

GÖRME ENGELLİ ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNDE UYARLANMIŞ BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR UYGULAMALARI

Fiziksel Uygunluk, Yaşam Kalitesi ve
Fiziksel Aktiviteden Keyif Alma

Doç. Dr. Atike YILMAZ

Arş. Gör. Dr. Mert KURNAZ



Genel Yayın Yönetmeni / Editor in Chief • C. Cansın Selin Temana

Kapak & İç Tasarım / Cover & Interior Design • Serüven Yayınevi

Birinci Basım / First Edition • © Haziran 2026

ISBN • 978-625-8810-85-1

© copyright

Bu kitabın yayın hakkı Serüven Yayınevi'ne aittir.

Kaynak gösterilmeden alıntı yapılamaz, izin almadan hiçbir yolla çoğaltılamaz.

The right to publish this book belongs to Serüven Publishing. Citation can not be shown without the source, reproduced in any way without permission.

Serüven Yayınevi / Serüven Publishing

Türkiye Adres / Turkey Address: Kızılay Mah. Fevzi Çakmak 1. Sokak

Ümit Apt No: 22/A Çankaya/ANKARA

Telefon / Phone: 05437675765

web: www.seruyenyayinevi.com

e-mail: seruyenyayinevi@gmail.com

Baskı & Cilt / Printing & Volume

Sertifika / Certificate No: 42488

**GÖRME ENGELLİ ORTAOKUL
ÖĞRENCİLERİNDE
UYARLANMIŞ BEDEN EĞİTİMİ
VE SPOR UYGULAMALARI**
**Fiziksel Uygunluk, Yaşam Kalitesi ve Fiziksel
Aktiviteden Keyif Alma**

Arş. Gör. Dr. Mert KURNAZ

Doç. Dr. Atike YILMAZ

Bu kitap; Muş Alparslan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Ana Bilim Dalı'nda hazırlanmış olan, 18.05.2026 tarihinde jüri oy birliği ile kabul edilen ve Danışmanlığı Doç. Dr. Atike YILMAZ tarafından yapılan “Görme Engelli Ortaokul Öğrencilerinde Uyarlanmış Beden Eğitimi ve Spor Uygulamalarının Fiziksel Uygunluk, Yaşam Kalitesi ve Fiziksel Aktiviteden Keyif Alma Düzeylerine Etkisi” adlı tezden üretilmiştir.

ÖN SÖZ

Spor ve fiziksel aktivitenin bireylerin yalnızca fiziksel sağlıklarını geliştiren araçlar değil, aynı zamanda yaşam kalitelerini artıran, sosyal katılımlarını destekleyen ve bireysel gelişimlerini güçlendiren önemli unsurlar oldukları bilinmektedir. Ancak engelli bireylerin, özellikle de görme engelli çocuk ve gençlerin fiziksel aktiviteye erişimlerinde çeşitli engellerle karşılaştıkları bilinmektedir. Bu nedenle, uyarlanmış beden eğitimi ve spor uygulamalarının fırsat eşitliğinin sağlanması ve engelli bireylerin yaşamın her alanına etkin katılımlarının desteklenmesi açısından büyük bir önem taşıdığı düşünülmektedir.

Bu eser, görme engelli ortaokul öğrencilerinde uyarlanmış beden eğitimi ve spor uygulamalarının fiziksel uygunluk, yaşam kalitesi ve fiziksel aktiviteden keyif alma düzeyleri üzerindeki etkilerini ele alarak alan yazına katkılar sunmaktadır. Çalışma, yalnızca fiziksel gelişim boyutuna odaklanmamakta; aynı zamanda bireylerin psikososyal iyilik hâllerini, yaşam kalitelerini ve fiziksel aktiviteye yönelik olumlu tutumlarını da kapsamlı bir bakış açısıyla değerlendirmektedir.

Görme engelli bireylerin eğitim, spor ve toplumsal yaşama katılımlarının artırılmasının günümüzün önemli sorumluluklarından biri olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda hazırlanan bu kitabın; araştırmacılara, lisansüstü öğrencilere, beden eğitimi ve spor öğretmenlerine, özel eğitim uzmanlarına, antrenörlere ve politika yapıcılara bir rehber olacağına inanmaktayız. Eserde yer alan bilimsel bilgiler ve değerlendirmelerin, hem akademik çalışmalara hem de uygulama alanına katkı sağlayacağını düşünmekteyiz.

Bu çalışmanın ortaya çıkmasında sağladığı mali ve akademik destek için başta TÜBİTAK Bilim İnsanı Destek Programları Başkanlığı (BİDEB) 2211-Yurt İçi Lisansüstü Burs Programı olmak üzere emeği geçen tüm kişi ve kurumlara şükranlarımızı sunar, kitabın ilgili alanda çalışan araştırmacılar ile uygulayıcılara yararlı olmasını temenni ederiz.

Arş. Gör. Dr. Mert KURNAZ

Doç. Dr. Atike YILMAZ

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ.....	VII
GİRİŞ	1

1. BÖLÜM

GÖRME ENGELİ, KÖRLÜK VE AZ GÖRME KAVRAMLARI	3
Görme Engellilerin Sınıflandırılması.....	4
Engelin Oluş Zamanına Göre Sınıflandırma	4
Engelli Oluş Nedenlerine Göre Sınıflandırma.....	5
Yasal ve Eğitsel Açıdan Sınıflandırma.....	6
Görme Artığı Açısından Sınıflandırma.....	6
Sportif Açıdan Sınıflandırma	7
Görme Engelliliğinin Nedenleri	8
Görme Engelli Bireylerin Gelişimsel Özellikleri	8
Görme Engelli Bireylerin Bilişsel Gelişim Özellikleri	10
Görme Engelli Bireylerin Duyuşsal ve Sosyal-Duygusal Gelişim Özellikleri.....	12
Görme Engelli Bireylerin Motor ve Fiziksel Gelişim Özellikleri	15

2. BÖLÜM

FİZİKSEL UYGUNLUK	18
-------------------------	----

3. BÖLÜM

YAŞAM KALİTESİ	22
Görme Engellilerde Sportif Aktiviteye Bağlı Yaşam Kalitesi	24

4. BÖLÜM

FİZİKSEL AKTİVİTEDEN KEYİF ALMA	27
Fiziksel Aktiviteden Keyif Alma Kavramı ve Önemi.....	27

5. BÖLÜM

UYARLANMIŞ BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR.....	31
---------------------------------------	----

Uyarlanmış Beden Eğitime İlişkin Tarihsel Bakış Açısı ile Yasa ve Mevzuat.....	31
---	----

6. BÖLÜM

UYGULAMA ÖRNEKLERİ.....	45
-------------------------	----

Görme Engelli Ortaokul Yaş Grubu Çocuklar için Uyarlanmış Beden Eğitimi ve Spor Örnek Planları	45
---	----

SONUÇ VE ÖNERİLER.....	63
------------------------	----

KAYNAKÇA	66
----------------	----

GİRİŞ

Uyarlanmış beden eğitimi (UBE), fiziksel aktivite veya hareket temelli eğitim uygulamalarının gerek engelli gerekse engelli olmayan bireylerde faydalarının çocukluktan yaşlılığa kadar yaşam boyu uzandığı gözlemlenmektedir (Martin, 2013: 2030). Ancak, tipik gelişim gösteren bireylerle karşılaştırıldığında, engelli bireylerin fiziksel aktivite önerilerine uymadığı veya uyamadığı ve ayrıca bu bireyler arasında en hareketsiz kalma eğiliminde olan popülasyonun görme engelli bireyler olduğu söylenebilir (Kamil-Rosenberg vd., 2019: 234). Dünya çapında bu popülasyonda günlük adım sayısının ve orta-şiddetli fiziksel aktivitenin ortalama %17 ve %30'a kadar azaldığı bildirilmektedir (Van Landingham vd., 2012: 2486). Okula veya işe gidip gelme zorlukları, kamu politikalarının eksikliği, ayrımcılık, bu popülasyonla çalışmak için uygun becerilere sahip olmayan eğitimciler, yaralanma korkusu, aile desteğinin eksikliği ve görme bozukluğunun işlevsel profili (daha fazla veya daha az görme keskinliği, görme bozukluğu ile yaşama süresi, merkezi veya çevresel görme kaybı) görme engelli bireylerde UBE, fiziksel aktivite veya hareket temelli eğitim uygulamalarının önündeki başlıca engeller arasında gösterilmektedir (Berger, 2012: 5; Shields vd., 2012: 989). Bu popülasyonda UBE, fiziksel aktivite veya hareket temelli eğitim uygulamalarının hem fiziksel işlev hem de yaşam kalitesi açısından da önemli faydaları olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca, UBE, fiziksel aktivite ve hareket temelli eğitim uygulamaları, güç, denge ve temel hareket becerilerini geliştirmesinin yanı sıra temel bir endişe kaynağı olan düşmenin de önlenmesine yardımcı olabilir (Machek vd., 2008: 372; Gutiérrez-Vilahu vd., 2016: 233). Buna ek olarak, görme engelli bireyler için UBE, fiziksel aktivite ve hareket temelli eğitim uygulamalarının etkilerine ilişkin uluslararası düzeyde literatür olsa da, yaşam kalitesi ile fiziksel aktivitelerden keyif alma etkisine ilişkin literatürün oldukça sınırlı olduğu söylenebilir (Orr vd., 2019: 142).

Türkiye'de ulaşılabilen son istatistiklere göre görme engelli olan, ulusal engelli veri sisteminde kayıtlı ve hayatta olan 215,076 birey bulunmaktadır (Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, 2021: 16). Bu nedenle, fiziksel uygunluğu teşvik etmenin ve aynı zamanda bu bireyler için keyifli olacak uygulamalar belirlemenin oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Böylece, görme engelli bireylerin bu tür aktivitelere katılımları artırılabilir.

Tüm bunlardan hareketle bu çalışma ile, ilgili literatürden faydalanarak görme engelini tanımlamak ve görme engelinin olumsuz etkilerinin

azaltılmasında uyarlanmış beden eğitimi ve uyarlanmış fiziksel aktivitenin önemini ele almak amaçlanmaktadır.

1. BÖLÜM

GÖRME ENGELİ, KÖRLÜK VE AZ GÖRME KAVRAMLARI

“Görme engeli” kavramı, günlük yaşam becerilerinin ya da görevlerin bir veya birden fazlasını başarabilme yeteneğini etkileyen görsel işlevdeki azalma olarak tanımlanmaktadır (Holbrook ve Koenig, 2000; Lee vd., 2023). Görme engelinin bu tanımı, total körlükten az görenlere ve hatta hafif kırma kusurları olanlara kadar geniş bir yelpazedeki bireyleri kapsamaktadır. Yılmaz (2020: 261)’a göre görme yetersizliği olan çocuklar görme keskinliklerine göre birbirlerinden farklı özellikler göstermekle birlikte temel kavramlar, bağımsız hareket becerileri, hareket yetkinlikleri ve iletişim ve çevre algısı gibi konularda sınırlılıklar yaşamaktadırlar. Amerikan Görme Engelliler Vakfı’na (2024) göre körlük ile az görme arasındaki işlevsel fark, ışığın varlığını veya yokluğunu algılayabilmekten geçmektedir. Körlük, tıbbi olarak “ışık algısı yok” olarak tanımlanmakla ve belgelenmekle birlikte, görme işlevi yalnızca ışığın varlığını veya yokluğunu algılayabilen bireylerin düşük görme bozukluğuna sahip olarak değerlendirildiği bildirilmektedir (Amerikan Görme Engelliler Vakfı, 2024; Lee vd., 2023). Amerika Birleşik Devletleri’nde körlük tanımı yalnızca ışığın varlığını veya yokluğunu algılayamayan bireyleri kapsamaktadır. Amerika Birleşik Devletleri Sosyal Güvenlik İdaresi’nin ise yasal körlük konusunda kendi tanımı olduğu görülmektedir. Yasal tanım, engellilik yardımları, mesleki rehabilitasyon eğitimi, vergi muafiyetleri ve devlet tarafından finanse edilen diğer programlara uygunluğu belirlemek amacıyla kullanılmaktadır. Körlüğün yasal tanımı, görme keskinliğinin bireyin daha sağlıklı olan gözünde düzeltme ile 20/200 veya daha az olması ya da görme alanının 20°C ya da daha az kısıtlı olması şeklinde tanımlanmaktadır (Amerika Birleşik Devletleri Sosyal Güvenlik İdaresi, 2024). Az görme, görme işlevini azaltan ve görme işlevinin geleneksel yöntemlerle tam olarak düzeltilemediği veya iyileştirilemediği bir görme durumuna sahip bireyleri ifade etmektedir (Holbrook ve Koenig, 2000, Lee vd., 2023). Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) (2019) az görmeyi, en iyi düzeltme ile 20/40 veya daha kötü görme keskinliği olarak tanımlamaktadır. DSÖ (2019), az gören bireyleri görme bozukluğunun şiddetine göre sınıflandırarak aşağıdaki üç kategoriye ayırmaktadır.

- Hafif görme bozukluğu – 20/40’tan daha kötü görme keskinliği
- Orta görme bozukluğu – 20/60’tan daha kötü görme keskinliği
- Şiddetli görme bozukluğu – 20/200’den daha kötü görme keskinliği

Körlüğün tıbbi tanımı, Amerika Birleşik Devletleri Sosyal Güvenlik İdaresi tarafından kullanılan yasal tanım ve DSÖ’nün az görme sınıflandırmaları, raporlama ve uygunluk gereklilikleri için görme bozukluklarının derecelerini kategorize etmek amacıyla kullanılmaktadır. Ancak, eğitim sisteminde bu farklı tanımlamalar ve kategoriler kullanılmamaktadır. Bunun yerine, Engelli Bireyler Eğitim Yasası (2004) görme bozukluğunu tanımlamakta ve özel eğitime uygunluğunu düzeltme yapılsa bile çocuğun eğitim performansını olumsuz etkileyen bir görme bozukluğu olarak belirlemektedir. Engelli Bireyler Eğitim Yasasında görme bozukluğunu belirlemek için belgelenmiş herhangi bir görme durumu, görme keskinliğinde azalma veya başka bir tanısal ölçüm gerekmemektedir. Görme engelli bireyleri tanımlamak veya kategorilere ayırmak için kullanılan çeşitli terminolojiler ve tanımlar bulunmaktadır. Özetle “Görme engeli” kavramı, bu popülasyon için kullanılan geniş bir kavramdır ve tıbbi, yasal ve eğitimsel tanımları kapsamaktadır. Görme bozukluğu, bir veya daha fazla günlük görevi tamamlama yeteneğini etkileyen görsel işlevlerdeki azalmayı ifade etmektedir (Holbrook ve Koenig, 2000; Lee, vd., 2023).

Görme Engellilerin Sınıflandırılması

Bu sınıflandırmada genellikle DSÖ’nün yapmış olduğu sınıflandırma kullanılmaktadır. Ancak, bu engel grubuna ilişkin sınıflandırmada net bir görüş birliğinin olmadığı söylenebilir. DSÖ’nün yapmış olduğu sınıflandırma incelendiğinde, görme engellilerin; normal görme, orta düzey, ağır düzey ve total körlük olmak üzere dört kategoriye ayrıldığı görülmekle birlikte orta düzey ve ağır düzey görme yetersizliği “az gören” şeklinde sınıflandırılmıştır (Dünya Sağlık Örgütü [DSÖ], 2013).

Engelin Oluş Zamanına Göre Sınıflandırma

Wearmouth (2022)’a göre görme engelinin oluş zamanına göre sınıflandırılması doğum öncesi, sırası ve sonrası şeklinde üç şekilde yapılabildiği bildirilmektedir. Kalıtım (Albinizm, Prematüre Retinopatisi, Retinoblastoma, Retinis Pigmentosa vb.) ve hamilelik sürecinde geçirilen hastalıklar veya kaza benzeri durumlardan kaynaklanan görme engelliliği, engelin oluş zamanına göre sınıflandırmada “doğum öncesi” döneme karşılık gelmektedir (Kırıcı, 2018: 29). Kalıttan kaynaklanan görme engelliliği ço-

ğunlukla doğum sırasında ya da doğumdan itibaren ortalama ilk beş yılda ortaya çıkmaktadır (Kaya, 2003). Kordon dolanması gibi beklenmeyen nedenlerden kaynaklanan ve doğum sırasında gelişen çeşitli komplikasyonlar sonucunda görme kaybı oluşabilir. Bu gibi durumlardan kaynaklanan görme engelliliği, engelin oluş zamanına göre sınıflandırmada “doğum sonrası” döneme karşılık gelmektedir (Lieberman, 2017: 223). O’Dwyer ve Bayar (2017)’a göre Katarakt, Glokom ve Sarı Nokta hastalıkları gibi hastalıklar, yetersiz beslenme ve vitamin eksikliği gibi durumlardan kaynaklanmakta ve engelin oluş zamanına göre sınıflandırmada “doğum sonrası” döneme karşılık gelmektedir.

Doğumdan önce kalıtım veya kaza benzeri bir durum sonucunda görme engeli oluşanlar, görsel deneyimleri olmadıklarından görselleri şekillendirememekle birlikte ilgili duyuyu hiç algılamamışlardır. Doğum sonrası oluşan görme engeline ise ilgili duyu ve algı deneyimi olduğundan, doğum öncesi, doğum sırası ve doğum sonrasında görme engelli olanlar arasında farklılıklar olduğu bildirilmektedir (Kaya, 2003).

Engelli Oluş Nedenlerine Göre Sınıflandırma

Görme kaybı, oftalmolojik, nörolojik, genetik ve travmatik pek çok faktörün etkileşimi sonucu meydana gelebilen kompleks bir durum olarak tanımlanmakta ve klinik sınıflandırmalar doğrultusunda genellikle kalıtsal nedenler, edinsel hastalıklar ve travmatik etkenler şeklinde sınıflandırılmaktadır (Enç, 2005; Küsbeci vd., 2012: 152). Kalıtsal görme bozukluklarının başta kromozomal anomaliler ve genetik mutasyonlar olmak üzere, kalıtsal geçiş gösteren birçok sendrom ve monogenik hastalıkla ilişkili olduğu bildirilmektedir. Retinitis Pigmentosa, Leber Konjenital Amarozi-si, Stargardt hastalığı gibi Herediter Retina Distrofileri, doğrudan genetik mutasyonlara bağlı olarak gelişen ilerleyici görme kayıplarına örnek teşkil etmektedir. Ayrıca, gebelik döneminde annenin geçirdiği sistemik enfeksiyonlar (Konjenital Rubella Sendromu, Frengi vb.), hem oküler yapıların gelişimini hem de merkezi sinir sistemini etkileyerek kalıcı görme hasarına neden olabilmektedir (Örer, 2020). Doğrudan göz dokularını etkileyen bazı hastalıkların da kalıcı görme kaybına neden olduğu ve Konjenital veya Edinsel Katarakt, Primer Glokom ve Trahom ile Oküler Tümörlerin bu grupta değerlendirilebileceği bildirilmektedir. Göz sinirinin Hipoplazisi, Optik Atrofi ve retina dejenerasyonları ise merkezi sinir sistemiyle ilişkili oküler disfonksiyon örnekleri olarak gösterilmektedir. Ayrıca Menenjit, beyin tümörleri ve Tüberküloz gibi sistemik hastalıkların görsel yollar ile kortikal görme merkezlerini etkileyerek sekonder görme kaybına neden

olabileceği vurgulanmaktadır. Görme kaybının nedenlerinin multidisipliner bir yaklaşımla ele alınması ile genetik danışmanlık, perinatal taramalar ve erken tanı ile tedavi protokollerinin uygulanmasının hem önleyici sağlık hizmetleri hem de bireysel yaşam kalitesinin korunması açısından oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca, klinik değerlendirme sürecinde, bireyin öyküsü ve risk faktörlerinin detaylı analizinin görme kaybının altında yatan temel nedenlere ulaşmada kritik bir rol oynadığına dikkat çekilmektedir (Enç, 2005; Küsbeci vd., 2012: 152).

Yasal ve Eğitsel Açısından Sınıflandırma

Görme yetersizliği, genellikle görme alanı ile görme keskinliği kavramlarına dayalı olarak iki şekilde ele alınmaktadır. Görme alanı, bireyin başını hareket ettirmeden ve gözlerini oynatmadan görebildiği yaklaşık 180°'lik çevresel alanı ifade ederken; görme keskinliği, gözlerin belirli bir noktadaki ayrıntıları ayırt edebilme yetisi olarak tanımlanmaktadır (Eroğlu, 2017). Yasal tanıma göre tüm tıbbi müdahalelere rağmen, iyi gören gözde keskinliğin 20/200 düzeyinde veya daha düşük olması ya da görme alanının 20°'den az olması durumu yasal körlük olarak sınıflandırılırken; keskinliği 20/70 ile 20/200 arasında olan bireyler az gören bireyler olarak sınıflandırılmaktadır (MEB, 2022). Bir birey, eğitim sürecinde Braille alfabesi veya sesli materyallere ihtiyaç duyuyorsa eğitsel olarak kör sınıflandırılırken; görme yetisini eğitim sürecinde sınırlı da olsa kullanabilen bireyler az gören olarak sınıflandırılmaktadır (MEB, 2022).

Görme keskinliği ve görme alanı ölçütleri, bireylerin yasal olarak görme engelli sayılıp sayılmayacağının belirlenmesinde temel alınan kriterlerdir. Yasal tanıma göre görme engelli kabul edilen bireylerin önemli bir bölümü, görme yetilerini tamamen kaybetmemiş olup farklı düzeylerde görme kapasitesine sahiptir. Bu farklılıklar, eğitim ortamlarında standart uygulamaların ötesine geçilerek bireyselleştirilmiş tanım ve düzenlemelere ihtiyaç duyulmasına neden olmaktadır. Eğitsel tanımlar, öğrencinin mevcut görsel kapasitesini en etkili şekilde kullanmasına olanak tanıyacak şekilde yapılandırılmalı ve destekleyici öğrenme ortamları oluşturulmalıdır. Bu sayede her birey, kendi potansiyelini en üst düzeyde gerçekleştirebileceği uygun eğitim koşullarına erişebilir (Zorluoğlu ve Kızılaslan, 2019: 315).

Görme Artığı Açısından Sınıflandırma

Görme artığı açısından sınıflandırma genellikle kör ve az gören şeklinde iki ana gruba ele alınmaktadır. Bununla birlikte, görsel kapasitenin

daha ayrıntılı değerlendirilmesi sonucunda bireyler; renk körlüğü, ışıklı nesneleri algılayabilme ve renk algısına sahip olma gibi alt kategorilerde de değerlendirilebilmektedir (Örer, 2020; Haegele ve Zhu, 2021: 530). Bu farklılıklar, özellikle eğitim süreçleri açısından büyük önem taşımaktadır. Işık ve renk algısına sahip bireyler, görme engellilerin eğitimi kapsamında değerlendirilmekle birlikte, bu bireyler sınırlı görsel kapasitelerini kullanmayı öğrenebilecekleri özel öğretim programlarına ihtiyaç duyarlar (Enç, 2005). Özellikle uzay ve yön kavramlarının öğretiminde, ışık ve renk algısı, öğrenmeyi destekleyici bir unsur olarak kullanılabilir. Tamamen görme yetisi olmayan bireyler bilgiye genellikle sözel yollarla ulaşırken, çevresel nesneleri fark edebilen bireyler, bağımsız hareket etme ve çevreyi çoklu açılardan algılama konusunda daha fazla avantaja sahip olabilirler (Keskin, 2008).

Sportif Açıdan Sınıflandırma

Görme engelliler için sportif sınıflandırma, sporcuların görme keskinliği derecelerine göre adil bir rekabet ortamında yarışabilmeleri amacıyla yapılmış ve uluslararası standartlara dayandırılmış bir sınıflandırmadır. Bu sınıflandırmalar, Paralimpik Oyunlar ve diğer uluslararası organizasyonlar tarafından tanınan kurallar çerçevesinde uygulanmakla birlikte Uluslararası Görme Engelliler Spor Federasyonu (International Blind Sports Federation [IBSA]) tarafından belirlenmektedir. IBSA (2024)'ya göre sportif açıdan sınıflandırmalar şu şekilde tanımlanmaktadır:

B1: Tamamen kör veya neredeyse hiç görme yetisi olmayan bireyler B1 kategorisinde sınıflandırılmaktadır. B1 düzeyinde görme engeli olan bireylerin görme keskinliği hiç yoktur ya da ışık algısı belirsizdir. Ayrıca, gözlük veya lens kullanmaları herhangi bir fark yaratmaz.

B2: Çok düşük düzeyde görme kapasitesine sahip bireyler B2 kategorisinde sınıflandırılmaktadır. Görme keskinliği dereceleri 20/600'e kadardır veya görme alanları 5 dereceden azdır.

B3: İlk iki kategoride bahsedilen görme keskinliği düzeyinden daha yüksek bir düzeyde görme kapasitesine sahip bireyler B3 kategorisinde sınıflandırılmaktadır. Görme keskinliği dereceleri 20/60'a kadardır veya görme alanları 20 dereceden azdır.

Tüm görme engelli sporcular, hangi sınıfta yer alırsa alsınlar kurallar gereği göz bandı takmak zorundadırlar (özellikle B1-B2 sınıflarının birlikte yarıştığı sporlarda). Böylece müsabakalarda eşitlik ve eşit başarı fırsatı sağlanmaktadır.

Görme Engelliliğinin Nedenleri

Görme engeli, bireyin doğuştan getirdiği genetik faktörlerden ya da yaşamın ilerleyen dönemlerinde karşılaşılan çevresel, travmatik veya hastalığa bağlı nedenlerden kaynaklanabilmektedir. Bu durumun nedenleri oldukça geniş bir yelpazeye yayılmakta ve kalıtsal geçiş, enfeksiyonlar, doğumla ilişkili komplikasyonlar ile yaşam sonrası gelişen sağlık sorunları temel belirleyiciler arasında yer almaktadır (Doğan, 2018). Görme engelinin önemli bir kısmının kalıtsal hastalıklar ile ilişkili olduğu görülmektedir. Baykoç Dönmez vd. (2010), kalıtsal faktörlerin yanı sıra, fiziksel travmaların da görme yetisinin kaybında önemli bir rol oynadığını ve çoğunlukla en yaygın görülen görme yetersizliklerinin katarakt, kırma kusurları (miyop, hipermetrop, astigmat), glokom, maküler dejenerasyon, korneal opasiteler, diyabetik retinopati, trahom, prematür retinopatisi, A vitamini eksikliği ve onkoserkiyazis ile çeşitli genetik hastalıkların olduğunu bildirmişlerdir. Görme engelinin oluşumunda rol oynayan nedenlerin genellikle doğum öncesi, sırası ve sonrası olmak üzere üç grupta ele alındığı bilinmektedir. Doğum öncesi nedenler arasında gebelik döneminde annenin geçirdiği bulaşıcı hastalıklar (kızamıkçık, toksoplazma enfeksiyonu, ateşli hastalıklar vb.), fiziksel travmalar ve akraba evlilikleri gibi genetik risk faktörleri gösterilmektedir. Bu tür durumlar, fetüsün göz ve sinir sistemi gelişimini olumsuz etkileyerek kalıcı görme yetersizliklerine zemin hazırlayabilmektedir (Castillo Castejon vd., 2019: 2223; Zamani vd., 2022: 1290). Doğum sırasındaki nedenlerin çoğunlukla doğumun zor ya da müdahaleli gerçekleşmesiyle ilgili olduğu bilinmektedir. Özellikle forsepsin hatalı kullanımı, kordon dolanması ya da bebeğin doğum kanalına sıkışması gibi olaylar, yenidoğanın uzun süreli oksijen yoksunluğuna maruz kalmasına ve dolayısıyla beynin görme merkezinde kalıcı hasara yol açmasına neden olabilmektedir (İnce ve Deretarla Gül, 2021). Doğum sonrası nedenler ise, bireyin yaşamının erken dönemlerinde karşılaşılabileceği sağlık sorunlarını ve çevresel etmenleri kapsamaktadır. Erken doğum, yüksek ateşli hastalıklar, gerekli sağlık kontrollerinin yapılmaması, zorunlu tarama testlerinin ihmal edilmesinin yanı sıra doğal afetler, ev kazaları ve trafik kazaları gibi çevresel faktörlerin de görme engelinin gelişmesinde etkili olduğuna işaret edilmektedir (Ersoy ve Avcı, 2001; Temel ve Dere Çiftçi, 2018).

Görme Engelli Bireylerin Gelişimsel Özellikleri

Bu engel türüne sahip bireylere ilişkin yapılan araştırmalar incelendiğinde, bu bireylerin gören akranlarına kıyasla daha sık karşılaştıkları temel sorunların başında duruş bozuklukları, kas gelişiminde yetersizlik ve vücut

dengeşizliğı ile yürüme bozuklukları gibi motor gelişime yönelik problemler geldiğı bildirilmektedir (Luca ve Mihailescu, 2022: 301; Kaya, 2003). Bu sorunların görme duyusunun çevresel uyaranların algılanmasında oynadığı kritik rol nedeniyle, temel hareket ve beceri performansı ile temel motor becerilerin gelişimini dolaylı olarak etkilediğı söylenebilir. Görme duyusunun kaybı karşısında, diğere duyuların (koku alma, işitme ve dokunma vb.) daha gelişmiş hale geldiğı yönündeki yaygın inanışın çeşitli çalışmalarda eleştirel biçimde değeriendirildiğı görülmektedir. Luca ve Mihailescu (2022: 301) bu görüşü desteklemekle birlikte, yapılan daha detaylı analizler, görme engelli bireylerin kalan duyularında fizyolojik bir üstünlük bulunmadığını ortaya koymaktadır. Çelik'in (2023: 1-2) belirttiğı üzere, söz konusu duyuların gelişmişliğı, esasen bu duyularla edinilen deneyimlerin artmasına ve çevresel uyaranların yorumlanmasında kazanılan tecrübeye dayanmaktadır. Bu durum, görme dışı duyularla öğrenmenin yalnızca duyuşsal kapasiteye değil, aynı zamanda bu duyuların işlevsel kullanımını destekleyen eğitim süreçlerine bağı olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, görme engelli bireylerin eğitiminde dokunma, işitme ve koku alma gibi duyulara dayalı öğrenme yöntemlerinin önem kazandığı görülmektedir. Bu bireylerin diğere duyularını etkili ve bilinçli şekilde kullanabilmeleri için özel eğitime ihtiyaç duydukları vurgulanmaktadır (Demir ve Şen, 2009: 154). Özellikle çevreyle etkileşim kurarken görsel ipuçları ve uyaranlardan yoksun olmalarının dokunsal ve işitsel algılamanın niteliğini belirleyici hale getirdiğı düşünölmektedir. Görme engelli bireylerin genellikle çevrelerini parmak uçları ve avuç içleri ile el-kol hareketleri aracılığıyla tanımaya çalıştıkları bilinmektedir. Ancak, bu tür algılama süreçleri ciddi zaman alıcı olmasının yanı sıra, nesnelerin ayrıntılı olarak kavranmasını güçleştirebilmektedir. Bu durum, bireyin çevresel uyum sürecini zorlaştırmakla birlikte günlük yaşamda bağımsız bir şekilde hareket etmesini kısıtlayabilmektedir (Enç, 2005).

Görsel algının anlamlandırma, tanıma ve hatırlama gibi bilişsel işlevler ile zihinsel süreçlerin işleyişinde önemli ve belirleyici bir role sahip olduğu bilinmektedir. Sonradan görme engelli olan bireyler, geçmişte görsel olarak deneyimledikleri nesneleri, kazanmış oldukları dokunsal verilerle entegre ederek tanıma becerisi gösterebilmektedir. Ancak, doğuştan görme engelli bireyler için bu olanak söz konusu olmamakla birlikte bu bireyler, nesneleri tanımak için dokunma, koklama, tatma veya işitme gibi duyulara yönelmek durumunda kalmaktadır. Bu süreç, yalnızca nesne algısını değil, aynı zamanda bireyin dış dünya ile olan ilişkisini ve ruhsal gelişimini de derinden etkilediğı söylenebilir. Özellikle doğuştan görme engelli bireylerin, sosyal etkileşim kurma ve çevreyi anlamlandırma süreçlerinde

daha fazla güçlük yaşadıkları ve yalnızca sağlıklı kalan duyularına dayalı bir bağ kurabildikleri vurgulanmaktadır (Dursin, 2013). Bununla birlikte, görme engelli bireylerin gelişim özelliklerinin yalnızca duyuşsal boyutla sınırlı olmadığı görülmektedir. Bilişsel gelişim, sosyal-duyuşsal gelişim ve dil gelişimi ile motor gelişim gibi birçok gelişim alanı, bu bireylerin eğitiminde dikkat çekilmesi gereken temel unsurlar arasında yer almaktadır (Vuran, 2013). Görme engelinin derecesi, engelin ortaya çıktığı yaş ve bireyin genel sağlık durumu ile eşlik eden diğer engeller, tüm bu gelişim alanlarını etkileyen önemli değişkenler olarak karşımıza çıkmaktadır (Özer, 2001).

Görme Engelli Bireylerin Bilişsel Gelişim Özellikleri

Görme duyuşu, bireylerin temel kavramları öğrenmesi ve temel motor hareket performansı ile temel motor becerileri geliştirmesi açısından kritik bir duyu olmakla birlikte görme engeli bulunan bireylerde, diğer duyular yeterince uyarılmadığında algılama sürecinde ve ilerleyen bilişsel gelişim dönemlerinde problemler ortaya çıkabilir (Özer, 2013). Bu tür gelişimsel gecikmelerin bireylerin düşünce ve hareket alanında yaratıcılık geliştirmelerini engelleyebileceği ve bunun sonucunda yeni oyunlar oluşturmaları ya da yeni hareketler geliştirme gibi becerilerini kısıtlayabileceği düşünülmektedir. Bilişsel gelişim, bireylerin çevrelerini ve dünyayı tanıma, anlama ve öğrenmesini sağlayan zihinsel süreçler olarak tanımlanmaktadır. Piaget'in bu gelişim sürecini denge-dengesizlik-yeni denge süreci olarak tanımladığı ve dört evrede açıkladığı görülmektedir (Ulaş, 2017). Bruner ve Vygotsky ise çevresel etkileşimlerin bilişsel gelişimdeki önemini vurgulamış, çocukların çevrelerindeki bireylerin davranışlarından etkilenecek öğrendiklerine dikkat çekmişlerdir (Peker, 2017). Görsel algı, anlamlandırma ve hafızada tutmayı sağlayan bilişsel bir sistem olarak tanımlanmaktadır.

Görme yetersizliği olan çocukların bilişsel gelişim açısından akranlarıyla benzer bir kapasiteye sahip olmakla birlikte öğrenme süreçlerini diğer duyuları aracılığıyla gerçekleştirmek durumunda oldukları ve bu nedenle öğrenme süreçlerinin gören akranlarına kıyasla daha güç ve yavaş ilerlediği bildirilmektedir (Yılmaz, 2020: 265). Ayrıca, bu çocukların dokunma ve işitme duyularını bütünleştirerek öğrenmelerine katkı sağlamak ve kavram gelişimlerini desteklemenin oldukça önemli olduğuna işaret edilmektedir (Yılmaz, 2020: 265). Görme yetisini sonradan kaybeden bireyler, geçmişte görsel olarak deneyimledikleri nesneleri hafızalarında canlandırarak dokundukları yeni dokularla entegre etme olanağına sahipken, doğuştan görme engeli olan bireylerde bu deneyim olmadığı için nesneleri tanıma süreci yalnızca dokunma, koklama, tatma ya da dinleme gibi duyularla gerçek-

leşmekte ve bu duyunun eksikliği, bireylerin ruhsal gelişimini de olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Dursin, 2013). Görme engelli bireyler çevrelerini keşfetme ve kontrol etme becerilerinde sınırlılık yaşadıklarından, çevrelerindeki dünyayı ve temel kavramları anlamlandırma konusunda oldukça zorluk çektikleri görülmektedir.

Her birey için kavramsal gelişim, soyutlama ve sınıflama becerilerinin kritik bir öneme sahip olduğu bilinmektedir. Ancak, görme engelli çocuklar bu gelişimleri çoğunlukla dokunma ve işitme gibi diğer duylara dayanarak gerçekleştirmek zorunda kaldıklarından, akranlarına kıyasla dezavantajlı durumda oldukları söylenebilir (Cavkaytar ve Diken, 2005).

Doğum anında en gelişmiş organlardan birinin göz olduğu ve gelişimini doğumdan sonra da hızla sürdürdüğü bildirilmektedir. Gören bir çocuk, doğumdan sonraki altıncı haftada çevresel uyarıcılardan büyük oranda etkilenmektedir. Bu dönemde bebeğin faaliyetlerinin büyük kısmını bakmak ve uyumak oluşturmakta, uyanık olduğu anlarda ise çevreyi gözlemlene eğiliminde olduğu görülmektedir (Vuran, 2013). Görsel açlıkla dünyaya gelen bebekler, gözleriyle çevreyi keşfederek daha sonra el-göz koordinasyonunu geliştirmekte ve zamanla çevredeki yerlerini almaktadırlar.

Bilişsel yeterlik açısından görme engeli olan bireyler ile gören bireyler arasında temel bir fark bulunmadığı ancak, görme engelli bireylerin bilişsel becerilerini kullanma konusunda çeşitli zorluklar yaşayabildikleri ve gören bireylerin çevrelerinden gelen bilgileri rahatlıkla organize ederken, görme engelli çocuklarda bu bilgilerin duylarla sınırlı olarak kodlandığı belirtilmektedir (Demir ve Şen, 2009: 155). Bu nedenlerden hareketle, dokunma, işitme ve hatta koklama gibi duyların kodlama sürecinde öne çıktığı söylenebilir.

Demir ve Şen (2009: 155), görme engelli çocukların ilkökul çağlarında mantıksal düşünme becerilerinde eksiklik yaşayabildikleri, çevrelerinde yeterince uyarıcı bulunmaması nedeniyle sezgisel düşünce aşamasında kalabildiklerine dikkat çekmişlerdir. Bu ifade, görme engellilerin nesneleri yalnızca yüzeysel özellikleriyle değerlendirmelerine neden olduğuna işaret etmektedir. Bu nedenle, görme engellilerin ağırlık, hacim gibi değişmeyen özellikleri korunum ilkesiyle ilişkilendirme konusunda zorlanabilecekleri ancak, uygun öğretim-öğrenme ortamları aracılığıyla bu becerilerin dokunsal ve işitsel duyu ve uyarılarla desteklenerek geliştirilebileceği düşünülmektedir.

Görme engelli bireylerin özellikle soyut kavramları anlamalarının oldukça zor olduğu ve ilgili kavramları yalnızca kendilerine yapılan işitsel uyaranlar kadar algılayabildikleri bilinmektedir (Göksu ve Çevik, 2004). Bu nedenle, görme engelli bireylere bilişsel beceriler kazandırılacağı zaman soyut düşünmeyi destekleyen uyaranlar ve deneyimler sağlamanın oldukça önemli olduğu söylenebilir. Ayrıca, Braille alfabesi ve görme keskinliği düzeyine göre uyarlanmış puntolu metinler ile sesli ya da elle hazırlanmış testlerin öğretme-öğrenme sürecinde temel araçlar olarak kullanılması gerektiğinin altı çizilmektedir (McLinden ve McCall, 2016).

Özer (2001) ve Dalbudak (2012), doğum sonrası görme duyusunu kaybeden çocuklarda, bilişsel gelişim sürecinin genellikle herhangi bir kesintiye uğramadığına dikkat çekerken, doğuştan görme engelli olan çocuklarda ise uygun uyaranların sağlanmadığında ciddi gelişimsel aksaklıklar yaşanabileceğine vurgu yapmışlardır. Cavkaytar ve Diken (2005) ise bebeğin doğumundan itibaren iletişim kurmanın son derece önemli olduğunu ve görme engelli bebeklerin annelerinin yüzüne dokunarak onları tanımasının teşvik edilmesi gerektiğini bildirmişlerdir.

Görme Engelli Bireylerin Duyuşsal ve Sosyal-Duygusal Gelişim Özellikleri

Görme engelli bireylerde duyuşsal ve sosyal-duygusal becerilerin gelişimi, temel duyu organlarının sınırlılıkları sebebiyle çeşitli şekillerde ilerlemekte ve bu bireyler, dış dünyaya ilişkin bilgileri çoğunlukla dokunsal uyaranlar aracılığıyla edinmektedirler. Ayrıca, yüz ifadeleri gibi sözel olmayan iletişim unsurlarını algılamaları mümkün olmadığından, çoğu zaman iletişim esnasında yanlış anlaşılmalara yaşılabilmektedirler. Özellikle karşılarındaki kişinin duygu durumunu anlamakta güçlük çekmeleri, onları zaman zaman ilgisiz veya duyarsız bireyler gibi gösterebilmektedir. Bu durumun önüne geçebilmek için, görme engelli bireylere anlamlı yüz ifadelerini dokunarak tanıma fırsatı sağlanmasına ve gören bireylerin ise bu duruma karşı bilinçlendirilmesi gerektiğine işaret edilmektedir (Koroğlu, 2022).

Ailelerin çocuklarının görme yetisinin hiç olmaması ya da sınırlı olması nedeniyle çevreden gelebilecek olası tehlikelere karşı genellikle aşırı korumacı bir tutum sergiledikleri bilinmektedir (Yılmaz, 2020: 265). Ancak, bu durumun sosyal gelişimin temelini oluşturan bağımsızlık ilkesini engelleyerek bireylerin sosyal gelişimlerinin gecikmesine yol açabileceği ve bu nedenle bireylerin bağımsızlık kazanma yönündeki çabalarının destek-

lenerek özgüvenlerini artıracak etkinliklere yönlendirilmesinin sağlanması ve akranlarıyla zaman geçirmelerinin teşvik edilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Yılmaz, 2020: 265). Görme engelli bireylerin iletişim sırasında karşılaştıkları bir diğer zorluğun jest ve mimiklerin ifade ettiği ince duygulara tepki verememeleri olduğu bilinmektedir. Görme duyusunun yokluğu, beden dili ve yüz ifadeleri gibi sözel olmayan ipuçlarının değerlendirilmesini imkânsız hale getirmekte ve bazı görme engelli bireyler, konuşmalardaki doğal duraksamalardan rahatsızlık duyarak sürekli konuşma eğiliminde olabilmektedir (Özer, 2001; 2005). Bu bireylerin iletişim becerilerini geliştirmek için konuşma esnasındaki ritimleri anlamalarına yardımcı olmak ve jest-mimik içerikli konuşmalara karşı duyarlılıklarını artırmanın oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. İnsanlar arası iletişimde en temel araçlardan biri olan göz teması, gören bireyler arasında yüz ifadeleri aracılığıyla anlam oluşturmaya mümkün kılmaktadır. Gülümsemek, kaş çatmak, esnemek gibi yüz ifadelerinin iletişimde önemli yer tuttuğu bilinmektedir. Görme duyusundan yoksun bireyler ise bu doğal tepkileri tanımlamakta zorluk yaşamakta ve bu nedenle iletişimde bazı boşluklar oluşabilmektedir. Tüm bunlara ek olarak, aşırı koruyucu veya dışlayıcı sosyal tutumlar da bu boşlukları derinleştirerek bireyin sosyal ortama uyum sağlamasını güçleştirmektedir (MEB, 2013). Doğuştan görme engeli bulunan çocuklarda, belirli bir amaca hizmet etmeyen çeşitli tekrarlayıcı davranışlar gözlemlenebilmektedir. Ayakta dururken ya da otururken ileri-geri sallanma, yüzünün önünde ellerini ya da parmaklarını hareket ettirme, gözlerini ovuşturma gibi eylemler bu tür davranışlara örnek olarak gösterilmektedir (Köroğlu, 2022; Enç, 2005). Bu tür davranışların çoğunun bireylerin içsel gerginliklerini yansıtarak sosyal-duygusal etkileşimlerinin engellenmesine ve özellikle görsel uyaranlardan yoksunluğun görme engelli bireylerin kendi bedenlerinden gelen duyuşsal uyarılara yönelmesine neden olduğu bildirilmektedir (Özer, 2001). Sosyal dışlanma, aşırı koruyuculuk ya da aşırı müdahaleci davranışlar da görme engelli bireylerin sosyalleşme sürecini zorlaştırmaktadır. Anne-baba ve öğretmenlerin aşırı koruyucu tutumları, çocuğun çevresini keşfetmesini kısıtlamakta ve bu durum algısal, motor ve bilişsel gelişimde gecikmelere sebebiyet vermektedir (Özer, 2001). Bu çocukların oyun yoluyla akran etkileşimine teşvik edilmeleri ve uygun sosyal ortamlarla desteklenmeleri hem sosyalleşmelerine katkı sağlamakta hem de dışa dönük davranış geliştirmelerine olanak sağlamaktadır (Pronchev vd., 2020: 301). Görme engelli çocuklar, görsel imgelemde yoksun olmaları sebebiyle nesne ve insanlara ilişkin zihinsel temsilleri oluşturmada güçlük yaşayabilmektedirler. Özellikle doğuştan kör çocuklarda rastlanan “körlük tikleri” olarak adlandırılan çeşitli davranış örüntüleri, başı sağa

sola sallama, elleri göz önünde hareket ettirme, gözleri ovuşturma ve kendi etrafında dönme gibi tepkiler şeklinde açığa çıkmaktadır (Enç, 2005). Bu tik benzeri davranışların çoğu, görme engelinin neden olduğu hareket kısıtlılığının ve çevreyle sınırlı etkileşimin bir sonucu olarak ortaya çıktığı bildirilmektedir (Enç, 2005). Söz konusu davranışlar yalnızca bireysel psikolojik gerginliklerin dışı vurumu değil, aynı zamanda uyarıcı yoksunluğunun da bir yansıması olduğuna işaret edilmektedir. Gözlerini ışığa karşı korumak için başını eğen birey, zamanla bu hareketi kalıcı hale getirerek bir tik davranışı geliştirebilmekte, benzer şekilde kaşıntı ya da ağrı nedeniyle gözünü ovuşturan bir çocuk bu davranışı tekrar ettiğinde göz çukuruna uyguladığı baskıyla ışık uyarını üretmekte ve bu uyarıcıya alışıarak davranışı sürdürebilir hale getirmeye çalışmaktadır (Enç, 2005). Bu nedenle, görme engelli bireylerde bu tür davranışların yalnızca engelden değil, sosyal çevreyle olan etkileşimin niteliğinden de kaynaklandığı düşünülmektedir. Görme engelli bireylerin yaşadığı iletişim güçlüklerinin yanı sıra duygusal ihtiyaçlarının da gözetilmesi gerektiği ve bu çocukların çoğunlukla daha fazla ilgiye ve desteğe ihtiyaç duyduğu görülmektedir. Bu nedenle, sevgi dolu ve anlayışlı bir çevrenin onların sosyal çevrelerine karşı güven duygularını artıracak ve sosyalleşme düzeylerini olumlu yönde etkileyebileceğine işaret edilmektedir (Köroğlu, 2022). Ayrıca, çevresel düzenlemelerle yaşam alanlarının güvenli hale getirilmesinin, düşme ya da çarpma korkularını azaltacağı ve bağımsız hareket etmeye yönelik cesaret kazandıracak vurgulanmaktadır (Enç, 2005). Görme engelli bireylerin çevreyle etkileşimlerinde dokunsal uyaranlar oldukça önemli bir yer tutmaktadır. Bu bireyler, çevrelerini tanımak, yönlerini belirlemek, nesneleri tanımak ve bir rota üzerinde ilerlemek için dokunsal uyaranlardan yararlanmaktadırlar (Tüfekçioğlu, 2005). Duyular ve uyaranlar aracılığıyla elde edilen bilgiler, zihindeki imajlarla ya da diğer sesli ipuçlarıyla birleşerek çevreyle daha etkili bir iletişim kurmalarına olanak sağlamaktadır. Özellikle işitme ve dokunma duyularının yoğun biçimde kullanılması, görsel eksikliği telafi eden temel mekanizmalar arasında yer almaktadır (Levtzion-Korach vd., 2000: 226; Özer, 2001). Görme duyusunu doğuştan kaybetmiş ya da erken yaşta yitirmiş olan çocuklarda, uygun ve düzenli bir eğitim programı ile kavram gelişimi, çevresel adaptasyon ve iletişim becerilerinde başarılı sonuçlar elde edilebilmektedir. Ancak, bu bireylerin duygusal gelişim süreçleri tipik gelişim gösteren bireylerden farklı bir şekilde seyrettiği bilinmektedir. Duyusal gelişim, tüm duyu organlarının bir bütünlük içinde işlev göstermesiyle sağlanmakta ve algı yalnızca tek bir duyuya dayalı değil, çoklu duyu girdilerinin beyinde bir bütün halinde anlamlandırılmasıyla oluşmaktadır. Bu nedenle, görme kaybı yaşayan bireylerdeki algı eksikliklerinin yalnızca eksik duyuya bağlı

değil, aynı zamanda diğer duyularla bütünlük sağlayamama durumuyla da ilgili olduğuna dikkat çekilmektedir (Dursin, 2013).

Görme Engelli Bireylerin Motor ve Fiziksel Gelişim Özellikleri

Bireylerin gelişim süreçlerinin süreklilik ve bireysel farklılık ilkeleri çerçevesinde ilerlediği bilinmektedir. Gelişimsel basamaklarda temel motor beceri ve temel motor performans ile temel hareket becerilerinin (özellikle lokomotor ve nesne kontrolüne dayalı hareketler) gelişiminin bireylerin fiziksel yeterliğini, beden farkındalığını, özgüven gelişimini ve sosyal katılımını artırarak olumlu etkiler yarattığına işaret edilmektedir (Haegele ve Porretta, 2015: 68; Yılmaz vd., 2015: 28). Bu bağlamda, fiziksel gelişimin yalnızca kas-iskelet sistemiyle sınırlı değil, aynı zamanda sinir sistemi, solunum-dolaşım sistemleri ve duyu organlarının eşgüdümlü gelişimiyle şekillenen çok yönlü bir süreç olduğu söylenebilir (MEB, 2013; Özer, 2005). Görme yetersizliği olan bireyler gören akranları ile aynı gelişimi gösterir. Ancak, görme yetersizliği olan çocuklarda erken çocukluk döneminin ilk evrelerinde motor becerilerde gecikmeler görülebilir. Ayrıca, görme yetersizliği olan çocuklar daha az hareket etmeleri sonucunda kas gelişiminin yeterli olmaması postür bozukluklarına sebep olmaktadır. Gören bireylerde el-göz koordinasyon becerilerinin daha sıklıkla kullanıldığı, görme yetersizliği olan bireylerde ise bunun yerini kulak-el koordinasyonunun aldığı görülmektedir. Bu manada, görme yetersizliği olan bireylerde hareket ve yönelim becerilerinin kazandırılmasının oldukça önemli olduğu vurgulanmaktadır (Yılmaz, 2020: 266; Haibach vd., 2014: 2577-2578).

Görme yetisi, duyu-sal-motor gelişim sürecinde en önemli girdilerden biri olarak kabul edilmekte ve görsel verilerin yokluğunda, bireylerin çevreyi keşfetmek ile temel motor performans ve temel motor becerilerini geliştirme konusunda motivasyon eksikliği yaşama olasılıklarının oldukça yüksek olduğu vurgulanmaktadır (Demir ve Şen, 2009: 155; Özer, 2001). Görme engelli bireylerin fiziksel çevreyle etkileşimde bulunmakta gecikmeler yaşadıkları ve temel motor performans ile temel motor becerilerin gelişiminde yaşitlarına kıyasla önemli ölçüde geride kaldıkları görülmektedir (Çolak vd., 2004: 247; Kaya, 2003). İlaveten, görme engeli olan çocukların lokomotor becerilerinde belirgin zayıflıklar olduğu, yürüme ve koşma gibi temel hareket becerilerinde kısa adım, ayak sürüme, yavaş ve öne eğik yürüyüş gibi davranışlar sergiledikleri görülmektedir (Özer, 2001). Ayrıca, bu çocuklarda gevşek kas yapısı ve ayak deformiteleri ile skolyoz ve düşük fiziksel uygunluk gibi sorunlarla da sıkça karşılaşıldığı belirtilmektedir (Kaya, 2003). Motor gelişim eksiklikleri yalnızca hareket ve performans

düzeyinde değil, beden farkındalığı, yön tayini ve vücut bölümlerini tanıma gibi kavramların kazanımında da kendini göstermektedir. Strickling ve Pogrund (2002: 287), görme engeli olan çocukların kendi vücutlarını ve başkalarının bedenlerini algılamada güçlük yaşayabileceklerini ve bunun sosyal beceriler ile özbakım becerileri üzerinde olumsuz etkilere yol açabileceğini bildirmişlerdir. Tüm bunlara ek olarak Haegele ve Porretta (2015: 68), kolay yorulma, düşük dayanıklılık ve obezite eğilimi gibi fiziksel sorunlarla ilgili sorunların da temel motor performans ve beceri ile temel hareket becerilerinin eksikliğiyle birlikte gözlemlendiğini vurgulamışlardır.

Görme engelli bireylerin motor gelişim düzeylerinde karşılaşılan gecikmelerin ana unsurlarından birinin de beden imajının yeterince oluşmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Gerek görme engeli bulunan gerekse tipik gelişen çocuklar için beden algısı, temel motor performans ve becerilerin temelini oluşturmaktadır. Ancak, görme engelli çocuklar çevrelerindeki nesneleri gözlemleyemediklerinden, hareketleri taklit etme ya da planlama becerilerinde kısıtlılık yaşayarak öğrenme fırsatlarını kaçırabilmektedirler (Bishop, 2004: 66; Payne vd., 2010: 36). Görme yetersizliğinden etkilenen çocuklarda kaba motor becerilerin gelişiminde gecikme yaşanması oldukça yaygın bir durum olarak kabul edilmektedir. Bu durum genellikle sinir-kas gelişiminin olgunlaşması ve beden farkındalığı ile yön bulma becerileriyle ilişkilendirilmektedir (Levtzion-Korach vd., 2000: 226). Ayrıca, bu çocukların ses kaynağını belirleme, nesne devamlılığı kavramını kazanma gibi bilişsel-motor süreçlerde zorluk yaşamalarının motor planlama süreçlerini de olumsuz etkilediği söylenebilir (Turnbull vd., 2004). İnce motor beceri gelişimi açısından ise görme engelli çocuklarda farklı bir gelişim yolu izlenmektedir. Gören çocuklarda el-göz koordinasyonu temel alınırken, görme engellilerde bu koordinasyonun yerini el-kulak ilişkisi almakta (Baykoç Dönmez vd., 2011) ve bu nedenle, işitsel ve dokunsal duyu ve uyarıların birlikte kullanıldığı etkinliklerle küçük kas becerilerinin desteklenmesinin gerekli olduğu vurgulanmaktadır (MEB, 2013; Özer, 2005).

Görme engelli çocuklar için uygun fiziksel çevre düzenlemelerinin güvenli hareketin teşvik edilmesi açısından büyük önem taşıdığı düşünülmektedir. Çocuğun çevresini tanımasına olanak sağlayan, ritim temelli etkinlikler ve bağımsız hareket becerilerini destekleyici yaklaşımların hem fiziksel hem sosyal-duygusal gelişimi olumlu yönde etkileyebileceği ifade edilmektedir (Tüfekçioğlu, 2005). Örneğin, görme engelli bebeklerde sesli oyuncaklara ulaşma davranışının 12. ay civarında gelişmesi beklenmekte ve bu davranışın gerçekleşmemesinin emekleme ve yürüme becerilerinde gecikmelere yol açabileceğine dikkat çekilmektedir (Özer, 2001). Her ne ka-

dar görme engelli bireyler doğuştan temel motor becerilere sahip olsalar da, görsel duyu ve uyaranların eksikliği nedeniyle bu becerilerin kullanımının ve gelişiminin kısıtlandığı söylenebilir. Görme yetersizliği doğrudan motor sistemi etkilemese de, çevresel iletişim ve etkileşimin oldukça az olması nedeniyle dolaylı olarak gelişimsel kayıplara neden olabileceğine işaret edilmekle birlikte (Hands ve Larkin, 2006: 447; Demir ve Şen, 2009: 155), bu kayıpların azaltılması için güvenli ve teşvik edici öğretme-öğrenme ortamlarının oluşturulmasının oldukça önemli olduğu vurgulanmaktadır (Ayça, 2013).

2. BÖLÜM

FİZİKSEL UYGUNLUK

Fiziksel uygunluk, bireylerin yaşamlarını sağlıklı, bağımsız ve işlevsel biçimde sürdürebilmesi için ihtiyaç duyulan fiziksel, bilişsel ve psikolojik yeterliklerin bütününe kapsayan çok boyutlu bir kavram şeklinde tanımlanmaktadır (Özer, 2020: 20). Bu yapı yalnızca fiziksel görünüm ya da kuvvet düzeyiyle değil, aynı zamanda ruhsal, zihinsel ve sosyal iyilik haliyle de yakından ilişkilendirilmektedir (Waninge vd., 2011: 518; Emerenziani vd., 2020: 6). Ayrıca fiziksel uygunluğun fiziksel performansa etki eden sistemlerin işlevselliğini de kapsayan çok yönlü ve dinamik bir gösterge olduğu söylenebilir (Ortega vd., 2008: 1). Amerikan Spor Hekimliği Koleji fiziksel uygunluğu, bireylerin günlük aktivite ve görevleri sağlıklı sürdürebilmeleri için sahip oldukları veya geliştirebilecekleri kapasite ve niteliklerin bütünü olarak tanımlamaktadır (Alcantara-Cordero vd., 2020: 1; Hilgenkamp vd., 2010: 1028). Oppewal vd. (2015: 76)'ne göre ise bu kavram, bireylerin yemek hazırlamak, ev işleri yapmak, alışverişe çıkmak gibi temel yaşam becerilerini bağımsız biçimde yerine getirme yeterliklerini de kapsamaktadır. Bu nedenle fiziksel uygunluğun sadece sportif performansa ilişkin değil, aynı zamanda yaşam kalitesi ile günlük işlevsellik açısından da kritik bir gösterge olduğu düşünülmektedir. Zorba (2001: 6), fiziksel uygunluğu hareketlerin doğru biçimde yapılması ve bedenin dayanıklılık düzeyini yansıtan bir kondisyon durumu olarak açıklamaktadır. Benzer şekilde Ersoy (2016: 6), bireylerin kendilerini enerjik, sağlıklı ve zinde hissetmelerinin fiziksel uygunluğun bir yansıması olabileceğini değerlendirmektedir. Özer (2013) ise bu kavramı, bireylerin günlük işlerini yorulmadan yerine getirebilmeleri, boş zamanlarını aktif biçimde değerlendirebilmeleri ve beklenmeyen durumlarla baş edebilmeleri için ihtiyaç duyulan enerjiye sahip olma hali şeklinde tanımlamaktadır.

Fiziksel uygunluk, sağlıklı ilişkili bileşenler (kas kuvveti, kardiyorespiratuar uygunluk, esneklik, vücut kompozisyonu) ve beceriye yönelik bileşenler (denge, hız, çeviklik, güç, reaksiyon zamanı ve koordinasyon) olmak üzere iki temel bileşen üzerinden incelenebilmektedir (Rodrigues vd., 2013: 118; Baltacı ve Düzgün, 2008: 734). Bu unsurların, bireylerin temel hareket becerileri kadar sağlıkları üzerinde de etkili olan alanlar olduğu söylene-

bilir. Günümüzde teknolojinin giderek gelişmesiyle birlikte insan gücüne dayalı işlerin azalması ile hareketsiz yaşam biçiminin yaygınlaşmasının fiziksel uygunluğa dikkat çekilmesini daha da önemli hale getirdiği bildirilmektedir (Zorba ve Saygın, 2013: 125). Ayrıca, hareketsizlik kaynaklı sağlık sorunlarının artmasının fiziksel uygunluğun değerlendirilmesini zorunlu kıldığı vurgulanmaktadır (Kin İşler vd., 2001: 19). Bu bağlamda, bireylerin fiziksel kapasitelerini objektif bir biçimde ölçmek ve buna yönelik programlar geliştirmek amacıyla güvenilir test yöntemleri oluşturulmuştur (Kayıhan ve Ersöz, 2010: 67). Fiziksel uygunluk düzeyinin, bireylerin genel sağlıklarını değerlendirmek adına temel göstergelerden biri olarak kabul edilebileceği (Ortega vd., 2008: 1; Tyler ve Macdonald, 2014: 2) ve özellikle çocuk ve ergen bireylerde bu düzeyin belirlenmesinin erken yaşta sağlıklı yaşam alışkanlıklarının kazandırılmasına katkı sunabileceği vurgulanmaktadır (Bilim vd., 2016: 53). Ayrıca, düzenli ve planlı egzersizlerin bu uygunluk bileşenlerine olumlu yönde etki edebileceği ifade edilmektedir (Kin İşler vd., 2001: 19).

Caspersen ve Powell (1985: 128), fiziksel uygunluğu bireylerin günlük görevlerini yerine getirebilecek enerjiye sahip olmaları şeklinde açıklarken, Karinharju (2005: 20) bu durumu performans sergilemeye olanak tanıyan bir fiziksel iyilik hali olarak ifade etmektedir. Ortega vd. (2008: 1), fiziksel uygunluğun fiziksel aktivite ve bileşenlerinin performansında bulunan vücut işlevlerinin birleşik bir göstergesi olduğunu vurgulamışlardır. Gawlik vd. (2016: 117) ise bu yapıyı fiziksel çaba sırasında aktif olan uyarlanabilir mekanizmaların verimliliği olarak şeklinde tanımlamışlardır. Araştırmalar, fiziksel uygunluk düzeyi düşük olan çocukların ya da obezite riski taşıyan bireylerin, sportif faaliyetlerde akranlarına göre daha başarısız olduğunu göstermektedir (Wrotniak vd., 2006: 1758; D'Hondt vd., 2009: 21). Bu durumun temelinde temel motor performans ve becerilerdeki yetersizlik ile gelişimin tamamlanmamış olmasının yattığı düşünülmektedir. Özellikle özel gereksinimli bireylerde fiziksel aktivite aracılığıyla fiziksel uygunluk düzeyinin artırılabilirliği ancak, bu süreçte yaş ve gelişimsel olgunluk gibi faktörlerin oldukça önemli bir rol oynadığı bildirilmektedir (Winnick, 2017: 446).

Fiziksel uygunluğun öz yeterlik, sosyal yeterlik, benlik saygısı ve davranışsal tutumlar gibi psiko-sosyal alanlarda da olumlu etkiler yarattığına dikkat çekilmektedir (Hutzler ve Korsensky, 2010: 767; Bondár vd., 2020: 70). Bu yönüyle fiziksel uygunluğun sadece fizyolojik bir kapasite değil, aynı zamanda genel yaşam doyumuna hizmet eden bütünsel bir

yapı olduğu söylenebilir. Aynı zamanda fiziksel uygunluğun hastalık risklerinin azalması, yaşam beklentisinin artması ve mortalitenin düşürülmesi gibi sonuçlarla doğrudan ilişkili olduğu bildirilmektedir (Fernhall ve Tymeson, 1988: 49; Asonitou vd., 2018: 322). Ek olarak, fiziksel uygunluğun değinilen çok boyutlu yapısının sadece fiziksel aktivitenin sonucu olarak ortaya çıkan performansla sınırlı kalmayıp, bu performansın arkasındaki biyolojik ve psikolojik sistemlerin etkileşimini de kapsadığı ifade edilmektedir (Ortega vd., 2008: 1). Örneğin, bir hareketin başarıyla gerçekleştirilebilmesi için yalnızca kas gücü değil, aynı zamanda sinir sistemi, duyu organları ve koordinasyon becerilerinin de işlevsel olması gerekmektedir (Gallahue vd., 2014: 370). Bu nedenle, fiziksel uygunluğun yalnızca dışsal olarak gözlemlenebilen hareketlerin değil, bu hareketleri yöneten içsel sistemlerin de bir göstergesi olarak değerlendirilmesi gerekmektedir (Stodden vd., 2008: 291).

Hesseberg vd. (2015: 38)'ne göre fiziksel uygunluk, bireylerin çevresel taleplerle baş edebilme kapasitesini yansıtırken, Utesch vd. (2019: 542), bu kavramın çok çeşitli fizyolojik ve psikolojik bileşenleri içeren bir yapı olduğunu vurgulamaktadır. Dolayısıyla bu ifadelerden hareketle, bireylerin bir aktiviteye katılımı sırasında sadece fiziksel performansları değil, öznel sağlık algısı, benlik kavramı ve duygusal denge gibi faktörlerinin de değerlendirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Ayrıca, gelişmiş fiziksel uygunluk düzeylerinin, bireylerin yaşam kalitesi düzeyleri üzerinde oldukça önemli etkileri olduğu bilinmektedir. Bu düzeyin yüksek olmasının işlevselliğin artması, bağımsız yaşam becerilerinin korunması, öz güvenin gelişmesi ve sosyal etkileşimlerin güçlenmesi gibi birçok olumlu çıktıya katkı sağladığına işaret edilmektedir (Ayán Pérez vd., 2016: 142; Wouters vd., 2017: 422). Aynı zamanda fiziksel uygunluğun çocukluk ve ergenlik dönemlerinde kazanılan fiziksel aktivite alışkanlıklarının sürdürülebilirliğini destekleyen önemli bir sağlık belirleyicisi olduğu vurgulanmaktadır (Bilim vd., 2016: 53).

Fiziksel uygunluğun bireylerin sağlığı ile olan bu güçlü ilişkisinin onu sadece kişisel düzeyde değil aynı zamanda toplumsal sağlığa ilişkin politikalar açısından da stratejik bir öncelik haline getirdiği ve ayrıca bireylerin yaşam kalitelerinin iyileştirilmesinin yanı sıra hastalıkların önlenmesi ve sağlık giderlerinin azaltılması ile sağlıklı yaşlanmanın desteklenmesinde de etkin bir role sahip olduğu görülmektedir (Zorba ve Saygın, 2017: 85; Bouzas vd., 2019: 3119). Öte yandan, fiziksel uygunluğu etkileyen unsurların yalnızca bireylerin fiziksel aktivite düzeyiyle sınırlı olmadığı bilinmektedir. Yaş, cinsiyet, kalıtım, beslenme alışkanlıkları, yaşanılan coğrafi

bölge, hava koşulları, sosyoekonomik durum ve yaşam tarzı gibi çevresel ve bireysel faktörlerin de fiziksel uygunluk düzeyinde belirleyici bir rol oynadığına işaret edilmektedir (Özer, 2020: 21; Gallahue vd., 2014: 80). Beden eğitimi ve spor aktiviteleri aracılığıyla geliştirilmeye çalışılan fiziksel uygunluk düzeyinin genellikle temel hareket becerilerinin kazandırılması ile motor performansın artırılmasına odaklandığı görülmektedir. Ancak, bireylerin gelişimlerini yalnızca bu beceriler üzerinden değerlendirmenin daha geniş bir gelişim perspektifini gözden kaçırmak anlamına gelebileceği bildirilmektedir (Erofeeva vd., 2019: 1). Bu nedenle, fiziksel uygunluk değerlendirilirken bireylerin sadece fiziksel başarımları değil, sosyal, duygusal ve bilişsel yönleriyle bütüncül olarak ele alınmasının oldukça önemli olduğu düşünülmektedir.

Sonuç olarak fiziksel uygunluğun bireylerin fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal alanlarda denge içinde olmaları, çevresel taleplerle etkin biçimde baş edebilmeleri ve yaşam kalitelerini artırmaya yönelik yeterliklere sahip olmaları ile yalnızca fiziksel beceri düzeyini değil, becerilerin ortaya koyulmasını sağlayan fizyolojik, psikolojik ve sosyal faktörleri de içeren karmaşık bir yapı anlamına geldiği söylenebilir. Gerek ilgili literatürde gerekse güncel sağlık politikalarında fiziksel uygunluğun çok boyutlu yapısı ile sağlığa katkısı vurgulanmakta ve bireylerin bireysel gelişimlerinin yanı sıra toplumsal refah açısından stratejik bir öneme sahip olduğu kabul edilmektedir (Caspersen vd., 1985: 128; Ortega vd., 2008: 1; Utesch vd., 2019: 542). Bu nedenle, fiziksel uygunluğun değerlendirilmesinde yalnızca bedensel göstergelere odaklanmanın bireylerin bütüncül gelişimini gözardı etme riski taşıdığı vurgulanmaktadır (Erofeeva vd., 2019: 1).

3. BÖLÜM

YAŞAM KALİTESİ

Bireylerin yaşamlarından duydukları genel memnuniyet düzeyi ile sağ-lıklı ve tatmin edici bir hayat sürdürebilme yetisini kapsayan yaşam kalitesi kavramı, çok boyutlu bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Ferrans ve Powers, 1985: 15). Bu kavramın sadece fiziksel sağlıkla sınırlı değil, aynı zamanda psikolojik, sosyal ve çevresel unsurların da dâhil olduğu geniş bir değerlendirme çerçevesi sunduğu bildirilmektedir (DSÖ, 1995). Ayrıca, yaşam kalitesinin bireylerin fiziksel ve ruhsal sağlıklarının yanı sıra bağımsızlık dereceleri ve sosyal ilişkileri ile çevreleriyle olan etkileşimleri gibi faktörlerden oldukça etkilendiği vurgulanmaktadır (DSÖ, 2016; Ergün vd., 2013). İlgili literatürde, yaşam kalitesi kavramına ilişkin çeşitli tanımların yer aldığı görülmektedir. Veenhoven (2013: 195), bu kavramı hem ulaşılma-sı gereken bir hedef hem de süreklilik arz eden bir süreç olarak değerlen-dirmektedir. Karimi ve Brazier (2016: 645)'in yaşam kalitesini dört farklı bileşenin birleşimi şeklinde yorumladıkları ve bu bileşenleri bireylerinin genel yaşam gidişatını belirleyerek sağlıkla ilgili tüm yönleri kapsayan bir yapı, hastalık ve tedavi süreçlerinden etkilenen faktörlerin olumlu çıktıları, bireylerin kendi sağlık durumları ve günlük faaliyetlerini algılayış düzey-leri ile sağlığa ilişkin değerlerin bireylerce anlamlandırılması olarak sırala-dıkları görülmektedir. Ünal (2021)'a göre yaşam kalitesi kavramı öznel bir nitelik taşımakta ve herhangi bir tanı veya laboratuvar ölçümüyle doğrudan değerlendirilememektedir. Tanımdan hareketle, bireylerin yaşamlarındaki deneyimlerini nasıl algıladıklarının büyük bir önem taşıdığı düşünülmek-tedir. Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) (2016)'nın ise yaşam kalitesi kavramını bireylerin içinde bulundukları kültürel ve değerler sistemine göre amaçla-rını, beklentilerini ve ilgilerini dikkate alarak yaşamlarındaki konumların algılamaları şeklinde tanımladığı görülmektedir.

Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi incelendiğinde, bireylerin fizyolojik gereksinimlerinin yanında sosyal kabul görme, güvenlik ve saygı ile ken-dini gerçekleştirme gibi daha üst düzey ihtiyaçlarının da yaşam kalitesi üzerinde doğrudan etkili olduğu söylenebilir (Aydın Boylu ve Paçacıoğlu, 2016: 137). Bu durumun yaşam kalitesinin sadece niceliksel değil, aynı za-manda niteliksel boyutlarıyla da değerlendirilmesi gerektiğine işaret etti-

ği düşünülmektedir. Yaşam kalitesinin tanımlanmasının bireyler arası ve zaman-mekân bağlamında değişkenlik göstermesi sebebiyle oldukça güç olduğu ve özellikle sübjektif algıların belirleyici rol oynamasından hareketle bireysel yorum farklılıklarının ön plana çıkmasına yol açtığı belirtilmektedir (Zavras vd., 2020: 41). Bu bağlamda, yaşam kalitesinin sabit bir olgudan çok, bireylerin günlük yaşamlarında gerçekleştirmek istedikleri deneyimleri de kapsayan dinamik bir yapıya sahip olduğu söylenebilir. Yaşam kalitesinin ölçümünde hem öznel hem de nesnel öğeler kullanıldığı görülmektedir. Öznel ölçümler, bireylerin kendi yaşamlarından duydukları memnuniyet düzeyini yansıtırken, nesnel ölçümler ise sağlık durumu, eğitim düzeyi, gelir seviyesi gibi dışsal koşulları içermektedir (Campbell vd., 1976). Bu kapsamda, birçok ölçme aracının yanı sıra en çok kullanılan ölçme araçlarının yaşam kalitesine ilişkin ölçekler ile DSÖ'nün Yaşam Kalitesi Ölçeği (WHOQOL) olduğu ifade edilebilir (Ware ve Sherbourne, 1992: 473).

Fiziksel sağlık durumunun yaşam kalitesinin temel belirleyicilerinden biri olarak kabul edildiği, çoğunlukla sağlıklı bireylerin daha yüksek yaşam kalitesi bildirdikleri ve kronik hastalıklar ile fiziksel sınırlılıkların yaşam kalitesi düzeyini olumsuz yönde etkilediğine dikkat çekilirken (Wilson ve Cleary, 1995: 59), psikolojik faktörler açısından bakıldığında stres seviyesi ve özsaygı ile genel mutluluk düzeyi gibi çeşitli değişkenlerin yaşam kalitesi üzerinde doğrudan etkili olduğu vurgulanmaktadır (Ryff ve Singer, 2008: 13). Sosyal ilişkiler ve destek sistemlerinin de yaşam kalitesinin belirlenmesinde önemli bir yere sahip olduğu ve sosyal çevreden alınan desteğin bireylerin stresle başa çıkma kapasitelerini artırarak aidiyet hissinin güçlendirdiği bildirilmektedir (Cohen, 2004: 676). Benzer şekilde, iş tatmini ve ekonomik güvenlik ile sosyal statü gibi değişkenlerin bireylerin yaşam kalitesi algılarını olumlu yönde etkilediğine işaret edilmektedir (Diener ve Suh, 1999: 276).

Özetle, yaşam kalitesi kavramının bireylerin fiziksel sağlıklarından psikolojik dayanıklılıklarına, sosyal ilişkilerinden ekonomik güvenliklerine dayanan ve çok boyutlu unsurları kapsayan dinamik ve öznel bir kavram olduğu söylenebilir. İlgili literatürde tek bir tanıma indirgenememiş olan bu kavramın kültürel bağlam, bireysel değerler ve çevresel koşullara göre çeşitli biçimlerde anlamlandırıldığı görülmektedir. Öznel değerlendirmelerle şekillenmesinden hareketle yaşam kalitesi kavramının bireylerin sadece hastalık ya da sağlık durumları üzerinden değil, aynı zamanda yaşamdan beklentileri, memnuniyet düzeyleri ve toplumsal etkileşimleri üzerinden

de ele alınması gerektiğini göstermektedir. Bu bağlamda, yaşam kalitesi düzeyinin artırılmasının birey, toplum ve kamu politikalarının eşgüdüm içinde hareket etmesini gerektirdiği düşünülmektedir. Sağlık hizmetleri, sosyal destek mekanizmaları ve çevresel düzenlemeler ile kültürel duyarlılıkların bireylerin yaşam kalitesi düzeylerine doğrudan etki eden temel faktörler arasında yer aldığı söylenebilir. Dolayısıyla, yaşam kalitesini artırmaya yönelik bütüncül yaklaşımların sadece bireysel refahı değil, aynı zamanda toplumsal düzeyde sürdürülebilir kalkınmayı da destekleyeceği öngörülmektedir.

Görme Engellilerde Sportif Aktiviteye Bağlı Yaşam Kalitesi

Araştırmaların görme engelli bireylerin spor ve fiziksel aktiviteye düzenli ve aktif katılımının sadece fiziksel sağlıklarını değil, aynı zamanda hem psikolojik hem de sosyal iyi oluşlarını destekleyen bir etken olduğunu ve genel yaşam kaliteleri üzerinde de belirgin iyileşmeler sağladığını sıklıkla vurguladığı görülmektedir (Ilhan vd., 2021: 430; Maniu, 2020: 560; Caputo vd., 2022: 49; Haegele vd., 2017: 2269). Ayrıca, spor yapan görme engelli bireylerin fiziksel işlevsellik, duygusal denge, öz saygı ve sosyal ilişki düzeylerinin bu tür etkinliklere katılmayan bireylere kıyasla daha yüksek olduğuna işaret edilmektedir (Kamelska ve Mazurek, 2015: 31; Soares vd., 2019: 2; Ilhan vd., 2016). İlaveten, spor yapmaya erken yaşta başlamanın daha olumlu fiziksel sonuçlarla ilişkilendirildiğine ve spora katılım süresinin fiziksel işlevsellik ile pozitif korelasyon gösterdiğine dikkat çekilmektedir (Ilhan vd., 2020: 430; Ilhan vd., 2016).

Benzer şekilde, uyarlanabilir sporların görme engelli bireylerin yaşam kalitesi düzeylerini artırmak açısından oldukça etkili araçlar olduğu ve özellikle dans etmenin geleneksel veya diğer uyarlanmış sporlara kıyasla daha büyük psikolojik kazanımlar sağladığı vurgulanmaktadır (Carretti vd., 2022: 1-2). Dansın sadece fiziksel aktivite değil, aynı zamanda öz saygıyı ve çevresel hakimiyet duygusunu da geliştiren bir spor türü olarak ön plana çıktığı ve benzer şekilde Golbol benzeri takım sporlarına katılan görme engelli bireylerin sosyal ilişkiler açısından en yüksek tatmini bildirdikleri görülmektedir. Bu durumun sporun sosyal ağları güçlendirme işlevine işaret ettiği söylenebilir (De Souza vd., 2020: 505; Itnal, 2022: 26-27; Alcaraz-Rodríguez vd., 2022: 1-2). Sporun sosyal boyutunun yanı sıra psikolojik etkilerinin de güçlü olduğu bilinmektedir. Fiziksel aktivite düzeyi arttıkça, sağlıkla ilişkili yaşam kalitesinin de artarak depresyon ve anksiyete gibi olumsuz duygusal durumlarda azalma görüldüğü vurgulanmaktadır (Caputo vd., 2022: 49; Schliermann vd., 2017: 428). Bu olumlu etkilerin bisiklet

ve yüzme benzeri hem orta hem de yüksek yoğunluklu spor etkinlikleriyle desteklenebileceği ifade edilmektedir (Maniu, 2020: 560; Kamelska ve Mazurek, 2015: 31). Ayrıca, özellikle çalışma çağındaki görme engelli bireyler için boş zamanlarda yapılan fiziksel aktivitelerin sağlıklı yaşam sürdürme hedeflerine katkı sağladığı belirtilmektedir (Schliermann vd., 2017: 428).

Her ne kadar sporun sayısız faydası olduğu bilinse de görme engelli bireylerin fiziksel aktiviteye katılımlarında birçok engel ile karşılaştıkları görülmektedir. Bu engeller arasında erişilebilirliğin eksikliği, çevresel kısıtlamalar ve ayrımcı tutumlar ile psikolojik bariyerler öne plana çıkmaktadır (Stanimirov vd., 2020: 91; Diaz vd., 2019). Özellikle kadın ve başkalarına daha bağımlı olan görme engelliler, bu engellerden daha fazla etkilenerek yaşam kaliteleri olumsuz yönde seyretmektedir (Ilhan vd., 2016; Stanimirov vd., 2020: 91). Bu nedenle, sportif ortamların fiziksel, sosyal ve psikolojik olarak kapsayıcı şekilde tasarlanması gerektiği düşünülmektedir.

Görme engelli bireylerin geleneksel sporlara entegrasyonu çoğunlukla gerçek bir kapsayıcılığı garanti etmemekle birlikte, uygun düzenlemeler yapılmadığı sürece bu ortamların dışlayıcı olabileceğine işaret edilmektedir (Hiemstra ve Rana, 2023: 22; Carroll vd., 2020: 1-3). Bu nedenle, uyarlanabilir spor ortamlarının aidiyet duygusunu pekiştirmenin yanı sıra katılımı artırmak açısından da daha etkili olarak değerlendirilmesi gerektiği ifade edilmektedir (Peters vd., 2024: 1-2; Hayward vd., 2025: 1). Ayrıca, uyarlanabilir spor ortamlarının görme engelli bireylerde topluluk oluşturma, mentorluk ve savunuculuk gibi alanlarda geleneksel sporlara kıyasla daha fazla olanak sağladığı belirtilmektedir (Hayward vd., 2025: 1-2; Peters vd., 2024: 1-2).

Uyarlanmış spor faaliyetlerine katılan görme engelli bireylerin hem fiziksel hem de psikolojik yaşam kalitesi açısından daha yüksek düzeyler bildirdikleri görülmektedir (Carretti vd., 2024: 2-3; Chen vd., 2024: 2774; Ilhan vd., 2020: 430). Bu sporların toplumsal tanınma, sosyal beceri kazanımı, kişisel güçlenme ve öz güven artışı gibi konularda da destekleyici rol oynadığı ifade edilirken (Bulut vd., 2024: 114-115; Alcaraz-Rodríguez vd., 2022: 1-2), geleneksel sporların ancak gerekli uyarlamalar yapılırsa benzer katkılar sağlayabileceği vurgulanmaktadır (Hiemstra ve Rana, 2023: 22).

Durmaz ve Atamaz (2006: 46) ve Tüzün ve Eker (2003: 4)'in görme engelli bireylerin yaşam kalitelerinin değerlendirilmesinde beceri düzeyi ile ilişkili olan fiziksel iyilik hali, dayanıklılık düzeyi ve günlük yaşam aktivitelerini sürdürebilme gibi objektif göstergelerin dikkate alındığına işaret et-

tikleri görülürken, Aydın ve Terzioğlu (2007) ve Farquhar (1995: 1440)'ın bireyin psikolojik durumu, yaşam doyumu ve duygusal iyilik hali gibi subjektif göstergelerin de dikkate alındığına işaret ettikleri görülmektedir. Spiers ve Walker (2008: 85)'a göre bu göstergelerin görme engelli bireylerin yaşam deneyimlerini nasıl değerlendirdiklerine bağlı olarak değişkenlik gösterebildiği bildirilmektedir. Genel olarak görme engelliler için kullanılan yaşam kalitesi ölçme araçları arasında birçok ölçeğin yanı sıra SF-36, Nottingham Sağlık Profili ve WHOQOL gibi ölçeklerin yer aldığı görülmektedir (Fayers ve Machin, 2000).

Görme engelli bireylerin yaşam kalitesi düzeylerinin çoğunlukla toplumsal engeller ve ayrımcı tutumlar ile sınırlı fırsatlar sebebiyle de olumsuz yönde etkilendiğine işaret edilmektedir (Şentürk, 2017; Rahi vd., 2009: 270; Wong vd., 2009: 505). Bu bireylerde ilişki başlatma, duyguları anlamlandırma, sosyal iletişim kurma gibi konularda zorluklar yaşanabilmektedir (McAllister ve Gray, 2007: 840). Demirci (2005) ve Enç (2005), düşme, çarpma, geç kalma ya da izlenme korkusu gibi endişelerin görme engelli bireylerin sosyal yaşamdan uzaklaşmalarına neden olabildiğini vurgulamışlardır. Bu nedenle, onların bu psikolojik ve sosyal zorluklarının azaltılarak yaşam kalitesi düzeylerinin iyileştirilmesi açısından sportif faaliyetlere katılımlarının oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Örneğin, Donaldson ve Ronan (2006: 370), görme engelli bireylerin sportif aktivitelere katılımlarının genel sağlık, sosyal etkileşim ve psikolojik iyilik hali üzerinde olumlu etkiler yarattığı sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde, İlhan (2011)'ın çalışmasında düzenli spor yapan görme engelli bireylerin yaşam kalitesinde önemli artışlar olduğu gözlemlenmektedir.

Görme engelli bireyler için hazırlanan programlarında, bireylerin özel ilgi alanları ve ek sağlık durumları ile fiziksel kapasite düzeyleri dikkate alınarak ve uygun spor dalları belirlenerek yaşam kalitesi süreçlerinin bu doğrultuda izlenmesi gerektiği vurgulanmaktadır (İlhan, 2011). Ayrıca, yaşam kalitesi düzeyinin değerlendirilmesinin rehabilitasyon süreçlerinin etkinliğini izlemek açısından da oldukça önemli bir araç olarak kullanıldığına dikkat çekilmektedir (Stelmack, 2001: 336).

4. BÖLÜM

FİZİKSEL AKTİVİTEDEN KEYİF ALMA

Fiziksel Aktiviteden Keyif Alma Kavramı ve Önemi

Fiziksel aktivitenin bireylerin sağlıklı bir yaşam tarzı benimsemele-
rinde önemli bir araç olduğu ve sadece fiziksel sağlık hedefleri değil, aynı
zamanda bu etkinliklerden alınan keyif ile duygusal tatminin de aktiviteye
katılımın sürekliliğini belirleyen temel unsurlar arasında yer aldığı bilin-
mektedir. Özellikle genç yaş gruplarında, bireylerin fiziksel aktivitelerden
keyif alma düzeylerinin bu etkinlikleri sürdürme eğilimlerini doğrudan
etkilediği gözlemlenmektedir. Ayrıca, alanyazında yapılan çeşitli çalışma-
ların fiziksel aktiviteye katılımın bireyler için eğlenceli ve keyif verici bir
deneyim haline gelmesi durumunda, bu davranışın sürdürülebilirliğinin
de daha yüksek olduğunu ortaya koyduğu söylenebilir (Eime vd., 2013: 135).
Scanlan vd. (1993: 275), fiziksel aktivitelerden keyif alma kavramını birey-
lerin fiziksel aktivite sırasında yaşadıkları olumlu duygusal deneyimleri
ifade eden çok boyutlu bir kavram olarak tanımlamışlardır. Onlara göre bu
kavram, bireylerin katıldıkları aktivitelerden ne derece haz, keyif, eğlence
ve iç huzur duyduklarını yansıtmaktadır.

Duyguların bireylerin yaşamlarındaki olaylara verdikleri içsel tepki-
lerin yansımaları olduğu ve bir uyarıcının etkisiyle başlayan, sinir sistemi
aracılığıyla fizyolojik değişimlere neden olarak bireyleri eyleme yöneltten
psikolojik süreçlerden oluştuğu bildirilmektedir (Plutchik, 2001: 345). Bu
tanım, duyguların bireylerin içsel dinamiklerini nasıl şekillendirdiklerine
işaret etmektedir. Bu noktada karşımıza en önemli duygulardan birinin
keyif alma olduğu görülmektedir. Keyif almanın sadece içsel motivasyon
kaynaklı değil, aynı zamanda öğretmen tutumu, takım veya sınıf arka-
daşlarıyla olan etkileşim gibi çeşitli dışsal faktörlerden de etkilendiği ifade
edilmektedir (Crouch vd., 2022: 37-38).

İlgili literatür incelendiğinde, keyif alma duygusunun fiziksel aktivi-
teye katılım, motivasyon ve performans üzerindeki etkilerinin incelendiği,
bireylerin fiziksel veya sportif aktivitelere düzenli olarak katılımlarında al-
gılanan keyif düzeyinin belirleyici bir rolü olduğu ve aynı zamanda keyif
almanın spora ve fiziksel aktivitelere olan duygusal bağlılığı güçlendirerek

sürdürülebilir başarıyı teşvik eden bir etki yarattığı sonucuna ulaşıldığı görülmektedir (Fraser-Thomas vd., 2008: 645-646; Motl vd., 2001: 110-111; Scanlan vd., 1993: 275). Duyguların sadece spor veya fiziksel aktiviteye katılımı değil, aynı zamanda bu katılımın sürekliliğini ve bireylerin performanslarını da doğrudan etkilediği vurgulanmaktadır (Scanlan vd., 2016: 233-234). Bu doğrultuda, birçok araştırmada kaygı, stres ve depresyon gibi olumsuz duyguların performansa etkisi incelenmiş ve bu duyguların başarıyı nasıl engellediğine ilişkin birçok bulgu elde edilmiştir (Datcu vd., 2021: 62-63; Hanton vd., 2005: 1130).

Deci ve Ryan (2000: 227), fiziksel aktivitenin yalnızca bir görev ya da zorunluluk şeklinde değil, aynı zamanda keyif duyulan bir süreç olarak yaşanmasının katılım davranışının içselleştirilmesini kolaylaştırdığı ve aktivitelerden alınan keyif arttıkça bu aktiviteye yönelik isteğin ve bağlılığının da paralel şekilde arttığı vurgulanmıştır. Bu bağlamda, fiziksel aktivitelerden alınan keyfin, bireylerin motivasyon düzeylerini yükselttiği ve öz yeterlik algısını da olumlu yönde etkilediği bildirilmektedir (Lewis vd., 2016: 456). Deci ve Ryan (1985: 110)'a göre içsel motivasyonun harekete geçmesi, bireylerin aktiviteleri ödüllendirici bir deneyim olarak algılamalarına katkı sağlamakta ve ayrıca davranışın sürekliliğini de desteklemektedir. Bu nedenle, fiziksel aktivite ve hareket temelli eğitim programlarının sadece sağlık kazanımlarını değil, aynı zamanda duygusal tatmin ve keyif unsurlarını da içermesinin sürdürülebilir bir katılım için oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Fiziksel aktiviteden keyif alma düzeyinin sadece yetişkinlerde değil, aynı zamanda çocuklar ile ergenlerde de katılımı etkileyen önemli unsurlardan biri olmasının yanı sıra bu yaş gruplarında keyif alma düzeyini etkileyen faktörlerin oldukça çeşitli olduğu söylenebilir. Algılanan zorluk düzeyi, bireylerin fiziksel yeterlik algıları, önceki deneyimleri, mevcut duygusal durumları, aktivitelerin yapısı ve sosyal çevre bu duruma örnek olarak gösterilebilir (Jekauc ve Brand, 2017: 1145). Örneğin, aktivitelerin aşırı zor veya kolay algılanması, bireylerde keyif alma ve katılım isteğini olumsuz etkileyebilir. Özellikle çocuklar için, fiziksel aktivitenin eğlenceli olarak algılanmasının hem temel motor performans ve becerilerin gelişimi hem de öğrenme süreçlerinin desteklenmesi açısından kritik bir rol oynadığının altı çizilmektedir (Weiss ve Amorose, 2005: 226).

Algılanan fiziksel yeterlik düzeyinin de bireylerin aktivitelerden aldığı keyif üzerinde belirleyici bir rol oynadığı görülmektedir. Çeşitli araştırmaların fiziksel olarak kendine güvenen bireylerin aktivitelere daha istekli katıldıklarına ve daha olumlu duygular yaşadıklarına işaret ettiği görülmektedir (Carroll ve Loumidis, 2003: 24-25; Scarpa ve Nart, 2012: 203). Stodden

vd. (2008: 291), temel motor performans ve beceri düzeyleri gelişmiş çocukların çeşitli fiziksel aktivite türlerine daha rahat adapte oldukları ve bu aktivitelerden daha fazla keyif aldıkları sonucuna ulaşırken, De Meester vd. (2018: 58-59) ise düşük motor yeterlik düzeyine sahip çocukların aktiviteleri başarısızlıkla ilişkilendirme olasılıklarının arttığı ve bu durumun katılımın azalmasına neden olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Aktiviteye başlamadan önceki duygusal durumun da keyif alma üzerinde etkili olduğu bilinmektedir. Bireylerin stresli ya da endişeli bir ruh halindeyken katıldıkları aktivitelerden aldıkları keyif düzeyi düşük olurken, olumlu bir duygusal durumda yapılan aktivitelerden daha fazla keyif alınabildiği görülmektedir (Deci ve Ryan, 2000: 227). Dolayısıyla, hem bireylerin psikolojik hazırbulunuşluk düzeyleri hem de aktivite ortamının destekleyici nitelikte olmasının olumlu duyguların gelişimini kolaylaştırdığı düşünülmektedir. Duygular ve hisler, bireylerin günlük yaşamlarında katıldıkları aktiviteleri seçme ve sürdürme süreçlerinde oldukça belirleyici bir rol oynamaktadır. Biddle ve Vergeer (2020)'a göre insanlar çoğunlukla keyif aldıkları aktiviteleri tekrar etme eğilimindedirler. Ancak, olumsuz bir deneyim yaşadıkları ya da keyif almadıkları aktivitelerden de uzak durma eğilimi gösterirler. Bu eğilimin fiziksel aktiviteye katılım açısından da geçerli olduğu düşünülmektedir. Eğer bireyler aktivite sırasında mutlu hissediyor, eğleniyor ve keyif alma duygusu yaşıyorlarsa, o aktiviteyi yeniden yapma istekleri artacaktır (Dishman vd., 2002: 628-629; Raedeker, 2007: 105-106). Jekauc ve Brand (2017: 1145), fiziksel aktiviteye karşı tutumların olumlu olmasının yaşam boyu aktif bir yaşam tarzının benimsenmesinde kritik bir bileşen olduğuna dikkat çekmişlerdir. Özellikle gençler, yetişkinler ve yaşlı bireyler için düzenli olarak fiziksel aktivitelerden alınan keyfin bu davranışların kalıcı bir hale dönüşmesine yol açabileceğini ve benzer şekilde çocukluk döneminde geliştirilen pozitif aktivite deneyimlerinin, ileriki yaşlarda fiziksel olarak aktif kalma eğilimini artırabileceğini vurgulamışlardır.

Günümüzde fiziksel aktivitelere katılımın sadece fiziksel olarak sağlığı koruma, geliştirme ve sürdürme amacıyla değil, aynı zamanda ruhsal iyilik halini desteklemek ve yaşam kalitesini artırmak amacıyla da teşvik edildiği görülmektedir. Ancak, bireylerin bu tür etkinlikleri sürdürülebilir bir şekilde yaşamlarının bir parçası haline getirebilmeleri için yalnızca sağlık temelli motivasyonların yeterli olmayacağı düşünülmektedir. Bu noktada, fiziksel aktivitelerden alınan keyif duygusunun önemli bir içsel motivasyon unsuru olarak karşımıza çıktığı söylenebilir. Özellikle çocukluk ve ergenlik dönemlerinde bireylerin katıldıkları fiziksel aktivitelerden keyif almalarının bu aktivitelere karşı olumlu bir tutum geliştirmelerine ve uzun vadeli katılım davranışı sergilemelerine katkı sağlayacağı öngörülmektedir. Bi-

reylerin fiziksel aktivitelerden ne ölçüde keyif alacakları çeşitli bireysel ve çevresel etkenlerle ilişkili olarak değişkenlik gösterdiği bilinmektedir. Bu faktörler arasında yapılan aktivitenin türü, uygulama yoğunluğu, ortamın fiziksel ve sosyal özellikleri, bireyin yaş, cinsiyet ve fiziksel yeterlik düzeyi ile kişisel ilgi alanları gibi unsurlar yer almaktadır. Özellikle bireylerin ilgi duydukları ve kendi yetenek düzeylerine uygun olarak yapılandırılmış ve sosyal olarak destekleyici bir ortamda gerçekleştirilen aktivitelerin keyif alma düzeyini artırabileceği söylenebilir. Ayrıca, bu durum bireylerin aktivitelere ilişkin bağlılık geliştirmelerini de kolaylaştıracaktır.

Sonuç olarak, duyguların bireylerin fiziksel aktivite ortamlarında da hem davranışsal hem de bilişsel süreçleri şekillendiren belirleyici unsurlar olduğu söylenebilir. Olumlu duyguların fiziksel aktiviteye karşı daha güçlü bir tutum ve bağlılık geliştirdiği görülürken, olumsuz duyguların motivasyon kaybına, performans düşüklüğüne ve fiziksel aktiviteden uzaklaşmaya neden olabileceği görülmektedir. Fiziksel aktiviteye katılımın sürdürülebilirliğini sağlarken sadece sağlık yararlarına odaklanmak değil aynı zamanda katılımı da destekleyecek planlamaların yapılması gerektiği düşünülmektedir. Bu bağlamda, fiziksel aktivite programlarının planlanırken bireylerin eğlenme ve keyif alma gereksinimlerinin göz önünde bulundurulmasının katılımı ve sürekliliği artırmak açısından stratejik bir önem taşıdığı vurgulanmaktadır. Nitekim düzenli fiziksel aktiviteye katılım, sağlık ve refah düzeylerinin artmasında güçlü bir araç olarak değerlendirilmektedir (Pharr vd., 2020: 96; Gomes vd., 2018: 15).

5. BÖLÜM

UYARLANMIŞ BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR

UBE'nin gelişiminin fiziksel aktivitenin tarihsel bağlamı içerisinde değerlendirilmesi gerektiği ve fiziksel aktivite ile hareketin yaşamın ayrılmaz parçaları olduğu bilinmektedir. Ayrıca, fiziksel aktivitenin milattan önce 2700 yıllarında Çin'e kadar uzanan geçmişiyle iyileştirici bir değere sahip olduğu bildirilmektedir (DePauw, 2020: 7). Drew (1922), bu konu ile ilgili olarak şu ifadelerle değinmiştir:

“Tedavi amaçlı bir tür egzersiz en eski çağlardan beri kullanılmaktadır. İlkel insan, bazı bedensel rahatsızlıkların fiziksel aktivite ile tedavi edilebileceğini fark etmiş görünmektedir. M.Ö. en az üç bin yıl önce Çinliler tarafından tıbbi jimnastiğin kullanıldığını gösteren kayıtlar ve resimler bulunmuştur.”

Fiziksel aktivitenin bu şekilde kullanılmasının uluslararası bağlamda bir terim olarak “Uyarlanmış Fiziksel Aktivite” kavramının temelini oluşturduğuna ve ABD’de eğitim alanında UBE’nin ortaya çıkmasına öncülük ettiğine işaret edilmektedir (Sherrill ve DePauw, 1997: 39-40). Ayrıca, yıllar içinde fiziksel aktivitenin kullanım alanları ile terminolojisinin değiştiğine, fiziksel aktivitenin engelli bireyler için tedavi edici, rehabilite edici, eğitici ve sportif rolleri olduğunun anlaşıldığına dikkat çekilmektedir (DePauw ve Gavron, 2005). İlâveten, son 25 yılda UBE’nin gelişiminin yanı sıra kapsayıcı beden eğitimi uygulamalarına da odaklanıldığı, engelli sporcular için rekabetçi spor fırsatlarının artırıldığı ve rekabetçi sporlar ile engelli sporları ve Paralimpik sporların tarih boyunca UBE ile paralel bir gelişim gösterdiği ifade edilmektedir (DePauw, 2020: 7).

Uyarlanmış Beden Eğitime İlişkin Tarihsel Bakış Açısı ile Yasa ve Mevzuat

“Uyarlanmış Fiziksel Aktivite” terimi ilk kez 1973 yılında Kanada’nın Quebec kentinde Uluslararası Uyarlanmış Fiziksel Aktivite Federasyonu’nun kurulmasıyla birlikte kullanılmıştır. Bu terim, hem hareket, fiziksel aktivite ve sporu kapsayacak hem de engelli bireylerin ilgi ve kapasitelerine

özel bir vurgu yapacak şekilde seçilmiştir. Ayrıca bu terim, son 25 yılda dünya genelinde akademik bir disiplin ve mesleki bir topluluk olarak yaygın bir şekilde benimsenmiştir (DePauw, 2020: 7; Sherrill ve DePauw, 1997: 39-40).

ABD bağlamında ise “*Uyarlanmış Beden Eğitimi*” (Adapted Physical Education [APE]) teriminin engelli bireyler için özellikle ilköğretim ve ortaöğretim düzeylerinde uygulanan beden eğitimi anlamında kullanıldığı, 1952 yılında Amerikan Sağlık, Beden Eğitimi ve Rekreasyon Birliği (AAHPER) (şimdiki ismi Society of Health and Physical Educators [SHAPE] of America [Amerika Sağlık ve Beden Eğitimi Derneği]) tarafından tanımlandığı ve 1970’li yıllarda engelli çocukların eğitimiyle ilgili ABD Kamu Yasası 94–142 ve Education of All Handicapped Children Act of 1975 (Tüm Engelli Çocukların Eğitimi Yasası, 1975) gibi yasaların çıkmasından sonra daha da yaygınlaştığı bildirilmektedir (DePauw, 2020: 7-9). O tarihten bu yana birçok farklı tanım kullanılmıştır ve UBE’nin tanımı, bireylerin yaş, engel türü, eğitim ortamı gibi değişkenlerine göre çeşitlenerek gelişmiştir. En açıklayıcı tanımlardan birinin Dunn ve Leitschuh (2010: 5) tarafından yapıldığı görülmektedir:

“Uyarlanmış beden eğitimi programları genel beden eğitimi programlarıyla aynı hedeflere sahiptir. Ancak, bu hedeflere ulaşmak için özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaç ve yeteneklerine göre düzenlemeler yapılmaktadır.”

Bu eğitimin ayrı ve genel (standart) eğitim ortamlarında sağlanabileceği, eğitim sisteminin dışında ise engelli sporlarının (uyarlanmış spor, paralimpik spor) sporla ilgili aktivitelerden bahsederken, terapatik rekreasyonun genellikle spor altında bulunmayan rekreasyon ve boş zaman aktivitelerinden bahsettiği bildirilmektedir (DePauw, 2020: 9).

Beden eğitiminin tarihi ile UBE’nin temellerinin Avrupa’da 19. yüzyılın başlarına kadar uzandığı ve Almanya ve İsveç’te gelişen jimnastik hareketleri sayesinde jimnastiğin terapötik faydaları olarak tanındığı bir fiziksel aktivite ile egzersiz biçimi haline geldiği görülmektedir. 1811 yılında Friedrich Ludwig Jahn, Berlin’de ilk açık hava jimnastik alanı olan “*Turnplatz*”ı açarak Almanya’da “*Turnverein*” (jimnastik birliği) olarak bilinen hareketin başlangıcını yapmıştır. O dönem bağlamında Turnverein’in sadece bir spor girişimi değil, aynı zamanda Almanya’nın ulusal kimliğinin bir parçası olarak görüldüğü söylenebilir (DePauw, 2020: 9). Aynı dönemde İsveçli Per Henrik Ling, günlük terapötik egzersizler (jimnastik ve eskrim) ve “*tıbbi jimnastik*” olarak bilinen hareketi geliştirmiştir. 1813 yılında ye-

tişkin ve gençlerin fiziksel kondisyonunu geliştirmek amacıyla Kraliyet Merkezi Jimnastik Enstitüsü'nü kurmuş, 1840 yılında ise tıbbi jimnastiğin kuram ve uygulamasını yayınlayarak bu hareketi resmen başlatmıştır. Bu jimnastik kuruluşları Avrupa'nın çeşitli yerlerine yayılmış ve daha sonra ABD'ye de ulaşmıştır. Başlangıçta özel jimnastik okulları olarak başlayan bu yapılar zamanla kamu okullarındaki beden eğitimi programlarına dönüşmüş ve 20. yüzyılın başlarında ise birçok ülkede resmi beden eğitimi müfredatları oluşturulmaya başlamıştır (DePauw, 2020: 9). Avrupa'daki tıbbi jimnastik ve Turnverein hareketlerinin ABD'deki beden eğitiminin ve engelli bireylere yönelik beden eğitiminin (düzeltici, gelişimsel, terapötik) gelişimini büyük ölçüde etkilediği ve UBE'nin gelişimi için zemin hazırladığı söylenebilir (DePauw, 2020: 9). Bu hareketlerin ABD'ye gelişinin 1800'lü yılların başlarından ortalarına kadar uzandığı ve toplum temelli fiziksel aktivite programlarının modeli olarak kabul edildiği görülmektedir. Bunun bir örneği olarak 1838 yılında Perkins Görme Engelliler Okulunda cimnastik dersinin başlatılması ve daha sonra yüzme ve fiziksel uygunluk ile görme engelli gençler için beden eğitimi gibi dersleri de kapsayacak şekilde genişletilerek Görme Engelliler için Spor'un geliştirilmesi gösterilebilir (DePauw, 2020: 9; Buell, 1947). Görme engelliler topluluğuna yönelik bu özel örneğe ek olarak, 1848 yılında Ohio'nun Cincinnati kentinde Alman-Amerikan toplumuna hizmet vermek amacıyla "Turners" grubu birkaç jimnastik salonu kurmuştur. Bu programlar birkaç yıl sonra eğitim sistemine dâhil olmuş ve 1889 yılında tıbbi jimnastik öğretmenleri yetiştirmek Boston Normal Jimnastik Okulu kurulmuştur. 19. yüzyılın tıbbi jimnastik hareketi sürekli olarak gelişerek düzeltici beden eğitiminin gelişimine katkıda bulunmuştur (DePauw, 2020: 13).

19. yüzyılın sonlarında ABD kolej ve üniversitelerinde beden eğitiminin temel amacının egzersizin organik sağlık değerine ve disiplin, kas, organik gelişim ve sağlık ile zarif bir duruşa (postür) odaklandığı bildirilmektedir (Stafford, 1947). Bu dönemde beden eğitimi bölümleri genellikle tıp doktorları tarafından yönetilirken, düzeltici beden eğitimi bölümlerinin de gelişmeye başladığı ve 1908 yılında Harvard Üniversitesi'nden Dr. Dudley Sargent'in tüm beden eğitimi öğretmenlerinin düzeltici jimnastik konusunda eğitim alması gerektiğini ifade ettiği görülmektedir (DePauw, 2020: 13). İlaveten, düzeltici beden eğitiminin iskelet veya vücut tipi bozukluklarının fiziksel olarak düzeltilmesine ve belirli bozuklukları iyileştirmek için özel reçeteli egzersizlerin uygulanmasını hedeflediğine işaret edilmektedir (Stafford, 1947: 19).

20. yüzyılın başlarında fiziksel aktivite ve egzersizin fiziksel bozukluklar ile hastalıkları hafifletmek amacıyla önleyici ve tedavi edici (örne-

ğin düzeltici) amaçlarla kullanıldığı ve başlangıçta üniversite ile kolejlerde sunulan bu programların zamanla kamu okullarında fiziksel engeli olan bireylere yönelik fiziksel aktivite programlarının gelişimini etkilediği vurgulanmaktadır (DePauw, 2020: 13). Ayrıca, Dr. R. Tait McKenzie'nin 1909 yılında yayınladığı "*Exercise and Education and Medicine*" adlı kitabında duyuşsal engel (işitme, görme) ve zihinsel yetersizlik (entelektüel yetersizlik) (Zihinsel ve Gelişimsel Engelliler Derneği, 2010) yaşayan bireyler için beden eğitimi konusunu ele aldığı ve aynı dönemde kamu okullarında özel eğitimin kurulmasının engelli bireyler için beden eğitimi (düzeltici beden eğitimi) programlarının görünürlük kazanmasını desteklediği bildirilmektedir (DePauw, 2020: 13; McKenzie, 1909). Terminolojideki değişim ve gelişimin bir göstergesi olarak, 1930'larda beden eğitiminde farklı yaklaşımları gösteren iki kitap yayımlanmıştır. Bu kitaplardan Josephine Rathbone'un "*Düzeltilici Beden Eğitimi (Corrective Physical Education, 1934)*" adlı eserinin tıbbi jimnastiğe vurgu yapmayı sürdürdüğü görülürken, George T. Stafford'un "*Engelliler için Spor (Sports for the Handicapped)*" (1939 ve 1947) adlı eserinin engelli bireylerin beden eğitimi için uygun olan sporları tanıttığı görülmektedir (DePauw, 2020: 13).

20. yüzyılın başlarında, engelli bireylerin genellikle beden eğitimi derslerinden muaf tutulduğu ve bu bireylere özel programların yaygın olmadığı bilinmektedir. Ancak, I. ve II. Dünya Savaşları'ndan sonra ülkelere dönen gazilerin rehabilitasyon ihtiyaçlarının bu konuda büyük bir dönüşüm yarattığı söylenebilir (Huber, 1984: 8-9). Tarihsel olarak, fiziksel rehabilitasyonun Birleşik Krallık'taki Stoke Mandeville Hastanesinde Omurga Yaralanmaları Merkezinin açılmasıyla öne çıktığı ve 1944 yılında Ludwig Guttmann'ın gaziler için uygulanan rehabilitasyon programlarına rekabetçi sporu entegre ettiği ifade edilmektedir (DePauw ve Gavron, 2005). Bu gelişmenin fiziksel aktivite ve sporun rehabilitasyon aracı olarak kullanımını ABD'de de yaygınlaştırdığı ve bu rehabilitasyon programlarının engelli bireyler için kamu okullarında fiziksel aktivite ile egzersiz kullanımının yaygınlaşmasına yardımcı olduğuna işaret edilmektedir. Ayrıca, başlangıçta tıbbi modele uygun olarak geliştirilen bu programların fiziksel aktivitenin iyileştirici ve tedavi edici yönlerine odaklanan ayrı programların da ortaya çıkmasına neden olduğuna dikkat çekilmektedir (DePauw, 2020: 13-14).

Ek olarak, 1950'ler boyunca "düzeltici beden eğitimi" teriminin baskın olarak kullanılmaya devam ettiği ancak zamanla "gelişimsel", "uyarlanmış", "terapötik" ve "özel beden eğitimi" gibi yeni terimlerin ortaya çıkmaya başladığı bildirilmektedir (DePauw, 2020: 14)

1952 yılında Amerikan Sağlık, Beden Eğitimi ve Rekreasyon Birliği (AAHPER – daha sonra dansın eklenmesiyle AAHPERD, günümüzde SHAPE America) UBE’yi şu şekilde tanımlamıştır (AAHPER, 1952: 15):

“Uyarlanmış Beden Eğitimi engelli öğrencilerin genel beden eğitimi programlarının yoğun etkinliklerine güvenli ve başarılı biçimde katılamayacakları durumlarda onların ilgi, kapasite ve sınırlılıklarına uygun gelişimsel etkinlikler, oyunlar, sporlar ve ritmik aktivitelerden oluşan çeşitlendirilmiş bir programdır.”

Bu tanımın beden eğitimi ve rekreasyonun kapsamını “düzeltici” vurgusunun ötesine taşıyarak genişlettiğine ve fiziksel ve bilişsel engelli bireyler için çok çeşitli etkinliklerin yer aldığı bir program anlayışının benimsenmesine katkıda bulunduğuna dikkat çekilmektedir. Ancak, 20. yüzyıl boyunca ABD’de baskın olan tıbbi modelin etkisinden dolayı engelli bireylere ilişkin beden eğitimi, rekreasyon ve spor programlarının çoğunlukla standart beden eğitimi ve spordan ayrı tutulduğu ifade edilmektedir (DePauw, 2020: 14). Bu yaklaşımın George T. Stafford’un 1939 tarihli *“Sports for the Handicapped (Engelliler için Spor)”* adlı kitabına kadar uzandığı görülmektedir. Stafford, fiziksel kusurların düzeltilmesini amaçlayan programların ötesine geçilmesini savunmuş, spor etkinliklerinin de (uyarlanmış sporlar) bu eğitimin bir parçası olması ve “atipik” öğrencilerin de standart beden eğitimine katılan öğrencilerle birlikte beden eğitimine katılması gerektiğini ileri sürmüştür (Stafford, 1947).

Bu yaklaşım, George T. Stafford’un uyarlanmış sporla ilgili ilk kitaplarından birini (*Sports for the Handicapped [Engelliler için Spor]*) yazdığı ve fiziksel kusurların düzeltilmesinin ötesinde hedeflerin öğretilmesini, spor faaliyetleri programının (uyarlanmış sporlar) ve hatta “atipik” öğrencilerin tipik öğrencilerle birlikte beden eğitimi almasının savunulduğu 1939 yılına kadar uzandığı görülmektedir (Stafford, 1947). UBE’nin bu tanımının benimsenmesinden kısa bir süre sonra, Arthur Daniel (1954) tarafından kaleme alınan *“Adapted Physical Education (Uyarlanmış Beden Eğitimi)”* başlıklı ilk ders kitabı yayımlanmıştır ve 1958’de AAHPER’in Uyarlanmış Beden Eğitimi bölümü oluşturulmuştur. Bu süreci takiben 1968 yılında *“Unit on Programs for the Handicapped (Engelliler için Programlar Birimi)”* oluşturulmuş ve Julian Stein bu çalışmayı yönetmesi için görevlendirilmiştir. Böylece, dönemin en önemli beden eğitimi örgütü (AAHPER) UBE’yi resmi bir yapı olarak kabul etmiştir ve *“Journal of Physical Education and Recreation (JOPER)”* dergisi 1969 yılında UBE’ye ilişkin ilk sayısını yayınlamıştır

(Journal of Physical Education and Recreation, 1969: 45-46; DePauw, 2020: 14). UBE'nin 1970'lerden itibaren önemli bir büyüme ve gelişme yaşadığı ve bu büyüme ve gelişmenin yasalarla desteklendiği bildirilmektedir. Ayrıca, bu büyüme ve gelişmenin UBE okul tabanlı programlarının genişletilmesi, UBE mesleki eğitim programlarının geliştirilmesi (öğretmenler ve öğretim üyeleri) ve yaygınlaştırılması, mesleki örgütlerin geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması, akademik dergilerin ortaya çıkması ve mesleki standartların oluşturulmasıyla gerçekleştirilerek ABD'de hem ulusal hem de uluslararası alanda görüldüğüne işaret edilmektedir. Ek olarak, ABD'de AAHPER'in tanımının kamu okullarında engelli bireyler için UBE ve fiziksel aktivite (beden eğitimi ve rekreasyon) programlarının başlatılmasına öncülük ettiği ve ABD'de UBE'nin ulusal ve uluslararası düzeyde farkındalık yarattığı söylenebilir (DePauw, 2020: 14). UBE'nin ABD kamu eğitiminde resmen tanınması ise 1970'lerde çıkarılan üç önemli yasa sayesinde gerçekleşmiştir. Bu yasaların engelli bireylerin eğitime ve spora erişimini zorunlu kıldığı görülmektedir:

1. **Kamu Yasası 93-112:** 1973 Rehabilitasyon Yasasının 504. maddesi
2. **Kamu Yasası 94-142:** 1975 Tüm Engelli Çocukların Eğitimi Yasası
3. **Kamu Yasası 95-606:** 1978 Amatör Sporlar Yasası (1998'de Olimpik ve Amatör Sporlar Yasası [Olympic and Amateur Sports Act of 1998] olarak olarak değiştirilip yeniden adlandırılmıştır)

1973 Rehabilitasyon Yasası, engelli bireyler için sivil hak koruması sağlamış ve engellilik temelli ayrımcılığı yasaklamıştır. Yasanın 504. maddesi, beden eğitimi, atletizm ve okul içi sporların, tipik gelişim gösteren bireylere sağlandığı gibi engelli bireylere de sağlanmasını zorunlu kılmıştır (DePauw, 2020: 15). 1978 Amatör Sporlar Yasası, engelli sporcuların olimpik ve amatör sporlara dâhil edilmesini ve uluslararası Paralimpik hareketin tanınmasını sağlamıştır. Bu yasa ile 1979 yılında ABD Olimpiyat Komitesi'nin (United States Olympic Committee [USOC]) Engelli Sporları Komitesi (Committee on Sports for the Disabled [COSD]) kurulmuştur (DePauw, 2020: 15). Engelli Bireylerin Eğitimini Geliştirme Yasası (IDEIA, 2004) ve öncülü olan 1975 tarihli Tüm Engelli Çocukların Eğitimi Yasası, engelli bireylerin kamusal eğitim haklarını (en az kısıtlayıcı ortamda sağlanan ücretsiz ve uygun kamusal eğitim hakkı) güvence altına almıştır. Bu yasalar, en az kısıtlayıcı eğitim ortamında eğitim verilmesini zorunlu kılmış ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (Individualized Education Program [IEP]) kavramını tanımlamıştır. IDEIA, engelli çocuk tanımını genişleterek çok çeşitli engel türlerini kapsama dahil etmiştir ve bu yasaların ABD'de

UBE programlarının gelişimi ile hazırlık süreçleri üzerinde büyük etki yarattığı söylenebilir (DePauw, 2020: 15).

ABD'deki ilk yasaların beden eğitimi ve sporu etkilediği ancak daha sonraki yasalar ve değişikliklerin beden eğitimi ve sporu açıkça kapsadığı vurgulanmaktadır. IDEA (1997)'nin beden eğitiminin standart beden eğitimi veya uygun görüldüğü takdirde UBE aracılığıyla her çocuğa sunulması gerektiğini belirten hükmüyle engelli bireyler için beden eğitimi üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Tanımı gereği beden eğitimi, fiziksel ve temel motor beceriler ile temel motor kalıpların su sporları, dans, bireysel ve grup oyunları ve sporlardaki becerilerin geliştirilmesi şeklinde anlaşılmaktadır (DePauw, 2020: 15).

Her ne kadar engelli bireyler için beden eğitimi programlarının daha önceki dönemlerde çeşitli şekillerde var olduğuna işaret edilse de 1970'lerin bu programların daha da geliştiği ve genişlediği bir dönem olduğuna dikkat çekilmektedir (DePauw, 2020: 15). En dikkat çekici gelişmelerden birinin yerel okul bölgelerinde yürütülen programların ötesine geçilerek eyalet çapında UBE programlarının oluşturulması ve bu tür programların ilk olarak Pensilvanya (Flanagan, 1969: 52-53) ve Kaliforniya (Roice, 1973: 68-69)'da hayata geçirilmesi olduğu ifade edilmektedir (DePauw, 2020: 15). Eyalet düzeyinde programların oluşturulması, UBE'nin güçlenmesi ve sürdürülebilirliği için büyük bir ivme sağlamıştır. Özellikle Kaliforniya'daki gelişmeler hem eyalet hem de ülke genelinde etkili olmuştur. 1969 yılında Kaliforniya'da tüm çocuklara engelli bireyler de dâhil olmak üzere beden eğitimi alma zorunluluğu getirilmiştir. Bu nedenle, özel eğitim öğrencilerine yönelik beden eğitimi kamu okullarında sunulmuş ve 1970'li yıllarda bu konuda yönergeler geliştirilmiştir (DePauw, 2020: 15). Los Angeles Şehir Okulları tarafından daha önce başlatılan ve 1972'de Los Angeles İlçe Okullarında oluşturulan yeni programlar, Kaliforniya'daki UBE'nin genişlemesine öncülük etmiştir (DePauw, 2020: 15). Bu programlar başlangıçta düzeltici beden eğitimi olarak adlandırılmış ve ardından sırasıyla iyileştirici (remedial), gelişimsel (developmental) ve son olarak uyarlanmış beden eğitimi (adapted physical education) adını almıştır (DePauw, 2020: 15). 1973 yılında, Los Angeles Şehir ve İlçe Okullarında görev yapan UBE öğretmenlerinden oluşan bir ekip, engelli çocuklar ve gençler için beden eğitimi teknikleri ve yöntemleri üzerine ilk ulusal konferansta alandaki akademisyen ve uygulayıcılarla bir araya gelmiştir ve bu konferans Los Angeles şehir okulları özel eğitim bölümü tarafından düzenlenmiştir (Roice, 1973; DePauw, 2020: 15). Bu dönemde, UBE alanına büyük katkı sunmuş ilk akademisyen, uygulayıcı ve duyuşal-motor teorisyenlerinin çoğunun 1970'lerde

Güney Kaliforniya'da üniversitelerde ya da muayenehanelerde çalıştıkları ve bu ilk ulusal konferansa katılarak çalışmaları ile o dönemde UBE'nin ve gelecekteki uyarlanmış fiziksel aktivite uzmanlarının gelişimini önemli ölçüde etkiledikleri bildirilmektedir (DePauw, 2020: 16). Bu yıllık konferans, zamanla bölgesel ölçekten çıkarak ulusal bir konferansa dönüşmüş ve ABD'de UBE alanında öncü bir etkinlik haline gelmiştir. Günümüzde Ulusal Uyarlanmış Beden Eğitimi Konferansı (National Conference on Adapted Physical Education) adıyla anılmakta ve Kaliforniya Sağlık, Beden Eğitimi, Rekreasyon ve Dans Derneği (CAHPERD) tarafından desteklenmektedir. Bu yıllık konferans sadece UBE'nin büyümesini değil, aynı zamanda eyalet düzeyindeki girişimlerin UBE'nin geleceğini güvence altına alma konusundaki önemini de göstermektedir (DePauw, 2020: 16).

1960'lı yıllarda, nitelikli mesleki eğitim programlarına olan ihtiyaç ve bu programların finansmanı konuları ciddi biçimde gündeme gelmeye başlamıştır. Bu kapsamda, 1969 yılında Engelliler Eğitim Bürosu (BEH), 15 üniversite ile koleji UBE alanında profesyonel hazırlık programları geliştirmeleri için desteklemiştir (Winnick, 1986: 112-113). Eğitim programları ihtiyacına yönelik önemli adımlardan biri, Engelliler Eğitim Bürosu'nun desteğiyle 1966 yılında Jack Keogh ve Bryant Cratty'nin Kaliforniya Üniversitesi Los Angeles (UCLA)'da yüksek lisans düzeyinde UBE uzmanlığı programı kurması ve 1968 yılında Joseph P. Winnick'in New York Eyalet Üniversitesi Brockport Koleji'nde benzer bir program başlatmasıdır. Bu program, zamanla UBE alanında bağımsız ilk yüksek lisans programı olma ünvanını kazanmıştır (DePauw, 2020: 16). Bu desteklenen programlar ve BEH ile iş birliği sayesinde AAHPER, 1973 yılında yeterliğe dayalı mesleki hazırlık programları için kılavuz ilkeler yayınlamıştır (Winnick, 1986: 112-113). Birkaç yıl sonra AAHPERD, UBE uzmanları için yeterlikleri belirlemek amacıyla bir çalışma grubu görevlendirmiştir (Hurley, 1981: 43-45). 20. yüzyıl boyunca kamu okullarında UBE programlarının yaygınlaşması devam etmiş ve bu durum iyi yetişmiş öğretmenlere olan ihtiyacı artırmıştır. O zamandan beri ABD'nin yaklaşık 20 eyaletinde, 50'den fazla üniversite ve kolejde yüksek lisans ve doktora düzeyinde UBE programları oluşturulmuştur (DePauw, 2020: 16). Bazı ülkelerde de üniversite düzeyinde UBE programları bulunmaktadır. Ancak, bunları tanımlamanın her zaman kolay olmadığı söylenebilir. Öne çıkan örneklerden biri Belçika'nın Leuven kentinde 1991 yılında başlatılan Avrupa Uyarlanmış Fiziksel Aktivite Yüksek Lisans Programıdır. Bu program zamanla daha da gelişmiş ve UBE alanının evrimine ayak uydurmuştur. Son haliyle, Erasmus Mundus Uyarlanmış Fiziksel Aktivite Yüksek Lisans Programı (EMMAPA) adını almış-

tır ve dünya genelinden lisansüstü öğrencileri kabul etmektedir. EMMAPA, engelli bireylerin ihtiyaçlarına göre uyarlanmış fiziksel aktivitenin sosyal, pedagojik ve teknik yönleri konularındaki araştırmalar ile öğretim yöntemleri konusunda eğitim sağlamayı amaçlamaktadır (DePauw, 2020: 16).

20. yüzyılın büyük bir bölümünde tıbbi model, engelli bireylerin tedavisinde temel ve baskın bir yaklaşım olmaya devam etmekle birlikte Dünya Sağlık Örgütü tarafından Uluslararası Engellilik, Özür ve Handikap Sınıflandırması (1980) başlıklı eserde yer alan önceki tanımlarla pekiştirilmiştir (DePauw, 2020: 19). Engelli bireylere yönelik programlar ve hizmetler, “engellilik” koşullarının kategorilerine (kategorik yaklaşım) ve başlangıçta ve sıklıkla, engelin türüne ve ciddiyetine göre sınıflandırmaya dayanmıştır (DePauw, 2020: 19). Fiziksel aktivite ve rekreasyon programlarını tanımlamak için kullanılan terimler kategorik yaklaşımı benimsemiş ve engelli veya sakat sporu, engelliler için spor, engellilik sporu ve terapötik rekreasyonun yanı sıra iyileştirici, gelişimsel ve UBE’yi de içermeye devam etmiştir. Engelli bireylere yönelik bu tıbbi model yaklaşımı, engelli hakları literatürü aracılığıyla sorgulanmaya başlanmış ve nihayetinde politika, uygulama ve programları etkilemiş ve değiştirmiştir (DePauw, 2020: 19). 20. yüzyılın başında, DSÖ Uluslararası İşlevsellik, Engellilik ve Sağlık Sınıflandırması (2001) ile yeni tanımlar sunmuştur. Belirli bozukluklar veya kategoriler yerine işlevsellik ve performans vurgu yapılmış ve bu vurgu yalnızca daha önce engelli olarak tanımlanan bireyler için değil, tüm bireyler için geçerli olmuştur. Engelli bireyleri tanımlamak ve betimlemek için kullanılan dil dünya çapında gelişmiştir. Kategorik bir yaklaşım ve etiketlere, “engellilik koşullarına” ve kişinin varlığı ile bedeninin sınırlılıkları üzerine daha az vurgu yapılmıştır. Engelli bireylerin yetenekleri ve fiziksel aktivite, rekreasyon ve spora erişimi ile fırsatları artırmak için uyarlamalar hakkında daha fazla bilgi edinmeye odaklanılmıştır (DePauw, 2020: 19). 20. yüzyılın sonlarından itibaren toplum (politika, araştırma, programlar), tıbbi modelden uzaklaşarak engelli bireylerin sosyal kimliklerini kabul eden ve bunları benimseyen sosyo-kültürel bir yaklaşıma yönelme eğiliminde olmuştur (Shapiro, 1993). Bu eğilim, akademisyenlerin engelli hakları, erişim, eşitlik ve sosyal adalet üzerine tartışmaları teşvik ettikleri “engellilik çalışmaları”nın ortaya çıkmasıyla başlamıştır (DePauw, 2020: 20).

21. yüzyıl, daha kapsayıcı bir dilin ortaya çıkmasına ve engellilik kategorilerine daha az, yetenek ve performans daha fazla önem verilmesine yol açmıştır. Ayrıca, tıbbi model ve kategorik yaklaşımdan UBE’ye kategorik olmayan ve işlevsellik odaklı bir yaklaşıma doğru bir paradigma değişik-

liği yaşanmıştır (DePauw, 2020: 20). DSÖ'nün Uluslararası İşlevsellik, Engellilik ve Sağlık Sınıflandırmasına (2001) geçişi, fiziksel aktivite, sağlık ve sporu engelliliğin eksiklik modelinden işlevsel yetenek ve sağlığın dikkate alınmasına yönlendirmek için etkili olmuştur. 1980'lerde başlayan UBE'ye yönelik kategorik olmayan yaklaşım (Seaman vd., 2003) ABD'de gelişmeye devam etmiştir ve en sonunda beden eğitimi ve spora yönelik kapsayıcı bir vurgu yoluyla kavramsallaştırılıp uygulanmaya başlanmıştır (DePauw, 1986: 1-3; DePauw ve Doll-Tepper, 2000: 135; DePauw, 2020: 20).

ABD'de kapsayıcı beden eğitime doğru ilk hareket JOPERD (Journal of Physical Education, Recreation & Dance) dergisinde Diane Craft (1994: 21) tarafından düzenlenen "*Inclusion: Physical Education for All (Kapsayıcılık: Herkes için Beden Eğitimi)*" başlıklı özel bir makale ile atılmış ve makale, standart sınıflarda kapsayıcılık, başarılı iş birlikleri geliştirme, kapsayıcılık araştırmaları, öğretmenleri kapsayıcılığa hazırlama gibi konuları ele almıştır. Bu yayını takiben 1996 yılında Engelli Bireyler için Beden Eğitimi Ulusal Konsorsiyumu, engelli öğrencilerin beden eğitimine katılımına ilişkin resmi bir kapsayıcılık bildirgesi yayınlamıştır (NCPEID, 1996). Bu iki gelişmenin ABD'de kapsayıcı beden eğitimi alanında hem akademik hem uygulamalı gelişmelere zemin hazırladığı belirtilmektedir (DePauw, 2020: 20). O zamandan bu yana ve 21. yüzyılda da UBE alanında mesleki hazırlık programları uygulanmış, çalıştaylar düzenlenmiş (DePauw, 2020: 20; Haegele vd., 2018: 21), çok sayıda makale yayınlanmış, araştırma çalışmaları yürütülmüş (Block ve Obrusnikova, 2007: 103; Qi ve Ha, 2012: 257) ve kitaplar yayınlanmıştır (Block, 2016; Hodge vd., 2012; Lieberman ve Houston-Wilson, 2017).

ABD kamu okullarındaki genel beden eğitimi programlarına ek olarak, sağlık ve zindelik alanında kapsayıcı programlar da ortaya çıkmıştır. Bunlardan biri James Rimmer tarafından 1999 yılında kurulan Ulusal Sağlık, Fiziksel Aktivite ve Engellilik Merkezidir (NCHPAD). NCHPAD, engelli bireyler için sağlık gelişimine yönelik kapsayıcı bir uygulama ve kaynak merkezi olarak tanımlanmaktadır (DePauw, 2020: 20).

ABD dışında da 20. yüzyılın sonlarından itibaren engelli bireylere yönelik beden eğitimi programları ve kapsayıcı uygulamalarının geliştirildiği ancak bu uygulamaların ülkelere ve bölgelere göre çeşitlilik gösterdiği görülmektedir. Bazı ülkelerde fiziksel aktivite okul içi beden eğitimi ile sağlanırken, bazı ülkelerde bu tür etkinlikler daha çok okul sonrası spor programları aracılığıyla sunulmaktadır (DePauw, 2020: 20). Pek çok ülkede özel beden eğitimi programları halâ temel eğitim modeli olsa da, kullanı-

lan terimler ülkelere göre değişmektedir. Örneğin, Almanca’da “spor” genel bir terim olarak kullanılmaktadır ve UBE’nin Almancada bir çevirisinin olmadığı ancak gerçekleştirilen aktivite türünü belirtmek için tanımlayıcı terimlerin kullanıldığı bildirilmektedir. Örneğin, “*versehrtsport (Engelli Spor)*”, “*hochleistungssport (Elit veya Olimpik Spor)*”, “*freizeitsport (Boş Zaman [Rekreasyonel] Spor)*” gibi ifadeler kullanılmaktadır. İspanyolca’da ise “*Deporte para personas con discapacidad (Engelli Spor)*”, “*Deporte de élite (Elit veya Olimpik Spor)*”, “*Educación física adaptada (Uyarlanmış beden eğitimi)*” gibi tanımlayıcı terimler kullanılmaktadır (DePauw, 2020: 21). Kasım 1999’da Almanyanın Berlin kentinde düzenlenen Dünya Beden Eğitimi Zirvesi (World Summit on Physical Education)’nin engelli bireylerin genel beden eğitimi sınıflarına entegrasyonu konusundaki küresel farkındalığı artırdığı görülmektedir. Bu zirvede yayınlanan Berlin Gündeminin tüm bireyler için beden eğitimi ve kapsayıcı programların geliştirilmesini hedeflediğini göstermektedir (Seaman vd., 2003: 10; DePauw, 2020: 21). ABD bağlamında ise bu gündemin hem UBE uzmanlarının hem de standart beden eğitimi öğretmenlerinin engelli bireylerin eğitimi konusunda sorumluluk almasını gerektirdiği söylenebilir (DePauw, 2020: 21). 1999 Dünya Zirvesi ayrıca program geliştirme için teşvik sağlamıştır ve dünya genelinde kapsayıcılık ile kapsayıcı beden eğitiminin daha görünür hale gelmesine yardımcı olmuştur. Bu çabalardan birinin İngiltere’den Ken Black ve Avustralya’dan Peter Downs tarafından kurulan Kapsayıcılık Kulübü (Inclusion Club)’nin olduğu ve bu kulübün spor, rekreasyon ve beden eğitimi alanlarında engelli bireylerin katılımını destekleyen atölye çalışmaları, yayınlar ve podcast’ler yoluyla savunuculuk faaliyetleri yürüttüğü bildirilmektedir (DePauw, 2020: 21). 1999 Berlin Zirvesinde Avrupa ülkeleri kapsayıcı beden eğitimi programlarını ne ölçüde uyguladıklarını paylaşmış ve bu bağlamda Avrupa Komisyonu 2000 yılında Nice Bildirgesini yayımlamıştır (European Council, 2000). Bu bildirgede tüm Avrupa vatandaşlarının engelli bireyler de dahil olmak üzere beden eğitimi ve spora erişimi olması gerektiği vurgulanmıştır (Hardman, 2008: 5-7) ve ayrıca özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin de standart eğitim sistemine dahil edilmesi gerektiği ifade edilmiştir (Klavina ve Kudláček, 2011: 58). EUSAPA Projesi (Klavina ve Kudláček, 2011: 46) ile bağlantılı olarak beden eğitiminde kapsayıcılığa ilişkin çabalara örnek olarak verilen ülkeler aşağıda belirtilmektedir (DePauw, 2020: 21):

Belçika’da 2003 tarihli Eşit Eğitim Hakları Politikası, engelli bireylerin standart eğitime dahil edilme hakkını ve kendi seçecekleri okula kaydolma hakkını güvence altına almıştır. 1983 yılından bu yana, engelli bireylerin

gerektiğinde ek destek hizmetleriyle birlikte genel eğitim ortamlarında eğitim aldığı bütünleştirilmiş eğitim modeli uygulanmaktadır. Bütünleştirilmiş ve kapsayıcı ortamlarda beden eğitimiyle ilgili özel bir düzenleme bulunmamakla birlikte, tüm çocukların ister özel okullarda ister genel okullarda olsun haftada en az iki saat beden eğitimi almaları gerekmektedir.

Çekya’da engelli bireylerin eğitim sistemine entegrasyonu I. ve II. Dünya Savaşları sonrası başlamış, 1997 yılından itibaren bu süreç hız kazanmıştır. 2002 yılında spor ve beden eğitimi alanında devlet desteğini öngören yasanın kabul edilmesinin ardından engelli bireyler için beden eğitimi programları, standart beden eğitimi müfredatında yer alan etkinliklerle birlikte Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı ile bütünleştirilerek uygulanmaya başlamıştır.

Almanya’da, beden eğitimi tüm öğrenciler için zorunludur. Ancak, uygulamalar genellikle farklı eyaletlerin düzenlemelerine tabi olduğu görülmektedir. Bazı eyaletlerde (örneğin Berlin) kapsayıcı beden eğitimi politikası benimsenirken, diğer eyaletlerde engelli çocuklar beden eğitimi derslerini özel okullarda almaktadır.

Norveç’te, tüm çocukların standart eğitim ortamlarına dahil edilmesi yönündeki kapsayıcı uygulamalar 1975 yılında başlamıştır. Norveç Tek Okul Yasası (Law on One School in Norway) uyarınca beden eğitimi, tüm çocuklar için zorunlu hale getirilmiştir. Her ne kadar zaman zaman engelli çocuklar beden eğitimi derslerinden muaf tutulmuş olsa da, 1987 yılından itibaren engelli öğrenciler için uyarlanmış öğrenmeye daha fazla önem verilmiştir.

İtalya’da da beden eğitiminde kapsayıcılık uygulamaları 1975 yılına kadar uzanmaktadır. Bu tarihte özel okullar kaldırılmış ve engelli çocuklar, özel eğitim uzmanlarının desteğiyle genel okullarda eğitim almaya başlamıştır.

Birleşmiş Milletler Engelli Hakları Sözleşmesi (2007), engelli bireylerin fiziksel aktivite ve spora katılım haklarını açıkça tanımakta ve bu katılımın mümkün olan en geniş ölçüde, tüm seviyelerde ana akım spor etkinliklerine dahil edilmesini öngörmektedir (Madde 30). Bu haklar doğrultusunda, engelli bireyler için fiziksel aktivite ve beden eğitimi programlarının geliştirilmesi ve bu eğitimlerin uygulanması için UBE uzmanlarının görevlendirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (DePauw, 2020: 22).

Günümüzde yurt dışındaki UBE programları, hem özel eğitim ve hem de standart eğitim kurumlarında, hem ayrıştırılmış hem de bütünleştirilmiş ortamlar aracılığıyla öğrencilerin farklı düzeydeki becerileri ve destek ihtiyaçları doğrultusunda sunulmakta ve uygulanmaktadır. Sonuç olarak dünyada UBE'nin özellikle son 50 yıl içinde önemli bir gelişim gösterdiği ve bu gelişim sürecinin halen devam ettiği söylenebilir.

Ülkemizde ise özel gereksinimli bireylerin eğitime erişimi bağlamında beden eğitimi ve spor derslerinin kapsayıcılığının özellikle son yıllarda artan politika düzenlemeleri ve akademik çalışmalar sayesinde daha sistematik bir yapıya kavuştuğu düşünülmektedir. Bu gelişmelere paralel olarak 2000 yılında Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulları (BESYO) bünyesinde “*Engellilerde Beden Eğitimi ve Spor*” dersinin zorunlu hale getirilmesiyle hem öğretmen adaylarının hem de spor profesyonellerinin kapsayıcı eğitim yaklaşımlarına ilişkin bilgi ve beceri düzeylerinin artırılmasının hedeflendiği söylenebilir. Ayrıca, 2002 yılında kurulan Türkiye Milli Paralimpik Komitesinin engelli bireylerin ulusal ve uluslararası düzeyde sportif faaliyetlere katılımını destekleyici kurumsal bir adım olarak karşımıza çıktığı ve ardından 2005 yılında yürürlüğe giren 5378 sayılı “*Engelliler Hakkında Kanun*” ile birlikte, kaynaştırma eğitiminin kalitesinin artırılmasına yönelik politikaların daha da somutlaşarak yükseköğretim düzeyinde ilgili modüler programların hayata geçirildiği görülmektedir. İlaveten, aynı dönemde “*Engellilerde Fiziksel Aktivite*” derslerinin birçok üniversitede Lisansüstü düzeyde de sunulmaya başladığı ve bu bağlamda akademik literatürün zenginleştirildiği söylenebilir. Avrupa Birliği uyum sürecinde, Bologna kriterlerine dayalı olarak şekillenen programlar sayesinde “*Uyarlanmış Beden Eğitimi*” kavramının Türkiye’de de akademik ve uygulamalı düzeyde benimsenmeye başladığı görülmektedir. UBE, daha önce bahsedildiği gibi sadece engelli bireyler için değil aynı zamanda yaşlılar ve hamileler gibi fiziksel farklılık gösteren tüm bireyler için beden eğitimi faaliyetlerinin bireysel gereksinimlere göre düzenlenmesini hedefleyen kapsamlı bir öğretim anlayışı şeklinde tanımlanmaktadır. Bu bağlamda UBE'nin bireylerin yaşamları boyunca zenginleştirilmiş serbest etkinlik, rekreatif ve sportif deneyimlerle desteklenmesini öngören, dikkatle planlanmış ve ölçme-değerlendirme süreçleriyle bütünleşmiş özel bir beden eğitimi programı olduğu ifade edilebilir.

Tarihsel gelişim sürecine bakıldığında, Türkiye’de engelli bireylerin beden eğitimi ve spora katılımı açısından kaydedilen ilerlemenin oldukça yeni olduğu görülmektedir. 1982 yılında Türkiye Özel Olimpiyat Organizasyonu’nun kurulması ve ardından 1986’da gerçekleştirilen I. Türkiye

Özel Olimpiyat Oyunları'nın alandaki farkındalığı artıran önemli kilometre taşları olduğu söylenebilir. Ek olarak, 1997 yılında yürürlüğe giren 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile “Kaynaştırma” kavramının eğitim politikalarına entegrasyonunun sağlanmasıyla özel gereksinimli öğrencilerin beden eğitimi derslerine yalnızca fiziki olarak değil, pedagojik ve sosyal olarak da katılımlarının gerekliliği vurgulanmıştır (Karabulut, 2017: 51). Bu nedenle, beden eğitimi ve spor derslerinin uyarlanması yalnızca öğretim içeriği açısından değil, aynı zamanda eğitsel ortamın yeniden yapılandırılması açısından da önem arz ettiği düşünülmektedir.

Öte yandan, Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) verilerinin engelli bireylerin toplumsal yapıda önemli bir paya sahip olduğunu ortaya koyduğu görülmektedir. 2002 yılında yapılan “Türkiye Özürlüler Araştırması”na göre Türkiye’de engelli bireylerin genel nüfusa oranının %12,29 olduğu bildirilmektedir. Bu oran yaş ve cinsiyete göre değişiklik göstermekle birlikte toplumun yaklaşık sekizde birinin çeşitli yetersizlik türleriyle karşı karşıya kaldığını göstermektedir.

Yükseköğretim düzeyinde de özel gereksinimli bireylerin erişimini desteklemek adına önemli düzenlemeler gerçekleştirildiği görülmektedir. 2018’de yapılan Yükseköğretim Genel Kurulu (Y GK) toplantısında (YÖK, 2018), özel yetenek sınavı ile öğrenci alan programlarda kullanılmak üzere Yüksek Öğretim Kurulunun’da uygun görmesi halinde ilgili kılavuzda belirtilen kontenjanın %10’unun özel gereksinimli öğrencilere ayrılması kararlaştırılmıştır. Bu gelişme, kapsayıcı eğitimin yükseköğretim ayağında da hayata geçirildiğini göstermektedir. Aynı zamanda Avrupa düzeyinde yürütülen Erasmus programları kapsamında Belçika Leuven Üniversitesinde verilen “*Avrupa Uyarlanmış Fiziksel Aktivite Yüksek Lisans Programı*” ile ülkemiz yükseköğretim kurumları arasında iş birlikleri kurulmaya başlanmış ve bu doğrultuda bilimsel bilgi alışverişinin desteklendiği söylenebilir. 2010 yılında Malatya İnönü Üniversitesi bünyesinde açılan “*Engellilerde Egzersiz ve Spor Eğitimi Bölümü*” ise Türkiye’de bu alanda açılan ilk akademik birimlerden biri olarak öncü bir rol üstlenmektedir.

Tüm bu gelişmeler uyarlanmış beden eğitimi ve sporun yalnızca özel gereksinimli bireylerin fiziksel sağlıklarına değil aynı zamanda toplumsal bütünleşme, sosyal etkileşim ile bireysel özgüven gelişimlerine katkı sağladığını ortaya koymakta ve eğitim politikalarının bu yönde sürdürülebilir bir biçimde şekillendirilmesinin gerekliliğini göstermektedir.

6. BÖLÜM

UYGULAMA ÖRNEKLERİ

Görme Engelli Ortaokul Yaş Grubu Çocuklar için Uyarlanmış Beden Eğitimi ve Spor Örnek Planları

DERS	Temel Duruş, Yürüme ve Isınma Öğretimi, Vücut ve Alan Farkındalığı Öğretimi, Denge, Esneklik, Dayanıklılık ve Kuvvet Gelişimi	
SÜRE	40 Dakika x 2	
KAZANIM- LAR	<i>Az veya işlevsel olarak görenler için (görsel uyaranlarla)</i> • Isınmanın temel prensiplerini öğrenir • Temel duruş pozisyonlarını öğrenir • Çeşitli şekillerde yürür • Yer değiştirme ve nesne kontrolü gerektiren hareketleri birleştirerek yapar • Statik denge becerilerini artırır • Esnekliğini artırır • El kavrama kuvvetini artırır • Gövde kuvvetini artırır • Temel duruşta doğru vücut pozisyonunu öğrenir <i>(Aktivite türüne, hareket zorluğuna veya işlevsel olarak görme durumuna göre öğretmen görsel model veya rehber olur)</i>	<i>Görmeyenler için (dokunsal ve işitsel uyaranlarla)</i> • Isınmanın temel prensiplerini öğrenir • Temel duruş pozisyonlarını öğrenir • Çeşitli şekillerde yürür • Yer değiştirme ve nesne kontrolü gerektiren hareketleri birleştirerek yapar • Statik denge becerilerini artırır • Esnekliğini artırır • El kavrama kuvvetini artırır • Gövde kuvvetini artırır • Temel duruşta doğru vücut pozisyonunu öğrenir <i>(Aktivite türüne, hareket zorluğuna veya öğrenci profiline göre öğretmen, dokunsal-işitsel model veya rehber olur ya da fiziksel yardım olarak yardım eder)</i>
ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ	Anlatım, gösteri, komut, alıştırma, tekrar, aşamalı yardımla öğretim, doğrudan öğretim	
KULLANILACAK ARAÇ VE GEREÇLER	Spor kıyafeti, top, çember, huni, baston, düdük, el yayı	
DERS ALANI	Spor Salonu	
GÜVEN- LİK ÖN- LEMLERİ	İlk yardım çantası, spor salonunda sivri ve sert köşeler gibi tehlike yaratabilecek ortamlara ilişkin düzenleme yapılması	

ÖĞRETME-ÖĞRENME SÜRECİ• **Giriş**

- Öğrencilerin spor kıyafeti giyimine ilişkin kontrolün yapılması.
 - Genel ısınma hareketlerinin yaptırılması.
 - Temel duruş ve yürüyüşler.
 - Ders içeriği hakkında temel bilgiler verilir. Daha sonra, öğrencilerin derse katılımlarını artırmak, dikkatlerini derse çekmek amacıyla temel duruş ve yürüyüşle ilgili sorular sorarak ve çağrışım yaptırarak bir ön bilgi sağlanır. Ayrıca, tüm derslerden önce ısınmanın olacağı öğrencilere anlatılır.
 - Isınma ile ders başlatılır. Spor salonunda 2 tur normal tempoda yürüyüş yapılır. Yürüyüşün kolların serbest bir salınım halinde ters kol ve ters bacak şeklinde olması gerektiğine dikkat çekilir.
 - 2. turdan sonra hafif tempo koşularla ısınmaya devam edilir. Isınma, açma ve germe hareketleri ile devam ettirilir. Bunlara ek olarak ısınmanın temel prensipleri öğrencilere aktarılır.
 - Öğrenciler bir çizgi arkasında tek sıra halinde birbirlerini engellemeyecek şekilde sıraya dizilirler. Öğretmenin yönergelerini dinlerler.
 - Öğrencilere, öğretmeni rahat görebilecekleri şekilde çift kol aralığında ve U düzenindeyken temel açma ve gerdirmeye hareketleri yaptırılır. Bu süre 10–15 dakika arasında tutulmaya çalışılır.
 - Öğrenciler mekik pozisyonu alır ve 15 sn boyunca mekik çeker (4 tekrar).
 - U düzenindeyken her öğrenciye bir el yayı verilir. Düşük sesiyle öğrenciler el yayını 5 sn boyunca sıkıp bırakmaya çalışır (4 tekrar).
 - Öğrenciler, düşük sesi ile birlikte tek ayak üzerinde durmaya başlar ve 10 sn'lik süre sonunda diğer ayağa geçer (3 tekrar).
 - Esas Evre
 - Öğrenciler, sırayla arka arkaya geçerler ve birbirlerini engellemeden yürüme hareketine başlarlar. Öğrencilerin vücutlarını dik tutmaları ile gözlerinin karşıya bakması gerektiğine dikkat çekilir ve yürüyüşün kolların serbest bir salınım halinde ters kol ve ters bacak şeklinde olması gerektiği hatırlatılır.
 - Spor salonuna çizilmiş farklı şekilleri takip ederek yürüme yapılır. Görmeyen öğrenciler için baston ile yürüme yapılır.
 - Engelbeli zemin üzerinde dengeli ve kontrollü yürüme yapılır.
 - Öğrenci, elinde top, çember benzeri materyaller taşıyarak yürür.
 - İkişerli, üçerli gruplar halinde farklı şekillerde yürüme alıştırmaları yapılır.
 - Temel duruşta doğru vücut pozisyonu anlatılır ve gösterilir. Daha sonra neden temel duruşun bu pozisyonda olması gerektiği anlatılır ve öğrencilerden bu duruşu göstermeleri istenir. 3 veya 4 kez hareket tekrarlanır.
 - Gruplara, oyun bazında 20–25 metrelik farklı yürüyüş yarışmaları yaptırılır.
 - Öğrenciler gözlemlenerek yapılan hataların düzeltilmesine ilişkin dönütler verilir.
 - Eğitsel oyun (Huni Yarışı)
 - Öğrenciler iki eşit gruba ayrılır ve her grubun karşısında, öğrenci sayısı kadar 3–4 metre mesafede huni ve karışık olarak yerleştirilmiş antrenman çanakları bulunur. Öğretmenin komutuyla birlikte, ilk öğrenci hızla hunilere doğru yürür, bir antrenman çanağını alır ve onu bir huniye takar. Ardından geri yürüyerek sıradaki arkadaşının yürümeye başlamasını sağlar. Oyun, tüm öğrenciler tamamlanana kadar devam eder ve en hızlı bitiren grup kazanan olarak ilan edilir. Tamamen görmeyen öğrenciler birbirleriyle eşleştirilerek ve sesli uyarılarla desteklenir.
- ! Aktivite türüne, hareket zorluğuna veya öğrencinin görme keskinliği durumuna göre öğretmen, görsel, dokunsal, işitsel model veya rehber olmalı ya da aşamalı olarak fiziksel yardım etmelidir.**
- Bitiriş ve Değerlendirme**
- Statik germe egzersizleri yapılır.
 - Ders kazanımlarına ilişkin verilen bilgiler sınanır. Yapılan hatalar düzeltilir. Doğru bilgiler pekiştirilir.

DERS	Vücut ve Alan Farkındalığı Öğretimi, Denge, Esneklik, Dayanıklılık ve Kuvvet Gelişimi	
SÜRE	40 Dakika x 2	
KAZANIM-LAR	<i>Az veya işlevsel olarak görenler için (görsel uyaranlarla)</i> • Vücudun bazı bölümlerine dokunarak ve hareket ettirerek tanır • Vücut bölümlerinin adını söyler • Vücut bölümlerinin esnekliğini geliştirir • Vücut ve alan farkındalığını geliştirir • Statik denge becerilerini artırır • El kavrama kuvvetini artırır • Gövde kuvvetini artırır • Eşli çalışmalar yapar <i>(Aktivite türüne, hareket zorluğuna veya işlevsel olarak görme durumuna göre öğretmen görsel model veya rehber olur)</i>	<i>Görmeyenler için (dokunsal ve işitsel uyaranlarla)</i> • Vücudun bazı bölümlerine dokunarak ve hareket ettirerek tanır • Vücut bölümlerinin adını söyler • Vücut bölümlerinin esnekliğini geliştirir • Vücut ve alan farkındalığını geliştirir • Statik denge becerilerini artırır • El kavrama kuvvetini artırır • Gövde kuvvetini artırır • Eşli çalışmalar yapar <i>(Aktivite türüne, hareket zorluğuna veya öğrenci profiline göre öğretmen, dokunsal-işitsel model veya rehber olur ya da fiziksel yardım olarak yardım eder)</i>
ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ	Anlatım, gösteri, komut, alıştırma, tekrar, aşamalı yardımla öğretim, doğrudan öğretim, akran öğretimi	
KULLANILACAK ARAÇ VE GEREÇLER	Spor kıyafeti, düdük, el yayı	
DERS ALANI	Spor Salonu	
GÜVENLİK ÖNLEMLERİ	İlk yardım çantası, spor salonunda sivri ve sert köşeler gibi tehlike yaratabilecek ortamlara ilişkin düzenleme yapılması	

ÖĞRETME-ÖĞRENME SÜRECİ• **Giriş**

- Öğrencilerin spor kıyafeti giyimine ilişkin kontrolün yapılması.
- Genel ısınma hareketlerinin yaptırılması.

Ders hakkında ve vücudumuzun bölümleri ile ilgili temel bilgiler verilir. Isınmada öğrencilere vücut bölümleri ve önemi anlatılarak ısınma ile ders başlatılır. Öğrencilerin uygulamalara hazırlanmalarını sağlamak amacıyla 4 tur normal tempoda yürüyüş yaptırılır. Yürüyüş esnasında öğretmenin öğrencilere sesli olarak verdiği yönergeye bağlı olarak öğrencilerin kendi vücut bölümlerine dokunarak göstermeleri istenir. Vücudumuzun bölümleri ile ilgili yönergeleri doğru gösteremeyen öğrencilerin hareketi doğru yapan bir arkadaşından yardım alarak uygulaması sağlanır. Çalışmaya hafif tempo koşullarıyla başlanır ve ısınma bölümü gerçekleştirilir. Açma ve germe hareketleri ile devam edilir.

Esas Evre

- Öğrenciler büyük bir daire etrafında yüzleri birbirine bakacak ve birbirlerini engellemeyecek şekilde daire oluştururlar.
- Ayakta ve yerde eklem hareket ettirilir.
- Öğrencilere, oldukları yerde baştan başlayarak temel açma ve gerdirm hareketleri yaptırılır.
- Öğrenciler mekik pozisyonu alır ve 15 sn boyunca mekik çeker.
- U düzenindeyken her öğrenciye bir el yayı verilir. Düdük sesiyle öğrenciler el yayını 5 sn boyunca sıkıp bırakmaya çalışır.
- Öğrenciler, düdük sesi ile birlikte tek ayak üzerinde durmaya başlar ve 10 sn'lik süre sonunda diğer ayağa geçilir.
- Daha sonra vücudumuzun bölümlerini tanıtılır.
- Vücudumuzun hangi bölümünü hareket ettireceksek sesli bir şekilde yönergeyi öğrencilere verip bunu gerçekleştirmeleri istenir ve takip edilir.
- Hareketi yanlış yapan öğrencilere uygulamalı olarak doğru hareket gösterilir.
- Öğrencilerin eşli olarak vücudun aynı bölümlerini hareket ettirmeleri ve birbirlerinden destek almaları sağlanır.
- Bu sırada öğretmen bedenın üst ya da alt bölgeleri hakkında ipuçları verir. Öğrenciler sesli bir şekilde o bölümleri göstermeye çalışırlar.
- Öğretmen, vücudumuzun temel işleyişini anlatmaya çalışırken örnekler verir. U düzeninde olan öğrencilerin merkez konumuna geçer ve sesli şekilde vücudumuzla ilgili verdiği yönergeleri öğrencilerin takip ve tekrar etmesini ister. Bu alıştırmaların tekrar edilmesi istenir.
- Öğrenciler gözlemlenerek yapılan hataların düzeltilmesine ilişkin dönütler verilir.
- Her aktivite en az 5'er tekrar yapılır.

Eğitsel Oyun (Hareket Arkadaşım)

- Öğretmen, öğrencilere hangi vücut bölümünü hareket ettirmeleri gerektiği konusunda sesli yönergeler verir (örneğin, "Şimdi kollarınızı hareket ettirin!") ve öğrenciler verilen yönergelere göre hareket eder. Eğer bazı öğrenciler hareketleri yanlış yaparsa, öğretmen o hareketleri uygulamalı olarak gösterir ve her öğrenciye yardımcı olur. Daha sonra öğrenciler, ikili gruplar halinde birbirlerinin beden bölümlerini hareket ettirmelerine destek olur. Öğretmen, bedenın üst ve alt bölgeleri hakkında ipuçları vererek öğrencilerin o bölümleri sesli olarak tanımlamalarını ister. Oyun sırasında, öğretmen merkez konumunda durarak her hareket için sesli talimatlar verir ve öğrencilerden bu yönergeleri takip edip tekrar etmelerini ister. Oyun sonunda, öğrencilerden hangi vücut bölümlerini çalıştıklarını ve hissettiklerini paylaşmaları istenir.

Eğitsel Oyun (Neredeyim)

Öğrencilerden düz bir çizgi üzerinde yan yana oturmaları ve iki yanındaki arkadaşlarının isimleri ile yerlerini akıllarında tutmaları istenir. Daha sonra düdük sesiyle birlikte hızlıca spor salonunda yürümeye başlamaları gerektiği söylenir. Bir süre yürüdüktan sonra öğretmenin tekrar düdüğü çalacağı ve ikinci düdük sesiyle birlikte başlangıç pozisyonuna aynı konumda ve iki yanındaki arkadaşları aynı yerde olacak şekilde geçmeleri gerektiği söylenir. Öğrenciler başlangıç pozisyonuna geçtiklerinde her öğrenciye yanındaki arkadaşlarının isimleri sorulur. Bu şekilde oyun, öğrencilerin yerlerini değiştireceği şekilde tekrar oynanır.

! **Aktivite türüne, hareket zorluğuna veya öğrencinin görme keskinliği durumuna göre öğretmen, görsel, dokunsal, işitsel model veya rehber olmalı ya da aşamalı olarak fiziksel yardım etmelidir.**

Bitiriş ve Değerlendirme

- Statik germe egzersizleri yapılır.
- Ders kazanımlarına ilişkin verilen bilgiler sınanır. Yapılan hatalar düzeltilir. Doğru bilgiler pekiştirilir.

DERS	Denge, Esneklik, Dayanıklılık ve Kuvvet Gelişimi	
SÜRE	40 Dakika x 2	
KAZANIM- LAR	Az veya işlevsel olarak görenler için (Görsel uyarılarla) • Esnekliğini artırır • Denge sırası üzerinde dengede durur • Farklı şekillerde denge sırası üzerinde yürür • Denge geliştirici hareketler yapar • Statik ve dinamik denge hareketlerini yapar • Denge gerektiren hareketleri farklı hız ve seviyeler de uygular • Nesneler ile denge sırası üzerinde hareket ederek denge becerilerini geliştirir • Yönlendirmeli hareketler yapar • Dengeleme, yer değiştirme ve nesne kontrolü gerektiren hareketleri birleştirerek yapar • Statik ve dinamik denge becerilerini artırır • El kavrama kuvvetini artırır • Gövde kuvvetini artırır <i>(Aktivite türüne, hareket zorluğuna veya işlevsel olarak görme durumuna göre öğretmen görsel model veya rehber olur)</i>	Görmeyenler için (Dokunsal ve işitsel uyarılarla) • Esnekliğini artırır • Denge sırası üzerinde dengede durur • Farklı şekillerde denge sırası üzerinde yürür • Denge geliştirici hareketler yapar • Statik ve dinamik denge hareketlerini yapar • Denge gerektiren hareketleri farklı hız ve seviyeler de uygular • Nesneler ile denge sırası üzerinde hareket ederek denge becerilerini geliştirir • Yönlendirmeli hareketler yapar • Dengeleme, yer değiştirme ve nesne kontrolü gerektiren hareketleri birleştirerek yapar • Statik ve dinamik denge becerilerini artırır • El kavrama kuvvetini artırır • Gövde kuvvetini artırır <i>(Aktivite türüne, hareket zorluğuna veya öğrenci profiline göre öğretmen, dokunsal-işitsel model veya rehber olur ya da fiziksel yardım olarak yardım eder)</i>
ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ	Anlatım, gösteri, komut, alıştırma, tekrar, aşamalı yardımla öğretim, doğrudan öğretim, akran öğretimi	
KULLANILAN ARAÇ VE GEREÇLER	Spor kıyafeti, denge sırası, top, minder, el yayı	
DERS ALANI	Spor Salonu	
GÜVENLİK ÖNLEMLERİ	İlk yardım çantası, spor salonunda sivri ve sert köşeler gibi tehlike yaratabilecek ortamlara ilişkin düzenleme yapılması	

ÖĞRETME-ÖĞRENME SÜRECİ

• **Giriş**

► Öğrencilerin spor kıyafeti giyimine ilişkin kontrolün yapılması.

► Genel ısınma hareketlerinin yaptırılması.

Uygulama başlatılmadan önce statik ve dinamik denge kavramlarına giriş yapılır ve ısınma ile derse hazırlık yapılır. Yürüme formunda başlatılan ısınmada öğretmen, düdükle öğrencileri kısa aralıklarla durdurur ve denge konusuna hazırlık yapar. Koşu ile birlikte hafif tempoda yapılan ritimli koşu zaman zaman düdükle birlikte artırılarak ya da tempo düşürülerek ısınma gerçekleştirilmeye çalışılır. Açma ve germe hareketleri ile ısınmaya devam edilir.

Esas Evre

► Öğrenciler büyük bir daire etrafında yüzleri birbirine bakacak ve birbirlerini engellemeyecek şekilde daire oluştururlar.

► Ayakta ve yerde eklem hareket ettirilir.

► Öğrencilere, oldukları yerde baştan başlayarak temel açma ve gerdirm hareketleri yaptırılır.

► Öğrenciler mekik pozisyonu alır ve 20 sn boyunca mekik çeker.

► U düzenindeyken her öğrenciye bir el yayı verilir. Dүdük sesiyle öğrenciler el yayını 10 sn sıkıp bırakmaya çalışır.

► Öğrenciler, düdük sesi ile birlikte tek ayak üzerinde durmaya başlar ve 15 sn'lik süre sonunda diğer ayağı geçirir.

► Cimnastik sırası üzerinde öne doğru yürüyüş yapılır.

► Cimnastik sırası üzerinde bir ayağı yerde bir ayağı sırada olacak şekilde yürüyüş yapılır.

► Cimnastik sırası üzerinde parmak ucunda yürüyüş yapılır.

► Cimnastik sırası üzerinde yan yürüyüş yapılır.

► Cimnastik sırası üzerinde dengeli sürünme yapılır.

► Cimnastik sırası üzerinde tek ayak üzerinde dengede durma yapılır.

► Cimnastik sırası üzerinde dizler üzerinde dengede durma yapılır.

► Cimnastik sırası üzerinde top ile yürüyüş yapılır.

► Cimnastik sırası üzerinde ilerlerken top alışverişi yapılır.

► Öğrenciler gözlemlenerek yapılan hataların düzeltilmesine ilişkin dönütler verilir.

► Her aktivite en az 5'er tekrar yapılır.

Eğitsel Oyun (Denge Maratonu)

► Esas evrenin sonunda öğrenciler arka arkaya sıraya geçirilir. Öğretmen kronometre ile öğrencilerin denge sırası üzerindeki kalış sürelerini ölçer. Denge sırası üzerinde nesne ile yürüyüşü doğru gerçekleştirerek sırayı geçen öğrenciler tebrik edilir.

Bitiriş ve Değerlendirme

► Statik germe egzersizleri yapılır.

► Ders kazanımlarına ilişkin verilen bilgiler sınanır. Yapılan hatalar düzeltilir. Doğru bilgiler pekiştirilir.

DERS	Denge, Esneklik, Dayanıklılık, Kuvvet ve Reaksiyon Gelişimi	
SÜRE	40 Dakika x 2	
KAZANIMLAR	<i>Az veya işlevsel olarak görenler için (Görsel uyarılarla)</i> • Esnekliğini artırır • Engellerin altından geçer • Denge geliştirici hareketler yapar • Yönlendirmeli hareketler yapar • Denge gerektiren hareketleri farklı hız ve seviyeler de uygular • Dengeleme, yer değiştirme ve nesne kontrolü gerektiren hareketleri birleştirerek yapar • Kurallarına uygun olarak oyunun hareketlerini yapar • Temel hareketleri içeren basit kurallı oyunlar oynar • Birleştirilmiş hareketleri içeren basit kurallı oyunlar oynar • Parkur düzenini alır • Kas kuvvetini ve dayanıklılığını artırmaya yönelik aktivitelere katılır • Statik ve dinamik denge becerilerini artırır • El kavrama kuvvetini artırır • Gövde kuvvetini artırır <i>(Aktivite türüne, hareket zorluğuna veya işlevsel olarak görme durumuna göre öğretmen görsel model veya rehber olur)</i>	<i>Görmeyenler için (Dokunsal ve işitsel uyarılarla)</i> • Esnekliğini artırır • Engellerin altından geçer • Denge geliştirici hareketler yapar • Yönlendirmeli hareketler yapar • Denge gerektiren hareketleri farklı hız ve seviyeler de uygular • Dengeleme, yer değiştirme ve nesne kontrolü gerektiren hareketleri birleştirerek yapar • Kurallarına uygun olarak oyunun hareketlerini yapar • Temel hareketleri içeren basit kurallı oyunlar oynar • Birleştirilmiş hareketleri içeren basit kurallı oyunlar oynar • Parkur düzenini alır • Kas kuvvetini ve dayanıklılığını artırmaya yönelik aktivitelere katılır • Statik ve dinamik denge becerilerini artırır • El kavrama kuvvetini artırır • Gövde kuvvetini artırır <i>(Aktivite türüne, hareket zorluğuna veya öğrenci profiline göre öğretmen, dokunsal-işitsel model veya rehber olur ya da fiziksel yardım olarak yardım eder)</i>
ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ	Anlatım, gösteri, komut, alıştırmaya, tekrar, aşamalı yardımla öğretim, doğrudan öğretim, akran öğretimi	
KULLANILACAK ARAÇ VE GEREÇLER	Spor kıyafeti, denge sırası, düdük, sağlık topu, slalom çubukları, metre, kronometre, el yayı	
DERS ALANI	Spor Salonu	
GÜVENLİK ÖNLEMLERİ	İlk yardım çantası, spor salonunda sivri ve sert köşeler gibi tehlike yaratabilecek ortamlara ilişkin düzenleme yapılması	

ÖĞRETME-ÖĞRENME SÜRECİ• **Giriş**

► Öğrencilerin spor kıyafeti giyimine ilişkin kontrolün yapılması.

► Genel ısınma hareketlerinin yaptırılması.

Uygulama başlatılmadan önce temel kavramlara giriş yapılır ve ısınma ile derse hazırlık yapılır. Yürüme formunda başlatılan ısınmada öğretmen, düdükle öğrencileri kısa aralıklarla durdurur ve o günün temel konusuna hazırlık yapar. Koşu ile birlikte hafif tempoda yapılan ritimli koşu zaman zaman düdükle birlikte artırılarak ya da tempo düşürülerek ısınma gerçekleştirilmeye çalışılır. Açma ve germe hareketleri ile ısınmaya devam edilir.

Esas Evre

► Öğrenciler büyük bir daire etrafında yüzleri birbirine bakacak ve birbirlerini engellemeyecek şekilde daire oluştururlar.

► Ayakta ve yerde eklemler hareket ettirilir.

► Öğrencilere, oldukları yerde baştan başlayarak temel açma ve gerdirme hareketleri yaptırılır.

► Öğrenciler, düdük sesi ile birlikte tek ayak üzerinde durmaya başlar ve 20 sn'lik süre sonunda diğer ayağa geçilir.

► Öğrenciler mekik pozisyonu alır ve 25 sn boyunca mekik çeker.

► U düzenindeyken her öğrenciye bir el yayı verilir. Düdük sesiyle öğrenciler el yayını 15 sn sıkıp bırakmaya çalışır.

► Öğrenciler bir huni arkasında derin kolda arka arkaya sıralanır. Düz bir zeminde istasyonlar birbiri ardında olacak şekilde dizilir. Her öğrenciden sonra istasyonlar kontrol edilir. Düdük sesiyle birlikte ilk istasyona giriş yapılır.

► 1. istasyonda öğrenciler slalom çubuklarıyla hazırlanmış 1,1,5 m yüksekliğinde bir engelin altından mümkün olduğu kadar yere oturmadan geçmeye çalışır.

► 2. istasyonda denge sırası üzerinden sağlık topu ile topuk parmak yürüyüşü yaparak geçer.

► 3. istasyonda denge sırasından getirdiği sağlık topunu diğer huniye kadar koşup tekrar aldığı noktaya bırakır.

► İstasyonların tümü başa döndükten sonra en az 5 tekrar yapılır.

Eğitsel Oyun (Denge Maratonu)

► Esas evrenin sonunda öğrenciler arka arkaya sıraya geçirilir. Öğretmen kronometre ile öğrencilerin denge sırası üzerindeki kalış sürelerini ölçer. Denge sırası üzerinde nesne ile yürüyüşü doğru gerçekleştirerek sırayı geçen öğrenciler tebrik edilir.

! Aktivite türüne, hareket zorluğuna veya öğrencinin görme keskinliği durumuna göre öğretmen, görsel, dokunsal, işitsel model veya rehber olmalı ya da aşamalı olarak fiziksel yardım etmelidir.

Bitiriş ve Değerlendirme

► Statik germe egzersizleri yapılır.

► Ders kazanımlarına ilişkin verilen bilgiler sınanır. Yapılan hatalar düzeltilir. Doğru bilgiler pekiştirilir.

DERS	Denge, Esneklik, Dayanıklılık, Kuvvet ve Reaksiyon Gelişimi	
SÜRE	40 Dakika x 2	
KAZANIMLAR	Az veya işlevsel olarak görenler için (Görsel uyarılarla) • Esnekliğini artırır • Denge geliştirici hareketler yapar • Çift ayak sıçrar ve konar • Yönlendirmeli hareketler yapar • Dengeleme ve yer değiştirme gerektiren hareketleri birleştirerek yapar • Kurallarına uygun olarak oyunun hareketlerini yapar • Temel hareketleri içeren basit kurallı oyunlar oynar • Parkur düzenini alır • Parkurlar sırasında arkadaşlarıyla uyumlu bir şekilde hareket eder • Kas kuvvetini ve dayanıklılığını artırmaya yönelik aktivitelere katılır • Statik ve dinamik denge becerilerini artırır • Reaksiyon becerilerini geliştirir • Üst ekstremité hızını artırır • El kavrama kuvvetini artırır • Gövde kuvvetini artırır (Aktivite türüne, hareket zorluğuna veya işlevsel olarak görme durumuna göre öğretmen görsel model veya rehber olur)	Görmeyenler için (Dokunsal ve işitsel uyarılarla) • Esnekliğini artırır • Denge geliştirici hareketler yapar • Çift ayak sıçrar ve konar • Yönlendirmeli hareketler yapar • Dengeleme ve yer değiştirme gerektiren hareketleri birleştirerek yapar • Kurallarına uygun olarak oyunun hareketlerini yapar • Temel hareketleri içeren basit kurallı oyunlar oynar • Parkur düzenini alır • Parkurlar sırasında arkadaşlarıyla uyumlu bir şekilde hareket eder • Kas kuvvetini ve dayanıklılığını artırmaya yönelik aktivitelere katılır • Statik ve dinamik denge becerilerini artırır • Reaksiyon becerilerini geliştirir • Üst ekstremité hızını artırır • El kavrama kuvvetini artırır • Gövde kuvvetini artırır (Aktivite türüne, hareket zorluğuna veya öğrenci profiline göre öğretmen, dokunsal-işitsel model veya rehber olur ya da fiziksel yardım olarak yardım eder)
ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ	Anlatım, gösteri, komut, alıştırma, tekrar, aşamalı yardımla öğretim, doğrudan öğretim, akran öğretimi	
KULLANILACAK ARAÇ VE GEREÇLER	Spor kıyafeti, düdük, halka, metre, kronometre, el yayı	
DERS ALANI	Spor Salonu	
GÜVENLİK ÖNLEMLERİ	İlk yardım çantası, spor salonunda sivri ve sert köşeler gibi tehlike yaratabilecek ortamlara ilişkin düzenleme yapılması	

ÖĞRETME-ÖĞRENME SÜRECİ

• *Giriş*

► Öğrencilerin spor kıyafeti giyimine ilişkin kontrolün yapılması.

► Genel ısınma hareketlerinin yaptırılması.

Uygulama başlatılmadan önce temel kavramlara giriş yapılır ve ısınma ile derse hazırlık yapılır. Yürüme formunda başlatılan ısınmada öğretmen, düdükle öğrencileri kısa aralıklarla durdurur ve o günün temel konusuna hazırlık yapar. Koşu ile birlikte hafif tempoda yapılan ritimli koşu zaman zaman düdükle birlikte artırılarak ya da tempo düşürülerek ısınma gerçekleştirilmeye çalışılır. Açma ve germe hareketleri ile ısınmaya devam edilir.

Esas Evre

► Öğrenciler büyük bir daire etrafında yüzleri birbirine bakacak ve birbirlerini engellemeyecek şekilde daire oluştururlar.

► Ayakta ve yerde eklemler hareket ettirilir.

► Öğrencilere, oldukları yerde baştan başlayarak temel açma ve gerdirme hareketleri yaptırılır.

► Öğrenciler mekik pozisyonu alır ve 30 sn boyunca mekik çeker.

► U düzenindeyken her öğrenciye bir el yayı verilir. Düdük sesiyle öğrenciler el yayını 20 sn sıkıp bırakmaya çalışır.

► Öğrenciler, düdüğü sesi ile birlikte tek ayak üzerinde durmaya başlar ve 25 sn'lik süre sonunda diğer ayağa geçilir.

► Öğrenciler yüzleri duvara doğru dönük olarak 15-20 m'lik mesafedeki duvara düdüğü sesiyle birlikte koşarak duvara dokunup tekrar yerine gelir. Öğretmen her öğrenciye dikkatle eşlik eder. Görmeyen öğrenciler öğretmen veya işlevsel olarak gören bir arkadaşı eşliğinde koşar.

► Öğrencilerin önüne düz bir şekilde kısa aralıklarla 6 halka yerleştirilir, komutla beraber ilk sıradaki öğrenci halkaların ortasına çift ayak ile sıçrayarak ve konarak gider ve döner. Daha sonra arkadaşının eline dokunup onun çıkmasını sağlar. Görmeyen öğrenciler her halkayı önce elleri ile kontrol eder ve daha sonra ortasına sıçrayarak parkuru tamamlar.

► Öğrenciler yüzleri duvara doğru dönük bir şekilde elleri duvara değecek uzaklıkta dururlar. Düdük sesiyle birlikte elleriyle duvara dokunurlar. Daha sonra 2 adım geriden bu aktivite tekrar yapılır.

► Her aktivite en az 5'er tekrar yapılır.

Eğitsel Oyun (Deve Cüce)

► Öğrencilerin tek sıra halinde yan yana sıraya girmeleri sağlanır. Ayakta olan öğrenciler düdüğü sesi ile çömelir, ikinci düdüğü sesi ile öğrencilerin ayağa kalkmaları sağlanır. İlk etapta yavaş bir şekilde verilen komutlar giderek hızlandırılır ve yanlış yapan öğrenciler oyun dışı kalır. Son kalan öğrencinin tebrik edilmesi sağlanır.

! *Aktivite türüne, hareket zorluğuna veya öğrencinin görme keskinliği durumuna göre öğretmen, görsel, dokunsal, işitsel model veya rehber olmalı ya da aşamalı olarak fiziksel yardım etmelidir.*

Bitiriş ve Değerlendirme

► Statik germe egzersizleri yapılır.

► Ders kazanımlarına ilişkin verilen bilgiler sınanır. Yapılan hatalar düzeltilir. Doğru bilgiler pekiştirilir.

DERS	Denge, Esneklik, Dayanıklılık, Kuvvet ve Reaksiyon Gelişimi	
SÜRE	40 Dakika x 2	
KAZANIMLAR	<i>Az veya işlevsel olarak görenler için (Görsel uyarılarla)</i> • Esnekliğini artırır • Denge geliştirici hareketler yapar • Çift ayak sıçrar ve konar • Yönlendirmeli hareketler yapar • Dengeleme ve yer değiştirme gerektiren hareketleri birleştirerek yapar • Kurallarına uygun olarak oyunun hareketlerini yapar • Temel hareketleri içeren basit kurallı oyunlar oynar • Parkur düzenini alır • Parkurlar sırasında arkadaşlarıyla uyumlu bir şekilde hareket eder • Kas kuvvetini ve dayanıklılığını artırmaya yönelik aktivitelere katılır • Statik ve dinamik denge becerilerini artırır • Reaksiyon becerilerini geliştirir • Üst ekstremité hızını artırır • El kavrama kuvvetini artırır • Gövde kuvvetini artırır <i>(Aktivite türüne, hareket zorluğuna veya işlevsel olarak görme durumuna göre öğretmen görsel model veya rehber olur)</i>	<i>Görmeyenler için (Dokunsal ve işitsel uyarılarla)</i> • Esnekliğini artırır • Denge geliştirici hareketler yapar • Çift ayak sıçrar ve konar • Yönlendirmeli hareketler yapar • Dengeleme ve yer değiştirme gerektiren hareketleri birleştirerek yapar • Kurallarına uygun olarak oyunun hareketlerini yapar • Temel hareketleri içeren basit kurallı oyunlar oynar • Parkur düzenini alır • Parkurlar sırasında arkadaşlarıyla uyumlu bir şekilde hareket eder • Kas kuvvetini ve dayanıklılığını artırmaya yönelik aktivitelere katılır • Statik ve dinamik denge becerilerini artırır • Reaksiyon becerilerini geliştirir • Üst ekstremité hızını artırır • El kavrama kuvvetini artırır • Gövde kuvvetini artırır <i>(Aktivite türüne, hareket zorluğuna veya öğrenci profiline göre öğretmen, dokunsal-işitsel model veya rehber olur ya da fiziksel yardım olarak yardım eder)</i>
ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ	Anlatım, gösteri, komut, alıştırma, tekrar, aşamalı yardımlı öğretim, doğrudan öğretim, akran öğretimi	
KULLANILACAK ARAÇ VE GEREÇLER	Spor kıyafeti, düdük, golbol topu veya zilli bir top, futbol topu, denge sırası, metre, kronometre, el yayı, göz bandı, slalom çubukları	
DERS ALANI	Spor Salonu	
GÜVENLİK ÖNLEMLERİ	İlk yardım çantası, spor salonunda sivri ve sert köşeler gibi tehlike yaratabilecek ortamlara ilişkin düzenleme yapılması	

ÖĞRETME-ÖĞRENME SÜRECİ

• *Giriş*

► Öğrencilerin spor kıyafeti giyimine ilişkin kontrolün yapılması.

► Genel ısınma hareketlerinin yaptırılması.

Uygulama başlatılmadan önce temel kavramlara giriş yapılır ve ısınma ile derse hazırlık yapılır. Yürüme formunda başlatılan ısınmada öğretmen, düdükle öğrencileri kısa aralıklarla durdurur ve o günün temel konusuna hazırlık yapar. Koşu ile birlikte hafif tempoda yapılan ritimli koşu zaman zaman zaman düdükle birlikte artırılarak ya da tempo düşürülerek ısınma gerçekleştirilmeye çalışılır. Açma ve germe hareketleri ile ısınmaya devam edilir.

Esas Evre

► Öğrenciler büyük bir daire etrafında yüzleri birbirine bakacak ve birbirlerini engellemeyecek şekilde daire oluştururlar. Ayakta ve yerde eklem hareket ettirilir. Öğrencilere, oldukları yerde baştan başlayarak temel açma ve gerdirm hareketleri yaptırılır.

► Öğrenciler mekik pozisyonu alır ve 35 sn boyunca mekik çeker.

► U düzenindeyken her öğrenciye bir el yayı verilir. Düdük sesiyle öğrenciler el yayını 25 sn sıkıp bırakmaya çalışır.

► Öğrenciler, düdük sesi ile birlikte tek ayak üzerinde durmaya başlar ve 30 sn'lik süre sonunda diğer ayağa geçilir.

► Öğrenciler spor salonunda sırtları öğretmene dönük bir şekilde rastgele dizilirler. Daha sonra komutla birlikte minik minik sıçramaya başlarlar. Öğretmenin komutuyla çömelirler.

► Öğrenciler spor salonunda yüzleri öğretmene dönük olacak şekilde bacaklarını mümkün olduğunca açarak beklerler. Komutla birlikte iki elinin avuç içlerini yerle temas ettirerek dizlerini bükmeden ve ayak topuklarını oynatmadan gidebildikleri yere kadar esnerler ve komutla birlikte başlangıç pozisyonuna dönerler.

► Öğrenciler spor salonunda derin kol aralıklı bir şekilde hizalanırlar ve bacakları kapalı ve gergin bir şekilde beklerler. Öğretmenin elinde golbol topu vardır. Öğretmen golbol topunu sıradaki öğrencinin bacaklarına doğru yuvarlar. Öğrenci golbol topunu dikkatlice dinler ve top kendisine yaklaştığında bacaklarını açarak topun geçmesine izin verir. İşlevsel olarak gören öğrenciler göz bandı takar. Bu aktivite öncelikle standart futbol veya benzeri bir topla yapılır. Görmeyen veya göz bandı takan öğrenciler için golbol veya benzeri bir top dışındaki toplar ile bu aktivite yapıldığında, top yaklaştığında diğer öğrenciler bekleyen öğrenciye komut verir.

► Öğrenciler derin kol aralıklı bir şekilde hizalanırlar. İlk sıradaki öğrenci komutla beraber denge sırası üzerinde yürüyüş yaparak gider ve geri döner, daha sonra sıradaki arkadaşları da aynı hareketi yaparlar.

► Öğrenciler komutla beraber ellerindeki golbol topunu birbiri ardına sıralanmış 5 slalom çubuğunun arasından elleri ile sürerler ve geri dönerler. Görmeyen öğrencileri yönlendirmek için “*sesime doğru topu sür*” uyarını ile aktivite tamamlanır.

► Her aktivite en az 5'er tekrar yapılır.

Eğitsel Oyun (Sürünme)

Öğrenciler belirlenen çizgi üzerinde yüzüstü uzanırlar. Her öğrencinin ayağının arasına golbol topu veya zilli bir top yerleştirilir. Topu düşürmeden 4-5 metrelik mesafeyi sürünerek gitmeleri istenir ve bitiş çizgisine en erken ulaşan oyunu kazanır.

! *Aktivite türüne, hareket zorluğuna veya öğrencinin görme keskinliği durumuna göre öğretmen, görsel, dokunsal, işitsel model veya rehber olmalı ya da aşamalı olarak fiziksel yardım etmelidir.*

Bitiriş ve Değerlendirme

► Statik germe egzersizleri yapılır.

► Ders kazanımlarına ilişkin verilen bilgiler sınanır. Yapılan hatalar düzeltilir. Doğru bilgiler pekiştirilir.

DERS	Denge, Esneklik, Dayanıklılık, Kuvvet ve Reaksiyon Gelişimi	
SÜRE	40 Dakika x 2	
KAZANIMLAR	<i>Az veya işlevsel olarak görenler için (Görsel uyarılarla)</i> • Esnekliğini artırır • Denge geliştirici hareketler yapar • Çift ayak sıçrar ve konar • Yönlendirmeli hareketler yapar • Dengeleme ve yer değiştirme gerektiren hareketleri birleştirerek yapar • Kurallarına uygun olarak oyunun hareketlerini yapar • Temel hareketleri içeren basit kurallı oyunlar oynar • Parkur düzenini alır • Parkurlar sırasında arkadaşlarıyla uyumlu bir şekilde hareket eder • Kas kuvvetini ve dayanıklılığını artırmaya yönelik aktivitelere katılır • Statik ve dinamik denge becerilerini artırır • Reaksiyon becerilerini geliştirir • Üst ekstremité hızını artırır • El kavrama kuvvetini artırır • Gövde kuvvetini artırır <i>(Aktivite türüne, hareket zorluğuna veya işlevsel olarak görme durumuna göre öğretmen görsel model veya rehber olur)</i>	<i>Görmeyenler için (Dokunsal ve işitsel uyarılarla)</i> • Esnekliğini artırır • Denge geliştirici hareketler yapar • Çift ayak sıçrar ve konar • Yönlendirmeli hareketler yapar • Dengeleme ve yer değiştirme gerektiren hareketleri birleştirerek yapar • Kurallarına uygun olarak oyunun hareketlerini yapar • Temel hareketleri içeren basit kurallı oyunlar oynar • Parkur düzenini alır • Parkurlar sırasında arkadaşlarıyla uyumlu bir şekilde hareket eder • Kas kuvvetini ve dayanıklılığını artırmaya yönelik aktivitelere katılır • Statik ve dinamik denge becerilerini artırır • Reaksiyon becerilerini geliştirir • Üst ekstremité hızını artırır • El kavrama kuvvetini artırır • Gövde kuvvetini artırır <i>(Aktivite türüne, hareket zorluğuna veya öğrenci profiline göre öğretmen, dokunsal-işitsel model veya rehber olur ya da fiziksel yardım olarak yardım eder)</i>
ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ	Anlatım, gösteri, komut, alıştıırma, tekrar, aşamalı yardımla öğretim, doğrudan öğretim, akran öğretimi	
KULLANILACAK ARAÇ VE GEREÇLER	Spor kıyafeti, düdük, huni, metre, kronometre, el yayı	
DERS ALANI	Spor Salonu	
GÜVENLİK ÖNLEMLERİ	İlk yardım çantası, spor salonunda sivri ve sert köşeler gibi tehlike yaratabilecek ortamlara ilişkin düzenleme yapılması	

ÖĞRETME-ÖĞRENME SÜRECİ• **Giriş**

► Öğrencilerin spor kıyafeti giyimine ilişkin kontrolün yapılması.

► Genel ısınma hareketlerinin yaptırılması.

Uygulama başlatılmadan önce temel kavramlara giriş yapılır ve ısınma ile derse hazırlık yapılır. Yürüme formunda başlatılan ısınmada öğretmen, düdükle öğrencileri kısa aralıklarla durdurur ve o günün temel konusuna hazırlık yapar. Koşu ile birlikte hafif tempoda yapılan ritimli koşu zaman zaman düdükle birlikte artırılarak ya da tempo düşürülerek ısınma gerçekleştirilmeye çalışılır. Açma ve germe hareketleri ile ısınmaya devam edilir.

Esas Evre

► Öğrenciler büyük bir daire etrafında yüzleri birbirine bakacak ve birbirlerini engellemeyecek şekilde daire oluştururlar. Ayakta ve yerde eklem hareket ettirilir. Öğrencilere, oldukları yerde baştan başlayarak temel açma ve gerdirme hareketleri yaptırılır.

► Öğrenciler mekik pozisyonu alır ve 40 sn boyunca mekik çeker.

► U düzenindeyken her öğrenciye bir el yayı verilir. Düdük sesiyle öğrenciler el yayını 30 sn sıkıp bırakmaya çalışır.

► Öğrenciler, düdük sesi ile birlikte tek ayak üzerinde durmaya başlar ve 35 sn'lik süre sonunda diğer ayağa geçer.

► Öğrenciler, düdük sesi ile birlikte tek bacak üzerinde dururlar ve tek elle duvarı tutarlar. 15 sn. beklenir diğer bacak ile aynı hareket tekrarlanır.

► Öğrenciler, vücutları duvara dönük şekilde avuç içlerini duvara temas ettirirler. Ayakların ve ayak topuklarının zemin ile temasının kesilmemesine dikkat edilir ve bu pozisyonda duvara kuvvet uygulanır.

► Öğrenciler, spor salonunda sırtları öğretmene dönük bir şekilde rastgele dizilirler. Daha sonra düdük sesi ile birlikte minik minik sıçramaya başlarlar ve ikinci düdük sesi ile birlikte çömelirler.

► Öğrenciler, birer birer düdük sesi ile birlikte 10-15 metrelik alanda hafif şiddette çıkış çalışması yapar.

► Öğrencilerden kollarını dirseklerden bükmeden kaldırabildiği kadar yukarı kaldırması istenir.

► Öğrenciler, daire şeklinde hizalanırlar. Düşük sesi ile birlikte önlerinde bulunan huniye tek ayaklarını koyarlar ve kollarını açarak dengede durmaya çalışırlar. İkinci düdük sesi ile birlikte ayaklarını indirirler ve düşük sesi ile birlikte diğer ayakla aynı hareket tekrarlanır.

► Öğrenciler, öğretmenin karşısında dizilir. Düşük sesi ile birlikte öğrencilerin alkış çalması istenir.

► Her aktivite en az 5'er tekrar yapılır.

Eğitsel Oyun (Zıp Zıp Yarışı)

Öğrenciler, ikiye bölünerek gruplara ayrılır. 5-10 metrelik bir mesafede çift ayak sıçrama yaparak gitmeleri istenir. Belirlenen mesafeye en erken ulaşan öğrenci oyunu kazanır.

! Aktivite türüne, hareket zorluğuna veya öğrencinin görme keskinliği durumuna göre öğretmen, gör-sel, dokunsal, işitsel model veya rehber olmalı ya da aşamalı olarak fiziksel yardım etmelidir.

Bitiriş ve Değerlendirme

► Statik germe egzersizleri yapılır.

► Ders kazanımlarına ilişkin verilen bilgiler sınanır. Yapılan hatalar düzeltilir. Doğru bilgiler pekiştirilir.

DERS	Denge, Esneklik, Dayanıklılık, Kuvvet ve Reaksiyon Gelişimi	
SÜRE	40 Dakika x 2	
KAZANIMLAR	<i>Az veya işlevsel olarak görenler için (Görsel uyarılarla)</i> • Esnekliğini artırır • Denge geliştirici hareketler yapar • Çift ayak sıçrar ve konar • Yönlendirmeli hareketler yapar • Dengeleme ve yer değiştirme gerektiren hareketleri birleştirerek yapar • Kurallarına uygun olarak oyunun hareketlerini yapar • Temel hareketleri içeren basit kurallı oyunlar oynar • Parkur düzenini alır • Parkurlar sırasında arkadaşlarıyla uyumlu bir şekilde hareket eder • Kas kuvvetini ve dayanıklılığını artırmaya yönelik aktivitelere katılır • Statik ve dinamik denge becerilerini artırır • Reaksiyon becerilerini geliştirir • Üst ekstremité hızını artırır • El kavrama kuvvetini artırır • Gövde kuvvetini artırır <i>(Aktivite türüne, hareket zorluğuna veya işlevsel olarak görme durumu-na göre öğretmen görsel model veya rehber olur)</i>	<i>Görmeyenler için (Dokunsal ve işitsel uyarılarla)</i> • Esnekliğini artırır • Denge geliştirici hareketler yapar • Çift ayak sıçrar ve konar • Yönlendirmeli hareketler yapar • Dengeleme ve yer değiştirme gerektiren hareketleri birleştirerek yapar • Kurallarına uygun olarak oyunun hareketlerini yapar • Temel hareketleri içeren basit kurallı oyunlar oynar • Parkur düzenini alır • Parkurlar sırasında arkadaşlarıyla uyumlu bir şekilde hareket eder • Kas kuvvetini ve dayanıklılığını artırmaya yönelik aktivitelere katılır • Statik ve dinamik denge becerilerini artırır • Reaksiyon becerilerini geliştirir • Üst ekstremité hızını artırır • El kavrama kuvvetini artırır • Gövde kuvvetini artırır <i>(Aktivite türüne, hareket zorluğuna veya öğrenci profiline göre öğretmen, dokunsal-işitsel model veya rehber olur ya da fiziksel yardım olarak yardım eder)</i>
ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ	Anlatım, gösteri, komut, alıştırma, tekrar, aşamalı yardımla öğretim, doğrudan öğretim, akran öğretimi	
KULLANILACAK ARAÇ VE GEREÇLER	Spor kıyafeti, düdük, golbol topu, barfiks aleti, denge sırası, huni, metre, kronometre, el yayı	
DERS ALANI	Spor Salonu	
GÜVENLİK ÖNLEMLERİ	İlk yardım çantası, spor salonunda sivri ve sert köşeler gibi tehlike yaratabilecek ortamlara ilişkin düzenleme yapılması	

ÖĞRETME-ÖĞRENME SÜRECİ

• *Giriş*

► Öğrencilerin spor kıyafeti giyimine ilişkin kontrolün yapılması.

► Genel ısınma hareketlerinin yaptırılması.

Uygulama başlatılmadan önce temel kavramlara giriş yapılır ve ısınma ile derse hazırlık yapılır. Yürüme formunda başlatılan ısınmada öğretmen, düdükle öğrencileri kısa aralıklarla durdurur ve o günün temel konusuna hazırlık yapar. Koşu ile birlikte hafif tempoda yapılan ritimli koşu zaman zaman düdükle birlikte artırılarak ya da tempo düşürülerek ısınma gerçekleştirilmeye çalışılır. Açma ve germe hareketleri ile ısınmaya devam edilir.

Esas Evre

► Öğrenciler büyük bir daire etrafında yüzleri birbirine bakacak ve birbirlerini engellemeyecek şekilde daire oluştururlar. Ayakta ve yerde eklem hareket ettirilir. Öğrencilere, oldukları yerde baştan başlayarak temel açma ve gerdirm hareketleri yaptırılır.

► Öğrenciler mekik pozisyonu alır ve 40 sn boyunca mekik çeker.

► U düzenindeyken her öğrenciye bir el yayı verilir. Düdük sesiyle öğrenciler el yayını 30 sn sıkıp bırakmaya çalışır.

► Öğrenciler, düdük sesi ile birlikte tek ayak üzerinde durmaya başlar ve 35 sn'lik süre sonunda diğer ayağa geçerler.

► Öğrenciler, spor salonunda sırtları öğretmene dönük bir şekilde rastgele dizilirler. Daha sonra düdük sesi ile birlikte minik minik sıçramaya başlarlar ve ikinci düdük sesi ile birlikte çömelirler.

► Öğrenciler, spor salonunda karışık şekilde hafif tempo koşarlar. Öğretmenin verdiği komuta göre oldukları yerden sıçrarlar veya çömelip tekrar hafif koşuya devam ederler. Görmeyen öğrenciler alkış yaparak veya ses çıkararak koşarlar.

► Öğrenciler, spor salonunda karışık halde dizilirler. Düdük sesi ile birlikte planör duruşunda 10 sn beklerler.

► Öğrenciler, barfiks aletinde ayaklar sabit kalacak şekilde ve kollar gergin bir şekilde 10 sn beklerler.

► Öğrenciler sırayla denge sırası önünde dururlar. Öğretmenin verdiği komutla birlikte denge sırasına tek ayakla çıkarlar ve o ayak üzerinde 10 sn beklerler. Daha sonra başlangıç pozisyonuna dönerler ve diğer ayakla aynı hareket tekrarlanır.

► Öğrenciler spor salonunda karışık bir şekilde hafif tempo koşarken düdük sesiyle birlikte alkış yaparlar.

► Her aktivite en az 5'er tekrar yapılır.

Eğitsel Oyun (Sesli Labirent)

Öğrenciler, sırayla golbol topunu sesli komutlar ve topun çıkardığı sesle yönlendirerek engelleri aşarlar ve sesli hedeflere ulaşmaya çalışır. Oyun alanında yerleştirilen engelleri geçerken öğretmen veya sesli hedeflerden aldıkları sesli uyarılarla hareket ederler. Sesli hedefler, diğer öğrencilerden oluşur. Bu hedefler, yönlendirme yaparak yardımcı olurlar. Öğrenciler hedefe doğru ilerledikçe, sesli hedeflerden aldıkları komutlarla hedefe ne kadar yaklaştıklarını anlarlar. Hedefe ulaşıldığında, sesli hedefin verdiği onayla oyun tamamlanır. Oyun, öğrenci seviyelerine (görmeyen, az gören) göre ayarlanabilir (engellerin sayısı ve komutların sıklığı) ve süresiz veya belirli bir süreli olabilir. Puanlama, engelleri geçme, hız ve hedefe ulaşma süresine göre yapılır.

! Aktivite türüne, hareket zorluğuna veya öğrencinin görme keskinliği durumuna göre öğretmen, gör-sel, dokunsal, işitsel model veya rehber olmalı ya da aşamalı olarak fiziksel yardım etmelidir.

Bitiriş ve Değerlendirme

► Statik germe egzersizleri yapılır.

► Ders kazanımlarına ilişkin verilen bilgiler sınanır. Yapılan hatalar düzeltilir. Doğru bilgiler pekiştirilir.

DERS	Denge, Esneklik, Dayanıklılık, Kuvvet ve Reaksiyon Gelişimi	
SÜRE	40 Dakika x 2	
KAZANIMLAR	<i>Az veya işlevsel olarak görenler için (Görsel uyaranlarla)</i> • Esnekliğini artırır • Denge geliştirici hareketler yapar • Çift ayak sıçrar ve konar • Yönlendirmeli hareketler yapar • Dengeleme ve yer değiştirme gerektiren hareketleri birleştirerek yapar • Kurallarına uygun olarak oyunun hareketlerini yapar • Temel hareketleri içeren basit kurallı oyunlar oynar • Parkur düzenini alır • Parkurlar sırasında arkadaşlarıyla uyumlu bir şekilde hareket eder • Kas kuvvetini ve dayanıklılığını artırmaya yönelik aktivitelere katılır • Statik ve dinamik denge becerilerini artırır • Reaksiyon becerilerini geliştirir • Üst ekstremité hızını artırır • El kavrama kuvvetini artırır • Gövde kuvvetini artırır <i>(Aktivite türüne, hareket zorluğuna veya işlevsel olarak görme durumuna göre öğretmen görsel model veya rehber olur)</i>	<i>Görmeyenler için (Dokunsal ve işitsel uyaranlarla)</i> • Esnekliğini artırır • Denge geliştirici hareketler yapar • Çift ayak sıçrar ve konar • Yönlendirmeli hareketler yapar • Dengeleme ve yer değiştirme gerektiren hareketleri birleştirerek yapar • Kurallarına uygun olarak oyunun hareketlerini yapar • Temel hareketleri içeren basit kurallı oyunlar oynar • Parkur düzenini alır • Parkurlar sırasında arkadaşlarıyla uyumlu bir şekilde hareket eder • Kas kuvvetini ve dayanıklılığını artırmaya yönelik aktivitelere katılır • Statik ve dinamik denge becerilerini artırır • Reaksiyon becerilerini geliştirir • Üst ekstremité hızını artırır • El kavrama kuvvetini artırır • Gövde kuvvetini artırır <i>(Aktivite türüne, hareket zorluğuna veya öğrenci profiline göre öğretmen, dokunsal-işitsel model veya rehber olur ya da fiziksel yardım olarak yardım eder)</i>
ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ	Anlatım, gösteri, komut, alıştırma, tekrar, aşamalı yardımla öğretim, doğrudan öğretim, akran öğretimi	
KULLANILACAK ARAÇ VE GEREÇLER	Spor kıyafeti, düdük, golbol topu veya zilli top, step tahtası, sağlık topu, huni, metre, kronometre, el yayı	
DERS ALANI	Spor Salonu	
GÜVENLİK ÖNLEMLERİ	İlk yardım çantası, spor salonunda sivri ve sert köşeler gibi tehlike yaratabilecek ortamlara ilişkin düzenleme yapılması	

ÖĞRETME-ÖĞRENME SÜRECİ

• *Giriş*

► Öğrencilerin spor kıyafeti giyimine ilişkin kontrolün yapılması.

► Genel ısınma hareketlerinin yaptırılması.

Uygulama başlatılmadan önce temel kavramlara giriş yapılır ve ısınma ile derse hazırlık yapılır. Yürüme formunda başlatılan ısınmada öğretmen, düdükle öğrencileri kısa aralıklarla durdurur ve o günün temel konusuna hazırlık yapar. Koşu ile birlikte hafif tempoda yapılan ritimli koşu zaman zaman düdükle birlikte artırılarak ya da tempo düşürülerek ısınma gerçekleştirilmeye çalışılır. Açma ve germe hareketleri ile ısınmaya devam edilir.

Esas Evre

► Öğrenciler büyük bir daire etrafında yüzleri birbirine bakacak ve birbirlerini engellemeyecek şekilde daire oluştururlar. Ayakta ve yerde eklemler hareket ettirilir. Öğrencilere, oldukları yerde baştan başlayarak temel açma ve gerdirme hareketleri yaptırılır.

► Öğrenciler mekik pozisyonu alır ve 45 sn boyunca mekik çeker.

► U düzenindeyken her öğrenciye bir el yayı verilir. Düdük sesiyle öğrenciler el yayını 35 sn sıkıp bırakmaya çalışır.

► Öğrenciler, düdük sesi ile birlikte tek ayak üzerinde durmaya başlar ve 40 sn'lik süre sonunda diğer ayağa geçilir.

► Öğrenciler, spor salonunda sırtları öğretmene dönük bir şekilde rastgele dizilirler. Daha sonra düdük sesi ile birlikte minik minik sıçramaya başlarlar ve ikinci düdük sesi ile birlikte çömelirler.

► Öğrenciler, spor salonunda karışık şekilde hafif tempo koşarlar. Öğretmenin verdiği komuta göre oldukları yerden sıçrarlar veya çömelip tekrar hafif koşuya devam ederler. Görmeyen öğrenciler alkış yaparak veya ses çıkararak koşarlar.

► Öğrenciler, spor salonunda derin kol aralıklı olacak şekilde dizilirler. En öndeki öğrencinin önünde bir step tahtası bulunur. Komutla beraber sırası gelen öğrenci çift ayakla step tahtasının üzerine sıçrar ve baskın bacak üzerinde dengede durmaya çalışır. 3-4 sn dengede durduktan sonra tekrar step tahtasından iner ve diğer bacakla aynı hareketi yapar.

► Öğrenciler, spor salonunda derin kol aralıklı olacak şekilde dizilirler. Öğretmenin elinde bir golf topu veya zilli top bulunur. Öğretmen öğrencilerden 3-4 m uzaklıkta durmalıdır. Öğretmen topu mümkün olan en yüksek mesafeye attığında öğrenciler yürüyüşe başlarlar ve top yere değdiği anda durmaları istenir.

► Öğrenciler, spor salonunda derin kol aralıklı olacak şekilde dizilirler ve sıranın 3-4 m uzağında bir huni vardır. Komutla birlikte sıranın en önündeki öğrenci 5 kg ağırlığındaki sağlık topuyla beraber huniye kadar gidip gelir ve sağlık topunu sıradaki arkadaşına verir.

► Öğrenciler duvara doğru kollarını bükmeden uzatırlar ve belden bükerek duvara doğru kollarını esnetirler.

► Öğrenciler spor salonunda karışık bir şekilde hafif tempo koşarken düdük sesiyle birlikte alkış yaparlar.

► Her aktivite en az 5'er tekrar yapılır.

Eğitsel Oyun (Deve Cüce)

► Öğrencilerin tek sıra halinde yan yana sıraya girmeleri sağlanır. Ayakta olan öğrenciler düdük sesi ile çömelir, ikinci düdük sesi ile öğrencilerin ayağa kalkmaları sağlanır. İlk etapta yavaş bir şekilde verilen komutlar giderek hızlandırılır ve yanlış yapan öğrenciler oyun dışı kalır. Son kalan öğrencinin tebrik edilmesi sağlanır.

! Aktivite türüne, hareket zorluğuna veya öğrencinin görme keskinliği durumuna göre öğretmen, görsel, dokunsal, işitsel model veya rehber olmalı ya da aşamalı olarak fiziksel yardım etmelidir.

Bitiş ve Değerlendirme

► Statik germe egzersizleri yapılır.

► Ders kazanımlarına ilişkin verilen bilgiler sınanır. Yapılan hatalar düzeltilir. Doğru bilgiler pekiştirilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Görme engelli bireylerin görsel uyaranlardan sınırlı düzeyde yararlanmaları nedeniyle motor gelişim, fiziksel uygunluk, bağımsız hareket becerileri, sosyal etkileşim ve yaşam kalitesi gibi birçok alanda çeşitli güçlüklerle karşılaştıkları görülmektedir. Özellikle çocukluk ve ergenlik dönemlerinde fiziksel aktiviteye katılımın yetersiz olması sebebiyle kas kuvveti, denge, koordinasyon, dayanıklılık ve temel hareket becerilerinin gelişimin olumsuz yönde etkilendiği ve bununla birlikte bireylerin sosyal yaşama katılımları ile psikolojik iyi oluşlarının da olumsuz yönde etkilendiği görülmektedir.

Bu çalışmada incelenen alan yazın, uyarlanmış beden eğitimi ve spor uygulamalarının görme engelli ortaokul öğrencilerinin gelişimsel gereksinimlerine cevap verebilecek etkili bir eğitim ve müdahale aracı olduğunu ortaya koymaktadır. Uyarlanmış beden eğitimi uygulamalarının yalnızca fiziksel uygunluk bileşenlerini geliştirmekle kalmadığı; aynı zamanda öğrencilerin öz güvenlerini artırdığı, sosyal etkileşimlerini güçlendirdiği, bağımsız hareket becerilerini desteklediği ve yaşam kalitelerinin yükselmesine katkı sağladığı söylenebilir.

Alan yazında yer alan çalışmalar, düzenli ve planlı uygulamaların kas kuvveti, denge, koordinasyon, esneklik, dayanıklılık ve hareket yeterliği gibi fiziksel uygunluk göstergelerinde olumlu gelişmeler sağladığını göstermektedir. Bunun yanında fiziksel aktiviteye katılımın, görme engelli bireylerin günlük yaşam aktivitelerini daha bağımsız biçimde gerçekleştirebilmelerine yardımcı olduğu ve toplumsal yaşama katılımlarını kolaylaştırdığı anlaşılmaktadır.

Araştırma kapsamında ele alınan bir diğer önemli değişken olan yaşam kalitesinin, fiziksel uygunluk ve fiziksel aktivite düzeyiyle yakından ilişkili olduğu görülmektedir. Fiziksel olarak daha aktif olan bireylerin kendilerini daha yeterli hissettikleri, sosyal çevreleriyle daha güçlü ilişkiler kurdukları ve yaşam kalitesi düzeylerinin arttığı belirlenmiştir. Bu durum, uyarlanmış beden eğitimi ve spor uygulamalarının yalnızca fiziksel değil, aynı zamanda psikolojik ve sosyal yararlar da sağladığını göstermektedir.

Fiziksel aktiviteden keyif alma değişkeni incelendiğinde ise, bireylerin bir aktiviteyi sürdürmesinde keyif duygusunun temel belirleyicilerden biri olduğu görülmektedir. Öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve yeterlik düzeylerine

uygun olarak planlanan etkinliklerin fiziksel aktiviteye yönelik olumlu tutum geliştirmelerini desteklediği ve uzun vadeli katılım davranışlarını artırdığı anlaşılmaktadır. Bu nedenle, fiziksel aktivitenin yalnızca sağlık yararları üzerinden değil, aynı zamanda eğlence, başarı hissi ve sosyal etkileşim boyutlarıyla da ele alınması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç olarak, uyarlanmış beden eğitimi ve spor uygulamalarının görme engelli ortaokul öğrencilerinin fiziksel uygunluklarını geliştiren, yaşam kalitelerini yükselten ve fiziksel aktivitelere yönelik keyif alma düzeylerini artıran önemli bir araç olduğu söylenebilir. Bu nedenle, görme engelli bireylerin eğitim süreçlerinde uyarlanmış beden eğitimi uygulamalarına daha fazla yer verilmesi ve bu uygulamaların sistematik biçimde desteklenmesinin büyük bir önem taşıdığı düşünülmektedir.

Bu çalışmada ele alınan bulgular ve alan yazında yer alan bilgiler doğrultusunda, görme engelli bireylerin fiziksel uygunluklarının geliştirilmesi, yaşam kalitelerinin artırılması ve fiziksel aktivitelere katılımlarının sürdürülebilir hale getirilmesi amacıyla çeşitli öneriler sunulabilir. Öncelikle, görme engelli öğrencilerin beden eğitimi ve spor etkinliklerine katılımını artırmak amacıyla okullarda yürütülen beden eğitimi programlarının bireysel gereksinimler dikkate alınarak uyarlanması gerekmektedir. Öğrencilerin yaş, gelişim düzeyi, görme yetersizliğinin derecesi ve bireysel ilgi alanları göz önünde bulundurularak planlanan etkinliklerin daha etkili sonuçlar vereceği düşünülmektedir.

Beden eğitimi derslerinde ve okul dışı sportif etkinliklerde işitsel, dokunsal ve kinestetik uyaranlardan daha fazla yararlanılması önerilmektedir. Böylece öğrencilerin etkinlikleri daha güvenli bir şekilde gerçekleştirmeleri ve öğrenme süreçlerine daha aktif katılım göstermeleri sağlanabilir. Bununla birlikte, fiziksel aktivite programlarının yalnızca fiziksel gelişime odaklanmaması, öğrencilerin eğlenme ve keyif alma ihtiyaçlarını da karşılayacak şekilde yapılandırılması önem taşımaktadır. Fiziksel aktiviteden alınan keyfin artması, bireylerin aktivitelere yönelik olumlu tutum geliştirmelerine ve bu etkinlikleri yaşam boyu sürdürmelerine katkı sağlayabilir.

Görme engelli öğrencilerin sosyal gelişimlerinin desteklenmesi amacıyla akran destekli ve kapsayıcı spor uygulamalarının yaygınlaştırılması önerilmektedir. Bu tür uygulamalar, öğrencilerin sosyal etkileşim becerilerinin gelişmesine, aidiyet duygularının güçlenmesine ve toplumsal yaşama daha aktif katılım göstermelerine katkı sağlayabilir. Ayrıca, okullarda ve spor tesislerinde erişilebilirlik standartlarının geliştirilmesi, güvenli fizik-

sel ortamların oluşturulması ve gerekli sportif ekipmanların temin edilmesi önem arz etmektedir.

Öğretmenlerin ve antrenörlerin uyarlanmış beden eğitimi konusunda bilgi ve yeterlik düzeylerinin artırılması da önemli bir gereklilik olarak görülmektedir. Bu doğrultuda hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programlarında uyarlanmış beden eğitimi ve spor uygulamalarına daha fazla yer verilmesi önerilmektedir. Aynı zamanda ailelerin fiziksel aktivitenin önemi konusunda bilinçlendirilmesi ve çocuklarının sportif etkinliklere katılımını desteklemeleri teşvik edilmelidir.

Politika yapıcılar açısından değerlendirildiğinde ise, görme engelli bireylerin fiziksel aktivite ve spora erişimlerini kolaylaştıracak ulusal ve yerel düzeyde politikaların geliştirilmesi gerekmektedir. Eğitim kurumları, yerel yönetimler, spor federasyonları ve sivil toplum kuruluşları arasında iş birliğinin artırılması, bu alandaki uygulamaların yaygınlaştırılmasına katkı sağlayacaktır.

Gelecekte gerçekleştirilecek araştırmalarda, uyarlanmış beden eğitimi ve spor uygulamalarının farklı yaş gruplarındaki görme engelli bireyler üzerindeki etkilerinin deneysel araştırma desenleri kullanılarak incelenmesi önerilmektedir. Ayrıca, fiziksel uygunluk, yaşam kalitesi ve fiziksel aktiviteden keyif alma değişkenlerinin yanı sıra öz yeterlik, psikolojik dayanıklılık, sosyal uyum, akademik başarı ve yaşam doyumu gibi çeşitli değişkenlerle ilişkilerinin araştırılması alan yazına önemli katkılar sağlayabilir. Bunun yanında uzun süreli izleme çalışmalarının gerçekleştirilmesi, uyarlanmış beden eğitimi uygulamalarının kalıcı etkilerinin ortaya konulmasına yardımcı olacaktır.

KAYNAKÇA

- Adapted Physical Education (1969). Special feature. *Journal of Health, Physical Education, Recreation*, 40(5), 45-46. <http://dx.doi.org/10.1080/00221473.1969.10610508>
- Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı (2021). *Engelli ve Yaşlı İstatistik Bülteni* https://www.aile.gov.tr/media/88684/eyhgm_istatistik_bulteni_temmuz2021.pdf (Erişim Tarihi: 6. 5. 2024), s.16.
- Alcántara-Cordero, F. J., P. T. Gómez-Píriz vd. (2020). Feasibility and reliability of a physical fitness tests battery for adults with intellectual disabilities: The SAMU DIS-FIT battery. *Disability and Health Journal*, 13(3), 100886. <https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2020.100886>
- Alcaraz-Rodríguez, V., D. Medina-Rebollo vd. (2022). Influence of physical activity and sport on the inclusion of people with visual impairment: A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(1), 443, 1-12. <https://doi.org/10.3390/ijerph19010443>
- Amerika Birleşik Devletleri Sosyal Güvenlik İdaresi (United States Social Security Administration) (2024). *Disability Evaluation Under Social Security*. <https://www.ssa.gov/disability/professionals/bluebook/2.00-SpecialSensesandSpeech-Adult.htm>
- Amerikan Görme Engelliler Vakfı (American Foundation for the Blind) (2024). *Low Vision and Legal Blindness Terms and Descriptions*. <https://www.afb.org/blindness-and-low-vision/eye-conditions/low-vision-and-legal-blindness-terms-and-descriptions>
- Amerikan Sağlık, Beden Eğitimi ve Rekreasyon Birliği (American Alliance for Health, Physical Education, and Recreation [AAHPER]) (1952). Guiding principles for adapted physical education. *Journal of Health, Physical Education and Recreation*, 23, 15.
- Asonitou, K., T. Mpampoulis vd. (2018). Effects of an adapted physical activity program on physical fitness of adults with intellectual disabilities, *Advances in Physical Education*, 8(3), 321-336. <https://doi.org/10.4236/ape.2018.83028>
- Ayán Pérez, C., R. I. Martínez-Lemos vd. (2016). Reliability and validity of physical fitness field-based tests in Down Syndrome: A systematic review. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 13(2), 142-156. <https://doi.org/10.1111/jppi.12155>
- Ayça, M. (2013). *Goalball Sporunun Görme Engelli Çocukların Fiziksel Performanslarına Kendilerinin ve Ailelerinin Yaşam Doyumu ve Umutsuzluk Düzeyine Etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Aydiner Boylu, A. ve Paçacıoğlu, B. (2016). Yaşam kalitesi ve göstergeleri. *Akademik Araştırmalar ve Çalışmalar Dergisi (AKAD)*, 8(15), 137-150. <https://doi.org/10.20990/kilisiibfakademik.266011>

- Aydiner, B. A. ve Terzioğlu, G. (2007). *Ailelerin Yaşam Kalitelerini Etkileyen Bazı Objektif ve Subjektif Göstergelerin İncelenmesi*. Ankara: T.C. Başbakanlık Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü Genel Yayını.
- Baltacı, G. ve Düzgün, D. (2008). *Fiziksel Aktivite Bilgi Serisi*. Sağlık Bakanlığı, Ankara.
- Baykoç Dönmez, N. (2011). *Üstün ve Özel Yetenekli Çocuklar ve Eğitimleri*. N. Baykoç Dönmez, (ed). Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim içinde. Eğiten Kitap.
- Baykoç Dönmez, N., A. Sümer vd. (2010). *Görme Engelli Çocuklar ve Eğitimleri*. N. Baykoç (ed). Öğretmenlik programları için özel eğitim içinde. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Berger, S. (2012). Is my world getting smaller? The challenges of living with vision loss. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 106(1), 5-16. <https://doi.org/10.1177/0145482X1210600102>
- Biddle, S. J. ve Vergeer, I. (2020). *Mental Health Benefits of Physical Activity for Young People*. The routledge handbook of youth physical activity kitabında.
- Bilim, A. S., C. Çetinkaya vd. (2016). 12-17 yaş arası spor yapan ve yapmayan öğrencilerin fiziksel uygunluklarının incelenmesi. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 53-60. <https://doi.org/10.17155/spd.74209>
- Bishop, V. E. (2004). *Teaching Visually Impaired Children*. Springfield: Charles C. Thomas.
- Block, M. E. (2016). *A Teacher's Guide to Adapted Physical Education: Including Students with Disabilities in Sports and Recreation*. Baltimore, MD: Brookes Publishing.
- Block, M. E. ve Obrusnikova, I. (2007). Inclusion in physical education: A review of the literature from 1995-2005. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 24(2), 103-124. <https://doi.org/10.1123/apaq.24.2.103>
- Bondár, R. Z., S. di Fronso vd. (2020). The effects of physical activity or sport-based interventions on psychological factors in adults with intellectual disabilities: A systematic review. *Journal of Intellectual Disability Research*, 64(2), 69-92. <https://doi.org/10.1111/jir.12699>
- Bouzas, S. ve R. I. Martínez-Lemos vd. (2019). Effects of exercise on the physical fitness level of adults with intellectual disability: A systematic review. *Disability and Rehabilitation*, 41(26), 3118-3140. <https://doi.org/10.1080/09638288.2018.1491646>
- Buell, C. E. (1947). *Sports for the Blind*. Berkeley, CA.
- Bulut, S., M. Rostami vd. (2024). Adaptive sports and mental health: Exploring the psychological outcomes of engaging in sports for individuals with disabilities. *Journal of Assessment and Research in Applied Counseling (JARAC)*, 6(2), 113-119. <https://doi.org/10.61838/kman.jarac.6.2.14>
- Campbell, A., P. E. Converse vd. (1976). *The Quality of American Life: Perceptions,*

Evaluations, and Satisfaction. Russell Sage Foundation.

- Caputo, E. L., R. B. Porcellis da Silva vd. (2022). Physical activity and quality of life in people with visual impairments: A systematic review. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 116(1), 48-60. <https://doi.org/10.1177/0145482X211072567>
- Carretti, G., D. Mirandola vd. (2022). Survey on psychological well-being and quality of life in visually impaired individuals: Dancesport vs. other sound input-based sports. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(8), 4438. <https://doi.org/10.3390/ijerph19084438>
- Carretti, G., P. Russo vd. (2024). Female blind Baseball players against gender discrimination: The “red diamonds” experience. *Frontiers in Sports and Active Living*, 6:1362664. <https://doi.org/10.3389/fspor.2024.1362664>
- Carroll, B. ve Loumidis, J. (2003). Children’s perceived competence and enjoyment in physical education and physical activity outside school. *European Physical Education Review*, 7(1), 24-43. <https://doi.org/10.1177/1356336X010071005>
- Carroll, P., K., Witten vd. (2020). “How can we make it work for you?” Enabling sporting assemblages for disabled young people. *Social Science & Medicine*, 113213. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2020.113213>
- Caspersen, C. J. ve Powell, K. E. (1985). Physical activity, exercise and physical fitness: Definitions and distinctions for health-related research. *Public Health Reports*, 100(2), 126–131.
- Castillo Castejón, O., I. González vd. (2019). Visual cognitive impairments in children at risk of prenatal alcohol exposure. *Acta Paediatrica*, 108(12), 2222-2228. <https://doi.org/10.1111/apa.14904>
- Cavkaytar, A. ve Diken, İ. H. (2005). *Özel Eğitime Giriş*. Kök Yayıncılık.
- Chen, P., H. Yu vd. (2024). Effect of adaptive sports on quality of life in individuals with disabilities who use wheelchairs: A mixed-methods systematic review. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, 19, 2774-2790. <https://doi.org/10.1080/17483107.2024.2313110>
- Cohen, S. (2004). Social relationships and health. *The American Psychologist*, 59(8), 676–684. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.59.8.676>
- Craft, D. H. (1994). Inclusion: Physical education for all. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 65(1), 21-55.
- Crouch, K. L., A. Larson vd. (2022). Motivation differences between youth single-sport, multi-sport, and single-sport specialized athletes in the western United States. *Athens Journal of Sports*, 9(1), 37-50. <https://doi.org/10.30958/ajspo.9-1-3>
- Çelik, T. (2023). Doğuştan total görme engelli bireylerin rüya deneyimine ilişkin görüşleri. *International Anatolia Academic Online Journal Social Sciences Journal*, 9(3), 1-8.
- Çolak, T., B. Bamaç vd. (2004). Physical fitness levels of blind and visually impaired

- goalball team players. *Isokinetics and Exercise Science*, 12(4), 247-252. <https://doi.org/10.3233/IES-2004-0182>
- D'Hondt E., B. Deforche vd. (2009). Relationship between motor skill and body mass index in 5-to 10-year-old children. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 26(1), 21-37. <https://doi.org/10.1123/apaq.26.1.21>
- Dalbudak, İ. (2012). *13-15 Yaş Arası Görme Engelli Sporcuların Stres ve Saldırganlık Düzeylerinin İncelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Daniel, A. S. (1954). *Adapted Physical Education*. New York, NY: Harper & Row.
- Datcu, R. F., S. Brindescu vd. (2021). Anxiety and athlete performance: A systematic narrative review of the mutual influence of these concepts. *Timisoara Physical Education and Rehabilitation Journal*, 14(26), 62-75. <https://doi.org/10.2478/tperj-2021-0007>
- De Meester, A., D. Stodden vd. (2018). Identifying a motor proficiency barrier for meeting physical activity guidelines in children. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 21(1), 58-62. <https://doi.org/10.1016/j.jsams.2017.05.007>
- De Souza, M., L. da Silva vd. (2020). Perception of life quality of visual disabled athletes. *FIEP Bulletin Online*, 90, 505-509. <https://doi.org/10.16887/90.A1.107>
- Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19(2), 109-134. [https://doi.org/10.1016/0092-6566\(85\)90023-6](https://doi.org/10.1016/0092-6566(85)90023-6)
- Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227- 268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Demir, T. ve Şen, Ü. (2009). Görme engelli öğrencilerin çeşitli değişkenler açısından öğrenme stilleri üzerine bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Cilt 2, Sayı 8, 154-161.
- Demirci, M. E. (2005). *Homeros'tan Aşık Veysel'e Tarihte ve Toplum Yaşamında Körlük*. Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- DePauw, K. P. (1986). Toward progressive inclusion and acceptance: Implications for physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 3(1), 1-5. <https://doi.org/10.1123/apaq.3.1.1>
- DePauw, K. P. (2020). *Historical Viewpoint on Adapted Physical Education*. A. Haegele, S. R Hodge ve D. R. Shapiro (ed). Routledge handbook of adapted physical education kitabında. Taylor & Francis Group.
- DePauw, K. P. ve Doll-Tepper, G. (2000). Toward progressive inclusion and acceptance: Myth or reality? The inclusion debate and bandwagon discourse. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17(2), 135-143. <https://doi.org/10.1123/apaq.17.2.135>
- DePauw, K. P. ve Gavron, S. J. (2005). *Disability Sport* (2. baskı). Champaign, IL: Human Kinetics.

- Diaz, R., E. Miller vd. (2019). Impact of adaptive sports participation on quality of life. *Sports Medicine and Arthroscopy Review*, 27(2), 73-82. <https://doi.org/10.1097/JSA.0000000000000242>
- Diener, E., E. M. Suh vd. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276-302. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.2.276>
- Dishman, R. K., R. W. Motl vd. (2002). Self-efficacy partially mediates the effect of a school-based physical-activity intervention among adolescent girls. *Preventive Medicine*, 38(5), 628-636. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2003.12.007>
- Doğan, Ö. (2018). *Görme Engelli Çocuklar*. N. Metin (ed). Özel gereksinimli çocuklar kitabı içinde. Anı Yayıncılık.
- Donaldson, S. J. ve Ronan, K. R. (2006). The effects of sports participation on young adolescents' emotional well-being. *Adolescence*, 41(162), 369-389.
- Drew, L. C. (1922). *Individual Gymnastics*. Philadelphia, PA: Lea and Febiger.
- Dunn, J. M. ve Leitschuh, C. (2010). *Special Physical Education*. Dubuque, IA: Kendall Hunt Publishing.
- Durmaz, B. ve Atamaz, F. (2006). İnme ve hayat kalitesi. *Türkiye Fiziksel Tıp ve Rehabilitasyon Dergisi*, 52, 45-49.
- Dursin, A. (2013). *Hacettepe Üniversitesi Beytepe Yerleşkesi için Görme Engellilere Yönelik Bilgilendirme Tasarımı* (Yayınlanmamış sanatta yeterlik tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dünya Sağlık Örgütü (World Health Organization [WHO]) (1980). *International Classification of Impairment, Disabilities and Handicaps: A Manual of Classification Relating to the Consequences of Disease*. Geneva, Switzerland.
- Dünya Sağlık Örgütü (World Health Organization [WHO]) (1995). *The World Health Organization Quality of Life Assessment (WHOQOL): Position Paper from the World Health Organization*.
- Dünya Sağlık Örgütü (World Health Organization [WHO]) (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health*.
- Dünya Sağlık Örgütü (World Health Organization [WHO]) (2013). *Media Centre, Visual Impairment and Blindness*.
- Dünya Sağlık Örgütü (World Health Organization [WHO]) (2016). *World Health Organization, World Report on Ageing and Health*.
- Dünya Sağlık Örgütü (World Health Organization [WHO]) (2019). *World Report on Vision*. <https://www.who.int/docs/default-source/documents/publications/world-vision-report-accessible.pdf>
- Education of All Handicapped Children Act of 1975 (Tüm Engelli Çocukların Eğitimi Yasası, 1975)*, 89 STAT. 773.
- Eime, R. M., J. A. Young vd. (2013) A systematic review of the psychological and social benefits of participation in sport for adults: Informing development of a

- conceptual model of health through sport. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 10(1), 135. <https://doi.org/10.1186/1479-5868-10-135>
- Emerenziani, G. P., M. G. Vaccaro vd. (2020). Prediction equation for estimating cognitive function using physical fitness parameters in older adults. *PloS one*, 15(5), e0232894. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0232894>
- Enç, M. (2005). *Görme Özürlüler Gelişim, Uyum ve Eğitimleri*. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Engelli Bireyler Eğitim Yasası (Individuals with Disabilities Education Act [IDEA]) (2004). <https://www.govinfo.gov/content/pkg/PLAW-108publ446/pdf/PLAW-108publ446.pdf>
- Ergün, F. Ş., Ç. Fadiloğlu vd. (2003). *Kardiyak Egzersiz El Kitabı*, Türk Kalp Vakfı.
- Erofeeva, M. A., I. V. Ulyanova vd. (2019). Reforming and developing socialization of children with limited abilities (Mild Intellectual Disability). *Electronic Journal of General Medicine*, 16(2). <https://doi.org/10.29333/ejgm/108598>
- Eroğlu, Y. (2017). *Engelliler ve Spor*. N. Mirzeoğlu, (ed). Spor bilimlerine giriş içinde. Spor Yayınevi.
- Ersoy, G. (2016). *Fiziksel Uygunluk (Fitness) Spor ve Beslenme ile İlgili Temel Öğretiler*. 2. Baskı, Nobel Tıp Kitabevleri.
- Ersoy, Ö. ve Avcı, N. (2001). *Özel Gereklinimi Olan Çocuklar ve Eğitimleri*. Yapa Yayınları.
- European Council (2000). *Nice Declaration: Declaration on the Specific Characteristics of Sport and Its Social Function in Europe*. Nice: Author.
- Farquhar, M. (1995). Elderly people's definition of quality of life. *Social Science & Medicine*, 41(10), 1439-1446. [https://doi.org/10.1016/0277-9536\(95\)00117-p](https://doi.org/10.1016/0277-9536(95)00117-p)
- Fayers, P. M. ve Machin, D. (2000) *Quality of Life: Assessment, Analysis and Interpretation*. John Wiley & Sons Ltd., Chichester.
- Fernhall, B. ve Tymeson, G. T. (1988). Validation of cardiovascular fitness field tests for adults with mental retardation. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 5(1), 49-59. <https://doi.org/10.1123/apaq.5.1.49>
- Ferrans, C. E. ve Powers, M. J. (1985). Quality of life index: Development and psychometric properties. *Advances in Nursing Science*, 8(1), 15-24. <https://doi.org/10.1097/00012272-198510000-00005>
- Flanagan, M. E. (1969). Expanding adapted physical education programs on a statewide basis. *Journal of Health, Physical Education, Recreation*, 40(5), 52-55.
- Fraser-Thomas, J., J. Côté vd. (2008). Understanding dropout and prolonged engagement in adolescent competitive sport. *Psychology of Sport & Exercise*, 9(5), 645-662. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2007.08.003>
- Gallahue, D. L., J. C. Ozmun vd. (2014). *Motor Gelişimi Anlamak: Bebekler, Çocuklar, Ergenler, Yetişkinler*. Sevimay Özer, D. ve Aktop, A (çev.). Nobel Akade-

mik Yayıncılık.

- Gawlik, K., A. Zwierzchowska vd. (2016). Aerobic capacity of adults with intellectual disabilities. *Annals of Agricultural and Environmental Medicine*, 24(1), 117–120. <https://doi.org/10.5604/12321966.1233999>
- Gomes, E., R. Costa vd. (2018). *Physical Activity and Women's Mental Health*. Brandão, S., Da Roza, T. Vd. (Ed.) Women's health and biomechanics. Lecture notes in computational vision and biomechanics kitabında, 29, Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-71574-2_2
- Göksu, İ. ve Çevik, T. (2004). *Özel Eğitime Giriş*. Karatepe Yayınları.
- Gutiérrez-Vilahú, L., N. Massó-Ortigosa vd. (2016). Effects of a dance program on static balance on a platform in young adults with down syndrome. *Adapted Physical Activity Quarterly*. 33(3), 233-252. <https://doi.org/10.1123/APAQ.2015-0048>
- Haegele, J. A. ve D. L. Porretta (2015). Physical activity and school-age individuals with visual impairments: A literature review. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 32(1), 68–82. <https://doi.org/10.1123/apaq.2013-0110>
- Haegele, J. A. ve Zhu, X. (2021). Physical activity, self-efficacy, and health-related quality of life among adults with visual impairments. *Disability and Rehabilitation*, 43(4), 530-536. <https://doi.org/10.1080/09638288.2019.1631397>.
- Haegele, J. A., S. R. Hodge vd. (2018). Brazilian physical education teachers' attitudes before and after participation in a professional development workshop. *European Physical Education Review*, 24(1), 21-38. <https://doi.org/10.1177/1356336X16662898>
- Haegele, J., R. Famelia vd. (2017). Health-related quality of life, physical activity, and sedentary behavior of adults with visual impairments. *Disability and Rehabilitation*, 39(22), 2269-2276. <https://doi.org/10.1080/09638288.2016.1225825>
- Haibach, P. S., M. O. Wagner vd. (2014). Determinants of gross motor skill performance in children with visual impairments. *Research in Developmental Disabilities*, 35(10), 2577–2584. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2014.05.030>
- Hands, B. ve Larkin, D. (2006). Physical fitness differences in children with and without motor learning difficulties. *European Journal of Special Needs Education*, 21(4), 447- 456. <https://doi.org/10.1080/08856250600956410>
- Hanton, S., D. Fletcher vd. (2005). Stress in elite sport performers: A comparative study of competitive and organizational stressors. *Journal of Sports Sciences*, 23(10), 1129-1141. <https://doi.org/10.1080/02640410500131480>
- Hardman, K. (2008). The situation of physical education in schools: A European perspective. *Human Movement*, 9(1), 5-18.
- Hayward, L., D. Hogan vd. (2025). Power wheelchair adaptive team sport involvement: Experience, impact on quality of life, and physical fitness. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 1-10. <https://doi.org/10.1080/02701367.2025.2469910>

- Hesseberg, K., H. Bentzen vd. (2015). Reliability of the senior fitness test in community-dwelling older people with cognitive impairment. *Physiotherapy Research International*, 20(1), 37-44. <https://doi.org/10.1002/pri.1594>
- Hiemstra, M. ve Rana, J. (2023). Sensing inclusion among visually impaired and guide runners. *International Review for the Sociology of Sport*, 59, 22-37. <https://doi.org/10.1177/10126902231172919>
- Hilgenkamp, T. I., R. van Wijck vd. (2010). Physical fitness in older people with ID-concept and measuring instruments: A review. *Research in Developmental Disabilities*, 31(5), 1027-1038. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2010.04.012>
- Hodge, S. R., L. J. Lieberman vd. (2012). *Essentials of Teaching Adapted Physical Education: Diversity, Culture, and Inclusion*. Scottsdale, AZ: Holcomb Hathaway.
- Holbrook, M. C. ve Koenig, A. J. (2000). *Foundations of Education: Instructional Strategies for Teaching Children and Youths with Visual Impairments* (Vol. 2). American Foundation for the Blind.
- Huber, C. A. (1984). An overview and perspective on international disabled sport: Past, present, future. *Rehabilitation World*, 8, 8-11.
- Hurley, D. (1981). Guidelines for adapted physical education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 52(6).
- Hutzler, Y. ve Korsensky, O. (2010). Motivational correlates of physical activity in persons with an intellectual disability: A systematic literature review. *Journal of Intellectual Disability Research*, 54(9), 767-786. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2010.01313.x>
- İlhan, B., A. Idil vd. (2016). The effect of sports participation on quality of life in subjects with low vision. *Acta Ophthalmologica*, 94. <https://doi.org/10.1111/J.1755-3768.2016.0284>
- İlhan, B., A., Idil vd. (2021). Sports participation and quality of life in individuals with visual impairment. *Irish Journal of Medical Science*, 190, 429-436. <https://doi.org/10.1007/s11845-020-02285-5>
- Individuals with Disabilities Education Act of 1997*, 20 U.S.C. 1400 et seq.
- Individuals with Disabilities Education Act of 2004*, Pub. L. No. 108-446, Section 602, 118 Stat. 2657.
- İtinal, B. (2022). A systematic review of the effects of physical activity and sport on the inclusion of people with visual impairment. *International Journal of Latest Engineering and Management Research (IJLEMR)*, 26-33. <https://doi.org/10.56581/ijlemr.7.12.26-33>
- İlhan, B. (2011). *Az Görenlerde Spor Yapmanın Yaşam Kalitesi Üzerindeki Etkisinin Değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- İnce, G. ve Deretarla Gül, E. (2021). *Spor Bilimlerinde Özel Eğitim ve Kaynaştırma*. Pegem Akademi Yayıncılık.

- Jekauc, D. ve Brand, R. (2017). Editorial: How do emotions and feelings regulate physical activity? *Frontiers in Psychology*, 8:1145. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01145>
- Kamelska, A. M. ve Mazurek, K. (2015). The assessment of the quality of life in visually impaired people with different level of physical activity. *Physical Culture and Sport. Studies and Research*, 67(1), 31-41. <https://doi.org/10.1515/pccsr-2015-0001>
- Kamil-Rosenberg, S., M. L. Greaney vd. (2019). How do physical activity and health vary among younger, middle-aged, and older adults with and without disability? *Journal of Aging and Physical Activity*, 27(2), 234-241. <https://doi.org/10.1123/japa.2017-0215>
- Karabulut, R. (2017). Türkiye’de üstün yetenekliler eğitiminin yasal dayanakları. *Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(1), 51-56.
- Karimi, M. ve Brazier, J. (2016) Health, health-related quality of life, and quality of life: What is the difference? *PharmacoEconomics*, 34, 645-649. <https://doi.org/10.1007/s40273-016-0389-9>
- Karinharju, K. (2005). *Physical Fitness and Its Testing in Adults with Intellectual Disability* (Yüksek lisans tezi). Jyväskylä Üniversitesi, Finlandiya.
- Kaya, M. (2003). *13-15 Yaş Grubu Spor Yapan Görme Engellilerin Statik ve Dinamik Denge Etkinliklerinin Karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Kayihan, G. ve Ersöz, G. (2010). Türk polis teşkilatında vücut kompozisyonunun fiziksel uygunluk ve performans açısından değerlendirilmesi. *Polis Bilimleri Dergisi*, 12(3), 67-82.
- Keskin, S. (2008). *18-30 Yaş Arası Spor Yapan Görme Engelli Bireyler ile 18-30 Yaş Arası Spor Yapan Gençlik ve Spor Genel Müdürlüğü Personellerinin İşitsel Basit Reaksiyon Zamanlarının Karşılaştırılması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Kırıcı, İ. (2018). Türkiye’de yaşayan Albinizmlili bireylerin eğitim sorunları. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Cilt 4, Sayı 1, 29-40.
- Kin İşler, A., Ş. N. Koşar vd. (2001). 10 haftalık step programına katılımın kız ve erkek öğrencilerin fiziksel uygunluğuna etkisi. *Spor Bilimleri Dergisi*, 12(4), 18-25.
- Klavina, A. ve Kudláček, M. (2011). Physical education for students with special needs in Europe: Findings of the EUSAPA project. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 4(2), 46-62.
- Köroğlu, E. (2022). *DSM - 5 - TR Tanı Ölçütleri Başvuru Elkitabı*. Esenkal Yayıncılık.
- Küsbeci, T., T. Yiğit vd. (2012). Çocukluk çağı göz travmalarının epidemiyolojik değerlendirilmesi. *Kocatepe Tıp Dergisi*, 13(3), 152-171.
- Lee, S. Y., B. Gurnani vd. (2023). *Blindness*. StatPearls Publishing.

- Levtzion-Korach, O., A. Tennenbaum vd. (2000). Early motor development of blind children. *Pediatrician Child Health*, 36(3), 226-229. <https://doi.org/10.1046/j.1440-1754.2000.00501.x>
- Lewis, B. A., D. M. Williams vd. (2016). Self-efficacy versus perceived enjoyment as predictors of physical activity behaviour. *Psychology & Health*, 31(4), 456-469. <https://doi.org/10.1080/08870446.2015.1111372>
- Lieberman, L. J. (2017). *Görme Yetersizliği*. J. Winnick (ed). Uyarlanmış beden eğitimi ve spor içinde. Ekin Kitap, Spor ve Turizm.
- Lieberman, L. J. ve Houston-Wilson, C. (2017). *Strategies for Inclusion: Physical Education for Everyone*, Human Kinetics.
- Luca, V. C. ve Mihailescu, L. (2022). Study on the contribution of the dancesport in enhancing the quality of life in visually impaired children. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 14(3), 301-324. <https://doi.org/10.18662/rrem/14.3/611>
- Machek, M. A., C. B. Stopka vd. (2008). The effects of a supervised resistance-training program on Special Olympics athletes. *Journal of Sport Rehabilitation*, 17(4), 372-379. <https://doi.org/10.1123/jsr.17.4.372>
- Maniu, E. A., D. A. Maniu vd. (2020). *Movement Activities and Quality of Life of Visually Impaired Students*. V. Chis (Ed.), Education, reflection, development kitabında, 85, *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*, 560-567, European Publisher. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2020.06.56>
- Martin, J. J. (2013). Benefits and barriers to physical activity for individuals with disabilities: A social-relational model of disability perspective. *Disability and Rehabilitation*, 35(24), 2030-2037. <https://doi.org/10.3109/09638288.2013.802377>
- McAllister, R. ve Gray, C. (2007). Low vision: Mobility and independence training for the early years child. *Early Child Development and Care*, 177(8), 839-852. <https://doi.org/10.1080/03004430600594096>
- McKenzie, R. T. (1909). *Exercise in Education and Medicine*. Philadelphia, PA: Saunders.
- Mclinden, M. ve Mccall, S. (2016). *Learning Through Touch: Supporting Children with Visual Impairments and Additional Difficulties*. Routledge.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2013). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Görme Engelliler*. https://megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/G%C3%B6rme%20Engelliler.pdf. (Erişim Tarihi: 14.07.2025).
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2013). *Görme Engellilere Okuma Yazma Öğretim Kılavuzu*. Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (Erişim Tarihi: 10.07.2025).
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2022). *Görme Yetersizliği Olan Bireyler - Aileler için Rehber Kitapçık*. <https://Orgm.Meb.Gov.Tr/Www/Kitapciklar/Icerik/1578>. (Erişim Tarihi: 10.07.2025).

- Motl, W. R., R. K. Dishman vd. (2001). Measuring enjoyment of physical activity in adolescent girls. *American Journal of Preventive Medicine*, 21(2), 110-117. [https://doi.org/10.1016/s0749-3797\(01\)00326-9](https://doi.org/10.1016/s0749-3797(01)00326-9)
- National Consortium for Physical Education for Individuals with Disabilities (2013). *Welcome to NCPEID*.
- O'Dwyer, P. A. ve Bayar, S. A. (2017). *Görme Yetersizliği: Tanım, Sınıflama, Yaygınlık ve Nedenler*. Pegem Akademi.
- Olympic and Amateur Sports Act of 1998*, 36 U.S. Code 220501.
- Oppewal, A., T. I. Hilgenkamp vd. (2015). Physical fitness is predictive for a decline in the ability to perform instrumental activities of daily living in older adults with intellectual disabilities: Results of the HA-ID study. *Research in Developmental Disabilities*, 41, 76-85. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2015.05.002>
- Orr, K., M. B. Evans vd. (2019). A scoping review of recreational sport programs for disabled emerging adults. *Research Quarterly for Exercise and Sport*. 91(1), 142–157. <https://doi.org/10.1080/02701367.2019.1653432>
- Ortega, F. B., J. R. Ruiz vd. (2008). Physical fitness in childhood and adolescence: A powerful marker of health. *International Journal of Obesity*, 32(1), 1-11. <https://doi.org/10.1038/sj.ijo.0803774>
- Örer, G. (2020). *Görme Engellilerde Spor*. N. Atalay-Güzel ve N. Kafa (ed). Engellilerde spor ve sınıflandırma içinde. Hipokrat.
- Özer, D. S. (2001). *Engelliler için Beden Eğitimi ve Spor*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Özer, D. S. (2005). *Engelliler için Beden Eğitimi ve Spor*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Özer, D. S. (2013). *Engelliler için Beden Eğitimi ve Spor*. Nobel Yayıncılık.
- Özer, K. (2013). *Fiziksel Uygunluk*. Nobel Yayınları.
- Özer, M. K. (2020). *Fiziksel Uygunluk (7. Basım)*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Payne, V. G., J. H. Yan vd. (2010). *Human Motor Development in Individuals with & without Disabilities*. Nova Science.
- Peker, A. T. (2017). *Life Kinetik Antrenmanlarının Bilişsel İşlemler Üzerine Etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Peters, D. M., R. Høigaard vd. (2024) Editorial: Adapted & (dis)ability sport. *Frontiers in Psychology*, 15:1515330. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1515330>
- Pharr, J. R., N. L. Lough vd. (2020). Sociodemographic determinants of physical activity and sport participation among women in the United States. *Sports*, 8(7), 96. <https://doi.org/10.3390/sports8070096>
- Plutchik, R. (2001). The nature of emotions. *American Scientist*, 89(4), 344-350. <https://doi.org/10.1511/2001.28.344>
- Pronchev, G. B., I. V. Goncharova vd. (2020). The range of communication topics of the visually impaired in the internet communities. *Humanities & Social*

Sciences Reviews, 8(4), 301-314. <https://doi.org/10.18510/hssr.2020.8431>

- Qi, J. ve Ha, A. S. (2012). Inclusion in physical education: A review of literature. *International Journal of Disability Development and Education*, 59(3), 257-281. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2012.697737>
- Raedeke, T. D. (2007). The relationship between enjoyment and affective responses to exercise. *Journal of Applied Sport Psychology*, 19(1), 105-115. <https://doi.org/10.1080/10413200601113>
- Rahi, J., P. Cumberland vd. (2009). Visual impairment and visionrelated quality of life in working-age adults findings in the 1958 british birth cohort. *Ophthalmology*, 116(2), 270-274. <https://doi.org/10.1016/j.ophtha.2008.09.018>
- Rathbone, J. (1934). *Corrective Physical Education*. Philadelphia, PA: Saunders.
- Rodrigues, L. P., R. Leitao vd. (2013). Physical fitness predicts adiposity longitudinal changes over childhood and adolescence. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 16(2), 118-123. <https://doi.org/10.1016/j.jsams.2012.06.008>
- Roice, G. R. (1973). Developing a county remedial physical education program. Los angeles county superintendent of schools (ed). *Putting it All Together: Techniques and Methods for Handicapped Children and Youth*. Washington, DC: US Office of Education.
- Ryff, C. D. ve Singer, B. (2008). Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being. *Journal of Happiness Studies*. 9(1), 13-39. <https://doi.org/10.1007/s10902-006-9019-0>
- Scanlan, T. K., G. M. Chow vd. (2016). The development of the sport commitment questionnaire-2 (English version). *Psychology of Sport and Exercise*, 22, 233-246. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2015.08.002>
- Scanlan, T. K., P. J. Carpenter vd. (1993). Sources of enjoyment for youth sport athletes. *Pediatric Exercise Science*, 5(3), 275-285. <https://doi.org/10.1123/pes.5.3.275>
- Scarpa, S. ve Nart, A. (2012). Influences of perceived sport competence on physical activity enjoyment in early adolescents. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 40(2), 203-204. <https://doi.org/10.2224/sbp.2012.40.2.203>
- Schliermann, R., P. Heydenreich vd. (2017). Health-related quality of life in working-age adults with visual impairments in Germany. *Disability and Rehabilitation*, 39, 428-437. <https://doi.org/10.3109/09638288.2016.1146353>
- Seaman, J. A., K. P. DePauw vd. (2003). *Making Connections: From Theory to Practice in Adapted Physical Education*. Scottsdale, AZ: Holcomb Hathaway.
- Section 504 of the Rehabilitation Act of 1973, as amended 29 U.S.C. 794.
- Shapiro, J. (1993). *No Pity: People with Disabilities Forging A New Civil Rights Movement*. New York: Random House.
- Sherrill, C. ve DePauw, K. P. (1997). *Adapted Physical Activity and Education*. J. D.

- Massengale ve R. A. Swanson (ed.). The history of exercise and sport science kitanda. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Shields, N., A. J. Synnot vd. (2012). Perceived barriers and facilitators to physical activity for children with disability: A systematic review. *British Journal of Sports Medicine*, 46(14), 989-997. <https://doi.org/10.1136/bjsports-2011-090236>
- Soares, N., G. Pereira vd. (2019). Physical activity and quality of life in persons with visual impairment: An observational study. *Scientia Medica*, 29(3), 1-9. <https://doi.org/10.15448/1980-6108.2019.3.33838>
- Spiers, A. ve Walker, G. J. (2008). The effects of ethnicity and leisure satisfaction on happiness. *Peacefulness, and Quality of Life, Leisure Sciences*, 31(1), 84-99. <https://doi.org/10.1080/01490400802558277>
- Stafford, G. T. (1939). *Sports for the Handicapped*. New York: Prentice-Hall.
- Stafford, G. T. (1947). *Sports for the Handicapped*. New York: Prentice-Hall.
- Stanimirov, K., A. Grbović vd. (2020). Physical activities of people with visual impairment and their determining factors. *Specijalna Edukacija i Rehabilitacija*, 19, 91-107. <https://doi.org/10.5937/specedreh19-26366>
- Stelmack J. (2001). Quality of life of low-vision patients and outcomes of low-vision rehabilitation. *Optometry and Vision Science: Official Publication of the American Academy of Optometry*, 78(5), 335-342. <https://doi.org/10.1097/00006324-200105000-00017>
- Stodden, D. F., J. D. Goodway vd. (2008). A developmental perspective on the role of motor skill competence in physical activity: An emergent relationship. *Quest*, 60(2), 290-306. <http://dx.doi.org/10.1080/00336297.2008.10483582>
- Strickling, C. A. ve Pogrund, R. L. (2002). *Motor Focus: Promoting Movement Experiences and Motor Development*. R. L. Pogrund ve D. L. Fazzi (Ed.), Early focus: Working with young children who are blind or visually impaired and their families kitabında (2. baskı). American Foundation for the Blind.
- Şentürk, U. (2017). *Bedensel Engelli 13-18 Yaş Amputelerin Yaşam Kalitelerinin ve Serbest Zaman Alışkanlıklarının İncelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gelişim Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Temel, F. ve Dere Çifçi, H. (2018). *Görme Yetersizliği Olan Çocuklar*. N. Aral ve F. Gürsoy (ed.), Özel gereksinimli çocuklar ve eğitimleri kitabında. Hedef Yayıncılık.
- The Education of All Handicapped Children Act of 1975*, 20 USC 140.
- Turnbull, H. R., A. Turnbull vd. (2004). *Exceptional Lives Special Education in Today's Schools*. Pearson Press.
- Tüfekçioğlu, Ü. (2005). *İşitme, Konuşma ve Görme Sorunları Olan Çocukların Eğitimi*. Anadolu Üniversitesi Yayınevi.
- Tüzün, E. H. ve Eker, L. (2003). Sağlık değerlendirme ölçütleri ve yaşam kalitesi. *Sağlık ve Toplum Dergisi*, 13(2), 3-8.

- Tyler, K. ve Macdonald, M. (2014). Physical activity and physical fitness of school-aged children and youth with autism spectrum disorders. *Autism Research and Treatment*, 4, 1-6. <https://doi.org/10.1155/2014/312163>
- Ulaş M. (2017). *Temel Basketbol Eğitiminde Eğitsel Oyun ile Öğrenmenin 10-12 Yaş Grubu Çocukların Bilişsel ve Psikomotor Gelişim Düzeylerine Etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Utesch, T., F. Bardid vd. (2019). The relationship between motor competence and physical fitness from early childhood to early adulthood: A meta-analysis. *Sports Medicine*, 49(4), 541-551. <https://doi.org/10.1007/s40279-019-01068-y>
- Ünal, S. N. (2021) *Yaşlıların Yaşam Kalitesi, Sağlıklı Yaşam Biçimi Davranışları ve Başarılı Yaşlanma Düzeylerinin İncelenmesi Üzerine Bir Araştırma: Konya İli Örneği*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Van Landingham, S. W., J. R. Willis vd. (2012). Visual field loss and accelerometer-measured physical activity in the United States. *Ophthalmology*. 119(12), 2486-2492. <https://doi.org/10.1016/j.ophtha.2012.06.034>
- Veenhoven, R. (2013). *The Four Qualities of Life Ordering Concepts and Measures of the Good Life*. A. Delle Fave (Ed.), The exploration of happiness kitabında, 195-226. Dordrecht: Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-5702-8_11
- Vuran, S. (2013). *Özel Eğitim*. Maya Akademi.
- Waninge, A., I. J. Evenhuis vd. (2011). Feasibility and reliability of two different walking tests in people with severe intellectual and sensory disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 24(6), 518-527. <https://doi.org/10.1111/j.1468-3148.2011.00632.x>
- Ware, J. E. Jr. ve Sherbourne, C. D. (1992). The MOS 36-item short-form health survey (SF-36). I. Conceptual framework and item selection. *Medical Care*, 30(6), 473-483.
- Wearmouth, J. (2022). *Special Educational Needs And Disability: The Basics*. Taylor Francis.
- Weiss, M. R. ve Amorose, A. J. (2005). Children's self-perceptions in the physical domain: Between-and within-age variability in level, accuracy, and sources of perceived competence. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 27(2), 226-244. <https://doi.org/10.1123/jsep.27.2.226>
- Wilson, I. B. ve Cleary, P. D. (1995). Linking clinical variables with health-related quality of life: A conceptual model of patient outcomes. *JAMA*, 273(1), 59-65. <https://doi.org/10.1001/jama.1995.03520250075037>
- Winnick, J. P. (1986). History of adapted physical education: Priorities in professional preparation. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 3(2), 112-117. <https://doi.org/10.1123/apaq.3.2.112>

- Winnick, J. P. (2017). *Uyarlanmış Beden Eğitimi ve Spor*. F. Gürsel (çev), Ekin Kitap.
- Wong, H. B., D. Machin vd. (2009). Visual impairment and its impact on health-related quality of life in adolescents. *American Journal of Ophthalmology*, 147(3), 505- 511. <https://doi.org/10.1016/j.ajo.2008.09.025>
- Wouters, M., A. M. van der Zanden vd. (2017). Feasibility and reliability of tests measuring health-related physical fitness in children with moderate to severe levels of Intellectual Disability. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 122(5), 422-438. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-122.5.422>
- Wrotniak, B. H., L. H. Epstein vd. (2006). The relationship between motor proficiency and activity in children. *Pediatrics*, 118(6), 1758-1765. <https://doi.org/10.1542/peds.2006-0742>
- Yılmaz, A. (2020). *Görme Yetersizliği olan Öğrenciler için Beden Eğitimi ve Spor*. D. Sevimay Özer (Ed.), Özel gereksinimli öğrenciler için beden eğitimi ve spor kitabında (6. Baskı), 261-277, Nobel Akademik Yayıncılık.
- Yılmaz, A., U. Şentürk vd. (2015). Bedensel engellilerde spor konulu araştırmaların içerik analizi. *Spor Yönetimi ve Bilgi Teknolojileri*, (9)1, 28-43.
- YÖK Genel Kurul Toplantısı Engelli Öğrenci Kontenjan Kararı (2018). https://Engelsiz.Yok.Gov.Tr/Documents/Kararlar/Engelli_Kontenjan_Karari.Pdf (Erişim Tarihi: 29.07.2025).
- 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*, 297(5), 1289-1300. <https://doi.org/10.1007/s00438-022-01917-y>
- Zavras, D., I. I. Kyriopoulos vd. (2020). What influences self-perceived quality of life during an economic recession? The case of Greece. *International Journal of Inspiration & Resilience Economy*, 4(2), 41-49. <https://doi.org/10.5923/j.ijire.20200402.01>
- Zorba, E. (2001). *Fiziksel Uygunluk*. Gazi Kitabevi.
- Zorba, E. ve Saygın, Ö. (2013). *Fiziksel Aktivite ve Fiziksel Uygunluk*. Fırat Üniversitesi Yayınları.
- Zorba, E. ve Saygın, Ö. (2017). *Fiziksel Aktivite ve Fiziksel Uygunluk*. Herkes İçin Spor Federasyonu.
- Zorluoğlu, S. L. ve Kızılaslan, A. (2019). Görme yetersizliği olan öğrencilere fen eğitimi: İlkeler ve stratejiler. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (51), 315-337.