt boyutları ön test son test puanlarına ilişkin yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonucunda, katılımcıların duygusal empati (çocuk formu) (z=-3.086, p<0.05), bilişsel empati (çocuk formu) (z=-2.941, p<0.05), duygusal empati (ergen formu) (z=-3.189, p<0.05) ve bilişsel empati (ergen formu) (z=-3.195, p<0.05) alt boyutlarından aldıkları ön test son test puanlarında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

#### 5.2.1.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

**Tablo 5.6. Kontrol Grubunun Empatik Eğilim Düzeylerinin Ön Test - Son Test Sonuçlarının Karşılaştırılması**

Bileşenler		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Duygusal Empati (Çocuk Formu)	Negatif Sıra	4	3.00	12.00	-1.881	.060
	Pozitif Sıra	7	7.71	54.00		
	Eşit	1				
Bilişsel Empati (Çocuk Formu)	Negatif Sıra	2	4.75	9.50	-1.211	.226
	Pozitif Sıra	6	4.42	26.50		
	Eşit	4				
Duygusal Empati (Ergen Formu)	Negatif Sıra	5	7.70	38.50	-.040	.968
	Pozitif Sıra	7	5.64	39.50		
	Eşit	1				
Bilişsel Empati (Ergen Formu)	Negatif Sıra	6	5.33	32.00	-.093	.926
	Pozitif Sıra	5	6.80	34.00		
	Eşit	2				

(p<0.05)

Tablo 5.6'ya göre, kontrol grubundaki katılımcıların, empatik eğilim ölçeği alt boyutları ön test son test puanına ilişkin yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonucunda, katılımcıların duygusal empati (çocuk formu) (z=-1.881, p>0.05), bilişsel empati (çocuk formu) (z=-1.211, p>0.05), duygusal empati (ergen formu) (z=-.040, p>0.05) ve bilişsel empati (ergen formu) (z=-.093, p>0.05) alt boyutlarından aldıkları ön test son test puanlarında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

#### 5.2.1.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

**Tablo 5.7. Deney Grubunun Empatik Eğilim Düzeylerinin Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Test Sonuçlarının Karşılaştırılması**

Bileşenler	Ölçüm Zamanı	$\bar{X}$	Std. Sapma	Sıra Ortalamaları	$\chi^2$	S d.	p	Fark
Duygusal Empati (Çocuk Formu)	Ön Test	0.2449	0.036	1.00	18.957	2	.000*	2*-1
	Son Test	0.3588	0.034	2.42				
	Kalıcılık Testi	0.3690	0.029	2.58				
Bilişsel Empati (Çocuk Formu)	Ön Test	0.2685	0.066	1.04	20.844	2	.000*	3*,2-1
	Son Test	0.3889	0.031	2.13				
	Kalıcılık Testi	0.4514	0.050	2.83				
Duygusal Empati (Ergen Formu)	Ön Test	0.1785	0.021	1.00	19.846	2	.000*	2*-1
	Son Test	0.2531	0.024	2.38				
	Kalıcılık Testi	0.2646	0.014	2.62				
Bilişsel Empati (Ergen Formu)	Ön Test	0.2575	0.028	1.00	25.529	2	.000*	3*-2,1
	Son Test	0.3234	0.020	2.04				
	Kalıcılık Testi	0.3799	0.032	2.96				

Tablo 5.7' ye göre empatik eğilim ölçeği alt boyutlarında yapılan kalıcılık test puanlarına göre, duygusal empati (çocuk formu) alt boyutu sıra ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ( $X^2=18.957$ ,  $p<0.01$ ). Ölçüm zamanına göre farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını tespit etmek için Wilcoxon İşaretli Sıralar testi uygulanmıştır ve son test (2) puanları, ön test (1) puanından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur, ancak son test (2) ve kalıcılık testi (3) puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bilişsel empati (çocuk formu) alt boyutu sıra ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ( $X^2=20.844$ ,  $p<0.01$ ). Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonucunda kalıcılık testi (3) puanları, son test (2) ve ön test (1) puanından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Duygusal empati (ergen formu) alt boyutu sıra ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ( $X^2=19.846$ ,  $p<0.01$ ). Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonucunda son test (2) puanları, ön test (1) puanından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur, ancak son test (2) ve kalıcılık testi (3) puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bilişsel empati (ergen formu) sıra ortalamalarında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ( $X^2=25.529$ ,  $p<0.01$ ). Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonucunda kalıcılık testi (3) puanları, son test (2) ve ön test (1) puanından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

#### 5.2.1.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular

**Tablo 5.8. Deney ve Kontrol Gruplarının Engelli Çocuklara Yönelik Tutum Düzeylerinin Ön Test Sonuçlarına Göre Karşılaştırılması**

Bileşenler Gruplar		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	z	P
Etkileşim ve Kabullenme	Deney	25	22.16	554.00	229.00	-1.642	.101
	Kontrol	25	28.84	721.00			
Kaçınma	Deney	25	24.78	619.50	294.500	-,352	.725
	Kontrol	25	26.22	655.50			
Acıma	Deney	25	28.54	713.50	236.500	-1.492	.136
	Kontrol	25	22.46	561.50			
Yakınlık	Deney	25	26.98	674.50	275.500	-.730	.465
	Kontrol	25	24.02	600.50			

( $p<0.05$ )

Tablo 5.8' e göre deney ve kontrol grubu katılımcıların engelli çocuklara yönelik tutumlar ölçeği alt boyutları ön test puanlarına yönelik yapılan Mann- Whitney U Testi sonucunda, etkileşim ve kabullenme (U=229.00, p>0.05), kaçınma (U=294.500, p>0.05), acıma (U=236.500, p>0.05) ve yakınlık (U=275.500, p>0.05) alt boyutlarında deney ve kontrol grubu ön test puanlarında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

### 5.2.1.7. Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

**Tablo 5.9. Deney ve Kontrol Gruplarının Engelli Çocuklara Yönelik Tutum Düzeylerinin Son Test Sonuçlarına Göre Karşılaştırılması**

Bileşenler Gruplar		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	z	P
Etkileşim ve Kabullenme	Deney	25	36.38	909.50	40.500	-5.326	.000*
	Kontrol	25	14.62	365.50			
Kaçınma	Deney	25	35.98	899.50	50.500	-5.133	.000*
	Kontrol	25	15.02	375.50			
Acıma	Deney	25	37.70	942.50	7.500	-5.950	.000*
	Kontrol	25	13.30	332.50			
Yakınlık	Deney	25	34.36	859.00	91.000	-4.362	.000*
	Kontrol	25	16.64	416.00			

(p<0.05)

Tablo 5.9' a göre deney ve kontrol grubu katılımcıların engelli çocuklara yönelik tutumlar ölçeği alt boyutları son test puanlarına yönelik yapılan Mann- Whitney U Testi sonucunda, etkileşim ve kabullenme (U=40.500, p<0.05), kaçınma (U=50.500, p<0.05), acıma (U=7.500, p<0.05) ve yakınlık (U=91.000, p<0.05) alt boyutlarında deney ve kontrol grubu son test puanlarında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

### 5.2.1.8. Araştırmanın Sekizinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

**Tablo 5.10. Deney Grubunun Engelli Çocuklara Yönelik Tutum Düzeylerinin Ön Test - Son Test Sonuçlarının Karşılaştırılması**

Bileşenler			N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Etkileşim ve Kabullenme	Negatif Sıra	2	2.00	2.00	-4.339	.000*	
	Pozitif Sıra	23	13.46	323.00			
	Eşit	0					
Kaçınma	Negatif Sıra	1	2.50	2.50	-4.139	.001*	
	Pozitif Sıra	22	12.43	273.50			
	Eşit	2					
Acıma	Negatif Sıra	0	.00	.00	-4.386	.000*	
	Pozitif Sıra	25	13.00	325.00			
	Eşit	0					
Yakınlık	Negatif Sıra	5	7.50	37.50	-3.090	.002*	
	Pozitif Sıra	18	13.25	238.50			
	Eşit	2					

(p<0.05)

Tablo 5.10'a göre, deney grubu katılımcıların, engelli çocuklara yönelik tutum ölçeği alt boyutları ön test son test puanlarına ilişkin yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonucunda, katılımcıların etkileşim ve kabullenme ( $z=-4.339$ ,  $p<0.05$ ), kaçınma ( $z=-4.139$ ,  $p<0.05$ ), acıma ( $z=-4.386$ ,  $p<0.05$ ) ve yakınlık ( $z=-3.090$ ,  $p<0.05$ ) alt boyutlarından aldıkları ön test son test puanlarında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

### 5.2.1.9. Araştırmanın Dokuzuncu Alt Problemine İlişkin Bulgular

**Tablo 5.11. Kontrol Grubunun Engelli Çocuklara Yönelik Tutum Düzeylerinin Ön Test - Son Test Sonuçlarının Karşılaştırılması**

Bileşenler			N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Etkileşim ve Kabullenme	Negatif Sıra	14	11.21	157.00	-1.463	.144	
	Pozitif Sıra	7	10.57	74.00			
	Eşit	4					
Kaçınma	Negatif Sıra	8	14.19	113.50	-.759	.448	
	Pozitif Sıra	15	10.83	181.00			
	Eşit	2					
Acıma	Negatif Sıra	8	9.00	72.00	-1.787	.074	
	Pozitif Sıra	14	12.93	181.00			
	Eşit	3					
Yakınlık	Negatif Sıra	11	10.82	119.00	-.530	.596	
	Pozitif Sıra	9	10.11	91.00			
	Eşit	5					

(p<0.05)

Tablo 5.11'e göre, kontrol grubu katılımcıların, engelli çocuklara yönelik tutum ölçeği alt boyutları ön test son test puanlarına ilişkin yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonucunda, katılımcıların etkileşim ve kabullenme ( $z=-1.463$ ,  $p>0.05$ ), kaçınma ( $z=-.759$ ,  $p>0.05$ ), acıma ( $z=-1.787$ ,  $p>0.05$ ) ve yakınlık ( $z=-.530$ ,  $p>0.05$ ) alt boyutlarından aldıkları ön test son test puanlarında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

#### 5.2.1.10. Araştırmanın Onuncu Alt Problemine İlişkin Bulgular

**Tablo 5.12. Deney Grubunun Engelli Çocuklara Yönelik Tutum Düzeylerinin Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Test Sonuçlarının Karşılaştırılması**

Bileşenler Zamanı	Ölçüm	$\bar{X}$	Std. Sapma	Sıra Ortalama lar	$X^2$	S d.	p	Fark
Etkileşim ve Kabullenme	Ön Test	0.2068	0.020	1.04	44.240	2	<b>.000*</b>	3* 2,1
	Son Test	0.2760	0.020	2.04				
	Kalıcılık Testi	0.3088	0.023	2.92				
Kaçınma	Ön Test	0.2076	0.030	1.08	47.265	2	<b>.000*</b>	3* 2,1
	Son Test	0.2564	0.017	1.92				
	Kalıcılık Testi	0.3040	0.016	3.00				
Acıma	Ön Test	0.3578	0.060	1.02	37.958	2	<b>.000*</b>	2*-1
	Son Test	0.4956	0.037	2.52				
	Kalıcılık Testi	0.4922	0.043	2.46				
Yakınlık	Ön Test	0.4448	0.076	1.26	35.649	2	<b>.000*</b>	3* 2,1
	Son Test	0.5184	0.509	1.84				
	Kalıcılık Testi	0.6080	0.400	2.90				

Tablo 5.12' ye göre engelli çocuklara yönelik tutum ölçeği alt boyutlarında yapılan kalıcılık test puanlarına göre, etkileşim ve kabullenme sıra ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ( $X^2=44.240$ ,  $p<0.01$ ). Ölçüm zamanına göre farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını tespit etmek için Wilcoxon İşaretli Sıralar testi uygulanmıştır, kalıcılık testi (3) puanları, son test (2) ve ön test (1) puanından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Kaçınma sıra ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ( $X^2=47.265$ ,  $p<0.01$ ). Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonucunda kalıcılık testi (3) puanları, son test (2) ve ön test (1) puanından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Acıma sıra ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ( $X^2=37.958$ ,  $p<0.01$ ). Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonucunda son test (2) puanları, ön test (1) puanından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur, ancak son test (2) ve kalıcılık testi (3) puanlarında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Yakınlık sıra ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir

( $X^2=35.649$ ,  $p<0.01$ ). Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonucunda kalıcılık testi (3) puanları, son test (2) ve ön test (1) puanından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

#### 5.2.1.11. Araştırmanın On Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

**Tablo 5.13. Deney ve Kontrol Gruplarının Öz-Duyarlılık Düzeylerinin Ön Test Sonuçlarına Göre Karşılaştırılması**

Bileşenler Gruplar		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	z	P
Öz sevecenlik	Deney	25	27.10	677.50	272.500	-.787	.431
	Kontrol	25	23.90	597.50			
Öz Yargılama	Deney	25	29.08	727.00	223.00	-1.776	.076
	Kontrol	25	21.92	548.00			
Paylaşımların Bilincinde Olma	Deney	25	26.72	668.00	282.000	-.605	0.76
	Kontrol	25	24.28	607.00			
İzolasyon	Deney	25	25.98	649.50	300.500	-.240	.811
	Kontrol	25	25.02	625.50			
Bilinçlilik	Deney	25	26.58	654.50	285.500	-.533	.594
	Kontrol	25	24.42	610.50			
Aşırı Özdeşleşme	Deney	25	25.36	634.00	309.000	-.069	.945
	Kontrol	25	25.64	641.00			

( $p<0.05$ )

Tablo 5.13' e göre deney ve kontrol grubu katılımcıların öz-duyarlılık ölçeği alt boyutları ön test puanlarına yönelik yapılan Mann-Whitney U Testi sonucunda, öz sevecenlik ( $U=272.500$ ,  $p>0.05$ ), öz yargılama ( $U=223.00$ ,  $p>0.05$ ), paylaşımların bilincinde olma ( $U=282.000$ ,  $p>0.05$ ), izolasyon ( $U=300.500$ ,  $p>0.05$ ), bilinçlilik ( $U=285.500$ ,  $p>0.05$ ) ve aşırı özdeşleşme ( $U=309.000$ ,  $p>0.05$ ) alt boyutlarında deney ve kontrol grubu ön test puanlarında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

### 5.2.1.12. Araştırmanın On İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

**Tablo 5.14. Deney ve Kontrol Gruplarının Öz-Duyarlılık Düzeylerinin Son Test Sonuçlarına Göre Karşılaştırılması**

Bileşenler Gruplar		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	z	P
Öz sevecenlik	Deney	25	37.64	941.00	9.000	-5.945	<b>.000*</b>
	Kontrol	25	13.36	334.00			
Öz Yargılama	Deney	25	37.44	936.00	14.000	-5.873	<b>.000*</b>
	Kontrol	25	13.56	339.00			
Paylaşımların Bilincinde Olma	Deney	25	23,46	586.50	261.500	-1.012	.312
	Kontrol	25	27.54	688.50			
İzolasyon	Deney	25	30.16	754.00	196.000	-2.330	<b>.020*</b>
	Kontrol	25	20.84	521.00			
Bilinçlilik	Deney	25	25.96	649.00	301.000	-.227	.820
	Kontrol	25	25.04	626.00			
Aşırı Özdeşleşme	Deney	25	36.90	922.50	27.500	-5.628	<b>.000*</b>
	Kontrol	25	14.10	352.50			

(p<0.05)

Tablo 5.14' e göre deney ve kontrol grubu katılımcıların öz-duyarlılık ölçeği alt boyutları son test puanlarına yönelik yapılan Mann- Whitney U Testi sonucunda, paylaşımların bilincinde olma (U=261.500, p>0.05) ve bilinçlilik (U=301.000, p>0.05) alt boyutları son test puanlarında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Ancak öz sevecenlik (U=9.000, p<0.05), öz yargılama (U=14.000, p<0.05), izolasyon (U=196.000, p<0.05), ve aşırı özdeşleşme (U=27.500, p<0.05) alt boyutlarında deney ve kontrol grubu son test puanlarında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

### 5.2.1.13. Araştırmanın On Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

**Tablo 5.15. Deney Grubunun Öz-Duyarlılık Düzeylerinin Ön Test - Son Test Sonuçlarının Karşılaştırılması**

Bileşenler			N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Öz sevecenlik	Negatif	1	2.00	2.00	-4.354	.000*	
	Sıra	24	13.46	323.00			
	Pozitif Sıra	0					
	Eşit						
Öz yargılama	Negatif	0	.00	.00	-4.209	.000*	
	Sıra	23	12.00	276.00			
	Pozitif Sıra	2					
	Eşit						
Paylaşımların Bilincinde Olma	Negatif	9	10.78	97.00	-1.024	.306	
	Sıra	8	7.00	56.00			
	Pozitif Sıra	8					
	Eşit						
İzolasyon	Negatif	0	.00	.00	-4.258	.000*	
	Sıra	23	12.00	276.00			
	Pozitif Sıra	2					
	Eşit						
Bilinçlilik	Negatif	7	4.93	34.50	-1.439	.150	
	Sıra	2	5.25	10.50			
	Pozitif Sıra	16					
	Eşit						
Aşırı Özdeşleşme	Negatif	1	3.00	3.00	-4.225	.000*	
	Sıra	23	12.91	297.00			
	Pozitif Sıra	1					
	Eşit						

(p<0.05)

Tablo 5.15'e göre, deney grubu katılımcıların, öz-duyarlılık ölçeği alt boyutları ön test son test puanlarına ilişkin yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonucunda, katılımcıların paylaşımların bilincinde olma ( $z=-1.024$ ,  $p>0.05$ ) ve bilinçlilik ( $z=-1.439$ ,  $p>0.05$ ) alt boyutları ön test son test puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Ancak öz sevecenlik ( $z=-4.354$ ,  $p<0.05$ ), öz yargılama ( $z=-4.209$ ,  $p<0.05$ ), izolasyon ( $z=-4.258$ ,  $p<0.05$ ), ve aşırı özdeşleşme ( $z=-4.225$ ,  $p<0.05$ ) alt boyutlarından aldıkları ön test son test puanlarında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

#### 5.2.1.14. Araştırmanın On Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

**Tablo 5.16. Kontrol Grubunun Öz-Duyarlılık Düzeylerinin Ön Test - Son Test Sonuçlarının Karşılaştırılması**

Bileşenler			N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Öz sevecenlik	Negatif Sıra	7	9.93	69.50	-1.341	.180	
	Pozitif Sıra	13	10.81	140.50			
	Eşit	5					
Öz yargılama	Negatif Sıra	8	9.13	73.00	-.171	.864	
	Pozitif Sıra	9	8.89	80.00			
	Eşit	8					
Paylaşımların Bilincinde Olma	Negatif Sıra	5	5.80	29.00	-.812	.417	
	Pozitif Sıra	4	4.00	16.00			
	Eşit	16					
İzolasyon	Negatif Sıra	12	8.08	97.00	-1.546	.122	
	Pozitif Sıra	4	9.75	39.00			
	Eşit	9					
Bilinçlilik	Negatif Sıra	10	8.90	89.00	-.164	.870	
	Pozitif Sıra	8	10.25	82.00			
	Eşit	7					
Aşırı Özdeşleşme	Negatif Sıra	10	12.90	129.00	-.478	.632	
	Pozitif Sıra	11	9.27	102.00			
	Eşit	4					

(p<0.05)

Tablo 5.16'ya göre, kontrol grubu katılımcıların, öz-duyarlılık ölçeği alt boyutları ön test son test puanlarına ilişkin yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonucunda, öz sevecenlik ( $z=-1.341$ ,  $p>0.05$ ), öz yargılama ( $z=-.171$ ,  $p>0.05$ ), paylaşımların bilincinde olma ( $z=-.812$ ,  $p>0.05$ ), izolasyon ( $z=-1.546$ ,  $p>0.05$ ), bilinçlilik ( $z=-.164$ ,  $p>0.05$ ) ve aşırı özdeşleşme ( $z=-.478$ ,  $p>0.05$ ) alt boyutlarından aldıkları ön test son test puanlarında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

### 5.2.1.15. Araştırmanın On Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

**Tablo 5.17. Deney Grubunun Öz Duyarlılık Düzeylerinin Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Test Sonuçlarının Karşılaştırılması**

Bileşenler Zamanı	Ölçüm	$\bar{X}$	Std. Sapma	Sıra Ortalamaları	$X^2$	Sd.	p	Fark
Öz sevecenlik	Ön Test	0.4432	0.083	1.04	48.080	2	.000*	3* - 2,1
	Son Test	0.5712	0.042	1.96				
	Kalıcılık Testi	0.7168	0.044	3.00				
Öz Yargılama	Ön Test	0.4736	0.078	1.04	47.020	2	.000*	3* - 2,1
	Son Test	0.6000	0.038	2.00				
	Kalıcılık Testi	0.7264	0.053	2.96				
Paylaşımların Bilincinde Olma	Ön Test	0.5600	0.118	2.02	.575	2	.750	
	Son Test	0.5400	0.100	1.90				
	Kalıcılık Testi	0.5575	0.078	2.08				
İzolasyon	Ön Test	0.4375	0.078	1.04	49.061	2	.000*	3* - 2,1
	Son Test	0.6550	0.065	1.96				
	Kalıcılık Testi	0.8850	0.058	3.00				
Bilinçlilik	Ön Test	0.5750	0.138	2.22	3.031	2	.220	
	Son Test	0.5500	0.111	1.94				
	Kalıcılık Testi	0.5475	0.045	1.84				
Aşırı Özdeşleşme	Ön Test	0.5550	0.129	1.06	41.239	2	.000*	3* - 2,1
	Son Test	0.7450	0.059	2.16				
	Kalıcılık Testi	0.8225	0.073	2.78				

Tablo 5.17' ye göre öz-duyarlılık ölçeği alt boyutlarında yapılan kalıcılık test puanlarına göre, öz sevecenlik alt boyutu sıra ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ( $X^2=48.080$ ,  $p<0.01$ ). Ölçüm zamanına göre farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını tespit etmek için Wilcoxon İşaretli Sıralar testi uygulanmıştır, kalıcılık testi (3) puanları, son test (2) ve ön test (1) puanından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Öz yargılama alt boyutu sıra ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ( $X^2=47.020$ ,  $p<0.01$ ). Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonucunda kalıcılık testi (3) puanları, son test (2) ve ön test (1) puanından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. İzolasyon alt boyutu sıra ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ( $X^2=49.061$ ,  $p<0.01$ ). Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonucunda kalıcılık testi (3) puanları, son test (2) ve ön test (1) puanından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Aşırı özdeşleşme alt boyutu sıra ortalamaları arasında da anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ( $X^2=41.239$ ,  $p<0.01$ ). Yapılan Wilcoxon

İşaretleli Sıralar testi sonucunda kalıcılık testi (3) puanları, son test (2) ve ön test (1) puanından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Ancak paylaşımların bilincinde olma ve bilinçlilik alt boyutu sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

### 5.2.2. Nitel Analiz Bulguları

Araştırmanın elde edilen nitel bulguları müdahale öncesi mevcut durumlarının belirlenmesine yönelik bulgular, müdahale öncesi, sonrası ve kalıcılıklarına yönelik nitel bulgular şeklinde dört başlık altında ifade edilmiştir. Deney grubu öğrencilerinin müdahale öncesi, sonrası ve kalıcılık testlerinden elde edilen nitel bulgular görüşme sorularına verdikleri yanıtlardan yola çıkılarak incelenmiş ve betimlenerek tablolarda gösterilmiştir. Analiz sonucu ulaşılan bulgular, araştırma alt problemleri ile paralel olarak sunulmuştur.

#### *Müdahale Öncesi Mevcut Durumlarına Yönelik Nitel Bulgular*

##### 5.2.2.1. Araştırmanın On Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular

**Tablo 5.18. Deney Grubu Öğrencilerinin, Görme ve Bedensel Engelli Bir Birey Olsaydın Nasıl Hissederdin Sorusuna Yönelik Uyarlanmış Hareket Eğitimi Programı Öncesi Görüşleri Nelerdir?**

Ana tema	Kod	Katılımcı
Yerinde Olsam	Mutsuz olurdu, üzgün, zorlanırdım, kötü, zorlanırdım, çekinirdim, korkardım, eksik, tedirgin, yalnız, içime kapanık, endişelenirdim, içe kapanık, asosyal, geride, beceriksiz, korkmazdım, arkadaşlarım yardım ederdi, dışlanmış, eksik, ezik, çok değişik, sıkılırdım	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25

Tablo 5.18’ de deney grubu öğrencilerinin, görme ve bedensel engelli bir birey olsaydın nasıl hissederdin sorusuna yönelik uyarlanmış hareket eğitimi programı öncesi görüşleri nelerdir? It probleminde “Yerinde Olsam” ana teması ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin alt tema ve kodlara ilişkin bazı görüşleri şöyledir:

Ö6 “Kötü hissedirdim hocam çünkü arkadaşlarımla oyun oynayamıyorum, tek başıma kalırdım, bana yardım etmeyen birisi olsaydı ve arkadaşlarım benimle dalga geçseydi kendimi kötü hissedirdim hocam”.

Ö7 “Üzgün hissederdim hocam kendimi. Yani onların işi çok zor hocam biz görebiliyoruz, rahatça yapabiliyoruz işlerimizi ama onlar yapamıyor. Yani onların yapamadığı bizim yapabildiğimiz şeyler var. Ben onların yerinde olsaydım görmeseydim her şeyi, karanlıkta olsaydım sürekli korkardım, kendi ihtiyaçlarımı karşılayamaz olsaydım üzülürdüm. Bir yerlere çarparım diye korkardım”.

Ö13 “Oyun oynayamazdım, koşamazdım, hareket edemezdim sadece sandalyede otururdum hiçbir faaliyete katılamazdım. Bu bana içine kapanıklık duygusu hissettirirdi. Asosyal biri olurdum. Bu durum beni üzer ve mutsuz ederdi. Yalnızca hayatta olduğum için sevinebilirdim ama başka bir sevincim de olmazdı”.

Ö25 “Kötü hissederdim. Çok değişik bir his hissederdim. Kötü, dışlanmış ve yalnız hissederdim. Korkardım. Görmediğim için derste anlatılanları merak ederdim. Hocanın gösterdiği şeyleri merak edebilirdim”.

#### 5.2.2.2. Araştırmanın On Yedinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

**Tablo 5.19. Deney Grubu Öğrencilerinin, Sızce Görme ve Bedensel Engelli Bireyin Beden Eğitimi Dersine Katılımı Nasıldır Sorusuna Yönelik Uyarlanmış Hareket Eğitimi Programı Öncesi Görüşleri Nelerdir?**

Ana tema	Alt tema	Kod	Katılımcı
Beden Eğitimi Dersi	<b>Karanlıktaki Zorluk</b>	Hareketleri bilmiyor, topu görmüyor, koşamaz, eğlenemez, duyabilir, oynayamaz, kafasını çarpar, anlayamaz, duvara çarpar, kolay kurtaramaz, sakatlanır, rahat oynamaz, voleybol oynayamaz, basketbol oynayamaz, ona kızmazlar, topu tutamaz, destekle vurur topa, düşebilir, endişelenebilir, hareketleri yapamaz, kötü hisseder, hiçbir şey yapamaz, kolaylık yok, her yere dönemez, kafasını kırabilir, yere düşebilir, derste hiç eğlenmez, takla atamaz	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25
	<b>Bedensel Zorluk</b>	Koşamaması, görerek anlar, kolaylık yok, salona gelemez, tek yapamazlar, köşeden izlerler, yorulmazlar, topa vuramaz, basketbol oynayamaz, topu yakalayamaz, koşamaz, sandalyesi düşebilir, derse katılamaz, oyun oynayamaz, voleybol oynayamaz, basketbol oynayamaz, hentbol oynayamaz, sadece izler, sürekli yorulmaz, dışlanmış hisseder, korkar	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25

Tablo 5.19’ da deney grubu öğrencilerinin, sızce görme ve bedensel engelli bireyin beden eğitimi dersine katılımı nasıldır (yaşadığı kolaylıklar ve zorluklar)

sorusuna yönelik uyarlanmış hareket eğitimi programı öncesi görüşleri nelerdir? alt probleminde “Beden Eğitimi Dersi” ana teması altında Karanlıktaki Zorluk ve Bedensel Zorluk olmak üzere iki alt tema ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin alt tema ve kodlara ilişkin bazı görüşleri şöyledir:

Ö5 “Mesela yürüyemeseydi eğer tekerlekli sandalyede olsaydı asansör kullanılmadığı için inmede zorlanabilirdi, öğretmenimiz yardım etmek zorunda olurdu, bizim gibi derslere rahatça katılmada zorluk yaşayabilirler, belki köşeden bizi izlemek zorunda kalır. Belki biz ve öğretmenimiz yardım edebilir, sürekli oturduğu için yorulmazdı derste”.

Ö6 “Mesela top onlara geldiğinde her taraf karanlık olduğu için topu göremezler, kendilerini kolay kurtaramazlar, bir yere gittiklerinde duvara çarparlar, sakatlanırlar, bir yerlerini sakatlarlar, yere düşerler. Bence yaşadıkları kolaylık yok hocam”.

Ö20 “Mesela öğretmenimiz bize sağa dön sola dön dediğinde biz rahatça dönebiliyoruz ama görme engelliler göremediği için dönemiyorlar. Biz rahatlıkla voleybol oynayabiliyoruz ama onlar topu göremedikleri için oynayamıyorlar. Arkadaşları ona yardım ederse kolaylık olur”.

*Müdahale Öncesi Nitel Bulgular*

### 5.2.2.3. Araştırmanın On Sekizinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

**Tablo 5.20. Deney Grubu Öğrencilerinin, Öğretmeninin Beden Eğitimi ve Spor Derslerinde Engelli Arkadaşına Yönelik Ne Gibi Düzenlemeler Yapmasını İsterdin Sorusuna Yönelik Uyarlanmış Hareket Eğitimi Programı Öncesi Görüşleri Nelerdir?**

Ana tema	Kod	Katılımcı
Öğretmenim Yaparsa	Duvarlara minder dersi kolay yapsa, daha fazla anlatsa, duvara uyarıcı alet, yerdeki tümseği yapsın, seviyesine göre anlatması, rampa yapabilir, sesli pota, asansörü çalıştırması, sürekli yanında durmasını, kurs açabilir, ona uygun oyun alanı, kolay parkur kurmasını, il ona anlatma	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4,Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25

Tablo 5.20’ de deney grubu öğrencilerinin, öğretmeninin beden eğitimi ve spor derslerinde engelli arkadaşına yönelik ne gibi düzenlemeler yapmasını isterdin sorusuna yönelik uyarlanmış hareket eğitimi programı öncesi görüşleri nelerdir? alt probleminde “Öğretmenim Yaparsa” ana teması ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin alt tema ve kodlara ilişkin bazı görüşleri şöyledir:

Ö5 “Öğretmenimiz bize bir şey anlatırken onlara daha basitleştirmesi isterdim, daha kolay şeyler yapmasını isterdim, mesela duvarlara ve yerlere minderler eklemesini ve duvarlara sesli lambalar bırakmasını mesela duvara çarpmamalarını için onu uyarıcı bir ses çıkaran bir alet taktırmasını isterdim. Asansörümüzü yaptırmasını isterdim bedensel engelli arkadaşlarımız daha rahat salona inebilsinler diye”.

Ö19 “Onlar için kolay parkurlar kurabilir. Onların oynayabileceği kolay oyunlar hazırlayabilir. Salonda göremeyenler için duvarları süngerlerle kaplayabilir. Bedensel engelli arkadaşlarımız için rampa yapabilir, asansör yapabilir”.

Ö20 “Mesela onlara özel ders vermesini isterim. Onların oynayabileceği oyunları tercih etmesini isterim. Duvarlara süngerler, yerlere rampa ve kolaylıkla çıkmaları için asansör yapmasını isterdim”.

#### 5.2.2.4. Araştırmanın On Dokuzuncu Alt Problemine İlişkin Bulgular

**Tablo 5.21. Deney Grubu Öğrencilerinin, Görme/Bedensel Engelli Kişiyi Desteklemek veya Savunmak İçin Ne Gibi Adımlar Atarsınız Sorusuna Yönelik Uyarlanmış Hareket Eğitimi Programı Öncesi Görüşleri Nelerdir?**

Ana tema	Alt tema	Kod	Katılımcı
Ben Varsam	Yanımdayım	Yardım ederim, desteklerim, mutlu olmasını sağlarım, onu gezdiririm, sorunlarını çözerdim, motivasyon sağladım, yalnız bırakmazdım, sürekli desteklerdim, norlarımı verirdim, sorunlarını çözerdim	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö18, Ö20, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25
	Korurum	Savunurum, kavgada yanında olurum, suçlanmasını engellerim, zorbalığı engellerdim, haksızlığa izin vermem, dalga geçirtmezdim,	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö13, Ö15, Ö17, Ö18, Ö19, Ö21, Ö22, Ö24, Ö25

Tablo 5.21’ de deney grubu öğrencilerinin, görme/bedensel engelli kişiyi desteklemek veya savunmak için ne gibi adımlar atarsınız sorusuna yönelik uyarlanmış hareket eğitimi programı öncesi görüşleri nelerdir? alt probleminde “Ben Varsam” ana teması altında Yanındayım ve Savunma olmak üzere iki alt tema ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin alt tema ve kodlara ilişkin bazı görüşleri şöyledir:

Ö4 “Onu destekledim. Mutlu olması için elimden geleni yaptım, kavga ettiğinde savunurdum, onu herkesten korurum, örneğin ona iyi oynayamıyor deselerdi bende derdim ki yok iyi oynuyor. Mutsuz olduğu yerlerde onu mutlu etmeye çalışırdım. Haksızlığa uğradığında savunurdum”.

Ö14 “Onları çok çalıştırır kendilerine güvenmelerini sağladım. Motivasyon sağladım sen yapabilirsin, başarabilirsin derdim, her zaman yanında olurdum”.

Ö24 “Engelli bireylere kötü davranmamalarını, zorbalık yapmamalarını söyledim. Bir sorunla karşılaştıklarında onlara yardım ederdim. Onunla beraber çözmeye çalışırdım”

#### 5.2.2.5. Araştırmanın Yirminci Alt Problemine İlişkin Bulgular

**Tablo 5.22. Deney Öğrencilerinin, Sizce Görme/Bedensel Engelli İnsanlar Saygı ve Engelli Olmayan İnsanlarla Aynı Fırsatları Hak Ediyor Mu Lütfen Nedenleriyle Açıklayınız Sorusuna Yönelik Uyarlanmış Hareket Eğitimi Programı Öncesi Görüşleri Nelerdir?**

Ana tema	Alt tema	Kod	Katılımcı
Eşitiz	Saygı Duymalıyız	Farkımız yok, onlarda insan, göremiyor, duyamıyorlar, dışlanmış hisseder, bizden daha önemliler, ayrımcılık yok, zaten durumları zor, bizim gibi değiller, hiçbir şeyi rahat yapamıyorlar, istiyor ama yapamıyor, adaletli olmak için,	Ö1, Ö2, Ö4, Ö6, Ö7, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14, Ö15, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö23, Ö24, Ö25,
	Fırsat vermeliyiz	Zaten engelleri var, bizim gibi insan, engelleri var, sıkılabılırlar, engelleri değiştirmez,	Ö2, Ö5, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö15, Ö16, Ö18, Ö22, Ö23,

Tablo 5.22’ de deney öğrencilerinin, sizce görme/bedensel engelli insanlar saygı ve engelli olmayan insanlarla aynı fırsatları hak ediyor mu lütfen nedenleriyle açıklayınız sorusuna yönelik uyarlanmış hareket eğitimi programı öncesi görüşleri

nelerdir? alt probleminde “Eşitiz” ana teması altında Saygı Duymalıyız ve Fırsat Vermeliyiz olmak üzere iki alt tema ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin alt tema ve kodlara ilişkin bazı görüşleri şöyledir:

Ö1 “Evet kesinlikle hak ediyorlar. Çünkü; onlar istiyor ama yapamıyorlar ben istediğimi yapabiliyorum örneğin top oynamak istiyorum ve oynuyorum ama onlar yapamıyor. Onlar hep mutsuz hissediyor bu yüzden. Çok saygıyı hak ediyorlar. Bizden öncelik olmayı hak ediyorlar, mesela biz kendimizi değil onları düşünmemiz gerekiyor çünkü biz Allah’ın verdiği vücudu kullanabiliyoruz ama onlar yapamıyor öncelik onlara fırsat vereceğiz. Kantinde sıra olurlarsa kendi sıramı ona veririm hatta beklesem bile veririm”.

Ö9 “Hak ediyor hocam. Çünkü, onlar da bizim gibi insanlar. Biz eğitim alırken onların eğitim almaması haksızlık olur. Biz gezebiliyorsak onlar da gezebilmeli”.

Ö14 “Tabi ki hak ediyor çünkü o da bir insan. Eğer engelli olmayan bir birey kendini onun yerine koyup empati yaparsa onun durumunun ne kadar zor olduğunu anlar. Kendisi de saygıyı ister”.

#### Müdahale Sonrası Nitel Bulgular

#### 5.2.2.6. Araştırmanın Yirminci Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

**Tablo 5.23. Deney Grubu Öğrencilerinin, Öğretmeninin Beden Eğitimi ve Spor Derslerinde Engelli Arkadaşına Yönelik Ne Gibi Düzenlemeler Yapmasını İstediğin Sorusuna Yönelik Uyarlanmış Hareket Eğitimi Programı Sonrası Görüşleri Nelerdir?**

Ana tema	Alt tema	Kod	Katılımcı
Uyarlanmış Beden Eğitimi Alanları	Uyarlanacak Malzemeler	Duvarlara minder, rampa yapsın, zilli top alsın, sesli kale, asansör yapsın, sesli pota, salonun ortasına asansör, sesli kapı, tümseği yaptırın, sesli toplar, daha yavaş oyunlar, salonu yukarı taşıyın, uygun malzeme	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö24, Ö25
	Pozitif Ayrımcılık	Özel spor salon, öncelik vermesini, cesaretlendirmesini, özel ilgi, yanında sürekli olması, kolay oyunlar yapabilir, çok anlatmalı, duyacağı sesler çıkarması	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö7, Ö8, Ö10, Ö12, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23

Tablo 5.23’ te deney grubu öğrencilerinin, öğretmenin beden eğitimi ve spor derslerinde engelli arkadaşına yönelik ne gibi düzenlemeler yapmasını isterdin sorusuna yönelik uyarlanmış hareket eğitimi programı sonrası görüşleri nelerdir? alt probleminde “Uyarlanmış Beden Eğitimi Alanları” ana teması altında Uyarlanacak Malzemeler ve Pozitif Ayrımcılık olmak üzere iki alt tema ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin alt tema ve kodlara ilişkin bazı görüşleri şöyledir:

Ö5 “*Yerlere minder bırakmasını, duvara yastık koymasını isterdim. Asansörlerin çalışmasını isterdim, beden dersinde öğretmenimin ona daha çok göstermesini, yanında olmasını isterdim*”.

Ö10 “*bence öncelikle duvarları minderler koymalı ben parkurlarda en çokta nereye çarpacağım diye merak ettim o yüzden hep çok yavaş hareket ettim, salona tekerlekli sandalyesi olan biri zor iner hatta inemez o yüzden asansörleri çalıştırmalıdır. Derste öğretmenimiz onlarda daha çok ilgilenebilir, sürekli onların yanında olabilir*”.

Ö21 “*Salonu onlara göre yapabilir mesela potalara, kaleye sesli cihazlar koyabilir, duvarları minderlerle kaplayabilir, asansörleri çalıştırabilir. Özel salon yapabilir sadece onlar kullansın diye*”.

#### 5.2.2.7. Araştırmanın Yirminci İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

**Tablo 5.24. Deney Grubu Öğrencilerinin, Görme/Bedensel Engelli Kişiyi Desteklemek veya Savunmak İçin Ne Gibi Adımlar Atarsınız Sorusuna Yönelik Uyarlanmış Hareket Eğitimi Programı Sonrası Görüşleri Nelerdir?**

Ana tema	Alt tema	Kod	Katılımcı
<b>Hak Savunuculuğu</b>	<b>Yanında Olma</b>	Sürekli yanında olurdum, her şeyi yapabilir, not paylaşırdım, not tutardım, engelini unuttururdum, komikli yapardım, cesaretlendirirdim, hep oynardım, farksız davranırım, yalnız bırakmam, her şeyi onunla yaparım, okula birlikte gelirim, yemeğimi birlikte yerim, okulu gezdiririm, parka giderim, sınava çalıştırırım, derste yanında otururum, empati yaptırırdım, engelini unuttururdum, hep yardım ederim	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25
	<b>Kötülerden Koruma</b>	Dalga geçirtmem, savunurum, dışlanmasına izin vermem, saygısızlık yaptırmazdım, hiç ayrılmazdım, üzmelerine izin vermem, ezdirmem, yanımda üzemezler, alay ettirmezdim, karışana kızarım	Ö1, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25

Tablo 5.24. Deney grubu öğrencilerinin, görme/bedensel engelli kişiyi desteklemek veya savunmak için ne gibi adımlar atarsınız sorusuna yönelik uyarlanmış hareket eğitimi programı sonrası görüşleri nelerdir? alt probleminde “Etkileşimde Bulunma” ana teması altında Yanında Olma ve Kötülerden Koruma olmak üzere iki alt tema ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin alt tema ve kodlara ilişkin bazı görüşleri şöyledir:

Ö6 “Ona sürekli engelli olduğumu unuttururdum yani aramızda bir farkın olmadığı hep söyledim, onu cesaretlendirirdim, birisi onunla alay ettiğinde uyarırdım, kızardım ona, notlarımı onunla paylaşırdım, onunla oynardım hep”.

Ö11 “Diyelim ki birisi engelli arkadaşımınla alay etti gider onu uyarırım yaptığının yanlış olduğunu söylerim, engelli arkadaşımı yalnız bırakmam, ona hep yardım ederim, teneffüslerde kendime ne alıyorsam ona da alırım. Aramızda bir engel yokmuş gibi davranırdım”.

Ö15 “Diyelim ki onunla alay etti birileri hemen onları oradan uzaklaştırırım arkadaşlık ederim onunla, kimseye ezdirmem, onu yalnız bırakmazdım, kimse onu benim yanımda üzemez. Mesela o benim gibi her şeyi yapabilir, bunu ona da söyledim, aramızda fark olmadığına onu inandırmaya çalışırdım”.

#### 5.2.2.8. Araştırmanın Yirminci Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

**Tablo 5.25. Deney Grubu Öğrencilerinin, Sizce Görme/Bedensel Engelli İnsanlar Saygıyı ve Engelli Olmayan İnsanlarla Aynı Fırsatları Hak Ediyor Mu Lütfen Nedenleriyle Açıklayınız Sorusuna Yönelik Uyarlanmış Hareket Eğitimi Programı Sonrası Görüşleri Nelerdir?**

Ana tema	Alt tema	Kod	Katılımcı
Farklılığa Saygı	Farkımız Yok	Onlarda insan, saygısızlık yapamayız, daha fazla hak ediyorlar, bizim gibiler, fırsat verilmeli, eksiklikleri yok, eşitiz, mutsuzlar, insanlar, engelleri bunu değiştirmez, fırsatlar eşit verilmeli,	Ö1, Ö2,Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14,Ö15,Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23,Ö24, Ö25
	Özel Bireyler	Bizden öteker, özeller, yardıma ihtiyaçları var, zaten engelleri var, daha fazla fırsat, hayatları zaten zor	Ö2, Ö5, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö15,Ö16, Ö18, Ö20, Ö22, Ö25

Tablo 5.25’ te deney grubu öğrencilerinin, sizce görme/bedensel engelli insanlar saygıyı ve engelli olmayan insanlarla aynı fırsatları hak ediyor mu lütfen nedenleriyle açıklayınız sorusuna yönelik uyarlanmış hareket eğitimi programı sonrası görüşleri

nelerdir? alt probleminde “Farklılıklara Saygı” ana teması altında Farkımız Yok ve Engelleri Var olmak üzere iki alt tema ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin alt tema ve kodlara ilişkin bazı görüşleri şöyledir:

Ö3 “Hocam ediyorlar sonuçta onlarda bizim gibi insan engelleri var diye onlara saygısızlık yapamayız bence herkes saygıyı hak ediyor. Aynı fırsatları da hak ediyor hatta bence biraz daha fazlasını da hak ediyorlar. Aramızda fark yok biz hak ediyorsak onlarda hak ediyor”.

Ö9 “Bence çok hak ediyor çünkü zaten engelleri var ve mutsuzlar bizde eğer onlara saygı göstermezsek onlar daha çok üzülür hem engelleri var dite onlara saygısızlık yapmak bence hiç doğru değil. Bize verilen fırsatlar onlara da verilmeli çünkü bence bizim hiçbir farkımız yok onlardan”.

Ö15 “Evet hak ediyorlar, çünkü onlarda insan değil mi engelliler diye onları dışlayamayız yada saygısızlık yapamayız, benim annem herkese saygı duymam gerektiğini hep söylüyor o yüzden bence engellilere de saygı duymalıyız. Bizim okuma, oynama, yeme hakkımız varsa onların da bu hakları olmalı, bize fırsat verilirse onlara da verilmeli ki onlar kendilerini dışlanmış görmesin”.

#### 5.2.2.9. Araştırmanın Yirminci Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

**Tablo 5.26. Deney Grubu Öğrencilerinin, Yapılan Empati Parkuru Sonrası Engelli Bireylerle İlgili Düşünceleriniz ve Parkur Deneyimleriniz Nelerdir Sorusuna Yönelik Uyarlanmış Hareket Eğitimi Programı Sonrası Görüşleri Nelerdir?**

Ana tema	Alt tema	Kod	Katılımcı
Tecrübeler	Hissettiklerim	Mutsuz, korktum, endişelendim, üzüldüm, halime şükrettim, çok mutluydum, çok duygulandım, çok heyecanlandım, çok eğlenceli, çok merak ettim, biraz utandım, acıma, yazığım geldi,	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25
	Kazanımlar	Empatiyi öğrendim, farkları yokmuş, onların sevgisini, yardım etmeyi, zorlandıklarını anladım, hep iyi olmayı, kimseyi dışlamamayı, onlarla nasıl konuşacağımı, saygım arttı, yaşadıkları zorluğu, engelliyle nasıl konuşacağımı, her şeyi yapabileceklerini, onları anlamayı, onların sevmeyi,	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25

Tablo 5.26’ da deney grubu öğrencilerinin, yapılan empati parkuru sonrası engelli bireylerle ilgili düşünceleriniz ve parkur deneyimleriniz nelerdir sorusuna yönelik uyarlanmış hareket eğitimi programı sonrası görüşleri nelerdir? alt probleminde “Tecrübeler” ana teması altında Hissettiklerim ve Kazanımlar üzere iki alt tema ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin alt tema ve kodlara ilişkin bazı görüşleri şöyledir:

Ö7 “Engelli bireyler benim için artık çok özel, hayatlarının ne kadar zor olduğu öğrendim, ama her şeyi de yapabileceklerini öğrendim. Bu parkurlar bana onları anlamayı, empati yapmayı ve nasıl yardımcı olacağımı öğretti. Artık çarşıda bir engelli görürsem gidip onunla tanışacağım, onunla arkadaş olacağım”.

Ö16 “Engellilere karşı saygım arttı, onların yaşadığı zorlukları öğrendim, halime şükrettim, onlara daha da fazla saygı göstermem gerektiğini öğrendim, ben onların bu kadar zorlandığını düşünmüyordum ama gördüm ki aslında çok zorlanıyorlarmış. Birde artık onlara nasıl yardım edeceğimi biliyorum, empati kurmayı öğrendim. Parkurlarda çok korktum ama çokta eğlendim, çok merak ettim neleri yapacağız diye”.

Ö22 “Öğretmenim ben parkurları yaparken çok heyecanlandım ve üzülüm onların o kadar zorlandıklarını hiç düşünmedim, onlarla empati yapmak bana çok şey kazandırdı, artık onları daha çok seviyorum, onlara nasıl davranmam gerektiğini öğrendim. Parkurlar sırasında hem çokta korktum nasıl yapıcım diye çok merak ettim ama benim için çok eğlenceli geçti”.

#### 5.2.2.10. Araştırmanın Yirminci Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

**Tablo 5.27. Deney Grubu Öğrencilerinin, Uygulama Sonrası Görme ve Bedensel Engelli Bireylere Yönelik Beden Eğitimi Derslerinde Çözüm Önerileriniz Nelerdir Sorusuna Yönelik Uyarlanmış Hareket Eğitimi Programı Sonrası Görüşleri Nelerdir?**

Ana tema	Kod	Katılımcı
Fiziki Şartlar	Duvarlara minder, yere minder, sesli pota, sesli kale, salonun içine asansör, onlara uygun salon, zilli toplar, salona rampa, oturarak oynatırım, derste öncelik, okul takımına alırım, ayrı ayrı salon, salonda sürekli biri, basit oyunlar, ayrı ders işleme	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25

Tablo 5.27’ de deney grubu öğrencilerinin, uygulama sonrası görme ve bedensel engelli bireylere yönelik beden eğitimi derslerinde çözüm önerileriniz nelerdir sorusuna yönelik uyarlanmış hareket eğitimi programı sonrası görüşleri nelerdir? alt probleminde “Fiziki Şartlar” ana teması altında ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin alt tema ve kodlara ilişkin bazı görüşleri şöyledir:

Ö4 “*Bence potalara ve kaleye konuşan bir cihaz ekleyebiliriz, ses etsin ona. Topu atarken sizin yönlendirdiğiniz gibi yapsın. Salonu onlar için çok güzel yapardım her yere minder koyardım hatta çok yumuşak olurdu düşseler bile canları yanmazdı. Okuldaki asansörü çalıştırdım rahatça binsinler ve salona gitsinler diye”.*

Ö7 “*Solunu onlara uygun hazırlayabiliriz, asansörü çalıştırırım, potalara ses cihazı eklerim, toplara zil eklerim, salona rampa getiririm, çok koşmalı oyunlar oynatmam, oturarak oynatırım. Derslerde onlara öncelik veririm, sen yaparsın derim. Onu okul takımına alırım hatta kaptan yaparım”.*

Ö18 “*Öncelikle duvarlar ve yerler minderlerle kaplanmalı, potalara bir ses cihazı ekleyebilir eğer tek gelirlerse siz olmazsanız pota ona söylesin nerede durması gerektiğini. Salonun önüne bir tane asansör yapılabilir direk içine girmeleri için. Öğretmenimiz bizden önce onlara anlatır bizde yardım edebiliriz. Belki onlara ayrı bir spor salonu da yapabiliirdim diğerleri onları rahatsız etmesin diye”.*

#### 5.2.2.11. Araştırmanın Yirminci Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular

**Tablo 5.28. Deney Grubu Öğrencilerinin, Öğretmeninin Beden Eğitimi ve Spor Derslerinde Engelli Arkadaşına Yönelik Ne Gibi Düzenlemeler Yapmasını İsterdin Sorusuna Yönelik Uyarlanmış Hareket Eğitimi Programı Kalıcılık Testi Görüşleri Nelerdir?**

Ana tema	Alt tema	Kod	Katılımcı
Uyarlanmış Salon	Uyarlama Malzemeler	Duvarlara renkli minder, onlara uygun spor, onlara özel salon, oturarak oyunlar, özel spor aletleri, zilli toplar, asansörü yapsın, sesli pota, sesli kale, özel salon, birinci kata spor salonu, her şey onlara özel, rampa, ayrı salon, ayrı ders verebilir, basit oyunlar,	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25
	Özel İlgi	Önce onunla ilgilenin, daha çok vakit geçirin, ayrıcalıklı davranın, önce ona anlatsın, daha fazla hak versin, önceliği onlara verebiliriz, onlara sorabilir, yanından hiç ayrılmaz	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25

Tablo 5.28’ de deney grubu öğrencilerinin, öğretmeninin beden eğitimi ve spor derslerinde engelli arkadaşına yönelik ne gibi düzenlemeler yapmasını isterdin sorusuna yönelik uyarlanmış hareket eğitimi programı kalıcılık testi görüşleri nelerdir? alt probleminde “Uyarlanmış Salon” ana teması altında Uyarlama Malzemeler ve Özel İlgi üzere iki alt tema ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin alt tema ve kodlara ilişkin bazı görüşleri şöyledir:

Ö4 *“Onlara özel salon yapmasını isterim, bizim salonlarımız uygun değil mesela duvarlar beton takılıp düşebilir, daha yumuşak minderler koyulabilir. Kalece ses cihazı eklenebilir zilli top alınabilir daha rahat futbol oynayabilir böylece. Bedensel engelliler için okulun hemen girişine salonu yaparım sınıfı da bu katta olur kantinde bu katta olur rahatlıkla istediği her yere gider”.*

Ö10 *“Öncelikle duvarları minderler koymalı ben parkurlarda en çokta nereye çarpacağım diye merak ettim, salona tekerlekli sandalyesi olan biri zor iner hatta inemez o yüzden asansörleri çalıştırmalılar. Derste öğretmenimiz onlarda daha çok ilgilenebilir, sürekli onların yanında olabilir. Oturarak oyun oynatabilir, çok koşturmaz derste, onlara sorabilir ne oynamak istediklerini”.*

Ö22 *“Öncelikle salonu onlara göre yapabilir, engellilere göre salonlar biraz daha farklı oluyor, mesela görme engelliler için duvarda ve yerde minder oluyor malzemelerde zil ya da şıkır şıkır sesler geliyor, bedensel engelliler için girişte bir rampa var ya o oluyor ya da asansörle geliyor, derste ilk önce onları oynatacağı oyunlar oynatabilir. Bence bizden biraz daha fazla onlarla ilgilenebilir biz öğretmeni gördüğümüz için hemen yapabiliyoruz ama onlar biraz zorlanabiliyor”.*

### 5.2.2.12. Araştırmanın Yirminci Yedinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

**Tablo 5.29. Deney Grubu Öğrencilerinin, Görme/Bedensel Engelli Kişiyi Desteklemek veya Savunmak İçin Ne Gibi Adımlar Atarsınız Sorusuna Yönelik Uyarlanmış Hareket Eğitimi Programı Kalıcılık Testi Görüşleri Nelerdir?**

Ana tema	Alt tema	Kod	Katılımcı
Destek Olma	Yalnız Bırakmam	Hep yanında olurum, birlikte aktivitelere giderim, cesaretlendiririm, onu korurum, üzülmesine izin vermem, eğlendiririm, komiklikler yaparım, vakit geçiririm, yardım ederim, onunla oynardım, dalga geçirtmem, teselli ederim, her şeyi onla yaparım, notlarımı veririm, evime çağırırdım, pikniğe giderdik, değerli hissettirirdim, mutluluğu için çabalarım,	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25
	Ayrımcılık Yapmam	Aynı davranırım, diğer arkadaşlarım gibi, dışlamam, her şeyimi paylaşıyorum, ezdirmem, sürekli överim onu da, kırmam, arkadaşlık ederim, mahalledekilerle tanıştırdım, ondanda yardım isterim, ondan bir şeyler sorarım	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25

Tablo 5.29’ da deney grubu öğrencilerinin, görme/bedensel engelli kişiyi desteklemek veya savunmak için ne gibi adımlar atarsınız sorusuna yönelik uyarlanmış hareket eğitimi programı kalıcılık testi görüşleri nelerdir? alt probleminde “Destek Olma” ana teması altında Yalnız Bırakmam ve Ayrımcılık Yapmam üzere iki alt tema ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin alt tema ve kodlara ilişkin bazı görüşleri şöyledir:

Ö9 “Ona engelini unutturmaya çalışırım, mesela birisi ona karışırsa onu korurum, kimseye ezdirmem, yalnız bırakmam asla, kantinden sürekli ona bir şey alırım, aramızda hiç fark yokmuş gibi davranırım”.

Ö14 “Sürekli yan yana olurum, onu yalnız bırakmam, dalga geçilmesine izin vermem. Okula onunla birlikte yedim, yemeğimi onunla yedim, onunla aramızda bir engel olmadığını söyledim. Hafta sonu onu evime çağırırdım, pikniğe giderdim”.

Ö21 “Ona kötü davrananların empati yapmalarını sağladım. Onunla dalga geçmelerine izin vermezdim. Onun hep yanında olurdum, üzülmemesi için elimden geleni yapardım”.

### 5.2.2.13. Araştırmanın Yirminci Sekizinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

**Tablo 5.30. Deney Grubu Öğrencilerinin, Sizce Görme/Bedensel Engelli İnsanlar Saygıyı ve Engelli Olmayan İnsanlarla Aynı Fırsatları Hak Ediyor Mu Lütfen Nedenleriyle Açıklayınız Sorusuna Yönelik Uyarlanmış Hareket Eğitimi Programı Kalıcılık Testi Görüşleri Nelerdir?**

Ana tema	Kod	Katılımcı
Engellere Saygı	Herkes saygıyı hak eder, fark yok, onlarda insan, saygısızlık yapamayız, bizim gibiler, bizden eksik değiller, özeller, hak ediyorlar, aramızda farkımız yok, dışlayamayız, aynıyız, hayatları zor, yalnız hissetmesinler, üzülmesinler diye, çok mutlu olurlar, değersiz hissedebilirler	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25

Tablo 5.30’ da deney grubu öğrencilerinin, sizce görme/bedensel engelli insanlar saygıyı ve engelli olmayan insanlarla aynı fırsatları hak ediyor mu lütfen nedenleriyle açıklayınız sorusuna yönelik uyarlanmış hareket eğitimi programı kalıcılık testi görüşleri nelerdir? alt probleminde “Engellere Saygı” ana teması ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin alt tema ve kodlara ilişkin bazı görüşleri şöyledir:

Ö6 “*Hemde fazlasıyla hak ediyorlar engelli olmaları bunu değiştirmiyor annem hep bana insanlara saygılı davranmamız gerektiğini söylüyor hele ki bu bizden farklıysa engellilerde bizden farklı o yüzden saygı duymalıyız onlara. . Biz nasıl ki oyun oynayabiliyorsak, okula geliyorsak onlarda gelmeli hatta onlara daha çok fırsat verirse belki bizden daha iyi yerlere gelebilir”.*

Ö15 “*Evet hak ediyorlar, çünkü onlarda insan değil mi engelliler diye onları dışlayamayız ya da saygısızlık yapamayız, Bizim okuma, oynama, yeme hakkımız varsa onların da bu hakları olmalı, bize fırsat verilirse onlara da verilmeli. Aramızda hiçbir fark yok bana göre”.*

Ö21 “*Tabi ki hak ediyor engeli olması bunu engellememeli her insan bence saygı duyulmasını hak eder ama bence onlar hani engelli ya onlara biraz daha fazla saygı duysak bence onlar daha çok mutlu olur. Bize verdiğiniz tüm fırsatları onlara da vermelisiniz onlarda öğrenci onlarında okumaya ihtiyacı var, onlara fırsat verirse bence çok güzel işler yaparlar”.*

#### 5.2.2.14. Araştırmanın Yirminci Dokuzuncu Alt Problemine İlişkin Bulgular

**Tablo 5.31. Deney Grubu Öğrencilerinin, Yapılan Empati Parkuru Sonrası Engelli Bireylerle İlgili Düşünceleriniz ve Parkur Deneyimleriniz Nelerdir Sorusuna Yönelik Uyarlanmış Hareket Eğitimi Programı Kalıcılık Test Görüşleri Nelerdir?**

Ana tema	Alt tema	Kod	Katılımcı
Deneyimler	Duygularım	Kötü hissettim, duygulandım, üzüldüm, mutlu oldum, endişelendim, korktum, çok etkilendim, heyecanlandım, biraz ürktüm, merak ettim, tedirgin oldum, değişik hissettim	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25
	Öğrendiklerim	Hayatları zormuş, empati yapmayı, onları sevmeyi, saygı duymayı, ilgi göstermeyi, nasıl yardım edeceğimi, zorlandıklarını, ön yargılı olmamayı, nasıl konuşacağımı, bizim gibi oynayabileceklerini, sevmeyi öğrendim, her şeyi yapabileceklerini, onları anlamayı, bakış açım değişti	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25

Tablo 5.31’ de deney grubu öğrencilerinin, yapılan empati parkuru sonrası engelli bireylerle ilgili düşünceleriniz ve parkur deneyimleriniz nelerdir sorusuna yönelik uyarlanmış hareket eğitimi programı kalıcılık test görüşleri nelerdir? alt probleminde “Deneyimler” altında Duygularım ve Öğrendiklerim üzere iki alt tema ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin alt tema ve kodlara ilişkin bazı görüşleri şöyledir:

Ö6 “Engellilere karşı saygım arttı, onların yaşadığı zorlukları öğrendim, halime şükrettim, onlara daha da fazla saygı göstermem gerektiğini öğrendim, empati yapmayı öğrendim kendimi onların yerine koyabiliyorum artık, haa birde isteseler her şeyi yapabileceklerini öğrendim, artık onlara nasıl yardım edeceğimi biliyorum. Parkurlar çok heyecanlı ve güzel geçti ben çok eğlendim ama birazda korktum”.

Ö18 “Bu parkurlarda ama her şeyi de yapabileceklerini öğrendim. Bu parkurlar bana onları anlamayı, empati yapmayı öğretti. Önceden onların bu kadar şeyi yapamayacağını düşünüyordum ama öyle olmadığını gördüm. Birde parkurlarda çok eğlendim”.

Ö22 “Parkurlar çok eğlenceliydi ama çokta korkunçtu gözlerimiz kapalı yaparken ya düşersek diye düşündüm hep. Bu parkurlarda ben engellilerle empati yaptım ya işte orada onların ne kadar zor hayatları varmış dedim. Ben önceden onların top

*oynayabileceğini düşünmemiştim ama varmış onlarda top oynayabiliyormuş. Birde tek elle top taşıdık ya ben onlarda çok zorlandım kolu olmayanların hep nasıl yaptıklarını merak ediyordum çok zormuş”.*

#### 5.2.2.15. Araştırmanın Otuzuncu Alt Problemine İlişkin Bulgular

**Tablo 5.32. Deney Grubu Öğrencilerinin, Uygulama Sonrası Görme ve Bedensel Engelli Bireylere Yönelik Beden Eğitimi Derslerinde Çözüm Önerileriniz Nelerdir Sorusuna Yönelik Uyarlanmış Hareket Eğitimi Programı Kalıcılık Testi Görüşleri Nelerdir?**

Ana tema	Kod	Katılımcı
<b>Hayalimdeki Salon</b>	Duvar ve yere minder, rampa, salonun önüne asansör, zilli toplar, onlara özel spor salonu, potalara ses cihazı, onlara uygun spor malzemeleri, büyük bir salon, koşmadan oyun, basit sporlar, giriş kata spor salonu, onlara ayrı sınav, konuşan kale, okul takımına alırım, çok yormazdım, zilli malzemeler, koşturmazdım, onlara göre oyun, onlara uygun alet, daha güvenli bir salon	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25

Tablo 5.32’ de deney grubu öğrencilerinin, uygulama sonrası görme ve bedensel engelli bireylere yönelik beden eğitimi derslerinde çözüm önerileriniz nelerdir sorusuna yönelik uyarlanmış hareket eğitimi programı kalıcılık testi görüşleri nelerdir? alt probleminde “Hayalimdeki Salon” ana tema ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin alt tema ve kodlara ilişkin bazı görüşleri şöyledir:

Ö4 “*Bence potalara ve kaleye konuşan bir cihaz ekleyebiliriz, zilli toplar alırdım. Salonu onlar için çok güzel yapardım kocaman bir salon olurdu, her yere minder koyardım hatta çok yumuşak olurdu düşseler bile canları yanmazdı. Okuldaki asansörü çalıştırdım rahatça binsinler ve salona gitsinler diye”.*

Ö10 “*Solunu onlara uygun hazırlamalıyız potalara ses cihazı eklerim, toplara zil eklerim, asansörü çalıştırırım, oyunları oturarak oynatırım. Onları çok yormazdım, derslerde ilk onlara yaptırırdım onlara ne oynamak istediklerini sorardım. Sürekli onlara sen yaparsın derim. Takımı onların kurmasını isterim, onlara görevler veririm”.*

Ö20 “*Ben büyük bir salon yapardım içinde görme engelliler için malzemeler olurdu mesela bir kale olurdu eğer o tek gelirse kale ona nerede durması gerektiğini söylerdi, ona ne zaman atış yapacağını derdi. Duvarlara minderler yapardım, salonun*

*girişinde rampa olurdu, tekerlekli sandalyedeki biri rahat gelsin diye, dersleri onların istediği gibi anlatırdım, daha kolay oyunlar seçerdim”.*

### 5.2.3. Karma Yöntem Bulguları

Araştırmanın bu bölümünde karma yönteme ilişkin analiz sonuçları doğrultusunda nicel ve nitel verilerden ulaşılan sonuçlar ilişkilendirilerek bütünleştirilmiştir. Her iki veri setinden elde edilen bulgular karşılaştırılarak çıkarım yapılmaya çalışılmıştır. Birleştirme işlemi, tamamlayıcı analiz yöntemlerine uygun olarak yapılmış ve ortak gösterim tekniği kullanılarak tablolar aracılığıyla sunulmuştur.

#### 5.2.3.1. Araştırmanın Otuz Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

**Tablo 5.33. Nitel ve Nicel Bulgu Sonuçlarının Benzeşen ve Ayrışan Yönleri Nelerdir?**

Nicel Bulgur		Nitel Bulgular		Nitel sonuçlar Nicel Sonuçların Birleştirilmesi	
				Birleşen yönler	Ayrılan yönler
Empatik Eğilim	Katılımcıların son test ve kalıcılık test toplam puanlarda yüksek empatik eğilim düzeylerine sahip oldukları	<b>1-Uyarlanmış Beden Eğitimi Alanları(son)</b>	Uyarlanacak Malzemeler	Katılımcıların yüksek empatik eğilime sahip oldukları ve yanında olma, pozitif ayrımcılık temasında kullandıkları ifadelerin olumlu olması birleşen yönler arasında olduğu söylenebilir. Ölçek sorularında empatik eğilim ile ilgili sorulara verdikleri yanıtlarla görüşme sorularında verdikleri olumlu yanıtlar ön plana çıkmaktadır.	Özel ilgi ve özel bireyler alt temasında katılımcıların olumsuz ifadeler kullandıkları, nicel bulgularda olumsuz bir empati, tutum ve öz-duyarlılığa rastlanmadığı ancak görüşme sorularında olumsuz ifadeler kullandıkları görülmüştür.
			Pozitif Ayrımcılık		
Engelli çocuklara yönelik tutum ölçeği	Katılımcıların son test ve kalıcılık test toplam puanlarda yüksek tutum düzeylerine sahip oldukları	<b>2-Hak Savunuculuğu (son)</b>	Özel İlgi	Katılımcıların engelli çocuklara yönelik tutumlarının yüksek olduğu ve yanında olma, kötülerden koruma, yalnız bırakmam, ayrımcılık yapmam, farkımız yok temasında kullandıkları ifadelerin olumlu olması birleşen yönler arasında söylenebilir. Ölçek sorularında engelli çocuklara yönelik tutum ile ilgili sorulara verilen	Hissettiklerim ve duygularım alt temasında katılımcıların olumsuz ifadeler kullandıkları, nicel bulgularda olumsuz bir empati, tutum
			Yanında Olma		
		<b>Destek Olma(kalıcılık)</b>	Ayrımcılık Yapmam		
			Farkımız Yok		

**Tablo 5.33. Nitel ve Nicel Bulgu Sonuçlarının Benzeşen ve Ayrışan Yönleri Nelerdir? (Devamı)**

Öz- duyarlılık Ölçeği	Katılımcıların son test ve kalıcılık test toplam puanlarda yüksek öz-duyarlılığa sahip olduğu	3- <b>Farklılığa Saygı (son)</b>	Özel Bireyler	yanıtlarla görüşme sorularında verilen olumlu yanıtlar ön plana çıkmıştır.	ve öz-duyarlılığa rastlanmadığı ancak görüşme sorularında olumsuz ifadeler kullandıkları görülmektedir.
		<b>Engellere Saygı(kalıcılık)</b>	Hissettiklerim	Katılımcıların yüksek öz-duyarlılığa sahip oldukları ve kazanımlar, duygular temalarında kullandıkları ifadelerin olumlu olması	
		<b>4-Tecrübeler (son)</b>	Kazanımlar	birleşen yönler arasında söylenebilir. Ölçek sorularında öz-duyarlılık ile ilgili sorulara verdikleri yanıtlarla görüşme sorularında verdikleri olumlu yanıtlar ön plana çıkmaktadır.	
		<b>Deneyimler(kalıcılık)</b>	Duygularım		
		<b>5-Fiziki Şartlar(son)</b>	Öğrendiklerim		
		<b>Hayalimdeki Salon(kalıcılık)</b>			

Tablo 5.33'te öğrencilerin nicel araştırma sonuçlarının, nitel çalışmanın karşılığı olarak gelen birleşen ve ayrılan yönler yer almaktadır. Öğrencilerin olumlu ifadeleri, toplam empatik eğilim, engelli çocuklara yönelik tutum ve öz-duyarlılık düzeylerinin olumlu çıkması sebebiyle benzer özellik taşımakta ve birleşen yönler sütununda yer almaktadır. Öğrencilerin olumsuz ifadeleri ise ayrılan yönler sütununda yer almaktadır. Nitel verilerden elde edilen görüşme çıktıları ile nicel test sonuçlarına bakıldığında her iki araştırma bulgusunun da örtüşen ve ayrılan yönlerinin olduğu görülmektedir. Öğrencilerin yüksek empatik eğilim, engelli çocuklara yönelik tutum ve öz-duyarlılık gösterdiği nicel bulgular ile yarı yapılandırılmış görüşmelerde çıkan olumsuz alt temalar doğrultusundaki olumsuz cevaplarında öğrencilerin ölçeği doldururken olması gereken ifadeleri işaretlemiş olabileceği fakat yapılan görüşmelerde yöneltilen sorulara kendi düşüncelerini aktarırken ne düşündüklerini daha rahat ifade ettikleri düşünülmektedir.

## ALTINCI BÖLÜM

### TARTIŞMA

#### 6.1. TARTIŞMA

##### 6.1.1. Nicel Araştırma Bulgularının Tartışılması

Araştırmanın amacı doğrultusunda “Uyarlanmış hareket eğitimi programının ortaokul öğrencilerinde engellilere karşı empati, tutum ve öz-duyarlılıklarının değerlendirilmesi üzerine bir karma desen araştırması” temel problemi olan, UHEP’in tipik gelişim gösteren ortaokul öğrencilerinin empatik eğilim, engelli çocuklara yönelik tutum ve öz-duyarlılık düzeylerine etkisi, karma yöntemle incelenmiştir. Bu bölümde, nicel ve nitel yöntemler ile ulaşılan bulgular karma yöntem ile ele alınmış ve araştırmanın sonuçları literatür bilgisi ışığında tartışılmıştır. Tartışma bölümünde öncelikli olarak empatik eğilim ölçeğine ilişkin bulgular, ardından engelli çocuklara yönelik tutum ölçeğine ilişkin bulgular ve sonrasında da öz-duyarlılık ölçeğine ilişkin bulguların tartışması yapılmıştır. Tartışma bölümünde UHEP’in araştırılan olgular üzerinde anlamlı bir etkisinin var olup olmadığı, nicel bulgu sonuçlarıyla gösterilmiştir.

KASİ-Empatik Eğilim Ölçeği çocuk formu ve ergen formu duygusal empati ve bilişsel empati alt boyutlarını içermektedir. Araştırmada deney ve kontrol grubu katılımcıların empatik eğilim ölçeğinin tüm alt boyutları açısından ön test ortalama puanları karşılaştırıldığında iki grup arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu bulgu neticesinde her iki grubunda müdahale öncesi benzer özelliklere sahip olduğunu söyleyebiliriz.

Araştırma sonuçları doğrultusunda deney ve kontrol grubu katılımcılarının empatik eğilim ölçeğinin çocuk ve ergen formunda yer alan duygusal empati ve bilişsel empati alt boyutları son test ortalama değerlerinde deney grubu lehine anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Nicel bulgular, deney grubunun duygusal empati ve bilişsel empati son test ortalama puanlarında müdahale öncesi değerlerine göre artış olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgular doğrultusunda, deney grubu katılımcılarının empatik eğilim düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterecek düzeyde yükselmiş olmasından yola çıkılarak, UHEP’in ortaokul öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerinin geliştirilmesinde etkili olduğu söylenebilir. Bunun yanı sıra müdahale programlarının öğrencilerin empatik eğilimleri üzerine etkisine yönelik yapılan bir

sistematik inceleme çalışmasında, müdahale programlarının ortaokul öğrencilerinin empatik eğilim düzeyleri üzerinde etkili olduğunu ve olumlu sonuçlar ortaya koyduğunu belirtilmektedir (Cheang vd., 2019). Alan yazın incelendiğinde, Siegel (2007), Kuyken ve ark. (2013), Schonert-Reichl ve ark. (2015), Flook ve ark. (2015) ve Waldemar ve ark. (2016) tarafından yapılan çalışmalarda müdahale programlarının 5-18 yaş arasındaki öğrencilerin empatik eğilim düzeyleri üzerinde önemli etkilerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmalar araştırma sonuçlarımızı desteklemektedir. Bu sonuçlar neticesinde UHEP' in ortaokul öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerinde önemli etkiler ortaya çıkardığını söyleyebiliriz. Landazabal (2009) 10-14 yaş grubu öğrencilerini içeren karşılaştırmalı analiz çalışmasında bu yaş grubu öğrencilerin empatik eğilim düzeylerinin yüksek olduğunu sonucuna ulaşmıştır. Sayın (2010) 4. ve 5. sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada, Schonert-Reichl ve ark. (2015) 4. ve 5. sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada ortaokul öğrencilerin empatik eğilim düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit etmişlerdir. Erikson, Havighurst ve Piaget gibi gelişim alanında ün yapmış kuramcılarının da belirttiği gibi birçok davranışın çocukluk döneminde kazanıldığı, kişilik gelişiminin bu dönemde biçimlendiği ve on- on iki yaş civarında soyut empatide meydana gelen gelişimle öğrencilerin hiç tanımadığı başka insanların ihtiyaçlarını önemseydiği belirtilmektedir (Tarhan, 2020; Fadlillah ve Pangastuti, 2022). Araştırmanın empatik eğilim düzeylerine ilişkin bulguları ve literatürdeki çalışma sonuçları neticesinde deney grubu katılımcılarının empatik eğilim düzeylerinde anlamlı bir gelişimin ortaya çıkmasının nedeninin, müdahalenin sadece deney grubu katılımcılarına uygulanması, deney grubunun uzun süre empatik eğilim içeren etkinliklere maruz kalmaları, kontrol grubu katılımcılarına herhangi bir müdahalenin yapılmaması ve UHEP'in yaparak yaşayarak öğrenme temeline dayalı etkinlikler içermesinden kaynaklanmış olabileceğini söyleyebiliriz (Arslan, 2007). Ayrıca UHEP'in rol oynama tekniğiyle, öğrencilerin çeşitli engel türleri rollerine girerek, girdikleri roldeki engel türünün duygu durumlarını hissetmeleri ve rollere ilişkin bakış açıları geliştirmeleri sağlamış olabileceği, bunun da öğrencilerin empatik eğilim düzeylerini etkilemiş olabileceğini söyleyebiliriz. Dolayısıyla; öğrencilerin müdahale programında kendini karşıdakinin yerine koyarak olaya bu bakış açısıyla yaklaşmasının duygusal ve bilişsel empati düzeylerini arttırdığı

düşünülmektedir (Joyce vd., 2010; Schonert-Reichl vd., 2015; Waldemar vd., 2016; Bluth vd., 2016; Şahin ve Akbaba, 2017).

Araştırma sonuçları doğrultusunda deney grubu katılımcılarının empatik eğilim ölçeğinin çocuk ve ergen formunda yer alan duygusal empati ve bilişsel empati alt boyutları ön test son test ortalama değerleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Nicel bulgular, deney grubunun duygusal empati ve bilişsel empati ön test son test ortalama puanlarında müdahale öncesi değerlerine göre artış olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgular doğrultusunda, deney grubu katılımcılarının empatik eğilim düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterecek düzeyde yükselmiş olmasından yola çıkılarak, UHEP'in ortaokul öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerinin geliştirilmesinde etkili olduğu söylenebilir. Literatürdeki çalışmalar, ortaokul öğrencilerinde empatik eğilim becerisinin öğretilebilir bir beceri olabileceği görüşünü ileri sürülmektedir (Güldağ: 2007; Khanjani vd., 2015; Goleman, 2020; Leo, 2022). Öğrencilerin empatik eğilim becerilerini geliştirmek için verilen eğitimler; empatik tepkiyi içeren duygusal ve bilişsel yeteneklerin geliştirilmesine yoğunlaşmakta ve empati kurma aşamasında gerekli olan duyguları tanıma, değerlendirme, adlandırma gibi bilişsel unsurları içermektedir (Kaya ve Siyez, 2010; Dvash ve Shamay-Tsoory, 2014; Donald vd., 2019). Yapılan araştırmalar, empatik eğilim becerisinin, iletişimsel çatışmaları engelleyerek daha olumlu sosyal ilişkilerin kurulmasını sağladığı; sosyal duyarlılık, topluma uyum ve yardımlaşma davranışlarını arttırdığı; anti sosyal davranışlar üzerinde azaltıcı bir etkisinin olduğunu belirtmektedir (Kreplin vd., 2018; Donald vd., 2019). Ural (2010), Karamuk (2015) ve Tural (2022) 5, 6 ve 7. sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmalarında deney grubu katılımcıların ön test son test bilişsel empati ve duygusal empati alt boyutlarında anlamlı düzeyde bir farklılık bulmuşlardır. Çatalçam (2021) 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada ortaokul öğrencilerin empatik eğilim düzeylerinde müdahale öncesi değerlere göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit etmiştir. Tüm bu bulgulardan hareketle, deney grubu katılımcılarının duygusal empati ve bilişsel empati alt boyutları ön test son test ortalama değerleri arasında anlamlı bir gelişimin ortaya çıkmasının nedeninin, kişilik gelişiminin bu dönemde biçimlendiği, on- on iki yaş civarında soyut empatide ortaya çıkan gelişimle öğrencilerin hiç tanımadığı başka insanların ihtiyaçlarını önemseydiği ve müdahale programının da bu gelişimi desteklemiş olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca

UHEP' teki çeşitli engel türlerini anlamak için hazırlanan etkinliklerin o engel türü rolüne girerek, girdikleri roldeki engel türünün duygu durumlarını hissetmelerini sağlamış olabileceği bununda müdahale öncesi değerlere göre empatik eğilim düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmuş olacağı düşünülmektedir (Cheang vd., 2019; Tarhan, 2020; Fadlillah ve Pangastuti, 2022).

Araştırma sonuçları doğrultusunda kontrol grubu katılımcılarının empatik eğilim ölçeğinin çocuk ve ergen formunda yer alan duygusal empati ve bilişsel empati alt boyutları ön test son test ortalama değerleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanılmamıştır.

Araştırma sonuçları doğrultusunda UHEP'in deney grubu katılımcılarının empatik eğilim ölçeğinin çocuk ve ergen formunda yer alan bilişsel empati alt boyutunda kalıcılık testi ortalama puanlarının ön test son test ortalama puanlarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Nicel bulgular, deney grubunun bilişsel empati kalıcılık test ortalama puanlarında müdahale öncesi ve sonrası değerlerine göre artış olduğunu göstermektedir. Elde edilen bu bulgular neticesinde, UHEP'in deney grubu katılımcılarının bilişsel empati düzeylerinde anlamlı bir farklılık gösterecek düzeyde kalıcı olmasından yola çıkılarak yapılan müdahalenin kalıcılığı sağlamada olumlu bir etkisinin olduğunu söylenebiliriz. Kuramsal olarak bu durum ele alındığında, Goleman (2020)'a göre bilişsel empati, *“Karşıda ki kişinin bakış açısını anlama yetisidir, ayrıca rol oynama ve uzun süre bu bakış açısıyla hareket etme bilişsel empatiyi beslemektedir”*. Özay ve Akay (2014) yaptıkları çalışmada öğrencilerin empati hakkında bilgilendirilmesinden ve eğitilmesinden sonra bilişsel empati düzeylerinde bir artışın olduğunu belirtmişlerdir. Deney grubu katılımcılarının empatik eğilim ölçeğinin çocuk ve ergen formunda yer alan duygusal empati alt boyutunda ön test, son test ve kalıcılık testi ortalama puanlarında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Nicel bulgular, deney grubunun duygusal empati kalıcılık test ortalama puanlarında müdahale öncesi ve sonrası değerlerine göre bir artışın olduğunu, ancak kalıcılık test ortalama puanlarında anlamlı bir farklılığın olmadığını ve kalıcılığı sağlamada olumlu bir etkisinin olmadığını söylenebiliriz. Bu bulgu bilişsel ve duygusal empatinin temelinde farklı süreçlerin olduğunu işaret etmesi açısından önemli olabilir. Goleman (2020) duygusal empati, karşıda ki kişinin hissettiği duyguları hissetme ve karşıdakinin yüzü, sesi gibi duygusal göstergelere odaklanmaktadır. Waal (2014)'e göre kişinin başkalarının

duygulanımlarına şahit olması benzer duygular içerisinde olmasını etkileyebilir. Ayrıca literatürdeki çalışmalar, bilişsel empatinin kalıtsallık derecesinin duygusal empatiye göre daha düşük olduğunu ve duygusal empatinin daha çok genetik faktörlerden kaynaklandığını belirtmektedir (Knafo vd., 2008; Knafo ve Uzefovsky, 2013; Melchers vd., 2016). Bu bulgular genlerin empatideki, özellikle de duygusal empatideki farklılıkları açıklamaya katkıda bulunduğunu ve bilişsel empatinin genetik özelliklerden çok sonradan da geliştirilebiliyor olabileceği belirtilmektedir (Melchers vd., 2016; Warrier vd., 2018). Tüm bunlardan hareketle bilişsel empatiye kıyasla duygusal empatinin eğitsel süreçten ziyade duygulanımların ve genetik faktörlerin ön plana çıktığı ve müdahale programının da duygusal göstergelerden çok öğrencilerin kendilerini engelli akranlarının yerine koyarak onları anlamaya çalışmalarından kaynaklanmış olabileceğini söyleyebiliriz (Blair, 2013; Bower vd., 2015; Melchers vd., 2016; Goleman, 2020). Dolayısıyla bilişsel empatide ortaya çıkan farklılaşma, duygusal empatide görülmemiş olabilir. Tüm bu bulgulardan hareketle araştırma sonuçlarına bakıldığında, UHEP'in çocukların bilişsel empatilerini geliştiren etkili bir eğitim programı olduğunu ve bu etkinin de kalıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Engelli Çocuklara Yönelik Tutum Ölçeği etkileşim ve kabullenme, kaçınma, acıma ve yakınlık alt boyutlarını içermektedir. Araştırmada deney ve kontrol grubu katılımcıların engelli çocuklara yönelik tutum ölçeğinin tüm alt boyutları açısından ön test ortalama puanları karşılaştırıldığında iki grup arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Bu bulgu neticesinde her iki grubunda müdahale öncesi benzer özelliklere sahip olduğunu söyleyebiliriz.

Araştırma sonuçları doğrultusunda deney ve kontrol grubu katılımcılarının engelli çocuklara yönelik tutum ölçeğinde yer alan etkileşim ve kabullenme, kaçınma, acıma ve yakınlık alt boyutları son test ortalamalarında deney grubu lehine anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Nicel bulgular, deney grubunun etkileşim ve kabullenme, kaçınma, acıma ve yakınlık son test ortalama puanlarında müdahale öncesi değerlerine göre artış olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgular doğrultusunda, deney grubu katılımcılarının engelli çocuklara yönelik tutum düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterecek düzeyde yükselmiş olmasından yola çıkılarak, UHEP'in ortaokul öğrencilerinin engelli çocuklara yönelik tutum düzeylerinin geliştirilmesinde etkili olduğu söylenebilir. Bunun yanı sıra müdahale programlarının öğrencilerin engelli

çocuklara yönelik tutumları üzerine etkisine yönelik yapılan bir sistematik inceleme çalışmasında, deney ve kontrol gruplu müdahale programlarının deney grubu öğrencilerinin engelli çocuklara yönelik tutum düzeyleri üzerinde etkili olduğunu ve olumlu sonuçlar ortaya koyduğunu belirtilmektedir (Flower vd., 2007; Armstrong vd., 2016; Anderson vd., 2021). Alan yazın incelendiğinde Godeau ve ark. (2010), Bossaert ve Petry (2013), Keith ve ark. (2015) ve Armstrong ve ark. (2017) tarafından yapılan çalışmalarda müdahale programlarının ortaokul öğrencilerin engelli çocuklara yönelik tutum düzeyleri üzerinde önemli etkilerinin olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmalar araştırma sonuçlarımızı desteklemektedir. Bu sonuçlar neticesinde UHEP' in ortaokul öğrencilerinin engelli çocuklara yönelik tutum düzeylerinde önemli etkiler ortaya çıkardığını söyleyebiliriz. Hong ve ark. (2009), Terzi ve ark. (2020), Krausz (2020) ve Kibi ve ark. (2023) ortaokul öğrencileriyle yaptığı çalışmalarında öğrencilerinin etkileşim ve kabullenme, kaçınma, acıma ve yakınlık alt boyutlarında anlamlı düzeyde bir farklılık bulmuşlardır. Ayrıca, engelli çocuklara karşı olumlu tutum oluşturmayı teşvik etmek için müdahale programları, ortaokul öğrencilerinde engelli çocuklara karşı olumlu sosyal ilişkiler kurma, tutumlar geliştirme ve öğrenme fırsatları sunabilmeleri için kritik bir öneme sahiptir (Lindsay ve Edwards, 2013). Araştırmanın engelli çocuklara yönelik tutum düzeylerine ilişkin bulguları ve literatürdeki çalışma sonuçları neticesinde deney grubu katılımcılarının engelli çocuklara yönelik tutum düzeylerinde anlamlı bir gelişimin ortaya çıkmasının nedeninin, müdahale programının sadece deney grubu katılımcılarına uygulanması ve UHEP'in rol oynama tekniğiyle, öğrencilerin çeşitli engel türleri rollerine girerek engelli bireylerle empati kurmalarının engelli çocuklara karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamış olabileceği, bunun da öğrencilerin engelli çocuklara karşı tutum düzeylerini etkilemiş olabileceğini söyleyebiliriz. Ayrıca literatürdeki çalışmalar yüksek empatik eğilim düzeyine sahip öğrencilerin, engelli çocuklara karşı olumlu tutum geliştirmede etkili olduğu belirtilmiştir (Armstrong vd., 2016; Algüzel ve Bumin, 2024). Dolayısıyla çalışmada deney ve kontrol grubu öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerinde deney grubu lehine anlamlı bir farklılaşmanın tespit edildiği ve bu durumun da öğrencilerin engelli çocuklara karşı tutumlarının da anlamlı bir farklılığın bulunmasında etkili olabileceği düşünülmektedir (Armstrong vd., 2016; Álvarez-Delgado vd., 2021; Fu vd., 2022). UHEP' te ki etkinlikler boyunca deney grubu öğrencilerin kendilerini engelli çocukların

yerine koyarak, bu bakış açısıyla hareket etmelerinin engellilere karşı etkileşim ve kabullenme alt boyutunda anlamlı bir farklılaşmaya neden olmuş olabileceğini söyleyebiliriz (De Laat vd., 2013; Gonçaves ve Lemos, 2014). Ayrıca öğrencilerin duygusal empati düzeylerinde anlamlı bir farklılığın ortaya çıkması ve yakınlık alt boyutundaki sorularında duygu ifadeleri ve karşı tarafın hislerini anlamaya yönelik sorulardan oluşmasının son test değerlerini etkilemiş olabileceği düşünülmektedir. Bunlara ek olarak engelli bireylerle çok teması olmayan öğrencilerin engelli bireylere karşı ön yargılarının olabileceği ve bu durumun sonucunda da engelli bireylerden kaçınma eğiliminde ya da bu bireylere acıma eğiliminde olabilecekleri belirtilmektedir (Lee ve Koo, 2021; Shin vd., 2023). Bu bulgulardan yola çıkarak, UHEP' te engelli bireylerin olmamasının ve öğrencilerin kendilerini engelli bireylerin yerine koyarak daha çok onları anlamaya çalışmalarına yönelik etkinliklerin olmasının bu duruma neden olabileceğini düşünülmektedir. Dolayısıyla kaçınma ve acıma alt boyutunda çıkan farklılık bu durumdan kaynaklanmış olabilir.

Araştırma sonuçları doğrultusunda deney grubu katılımcılarının engelli çocuklara yönelik tutum ölçeğinde yer alan etkileşim ve kabullenme, kaçınma, acıma ve yakınlık alt boyutları ön test son test ortalama değerleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Nicel bulgular, deney grubunun etkileşim ve kabullenme, kaçınma, acıma ve yakınlık ön test son test ortalama puanlarında müdahale öncesi değerlerine göre artış olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgular doğrultusunda, deney grubu katılımcılarının engelli çocuklara yönelik tutum düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterecek düzeyde yükselmiş olmasından yola çıkılarak, UHEP'in ortaokul öğrencilerinin engelli çocuklara yönelik tutum düzeylerinin geliştirilmesinde etkili olduğu söylenebilir. Engelli bireylere yönelik tutumları bu yaş grubu öğrencilerde ele almak önemlidir çünkü bu yaş grubu öğrencilerin tutumlarının hala gelişmekte olduğunu ve müdahale programlarının yararlı olabileceği ifade edilmektedir (Hutzler ve ark. 2007; Pérez-Torralba vd., 2019; McKay vd., 2021). Reina ve ark. (2011) ve Campos ve ark. (2014) 10-15 yaş arası öğrencilerin engelli çocuklara yönelik tutumlarını arttırmayı amaçladıkları engelli farkındalığı müdahale programının bu yaş grubu öğrencilerin tutumları üzerinde etkili olduğunu ve engelli çocuklara yönelik tutumlarının müdahale öncesi değerlere göre arttığını belirtmişlerdir. Anderson ve ark. (2019) yaptığı çalışmada etkileşim ve kabullenme, kaçınma, acıma ve yakınlık alt

boyutları ön test son test ortalama değerleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmış ve müdahale programlarının deney grubu öğrencilerin engelli çocuklara yönelik tutum düzeyleri üzerinde önemli etkilerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra ortaokul öğrencilerinin engelli bireylere karşı tutumlarını geliştirmelerine yardımcı olmak, tipik gelişim gösteren öğrenciler ile engelli bireyler arasında olumlu bir sosyal ilişkinin oluşmasına katkıda bulunacağı belirtilmektedir (Grenier vd., 2014; Robles-Rodriguez vd., 2017). Krausz (2020) ortaokul öğrencileriyle yaptığı çalışmada öğrencilerinin etkileşim ve kabullenme, kaçınma, acıma ve yakınlık alt boyutlarında ön test değerlerinde anlamlı düzeyde bir farklılığa rastlanmıştır. Tüm bu bulgulardan hareketle, deney grubu katılımcılarının etkileşim ve kabullenme, kaçınma, acıma ve yakınlık alt boyutları ön test son test ortalama değerleri arasında anlamlı bir gelişimin ortaya çıkmasının nedeninin, UHEP'in rol oynama tekniğiyle, öğrencilerin çeşitli engel türleri rollerine girerek bu bireylerle empati kurmasının engelli bireylere karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamış olabileceği ve müdahale sonrası ortalama puanlarını etkilemiş olabileceği düşünülmektedir (Ison vd., 2010; Armstrong vd., 2016; Belousova, 2016). Ayrıca deney grubu öğrencilerinin UHEP' te ki etkinlikler boyunca kendilerini engelli çocukların yerine koyarak, bu bakış açısıyla hareket etmelerinin engellilere karşı etkileşim ve kabullenme ile yakınlık alt boyutlarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olmuş olabileceğini söyleyebiliriz (De Laat vd., 2013; Gonçaves ve Lemos, 2014; Kibi vd., 2023). Çünkü engelli bireylerle empati kurabilen öğrencilerin bu bireyleri anlayabildiği, kabullenebildiği ve kendilerini bu bireylere yakın hissedebildikleri vurgulanmaktadır (Armstrong vd., 2016; Sap vd., 2021; Algüzel ve Bumin, 2024). Bunlara ek olarak pek çok çalışma engelli bireylerle çok teması olmayan öğrencilerin engelli bireylere karşı ön yargılarının olabileceğini ve bunun da engelli bireylerden kaçınma ya da acıma eğiliminde olabilecekleri belirtilmektedir (Lee ve Koo, 2021; Shin vd., 2023). Bu bulgulardan yola çıkarak, UHEP' te engelli bireylerin olmamasının bu duruma neden olabileceğini düşünülmektedir.

Araştırma sonuçları doğrultusunda kontrol grubu katılımcılarının engelli çocuklara yönelik tutum ölçeğinde yer alan etkileşim ve kabullenme, kaçınma, acıma ve yakınlık alt boyutları ön test son test ortalama değerleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanılmamıştır.

Araştırma sonuçları doğrultusunda UHEP'in deney grubu katılımcılarının engelli çocuklara yönelik tutum ölçeğinde yer alan etkileşim ve kabullenme, kaçınma ve yakınlık alt boyutunda kalıcılık testi ortalama puanlarının ön test son test ortalama puanlarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Nicel bulgular, deney grubunun etkileşim ve kabullenme, kaçınma ve yakınlık kalıcılık test ortalama puanlarında müdahale öncesi ve sonrası değerlerine göre artış olduğunu göstermektedir. Elde edilen bu bulgular neticesinde, UHEP'in deney grubu katılımcılarının etkileşim ve kabullenme, kaçınma ve yakınlık düzeylerinde anlamlı bir farklılık gösterecek düzeyde kalıcı olmasından yola çıkılarak yapılan müdahalenin kalıcılığı sağlamada olumlu bir etkisinin olduğunu söyleyebiliriz. Literatürdeki pek çok çalışma müdahale programlarına öğrencilerin uzun süre maruz kalmalarının ve bu bireylere yönelik empatik eğilimlerindeki artışın engelli bireylerle olan etkileşimlerini ve kabullenmelerini arttırdığını ifade etmektedir (Gonçalves ve Lemos, 2014; Armstrong vd., 2016). Ayrıca bu tür müdahale programlarına katılan ortaokul öğrencilerinin kaçınma alt boyutunda da anlamlı bir farklılığın olduğunu ve bu durumda öğrencilerin engelli akranlarıyla çokça vakit geçirememelerinden kaynaklanabileceği vurgulanmaktadır (Chung vd., 2019; Demetriou, 2021). Bunun yanı sıra müdahale programlarına katılan ortaokul öğrencilerinin kendilerini engelli bireylerin yerine koyarak bu bakış açısıyla yaklaşmaları sonucunda kendilerini engelli bireylere yakın hissettikleri ve önyargılarında bir azalmanın olduğu belirtilmektedir (Liu vd., 2010; Armstrong vd., 2016; Pérez-Torralba vd., 2019). Dolayısıyla araştırmada yakınlık alt boyutunda çıkan anlamlı farklılığın öğrencilerin deneyimleri sonucunda kendilerini engelli bireylere karşı yakın hissetmiş olabilmelerinden kaynaklanmış olabilir. Deney grubu katılımcılarının engelli çocuklara yönelik tutum ölçeğinin acıma alt boyutunda ön test, son test ve kalıcılık testi ortalama puanlarında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Nicel bulgular, deney grubunun acıma alt boyutu ortalama puanlarında müdahale öncesi ve sonrası değerlerine göre bir artışın olduğunu, ancak kalıcılık test ortalama puanlarında anlamlı bir farklılığın olmadığını ve kalıcılığı sağlamada olumlu bir etkisinin olmadığını söyleyebiliriz. Bu bulgu neticesinde öğrencilerin engelli bireylerle çokça temasının olmaması varsayımının acıma alt boyutu son test ortalama puanlarında çıkan anlamlı farklılığın nedeni olabileceği ancak kalıcılığı sağlamada bir etkisinin olmadığını söyleyebiliriz. Tüm bu bulgulardan hareketle araştırma sonuçlarına

bakıldığında, UHEP'in çocukların etkileşim ve kabullenme, kaçınma ve yakınlık düzeylerini geliştiren etkili bir eğitim programı olduğunu ve bu etkinin de kalıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öz-duyarlılık Ölçeği öz sevecenlik, öz yargılama, paylaşımların bilincinde olma, izolasyon, bilinçlilik ve aşırı özdeşleşme alt boyutlarını içermektedir. Araştırmada deney ve kontrol grubu katılımcıların öz-duyarlılık ölçeğinin tüm alt boyutları açısından ön test ortalama puanları karşılaştırıldığında iki grup arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu bulgu neticesinde her iki grubunda müdahale öncesi benzer özelliklere sahip olduğunu söyleyebiliriz.

Araştırma sonuçları doğrultusunda deney ve kontrol grubu katılımcılarının öz-duyarlılık ölçeğinde yer alan öz sevecenlik, öz yargılama, izolasyon ve aşırı özdeşleşme alt boyutları son test ortalamalarında deney grubu lehine anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Ancak paylaşımların bilincinde olma ve bilinçlilik alt boyutları son test ortalama değerleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Nicel bulgular, deney grubunun öz sevecenlik, öz yargılama, izolasyon ve aşırı özdeşleşme son test ortalama puanlarında müdahale öncesi değerlerine göre artış olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgular doğrultusunda, deney grubu katılımcılarının öz sevecenlik, öz yargılama, izolasyon ve aşırı özdeşleşme düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterecek düzeyde yükselmiş olmasından yola çıkılarak, UHEP'in ortaokul öğrencilerinin öz-duyarlılık düzeylerinin geliştirilmesinde etkili olduğu söylenebilir. Bunun yanı sıra müdahale programlarının öğrencilerin öz-duyarlılıkları üzerine etkisine yönelik yapılan çalışmalar, müdahale programlarının ortaokul öğrencilerinin öz-duyarlılık düzeyleri üzerinde etkili olduğunu ve olumlu sonuçlar ortaya koyduğunu belirtilmektedir (Neff ve Germer, 2013; Bluth vd., 2016; Bluth ve Eisenlohr- Moul, 2017).

Alan yazın incelendiğinde Cunha ve ark. (2016), Sutton ve ark. (2018) ve Zhou ve ark. (2019) tarafından yapılan çalışmalarda müdahale programlarının ortaokul öğrencilerin öz-duyarlılık düzeyleri üzerinde önemli etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmalar araştırma sonuçlarımızı desteklemektedir. Bu sonuçlar neticesinde UHEP' in ortaokul öğrencilerinin öz-duyarlılık düzeylerinde önemli etkiler ortaya çıkardığını söyleyebiliriz. Akiki ve ark. (2021) ve Seekis ve ark. (2023) ortaokul

öğrencileriyle yaptığı farkındalık temelli müdahale çalışmalarında öz sevecenlik, öz yargılama, izolasyon ve aşırı özdeşleşme alt boyutlarında deney grubu katılımcıların son test ortalama puanlarında anlamlı düzeyde bir farklılık bulmuşlardır. Bluth ve Eisenlohr-Moul (2017) öğrencilerin öz-duyarlılıklarını arttırmayı amaçladıkları farkındalık temelli müdahale programının bu yaş grubu öğrencilerin öz-duyarlılıkları üzerinde etkili olduğunu ve öz sevecenlik, öz yargılama, izolasyon ve aşırı özdeşleşme düzeylerinde gelişimlerin olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, öz-duyarlılığı yüksek bireylerin akranlarıyla olumlu sosyal ilişkiler kurma, karşısındaki bireye karşı empati kurma ve engelli bireylere yönelik olumlu tutum geliştirmede önemli bir etken olduğu vurgulanmıştır (Neff ve Beretvas, 2013; Centeno vd., 2020; Bailey vd., 2023). Araştırmanın öz-duyarlılık düzeylerine ilişkin bulguları ve literatürdeki çalışma sonuçları neticesinde deney grubu katılımcılarının öz-duyarlılık düzeylerinde anlamlı bir gelişimin ortaya çıkmasının nedeninin müdahale programının sadece deney grubu katılımcılarına uygulanması, kontrol grubuna kıyasla yaparak yaşayarak öğrenmeye dayalı etkinliklere uzun süre maruz kalmalarının öz-duyarlılığı arttırmada bir etken olabileceği ve öğrencilerin etkinlikler boyunca empati kurmalarının öz-duyarlılık düzeylerini etkilemiş olabileceğini söyleyebiliriz (Centeno vd., 2020; Neff, 2023; Bluth vd., 2023). Ayrıca literatürdeki pek çok çalışma duygusal ve bilişsel empati düzeyi ile öz-duyarlılık düzeyi arasında bir paralelliğin olduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla araştırmada öğrencilerin empatik eğilim düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya rastlandığı ve bu durumun da öğrencilerin öz-duyarlılıklarında anlamlı bir farklılığın bulunmasında etkili olabileceği düşünülmektedir (Biegel vd., 2009; Bluth vd., 2015; Centeno vd., 2020). Bunun yanı sıra öz-duyarlılığı yüksek bireylerin kendine karşı sert bir yargılama yerine sevgi ve anlayışla yaklaştığı, eksikliklerin ve kusurların kaçınılmaz olduğunu, kusurlarını izole edici olarak görmek yerine insan deneyiminin bir parçası olarak gördükleri ve acı verici duygularla aşırı özdeşleşmek yerine dengeli bir şekilde yaklaştıkları ifade edilmektedir (Neff, 2009; MacBeth ve Gumley, 2012; Neff ve Pommier, 2013; Neff vd., 2018; Yang vd., 2020). Dolayısıyla UHEP’ teki etkinliklerin deney grubu katılımcılarının öz sevecenlik düzeylerini arttığı, öz yargılama, izolasyon ve aşırı özdeşleşme düzeylerini azalttığı ve bunun da öz-duyarlılık düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu düşünülmektedir. Deney grubu katılımcılarının paylaşımların bilincinde olma ve bilinçlilik alt boyutları son test ortalama değerleri

arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememesinin nedeninin ise; çocukların herhangi bir olumsuz durumla karşılaştığında bunun insan deneyiminin bir parçası olarak gördükleri fakat sadece kendilerinin o an yaşadıklarını düşünmeleri ile kendini yatıştırıp sakinleştirecek olgunlukta olmadıklarının belirtilmesi ve bunun da henüz paylaşımların bilincinde olmadıkları yaş döneminde olmalarından kaynaklanabileceği düşünülmektedir (Mikulincer ve Shaver, 2007; Welp ve Brown, 2014; Sutton vd., 2017).

Araştırma sonuçları doğrultusunda deney grubu katılımcılarının öz-duyarlılık ölçeğinde yer alan öz sevecenlik, öz yargılama, izolasyon ve aşırı özdeşleşme alt boyutları ön test son test ortalamalarında anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Ancak paylaşımların bilincinde olma ve bilinçlilik alt boyutları son test ortalama değerleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Nicel bulgular, deney grubunun öz sevecenlik, öz yargılama, izolasyon ve aşırı özdeşleşme son test ortalama puanlarında müdahale öncesi değerlerine göre artış olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgular doğrultusunda, deney grubu katılımcılarının öz sevecenlik, öz yargılama, izolasyon ve aşırı özdeşleşme düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterecek düzeyde yükselmiş olmasından yola çıkılarak, UHEP'in ortaokul öğrencilerinin öz-duyarlılık düzeylerinin geliştirilmesinde etkili olduğu söylenebilir. Literatürdeki çalışmalar ortaokul öğrencilerinin öz-duyarlılık düzeylerinin geliştirilebilir olduğunu ve öğrencilerin gelişimleri için de önemli olduğunu belirtmektedir (Neff ve McGehee, 2010; Bergencico ve Cheon, 2013). Aynı zamanda çalışmalar öz-duyarlılık ile başkasına karşı duygu ve davranışlar arasındaki bağlantıları da araştırmıştır. Welp ve Brown (2014) yüksek öz-duyarlılığa sahip bireylerin varsayımsal bir durumda bir yabancıya, özel gereksinimli bir bireye ya da yaşlı bir bireye yardım etmeye daha istekli olduklarını tespit etmişlerdir. Neff ve ark. (2021) tarafından yapılan çalışmalarda müdahale programlarının ortaokul öğrencilerin öz-duyarlılık düzeyleri üzerinde müdahale öncesi değerlere göre bir artışın olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Karakasidou ve ark. (2021) öğrencilerin öz-duyarlılıklarını arttırmayı amaçladıkları farkındalık temelli müdahale programının bu yaş grubu öğrencilerin öz-duyarlılıkları üzerinde etkili olduğunu ve öz sevecenlik, öz yargılama, izolasyon ve aşırı özdeşleşme düzeylerinde gelişimlerin olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca öz-duyarlılığın empati kurma, olumlu tutum geliştirme ve farklı bakış açıları kazanmada önemli bir etken olduğu vurgulanmıştır (Neff ve

Pommier, 2013; Neff ve Beretvas, 2013; Neff, 2023). Bu bulgulardan hareketle deney grubu öğrencilerin öz-duyarlılık düzeylerinde ön test son test ortalama değerleri arasında anlamlı bir gelişimin ortaya çıkmasının nedeninin, müdahale programının sadece deney grubu katılımcılarına uygulanması, yaparak yaşayarak öğrenmeye dayalı etkinlikler ile engelli bireylerle empati yapmış olmalarının öz-duyarlılık düzeylerini etkilemiş olabileceği düşünülmektedir (Baer, 2015). Deney grubu katılımcılarının paylaşımların bilincinde olma ve bilinçlilik alt boyutları ön test son test ortalama değerleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanılmamasının nedeninin ise; çocukların olumsuz bir durumla karşılaştığında bunu insani bir deneyim olarak gördükleri ancak o an sadece kendilerinin yaşadıklarını düşünmelerinin belirtilmesinden hareketle UHEP’te ki etkinliklerin daha çok engelli arkadaşlarını anlamaya yönelik oluşturulmasının, çocukların henüz ortak paylaşım bilincinin geliştiği yaş döneminde olmamasının bu durumu etkilemiş olabileceği düşünülmektedir (Mikulincer ve Shaver, 2007; Welp ve Brown, 2014; Sutton vd., 2017).

Araştırma sonuçları doğrultusunda kontrol grubu katılımcılarının öz-duyarlılık ölçeğinde yer alan öz sevecenlik, öz yargılama, paylaşımların bilincinde olma izolasyon, bilinçlilik ve aşırı özdeşleşme alt boyutları ön test son test ortalama değerlerinde anlamlı bir farklılığa rastlanılmamıştır.

Araştırma sonuçları doğrultusunda UHEP’in deney grubu katılımcılarının öz-duyarlılık ölçeğinde yer alan öz sevecenlik, öz yargılama, izolasyon ve aşırı özdeşleşme alt boyutunda kalıcılık testi ortalama puanlarının ön test son test ortalama puanlarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Nicel bulgular, deney grubunun öz sevecenlik, öz yargılama, izolasyon ve aşırı özdeşleşme kalıcılık test ortalama puanlarında müdahale öncesi ve sonrası değerlerine göre artış olduğunu göstermektedir. Elde edilen bu bulgular neticesinde, UHEP’in deney grubu katılımcılarının öz sevecenlik, öz yargılama, izolasyon ve aşırı özdeşleşme düzeylerinde anlamlı bir farklılık gösterecek düzeyde kalıcı olmasından yola çıkılarak yapılan müdahalenin kalıcılığı sağlamada olumlu bir etkisinin olduğunu söylenebiliriz. Literatürdeki pek çok çalışma 8 ile 12 yaşları arasında, benlik kavramının gelişimine katkıda bulunan öz farkındalık duygusunun şekillendiği ve yapılan farkındalık temelli müdahale çalışmalarının da çocukların bu farkındalığı kazanmada etkisinin olabileceğini bununda öz sevecenlik düzeylerini arttırmış olabileceği düşünülmektedir (Wigfield vd., 2006; Bergen-Cico ve

Cheon, 2013; Sutton vd., 2018). Yapılan çalışmalar empati düzeyi yüksek bireylerin kendine karşı yargılayıcı bir tavır yerine sevgi ve anlayışla yaklaştıkları ve kendilerini olumsuz şekilde yargılama olasılıklarının daha düşük olduğunu belirtmektedir. Araştırmada öğrencilerin empatik eğilim düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya rastlandığı ve bu durumun da öğrencilerin öz yargılama düzeylerinde anlamlı bir farklılığın bulunmasında etkili olabileceği düşünülmektedir (Neff ve Vonk, 2009; Alnafea ve Curtis, 2017; Yang vd., 2020). Ayrıca empati düzeyi yüksek bireylerin karşılaştıkları olumsuz durumlar sonucunda kendilerini toplumdan izole etmek yerine bu durumu yaşamayı tercih ettikleri ve olumsuz olayların geçici olayları kesin ve kalıcı olarak algılamama eğiliminde oldukları belirtilmektedir (Shapiro vd., 2006; Nolen-Hoeksema vd., 2008; Neff, 2023). Araştırmada da empatik eğilim düzeyindeki artışın öğrencilerin öz-duyarlılık düzeylerini etkilediğini bunun da izolasyon ve aşırı özdeşleme alt boyutundaki anlamlı farklılığın bulunmasında etkili olabileceği düşünülmektedir (Bluth vd., 2015; Yang vd., 2020; Centeno vd., 2020). Deney grubu katılımcılarının öz-duyarlılık ölçeğinin paylaşımların bilincinde olma ve bilinçlilik alt boyutunda ön test, son test ve kalıcılık testi ortalama puanlarında anlamlı bir farka rastlanılmamıştır. Nicel bulgular, deney grubunun paylaşımların bilincinde olma ve bilinçlilik alt boyutu ortalama puanlarında müdahale öncesi, sonrası ve değerlerine kalıcılık test ortalama puanlarında anlamlı bir farklılığın olmadığını ve kalıcılığı sağlamada olumlu bir etkisinin olmadığını söyleyebiliriz. Bu durumun nedeninin, öğrencilerin yaşları gereği ortak paylaşım bilincinin gelişmediği ve karşılaştıkları olumsuz durumları o an sadece kendilerinin yaşadıklarını düşünmelerinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Ayrıca yapılan çalışmalar, bu yaş grubu öğrencilerin başarısız olduğunda ya da hata yaptığında, mantıksız bir şekilde herkesin iyi olduğunu ve tek kendisinin bu durumu yaşadığını düşünme eğiliminde olduğu ve bunun da duygusal bir tepki olduğu belirtilmektedir (Neff ve Pommier, 2013; Welp ve Brown, 2014; Sutton vd., 2017; Neff, 2023). Bu çalışmalar araştırma sonuçlarımızı desteklemektedir. Tüm bu bulgulardan hareketle araştırma sonuçlarına bakıldığında, UHEP'in çocukların öz sevecenlik, öz yargılama, izolasyon ve aşırı özdeşleşme düzeylerini geliştiren etkili bir eğitim programı olduğunu ve bu etkinin de kalıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

### 6.1.2. Nitel Araştırma Bulgularının Tartışılması

Nitel görüşmeler sonucunda ‘Uyarlanmış hareket eğitimi programının ortaokul öğrencilerinde engellilere karşı empati, tutum ve öz-duyarlılıklarının değerlendirilmesi üzerine bir karma desen araştırması’ na yönelik nitel görüşme soruları doğrultusunda müdahale öncesi mevcut durumlarının belirlenmesine yönelik, müdahale öncesi, müdahale sonrası ve kalıcılık testi görüşme soruları kapsamında on beş ana tema ve yirmi alt tema ortaya çıkmıştır. Müdahale öncesi mevcut durumlarının belirlenmesine yönelik “Yerinde olsam” ana teması, “Beden eğitimi dersi” ana temasında “karanlıktaki zorluklar” ve “bedensel zorluklar” alt temaları ortaya çıkmıştır. Müdahale öncesi görüşme sorularına yönelik “Öğretmenim yaparsa” ana teması, “Ben varsam” ana temasında “yanındayım” ve “savunma” alt temaları, “Eşitiz” ana temasında “saygı duymalıyız” ve “fırsat vermeliyiz” alt temaları ortaya çıkmıştır. Müdahale sonrası görüşme sorularına yönelik “Uyarlanmış beden eğitimi alanları” ana temasında “uyarlanacak malzemeler” ve “pozitif ayrımcılık” alt temaları, “Hak savunuculuğu” ana temasında “yanında olma” ve “koruma” ana temaları, “Farklılığa saygı” ana temasında “farkımız yok” ve “özel bireyler” alt temaları, “Tecrübeler” ana temasında “hissettiklerim” ve “kazanımlar” ana temaları ortaya çıkmıştır. Kalıcılık testi görüşme sorularına yönelik “Uyarlanmış alan” ana temasında “uyarlama malzemeler” ve “özel ilgi” alt temaları, “Destek olma” ana temasında “yalnız bırakmam” ve “ayrımcılık yapamam” alt temaları, “Engellere saygı” ana teması, “Deneyimler” ana temasında “duygularım” ve “öğrendiklerim alt temaları, “Hayalimdeki salon” ana temaları ortaya çıkmıştır. Tüm bu sonuçlardan yola çıkılarak her bir nitel görüşme sorusu müdahale öncesi, sonrası ve kalıcılık testi görüşme soruları şeklinde ortak bir şekilde bu ana tema ve alt temalar doğrultusunda tartışılmıştır.

Çalışma kapsamında müdahale öncesi öğrencilerin engelli bireylere karşı mevcut durumlarının belirlenmesi amacıyla ilk olarak “Görme ve bedensel engelli bir birey olsaydın nasıl hissederdin sorusuna yönelik uyarlanmış hareket eğitimi programı öncesi görüşleri nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin verdiği cevaplar doğrultusunda Yerinde olsam ana teması oluşmuştur. Bu tema çerçevesinde öğrencilerin genel anlamda kendilerini görme ve bedensel engelli bir birey olarak hayal ettiklerinde zorluklar çekeceklerini ve mutsuz olacaklarını düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu ana temada yer alan görüşler değerlendirildiğinde “*Mutsuz olurum, üzgün, kötü,*

*zorlanırdım, çekinirdim, korkardım, eksik, tedirgin, yalnız, içime kapanık, endişelenirdim, asosyal, geride, beceriksiz, korkmazdım, arkadaşlarım yardım ederdi, dışlanmış, eksik, ezik, çok değişik hissedirdim, sıkılırdım”* ifadeler kullanmışlardır. Bu ifadeler doğrultusunda ortaokul öğrencilerinin engelli bireylere karşı olumsuz bir duygu ve tutuma sahip oldukları, görme ya da bedensel engelli bir bireyle empati kurma becerilerinin düşük olduğunu söyleyebiliriz. Literatür incelendiğinde ortaokul öğrencilerin engelli bireylere karşı olumsuz tutumlara sahip olduğu ve bu bireylerle empati kurma becerilerinin düşük olduğu belirtilmektedir (Wong vd., 2008; Silke vd., 2018; Neal, 2021). Krahé ve Altwasser (2006), Godeau ve ark., (2010), Álvarez-Delgado ve ark. (2021) yaptıkları çalışmada ortaokul öğrencilerinin engelli bireylere yönelik düşük empatik düzeye ve olumsuz tutumlara sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmalar araştırma sonuçlarımızı desteklemektedir. Bu durumun nedeninin öğrencilerin daha önce çok fazla engelli bireylerle karşılaşmamış olabileceği, engelli bireylere karşı ön yargıların öğrencilerin empatik düzeylerini ve tutumlarını olumsuz yönde etkilemiş olabileceği düşünülmektedir.

Çalışma kapsamında müdahale öncesi öğrencilerin engelli bireylere karşı mevcut durumlarının belirlenmesi amacıyla ikinci olarak “Sizce görme ve bedensel engelli bireyin beden eğitimi dersine katılımı nasıldır sorusuna yönelik uyarlanmış hareket eğitimi programı öncesi görüşleri nelerdir? sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin verdiği cevaplar doğrultusunda “Beden eğitimi dersi” ana teması oluşmuştur. Bu tema çerçevesinde öğrencilerin genel anlamda görme ve bedensel engelli bireylerin beden eğitimi dersine katılımlarında zorluklar yaşadığını düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Yaşanılan bu zorluklar “Karanlıktaki zorluklar” ve “Bedensel zorluklar” alt temalarında toplanmıştır. Karanlıktaki zorluklar temasında yer alan görüşler incelendiğinde öğrencilerin genel anlamda “*Topu görmüyor, koşamaz, eğlenemez, oynayamaz, kafasını çarpar, anlayamaz, duvara çarpar, kolay kurtaramaz, sakatlanır, rahat oynamaz, voleybol oynayamaz, basketbol oynayamaz, topu tutamaz, düşebilir, endişelenebilir, hareketleri yapamaz, hiçbir şey yapamaz, kolaylık yok, her yere dönemez, kafasını kırabilir, yere düşebilir, derste hiç eğlenmez, takla atamaz vb.*” ifadeler kullanmışlardır. Bedensel zorluklar temasında yer alan görüşler incelendiğinde ise öğrencilerin genel anlamda “*Koşamaması, kolaylık yok, salona gelemez, tek yapamazlar, köşeden izlerler, yorulmazlar, topa vuramaz, basketbol oynayamaz, topu yakalayamaz, sandalyesi*

*düşebilir, derse katılamaz, oyun oynayamaz, voleybol oynayamaz, hentbol oynayamaz, sadece izler vb.” ifadelerini kullanmışlardır. Bu ifadeler doğrultusunda ortaokul öğrencilerinin görme ve bedensel engelli bireylerin beden eğitimi ve spor dersine katılımlarının düşük olduğunu düşündükleri ve derse katılımlarına ilişkin ön yargılarının olduğu söyleyebiliriz. Literatür incelendiğinde engelli bireylerin beden eğitimi ve spor dersine katılımlarına yönelik olumsuz toplumsal tutumların olduğu ya da düşük katılım göstereceğinin düşünüldüğü ifade edilmektedir (Seymour vd., 2009; Perkins vd., 2013). Shields ve Synnot (2016) engelli çocukların fiziksel aktiviteye katılımında algılanan engellerin öğrenci görüşüyle inceledikleri nitel çalışmada katılımcıların olumsuz ifadeler kullandıklarını ve katılımcıların bu bireylerin beden eğitime dersine katılımlarına yönelik ön yargılarının olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Alves vd. (2018) tipik gelişim gösteren bireylerin engelli bireylerin beden eğitimi ve spor dersine katılımlarına yönelik ön yargılarının olduğunu ve olumsuz bir tutuma sahip olduklarını ifade etmektedir. Bu çalışmalar araştırma sonuçlarımızı desteklemektedir. Engelli bireylerin beden eğitimi ve spor dersine düşük katılım göstermelerinin tipik gelişim gösteren bireyler tarafından yanlış anlaşılabilir olacağı ve bu bireylerin beden eğitimi ve spor dersine karşı ön yargılarının oluşmasına neden olabileceği düşünülmektedir (Lieberman vd., 2003).*

Çalışma kapsamında üçüncü olarak “Öğretmenin beden eğitimi ve spor derslerinde engelli arkadaşına yönelik ne gibi düzenlemeler yapmasını isterdin sorusuna yönelik uyarlanmış hareket eğitimi programı öncesi görüşleri nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin verdiği cevaplar doğrultusunda “Öğretmenim yaparsa” ana teması oluşmuştur. Bu tema çerçevesinde öğrencilerin genel anlamda spor salonlarına yönelik bir takım değişikliklerin yapılması gerektiğini ve mevcut spor salonlarının görme ve bedensel engelli bireylere yönelik uygun olmadığını düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu ana temada yer alan görüşler değerlendirildiğinde “*Duvarlara minder koysa, yerdeki tümseği yapsın, rampa yapabilir, sesli pota, asansörü çalıştırması, kurs açabilir, ona uygun oyun alanı vb.” ifadelerini kullanmışlardır. Bu ifadeler doğrultusunda öğrencilerin beden eğitimi ve spor öğretmenlerinden salonlarını görme ve bedensel engelli bireylere yönelik değiştirmelerini istediklerini söyleyebiliriz. Müdahale sonrası yöneltilen aynı görüşme sorusuna yönelik Uyarlanmış beden eğitimi alanları ana teması oluşmuştur. Bu tema çerçevesinde öğrencilerin genel anlamda spor*

salonlarından memnun olmadıklarını, salonların görme ve bedensel engelli bireylerin kullanımına uygun olmadığını bu bireylere yönelik uyarlanması gerektiğini düşündükleri sonucuna ulaşmıştır. Bu uyarlamalar “Uyarlanacak malzemeler” ve “Pozitif ayrımcılık” alt temalarında toplanmıştır. Uyarlanacak malzemeler alt temasında yer alan görüşler incelendiğinde öğrencilerin genel anlamda “*Duvarlara minder, rampa yapın, zilli top alsın, sesli kale, asansör yapın, sesli pota, salonun ortasına asansör, sesli kapı, tümseği yaptırın, sesli toplar, daha yavaş oyunlar, oturarak oyunlar, salonu yukarı taşıyın, uygun malzeme, istedikleri oyunlar vb.*” ifadeler kullanmışlardır. Pozitif ayrımcılık alt temasında yer alan görüşler incelendiğinde ise öğrencilerin genel anlamda “*Özel spor salon, öncelik vermesini, cesaretlendirmesini, özel ilgi, yanında sürekli olması, kolay oyunlar yapabilir, çok anlatmalı, duyacağı sesler çıkarması*” ifadelerini kullanmışlardır. Bu ifadeler doğrultusunda ortaokul öğrencilerinin spor salonlarının fiziki şartlarının engelli bireylere yönelik olmadığını ve var olan malzemelerin bu bireylere yönelik uyarlanmasının ve görme ve bedensel engelli bireylere yönelik pozitif bir ayrımcılığın yapılmasının düşünüldüğü ifade edilmektedir. Kalıcılık testlerinde yöneltilen aynı görüşme sorusuna yönelik “Uyarlanmış salon” ana teması oluşmuştur. Bu tema çerçevesinde öğrencilerin yine mevcut spor salonlarının ve içindeki spor malzemelerinin bu bireylere göre uyarlanması gerektiğini ve bu öğretmenlerinin daha fazla bu bireylerle ilgilenmesi gerektiğini düşündükleri sonucuna ulaşmıştır. Bu uyarlamalar “Uyarlama malzemeler” ve “Özel ilgi” alt temalarında toplanmıştır. Uyarlama malzemeler alt temasında yer alan görüşler incelendiğinde öğrencilerin genel anlamda “*Duvarlara renkli minder, onlara uygun spor, onlara özel salon, oturarak oyunlar, özel spor aletleri, zilli toplar, asansörü yapın, sesli pota, sesli kale, özel salon, birinci kata spor salonu, her şey onlara özel, rampa, ayrı salon, ayrı ders verebilir, basit oyunlar vb*” ifadeler kullanmışlardır. Özel ilgi alt temasında yer alan görüşler incelendiğinde ise öğrencilerin genel anlamda “*Önce onunla ilgilenin, daha çok vakit geçirin, ayrıcalıklı davranın, önce ona anlatsın, daha fazla hak versin, önceliği onlara verebiliriz, onlara sorabilir, yanından hiç ayrılmaz vb.*” ifadeler kullanmışlardır. Bu ifadeler doğrultusunda öğrencilerin müdahale sonrası vermiş olduğu cevaplarla kalıcılık testinde verdikleri cevapların birbirleriyle örtüştüğünü söyleyebiliriz. Literatür incelendiğinde okullardaki mevcut spor salonlarının engelli bireylere yönelik uygun olmadığını ve bu salonların engelli bireylerin beden eğitimi ve spor derslerine

katılımlarını olumsuz yönde etkilediği ifade etmektedir (Nałęcz vd., 2019; Woods ve Butler; 2020). Grenier ve ark. (2014) öğrenci algılarına yönelik genel beden eğitimi alanlarının engelli bireylere yönelik uygunluğu üzerine yaptığı çalışmada, öğrenciler beden eğitimi ve spor alanlarının engelli bireylere yönelik uygun olmadığına yönelik algılarının olduğunu tespit etmişlerdir. Georgiou ve Kaprinis (2022) engelli bireylerin spor ve boş aktivitelere katılımına yönelik kısıtlamalarını inceledikleri çalışmalarında, katılımcıların uyarlanmış beden eğitimi alanları için uygun ekipmanın yetersiz olduğunun ve var olan salonların bu bireylerin kullanımına uygun olmadığını ifade etmişlerdir. Bu çalışmalar araştırma sonuçlarımızı desteklemektedir. Tüm bunlar doğrultusunda öğrencilerin engelli bireylerin beden eğitimi ve spor dersine katılımlarına yönelik eksiklikleri konusunda bilinçli farkındalıklarının arttığı ve bu bireylere yönelik uyarlanmış spor alanlarına ilişkin farkındalık kazandıkları düşünülmektedir.

Çalışma kapsamında dördüncü olarak “Deney grubu öğrencilerinin, görme/bedensel engelli kişiyi desteklemek veya savunmak için ne gibi adımlar atarsınız sorusuna yönelik uyarlanmış hareket eğitimi programı öncesi görüşleri nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin verdiği cevaplar doğrultusunda “Ben varsam” ana teması oluşmuştur. Bu tema çerçevesinde öğrencilerin genel anlamda görme ve bedensel engelli bireylerin yanında olacaklarını ve var olduklarında da onlara her anlamda destek olacaklarını düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu destekler “Yanımdayım” ve “Korurum” alt temalarında toplanmıştır. Yanında olurum alt temasında yer alan görüşler incelendiğinde öğrencilerin genel anlamda “*Yardım ederim, desteklerim, mutlu olmasını sağlarım, onu gezdiririm, sorunlarını çözerdim, motivasyon sağladım, yalnız bırakmazdım, sürekli desteklerdim, norlarımı verirdim, sorunlarını çözerdim vb.*” ifadeler kullanmışlardır. Korurum alt temasında yer alan görüşler incelendiğinde ise öğrencilerin genel anlamda “*Savunurum, kavgada yanında olurum, suçlanmasını engellerim, zorbalığı engellerdim, haksızlığa izin vermem, dalga geçirtmezdim vb.*” ifadeler kullanmışlardır. Bu ifadeler doğrultusunda öğrencilerin genel anlamda görme ve bedensel engelli bireylerin yanında olmaya ve bu bireyleri korumaya yönelik olumlu tutumlarının olduğunu söyleyebiliriz. Müdahale sonrası yöneltilen aynı görüşme sorusuna yönelik Hak savunuculuğu ana teması oluşmuştur. Bu tema çerçevesinde öğrencilerin görme ve bedensel engelli bireylere yönelik daha korumacı bir tutum takılmayı tercih ettikleri ve bu bireyleri yalnız bırakmak istemediklerini düşündükleri

sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda “Yanında olurum” ve “Korurum” alt temalarında toplanmıştır. Yanında olurum alt temasında yer alan görüşler incelendiğinde öğrencilerin genel anlamda “*Sürekli yanında olurdum, not paylaşırdım, engelini unuttururdum, komikli yapardım, cesaretlendirirdim, hep oynardım, farksız davranırım, yalnız bırakmam, her şeyi onunla yaparım, okula birlikte gelirim, okulu gezdiririm, parka giderim, sınava çalıştırırım, derste yanında otururum, empati yaptırırdım, hep yardım ederim vb.*” ifadeler kullanmışlardır. Korurum alt temasında yer alan görüşler incelendiğinde ise öğrencilerin genel anlamda “*Dalga geçirtmem, savunurum, dışlanmasına izin vermem, saygısızlık yaptırmazdım, hiç ayrılmazdım, üzmelerine izin vermem, ezdirmem, yanımda üzemezler, alay ettirmezdim, karışana kızarım vb.*” ifadeler kullanmışlardır. Bu sonuçlar doğrultusunda öğrencilerin genel anlamda engelli bireylere karşı daha koruyucu bir tavır sergiledikleri ve müdahale süresince kendilerini engelli bireylerin yerine koymalarının verilen cevapların etkililiğini arttırmada önemli bir etken olduğu düşünölmektedir. Kalıcılık testlerinde yöneltilen aynı görüşme sorusuna yönelik “Destek olurum” ana teması oluşmuştur. Bu tema çerçevesinde öğrencilerin yine engelli bireylere karşı korucuyu bir tutumla yaklaştıkları ve bu bireylerin diğer insanlardan farklı olmadığını düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu koruyucu tutumlar “Yalnız bırakmam” ve “Ayrımcılık yapmam” alt temalarında toplanmıştır. Yalnız bırakmam alt temasında yer alan görüşler incelendiğinde öğrencilerin genel anlamda “*Hep yanında olurum, birlikte aktivitelere giderim, cesaretlendiririm, onu korurum, üzülmesine izin vermem, eğlendiririm, komiklikler yaparım, vakit geçiririm, yardım ederim, onunla oynardım, dalga geçirtmem, teselli ederim, evime çağırırdım, pikniğe giderdik, değerli hissettirirdim, mutluluğu için çabalarım vb.*” ifadeler kullanmışlardır. Ayrımcılık yapmam alt temasında yer alan görüşler incelendiğinde ise öğrencilerin genel anlamda “*Aynı davranırım, diğer arkadaşlarım gibi, dışlamam, her şeyimi paylaşıyorum, ezdirmem, sürekli överim onu da, kırmam, arkadaşlık ederim, mahalledekilerle tanıştırırım, ondanda yardım isterim, ondan bir şeyler sorarım vb.*” ifadeler kullanmışlardır. Bu ifadeler doğrultusunda öğrencilerin müdahale sonrası vermiş olduğu cevaplarla kalıcılık testinde verdikleri cevapların birbirleriyle örtüştüğünü söyleyebiliriz. Literatür incelendiğinde bireylerin engelli bireylere, engellerinden dolayı koruyucu bir tutum sergilendiği belirtilmektedir (Hough, 2012; Callus ve Bonello, 2017). Su ve ark. (2015)

yaptıkları çalışmada engelli bireylere yönelik tutumları değerlendirmişler ve katılımcıların engelli bireylere yönelik koruyucu bir tutum sergiledikleri sonucuna ulaşmışlar. Bazı araştırmalara göre, müdahale programlarının ortaokul öğrencilerinde sosyal vicdanın gelişmesini teşvik ettiği, bunda engelli bireylere karşı var olan önyargıları kıran daha yoğun bir sosyal kabule yol açtığını ve engelli bireylere karşı daha büyük bir empati duygusu oluşturduğunu ifade etmektedir (Lindsay ve Edwards, 2013; Case vd., 2020; Álvarez-Delgado vd., 2021). Bu çalışmalar araştırma sonuçlarımızı desteklemektedir. Tüm bunlara doğrultusunda uygulanan müdahale programının öğrencilerin engellilere karşı olumlu tutum geliştirmelerini ve empatik eğilim düzeylerini etkilemiş olabileceği düşünülmektedir.

Çalışma kapsamında beşinci olarak “Sizce görme/bedensel engelli insanlar saygıyı ve engelli olmayan insanlarla aynı fırsatları hak ediyor mu lütfen nedenleriyle açıklayınız sorusuna yönelik uyarlanmış hareket eğitimi programı öncesi görüşleri nelerdir? sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin verdiği cevaplar doğrultusunda “Eşitiz” ana teması oluşmuştur. Bu tema çerçevesinde öğrencilerin genel anlamda görme ve bedensel engelli bireylerin saygıyı ve aynı fırsatları hak ettiğini, bu bireylerle eşit olduklarını düşünceleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu düşünceleri doğrultusunda “Saygı duymalıyız” ve “Fırsat vermeliyiz” alt temalarında toplanmıştır. Saygı duymalıyız alt temasında yer alan görüşler incelendiğinde öğrencilerin genel anlamda “*Onlarda insan, göremiyor, duyamıyorlar, dışlanmış hisseder, bizden daha önemliler, ayrımcılık yok, zaten durumları zor, bizim gibi değiller, hiçbir şeyi rahat yapamıyorlar, istiyor ama yapamıyor vb.*” ifadeler kullanmışlardır. Fırsat vermeliyiz alt temasında yer alan görüşler incelendiğinde ise öğrencilerin genel anlamda “*Zaten engelleri var, bizim gibi insan, engelleri var, sıkılabirler, engelleri değiştirmez vb.*” ifadeler kullanmışlardır. Bu ifadeler doğrultusunda öğrencilerin engelli bireylere karşı saygılı davranılması gerektiğini ve fırsat verilmesinin doğru olduğunu düşüncelerini söyleyebiliriz. Müdahale sonrası yöneltilen aynı görüşme sorusuna yönelik “Farklılığa saygı” ana teması oluşmuştur. Bu tema çerçevesinde öğrencilerin görme ve bedensel engelli bireylere yönelik saygı duyulmasının doğru olduğunu düşündükleri ve bu düşüncelerinin iki farklı nedenden kaynaklandığını düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda “Farkımız yok” ve “Özel bireyler” alt temalarında toplanmıştır. Farkımız yok alt temasında yer alan görüşler incelendiğinde öğrencilerin genel anlamda “*Onlarda insan,*

*saygısızlık yapamayız, daha fazla hak ediyorlar, bizim gibiler, fırsat verilmeli, eksiklikleri yok, eşitiz, mutsuzlar, insanlar, engelleri bunu değiştirmez, fırsatlar eşit verilmeli vb.*” ifadeler kullanmışlardır. Özel bireyler alt temasında yer alan görüşler incelendiğinde ise öğrencilerin genel anlamda *“Bizden öte, özeller, yardıma ihtiyaçları var, zaten engelleri var, daha fazla fırsat, hayatları zaten zor vb.”* ifadeler kullanmışlardır. Bu ifadeler doğrultusunda müdahale sonrası öğrencilerin vermiş oldukları cevaplardan yola çıkılarak engelli bireylerin saygıyı ve fırsatları engellerinin olduğu için gösterilmesi gerektiğini ya da herhangi bir farklılığın olmadığını kabullendikleri için hak ettiklerini düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Kalıcılık testlerinde yöneltilen aynı görüşme sorusuna yönelik “Engellilere saygı” ana teması oluşmuştur. Bu tema çerçevesinde öğrencilerin yine engelli bireylere karşı saygılı davranılması gerektiği, engellerinden dolayı saygısızlık yapılmasının doğru olmadığı ve kendilerine verilen fırsatların engelli bireylere de verilmesi gerektiğini düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu ana temada yer alan görüşler değerlendirildiğinde *“Herkes saygıyı hak eder, fark yok, onlarda insan, saygısızlık yapamayız, bizim gibiler, bizden eksik değil, özeller, hak ediyorlar, aramızda farkımız yok, dışlayamayız, aynıyız, hayatları zor, yalnız hissetmesinler, üzülmesinler diye, çok mutlu olurlar, değersiz hissedebilirler vb.”* ifadeler kullanmışlardır. Bu ifadeler doğrultusunda öğrencilerin müdahale sonrası vermiş olduğu cevaplarla kalıcılık testinde verdikleri cevapların birbirleriyle örtüştüğünü söyleyebiliriz. Literatür incelendiğinde Deal (2007) ve Vorhaus (2021) engelli bireylere yönelik saygıyı incelediği çalışmada, engelli bireylerin de saygıyı hak ettiğini ve engellerinden ötürü saygısızlık yapılmasının doğru olmadığını belirtmiştir. Wong (2009) yapmış olduğu çalışmada engelli bireylerin tipik gelişim gösteren kişilerle aynı koşullara sahip olmadığını ve bundan dolayı da bu bireylere karşı saygılı davranmanın önemli olduğunu belirtmiştir. Schuller ve ark. (2010) yaptıkları çalışmada engelli bireylerin tipik gelişim gösteren bireylerden farklı olduğunu ve farklılıklardan ötürü de engelli bireylerin saygıyı hak ettiğini belirtmişlerdir. Bu çalışmalar araştırma sonuçlarımızı desteklemektedir. Tüm bunlar doğrultusunda öğrencilerin engelli bireylerin saygıyı ve engelli olmayan insanlarla aynı fırsatları iki farklı nedenden dolayı hak ettiklerini ancak genel anlamda yapılan müdahale çalışmasının farklılıklara saygıyı ve eşit fırsatlar verilmesini bilincini kazandırdığı düşünülmektedir.

Çalışma kapsamında altıncı olarak “Yapılan empati parkuru sonrası engelli bireylerle ilgili düşünceleriniz ve parkur deneyimleriniz nelerdir? sorusu yöneltmiştir. Öğrencilerin verdiği cevaplar doğrultusunda “Tecrübeler” ana teması oluşmuştur. Bu tema çerçevesinde öğrencilerin genel anlamda müdahale programında farklı duygular ve kazanımları tecrübe ettiklerini düşüklere sonucuna ulaşılmıştır. Bu tecrübeler doğrultusunda “Hissettiklerim” ve “Kazanımlar” alt temalarında toplanmıştır. Hissettiklerim alt temasında yer alan görüşler incelendiğinde öğrencilerin genel anlamda “*Mutsuz, korktum, endişelendim, üzüldüm, halime şükrettim, çok mutluydum, çok duygulandım, çok heyecanlandım, çok eğlenceli, çok merak ettim, biraz utandım, acıma vb.*” ifadeler kullanmışlardır. Kazanımlar alt temasında yer alan görüşler incelendiğinde ise öğrencilerin genel anlamda “*Empatiyi öğrendim, farkları yokmuş, onların sevgisini, yardım etmeyi, zorlandıklarını anladım, hep iyi olmayı, kimseyi dışlamamayı, onlarla nasıl konuşacağımı, saygım arttı, yaşadıkları zorluğu, engelliyle nasıl konuşacağımı, her şeyi yapabileceklerini, onları anlamayı, onları sevmeyi vb.*” ifadeler kullanmışlardır. Bu ifadeler doğrultusunda öğrencilerin müdahale programından etkilendiğini, engelli bireylere yönelik farkındalıklarının arttığını ve bu parkurlarda engelli bireylerle empati kurmalarını kendilerine yönelik kazanımlar olduğunu düşüklere söyleyebiliriz. Kalıcılık testlerinde yöneltilecek aynı görüşme sorusuna yönelik “Deneyimler” ana teması oluşmuştur. Bu tema çerçevesinde öğrencilerin müdahale programında yine engelli bireylere karşı empatilerinin arttığını, hissettikleri duygularının etkisinde olduklarını ve bu parkurlar sayesinde engelli bireylerin yaşamlarına yönelik bilgiler edindiklerini düşüklere sonucuna ulaşılmıştır. Bu deneyimler “Duygularım” ve “Öğrendiklerim” alt temalarında toplanmıştır. Duygularım alt temalarında toplanmıştır. Hissettiklerim alt temasında yer alan görüşler incelendiğinde öğrencilerin genel anlamda “*Kötü hissettim, duygulandım, üzüldüm, mutlu oldum, endişelendim, korktum, çok etkilendim, heyecanlandım, biraz ürktüm, merak ettim, tedirgin oldum, değişik hissettim vb.*” ifadeler kullanmışlardır. Öğrendiklerim alt temasında yer alan görüşler incelendiğinde ise öğrencilerin genel anlamda “*Hayatları zormuş, empati yapmayı, onları sevmeyi, saygı duymayı, ilgi göstermeyi, nasıl yardım edeceğimi, zorlandıklarını, ön yargılı olmamayı, nasıl konuşacağımı, bizim gibi oynayabileceklerini, sevmeyi öğrendim, her şeyi yapabileceklerini, sonları anlamayı, bakış açım değişti vb.*” ifadeler kullanmışlardır.

Bu ifadeler doğrultusunda öğrencilerin müdahale sonrası vermiş olduğu cevaplarla kalıcılık testinde verdikleri cevapların birbirleriyle örtüştüğünü söyleyebiliriz. Literatür incelendiğinde farkındalık temelli müdahale çalışmalarının öğrencilerin öz-duyarlılığını arttırdığı bununda öğrencilerin engelli bireylere karşı empati ve tutumları üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu belirtmektedir (Pérez-Torralba vd., 2019; McKay vd., 2021). Neff ve ark. (2021) yaptığı çalışmaların müdahale programlarının ortaokul öğrencilerin öz-duyarlılık düzeyleri üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Çatalçam (2021) ortaokul öğrencileriyle yaptığı çalışmasında empatik eğilim düzeylerinde müdahale programının bu yaş grubu öğrencilerin empatileri üzerinde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Reina ve ark. (2011) ve Campos ve ark. (2014) 10-15 yaş arası öğrencilerine uyguladığı engelli farkındalığı müdahale programının bu yaş grubu öğrencilerin tutumları üzerinde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Bu çalışmalar araştırma sonuçlarımızı desteklemektedir. Tüm bu bulgulardan yola çıkılarak araştırmada uygulanan müdahale programının öğrencilerin engelli bireylere karşı empati, tutum ve öz-duyarlılıklarına etki ettiği ve bu müdahalelerden olumlu kazanımlar elde ettikleri düşünülmektedir.

Çalışma kapsamında yedinci olarak “Uygulama sonrası görme ve bedensel engelli bireylere yönelik beden eğitimi derslerinde çözüm önerileriniz nelerdir? sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin verdiği cevaplar doğrultusunda “Fiziki şartlar” ana teması oluşmuştur. Bu tema çerçevesinde öğrencilerin genel anlamda mevcut spor salonlarının engelli bireylere yönelik uyarlanmasının bu bireylerin beden eğitimi ve spor dersine katılımlarını olumlu yönde etkileyebileceğini düşüklere sonucuna ulaşılmıştır. Bu ana temada yer alan görüşler değerlendirildiğinde “*Duvarlara minder, yere minder, sesli pota, sesli kale, salonun içine asansör, onlara uygun salon, zilli toplar, salona rampa, oturarak oynatırım, derste öncelik, okul takımına alırım, ayrı ayrı salon, salonda sürekli biri, basit oyunlar, ayrı ders işleme vb.*” ifadeler kullanmışlardır. Bu ifadeler doğrultusunda öğrencilerin müdahale programında uyarlanmış beden eğitimi ve spor alanları konusunda ve mevcut spor salonlarındaki eksiklikleri görmede bilinçli farkındalıklarının arttığını söyleyebiliriz. Kalıcılık testlerinde yöneltilen aynı görüşme sorusuna yönelik “Hayalimdeki salon” ana teması oluşmuştur. Bu tema çerçevesinde öğrencilerin müdahale programında yine engelli bireylere yönelik uyarlanmış spor alanlarındaki eksiklikleri görebilecek ve bu alanların iyileştirilmesine yönelik

tasarımları yapabileceğini düşükleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu ana temada yer alan görüşler değerlendirildiğinde “*Duvar ve yere minder, rampa, salonun önüne asansör, zilli top, onlara özel spor salonu, potalara ses cihazı, onlara uygun spor malzemeleri, büyük bir salon, koşmadan oyun, basit sporlar, giriş kata spor salonu, konuşan kale, okul takımına alırım, çok yormazdım, zilli malzemeler, koşturmazdım, onlara uygun alet, daha güvenli bir salon vb.*” ifadeler kullanmışlardır. Bu ifadeler doğrultusunda öğrencilerin müdahale sonrası vermiş olduğu cevaplarla kalıcılık testinde verdikleri cevapların birbirleriyle örtüştüğünü söyleyebiliriz. Literatür incelendiğinde yapılan farkındalık temelli müdahale çalışmalarına katılan bireylerin uyarlanmış beden eğitimi alanlarına yönelik farkındalıklarını arttırdığı ifade edilmektedir (Mauerberg-deCastro vd., 2013; Olive vd., 2021). Grenier ve ark. (2014) ortaokul öğrencilerin engelli bireylerin beden eğitimi ve spor alanlarına katılımlarına yönelik algılarını inceledikleri çalışmalarında, öğrencilerin beden eğitimi ve spor alanlarının bu bireylere yönelik uyarlanması gerektiğini düşündükleri sonucuna ulaşmışlardır. Pocock ve Miyahara (2018), Mihajlovic (2019) uyarlanmış beden eğitimi alanlarına yönelik öğretmen görüşlerine göre inceledikleri çalışmalarında, mevcut spor alanlarının fiziki şartlarının engelli bireylere yönelik uygun olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmalar araştırma sonuçlarımızı desteklemektedir. Tüm bu bulgular sonucunda uygulanan müdahale programının öğrencilerin engelli bireylere yönelik farkındalıklarını arttırdığı düşünülmektedir.

### **6.1.3. Karma Yöntem Bulgularının Tartışılması**

Çalışma sonucunda nicel ve nitel verilerden elde edilen bulgular benzer ve farklı yönleriyle yorumlanarak çıkarımlar yapılmıştır.

Öğrencilerin nicel bulgularından çıkan sonuçların, nitel çalışmanın karşılığı olarak gelen birleşen ve ayrılan yönleri belirlenmiştir. Öğrencilerin görme ve bedensel engelli bireylere yönelik olumlu ifadeleri, toplam empatik eğilim, engelli çocuklara yönelik tutum ve öz-duyarlılık düzeylerinin olumlu çıkması sebebiyle benzer özellik taşımakta ve birleşen özellikler sütununda gösterilmiştir. Öğrencilerin olumsuz ifadeleri ise ayrılan yönler sütununda gösterilmiştir. Nitel verilerden elde edilen sonuçlarla nicel verilerin test sonuçları karşılaştırıldığında her iki bulgudan elde edilen verilerde örtüşen ve ayrılan yönlerin olduğu görülmektedir. Öğrencilerin yüksek empatik eğilim, engelli

çocuklara yönelik tutum ve öz-duyarlılık gösterdiği nicel bulgular ile yarı yapılandırılmış görüşme sorularında çıkan olumsuz alt temalar doğrultusundaki olumsuz cevaplarında öğrencilerin ölçeği doldururken olması gereken ifadeleri işaretlemiş olabileceği fakat yapılan görüşmelerde yöneltilen sorulara kendi düşüncelerini aktarırken ne düşündüklerini daha rahat ifade ettikleri düşünülmektedir. Tüm bu bulgular neticesinde öğrencilerin nitel süreçte daha samimi cevaplar verdiği göz önüne alınarak nicel verilerin nitel veriler ile desteklenmesinin gerektiği düşünülmektedir. Nicel ve nitel verilerin birbiriyle benzer sonuçlar ortaya çıkarabileceği gibi farklı sonuçlar da orta çıkarabildiği tespit edilmiştir.



## SONUÇ

Bu bölümünde, araştırmada kullanılmış yöntemler doğrultusunda elde ettiğimiz bulgularla ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlara dair önerilere değinilmiştir.

Sonuç olarak, 6 haftalık Uyarlanmış Hareket Eğitimi Programının ortaokul öğrencilerinin engelli bireylere karşı empatik eğilim, tutum ve öz-duyarlılıklarını geliştirdiği, son testlerden 2 hafta sonra yapılan kalıcılık test sonuçlarına göre de müdahale süresince kazanılan bilişsel empati, etkileşim ve kabullenme, kaçınma, yakınlık, öz sevecenlik, öz yargılama, izolasyon ve aşırı özdeşleşme düzeylerine etki ettiği, ancak duygusal empati, acıma, paylaşımların bilincinde olma ve bilinçlilik düzeylerine etki etmediği görülmüştür.

Araştırma sonuçları kapsamında, ortaokul öğrencilerinin engelli bireylere karşı empatik eğilim, tutum ve öz-duyarlılık düzeylerini geliştirmeye yönelik olarak yürütülecek araştırma ve müdahale çalışmaları ve yapılabilecek düzenlemelere yönelik çeşitli önerilere yer verilmiştir.

### *Araştırma Sonuçlarına Yönelik Öneriler,*

- Ortaokul öğrencilerinin engelli bireylere karşı empatik eğilim, tutum ve öz-duyarlılık düzeylerinin artırılmasına yönelik çeşitli etkinlikler veya özel bir branşa indirgenerek müdahale parkurları yapılabilir.
- Yapılacak müdahale uygulamasının haftalık ve saatlik süresi arttırılabilir.
- Farklı yaş grupları öğrencileri eklenerek gruplar arası karşılaştırma yapılabilir.
- Ortaokul öğrencileri ile engelli bireylere yönelik yapılacak farkındalık çalışmalarında okuldaki öğretmen ve hizmet sağlayan personellerin de görüşlerinin alınarak araştırılan olguya daha bütüncül bir yaklaşımla ele alınabilir.
- Öğrencilerin okul dışı zamanlarında da bu bireylere yönelik empatik eğilim, tutum ve öz-duyarlılık düzeylerinin arttırılmasına katkı sunacak etkinliklerin yaptırılabilir.

### *Yapılacak Çalışmalara ve Kuruluşlara Yönelik Öneriler*

- Ortaokul öğrencilerinin kaynaştırma öğrencileri ile daha sık bir araya getirilip rol model alma yoluyla aktiviteler yapılarak aralarında kuracakları iletişim daha etkin hale getirilebilir.
- Tipik gelişim gösteren öğrenciler ile yetersizliğe sahip bireylerin bir araya getirilerek birlikte etkinlikler yaptırılabilir.
- Ortaokul öğrencileri ile kaynaştırma öğrencilerinin fiziksel olarak daha aktif ve sosyalleşebilecekleri erişilebilir alanlar inşa edilebilir.
- Ortaokul müfredatlarına farklılıklara saygı çerçevesinde engelli bireylere yönelik farkındalık kazandıracak dersler eklenebilir.
- Öğretmenlere engelli bireylere yönelik farkındalığın artırılmasının önemine yönelik eğitimler ya da kurslar verilebilir.

## KAYNAKÇA

- 6462 Sayılı Kanun Ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Yer Alan Engelli Bireylere Yönelik İbarelerin Değiştirilmesi Amacıyla Bazı Kanun Ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun. (2013). Resmî Gazete (Sayı 28636). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/05/20130503-1.htm>. (Erişim Tarihi: 24.04.2024).
- 7 Temmuz 2018 Tarih 30471 Sayılı Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği” <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm>/ (Erişim Tarihi: 22.11.2023).
- AAID (2020). Definition Of Intellectual Disability. Retrieved From <https://www.aidd.org/%C4%B0ntellectualdisability/definition> (Erişim Tarihi: 24.04.2024).
- Açıkgöz, K. Ü. (2003). *Aktif Öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Ajzen, I. (2005). *Attitude, Personality And Behavior. Second Edition*. New York: Open University Press.
- Ajzen, I., M. Fishbein vd. (2018). The Influence Of Attitudes On Behavior. *The Handbook Of Attitudes, Volume 1: Basic Principles*, 197-255.
- Akay, C. E. N. K. (2013). Ortaokul Öğrencilerinin Yapararak-Yaşayarak Öğrenme Temelli TÜBİTAK 4004 Bilim Okulu Projesi Sonrası Bilim Kavramına Yönelik Görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 9, Sayı 2, 326-338.
- Akın, Ü., A. Akın ve R. Abacı (2007). Öz-Duyarlık Ölçeği: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 33, Sayı 33, 1-10.
- Akiki, R., N. Dahdouli ve O. Dimassi (2021). *Mindfulness, Self-Compassion And Resilience, Among Fifth Graders At Al Makassed Dawha School İn Lebanon*.
- Aktın, K. (2021). Bir Tarihsel Empati Çalışması: Sarıkamış'ta Asker Olmak. *Milli Eğitim Dergisi*, Cilt 50, Sayı 229, 157-178.
- Algüzel, A. ve G. Bumin (2024). Ortaokul Öğrencilerinin Empatik Eğilimleri, Özel Gereksinimli Çocuklara Yönelik Tutumları Ve Akran Zorbalığı Arasındaki

İlişkinin İncelenmesi. *Hacettepe University Faculty Of Health Sciences Journal*, Cilt 11, Sayı 1, 174-189.

Allport, GW. (1935). *Attitudes. Handbook Of Social Psychology*. In C. Murchison (ed.). (798-844). Worcester, MA: Clark University Pres.

Alnafea, T. ve D. D. Curtis (2017). Influence Of Mothers' Parenting Styles On Self-Regulated Academic Learning Among Saudi Primary School Students. *Issues In Educational Research*, Cilt 27, Sayı 3, 399-416.

Alparslan, S. (2008). Ortaöğretim Öğrencilerinin Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Sergilediği Öğretim Davranışlarına İlişkin Algıları ve Öğrencilerin Bu Derse Karşı Geliştirdikleri Tutumları. (*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*). Abant İzzet Baysal Üniversitesi SBE.

Altun, Ö. Ş., K. Kabakçı ve Z. Olçun (2020). Hemşirelikte Öz-Şefkat. *Arşiv Kaynak Tarama Dergisi*, Cilt 29, Sayı 2, 1-1.

Álvarez-Delgado, J., B. León-del-Barco vd. (2021). Improving Adolescents' Attitudes Towards Persons With Disabilities: An Intervention Study in Secondary Education. *Sustainability*, Cilt 13, Sayı 8, 4545.

Álvarez-Delgado, J., B. León-del-Barco vd. (2021). Improving adolescents' attitudes towards persons with disabilities: An intervention study in secondary education. *Sustainability*,

Álvarez-Delgado, J., B. León-Del-Barco vd. (2021). Improving Adolescents' Attitudes Towards Persons With Disabilities: An Intervention Study In Secondary Education. *Sustainability*, Cilt 13, Sayı 8, 4545.

Alves, M. L. T., J. Haegele ve E. Duarte (2018). "We can't do Anything": The Experiences of Students With Visual Impairments in Physical Education Classes in Brazil. *British Journal of Visual Impairment*, Cilt 36, Sayı 2, 152–162.

American Association On Intellectual ve Developmental Disabilities (2022). "Definition Of Intellectual Disability" <https://www.aidd.org/intellectual-disability/definition> . (Erişim Tarihi: 22.11.2023).

- Anderson, J. J., L. E. Wilbers vd. (2021). Effects Of A Disability Awareness Clinic On Boy Scouts' Attitudes Toward Disability. *Journal Of Social Service Research*, Cilt 47, Sayı 1, 1–9.
- Andrews, E. E., R. M. Powell ve K. Ayers (2022). The Evolution Of Disability Language: Choosing Terms To Describe Disability. *Disability And Health Journal*, Cilt 15, Sayı 3, 101328.
- Anıl, A. (2019). İşverenlerin Engellilere Yönelik Tutumları İle Engelli Çalışanların Çalışma Alanına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi SBE.
- Aras, L. ve M. B. Asma (2020). Farklı Türdeki Ortaöğretim Kurumlarında Okuyan Öğrencilerin Beden Eğitimi ve Spor Dersine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, Cilt 5, Sayı 1, 27-39.
- Armstrong, M., C. Morris vd. (2016). Children's Contact With People With Disabilities And Their Attitudes Towards Disability: A Cross-Sectional Study. *Disability And Rehabilitation*, Cilt 38, Sayı 9, 879–888.
- Armstrong, M., C. Morris vd. (2017). Interventions Utilising Contact With People With Disabilities To Improve Children's Attitudes Towards Disability: A Systematic Review And Meta-Analysis. *Disability And Health Journal*, Cilt 10, Sayı 1, 11–22.
- Arslan, M. (2007). *Öğretim İlke ve Yöntemleri (Aşılıoğlu, B., Başlıca Öğrenme ve Öğretim İlkeleri Bölümü)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Arslan, Ü. (2007). *Okul Öncesi Eğitimde Temel Becerilerin Ve Sosyal Davranışların Kazandırılması. İçinde G. Haktanır (ed.). Okul Öncesi Eğitime Giriş*. Ankara: Anı.
- Aslan, C. (2016). *Görme Engellileri Tanıma ve Sınıflandırma*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi.
- ASPB, (2014). *Görme Engelliler İçin Aile Eğitim Rehberi. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı*. Ankara [https://www.researchgate.net/publication/293815759\\_aileegitimrehberi](https://www.researchgate.net/publication/293815759_aileegitimrehberi). (Erişim Tarihi: 10.12.2023).

- Ataman, A. (2011). *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Atli, A. ve M. Kutlu (2012). Çocuk Yuvaları ve Yetiştirme Yurtlarında Çalışan Personelin Empatik Eğilim Düzeylerinin İncelenmesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, Cilt 23, Sayı 1, 41-56.
- Avcı, T. (2020). Tutum ( Önemi, Bileşenleri, İşlevleri, Yapısal Özellikleri, Oluşumu). [Http://Tansuavci.Com/2020/11/22/Tutum-Onemi-Bilesenleri-Islevleri-Yapisal-Ozellikleri-Olusumu/](http://Tansuavci.Com/2020/11/22/Tutum-Onemi-Bilesenleri-Islevleri-Yapisal-Ozellikleri-Olusumu/) . (Erişim Tarihi: 10.12.2023).
- Aydın, H. ve M. Şahin (2022). Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Çocukların Ebeveynlerinin Aile İşlevselliği ve Evlilik Uyumları. *Akdeniz Spor Bilimleri Dergisi*, Cilt 5, Özel Sayı 2, 918-934.
- Ayral, M., Ş. Özcan vd. (2015). Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Özel Gereksinimli Öğrencilere Bakışını Etkileyen Etkenler. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 15, Özel Sayı, 218-230.
- Baer, R. A. (2015). *Mutluluk Uygulamaları*. K. Ertaş, (çev.). İstanbul: Olimpos Yayınları.
- Baer, R. A., E. L. B. Lykins ve J. R. Peters (2012). Mindfulness And Self-Compassion As Predictors Of Psychological Well-Being İn Long-Term Meditators And Matched Non-Meditators. *Journal Of Positive Psychology*, Sayı 7, 230–238.
- Bailey, N. W., W. Comte vd. (2023). Participation İn Online Mindfulness Was Associated With Improved Self-Compassion And Prosocial Attitudes. *Mindfulness*, Cilt 14, Sayı 7, 1735-1750.
- Baron-Cohen, S. (2003). *The Essential Difference: Men, Women And The Extreme Male Brain*. London: Penguin Books.
- Baykoç, Dönmez, N., A. Sümer ve B. Uyaroğlu (2017). *Görme Engelli Çocuklar ve Eğitimleri*. Baykoç, Necate (ed). *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim*. (217-237). Ankara: Eğiten Kitap.
- Baysal, A. C. (1996). *T. E. D. Bilimleri*. İstanbul: Avcıol Basım-Yayın.

- Belousov, L. (2016). Paralympic Sport As A Vehicle For Teaching Tolerance To young People. *Procedia-Social And Behavioral Sciences*, Sayı 233, 46-52.
- Bergen-Cico, D. ve S. Cheon (2013). The Mediating Effects Of Mindfulness And Self-Compassion On Trait Anxiety. *Mindfulness*, Sayı 4, 505–519.
- Bergen-Cico, D., K. Possemato ve S. Cheon (2013). Examining The Efficacy Of A Brief Mindfulness-Based Stress Reduction (Brief MBSR) Program On Psychological Health. *Journal Of American College Health*, Cilt 61, Sayı 6, 348-360.
- Bertling, J.G. (2015). The Art Of Empathy: A Mixed Methods Case Study Of A Critical Place-Based Art Education Program. *International Journal Of Education ve The Arts*, Cilt 16, Sayı 13, 1-26.
- Biegel, G. M., K. W. Brown vd. (2009). Mindfulness-Based Stress Reduction For The Treatment Of Adolescent Psychiatric Outpatients: A Randomized Clinical Trial. *Journal Of Consulting And Clinical Psychology*, Cilt 77, Sayı 5, 855.
- Bilir, P. (2008). Yeni Beden Eğitimi Öğretim Programı ve Köy Enstitülerinde Beden Eğitimi Derslerinin Yapılandırıcı Öğretim Yaklaşımı Açısından Değerlendirilmesi. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, Cilt 6, Sayı 3, 145-150.
- Blair, R. J. R. (2013). Psychopathy: Cognitive And Neural Dysfunction. *Dialogues In Clinical Neuroscience*, Cilt 15, Sayı 2, 181–190.
- Bluth, K. ve T. A. Eisenlohr-Moul (2017). Response To A Mindful Self-Compassion Intervention In Teens: A Within-Person Association Of Mindfulness, Self-Compassion, And Emotional Well-Being Outcomes. *Journal Of Adolescence*, Sayı 57, 108-118.
- Bluth, K., C. Lathren vd. (2023). Improving Mental Health Among Transgender Adolescents: Implementing Mindful Self-Compassion For Teens. *Journal Of Adolescent Research*, Cilt 38, Sayı 2, 271-302.
- Bluth, K., P. N. Roberson ve S. A. Gaylord (2015). A Pilot Study Of A Mindfulness Intervention For Adolescents And The Potential Role Of Self-Compassion In Reducing Stress. *Explore*, Cilt 11, Sayı 4, 292-295.

- Bluth, K., S. A. Gaylord vd. (2016). Making Friends With Yourself: A Mixed Methods Pilot Study Of A Mindful Self-Compassion Program For Adolescents. *Mindfulness*, Cilt 7, Sayı 2, 479–492.
- Bossaert, G. ve K. Petry (2013). Factorial Validity Of The Chedoke-Mcmaster Attitudes Towards Children With Handicaps Scale (CATCH). *Research In Developmental Disabilities*, Cilt 34, Sayı 4.
- Bourcier, T., J. Chammas vd. (2019). Robot-Assisted Simulated Strabismus Surgery. *Translational Vision Science ve Technology*, Cilt 8, Sayı 3, 26-26.
- Bower, A. R., A. Nishina vd. (2015). Nice Guys And Gals Finish Last? Not In Early Adolescence When Empathic, Accepted, And Popular Peers Are Desirable. *Journal Of Youth And Adolescence*, Cilt 44, Sayı 12, 2275–2288.
- Bozkurt, T. (2014). *Empati Kuramları Ve Uygulamaları. Empati Kuramdan Uygulamaya*. İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi Yayınları.
- Bulut, F. (2020). Engellilere Yönelik Yerel Yönetim Çalışmaları: Ümraniye Belediyesi Örneği. *Akademik Matbuat*, Cilt 4, Sayı 2, 41-60.
- Burcu, E. (2015). *Engellilik Sosyolojisi*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., E. Kılıç Çakmak vd. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Callus, A. M. ve I. Bonello (2017). *Over-protection in the lives of people with an intellectual disability in Malta: Research Findings*.
- Campos, M. J., J. P. Ferreira ve M. E. Block (2014). Influence Of An Awareness Program On Portuguese Middle And High School Students' Perceptions Of Peers With Disabilities. *Psychological Reports*, Cilt 115, Sayı 3, 897-912.
- Case, L., B. Schram vd. (2021). A Meta-Analysis of the effect of Adapted Physical Activity Service-learning Programs on College Student Attitudes Toward People with Disabilities. *Disability and Rehabilitation*, Cilt 43, Sayı 21, 2990-3002.
- Castillo Castejon, O., I. González vd. (2019). Visual Cognitive Impairments In Children At Risk Of Prenatal Alcohol Exposure. *Acta Paediatrica*, Cilt 108, Sayı 12, 2222-2228.

- Cavkaytar, A. ve İ. H. Diken (2005). *Özel Eğitime Giriş*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Centeno, R. P. R. ve K. T. G. Fernandez (2020). Effect Of Mindfulness On Empathy And Self-Compassion: An Adapted MBCT Program On Filipino College Students. *Behavioral Sciences*, Cilt 10, Sayı 3, 61.
- Cheang, R., A. Gillions ve E. Sparkes (2019). Do Mindfulness-Based Interventions Increase Empathy And Compassion In Children And Adolescents: A Systematic Review. *Journal Of Child And Family Studies*, Sayı 28, 1765-1779.
- Chung, Y., K. H. Douglas vd. (2019). Interactions Of High School Students With Intellectual And Developmental Disabilities In Inclusive Classrooms. *Intellectual And Developmental Disabilities*, Sayı 57, 307-322.
- Ciminli, A., A. T. Yılmaz ve C. Kazdal (2023). Ortopedik Engelli Bireylerde İyi Oluş Ve Sosyal Dışlanma Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 18, Sayı 37, 241-257.
- Cortese, S., M. Sabé vd. (2022). Half A Century Of Research On Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: A Scientometric Study. *Neuroscience ve Biobehavioral Reviews*, 104769.
- Creswell, J. W. (2017). *Karma Yöntem Araştırmalarına Giriş*. Muhammed Sözbilir (çev.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2021). *Karma Yöntem Araştırmalarına Giriş*. Muhammed Sözbilir (çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. ve J. D. Creswell (2021). *Araştırma Tasarımı: Nitel, Nicel Ve Karma Yöntem Yaklaşımları*. Engin Karadağ (çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Creswell, J. W. ve V. L. Plano Clark (2018). *Designing And Conducting Mixed Methods Research*. (3rd Ed.) Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. ve V. L. Plano Clark (2020). *Designing And Conducting Mixed Methods Research*. Yüksel Dede And Selçuk Beşir Demir (çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Crowe, K. ve J. Dammeyer (2021). Sensory Loss. *Handbook Of Pragmatic Language Disorders: Complex And Underserved Populations*, 215-246.

- Cunha, M., A. Xavier ve P. Castilho (2016). Understanding Self-Compassion İn Adolescents: Validation Study Of The Self-Compassion Scale. *Personality And Individual Differences*, Sayı 93, 56-62.
- Çankaya, G. ve H. Ergin (2015). Çocukların Oynadıkları Oyunlara Göre Empati Ve Saldırganlık Düzeylerinin İncelenmesi. *Sözel Bildiri, Hacettepe Üniversitesi Kültür Merkezi, Sözel Bildiriler XI*, Ankara, 283-297.
- Çatalçam, S. (2021). “10-14 Yaş Ortaöğretim Öğrencilerinin Hoşgörülü Olma Ve Empati Kurma Becerisinin Obez Akranlarına Yönelik Tutumlarına Etkisinin Değerlendirilmesi”, (*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*). Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi SBE.
- Çavuşoğlu, C. (2014). İlköğretim Matematik Öğretmenliği Programının Değerlendirilmesi: Bir Durum Çalışması. (*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*). Yıldız Teknik Üniversitesi SBE.
- Çelik, T. (2023). Doğuştan Total Görme Engelli Bireylerin Rüya Deneyimine İlişkin Görüşleri. *International Anatolia Academic Online Journal Social Sciences Journal*, Cilt 9, Sayı 3, 1-8.
- Çiçek, E. D. (2019). Üniversite Öğrencilerinin Spora Katılım ve Spora Yönelik Tutumlarının İncelenmesi (Adana). (*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*). Aksaray Üniversitesi SBE.
- Davis, R. W. (2017). *Adapted Sport*. Winnick, J. P. ve D. L. Poretta (ed). *Adapted Physical Education And Sport (99-130)*. Sixth Education. Human Kinetics.
- De Laat, S., E. Freriksen ve M. P. J. Vervloed (2013). “Attitudes Of Children And Adolescents Toward Persons Who Are Deaf, Blind, Paralyzed Or Intellectually Disabled.” *Research İn Developmental Disabilities*, Cilt 34, Sayı 2, 855–863.
- Deal, M. (2007). Aversive Disablism: Subtle Prejudice Toward Disabled People. *Disability ve Society*, Cilt 22, Sayı 1, 93-107.
- Demetriou, K. (2021). Intentions Of Children Without Disabilities To Form Friendship With Peers With Physical Disability: A Small Scale Study. *Early Child Development And Care*, Cilt 191, Sayı 13, 2141-2157.

- Demir, T. ve Ü. Şen (2009). Görme Engelli Öğrencilerin Çeşitli Değişkenler Açısından Öğrenme Sitilleri Üzerine Bir Araştırma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Cilt 2, Sayı 8, 154-161.
- Demirutku, K. (2019). *Beşeri Değerler: Kuramlar Görgül Çalışmalar ve Değer Eğitimi Önerileri, Karakter ve Değerler Eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Depauw, K. P. (2017). *Historical Viewpoint On Adapted Physical Education*. Haegele J. A., Hodge, S. R. ve D. R. Shapiro (ed). *Routledge Handbook Of Adapted Physical Education* (7-24). New York: Routledge.
- Derman, M. T., Ş. Türen vd. (2020). Okul Öncesi Çocukların Empati Bölümleri İle Annelerinin Ebeveyn Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, Cilt 4, Sayı 3, 336-368.
- Diken, İ. H. (2017). Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim. *Pegem Atıf İndeksi*, Sayı 1, 582.
- Dikici, H. ve S. Özdemir (2023). Dikkat Eksikliği Ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Çocuklarla Tipik Gelişim Gösteren Çocukların Sosyal Bilgi İşleme Süreçleri Ve Yönetici İşlev Davranışlarının Karşılaştırmalı İncelenmesi. *Ozel Eğitim Dergisi*, Cilt 24, Sayı 3, 375-399A.
- Doğan, Ö. (2019). *Empati ve Sempati*, İstanbul: Mavi Çatı Yayınları.
- Donald, J. N., B. K. Sahdra vd. (2019). Does Your Mindfulness Benefit Others? A Systematic Review And Meta-Analysis Of The Link Between Mindfulness And Prosocial Behaviour. *British Journal Of Psychology*, Cilt 110, Sayı 1, 101–125.
- Dökmen, Ü. (ed.) (2000). *İletişim Çatışmaları ve Empati*. İstanbul: Sistem Yayınları.
- Dökmen, Ü. (ed.) (2014). *İletişim Çatışmaları ve Empati*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Dvash, J. ve S. G. Shamay-Tsoory (2014). Theory Of Mind And Empathy As Multidimensional Constructs: Neurological Foundations. *Topics In Language Disorders*, Cilt 34, Sayı 4, 282–295.
- Eisenberg, N. ve R. Lennon (1980). Altruism And The Assesment Of Empathy In The Preschool Years, *Child Development*. Sayı 51, 552-557.

- Elbasan, B. (2019). *Pediatric Fizyoterapi Rehabilitasyon*. İstanbul: İstanbul Tıp Kitabevleri.
- Elkatmış, V. ve L. Turan (2023). Çocuk Edebiyatında Engellilik Teması İle Karşılaşan Çocukların Engelliliği Algılamaları Üzerine Bir Araştırma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi/Ana Dili Eğitim Dergisi*, Cilt 11, Sayı 1.
- Elsman, E. B. M., G. H. M. B. Van Rens ve R. M. A. Van Nispen (2019). Quality Of Life And Participation Of Young Adults With A Visual İmpairment Aged 18–25 Years: Comparison With Population Norms. *Acta Ophthalmologica*, Cilt 97, Sayı 2, 165-172.
- Enç, M. (2005). *Görme Özürlüler Gelişim, Uyum Ve Eğitimleri*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Engelliler Hakkında Kanun, (2005), 3.
- Erdoğan, E. ve K. G. Genç (2018). Örnek Ülke Uygulamalarıyla Özel Eğitim Hizmetleri. In *5th International Congress On Political, Economic And Social Studies (ICPESS)*, 26-29.
- Eroğlu, C. (2013). Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlikleri ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları, (*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*). Aksaray Üniversitesi SBE.
- Eroğlu, Y. (2017). *Engelliler ve Spor*. N. Mirzeoğlu, (ed). *Spor Bilimlerine Giriş İçinde* (296-326). Ankara: Spor.
- Ersoy, E. ve F. Köşger (2016). Empati: Tanımı Ve Önemi/Empathy: Definition And İts İmportance. *Osmangazi Tıp Dergisi*, Cilt 38, Sayı 2, 9-17.
- Ersoy, Ö. ve N. Avcı (2001). *Özel Gereksinimi Olan Çocuklar ve Eğitimleri*, İstanbul: Yapa Yayınları.
- Fadlillah, M. ve R. Pangastuti (2022). Parenting Style To Support The Cognitive Development Of Early Childhood. *Jurnal Iqra': Kajian Ilmu Pendidikan*, Cilt 7, Sayı 1, 156-163.

- Flook, L., S. B. Goldberg vd. (2015). Promoting Prosocial Behavior And Self-Regulatory Skills İn Preschool Children Through A Mindfulness-Based Kindness Curriculum. *Developmental Psychology*, Cilt 51, Sayı 1, 44.
- Flower, A., M. K. Burns ve N. A. Bottsford-Miller (2007). Meta-Analysis Of Disability Simulation Research. *Remedial Special Education*, Cilt 28, Sayı 2, 72–79.
- Fredrickson, B. L., M. A. Cohn vd. (2008). Open Hearts Build Lives: Positive Emotions, İnduced Through Loving-Kindness Meditation, Build Consequential Personal Resources. *Journal Of Personality And Social Psychology*, Sayı 95, 1045–1061.
- Friend, M. (2006). "Students With Physical And Health Disabilities". Special Education: Contemporary Perspectives For School Professionals, İdea 2004 Update Edition. *Pearson Education*, Sayı 13, 486-527.
- Fu, W., Y. Xiao vd. (2022). The Relationship Of İnclusive Climate And Peers' Attitude On Children With Disabilities İn China: A Mediating Role Of Empathy. *Frontiers İn Psychology*, Sayı 13, 1034232.
- Gelaw, A. Y., B. Janakiraman vd. (2020). Effectiveness Of Home-Based Rehabilitation İn İmproving Physical Function Of Persons With Stroke And Other Physical Disability: A Systematic Review Of Randomized Controlled Trials. *Journal Of Stroke And Cerebrovascular Diseases*, Cilt 29, Sayı 6, 104800.
- Georgiou, A. ve S. Kaprinis (2022). Investigation of Constrains Toward Participation in Sports and Leisure Activities of People with Disabilities. *European Journal of Physical Education And Sport Science*, Cilt 9, Sayı 3.
- Getie, A. S. (2020). Factors Affecting The Attitudes Of Students Towards Learning English As A Foreign Language. *Cogent Education*, Cilt 7, Sayı 1, 1738184.
- Gkora, V. ve A. M. Driga (2023). The Role Of İcts İn Student's Emotional And Behavioral Difficulties.
- Godeau, E., C. Vignes vd. (2010). Improving Attitudes Towards Children With Disabilities in a School Context: A Cluster Randomized İntervention Study. *Developmental Medicine ve Child Neurology*, Cilt 52, Sayı 10, e236-e242.

- Godeau, E., C. Vignes vd. (2010). Improving Attitudes Towards Children With Disabilities In A School Context: A Cluster Randomized Intervention Study. *Developmental Medicine And Child Neurology*, Cilt 52, Sayı 10.
- Goleman, D. (2020). *Empati Nedir?, Duygusal Zekâ – Empati*, L. Göktem, (çev.). İstanbul: Optimist Yayın Grubu.
- Gonçalves, T. ve M. Lemos (2014). “Personal And Social Factors Influencing Students’ Attitudes Towards Peers With Special Needs.” *Procedia - Social And Behavioral Sciences*, Sayı 112, 949–955.
- Gökdağ, M. (2018). Okul Yöneticilerinin Spora Yönelik Tutumları Ve Kadınların Spor Etkinliklerine Katılmalarına Dair Görüşlerinin Araştırılması (Bartın Örneği). *(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Bartın Üniversitesi EBE.
- Göksu, İ. ve T. Çevik (2004). *Özel Eğitime Giriş*. Ankara: Gündüz.
- Grenier, M., K. Collins vd. (2014). Perceptions of a Disability Sport Unit in General Physical Education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, Cilt 31, Sayı 1, 49-66.
- Grenier, M., K. Collins vd. (2014). Perceptions of A Disability Sport Unit in General Physical Education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, Cilt 31, Sayı 1, 49-66.
- Grenier, M., K. Collins vd. (2014). Perceptions Of A Disability Sport Unit In General Physical Education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, Cilt 31, Sayı 1, 49-66.
- Guo, X., B. K. Swenor ve J. E. Goldstein (2020). Association Of Visual Acuity Improvement With Uncorrected Refractive Error In Patients New To Low Vision Clinics. *JAMA Ophthalmology*, Cilt 138, Sayı 7, 765-771.
- Güldağ, S. (2007). Düzce Çakırlar İlköğretim Okulunda Okuyan Öğrencilerin Ebeveynlerinin Empatik Düzeylerinin Ailelerin Sosyo Ekonomik Yapılarına Göre İncelenmesi. *(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Kocaeli Üniversitesi SBE.
- Güler, A., M. B. Halıcıoğlu ve S. Taşgın (2015). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Güler, E.K. (2005). Tıbbi Ortamların Ve İlişkilerin Engelli Kişilere Uygunluğunun Etik Yönden Değerlendirilmesi. *(Yayımlanmamış Doktora Tezi)*. Çukurova Üniversitesi SBE.

- Güneş, C. (2016). Engelli Sporcularla Çalışan Antrenörlerin Mesleki Yeterliliklerinin Tükenmişlik ve İş Doyumu Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi. (*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi SBE.
- Gürgür, H. ve P. Şafak (2017). *İşitme ve Görme Yetersizliği*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gürsel, O. (2017). Görme Yetersizliği Olan Öğrenciler. *Pegem Atıf İndeksi*, 246-277. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Habip, B. (2016). *Psikanalizin İçinden*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Haegele, J. A. ve D. L. Porretta (2015). Physical Activity And Schoolaged Individuals With Visual Impairments: A Literature Review. *Adapted Physical Activity Quarterly*, Cilt 32, Sayı 1, 68-82.
- Haegele, J. A. ve X. Zhu (2021) Physical Activity, *Self-Efficacy And Health-Related Quality Of Life Among Adults With Visual Impairments, Disability And Rehabilitation*, Cilt 43, Sayı 4, 530-536,
- Hallahan, D. P. ve J. M. Kauffman (2003). Learners With Physical Disabilities. *Exceptional Learners: Introduction To Special Education. 9th Edition. Allyn And Bacon Inc*, 419-451.
- Haspolat, N. K. (2022). Psikanalizin İçinden Bir Kavram “Özdeşleşme”. *Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 2, Sayı 1, 1-9.
- Hogg Michael A. ve M. Vaughan Graham (2014). *Seventh Edition Social Psychology*, İ. Yıldız ve A. Gelmez (çev.). Ankara: Ütopya Publishing House.
- Hong, S.-Y., K.-A. Kwon ve H.-J. Jeon (2009). Shy And Soft Spoken. *Infant And Child Development*, Cilt 18, Sayı 6, 238– 254.
- Hough, R. E. (2012). Adult Protection and ‘Intimate Citizenship’for People With Learning Difficulties: Empowering and Protecting in Light of the No Secrets Review. *Disability ve Society*, Cilt 27, Sayı 1, 131-144.
- [Http://Notoku.Com/Tutum-Ve-Tutum-Kavrami/#İxzz3zpmmltdt](http://Notoku.Com/Tutum-Ve-Tutum-Kavrami/#İxzz3zpmmltdt) (Erişim Tarihi: 25.12.2023).

- Hutzler, Y., O. Fliess-Douer vd. (2007) .Effects Of Short-Term Awareness Interventions On Children's Attitudes Toward Peers With A Disability. *International Journal Of Rehabilitation Research*, Cilt 30, Sayı 2, 159-161.
- Ingram, K. M., D. L. Espelage vd. (2019). Evaluation Of A Virtual Reality Enhanced Bullying Prevention Curriculum Pilot Trial. *Journal Of Adolescence*, Sayı 71, 72–83.
- Ingram, M. A. ve M. Nakazawa (2003). Developing Empathy Among Community College Counselors Through Sociocultural Poetry. *Community College Journal Of Research And Practice*, Sayı 27, 485-493.
- Ison, N., S. McIntyre vd. (2010). ‘Just Like You’: A Disability Awareness Programme For Children That Enhanced Knowledge, Attitudes And Acceptance: Pilot Study Findings. *Developmental Neurorehabilitation*, Cilt 13, Sayı 5.
- Işık, E. ve Ç. Semerci (2019). Nitel Araştırmalarda Veri Üçgenlemesi Olarak Odak Grup Görüşmesi, Bireysel Görüşme ve Gözlem. *Turkish Journal Of Educational Studies*, Cilt 6, Sayı 3, 53-66.
- İlhan, E. L. (2021). *Engelliler İçin Beden Eğitimi ve Spor*. M. Günay (ed). *ÖABT Öğretmenlik Alan Bilgisi Beden Eğitimi Öğretmenliği Konu Anlatımlı Soru Bankası İçinde* (400-448). Ankara: Gazi Kitabevi.
- İlhan, S. (2024). *Nasıl Mutlu Çocuk Yetiştiririz?* <https://www.cocukpsikiyatri.org/aile-ve-iliski-sorunlari/ebeveynlere-oneriler-taktikler/nasil-mutlu-cocuk-yetistiririz-2/>. (Erişim Tarihi: 04.01.2024).
- İnanç, Y. B. ve E.E. Yerlikaya (2012). *Kişilik Kuramları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- İnce, G. ve E. Deretarla Gül (2021). *Spor Bilimlerinde Özel Eğitim ve Kaynaştırma*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- İnceoğlu, M. (2000). *Tutum-Algı İletişim*. Ankara: İmaj Yayınevi.
- İnceoğlu, M. (2010). *Tutum, Algı, İletişim*. Ankara: Elips Kitap.

- Jazaieri, H., G. T. Jinpa vd. (2013). Enhancing Compassion: A Randomized Controlled Trial Of A Compassion Cultivation Training Program. *Journal Of Happiness Studies*, Sayı 14, 1113-1126.
- Jena, R. K. (2020). Measuring The Impact Of Business Management Student's Attitude Towards Entrepreneurship Education On Entrepreneurial Intention: A Case Study. *Computers In Human Behavior*, Sayı 107, 106275.
- Joyce, A., J. ETTY-Leal, Zazryn vd. (2010). Exploring A Mindfulness Meditation Program On The Mental Health Of Upper Primary Children: A Pilot Study. *Advances In School Mental Health Promotion*, Cilt 3, Sayı 2, 17-25.
- Kabapınar, Y. (2002). Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Derslerinde Öğrencinin Toplumsal Duyarlılık Becerilerinin Geliştirilmesinde Kullanılacak Bir Öğretim Yöntemi Olarak Sosyal Empati. *Yaşadıkça Eğitim*. Sayı 76, 29-34.
- Kara, Z. (2016). Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Öğrencilerine Yönelik Tutumlarını Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi. *(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Aydın Üniversitesi SBE.
- Karabağ, Ş. G. (2003). Öğretilebilir ve Bilişsel Bir Beceri Olarak Tarihi Empati, *(Yayınlanmamış Doktora Tezi)*. Gazi Üniversitesi SBE.
- Karabulut, R. (2017). Türkiye'de Üstün Yetenekliler Eğitiminin Yasal Dayanakları. *Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, Cilt 1, Sayı 1, 51-56.
- Karadağ, S. (2012). İlköğretim 8. Sınıf Ve Lise 11. Sınıf Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersine İlişkin Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Bağlı Olarak Karşılaştırılması (Kırıkkale Örneği). *(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Kırıkkale Üniversitesi SBE.
- Karademir, T. (2022). Görme Yetersizliği Olan Bireyler. *Engelli Bireyler İle İletişim*, 57.
- Karagüven, M. H. Ü. (2015). Empati Ve Sosyal Zeka. *International Journal Of Social Science*, Sayı 34, 187-197.

- Karakasidou, E., G. Raftopoulou ve A. Stalikas (2021). A Self-Compassion İntervention Program For Children İn Greece. *Psychology*, Cilt 12, Sayı 12, 1990-2008.
- Karamuk, A. (2015). “10-13 Yaş Grubu Çocukların Empati Düzeyinin İncelenmesi”, (*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*). Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı, Beykent Üniversitesi.
- Kaya, A. ve D. M. Siyez (2010). KA-Sİ Çocuk ve Ergenler İçin Empatik Eğilim Ölçeği: Geliştirilmesi Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Eğitim ve Bilim*, Cilt 35, Sayı 156,110-125.
- Kaya, M. (2003). 13-15 Yaş Grubu Spor Yapan Görme Engellilerin Statik Ve Dinamik Denge Etkinliklerinin Karşılaştırılması. (*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*). Gazi Üniversitesi SBE.
- Kaya, M. ve İ. Erdem (2020). Çocuk Edebiyatı Eserlerinin 7. Sınıf Öğrencilerinin Empati Becerisinin Gelişimine Etkisi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 17, Sayı 1 , 79-114.
- Keith, J. M., L. Bennetto ve R. D. Rogge (2015). The Relationship Between Contact And Attitudes: Reducing Prejudice Toward İndividuals With İntellectual And Developmental Disabilities. *Research İn Developmental Disabilities*, Sayı 47, 14–26.
- Keskin, N., E. Öncü ve S. K. Kılıç (2016). Ortaokul Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersine Yönelik Tutum Ve Öz-Yeterlilikleri. *Ankara Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi*, Cilt 14, Sayı 1, 93-107.
- Keskin, S. (2008). 18-30 Yaş Arası Spor Yapan Görme Engelli Bireyler İle 18-30 Yaş Arası Spor Yapan Gençlik Ve Spor Genel Müdürlüğü Personellerinin İşıtsel Basit Reaksiyon Zamanlarının Karşılaştırılması. (*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*). Gazi Üniversitesi SBE.
- Khanjani, Z., E. Mosanezhad Jeddi vd. (2015). Comparison Of Cognitive Empathy, Emotional Empathy, And Social Functioning İn Different Age Groups. *Australian Psychologist*, Cilt 50, Sayı 1.
- Kırıcı, İ. (2018). Türkiye’de Yaşayan Albinizmlı Bireylerin Eğitim Sorunları. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Cilt 4, Sayı 1, 29-40.

- Kibi, S., T. Soejima vd. (2023). Associations Between Japanese Children's Information Sources And Attitudes Toward Peers With Physical Disabilities Or Sensory Impairments. *Contemporary School Psychology*, Cilt 27, Sayı 1, 81-91.
- Kingsbury, E. (2009). The Relationship Between Empathy and Mindfulness: Understanding The Role Of Self-Compassion. (*Yayımlanmamış Doktora Tezi*). Alliant International University, California.
- Kirkpatrick, K. L. (2005). Enhancing Self-Compassion Using A Gestalt Two-Chair Intervention. (*Yayımlanmamış Doktora Tezi*). TX USA : University Of Texas At Austin.
- Knafo, A. ve F. Uzefovsky (2013). Variation In Empathy: The Interplay Of Genetic And Environmental Factors. In M. Legerstee, D. W. Haley, ve M. H. Bornstein (Eds.), *The Infant Mind: Origins Of The Social Brain* (Pp. 97–121). The Guilford Press.
- Knafo, A., C. Zahn-Waxler vd. (2008). The Developmental Origins Of A Disposition Toward Empathy: Genetic And Environmental Contributions. *Emotion*, Cilt 8, Sayı 6, 737–752.
- Korkmaz, B. (2018). Öz-Duyarlık: Psikolojik Belirtiler İle İlişkisi ve Psikoterapide Kullanımı. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, Cilt 10, Sayı 1, 40-58.
- Köroğlu E. (2022). *DSM - 5 - TR Tanı Ölçütleri Başvuru Elkitabı*. Ankara: Esenkal Yayıncılık.
- Köroğlu, A. (2022). Görme Engelliler Sınıf Öğretmenlerinin Görme Engelliler İlkokullarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Eğitimine İlişkin Görüşleri (*Yayımlanmamış Doktora Tezi*). Necmettin Erbakan Üniversitesi SBE.
- Krahé, B., ve Altwasser, C. (2006). Changing Negative Attitudes Towards Persons with Physical Disabilities: An Experimental Intervention. *Journal of Community ve Applied Social Psychology*, Cilt 16, Sayı 1, 59-69.
- Krausz, A. (2020). Student's Attitudes Towards Children With Disability. *Különleges Bánásmód-Interdiszciplináris Folyóirat*, Cilt 6, Sayı 3, 7-15.

- Kreplin, U., M. Farias ve I. A. Brazil (2018). The Limited Prosocial Effects Of Meditation: A Systematic Review And Meta-Analysis. *Scientific Reports*, Cilt 8, Sayı 1, 2403.
- Kreuzer, D. T. (2007). An Analysis Of Writing Practices İn 4th- And 5th-Grade Students With Visual İmpairments (*Yayımlanmamış Doktora Tezi*). University Of California Berkeley With San Francisco State University, California.
- Kusan, O. (2023). Spor Yapan Ve Yapmayan Bireylerde Sağlıklı Olma Kültürü Ve Fiziksel Aktivite Durumları. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, Cilt 2, Sayı 1, 192-200.
- Kuyken, W., K. Weare vd. (2013). Effectiveness Of The Mindfulness İn Schools Programme: Non-Randomised Controlled Feasibility Study. *The British Journal Of Psychiatry*, Cilt 203, Sayı 2, 126–131.
- Küçükkömürler, S. ve N. Sakallı Uğurlu (2017). Gruplar Arası İlişkileri Düzenlemede Sosyal Temas Kuramları: Gruplar Arası, Yayılmacı ve Hayali Temas. *Nesne Psikoloji Dergisi*, Cilt 5, Sayı 9, 1-31.
- Ladányi, E., V. Persici vd. (2020). Is Atypical Rhythm A Risk Factor For Developmental Speech And Language Disorders?. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, Cilt 11, Sayı 5, E1528.
- Landazabal, M. G. (2009). A Comparative Analysis Of Empathy İn Childhood And Adolescence: Gender Differences And Associated Socio-Emotional Variables. *International Journal Of Psychology And Psychological Therapy*, Cilt 9, Sayı 2, 217-235.
- Landrum, T. J. (2017). Emotional And Behavioral Disorders. İn *Handbook Of Special Education* (Pp. 312-324). Routledge.
- Leary, M. R., E. B. Tate vd. (2007). Selfcompassion And Reactions To Unpleasant Self-Relevant Events: The İmplications Of Treating Oneself Kindly. *Journal Of Personality And Social Psychology*, Cilt 92, Sayı 5, 887-904.
- Lee, J. ve K. Koo (2022). ‘I Was Scared At First, But Not Anymore’: İnterpersonal Contact And Attitudes Toward People With İntellectual And Developmental Disabilities Among Korean American Adolescents And Young

- Adults. *International Journal Of Developmental Disabilities*, Cilt 68, Sayı 5, 671-680.
- Leo, J. (2022). Emulating Disability: Disrupting A Taken-For-Granted Practice. In *Reflexivity And Change İn Adaptive Physical Activity* (Pp. 86-96). Routledge.
- Levine, K. ve A. Karner (2023). Approaching Accessibility: Four Opportunities To Address The Needs Of Disabled People İn Transportation Planning İn The United States. *Transport Policy*, Sayı 131, 66-74.
- Lieberman, L. J. (2017). *Görme Yetersizliği*. J. Winnick, (ed). *Uyarlanmış Beden Eğitimi ve Spor* (223-248). İstanbul: Ekin Kitap Spor Ve Turizm.
- Lieberman, LJ. ve JM. MacVicar (2003). Play and recreational habits of youths who are deaf-blind. *J Visual Impairment ve Blindness*, Cilt 97, Sayı 12, 755–68.
- Lieven, E. ve S. Brandt (2011). The Constructivist Approach. *Journal For The Study Of Education And Development*, Cilt 34, Sayı 3, 281-296.
- Lindsay, S. ve A. Edwards (2013). A Systematic Review of Disability Awareness Interventions for Children and Youth. *Disability and Rehabilitation*, Cilt 35, Sayı 8, 623-646.
- Lindsay, S. ve A. Edwards (2013). A Systematic Review Of Disability Awareness Interventions For Children And Youth. *Disability And Rehabilitation*, Cilt 35, Sayı 8, 623–646.
- Liu, Y., M. Kudláček ve O. Ješina (2010). The İnfluence Of Paralympic School Day On Children’s Attitudes Towards People With Disabilities. *Acta Universitatis Palackianae Olomucensis. Gymnica*, Cilt 40, Sayı 2, 63-69.
- Luca, V. C. ve L. Mihailescu (2022). Study On The Contribution Of The Dancesport İn Enhancing The Quality Of Life İn Visually Impaired Children. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, Cilt 14, Sayı 3, 301-324.
- Macbeth, A. ve A. Gumley (2012). Exploring Compassion: A Meta-Analysis Of The Association Between Self-Compassion And Psychopathology. *Clinical Psychology Review*, Cilt 32, Sayı 6, 545–552.

- Maniglia, M., K. M. Visscher ve A. R. Seitz (2020). A Method To Characterize Compensatory Oculomotor Strategies Following Simulated Central Vision Loss. *Journal Of Vision*, Cilt 20, Sayı 9, 15-15.
- Marshall, S. L., J. Ciarrochi vd. (2020). Is Self-Compassion Selfish? The Development Of Self-Compassion, Empathy, And Prosocial Behavior İn Adolescence. *Journal Of Research On Adolescence*, Sayı 30, 472-484.
- Martin, D., O. Gillath vd. (2017). Changes İn Attachment Security And Mindfulness As Predictors Of Changes İn Depression And General Anxiety. *Journal Of Social And Clinical Psychology*, Cilt 36, Sayı 9, 769-797.
- Mastropieri, M.A. ve T.E. Scruggs (2016). *Inclusive Classroom – Effective Strategies For Differentiated Instruction*. M. Şahin ve T. Altun (ed). Ankara: Nobel Publishing.
- Mauerberg-de Castro, E., A. C. D. S. Paiva vd. (2013). Attitudes About İnclusion by Educators and Physical Educators: Effects of Participation in an İnclusive Adapted Physical Education Program. *Motriz: Revista de Educação Física*, Sayı 19, 649-661.
- Mckay, C., J. Y. Park ve M. Block (2021). Exploring The Variables Associated With Student Attitudes Toward İnclusion İn Physical Education After Taking Part İn The Paralympic School Day Programme. *International Journal Of Inclusive Education*, Cilt 25, Sayı 3, 329–347.
- Mclinden, M. ve S. Mccall (2016). *Learning Through Touch: Supporting Children With Visual İmpairments And Additional Difficulties*. Routledge.
- MEB (2016). Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2015-2016. [Http://Sgb.Meb.Gov.Tr/Www/İcerik\\_Goruntule.Php?KNO=232](http://Sgb.Meb.Gov.Tr/Www/İcerik_Goruntule.Php?KNO=232). (Erişim Tarihi: 15.08.2023).
- MEB (2018). Özel Eğitim Ve Rehabilitasyon Merkezi Bedensel Engelli Bireyler Destek Eğitim Programı. [Https://Orgm.Meb.Gov.Tr/MebİysDosyalar/201309/04010\\_346Bedenselenengellibireylerdeitekimiprogram.Pdf](https://Orgm.Meb.Gov.Tr/MebİysDosyalar/201309/04010_346Bedenselenengellibireylerdeitekimiprogram.Pdf) . (Erişim Tarihi: 02.01.2024).

- MEB, (2022). Görme Yetersizliği Olan Bireyler - Aileler İçin Rehber Kitapçık. <https://Orgm.Meb.Gov.Tr/Www/Kitapciklar/Icerik/1578>. (Erişim Tarihi: 10.12.2023).
- Melchers, M., C. Montag vd. (2016). How Heritable Is Empathy? Differential Effects Of Measurement And Subcomponents. *Motivation And Emotion*, Cilt 40, Sayı 5, 720–730.
- Merriam, S. B. (2013). *Qualitative Research: A Guide To Design And Implemantation*. S. Turan (çev.). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Michels, T. C., M. T. Duffy ve D. J. Rogers (2019). Hearing Loss İn Adults: Differential Diagnosis And Treatment. *American Family Physician*, Cilt 100, Sayı 2, 98-108.
- Mihajlovic, C. (2019). Teachers' Perceptions of the Finnish National Curriculum and İncusive Practices of Physical Education. *Curriculum Studies in Health and Physical Education*, Cilt 10, Sayı 3, 247-261.
- Mikulincer, M. ve P. R. Shaver (2010). *Attachment İn Adulthood: Structure, Dynamics, And Change*. Guilford Publications.
- Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2018). [https://Www.Resmigazete.Gov.Tr/Eskiler/2018/07/20180707-8.Htm#:~:Text=MADDE%2027%20%E2%80%93%20\(1\)%20G%C3%B6rme,Ayn%C4%B1%20s%C4%B1n%C4%B1fta%20e%C4%9Fitim%20g%C3%B6rmeleri%20sa%C4%9Flan%C4%B1r](https://Www.Resmigazete.Gov.Tr/Eskiler/2018/07/20180707-8.Htm#:~:Text=MADDE%2027%20%E2%80%93%20(1)%20G%C3%B6rme,Ayn%C4%B1%20s%C4%B1n%C4%B1fta%20e%C4%9Fitim%20g%C3%B6rmeleri%20sa%C4%9Flan%C4%B1r). (Erişim Tarihi:10.12.2023).
- Morelli, F., G. Aprile vd. (2020) A Multidimensional, Multisensory And Comprehensive Rehabilitation Intervention To Improve Spatial Functioning İn The Visually Impaired Child: A Community Case Study. *Front. Neurosci.* Sayı 14, 768.
- Murphy, W. H. ve R. E. Anderson (2020). Transformational Leadership Effects On Salespeople's Attitudes, Striving, And Performance. *Journal Of Business Research*, Sayı 110, 237-245.

- Nałęcz, H., A. Ostrowska-Tryzno ve A. Pawlikowska–Piechotka (2019). The Sports or Recreational Infrastructure of Schools for Pupils With Disability. *Journal of Physical Education ve Health-Social Perspective*, Cilt 8, Sayı 13, 35-42.
- Neal, S. (2021). Empathy in Action: A Pathway to Acceptance of Individuals with Disabilities in Sixth Grade Students. *Graduate Review*, Cilt 1, Sayı 1, 13.
- Neely, M., D. Schallert vd. (2009). Selfkindness When Facing Stress: The Role Of Self-Compassion, Goal Regulation, And Support İn College Students' Well-Being. *Motivation And Emotion*, Sayı 33, 88-97.
- Neff, K. (2003b). The Development And Validation Of A Scale To Measure Selfcompassion. *Self And Identity*, Cilt 2, Sayı 3, 223–250.
- Neff, K. (2012). *The Science Of Self Compassion*. C. Germer , ve R. Siegel. *Wisdom And Compassion İn Psychotherapy: Deepening Mindfulness İn Clinical Practice* (79-92). New York: The Guilford Press.
- Neff, K. D. (2003). Self-Compassion: An Alternative Conceptualization Of A Healthy Attitude Toward Oneself. *Self And Identity*, Cilt 2, Sayı 2, 85-102.
- Neff, K. D. (2004). Self-Compassion And Psychological Well-Being. *Constructivism İn The Human Sciences*, Cilt 9, Sayı 2, 27-37.
- Neff, K. D. (2008). *Self-Compassion: Moving Beyond The Pitfalls Of A Separate Selfconcept*. In J. Bauer ve H. A. Wayment (ed). *Transcending Self-Interest: Psychological Explorations Of The Quiet Ego* (95-105). Washington: APA Books.
- Neff, K. D. (2009). *Self-Compassion*. M. R. In Leary ve R. H. Hoyle (ed). *Handbook Of Individual Differences İn Social Behavior* (561–573). Guilford Press.
- Neff, K. D. (2011). Self-Compassion, Self-Esteem, And Well-Being. *Social And Personality Psychology Compass*, Sayı 5, 1-12.
- Neff, K. D. (2016). The Self-Compassion Scale İs A Valid And Theoretically Coherent Measure Of Self-Compassion. *Mindfulness*, Sayı 7, 264-274.
- Neff, K. D. (2023). Self-Compassion: Theory, Method, Research, And İntervention. *Annual Review Of Psychology*, Sayı 74, 193-218.

- Neff, K. D. ve C. K. Germer (2013). A Pilot Study And Randomized Controlled Trial Of The Mindful Self-Compassion Program. *Journal Of Clinical Psychology*, Cilt 69, Sayı 1, 28-44.
- Neff, K. D. ve E. Pommier (2013). The Relationship Between Self-Compassion And Other-Focused Concern Among College Undergraduates, Community Adults, And Practicing Meditators. *Self And Identity*, Sayı 12, 160–176.
- Neff, K. D. ve P. Mcgehee (2010). Self-Compassion And Psychological Resilience Among Adolescents And Young Adults. *Self And Identity*, Cilt 9, Sayı 3, 225-240.
- Neff, K. D. ve R. Vonk (2009). Self-Compassion Versus Global Self-Esteem: Two Different Ways Of Relating To Oneself. *Journal Of Personality*, Cilt 77, Sayı 1, 23-50.
- Neff, K. D. ve S. N. Beretvas (2013). The Role Of Self-Compassion İn Romantic Relationships. *Self And Identity*, Cilt 12, Sayı 1, 78–98.
- Neff, K. D., K. Bluth vd. (2021). Development And Validation Of The Self-Compassion Scale For Youth. *Journal Of Personality Assessment*, Cilt 103, Sayı 1, 92-105.
- Neff, K. D., P. Long vd. (2018). The Forest And The Trees: Examining The Association Of Self-Compassion And Its Positive And Negative Components With Psychological Functioning. *Self And Identity*, Cilt 17, Sayı 6, 627–645.
- Neff, K. D., Y. P. Hsieh ve K. Dejitterat (2005). Self-Compassion, Achievement Goals, And Coping With Academic Failure. *Self And Identity*, Cilt 4, Sayı 3, 263–287.
- Nelson, T. A., M. F. Goodchild ve D. J. Wright (2022). Accelerating ethics, empathy, and equity in geographic information science. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, Cilt 119, Sayı 19, 1-12.
- Nolen-Hoeksema, S., B. E. Wisco ve S. Lyubomirsky (2008). Rethinking Rumination. *Perspectives On Psychological Science*, Cilt 3, Sayı 5, 400-424.
- O'Dwyer, P. A. ve S. A. Bayar (2017). Görme Yetersizliği: Tanım, Sınıflama, Yaygınlık ve Nedenler. *Pegem Atf İndeksi*, Ankara: Pegem Akademi.

- Okur, M. R. ve M. Demir (2019). Görme Engelli Öğrenenlerin Eğitim Yaşantısında Karşılaştıkları Sorunların Belirlenmesi, Açık Ve Uzaktan Öğrenme Alanı İçin Çözüm Yolları Geliştirilmesi. *Açık Öğretim Uygulamaları Ve Araştırmaları Dergisi*, Cilt 5, Sayı 2, 49-62.
- Olive, C., K. L. Gaudreault ve A. Lucero (2021). Strategies for implementing social-emotional learning in adapted Physical Education. *TEACHING Exceptional Children*, Cilt 54, Sayı 1, 63-69.
- Öner, N. (2001). Farklı Cinsiyet Rol Yönelimli Kız ve Erkek Üniversite Öğrencilerinin Empatik Beceri Düzeylerinin Karşılaştırılması (*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*). Ankara Üniversitesi SBE.
- Örer, G. (2020). *Görme Engellilerde Spor*. N. Atalay-Güzel. ve N. Kafa (ed). *Engellilerde Spor ve Sınıflandırma* (Ss. 217-228). Ankara: Hipokrat.
- Özay, T. ve Y. Akay (2014). “İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinin Empati Kavramına İlişkin Görüşleri”, *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 11, Sayı 22, 205-217.
- Özcan, E. (2019). İlkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Konularının Aktif Öğrenme Modeliyle Öğretilmesine İlişkin Bir Eylem Araştırması. *International Journal Of Scholars İn Education*, Cilt 2, Sayı 1, 58-74.
- Özer D. S. (2001). *Engelliler İçin Beden Eğitimi ve Spor*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Özer, D. (2020). *Özel Gereksinimli Öğrenciler İçin Beden Eğitimi ve Spor*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Özer, D. S. (2017). *Özel Eğitim Gerektiren Çocuklar İçin Beden Eğitimi ve Spor*. N. Baykoç, (ed). *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Özgür, İ. (2015). *Engelli Çocuklar Ve Eğitimi: Özel Eğitim*. Adana: Karahan Kitabevi.
- Özida (2009). *Özürlülük Eğitimi: Toplum Özürlülüğü Nasıl Anlıyor Temel Araştırması*. Ankara: TC. Başbakanlık.
- Pardjono, P. (2016). Active learning: The Dewey, Piaget, Vygotsky, and Constructivist Theory Perspectives. *Jurnal Ilmu Pendidikan Universitas Negeri Malang*, Cilt 9, Sayı 3, 105376.

- Pérez-Torralba, A., R. Reina vd. (2019). Education Intervention Using Para-Sports For Athletes With High Support Needs To Improve Attitudes Towards Students With Disabilities In Physical Education. *European Journal Of Special Needs Education*, Cilt 34, Sayı 4, 455–468.
- Perkins, K., L. Columna vd. (2013). Parents' Perceptions of Physical Activity for Their Children with Visual Impairments. *Journal of Visual Impairment ve Blindness*, Cilt 107, Sayı 2, 131-142.
- Peterson, R.T. ve J. M. Leonhardt (2015). The Complementary Effects Of Empathy And Nonverbal Communication Training On Persuasion Capabilities, Administrative Issues Journal: *Connecting Education, Practice, And Research*, Cilt 5, Sayı 1, 77-88.
- Phillips, S. L. (2003). *Contributing Factors To Music Attitude In Sixth Seventh And Eighth Grade Students*, Non-Published Dissertation, Iowa.
- Picó, A., A. Gračanin vd. (2020). How Visible Tears Affect Observers' Judgements And Behavioral Intentions: Sincerity, Remorse, And Punishment. *Journal Of Nonverbal Behavior*, Sayı 44, 215-232.
- Pocock, T. ve M. Miyahara (2018). Inclusion of Students with Disability in Physical Education: A Qualitative Meta-analysis. *International Journal of Inclusive Education*, Cilt 22, Sayı 7, 751–766.
- Poole, C., S. A. Miller ve E. B. Church (2005). How Empathy Develops: Effective Responses To Children Help Set The Foundation For Empathy 0 To 2 Why Is She Crying? *Early Childhood Today*. Cilt 20, Sayı 2, 21-25.
- Pronchev, G. B., I. V. Goncharova ve N. G. Proncheva (2020). The Range Of Communication Topics Of The Visually Impaired In The Internet Communities. *Humanities And Social Sciences Reviews*, Cilt 8, Sayı 4, 301-314.
- Reina, R., V. López vd. (2011). Effects Of Awareness Interventions On Children's Attitudes Toward Peers With A Visual Impairment. *International Journal Of Rehabilitation Research*, Cilt 34, Sayı 3, 243-248.
- Reyes, D. C. (2011). Self-Compassion: A Concept Analysis. *Journal Of Holistic Nursing*. Cilt 20, Sayı 10, 01-09.

- Robles-Rodriguez, J., M. T. Abad-Robles vd. (2017). Adapted Sports As A Contribution To Education İn Values And The İmproving Motor Skills: The Opinion Of High School Students. *RETOS-Neuvas Tendencias En Educacion Fisica, Deporte Y Recreacion*, Sayı 31, 140-144.
- Rogers, C. R. (1983). Empatik Olmak, Değeri Anlaşılmamış Bir Varoluř şeklidir. F. Akkoyun (ęev.). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakóltesi Dergisi*, Cilt 16, Sayı 1, 103- 124.
- Rogers, C. R. (2012). *Yarının İnsanı*. F. C. Dansuk (ęev.). İstanbul: Okuyanıs Yayıncılık.
- Rouhi, N. N., G. Ahmady vd. (2022). Analyzing The Main Components Of The Mathematics Literacy Education Curriculum For Iran's Mathematics Education Undergraduate Student Teachers And Presenting Its Future Research Model. *Journal Of Positive School Psychology*, Cilt 6, Sayı 8, 1300-1319.
- Sap, R., ř. Özkan ve Ü. Uğurlu (2021). *Normal Gelişim Gösteren Çocukların Empatik Eğilimleri Ve Engellilere Yönelik Tutumlarının Ebeveynlerinin Empatik Eğilimleri İle İlişkisi*.
- Sarı, H. (2003). *Özel Eğitime Muhtağ Öğrencilerin Eğitimleriyle İlgili Çağdaş Öneriler*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Savucu, Y. (2019). Uyarlanmış Beden Eğitimi ve Spor. *International Journal Of Sport Exercise And Training Sciences-IJSETS*, Cilt 5, Sayı 4, 192-200.
- Sayın, K. B. (2010). “İlköğretim Birinci Kademe Öğrencilerinin Empati Becerileri İle Anne-Baba Tutumları Arasındaki İlişki”, (*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*). Maltepe Üniversitesi SBE.
- Schank, Roger C. (1995) “*What We Learn When We Learn By Doing.*” *Institute For The Learning Sciences*, Northwestern University.
- Schonert-Reichl, K. A., E. Oberle vd. (2015). Enhancing Cognitive And Social-Emotional Development Through A Simple-To-Administer Mindfulness-Based School Program For Elementary School Children: A Randomized Controlled Trial. *Developmental Psychology*, Cilt 51, Sayı 1, 52–66.

- Schuller, I., W. H. van Brakel vd. (2010). The way Women Experience Disabilities and Especially Disabilities related to Leprosy in Rural Areas in South Sulawesi, Indonesia. *Asia Pacific Disability Rehabilitation Journal*, Cilt 21, Sayı 1, 60-70.
- Seekis, V., L. Farrell ve M. Zimmer-Gembeck (2023). A Classroom-Based Pilot Of A Self-Compassion Intervention To Increase Wellbeing In Early Adolescents. *Explore*, Cilt 19, Sayı 2, 267-270.
- Selvi, H. (2023). Tıp Eğitiminde Tutumların Ölçülmesi. *Tıp Eğitiminde Ölçme Ve Değerlendirme*, 87-97.
- Series, L. (2019). Disability And Human Rights. *Routledge Handbook Of Disability Studies*.
- Seymour, H., G. Reid ve G. A. Bloom (2009). "Friendship in Inclusive Physical Education." *Adapted Physical Activity Quarterly*, Cilt 26, Sayı 3, 201–219.
- Shakespeare, T. ve N. Watson (2002). The Social Model Of Disability: An Outdated Ideology?. In *Exploring Theories And Expanding Methodologies: Where We Are And Where We Need To Go* (Pp. 9-28). Emerald Group Publishing Limited.
- Shapiro, S. L., L. E. Carlson vd. (2006). Mechanisms Of Mindfulness. *Journal Of Clinical Psychology*, Cilt 62, Sayı 3, 373-386.
- Sherrill, C. (2004). *Adapted Physical Activity, Recreation And Sport: Crossdisciplinary And Lifespan* Boston: Mcgraw Higher Education.
- Shields, N. ve A. Synnot (2016). Perceived Barriers and Facilitators to Participation in Physical Activity for Children with Disability: a Qualitative Study. *BMC Pediatrics*, Sayı 16, 1-10.
- Shin, Y. J., E. Ji ve S. Park (2023). Korean College Students' Attitudes Toward Disability And Inclusive Education: Latent Profile Analysis. *Current Psychology*, Cilt 42, Sayı 20, 16973-16986.
- Siegel, D. J. (2007). *The Mindful Brain: Reflection And Attunement In The Cultivation Of Well-Being*. New York: WW Norton ve Company.

- Silke, C., B. Brady vd. (2018). Factors Influencing the Development of Empathy and Pro-social Behaviour Among Adolescents: A Systematic Review. *Children and Youth Services Review*, Sayı 94, 421-436.
- Silva, C. F. ve P. D. Howe (2012). Difference, Adapted Physical Activity And Human Development: Potential Contribution Of Capabilities Approach. *Human Kinetics*, Sayı 29, 25-43.
- Silveri, M. C. (2023). Speech Disorders. In *Essentials Of Cerebellum And Cerebellar Disorders: A Primer For Graduate Students* (457-462). Cham: Springer International Publishing.
- Simner, M. L. (1971). Newborn's Response To The Cry Of Another Infant, *Developmental Psychology*. Sayı 5, 136-150.
- Sorour, A. S., N. Mohamed ve M. El-Maksoud (2014). Emotional And Behavioral Problems Of Primary School Children With And Without Learning Disabilities: A Comparative Study. *Journal Of Education And Practice*, Cilt 5, Sayı 8, 1-11.
- Staub, E. (1990). *Commentary On Part I. In N. Eisenberg, J. Strayer (ed). Empathy And Its Development.* (103-119) Cambridge: Cambridge University Press.
- Su, H., M. Cuskelly vd. (2015). Examination of a Scale Assessing Attitudes Towards Individuals With Intellectual Disability in China. *International Journal of Disability, Development and Education*, Cilt 62, Sayı 6, 660-675.
- Super, A. (2015). *A Year Of Self-Compassion: Finding Care, Connection And Calm In Our Challenging Times.* Leicester: Troubador Publishing Ltd.
- Sutton, E., K. A. Schonert-Reichl vd. (2018). Evaluating The Reliability And Validity Of The Self-Compassion Scale Short Form Adapted For Children Ages 8–12. *Child Indicators Research*, Sayı 11, 1217-1236.
- Şahin, M. ve S. Akbaba (2017). *Okulda Ve Sanal Ortamda Zorbalık ve Empati*, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Şahin, S. ve Ç. Çiçek (2008). Normal Gelişim Gösteren Ve Özel Gereksinimli Çocukların Kendilerini Ve Birbirlerini Algılayışlarının İncelenmesi. *Toplum Ve Sosyal Hizmet*, Cilt 19, Sayı 1, 101-118.

- Şimşek, N.O. ve A. E. Akgün (2019), Stratejik Karar Verme Sürecinde Sezginin Önemi: Kavramsal Bir Çalışma, *BMIJ*, Cilt 7, Sayı 4, 1641-1656.
- Taner Derman, M. (2013). Çocukların Empati Beceri Düzeylerinin Ailesel Etmenlere Göre Belirlenmesi. *International Journal Of Social Science*, Cilt 6, Sayı 1, 1365-1382.
- Tarhan, N. (2017). *Toplum Psikolojisi Ve Empati, Sosyal Şizofreniden Toplumsal Empatiye*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Tarhan, N. (2020). *Toplum Psikolojisi Ve Empati - Sosyal Şizofreniden Toplumsal Empatiye*, İstanbul: Timaş Yayınları.
- Tavşancıl, E. (2005). *Tutumlarının Özgüven Ve Sosyal Uyum Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi. Tutumların Ölçülmesi Ve SPSS İle Veri Analizi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Taylor, S. E., L. A. Peplau ve D. O. Sears (2007). *Sosyal Psikoloji*. Dönmez A. (çev.). Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.
- Teeny, J. D., J. J. Siev, P. Briñol ve R. E. Petty (2021). A Review And Conceptual Framework For Understanding Personalized Matching Effects İn Persuasion. *Journal Of Consumer Psychology*, Cilt 31, Sayı 2, 382-414.
- Temel, F. ve H. Dere Çifçi (2018). *Görme Yetersizliği Olan Çocuklar*. N. Aral ve F. Gürsoy (ed). *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Eğitimleri* (178-211). Ankara: Hedef Yayıncılık.
- Terzi, Ö., G. Manav ve G. Karayağız (2020). Muğla İlindeki Ortaokul Çocuklarının Engellilere İlişkin Tutumları. *Genel Sağlık Bilimleri Dergisi*, Cilt 2, Sayı 2, 40-50.
- Thompson, J. R., K. A. Shogren ve M. L. Wehmeyer (2016). Supports And Support Needs İn Strengths-Based Models Of İntellectual Disability. In *Handbook Of Research-Based Practices For Educating Students With İntellectual Disability* (39-57). Routledge.
- Thurstone, L. L. (1967). *Attitudes Can Be Measured, Readings In Attitude Theory And Measurement*, M. Fishbein, (ed). New York: John Wiley ve Sons, Inc.

- Tomris, G. ve S. Çelik (2021). Erken Çocukluk Özel Eğitimi: Kuramsal Ve Yasal Temeller, Dünya'daki Ve Türkiye'deki Son Eğilimler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, Cilt 23, Sayı 1, 243-269.
- Toper, F. (2023). Engelli Ailelere Yönelik Sosyal Hizmet Uygulamaları. *Sosyal, Beşeri Ve İdari Bilimler Alanında Uluslararası Araştırmalar*, Sayı 21, 165.
- Toraman, S. (2021). Karma Yöntemler Araştırması: Kısa Tarihi, Tanımı, Bakış Açıları ve Temel Kavramlar/Mixed Methods Research: A Brief History, Definitions, Perspectives, And Key Elements. *Nitel Sosyal Bilimler*, Cilt 3, Sayı 1, 1-29.
- Tuncer, T. (2009). *Görme Yetersizliği Olan Çocuklar*. A. Ataman, (ed). *Özel Gerekli Çocuklar Ve Özel Eğitime Giriş İçinde* (215-229). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Turpoğlu-Çelik, A. (2014). *Ailede Empati*. A. Turpoğlu-Çelik (ed). *Empati Kuramdan Uygulamaya İçinde*. İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi Yayın.
- Tural, A. K. (2022). "Ortaokul Öğrencilerinin Empati ve Öz Saygı Düzeylerinin Okul Aidiyet Durumları Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi", (*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*). Üsküdar Üniversitesi SBE.
- Türer, B. (2015). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Fen Eğitimine Yönelik Tutumları İle Öz Yeterlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*). Dumlupınar Üniversitesi SBE.
- Türkiye İstatistik Kurumu Engelli Ve Yaşlı İstatistik Bülteni (2022). [https://www.aile.gov.tr/media/98625/Eyhgm\\_İstatistik\\_Bulteni\\_Ocak\\_2022.Pdf](https://www.aile.gov.tr/media/98625/Eyhgm_İstatistik_Bulteni_Ocak_2022.Pdf) (Erişim Tarihi:10.12.2023).
- Türkiye İstatistik Kurumu Engelli Ve Yaşlı İstatistik Bülteni (2023). [https://aile.gov.tr/media/135432/Eyhgm\\_İstatistik\\_Bulteni\\_Nisan\\_23.Pdf](https://aile.gov.tr/media/135432/Eyhgm_İstatistik_Bulteni_Nisan_23.Pdf) (Erişim Tarihi:10.12.2023).
- Uluğ, M. (2014). *Empati Nedir? Tanımı Ve Benzer Kavramlardan Farkı*. A. Turpoğlu-Çelik (ed.). *Empati Kuramdan Uygulamaya İçinde* (1-17). İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi Yayını.

- Ural, S. N. (2010). “İlköğretim Öğrencilerinin Demokratik Tutum Ve Empatik Eğilim Düzeylerine Sosyal Bilgiler Dersinin Etkisi”, (*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*). Sakarya Üniversitesi SBE.
- Uysal, A. A. ve G. Tura (2018). Öğretmen Adaylarının Çocuklardaki Dil Ve Konuşma Bozukluklarına Yönelik Tutum Ve Bilgilerinin Değerlendirilmesi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, Cilt 1, Sayı 1, 13-22.
- Uysal, Y., T. Toros vd. (2022). *The Performance Enhancement Attitude Scale In Team Sports; Validity And Reliability Study*. Progress In Nutrition, 24.
- Ültanır, E. (2012). An Epistemological Glance At The Constructivist Approach: Constructivist Learning İn Dewey, Piaget, And Montessori. *International Journal Of Instruction*, Cilt 5, Sayı 2.
- Ümran, A., A. Ahmet ve R. Abaci (2007). Öz-Duyarlık Ölçeği: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt 33, Sayı 33, 1-10.
- Üzüm, S. (2016) Oyun Ve Fiziki Etkinlikler, Beden Eğitimi Ve Spor Dersleri Kapsamında Yer Alan Öğretim Programları Kazanımlarının Türkiye’deki Görme Engelliler İlk Ve Ortaokullarında Gerçekleşebilme Durumlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri, (*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*). Gazi Üniversitesi EBE.
- Vilhauer, B. (2022). “Reason's Sympathy” And Others' Ends İn Kant. *European Journal Of Philosophy*, Cilt 30, Sayı 1, 96-112.
- Von Glasersfeld, E. (2012). A Constructivist Approach To Teaching. In *Constructivism İn Education* (3-15). Routledge.
- Vorhaus, J. (2021). Respect, Cognitive Capacity, and Profound Disability. *Metaphilosophy*, Cilt 52, Sayı 5, 541-555.
- Vuran S. (2013). *Özel Eğitim*, Ankara: Maya Akademi.
- Waal, F. D. ve S. D. Preston (2017). “Mammalian Empathy: Behavioural Manifestations And Neural Basis”, *Nature Reviews Neuroscience*, Cilt 18, Sayı 8, 498-509.

- Waldemar, J. O. C., R. Rigatti vd. (2016). Impact Of A Combined Mindfulness And Social–Emotional Learning Program On Fifth Graders İn A Brazilian Public School Setting. *Psychology And Neuroscience*, Cilt 9, Sayı 1, 79–90.
- Warrier, V., K. L. Grasby vd. (2018). Genome-Wide Meta-Analysis Of Cognitive Empathy: Heritability, And Correlates With Sex, Neuropsychiatric Conditions And Cognition. *Molecular Psychiatry*, Sayı 23, 1402–1409.
- Wearmouth, J. (2022). *Special Educational Needs And Disability: The Basics*. Taylor ve Francis.
- Welp, L. R. ve C. M. Brown (2014). Self-Compassion, Empathy, And Helping Intentions. *The Journal Of Positive Psychology*, Cilt 9, Sayı 1, 54-65.
- WHO; WB. (2011) “World Report On Disability”, Switzerland.
- Wigfield, A., J. P. Byrnes ve J. S. Eccles (2006). *Development During Early And Middle Adolescence*. In P. A. Alexander ve P. H. Winne (ed). *Handbook Of Educational Psychology* (87–113). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Winnick, J. P. (2017). *Introduction To Adapted Physical Education And Sport*. J. P. Winnick ve D. L. Poretta (ed). *Adapted Physical Education And Sport* (30-66). Sixth Edition. Human Kinetics.
- Winter, A. K. ve W. J. Moss (2022). Rubella. *The Lancet*, Cilt 399, Sayı 10332, 1336-1346.
- Winter, R., N. Leanage, Vd. (2022). Experiences Of Empathy Training İn Healthcare: A Systematic Review Of Qualitative Studies. *Patient Education And Counseling*.
- Wong, D. K. P. (2008). Do Contacts Make a Difference?: The Effects of Mainstreaming on Student Attitudes Toward People with Disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, Cilt 29, Sayı 1, 70-82.
- Wong, S. I. (2009). Duties of Justice to Citizens With Cognitive Disabilities. *Metaphilosophy*, Cilt 40, Sayı 3-4, 382-401.
- Woods, R. ve B. N. Butler (2020). *Social Issues in Sport*. Human: Kinetics Publishers.
- Yalçın, E. N. M. (2022). Fen Bilgisi Eğitimi Öğrencilerinin Fen Bilimlerine Yönelik Motivasyonları ve Tutumları İle Çevreye Yönelik Algılarının Belirlenmesi ve

- Bazı Demografik Değişkenlerle Karşılaştırılması. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi SBE.
- Yang, Y., Z. Guo vd. (2020). Self-Compassion Relates To Reduced Unethical Behavior Through Lower Moral Disengagement. *Mindfulness*, Sayı 11, 1424-1432.
- Yeşiltaş, N. K. ve S. Kaymakçı (2009). John Dewey'nin Eğitim Anlayışı ve Sosyal Bilgiler Eğitimine Yönelik Bazı Örnek Uygulamaları. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitü Dergisi*, Cilt 1, Sayı 4, 227-242.
- Yıldırım, A. ve H. Şimşek (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin. Yayıncılık.
- Yıldırım, M. ve T. Sarı (2018). Öz-Şefkat Ölçeği Kısa Formunun Türkçe Uyarlaması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 18, Sayı 4, 2502- 2517.
- Yıldız M. ve M. A. Melekoğlu (2020). Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Bireylerin Okuduğunu Anlama Becerileri Konusunda Gerçekleştirilmiş Araştırmaların İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 21, Sayı 3, 1274-1303.
- Yılmaz, A. ve H. Kırımoğlu (2020). Oturarak Voleybol Oyuncularının Öz Güven Düzeylerinin Tespiti. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Cilt 28, Sayı 1, 286-294.
- Yılmaz, A. Y. (2003). Empati Eğitim Programının İlköğretim Öğrencilerinin Empatik Becerilerine Etkisi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi SBE.
- Yılmaz, A., U. Şentürk ve F. Ramazanoğlu (2015). Bedensel Engellilerde Spor Konulu Araştırmaların İçerik Analizi. *Spor Yönetimi Ve Bilgi Teknolojileri*, Cilt 9, Sayı 1-2, 28-43.
- Yılmaz, K. ve F. Koca (2012). Tarihsel Empati Üzerine Nitel Bir Araştırma: Tarih Öğretmenlerinin Algı, Görüş ve Deneyimlerinin İncelenmesi. *Gaziantep University Journal Of Social Sciences*, Cilt 11, Sayı 3.
- YÖK Genel Kurul Toplantısı Engelli Öğrenci Kontenjan Kararı (2018). [https://Engelsiz.Yok.Gov.Tr/Documents/Kararlar/Engelli\\_Kontenjan\\_Karari.Pdf](https://Engelsiz.Yok.Gov.Tr/Documents/Kararlar/Engelli_Kontenjan_Karari.Pdf) (Erişim Tarihi: 10.04.2024).

Zamani, M., S. Sedighzadeh vd. (2022). Whole-Exome Sequencing Deciphers The Genetic Profile Of Visual Impairments In Patients From Southwest Iran. *Molecular Genetics And Genomics*, Cilt 297, Sayı 5, 1289-1300.

Zhou, H., Y. Wang vd. (2019). Development And Validation Of An Ageappropriate Self-Compassionate Reactions Scale For Children (SCRS-C). *Mindfulness*, Cilt 10, Sayı 11, 2439-2451.



## EKLER

### Ek 1: Kişisel Bilgi Formu

- 1- Yaş:
- 2- Cinsiyet: Kız ( ) erkek ( )
- 3- Sınıf:
- 4- Özel gereksinimli bir tanıdığınız var mı( akraba, arkadaş vb.): Evet ( )  
Hayır ( )
- 5- Sınıfınızda özel gereksinimli birey var mı: Evet ( ) Hayır ( )

### Ek 2: KA-Sİ Çocuk ve Ergenler İçin Empatik Eğilim Ölçeği

KA-Sİ Çocuklar İçin Empatik Eğilim Ölçeği		Bana hiç uygun değil	Bana biraz uygun	Bana oldukça uygun	Bana tamamen uygun
1	Bir arkadaşım mutlu olduğu zaman ben de kendimi mutlu hissederim.				
2	Herhangi bir olay karşısında kendimi arkadaşlarımın yerine koyabilirim.				
3	Bir arkadaşım sınavlardan kötü not aldığı anda onun duygularını anlayabilirim.				
4	Yalnız kalan bir arkadaşımın neler hissettiğini anlayabilirim.				
5	Yakınımı kaybeden bir insanın duygularını anlayabilirim.				
6	Bir arkadaşım başından geçen üzücü bir olay anlattığında ben de kendimi üzgün hissederim.				
7	Arkadaşlarımın canını sıkan bir şeyler olduğunda onlar söylemeseler de hal ve hareketlerinden anlarım.				
8	Karşımda ağlayan birini gördüğümde benim de gözlerim dolar.				
9	Arkadaşlarımı anlama konusunda başarılı olduğuma inanıyorum.				
10	Bir arkadaşım bir başarısından dolayı ödül aldığı anda onun sevincini ben de hissederim.				
11	Bir arkadaşım haksızlığa uğradığında üzülürüm.				
12	Üzgün ve morali bozuk bir arkadaşımı gördüğümde benim de morali bozulur.				
13	Karşımda acı çeken birini gördüğümde aynı acıyı ben de hissederim.				

<b>KA-Sİ Ergenler İçin Empatik Eğilim Ölçeği</b>					
<b>AÇIKLAMA:</b> Sevgili öğrenciler aşağıda bazı durumlara ilişkin düşünceler ifade eden cümleler bulunmaktadır. Lütfen her cümleyi dikkatlice okuyarak odurumun size ne kadar uyduğunu düşünün ve kararınıza en uygun seçeneğin içine çarpı koyarak düşüncenizi belirtin. Cevaplarınızın kimseyle paylaşılmayacağından emin olun. Bu anketin sizin okul çalışmalarınızla bir ilgisi yoktur. Sizden düşüncelerinizi içten bir şekilde ifade etmeniz beklenmektedir. Lütfen tüm soruları cevaplamaya çalışın		Bana hiç uygun değil	Bana biraz uygun	Bana oldukça uygun	Bana tamamen uygun
1	Karşımda acı çeken birini gördüğümde aynı acıyı ben de hissederim.				
2	Sıkıntısı olan arkadaşlarım konuşmak için önce benim yanıma gelirler.				
3	Bir arkadaşım öğretmen tarafından azarlandığında üzülürüm.				
4	Arkadaşları tarafından dışlanan birini gördüğümde üzülürüm.				
5	Karşımdaki kişiyi uzun süre dikkatle dinleyebilirim.				
6	Bir arkadaşım başından geçen üzücü bir olay anlattığında ben de kendimi üzgün hissederim.				
7	Arkadaşlarımın canını sıkan bir şeyler olduğunda onlar söyleseler de hal ve hareketlerinden anlarım.				
8	Arkadaşlarımı anlama konusunda başarılı olduğuma inanıyorum.				
9	Karşımda ağlayan birini gördüğümde benim de gözlerim dolar.				
10	Arkadaşlarım benimle konuştuktan sonra kendilerini iyi hissettiklerini söylerler.				
11	Bir arkadaşım bir başarısından dolayı ödül aldığıında onun sevincini ben de hissederim.				
12	Arkadaşlarım sorunlarını benimle rahatlıkla paylaşırlar.				
13	Bir arkadaşım haksızlığa uğradığında üzülürüm.				
14	Üzgün ve morali bozuk bir arkadaşımı gördüğümde benim de moralim bozulur.				
15	Bir arkadaşımın sorununu anlamak için onu sonuna kadar dinlerim.				
16	Televizyonda ya da sinemada üzücü şeyler seyrettiğimde ben de üzülürüm				
17	Canı yanmış bir hayvan gördüğümde üzülürüm				

### Ek 3: Engelli Çocuklara Yönelik Tutumlar Ölçeği

ENGELLİ ÇOCUKLARA YÖNELİK TUTUMLAR ÖLÇEĞİ		Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Ne katılıyorum Ne katılmıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
1	Engelli bir çocuğun yanımda oturması beni endişelendirmez.					
2	Engelli bir çocuğu arkadaşım ile tanıştırmak istemem.					
3	Engelli çocuklar kendileriyle ilgili birçok şeyi yapabilirler.					
4	Engelli bir çocuğa ne söyleyeceğimi bilemem.					
5	Engelli çocuklar oyun oynamaktan hoşlanırlar.					
6	Engelli çocuklar için üzülürüm.					
7	Engelli çocuklar yetişkinlerin onlara çok ilgi göstermesini beklerler.					
8	Engelli bir çocuğu doğum günü partime davet ederim.					
9	Engelli bir çocuktan korkarım.					
10	Tanımadığım engelli bir çocukla konuşabilirim.					
11	Engelli çocuklar arkadaş edinmekten hoşlanmazlar.					
12	Engelli bir çocukla komşu olmayı isterim.					
13	Engelli çocuklar kendi durumlarına üzülürler.					
14	Engelli bir çocuğun yakın arkadaşım olmasından mutluluk duyarım.					
15	Engelli bir çocuktan uzak durmaya çalışırım					
16	Engelli çocuklar benim kadar mutludur.					
17	Engelli bir arkadaşımı diğer arkadaşlarım kadar sevmem.					
18	Engelli çocuklar nasıl uygun davranılacağını bilirler.					
19	Sınıfta engelli bir çocuğun yanına oturmak istemem.					
20	Engelli bir çocuk beni evine davet ederse çok mutlu olurum.					
21	Engelli birine bakmamaya çalışırım.					
22	Engelli bir çocukla okul projesi yapmak beni mutlu eder.					
23	Engelli bir çocuğu evimizde kalmaya davet ederim.					
24	Engelli birinin yakınında olmak beni korkutur.					
25	Engelli çocuklar birçok şeyle ilgilenirler.					
26	Engelli bir çocuk beni doğum gününe davet ederse çekinirim.					
27	Engelli bir çocuğa sırrımı söyleyebilirim.					
28	Engelli çocuklar çoğu zaman üzgündür.					
29	Engelli bir çocukla birlikte olmaktan hoşlanırım.					
30	Engelli bir çocuk gördüğümde üzülürüm.					
31	Engelli çocuklar bir şeyler yapmak için daha çok yardıma ihtiyaç duyarlar.					

#### Ek 4: Öz Duyarlılık Ölçeği

ÖZ DUYARLILIK ÖLÇEĞİ		Hiçbir Zaman	Nadiren	Sık Sık	Genellikle	Her Zaman
1	Bir yetersizlik hissettiğimde, kendime bu yetersizlik duygusunun insanların birçoğu tarafından paylaşıldığını hatırlatmaya çalışırım.					
2	Kişiliğimin beğenmediğim yönlerine ilişkin anlayışlı ve sabırlı olmaya çalışırım.					
3	Bir şey beni üzdüğünde, duygularıma kapılıp giderim.					
4	Hoşlanmadığım yönlerimi fark ettiğimde kendimi suçlarım.					
5	Benim için önemli olan bir şeyde başarısız olduğumda, kendimi bu başarısızlıkta yalnız hissederim.					
6	Zor zamanlarımda ihtiyaç duyduğum özen ve şefkati kendime gösteririm.					
7	Gerçekten güç durumlarla karşılaştığımda kendime kaba davranırım.					
8	Başarısızlıklarımı insanlık halinin bir parçası olarak görmeye çalışırım.					
9	Bir şey beni üzdüğünde duygularımı dengede tutmaya çalışırım.					
10	Kendimi kötü hissettiğimde kötü olan her şeye kafamı takar ve onunla meşgul olurum.					
11	Yetersizliklerim hakkında düşündüğümde, bu kendimi yalnız hissetmeme ve dünyayla bağlantımı koparmama neden olur.					
12	Kendimi çok kötü hissettiğim durumlarda, dünyadaki birçok insanın benzer duygular yaşadığını hatırlamaya çalışırım.					
13	Acı veren olaylar yaşadığımda kendime kibar davranırım.					
14	Kendimi kötü hissettiğimde duygularıma ilgi ve açıklıkla yaklaşmaya çalışırım.					
15	Sıkıntı çektiğim durumlarda kendime karşı biraz acımasız olabilirim.					
16	Sıkıntı veren bir olay olduğunda olayı mantıksız biçimde abartırım.					
17	Hata ve yetersizliklerimi anlayışla karşılarım.					
18	Acı veren bir şeyler yaşadığımda bu duruma dengeli bir bakış açısıyla yaklaşmaya çalışırım.					
19	Kendimi üzgün hissettiğimde, diğer insanların çoğunun belki de benden daha mutlu olduklarını düşünürüm.					
20	Hata ve yetersizliklerime karşı kınayıcı ve yargılayıcı bir tavır takınırım.					
21	Duygusal anlamda acı çektiğim durumlarda kendime sevgiyle yaklaşırım.					
22	Benim için bir şeyler kötüye gittiğinde, bu durumun herkesin yaşayabileceğini ve yaşamın bir parçası olduğunu düşünürüm.					
23	Bir şeyde başarısızlık yaşadığımda objektif bir bakış açısı takınmaya çalışırım.					
24	Benim için önemli olan bir şeyde başarısız olduğumda, yetersizlik duygularıyla kendimi harap ederim.					
25	Zor durumlarla mücadele ettiğimde, diğer insanların daha rahat bir durumda olduklarını düşünürüm.					
26	Kişiliğimin beğenmediğim yönlerine karşı sabırlı ve hoşgörülü değilimdir.					

## **Ek 5: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları**

### ***Uygulama Öncesi Sorular (Öğrencilerin Mevcut bilgi durumlarının belirlenmesi)***

- 1-Görme ve bedensel engelli bir birey olsaydın nasıl hissederdin?
- 2-Sizce görme ve bedensel engelli bireyin beden eğitimi dersine katılımı nasıldır (yaşadığı kolaylıklar ve zorluklar)?

### ***Uygulama Öncesi ve Sonrası Sorulacak Sorular***

- 3-Öğretmenin beden eğitimi ve spor derslerinde engelli arkadaşına yönelik ne gibi düzenlemeler yapmasını isterdin?
- 4- Görme/bedensel engelli kişiyi desteklemek veya savunmak için ne gibi adımlar atarsınız?
- 5-Sizce görme/bedensel engelli insanlar saygıyı ve engelli olmayan insanlarla aynı fırsatları hak ediyor mu lütfen nedenleriyle açıklayınız?

### ***Uygulama Sonrası Sorular***

- 6-Yapılan empati parkuru sonrası engelli bireylerle ilgili düşünceleriniz ve parkur deneyimleriniz nelerdir?
- 7-Uygulama sonrası görme ve bedensel engelli bireylere yönelik beden eğitimi derslerinde çözüm önerileriniz nelerdir?

## Ek 6: Uyarlanmış Hareket Eğitimi Programı Günlük Planlar

1.HAFTA DERS PLANI	
Süre	2x40 dk.
Hedef ve Davranışlar	1. Nesne kontrolü gerektiren hareketler yapar. 2.Parkurlar sırasında arkadaşlarıyla uyumlu davranışlar sergiler. 3.Yönlendirmeli hareketler yapar. 4.Parkur düzenini alır. 5.Kurallarına uygun olarak parkur hareketlerini yapar. 6.Temel hareketleri içeren basit parkur etkinliklerini yapar. 7.Birleştirilmiş hareketleri içeren basit parkur etkinliklerini yapar.
Ders Alanı	Çok Amaçlı Spor Salonu
Kullanılan Eğitim Teknolojileri Araç ve Gereçler	Slalom çubukları, top, engel tahtası, göz bandı, şerit ve düdük
Öğretim Yöntem ve Teknikleri	Doğrudan öğretim, komut verme, alıştırma
<b>ÖĞRENME- ÖĞRETME SÜRECİ</b>	
<p><b>GİRİŞ:</b> -Selamlaşma -Genel ısınma hareketlerinin yapılması Isınma bölümü başlatılmadan önce, düdük ile öğrencilerin dikkati çekilir. Etkinlik programı hakkında temel bilgilerin verilmesinden sonra, öğrencilere görme ve bedensel engelliler hakkında bilgi verilerek, program içeriğinde yer alacak etkinliklerle ilgili kısa sorular sorularak çağrışımlar yaptırılır. Isınma ile etkinlik başlatılır. Isınma; açma ve germe hareketleri ile devam ettirilir.</p> <p><b>ETKİNLİK(1): Zikzak Yolu Takip Et</b> Slalom çubuklarına geçirilmiş şeritlerden oluşan zikzak bir parkur oluşturulur. Öğrencinin gözlerine göz bandı takılarak parkurun başlangıç çizgisinde durması istenir. Öğrenciden sol eliyle öğretmenin dirseğinden tutması ve sağ eliyle de slalom çubuklarına geçirilmiş şeritleri tutması istenir. Öğretmenin komutuyla birlikte parkura başlanır. Öğretmenin yönlendirmesiyle öğrenci oluşturulan zikzaklardan geçer. Parkurun son kısmında yerdeki topu ayağıyla hissetmesi istenir ve sonrasında kaleye şut çek komutuyla öğrenciden topu kaleye atması istenir. Tüm öğrenciler deneyene kadar parkur devam eder.</p> <p><b>ETKİNLİK(2): Kaleyi Hisset</b> Slalom çubuklarına geçirilmiş şeritlerden oluşan bir parkur oluşturulur. Öğrencinin gözlerine göz bandı takılarak parkurun başlangıç çizgisinde durması istenir. Öğrenciden sol eliyle öğretmenin dirseğinden tutması ve sağ eliyle de slalom çubuklarına geçirilmiş şeritleri tutması istenir. Öğretmenin komutuyla birlikte parkura başlanır. Öğretmenin yönlendirmesiyle öğrenci oluşturulan parkurdan geçer. Öğretmen parkurda engel tahtasının olduğu kısma geldiğinde öğrenciden engel tahtasını ayağıyla hissetmesini ve engelin üzerine basarak geçmesini ister. Parkurun sonunda bulunan futbol topunun sol tarafında yerde olduğunu ve onu almasını ister. Öğrenci topu aldıktan sonra öğretmen kaleye bir sopa yardımıyla vurarak öğrenciye sesin geldiği yöne doğru topu atmasını ister. Tüm öğrenciler deneyene kadar parkur devam eder.</p> <p>Vedalaşma.</p> <p><b>NOT:</b> Öğretmen aktiviteye gerektiğinde dâhil olarak fiziksel yardım, model olma, katılım yöntemi ve aşamalı yardım yöntemlerini kullanarak, sözel ipucu vermemelidir. Öğrenciler tebrik edilir, alkışlatılır veya ödüllendirilir.</p>	

2.HAFTA DERS PLANI	
<b>Süre</b>	2x40 dk.
<b>Hedef ve Davranışlar</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.Kas kuvveti ve dayanıklılığını geliştirici etkinliklere katılır.</li> <li>2.Parkurlar sırasında arkadaşlarıyla uyumlu davranışlar sergiler.</li> <li>3.Yer değiştirme hareketleri yapar.</li> <li>4.Parkur düzenini alır.</li> <li>5.Sıçrama hareketi yapar.</li> <li>6.Atma ve koşma hareketi yapar.</li> <li>7.Kurallarına uygun olarak parkur hareketlerini yapar.</li> <li>8.Temel hareketleri içeren basit kurallı oyunlar oynar.</li> </ol>
<b>Ders Alanı</b>	Çok Amaçlı Spor Salonu
<b>Kullanılan Eğitim Teknolojileri Araç ve Gereçler</b>	Slalom çubukları, huniler, top, engel tahtası, çember, şerit ve düdük
<b>Öğretim Yöntem ve Teknikleri</b>	Doğrudan öğretim, komut verme, alıştırma
<b>ÖĞRENME- ÖĞRETME SÜRECİ</b>	
<p><b>GİRİŞ:</b>  -Selamlaşma  -Genel ısınma hareketlerinin yapılması  Isınma bölümü başlatılmadan önce, düdük ile öğrencilerin dikkati çekilir. Etkinlik programı hakkında temel bilgilerin verilmesinden sonra, öğrencilere görme ve bedensel engelliler hakkında bilgi verilerek, program içeriğinde yer alacak etkinliklerle ilgili kısa sorular sorularak çağrışımlar yaptırılır. Isınma ile etkinlik başlatılır. Isınma; açma ve germe hareketleri ile devam ettirilir.</p> <p><b>ETKİNLİK(1): Çemberi Iskalama</b>  Slalom çubuklarından oluşan zikzak bir parkur oluşturulur. Öğrencilerin bir kolu bağlanarak tek kolunu kullanacak şekilde parkurun başlangıç çizgisinde durması istenir. Öğretmenin komutuyla birlikte parkura başlanır. Öğretmen öğrencinin slalomlar arasından koşarak geçmesini ister. Öğretmen daha sonra öğrenciden slalom çubuğunun altından geçmesini ve önünde duran tenis topunu alması ister. Öğretmenin yönlendirmesiyle öğrenci diğer slalom çubuğunun üstünden atlayarak, elindeki tenis topu ile iplere asılı olan çemberlere topu ıskalamadan atmaya çalışır. Tüm öğrenciler deneyene kadar parkur devam eder.</p> <p><b>ETKİNLİK(2): Huni Devirmece</b>  Slalom çubuklarına geçirilmiş şeritlerden oluşan bir parkur oluşturulur. Öğrencilerin bir kolu bağlanarak tek kolunu kullanacak şekilde parkurun başlangıç çizgisinde durması istenir. Öğretmenin komutuyla birlikte parkura başlanır. Öğretmen öğrencinin slalomlar arasından yürüyerek geçmesini ister. Daha sonra önünde bulunan engelin üzerinden çift ayak atlayarak önünde duran sağlık toplarının yerlerini ayaklarıyla değiştirmesini ve öğrencinin önünde bulunan diğer engelin üzerinden geçmesini ister. Parkurun son aşamasında öğretmen öğrenciden engelin sağ tarafında bulunan topu tek eliyle almasını ve karşısında dizili olan hunileri devirmesini söyler. Tüm öğrenciler deneyene kadar parkur devam eder.</p> <p>Vedalaşma.</p> <p><b>NOT:</b> Öğretmen aktiviteye gerektiğinde dâhil olarak fiziksel yardım, model olma, katılım yöntemi ve aşamalı yardım yöntemlerini kullanarak, sözel ipucu vermelidir. Öğrenciler tebrik edilir, alkışlatılır veya ödüllendirilir.</p>	

3.HAFTA DERS PLANI	
<b>Süre</b>	2x40 dk.
<b>Hedef ve Davranışlar</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.Kas kuvveti ve dayanıklılığını geliştirici etkinliklere katılır.</li> <li>2.Parkurlar sırasında arkadaşlarıyla uyumlu davranışlar sergiler.</li> <li>3.Yer değiştirme hareketleri yapar.</li> <li>4.Parkur düzenini alır.</li> <li>5. Nesne kontrolü gerektiren hareketler yapar.</li> <li>6.Atma ve koşma hareketi yapar.</li> <li>7.Kurallarına uygun olarak parkur hareketlerini yapar.</li> <li>8.Temel hareketleri içeren basit kurallı oyunlar oynar.</li> </ol>
<b>Ders Alanı</b>	Çok Amaçlı Spor Salonu
<b>Kullanılan Eğitim Teknolojileri Araç ve Gereçler</b>	Slalom çubukları, top, engel çubuğu, şerit, düdük, göz bandı, kova ve sopa
<b>Öğretim Yöntem ve Teknikleri</b>	Doğrudan öğretim, komut verme, alıştırma
<b>ÖĞRENME- ÖĞRETME SÜRECİ</b>	
<p><b>GİRİŞ:</b>  -Selamlaşma  -Genel ısınma hareketlerinin yapılması  Isınma bölümü başlatılmadan önce, düdük ile öğrencilerin dikkati çekilir. Etkinlik programı hakkında temel bilgilerin verilmesinden sonra, öğrencilere görme ve bedensel engelliler hakkında bilgi verilerek, program içeriğinde yer alacak etkinliklerle ilgili kısa sorular sorularak çağrışımlar yaptırılır. Isınma ile etkinlik başlatılır. Isınma; açma ve germe hareketleri ile devam ettirilir.</p> <p><b>ETKİNLİK(1): Hayali Pota</b>  Slalom çubuklarına geçirilmiş şeritlerden oluşan zikzak bir parkur oluşturulur. Öğrencinin gözlerine göz bandı takılarak parkurun başlangıç çizgisinde durması istenir. Öğrenciden sol eliyle öğretmenin dirseğinden tutması ve sağ eliyle de slalom çubuklarına geçirilmiş şeritleri tutması istenir. Öğretmenin komutuyla birlikte parkura başlanır. Öğretmenin yönlendirmesiyle öğrenci oluşturulan zikzak alanı geçer. Sonrasında öğretmen önünde engelin olduğunu ve engelin altından eğilerek geçmesini ister. Daha sonra sağ tarafında bir sağlık topunun olduğunu ve sol tarafında da bir kovanın olduğunu söyleyerek topu kovanın içine atmasını ister. Öğrenci parkurun sonuna geldiğinde öğretmen önünde basketbol topunun olduğunu ve yere eğilerek almasını ister. Öğrenci topu aldıktan sonra öğretmen potaya bir sopa yardımıyla vurarak öğrenciyeye sesin geldiği yöne doğru basket atmasını ister. Tüm öğrenciler deneyene kadar parkur devam eder.</p> <p><b>ETKİNLİK(2): Kovaya Basket</b>  Slalom çubuklarına geçirilmiş şeritlerden oluşan bir parkur oluşturulur. Öğrencilerin bir kolu bağlanarak tek kolunu kullanacak şekilde parkurun başlangıç çizgisinde durması istenir. Öğretmenin komutuyla birlikte parkura başlanır. Öğretmen öğrencinin slalomlar arasından koşarak geçmesini ister. Daha sonra önünde bulunan engelin üzerinden çift ayak atlayarak, sağında duran sağlık toplarını tek kolunu kullanarak karşıda bulunan kovaların içine atması gerektiğini söyler. Parkurun son aşamasında öğretmen öğrenciden önünde duran tenis toplarını tek elini kullanarak sırasıyla yüksekte asılı olan kovanın içine atmasını ister. Tüm öğrenciler deneyene kadar parkur devam eder.</p> <p>Vedalaşma.</p> <p><b>NOT:</b> Öğretmen aktiviteye gerektiğinde dâhil olarak fiziksel yardım, model olma, katılım yöntemi ve aşamalı yardım yöntemlerini kullanarak, sözel ipucu vermelidir. Öğrenciler tebrik edilir, alkışlatılır veya ödüllendirilir.</p>	

4.HAFTA DERS PLANI	
<b>Süre</b>	2x40 dk.
<b>Hedef ve Davranışlar</b>	1.Kas kuvveti ve dayanıklılığını geliştirici etkinliklere katılır. 2.Parkurlar sırasında arkadaşlarıyla uyumlu davranışlar sergiler. 3.Yer değiştirme hareketleri yapar. 4. Yürüme hareketi yapar. 5. Nesne kontrolü gerektiren hareketler yapar. 6.Tek kolla atma hareketi yapar. 7.Kurallarına uygun olarak parkur hareketlerini yapar. 8.Temel hareketleri içeren basit kurallı oyunlar oynar.
<b>Ders Alanı</b>	Çok Amaçlı Spor Salonu
<b>Kullanılan Eğitim Teknolojileri Araç ve Gereçler</b>	Slalom çubukları, top, engel çubuğu, şerit, düdük, göz bandı, kova ve sopa
<b>Öğretim Yöntem ve Teknikleri</b>	Doğrudan öğretim, komut verme, alıştırma
<b>ÖĞRENME- ÖĞRETME SÜRECİ</b>	
<p><b>GİRİŞ:</b> -Selamlaşma -Genel ısınma hareketlerinin yapılması Isınma bölümü başlatılmadan önce, düdük ile öğrencilerin dikkati çekilir. Etkinlik programı hakkında temel bilgilerin verilmesinden sonra, öğrencilere görme ve bedensel engelliler hakkında bilgi verilerek, program içeriğinde yer alacak etkinliklerle ilgili kısa sorular sorularak çağrışımlar yaptırılır. Isınma ile etkinlik başlatılır. Isınma; açma ve germe hareketleri ile devam ettirilir.</p> <p><b>ETKİNLİK(1): Gözü Kapalı Vururum</b> Slalom çubuklarına geçirilmiş şeritlerden oluşan zikzak bir parkur oluşturulur. Öğrencinin gözlerine göz bandı takılarak parkurun başlangıç çizgisinde durması istenir. Öğrenciden sağ eliyle slalom çubuklarına geçirilmiş şeritleri tutması istenir. Öğretmen öğrencinin hemen solunda durmaktadır ve öğretmenin komutuyla birlikte parkura başlanır. Öğretmenin yönlendirmesiyle öğrenci oluşturulan zikzak alanı geçer. Sonrasında öğretmen önünde bir çemberin olduğunu ve çemberin içine basarak geçmesini ister. Daha sonra çemberin hemen önünde bir tenis topunun olduğunu ve topu alması gerektiğini söyler. Öğrenci topu aldıktan sonra sağ eliyle şeritti tutmakta ve sol eliyle de tenis topunu tutmaktadır. Öğretmen önünde bir engelin olduğu ve o engelin önünde durarak şeritti bırakıp engeli hissetmesi gerektiğini ve altından geçmesini ister. Sonrasında şeritti tutarak devam eden öğrenci, parkurun sonuna geldiğinde tam karşısında iplere asılı olan içi eşya dolu poşetlerin olduğunu ve onları tenis topu ile vurmasını ister. Tüm öğrenciler deneyene kadar parkur devam eder.</p> <p><b>ETKİNLİK(2): Iskalama</b> Slalom çubuklarından oluşan bir parkur oluşturulur. Öğrencilerin bir kolu bağlanarak tek kolunu kullanacak şekilde parkurun başlangıç çizgisinde durması istenir. Öğretmenin komutuyla birlikte parkura başlanır. Öğretmen öğrencinin karşılıklı dört slalom arasından tek kolla çapraz bir şekilde top sürmesini ister. Daha sonra önünde bulunan engelin altından geçmesini ister. Sonrasında önünde bulunan üçgen şeklindeki üç çemberin içine basarak geçmesini ve sonrasındaki engelin üstünden çift ayak atlayarak önünde duran tenis topunu tek eliyle almasını söyler. Parkurun son aşamasında öğretmen öğrenciden elindeki tenis topuyla tam karşısında iplere asılı olan eşya dolu poşetleri iskalamadan vurmasını ister. Tüm öğrenciler deneyene kadar parkur devam eder.</p> <p>Vedalaşma.</p> <p><b>NOT:</b> Öğretmen aktiviteye gerektiğinde dâhil olarak fiziksel yardım, model olma, katılım yöntemi ve aşamalı yardım yöntemlerini kullanarak, sözel ipucu vermelidir. Öğrenciler tebrik edilir, alkışlatılır veya ödüllendirilir.</p>	

5.HAFTA DERS PLANI	
<b>Süre</b>	2x40 dk.
<b>Hedef ve Davranışlar</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.Kas kuvveti ve dayanıklılığını geliştirici etkinliklere katılır.</li> <li>2.Parkurlar sırasında arkadaşlarıyla uyumlu davranışlar sergiler.</li> <li>3.Yer değiştirme hareketleri yapar.</li> <li>4.Top değiştirme hareketleri yapar.</li> <li>5. Nesne kontrolü gerektiren hareketler yapar.</li> <li>6.Atma hareketi yapar.</li> <li>7.Kurallarına uygun olarak parkur hareketlerini yapar.</li> <li>8.Temel hareketleri içeren basit kurallı oyunlar oynar.</li> </ol>
<b>Ders Alanı</b>	Çok Amaçlı Spor Salonu
<b>Kullanılan Eğitim Teknolojileri Araç ve Gereçler</b>	Slalom çubukları, top, engel çubuğu, şerit, düdük, göz bandı, kova
<b>Öğretim Yöntem ve Teknikleri</b>	Doğrudan öğretim, komut verme, alıştırma
<b>ÖĞRENME- ÖĞRETME SÜRECİ</b>	
<p><b>GİRİŞ:</b>  -Selamlaşma  -Genel ısınma hareketlerinin yapılması  Isınma bölümü başlatılmadan önce, düdük ile öğrencilerin dikkati çekilir. Etkinlik programı hakkında temel bilgilerin verilmesinden sonra, öğrencilere görme ve bedensel engelliler hakkında bilgi verilerek, program içeriğinde yer alacak etkinliklerle ilgili kısa sorular sorularak çağrışımlar yaptırılır. Isınma ile etkinlik başlatılır. Isınma; açma ve germe hareketleri ile devam ettirilir.</p> <p><b>ETKİNLİK(1): Yönlendirmelerle Voleybol</b>  Slalom çubuklarına geçirilmiş şeritlerden oluşan zikzak bir parkur oluşturulur. Öğrencinin gözlerine göz bandı takılarak parkurun başlangıç çizgisinde durması istenir. Öğrenciden sol eliyle öğretmenin dirseğinden tutması ve sağ eliyle de slalom çubuklarına geçirilmiş şeritleri tutması istenir. Öğretmenin komutuyla birlikte parkura başlanır. Öğretmenin yönlendirmesiyle öğrenci oluşturulan zikzak alanı geçer. Sonrasında öğretmen önünde bir engelin olduğunu, sol eliyle engeli ilk önce bulmasını ve sonrasında altından eğilerek geçmesini ister. Daha sonra sağında topların olduğu ve solunda ise kovanın olduğu, tek tek topları alarak kovanın içine atması gerektiğini söyler. Ardından öğretmen önünde bir engelin olduğu ve o engeli ayağıyla kontrol ettikten sonra üstünden geçmesini ister. Sonrasında şeritti ve öğretmenin dirseğini tutarak devam eden öğrenci, parkurun sonuna geldiğinde öğretmen önünde bir voleybol topunun olduğunu ve eğilip alması gerektiğini söyler. Ardından karşısında bir voleybol filesinin olduğunu ve filenin karşısında da birinin olduğu hayal etmesini söyler. Son olarak öğretmenin komutuyla birlikte öğrenci pas atışı yapar. Tüm öğrenciler deneyene kadar parkur devam eder.</p> <p><b>ETKİNLİK(2): Oturarak Voleybol</b>  Slalom çubuklarından oluşan bir parkur oluşturulur. Öğrencilerden bağdaş kurup oturarak ayaklarının olmadığını sadece iki kolunu kullanarak, kollarından destek alacak şekilde parkuru yapacakları söylenir ve öğrenciden parkurun başlangıç çizgisinde durması istenir. Öğretmenin komutuyla birlikte parkura başlanır. Öğretmen öğrencinin karşılıklı dört slalom arasından elleri yardımıyla kalçasını kaldırıp oturur pozisyonda slalomlar arasında zikzak çizerek geçmesini ister. Daha sonra önünde bulunan engelin altından geçmesini ister. Sonrasında sağ tarafında yerde duran topları sol tarafındaki kovaya bırakmasını ister. Son olarak önünde duran voleybol topunu bağdaş kurduğu bacalarının üzerine bırakarak bitiş çizginin orada durmasını ister. Parkurun son aşamasında öğretmen öğrenciden bacaları üzerindeki voleybol topuyla oturur pozisyonda, karşısında bir filenin olduğunu ve filenin öbür tarafında ise bağdaş kurarak oturmuş bir arkadaşının ona pas atmasını beklediğini söyler. Sonrasında öğrenciden karşıdaki arkadaşına pas atmasını ve karşılıklı oynamalarını söyler. Yanlara giden topları ayağıyla kalkmadan elleri yardımıyla gövdelerini kaldırır pozisyonda alabilmektedirler. Tüm öğrenciler deneyene kadar parkur devam eder.</p> <p>Vedalaşma.</p> <p><b>NOT:</b> Öğretmen aktiviteye gerektiğinde dâhil olarak fiziksel yardım, model olma, katılım yöntemi ve aşamalı yardım yöntemlerini kullanarak, sözel ipucu vermelidir. Öğrenciler tebrik edilir, alkışlatılır veya ödüllendirilir.</p>	

6.HAFTA DERS PLANI	
<b>Süre</b>	2x40 dk.
<b>Hedef ve Davranışlar</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.Kas kuvveti ve dayanıklılığını geliştirici etkinliklere katılır.</li> <li>2.Parkurlar sırasında arkadaşlarıyla uyumlu davranışlar sergiler.</li> <li>3.Yer değiştirme hareketleri yapar.</li> <li>4.Top değiştirme hareketleri yapar.</li> <li>5. Nesne kontrolü gerektiren hareketler yapar.</li> <li>6.Atma ve sektirme hareketi yapar.</li> <li>7.Engelin altından ve üstünden geçer.</li> <li>8.Kurallarına uygun olarak parkur hareketlerini yapar.</li> <li>9.Temel hareketleri içeren basit kurallı oyunlar oynar.</li> </ol>
<b>Ders Alanı</b>	Çok Amaçlı Spor Salonu
<b>Kullanılan Eğitim Teknolojileri Araç ve Gereçler</b>	Slalom çubukları, pinpon topu, engel çubuğu, antrenman çanağı, masa tenisi raketi, şerit, düdük, göz bandı
<b>Öğretim Yöntem ve Teknikleri</b>	Doğrudan öğretim, komut verme, alıştırma
<b>ÖĞRENME- ÖĞRETME SÜRECİ</b>	
<p><b>GİRİŞ:</b>  -Selamlaşma  -Genel ısınma hareketlerinin yapılması  Isınma bölümü başlatılmadan önce, düdük ile öğrencilerin dikkati çekilir. Etkinlik programı hakkında temel bilgilerin verilmesinden sonra, öğrencilere görme ve bedensel engelliler hakkında bilgi verilerek, program içeriğinde yer alacak etkinliklerle ilgili kısa sorular sorularak çağrışimler yaptırılır. Isınma ile etkinlik başlatılır. Isınma; açma ve germe hareketleri ile devam ettirilir.</p> <p><b>ETKİNLİK(1): Raketim Elimde</b>  Slalom çubuklarına geçirilmiş şeritlerden oluşan zikzak bir parkur oluşturulur. Öğrencinin gözlerine göz bandı takılarak parkurun başlangıç çizgisinde durması istenir. Öğrenciden sol eliyle öğretmenin dirseğinden tutması ve sağ eliyle de slalom çubuklarına geçirilmiş şeritleri tutması istenir. Öğretmenin komutuyla birlikte parkura başlanır. Öğretmenin yönlendirmesiyle öğrenci oluşturulan zikzak alanı geçer. Sonrasında öğretmen önünde bir engelin olduğunu, Ayağıyla engeli hissettikten sonra engelin altından eğilerek geçmesini ister. Daha sonra önünde arka arkaya sıralanmış olan dört antrenman çanaklarını sırasıyla bir sonraki çanağın üzerinde bırakarak devam ettirmesini ister. Ardından öğretmen önünde bir engelin olduğu ve o engeli sol eliyle kontrol ettikten sonra altından eğilerek geçmesini ister. Sonrasında şeritti ve öğretmenin dirseğini tutarak devam eden öğrenciden önünde yerde duran masa tenisi raketi alması istenir ve devam ettirilir. Parkurun sonuna geldiğinde öğretmen önünde bir masa tenisi masasının olduğunu ve üzerinde de üç adet masa tenisi topunun olduğu söyler. Ardından öğretmen topları almasını ve tek tek olacak şekilde karşısında bir arkadaşının olduğunu hayal ederek atış yapmasını ister. Öğretmenin komutuyla birlikte öğrenci pas atışını yapar. Tüm öğrenciler deneyene kadar parkur devam eder.</p> <p><b>ETKİNLİK(2): Raketle Sektirmece</b>  Slalom çubuklarından oluşan bir parkur oluşturulur. Öğrencilerden bağdaş kurup oturarak ayaklarının olmadığını sadece iki kolunu kullanarak, kollarından destek alacak şekilde parkuru yapacakları söylenir ve öğrenciden parkurun başlangıç çizgisinde durması istenir. Öğretmenin komutuyla birlikte parkura başlanır. Öğretmen öğrencinin karşılıklı dört slalom arasından elleri yardımıyla kalçasını kaldırıp oturur pozisyonda slalomlar arasında zikzak çizerek geçmesini ister. Daha sonra önünde bulunan engelin altından geçmesini ister. Sonrasında sağ tarafında yerde duran üç adet antrenman çanağının içine, sol tarafında bulunan üç adet pinpon topunu bırakması istenir. Ardından tekrardan önünde bulunan engelin altından geçmesini ve önünde duran tenis raketi ve topunu alarak parkurun bitiş çizgisine gelmesini ister. Son olarak önünde duran voleybol topunu bağdaş kurduğu bacaklarının üzerine bırakarak bitiş çizginin orada durmasını ister.</p> <p>Parkurun son aşamasında öğretmen öğrenciden bacakları üzerindeki masa tenisi raketi ve topunu alarak oturur pozisyonda, ters/düz raketle top sektirmesini ister. Birkaç kez topu sektiren öğrenci karşısında sanki bir masa tenisi masası ve filesi varmış gibi düşünerek bir atış yapmasını ister. Tüm öğrenciler deneyene kadar parkur devam eder.</p> <p>Vedalaşma.</p> <p><b>NOT:</b> Öğretmen aktiviteye gerektiğinde dâhil olarak fiziksel yardım, model olma, katılım yöntemi ve aşamalı yardım yöntemlerini kullanarak, sözel ipucu vermelidir. Öğrenciler tebrik edilir, alkışlatılır veya ödüllendirilir.</p>	

## Ek 7: Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Onayı



T.C.  
MUŞ VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-17480297-604.01.01-89700643  
Konu : Araştırma Uygulama İzni  
(Şevval AKAYDIN)

14.11.2023

### MÜDÜRLÜK MAKAMINA

- İlgi :a) Milli Eğitim Bakanlığının (Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü) 21.01.2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890 sayılı 2020/2 numaralı Genelgesi.  
b) Muş Alparslan Üniversitesi Rektörlüğü Genel Sekterlik Yazı İşleri Müdürlüğünün 06.11.2023 tarihli ve 115979 sayılı yazısı.

İlgi (b) yazı ile Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Ana Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans öğrencisi Şevval AKAYDIN 'ın " *Uyarlanmış Hareket Eğitimi Programının Ortaokul Öğrencilerinde Engellilere Karşı Empati, Tutum ve Öz-Duyarlıklarının Değerlendirilmesi Üzerine Bir Karma Desen Araştırması*" konulu çalışmasına veri toplamak amacıyla müdürlüğümüze bağlı tüm resmi ortaokul eğitim kurumlarında tez çalışması uygulama talebinde bulunmuştur.

Söz konusu talep müdürlüğümüzce oluşturulan araştırma uygulama izin komisyonu tarafından incelenmiş olup, yapılacak araştırma uygulama izninin ilgi (a) Genelge hükümleri doğrultusunda, eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde gönüllülük esasına dayalı olarak yapılmasını ve uygulamalarda sadece ekte sunulan imzalı ve mühürlü veri toplama araçlarının kullanılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Sancak GÜNDOĞDU  
Millî Eğitim Şube Müdürü

OLUR  
Enver KIVANÇ  
İl Millî Eğitim Müdürü

- Ek:  
1-Anket ve Araştırma Ön İnceleme Formu (1 sayfa)  
2-Tez Çalışma Evrakları (23 sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.  
Adres : Hüriyet Mahallesi Yeni Hükümet Caddesi No:515 Muş Merkez Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-cbys>  
Telefon No : 0 (436) 212 35 83 Bilgi için: Zeki GÜRTÜRK  
E-Posta: stratejigelistirme49@meb.gov.tr Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni  
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr İnternet Adresi: <https://mus.meb.gov.tr> Faks:4362121988

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrak.sorumli.meb.gov.tr/adresinden> 20ed-darq-38hk-aehf-de5e kodu ile teyit edilebilir.



## Ek 8: Veli Onam Formu

### VELİ ONAM FORMU

Sevgili Veliler,

“Uyarlanmış Hareket Eğitimi Programının Ortaokul Öğrencilerinde Engellilere Karşı Empati, Tutum ve Öz-Duyarlılıklarının Değerlendirilmesi Üzerine Bir Karma Desen Araştırması” başlıklı araştırmayı yürütmekteyim. Araştırmamın amacı Uyarlanmış Hareket Eğitimi Programının Ortaokul Öğrencilerinde Engellilere Karşı Empati, Tutum ve Öz-Duyarlılıklarının Değerlendirilmesi Üzerine Bir Karma Desen Araştırmamı incelemektir. Araştırma kapsamında çocuğumuza araştırmacılar tarafından uyarlanan hareket eğitimi programına yönelik hazırlanan yarı yapılandırılmış 11 soru sorulacaktır. Soruların cevaplanması yaklaşık 25-30 dakika sürecektir. Çalışmaya katılım tamamen gönüllük esasına dayalıdır. Öğrenci araştırmaya katılmayabilir veya dilediği anda ölçekleri doldurmaktan vazgeçebilir. Araştırma kapsamında çocuğunuzun bedensel veya ruhsal sağlığını olumsuz etkileyecek ya da kimliğini açığa çıkaracak herhangi bir bilgi istenmemektedir. Bu nedenle çalışma herhangi bir risk taşımamaktadır. Çocuğunuzdan alınan bilgiler bilimsel amaçla kullanılacak ve hiçbir şekilde üçüncü şahıslarla paylaşılmayacaktır.

Çocuğunuzun bu araştırmaya katılmasına izin vererek “Uyarlanmış Hareket Eğitimi Programının Ortaokul Öğrencilerinde Engellilere Karşı Empati, Tutum ve Öz-Duyarlılıklarının Değerlendirilmesi Üzerine Bir Karma Desen Araştırmaya imkân sağlayacak ve bu anlamda iyileştirilmesine yönelik uygulanacak çalışmalara önemli bir katkıda bulunacaksınız”. Araştırma ile ilgili sorularınızı aşağıdaki e-posta adresini ya da telefon numarasını kullanarak sorabilirsiniz.

Saygılarımla,

Şevval AKAYDIN  
Muş Alparslan Üniversitesi  
Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Bölümü  
Tel: .....

E-posta: .....

Çocuğum .....’nın bu araştırmaya katılmasına izin veriyorum. Çocuğumun çalışmayı istediği zaman yarıda kesip bırakabileceğini biliyorum ve alınan bilgilerin araştırmada bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum. (Formu doldurup imzaladıktan sonra uygulayıcıya geri veriniz.)

Velinin Adı-Soyadı.....

İmza .....

## Ek 9: Etik Kurul İzni

T.C.  
MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ  
BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU

Toplantı Tarihi: 05 Eylül 2023	Toplantı Sayısı: 8	Karar Sayısı: 37
<p>Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu, Kurul Başkanı Prof. Dr. Ekrem ALMAZ başkanlığında toplanarak aşağıdaki kararları almıştır.</p> <p><b>KARAR-23:</b> Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'nün 20.09.2023 tarihli ve 108436 sayılı yazısı okundu ve ekleri incelendi.</p> <p>Yapılan incelemeler sonucunda; Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü danışmanlığı Doç. Dr. Atike YILMAZ tarafından yürütülen Beden Eğitimi ve Spor Ana Bilim Dalı 220233005 numaralı tezli yüksek lisans öğrencisi Şevval AKAYDIN'ın "Uyarlanmış Hareket Eğitimi Programının Ortaokul Öğrencilerinde Engellilere Karşı Empati, Tutum ve Öz-Duyarlılıklarının Değerlendirilmesi Üzerine Bir Karma Desen Araştırması" konulu tez çalışması Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından <b>uygun görülmüş</b> olup, durumun Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne bildirilmesine,</p> <p style="text-align: center;">Oy birliği ile karar verildi.</p>		
<b>BAŞKAN</b> (e-imzalıdır) Prof. Dr. Ekrem ALMAZ Kurul Başkanı		
ÜYE (e-imzalıdır) Doç. Dr. Canan DEMİR YILDIZ Eğitim Fakültesi Öğr. Üyesi	ÜYE (e-imzalıdır) Doç. Dr. Ramazan Şamil TATIK Eğitim Fakültesi Öğr. Üyesi	ÜYE (e-imzalıdır) Doç. Dr. Muhammed Fatih BİLİCİ Spor Bilimleri Fakültesi Öğr. Üyesi
ÜYE (e-imzalıdır) Dr. Öğr. Üyesi Yusuf AYDIN İslami İlimler Fakültesi Öğr. Üyesi	ÜYE (e-imzalıdır) Dr. Öğr. Üyesi Necmettin ÇİFTÇİ Sağlık Hizmetleri MYO Öğr. Üyesi	ÜYE (e-imzalıdır) Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül KILIÇLI Sağlık Hizmetleri Fakültesi Öğr. Üyesi
ÜYE (e-imzalıdır) Dr. Öğr. Üyesi Gökhan DEMİREL İletişim Fakültesi Öğr. Üyesi	ÜYE (e-imzalıdır) Dr. Öğr. Üyesi Güzde YETİM Spor Bilimleri Fakültesi Öğr. Üyesi	

**MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ**  
**BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULU DEĞERLENDİRME FORMU**

Araştırmanın Başlığı:	"Uyarlanmış Hareket Eğitimi Programının Ortaokul Öğrencilerinde Engellilere Karşı Empati, Tutum ve Öz-Duyarlılıklarının Değerlendirilmesi Üzerine Bir Karma Desen Araştırması" adlı çalışma.
Başvuru Formunun Etik Kurula geldiği tarih:	20.09.2023
Başvuru Formunun Etik Kurulda incelendiği tarih:	05.10.2023
Karar tarihi	05.10.2023

**SONUÇ**

1.	<input checked="" type="checkbox"/> Kabul
2.	<input type="checkbox"/> Düzeltme gereklidir: Etik sorun olabilecek sorular/maddeler, süreçler ya da unsurlar bulunmaktadır. Açıklama:
3.	<input type="checkbox"/> Red Gerekçe, Görüş, Tavsiye ve Açıklamalar:

Başvuru dosyasının incelenmesinde hazır bulunan ve araştırmayla doğrudan veya dolaylı olarak ilişkisi bulunmayan Etik Kurul başkan ve üyelerinin ad soyad ve imzaları.

Başkan  
(e-imzalıdır)  
Prof. Dr. Ekrem ALMAZ

Üye  
(e-imzalıdır)  
Doç. Dr. Canan DEMİR YILDIZ

Üye  
(e-imzalıdır)  
Doç. Dr. Ramazan Şamil TATIK

Üye  
(e-imzalıdır)  
Doç. Dr. Muhammed Fatih BİLİCİ

Üye  
(e-imzalıdır)  
Dr. Öğr. Üyesi Yusuf AYDIN

Üye  
(e-imzalıdır)  
Dr. Öğr. Üyesi Necmettin ÇİFTÇİ

Üye  
(e-imzalıdır)  
Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül KILIÇLI

Üye  
(e-imzalıdır)  
Dr. Öğr. Üyesi Gökhan DEMİREL

Üye  
(e-imzalıdır)  
Dr. Öğr. Üyesi Gözde YETİM

## Ek 10: Uygulama Güvenirliği Formu

Uyum	1	2	3	4	5
1. Parkurlarda öğrenciler, gerekli olan tüm materyallere erişebilmişlerdir.					
2. Sunulan materyaller, etkinlik içeriğine ve amaca uygun olarak kullanılmıştır.					
3. Etkinliklerde belirtilen empati, tutum ve öz-duyarlılık davranışları, süreç içerisinde yeri geldikçe dile getirilmiştir.					
4. Uygulama programı içeriğinde belirtilen süreçler, planda belirttiği gibi uygulanmıştır.					
5. Uygulama sürecinde desteklenmesi amaçlanan empati, tutum ve öz-duyarlılık davranışları uygulama sürecine yansıtılmıştır. (Öğrencilerin süreçte sesli düşüncelerini desteklemek, planlama yapmalarına fırsat tanımak vs.)					
6. Etkinlikler sırasında kullanılan dil, sade ve öğrencilerin anlayabileceği düzeydedir.					

Katılımcı Tepkileri	1	2	3	4	5
7. Öğrenciler, parkurlara katılım konusunda istekli olmuşlardır.					
8. Öğrenciler, parkur süreçlerine yönelik sunulan yönergeleri anlamış ve uygulamışlardır.					
9. Öğrenciler, genel olarak parkurlara ve sunulan materyallere ilgi göstermişlerdir.					
10. Öğrenciler, genellikle parkurlara aktif katılım göstermişlerdir.					
11. Öğrenciler, parkurlarda düşüncelerini açıkça ifade etmişleridir.					
12. Öğrenciler, süreç içerisinde merak etiklerini çekinmeden açıkça sorabilmişlerdir.					
13. Öğrenciler, genel olarak parkurlardan keyif almışlardır.					

Uygulamanın Kalitesi	1	2	3	4	5
14. Uygulayıcının, etkinlik sürecine hazırlıklı olduğu görünmektedir.					
15. Uygulayıcının, etkinlikleri uygulama sürecinde istekli olduğu görünmektedir.					
16. Uygulayıcı, öğrencilerin parkurlara aktif katılım göstermeleri için stratejiler kullanmıştır. (Sorular sorma, düşüncelerini açıklamalarına fırsat verme, birbirlerinin yaptıkları süreçleri karşılaştırma fırsatı verme, birbirleriyle konuşmaları için ortam sunma vs.)					
17. Uygulayıcı, parkurların değerlendirilmesi için planda belirtilen teknikleri kullanmıştır.					
18. Uygulayıcının öğrencilerle olan iletişimi yüksektir.					
19. Uygulayıcı, parkurlarda öğrencilerin ihtiyaçlarına zamanında yanıt verebilmiştir.					