



T.C.

GEDİK ÜNİVERSİTESİ

SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

**OTİZMLİ ÖĞRENCİLERİNİN KAYNAŞTIRMA ORTAMINDA  
BEDEN EĞİTİMİ DERSİNE KATILIMLARININ BEDEN EĞİTİMİ  
ÖĞRETMENLERİ VE EBEVEYNLER BAKIŞ AÇISINDAN İNCELENMESİ**

ELİF LERMİ

(TEZLİ YÜKSEK LİSANS)

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR BİLİMLERİ ABD

DANIŞMAN

PROF. DR. DİLARA FATOŞ ÖZER

2016-İSTANBUL



T.C.

GEDİK ÜNİVERSİTESİ

SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

**OTİZMLİ ÖĞRENCİLERİNİN KAYNAŞTIRMA ORTAMINDA  
BEDEN EĞİTİMİ DERSİNE KATILIMLARININ BEDEN EĞİTİMİ  
ÖĞRETMENLERİ VE EBEVEYNLER BAKIŞ AÇISINDAN İNCELENMESİ**

ELİF LERMİ

(TEZLİ YÜKSEK LİSANS)

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR BİLİMLERİ ABD

DANIŞMAN

PROF. DR. DİLARA FATOŞ ÖZER

2016-İSTANBUL

## SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

### TEZ ONAYI

Enstitümüzün Sağlık Bilimleri Anabilim Dalı 131208001 numaralı öğrencisi Elif LERMİ'nin hazırladığı "Otizmli Öğrencilerin Kaynaştırma Ortamında Beden Eğitimi Dersine Katılımlarını Beden Eğitimi Öğretmenleri ve Ebeveyn Bakış Açısından İncelenmesi" başlıklı Yüksek Lisans tezi ile ilgili Tez Savunma Sınavı, Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği uyarınca 29/01/2016 Cuma günü saat 16:20'da yapılmış, tezin onayına ~~OY ÇOKLUĞU~~ / OY BİRLİĞİYLE karar verilmiştir.

Başkan : Prof. Dr. Dilara ÖZER



Üye : Prof. Dr. Yeşim FAZLIOĞLU



Üye : Yard. Doç. Dr. İlknur HACISOFTAOĞLU KÖZLEME



ONAY:

Bu tezin kabulü, Enstitü Yönetim Kurulu'nun ...../...../20..... tarih ve ..... sayılı kararı ile onaylanmıştır.

...../...../20.....

Müdür

(Ünvanı, Adı Soyadı)

## ÖZET

### OTİZMLİ ÖĞRENCİLERİN KAYNAŞTIRMA ORTAMINDA BEDEN EĞİTİMİ DERSİNE KATILIMLARININ BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİ VE EBEVEYNLER BAKIŞ AÇISINDAN İNCELENMESİ

Elif Lermi

Yüksek Lisans Tezi

Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Anabilim Dalı

Danışman Prof. Dr. Dilara Fatoş Özer

Ocak- 2016

Bu çalışmanın amacı, beden eğitimi (BE) öğretmenleri ve ebeveynlerin bakış açısından otizmlili öğrencilerin BE dersine katılımlarını etkileyen etmenleri ortaya çıkarmak ve BE dersine katılımlarını artırmaya yönelik önlemlerin alınmasına temel oluşturmaktır. Temellendirilmiş kuram yaklaşımına dayalı olan bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden tematik analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırma grubunu 2014-2015 eğitim öğretim yılında İstanbul Pendik ilçesindeki ortaokul ve liselerde görev yapan 5 BE öğretmeni ve 8 otizmlili öğrencinin ebeveyni oluşturmaktadır. Araştırmada yarı yapılandırılmış soru formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda BE öğretmeni bakış açısından (a) otizmlili çocukların beden eğitimi dersine katılımları, (b) otizmlili çocukların beden eğitimi dersine katılımlarını etkileyen etmenler (c) beden eğitimi öğretmenlerinin katılımı artırmaya yönelik yaklaşımları olmak üzere 3 ana tema elde edilmiştir. Bu temalar doğrultusunda otizmlili çocukların BE derslerine katılımının tüm eğitim kademelerinde oldukça sınırlı olduğu belirlenmiştir. Ebeveyn bakış açısından beden eğitimi dersine katılımı etkileyen faktörler başlığı altında (a) katılımı etkileyen etmenler (b) fiziksel aktivitenin yararlarına ilişkin görüşler, olmak üzere iki ana tema elde edilmiştir. Araştırma sonuçları hem BE öğretmenleri hem de ebeveyn bakış açısından, otizmlili kaynaştırma öğrencilerinin BE dersine katılımlarını engelleyen etmenlerin; otizmlili kaynaştırma öğrencisinden, BE öğretmeninden, okuldan, akranlardan ve ebeveynlerden kaynaklandığını ortaya koymaktadır. Araştırmanın bir diğer sonucu fiziksel aktiviteye katılımın otizmlili çocukların fiziksel

uygunlukları ve duyuşsal gelişimleri üzerindeki etkilerini ebeveyn bakış açısından ortaya koymasdır. Bu sonuçlara göre, fiziksel aktivite otizmlı kaynaştırma öğrencilerinin sosyalleşmelerine, olumlu davranışlar kazanmalarına, motivasyonlarının artmasına eğlenmelerine ve rahatlamalarına, özgüven geliştirmelerine ve takıntılı korkulardan uzaklaşmalarına yol açarak otizmin olumsuz etkilerini hafifletebilmektir. Otizmlı kaynaştırma öğrencilerinin BE dersine katılımlarının artırılması için BE öğretmenlerinin hizmet içi eğitimlerinin sağlanması, okulda destek eğitim hizmetlerinin aktif hale getirilmesi ve ebeveyn öğretmen işbirliğinin güçlendirilmesi önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Kaynaştırma, Otizmlı çocuk, Beden eğitimi öğretmeni, Ebeveyn

## **ABSTRACT**

# **INVESTIGATION OF PARTICIPATION OF STUDENTS WITH AUTISM IN INCLUSIVE PHYSICAL EDUCATION FROM PERSPECTIVE OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS AND PARENTS**

Elif Lermi

Post Graduate Thesis

Department Of Physical Education And Sport Science

Supervisor Prof. Dr. Dilara Fatoş Özer

January- 2016

The purpose of this study is to clarify the factors on participation of students with autism in physical education from the perspective of physical education teachers and parents and form for taking precaution to increase their participation in the PE. This research is based on the grounded theory approach used thematic analysis of qualitative research methods. The research group is consisting of 8 parents and 5 PE teachers working in primary, secondary and high school in 2014-2015 in İstanbul Pendik District. Semi-structured questionnaire was used in the research. As a result of the research from the perspective of PE teacher, it was obtained three main themes including; (a) participation of children with autism in the PE classes, (b) factors affecting on the participation of children with autism in the PE classes (c) approaches toward increasing the participation children with autism in the PE classes. According to these these themes, it is found that participation of students with autism in the PE classes was very limited in all level of education. As a result of the research from the perspective of parents, it was obtained two main themes including (a) factors affecting participation of children with autism in the PE classes, (b) opinions regarding the benefits of physical activity including two main themes. Research clarified that the factors that prevent their participation in the PE have resulted from students with autism, the PE teacher, school, peers and parents from the perspective of both the PE teachers and parents. An other result of the research is to clarify positive effects of participation in physical activity of children with autism on their

physical fitness and emotional development from the perspective of parents. According to these results, physical activity decreases negative effects of autism effecting on their socialization, gaining positive behavior, having fun and relaxing, increasing motivation, enhancing self-confidance and releasing obsessive fears. It is recommended in order to increase the participation of students with autism in the PE that providing in-service training of PE teachers and support system for inclusion in the schools, and strengthening cooperation between PE teachers and parents.

**Key words:** Student with autism, Inclusion, Physical education teacher, Parents

## TEŞEKKÜRLER

Öncelikle yüksek lisan eğitimim süresince kendisinden birçok şey öğrendiğim, bilgi ve deneyimlerini hiçbir zaman esirgemeyen, tecrübesiyle tez çalışmam süresince bana yol gösteren ve zaman ayıran değerli danışmanım, sayın hocam Prof. Dr. Dilara Fatoş ÖZER'e, çalışmamda nitel çalışma yöntemleri konusunda destek olan sayın hocam Yrd. Doç. Dr. İlknur Hacisoftaoğlu KÖZLEME'ye, yabancı makalelerin çevirisinde yardımlarını eksik etmeyen yelken hakemi arkadaşlarım Can DROHAR, Elif ERSÖZ ve sevgili dostlarım Hakan-Janet BAYMAK çiftine, desteğini ve manevi gücünü hep hissettiğim ikinci ailem Kocaeli Yelken İl Temsilcisi Sayın Aygül Göksel TEOMAN ve çok değerli eşi Hüseyin TEOMAN' a, iyi kötü her anımda yanımda olan yüksek lisans yapmam konusunda beni cesaretlendiren hacı annem Samiye ÖTKER'e, tez çalışmamın her aşamasında beni hiç yalnız bırakmayan arkadaşlarım Gülsüm HATİPOĞLU ÖZCAN ve Ebru KARACAR'a, tüm sıkıntılarım ve sevinçlerimde yanımda olup, koşulsuz sevgilerini hep hissettiren canım oğlum Furkan Safa DENİZ' e ve birtanecik annem - babam Ayşe-Turgut LERMİ' ye her zaman yanımda oldukları için sonsuz teşekkür ederim.

ELİF LERMİ

29.01.2016



## İÇİNDEKİLER DİZİNİ

<b>ÖZET</b>	i
<b>ABSTRACT</b>	iii
<b>TEŞEKKÜR</b>	v
<b>İÇİNDEKİLER</b>	vi
<b>SİMGELER VE KISALTMALAR</b>	x
<b>ŞEKİLLER DİZİNİ</b>	xi
<b>I.GİRİŞ VE AMAÇLAR</b>	1
1.1.Problem Durumu	1
1.2.Problem Cümlesi	2
1.3.Alt problemler	3
1.4.Araştırmanın Amacı	3
1.5.Sınırlılıklar	3
1.6.Sayıtlar	3
1.7.Araştırmanın Önemi	4
<b>II.GENEL BİLGİLER</b>	5
2.1.Otizm Spektrum Bozukluğu	5
2.1.1.Otizm	6
2.1.2.Asperger sendromu	8
2.1.3.Çocukluk dezintegratif bozukluğu	8
2.1.4.Başka türlü adlandırılmayan yaygın gelişimsel bozukluk	9
2.2.Sınıflandırma	9
2.3.Yaygınlık	10
2.4.Nedenleri	11
2.5.Otizmli Çocuklarda Gelişimsel Özellikler	12
2.5.1.Bilişsel özellikler	12
2.5.2.Duyusal gelişim özellikleri	13
2.5.3.Psikomotor gelişim özellikleri	14
2.5.4.Dil ve iletişim gelişim özellikleri	14
2.6. Beden Eğitiminde Eğitimsel yaklaşımlar	15
2.6.1.Gentle öğretim yaklaşımı	18
2.6.2.Teacch programı	18
2.6.3.Sherborne gelişimsel hareket eğitim yöntemi	19
2.7.Otizmli Çocuklar Ve Kaynaştırma	20
2.8.Fiziksel aktivitenin otizmli çocuklar üzerindeki yararları	21
<b>III. MATERYAL VE METOD</b>	24
3.1.Araştırmanın Modeli	24
3.2.Araştırma grubu	24
3.3.Veritoplama Yöntemi	24
3.4. Veritoplama Aracı	26

3.5. Verilerin Analizi	27
<b>IV. BULGULAR VE TARTIŞMA</b>	<b>28</b>
4.1. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Bakış Açılarında Otizmliler Öğrencilerin Beden Eğitimi Dersine Katılımları	29
4.1.1. Otizmliler Öğrencilerin Beden Eğitimi Dersine Katılımı	30
4.1.1.1. İlkokulda BE dersine katılım	30
4.1.1.2. Ortaokulda BE dersine katılım	30
4.1.1.3. Liselerde BE dersine katılım	31
4.1.2. Otizmliler Öğrencilerin Beden Eğitimi Dersine Katılımlarını Etkileyen Etmenler	32
4.1.2.1. Otizmliler Kaynaştırma Öğrencisinden Kaynaklanan Nedenler	32
4.1.2.1.1. Davranış bozuklukları	33
4.1.2.1.2. Motor becerilerdeki yetersizlikler	36
4.1.2.1.3. Sosyal iletişim becerilerindeki yetersizlikler	37
4.1.2.2. Beden Eğitimi Öğretmeninden Kaynaklanan Nedenler	38
4.1.2.2.1. Deneyim yetersizliği	38
4.1.2.2.2. Mesleki hazırlık	39
4.1.2.2.3. Özyeterlik algısı	44
4.1.2.3. Okuldan Kaynaklanan Nedenler	45
4.1.2.3.1. Fiziki koşullar	46
4.1.2.3.2. Sınıf mevcudu	47
4.1.2.3.3. Yetersiz ders saati	48
4.1.2.3.4. Destek hizmetleri eksikliği	49
4.1.2.4. Akranlardan Kaynaklanan Nedenler	53
4.1.2.4.1. Akran tutumları	53
4.1.2.4.2. Yaş faktörü	55
4.1.2.5. Ebeveynlerden Kaynaklanan Nedenler	56
4.1.2.5.1. İletişim eksikliği	57
4.1.3. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Otizmliler Kaynaştırma Öğrencisinin Beden Eğitimi Dersine Katılımlarını Sağlamaya Yönelik Yaklaşımları	59
4.1.3.1. Kendileri ile ilgili yaklaşımları	60
4.1.3.1.1. Kişisel gelişim	60
4.1.3.1.2. Özverili olmak	61

4.1.3.2.Öğrenciler ile ilgili yaklaşımlar	61
4.1.3.2.1.Alternatif Sunma	62
4.1.3.2.2.İletişim	63
4.1.3.2.3. Akran bilgilendirme	64
4.1.3.2.4.Sorumluluk verme	66
4.1.3.2.5.Uyarlama	66
4.2.Ebeveyn Bakış Açılarında Otizmlili Öğrencilerin Beden Eğitimi Dersine katılımları	67
4.2.1.Otizmlili öğrencilerin beden eğitimi dersine katılımlarını etkileyen etmenler	68
4.2.1.1.Çocuktan kaynaklanan nedenler	69
4.2.1.1.1.Psikolojik Faktörler	70
4.2.1.1.2.Problem davranışlar	71
4.2.1.1.3.İlaçlar	72
4.2.1.2.Öğretmenden Kaynaklı Nedenler	73
4.2.1.2.1.Derse dahil etmeme	73
4.2.1.2.2.Ebeveyn ile iletişim eksikliği	74
4.2.1.2.3.İlgisizlik	76
4.2.1.2.6.Alan Bilgisi Yetersizliği	77
4.2.1.2.5.Öğretmen tutumu	78
4.2.1.2.6.Eğitim programı	80
4.2.1.3.Akrandan Kaynaklı Nedenler	82
4.2.3.3.1.Önyargı	83
4.2.3.3.2.Dışlama	83
4.2.3.3.3.Alay Etme	84
4.2.1.4.Okuldan Kaynaklı Nedenler	85
4.2.3.4.1.Destek Hizmetleri Eksikliği	85
4.2.3.4.2.Fiziki Koşullar	88
4.2.3.4.3.Ders saati	88
4.2.2.Fiziksel Aktivitenin Yararlarına İlişkin Görüşleri	89
4.2.2.1.Fiziksel uygunluk	90
4.2.2.2.Duyuşsal gelişim	92
4.2.2.2.1.Sosyalleşme	92
4.2.2.2.2.Olumlu Davranış Kazandırma	93
4.2.2.2.3.Motivasyon	94
4.2.2.2.4.Eğlenme	94
4.2.2.2.5.Özgüven	95
4.2.2.2.6.Takıntılı korkulardan uzaklaşma	96
<b>V. SONUÇ</b>	97
<b>VI. ÖNERİLER</b>	101

<b>VII. KAYAKLAR</b>	104
<b>ÖZGEÇMİŞ</b>	114
<b>EKLER</b>	115

## **SİMGELER VE KISALTMALAR**

APA: Amerikan Psikiyatri Birliği

BE: Beden Eğitimi

BTA: Başka Türlü Adlandırılmayan

ÇDB: Çocukluk Dezintegrati Bozukluğu

DSM: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder

OSB: Otizm Spektrum Bozukluğu

YGB: Yaygın Gelişimsel Bozukluk

## Şekiller Dizini

Şekil		Sayfa
Şekil 1	Beden eğitimi öğretmenlerinin bakış açılarından otizimli öğrencilerin beden eğitimi dersine katılımları	29
Şekil 2	Otizimli öğrencilerin beden eğitimi dersine katılımlarını etkileyen etmenler	32
Şekil 3	Otizimli kaynaştırma öğrencisinden kaynaklanan nedenler	33
Şekil 4	Beden eğitimi öğretmeninden kaynaklanan nedenler	38
Şekil 5	Okuldan kaynaklanan nedenler	46
Şekil 6	Akranlardan Kaynaklanan Nedenler	53
Şekil 7	Beden eğitimi öğretmenlerinin beden eğitimi dersine katılımlarını sağlamaya yönelik yaklaşımları	59
Şekil 8	Öğretmenlerin kendileri ile ilgili yaklaşımları	60
Şekil 9	Beden eğitimi öğretmenlerinin otizimli kaynaştırma öğrencilerinin derse katılımlarını sağlamaya yönelik yaklaşımları	62
Şekil 10	Ebeveyn bakış açılarından otizimli öğrencilerin beden eğitimi dersine katılımları	67
Şekil 11	Otizimli öğrencilerin beden eğitimi dersine katılımlarını etkileyen etmenler	68
Şekil 12	Çocuktan kaynaklanan nedenler	69
Şekil 13	Psikolojik faktörler	68
Şekil 14	Öğretmenden kaynaklanan nedenler	73
Şekil 15	Akrandan kaynaklanan nedenler	83
Şekil 16	Okuldan kaynaklanan nedenler	85
Şekil 17	Fiziksel aktivitenin yararlarına ilişkin görüşleri	90
Şekil 18	Duyusal gelişim	92



# I.GİRİŞ

Bu bölümde, problem durumu, problem cümlesi, araştırmanın amacı, alt problemler, araştırmanın önemi ve sayılılar yer almaktadır.

## 1.1.Problem Durumu

Türkiye’de kaynaştırma eğitimi Milli Eğitim Bakanlığı (2000) Özel eğitim hakkında kanun hükmünde kararname ve özel eğitim hizmetleri yönetmeliğinde “özel eğitim gerektiren bireylerin eğitimleri, hazırlanan bireysel eğitim planları doğrultusunda akranlarıyla birlikte her tür ve kademedeki okul ve kurumlarda uygun yöntem ve teknikler kullanılarak sürdürülür” şeklinde tanımlanmıştır (Kargın, 2004). 2006 yılında yayınlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde ise “özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimlerini, destek eğitim hizmetleri de sağlanarak yetersizliği olmayan akranları ile birlikte resmî ve özel; okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan özel eğitim uygulamaları” olarak ifade edilmiştir (Melekoğlu, 2013).

Kaynaştırma uygulamalarına dahil edilen engel gruplarından birini de otizmliler oluşturmaktadır. Otizm de DSM 5 göre; (a) sözel ve sözel olmayan toplumsal iletişim (b) kısıtlı yineleyici davranışlar olmak üzere iki grup davranışsal özelliklerle kendini gösteren bir bozukluktur (Köroğlu, 2014).

Bütünleşik beden eğitimi (BE), otizmliler dahil tüm çocukların kabul edildiği ve eğitildiği bir eğitimsel ortamdır (Akt; Zhang ve Griffin, 2007: Kelly, 1994). BE dersinde kaynaştırmanın birincil amacı destekleyici bir çevrede her çocuğun bireyselleştirilmiş ihtiyacını karşılamak ve her çocuğun aktivite ile meşgul olmasını sağlamaktır (Akt, Zhang ve Griffin, 2007: Block, 2000). Bu amacı başarmak için, BE öğretmeninin otizmliler çocuklara olumlu tutum içinde olması BE programının da tüm çocukları kapsayacak şekilde modifiye edilmesi gerekmektedir (Akt, Zhang ve Griffin, 2007: Sherrill, 2004).

Fiziksel aktiviteye katılımın otizmliler bireyler üzerindeki olumlu etkileri birçok araştırmacı tarafından ortaya konmuştur. Öztürk (2009)’ün belirttiği üzere fiziksel aktivite stereotipi davranışların azaltılmasında (Levinson ve Reid, 1993; Prupas ve



Reid, 2001), uygun tepki verme oranında artışa, topluma katılımı kolaylaştırmaya, fiziksel uygunlukta artışa (Todd ve Reid, 2006) neden olmaktadır. Fiziksel aktivitenin otizmlı çocukların gelişimleri üzerindeki bu katkıları, BE dersinin önemini ortaya koymaktadır.

Özel eğitimde ebeveyn katılımı eğitim programları ve eğitim hizmetlerinin yürütülmesinde elzem görülmektedir. Araştırmalar ailesel katılımın öğrencinin akademik başarısını (not ortalamasında artış), okuldaki davranışlarını (benlik kavramı, sınıf davranışı, devam, motivasyon ve hatırlamada artış) ve okulun gelişimini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Pate ve Andrews (2006) ailesel katılımı “okul çalışmalarına katılım ve bu çalışmaların farkındalığına sahip olma, öğretimde ailesel beceri ve öğrenci başarısı arasındaki iletişimi anlama, öğrencinin ilerlemesi ile ilgili eğitimcilerle sürekli iletişime kendini adanma” olarak tanımlamıştır (Akt; An ve Hodge, 2013).

Türk toplumu üzerinde BE öğretmenlerinin ya da öğretmen adaylarının özel gereksinimli öğrencilere öğretmeye yönelik tutumları ile ilgili araştırmalar oldukça az sayıda olup (Özer ve ark., 2006; Gürsel, 2006; Sungü ve Özer, 2012; Özer ve ark., 2013) BE öğretmenlerinin zihinsel engelli öğrencilere yönelik tutumları ile sınırlıdır. Otizmlı öğrencilerin BE dersine katılımları ile ilgili herhangi bir çalışma bulunmamaktadır.

Bu bağlamda, bu araştırmanın temel problemini BE öğretmenleri ve ebeveyn bakış açısı ile otizmlı çocukların BE dersine katılımlarını etkileyen faktörlerin belirlenmesi oluşturmaktadır.

## **1.2.Problem Cümlesi**

Bu araştırmanın temel problemini “BE öğretmenleri ve ebeveyn bakış açısından otizmlı çocukların BE dersine katılımlarını etkileyen faktörler nelerdir?” Sorusu oluşturmaktadır.

### **1.3.Alt Problemler**

Bu araştırmanın alt problemleri aşağıda belirtilmiştir;

1. Otizmlı öğrenciler aktif olarak BE derslerine katılım göstermekte midirler?
2. Beden eğitimi öğretmenlerinin bakış açılarından otizmlı öğrencinin BE dersine katılımını etkileyen faktörler nelerdir?
3. Ebeveynlerin bakış açısından otizmlı öğrencilerin BE dersine katılımlarını etkileyen faktörler nelerdir?
4. Otizmlı kaynaştırma öğrencisinin BE dersine katılımını arttırmaya yönelik yaklaşımlar nelerdir?

### **1.4.Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmanın amacı, BE öğretmenleri ve ebeveynlerin bakış açısından otizmlı öğrencilerin BE dersine katılımlarını etkileyen etmenleri ortaya çıkararak BE dersine katılımlarını arttırmaya yönelik önlemlerin alınması ve düzenlemelerin yapılması konusunda bilgi birikimi oluşturmaktır.

### **1.5.Sınırlılıklar**

Bu araştırma;

1. 2014-2015 eğitim öğretim yılında İstanbul Pendik ilçesinde otizmlı kaynaştırma öğrencisi bulunan üç ortaokul ve üç lise ile sınırlıdır.
2. Otizmlı kaynaştırma öğrencisi bulunan BE öğretmeni ve bu öğrencilerin ebeveynleri ile sınırlıdır.
3. Beden eğitimi dersine katılımı etkileyen faktörleri belirlemeye yönelik yarı yapılandırılmış görüşme formu ile sınırlıdır.

### **1.6. Sayıtlar**

Araştırmaya gönüllü olarak katılan BE öğretmenlerinin ve ebeveynlerin araştırmacının veri aracındaki soruları içtenlikle ve gerçeklere uygun bir şekilde yanıtladıkları varsayılmıştır.

## 1.7.Araştırmanın Önemi

Türk toplumu üzerinde BE öğretmenlerinin ya da öğretmen adaylarının özel gereksinimli öğrencilere öğretmeye yönelik tutumları ile ilgili çalışmalar oldukça az sayıda olup, (Özer ve ark., 2006; Gürsel, 2006; Süngü ve Özer, 2012; Özer ve ark., 2013) BE öğretmenlerinin zihinsel engelli öğrencilere yönelik tutumları ile sınırlıdır. Otizmlili öğrencilerin BE dersine katılımları ile ilgili herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Bu nedenle BE öğretmenlerinin bakış açısından otizmlili çocuklara öğretmeye yönelik yaklaşımları, uygulamalarda karşılaşılan sorunlar, otizmlili çocukların derse katılım düzeyleri ve ebeveynlerin BE dersine bakış açıları bilinmemektedir. Beden eğitimi ve spor uygulamalarının sporun bireye kazandırdığı nitelikler de göz önüne alındığında kendine yeten bir birey olarak yaşamın devamlılığını sağlama ve toplumsal uyum yönüyle ne kadar önem taşıdığı bilinmemektedir (Koparan, 2003). Sherrill (1988) ise; iyi planlanmış bir BE programının çocukların sadece motor gelişimini değil duyuşsal ve bilişsel alanlarda da gelişimini hedeflemesi gerektiğini belirterek gelişimsel özellikleri nedeniyle normal gelişim gösteren çocuklarla engelli çocukların hedef sıralamasında fark gözetilmemesini ifade etmiştir (Koparan, 2003).

Bu doğrultuda BE öğretmenleri ve ebeveyn bakış açısı ile otizmlili çocukların BE dersine katılımlarını etkileyen faktörler incelenecektir. BE öğretmenlerinden ve ebeveynlerden elde edilen verilerle derse katılımı etkileyen faktörlerin belirlenmesi otizmlili kaynaştırma öğrencileri için olumlu bir BE ders ortamının sağlanması ve derse katılımlarının artırılması yönünden önem taşımaktadır. Katılımı artırmaya yönelik çeşitli önlemlerin alınması ve stratejilerin geliştirilmesi ile otizmlili öğrenciler için biraz farklılıklar içermekle birlikte diğerleri ile eşit BE derslerinin geliştirilebileceği düşünülmektedir.

## II. GENEL BİLGİLER

### 2.1. Otizm Spektrum Bozukluğu

Amerikan Psikiyatri Birliği-APA, (2013) otizm spektrum bozukluğunu (OSB), erken dönemde ortaya çıkan, sosyal etkileşim ve sosyal iletişimde bozukluk, sosyal etkileşim ve toplumsal ilişki geliştirmede sorunlar, basmakalıp ve yineleyici davranışlar ile ilgi alanlarındaki sınırlılık olarak karakterize olan ve bu sınırlılıkların zihinsel yetersizlik veya gelişimsel gerilik ile açıklanamadığı bir bozukluktur şeklinde belirtmiştir (Töret ve ark., 2015).

Otizm Spektrum Bozuklukları (OSB), Yaygın Gelişimsel Bozukluklarla (YGB) eş anlamlı kullanılmaktadır. YGB sosyalleşme ve iletişim gibi temel fonksiyonların gelişmesindeki gecikmeleri de içeren bir spektrum bozukluğudur (Acar ve ark., 2011). OSB karşılıklı sosyal iletişim ve etkileşimdeki yetersizlikler; tekrarlayıcı, sınırlı ve basmakalıp davranışlar ve ilgilerle tanımlanan ve yaşam boyu süren nörogelişimsel bir bozukluktur (Ekinci ve ark., 2009).

Vandereijken ve arkadaşlarına (2008) göre OSB olan kişilerin sosyal davranışlarındaki zorluk, diğerlerinin davranışlarını anlamada eksiklidir. Genellikle, sözel olmayan iletişim becerileri, mantık teorisi eksikliğindedir, bu da not tutmada sınırlı kapasite, diğerlerinin duygularını anlamada planlı yaklaşımların eksikliğini gösterir (Akt; Sowa ve Meulenbroek, 2012). Ancak YGB adı altında yer alan tüm bozuklukların ortak noktaları olmakla birlikte birbirlerinden farklı özelliklere sahip oldukları da görülmektedir (Akt; Diken, 2010; Turnbull, Turnbull ve Wehmeyer, 2007).

Sözel ve sözel olmayan toplumsal iletişim ve kısıtlı yineleyici davranışlar alanlardaki gelişimsel sapmanın ve olağandışı işlevselliğin daha ağır olduğu durumlar otistik bozukluk; bilişsel ve dil gelişiminde gecikmenin olmadığı daha hafif formlar ise Asperger sendromu olarak adlandırılmaktadır. Otistik bozukluk ya da Asperger sendromu belirtilerinden bazılarını taşıyan ama tüm tanı kriterlerini karşılamayan ya da belirtileri çok hafif düzeyde olan bireyler ise başka türlü adlandırılmayan yaygın gelişimsel bozukluk (YGB - BTA) tanısı almaktadırlar (Tortamış Özkaya, 2013).

Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal Elkitabı (The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders / DSM)'nda otizm Nörogelişimsel bozukluklar sınıfı içinde yer almaktadır. DSM 5'e göre otizm; (a) “olağandışı toplumsal yaklaşım ve karşılıklı konuşamamadan, ilgilerini, duygularını ya da duygulanımını paylaşamamaya, toplumsal etkileşimi başlatamamaya ya da toplumsal etkileşime girememeye dek değişen aralıkta, toplumsal-duygusal karşılıklık eksikliği. (b) Sözel ve sözel olmayan tümleşik iletişim yetersizliğinden, göz iletişimi ve beden dilinde olağandışılıklara ya da el-kol devinimlerini anlama ve kullanma eksikliklerine, yüz ifadesinin ve sözel olmayan iletişimin hiç olmamasına dek değişen aralıkta, toplumsal etkileşim için kullanılan sözel olmayan iletişim davranışlarında eksiklikler. (c) Değişik toplumsal ortamlara göre davranışlarını ayarlama güçlüklerinden, imgesel oyunu paylaşma ya da arkadaş edinme güçlüklerine, yaşıtlarına ilgi göstermemeye dek değişen aralıkta, ilişkiler kurma, ilişkilerini sürdürme ve ilişkileri anlamada eksiklik” olarak tanımlanmıştır (Köroğlu, 2014).

### **2.1.1.Otizm**

Kuhn ve Cahn, (2004) otizm, Yunanca “*autos*” (kendisi) ve Latince “*ismus*” (bir görüşün ya da sürece ilişkin takı eki) kelimelerinin bir araya gelmesinden oluşmaktadır (Çopuroğlu ve Mengi, 2014). İlk olarak 1943 yılında Amerikalı çocuk psikiyatristi Amerikalı Leo Kanner tarafından tanımlanmıştır ve literatüre “Erken çocukluk otizmi (infantil otizm)” olarak girmiştir. Daha sonra Kanner'in otizm konusundaki çalışmaları; Asperger, Rendle-Short, Michael Rutter gibi isimler tarafından geliştirilmiştir (Acar ve ark., 2011). Otistik bozukluk, YGB yelpazesi içerisinde yer alan toplumsal etkileşimde ve iletişimde yetersizlikler, davranış ile ilgili etkinliklerde sınırlı basmakalıp yineleyici örüntülerle, toplumsal etkileşim ve iletişimde kullanılan dil ya da sembolik imgesel oyun becerilerinin en az birinde olağandışı işlevselliğin olması ile karakterize gelişimsel bir bozukluk olarak tanımlanabilir (Diken, 2010). Genelde üç yaşından önce başlayan, ömür boyu süren karmaşık bir gelişimsel bozukluktur (Kılıç Ekici, 2011). Vandereijken ve ark., (2008) otizmin özelliklerini göz kontağı ve yüz ifadesi ile etkileşimde bulunulduğunda otizmlili bireylerin temel olarak diğerlerinin duygusal ve sosyal sinyallerini dikkate

alma, yorumlama, tepkide bulunma yetersizliğinden kaynaklanan diğerlerinin davranışını anlama eksikliğine sahip olmaları sosyal etkileşimde ki temel zorluklarıdır şeklinde ifade etmişlerdir. Toplumsal ilişkilerde bozulma, sözel ve sözel olmayan iletişimde bozulma ve takıntılı, tekrarlayıcı davranışlar, kısıtlı ilgi alanları otizmin temel özellikleri olarak kabul edilmektedir (Özeren, 2013). Otistik bozukluğu olan bireylerin gelişim alanları incelendiğinde en temel yetersizliklerinin sosyal etkileşim alanında olduğu görülmektedir (Akt; Eliçin ve Diken, 2011; Koegel, 2006). Buna bağlı olarak otistik bozukluğu olan bireylerin sosyal-duygusal davranışlarda önemli derecede sınırlılık yaşadıkları belirtilmektedir (Birkan, 2009).

Genel olarak sözel olmayan iletişim becerilerindeki bu yetersizlikler diğerlerinin duygularını planlarını ve niyetlerini anlamada ki sınırlı kapasiteyi açıklayan zeka teorisinin kaybından kaynaklanmaktadır (Akt;. Sowa ve Meulenbroek, 2012). Kısıtlı sosyal beceriler bakıcılar ve akranlarla etkileşimi (hem iletişim hem bağlılık yönünden) olumsuz yönde etkileyen ebeveynlerin davranışlarının taklit edilmesinde azalmaya yol açar. Vandereijcken (2008)' e göre otistik çocukların neredeyse yarısı uygun sözel dil becerisi geliştirme yönünden başarısızlığı düşerler diğerleri de dil gelişimi yönünden gecikme ve çeşitli anormallikler gösterirler (Akt;. Sowa ve Meulenbroek, 2012).

Aynı zamanda otizm, sosyalleşme, dil, iletişim gibi birçok alanı yaşam boyu etkilemektedir. (Özlü-Fazlıoğlu ve Baran, 2004). OSB'den etkilenen bireylerde sosyal ipuçlarını anlamada zorluk ve davranışsal yetersizlik (Pan ve Frey, 2006), günlük yaşam işlevlerinde aksamalar (Özer, 2010), sınırlı ve stereotipik davranışlar (Todd ve Reid, 2006) gözlenmektedir. Belirtilen alanlardaki gelişimsel sapmanın ve olağandışı işlevselliğin daha ağır olduğu durumlar otistik bozukluğun varlığına işaret etmektedir. Birçok otistik çocuk zekaları ile hiçbir ilişkisi olmamasına rağmen okul ortamı içinde akademik işlemleri tamamlamada güçlük, kaba ve ince motor gelişimlerinde gecikme gösterirler ve dili anlamada, ifade etmekte zorluk çekerler (Yanarda-Yılmaz, 2012).

### **2.1.2.Asperger sendromu**

Asperger sendrom, 1944’de Hans Asperger tarafından tanımlanmıştır. Otizm ile aralarındaki en belirgin farklılık ortalama ya da ortalamanın üstünde zeka düzeyine sahip olmalarıdır. Bilişsel ve dil gelişiminde gecikmenin olmadığı daha hafif formlar Asperger sendromu olarak adlandırılmaktadır (Özkaya, 2012). Asperger sendromlu bireyler sıklıkla hiperaktivite ve dikkat bozukluğu gibi yanlış tanıları almaktadır (Johnson and Carter, 2012). Temel iletişim ve dil becerilerinde önemli bir gecikme göstermezler (Kılıç Ekici, 2011) yüksek derecede sözel dili kullanırlar fakat alışılmamış şeyler hakkında dili iyi bir şekilde kullanamazlar (Özer, 2010). Mizah, iğneleyici, küçümseyici söz, kinaye gibi özellikleri kapsayan konuşmanın inceliklerinde, yüz ifadelerini ve jestleri okumakta güçlük çekerler. Bazı Asperger sendromlu bireylerde hantallık ve sakarlık görülür (Kılıç Ekici, 2011). Otistik bireylerle en önemli farklılıkları, deneyimleri duygularını anlatabilmeleridir. Asperger sendromlu kişiler genelde konuşma dilini olağan çocuklar gibi geliştirir, ancak yaşları ilerledikçe belirginleşen sosyal iletişim sorunları yaşarlar.

Çoğu zaman “küçük profesör” sendromu olarak adlandırılan Asperger sendromu, otizm spektrumunun en üst fonksiyona sahip bireylerini tarif eder. Diğer otizm spektrum bozukluklarından farklı olarak çoğu zaman ergenlik dönemindeki çocuklarda ve yetişkinlerde teşhis edilir (Kılıç Ekici, 2011).

### **2.1.3.Çocukluk Dezintegratif Bozukluğu**

Heller tarafından 1908’de tanımlanan bu bozukluk Heller sendromu olarak bilinir ve çok nadir görülür. Sosyal çevreye ilgisizlik çok belirgindir. Gelişimin tüm fazlarında gecikme gösterirler. Hareket, mesane ve barsak kontrolü, sosyal ve dil becerilerini kapsayan birçok alanda önemli kayıp ya da geriliğin olduğu oldukça nadir görülen bir bozukluktur. Bu bozukluğun önemli özelliklerinden biri, en az ilk iki yıl normal gelişim sürecinden sonra belirtilerin ortaya çıkması ve gerilemenin 10 yaşından önce başlamasıdır (Özer, 2010).

#### **2.1.4.Başka Türü Adlandırılmayan Yaygın Gelişimsel Bozukluk**

Otistik bozukluk ya da Asperger sendromu belirtilerinden bazılarını taşıyan ama tüm tanı kriterlerini karşılamayan ya da belirtileri çok hafif düzeyde olan bireyler ise BTA-YGB tanısı almaktadırlar (Özkaya, 2012).

Tipik olmayan kişilik gelişimi, tipik olmayan YGB ya da tipik olmayan otizm olarak tanımlanır. YGB ve otizmle bir arada bulunan sosyal etkileşimde önemli kayıp, iletişimde kayıp, stereotipik davranışlar ya da ilgiler gibi bazı özellikler gösterirler. Sosyal etkileşim ve iletişim becerilerinde ağır ve yaygın gecikme gösterirler. Fakat otizm ve diğer bozukluklar için gerekli kriterleri karşılamazlar. Diğer yaygın gelişimsel bozukluk formlarındaki özel teşhis kriterlerini karşılamayan durum tanımlamak için kullanılan bir terimdir (Özer, 2010).

#### **2.2.Sınıflandırma**

Borden (2011) otizimli bireyler arasındaki bireysel farklılıkların ve çeşitliliğin diğer psikiyatrik bozukluklarda görülenden daha belirgin olduğunu belirtmiştir (Özkaya, 2012).

Otizm ve YGB başlangıçta; sosyal, iletişimsel ve diğer becerilerdeki çarpıklık, gecikme olarak nitelendirilmiştir (Reichow ve Volkmar, 2010; Webb ve ark., 2011). Amerikan Psikiyatri Birliği, Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı beşinci basımın da (DSM-5) otizm spektrum bozukluğu olan tüm bireylerin (a) sözel ve sözel olmayan toplumsal iletişim (b) kısıtlı yineleyici davranışlar olmak üzere iki temel alanda yetersizlik gösterdiği belirtilmektedir. Otizm açılımı kapsamında bozukluk birinci düzey “desteği gerektirir”, ikinci düzey “önemli ölçüde desteği gerektirir”, üçüncü düzey “ çok önemli ölçüde desteği gerektirir” şeklinde üç ağırlık düzeyi belirtilmiştir (Koroğlu, 2014).

Birinci düzeyde destek görmediğinden toplumsal etkileşimindeki eksiklikler görünür bozukluklara neden olur. Toplumsal etkileşimleri başlatmakta güçlük çeker ve başkalarından gelen toplumsal ilişki kurma yaklaşımlarına karşı sıra dışı ya da başarısız tepkiler verdiğine ilişkin açık örnekler vardır. Toplumsal etkileşimlere karşı ilgisi azmış gibi görünebilir. Kısıtlı, yineleyici davranışlarında esneklik göstermeme,



bir ya da birden çok bağlamda işlevselliğin belirgin olarak bozulmasına neden olur. Etkinlikler arasında geçiş yapmakta güçlük çeker. Düzenleme tasarlama sorunları, bağımsız olmasına engel olur.

İkinci düzeyde sözel ve sözel olmayan toplumsal iletişim becerilerinde ağır eksiklikler; destek gördüğü bir sırada bile toplumsal bozukluklar görülür ve başkalarından gelen toplumsal ilişki kurma yaklaşımlarına çok az tepki ya da olağandışı tepkiler gösterir. Kısıtlı, yineleyici davranışlarında esneklik gösterememe, değişiklik karşısında güçlük çekme ya da diğer kısıtlı/yineleyici davranışlar, sıradan bir gözlemcinin görebileceği denli sık ortaya çıkar ve değişik bağlamlarda işlevselliği bozar. Odağını ve yaptığı eylemi değiştirmekte büyük sıkıntı/güçlük yaşar (Köroğlu, 2014).

Üçüncü düzeyde sözel ve sözel olmayan toplumsal iletişim becerilerindeki ağır eksiklikler, işlevsellikte ağır bozukluklara neden olur, çok sınırlı bir biçimde toplumsal etkileşim başlatır ve başkalarından gelen toplumsal ilişki kurma yaklaşımlarına çok az tepki gösterir. Kısıtlı, yineleyici davranışlarında esneklik gösterememe, değişiklik karşısında aşırı güçlük çekme ya da diğer kısıtlı/yineleyici davranışlar bütün alanlarda işlevselliği belirgin olarak bozar. Odağını ve yaptığı eylemi değiştirmekte büyük sıkıntı/güçlük yaşar. Ayrıca sınıflandırma yapılırken DSM 5’de Otizme “eşlik eden anlıksal bozukluklar”, ‘çok ağır’, ‘ağır’, ‘orta derecede’, ‘ağır olmayan’ şeklin de tanımlanmasının yapılması gerektiği de belirtilmiştir (Köroğlu, 2014).

### **2.3.Yaygınlık**

Otizm spektrum bozukluğunun, günümüzde en sık rastlanan gelişimsel bozukluklar arasında yer aldığı bildirilmektedir. 2007 yılı Dünya Sağlık örgütünün zihinsel ve nörolojik bozukluk hastalıkları raporunda dünyada otizmlili bireylerin artan nüfusu kritik bir durum olarak vurgulanmaktadır. 2008 yılında Amerika Birleşik Devletlerinde 88 doğumdan biri OSB teşhisiyle doğmakta ve erkek çocuklar kızlara nazaran bu durumdan daha fazla etkilenmektedir (Columna ve ark., 2014). Yapılan son çalışmalar otizmin başlangıcının erken çocukluk dönemiyle

sınırlandırılması ile birlikte, bu durumun 36 aylıkken ya da daha geç bir dönemde ortaya çıkabileceği yönündedir (Şahin, 2011).

Ülkemizde çok az sayıda yapılmış çalışma sonuçlarına göre erkek/kız oranı yaklaşık olarak 5/1 olarak bildirilmiştir. Otizm sıklığındaki artışa tanısal değişikliklerin etkisinin ele alındığı başka bir çalışmada ise, 1992-2005 yılları arasında Kaliforniya’da hesaplanan dörtte birlik artışın, tanısal kriterler de ki değişiklik ile ilişkili bulunduğu belirtilmiştir (Özeren, 2013).

Otizm, dünyada çocuklukta gözlenen ve en sık rastlanan gelişim bozuklukları arasında, zihinsel yetersizlikten sonra üçüncü sırada yer alır (Şahin, 2011). Dünya genelinde otizm bozukluğunun 1-2\1000, OSB’nin ise 6\1000 oranında olduğu ileri sürülür (CDC, 2012). Günümüzde bu oran The Autism Society of America’ya göre (Amerika Otizm Topluluğu) 1/500 kişi, National Autistic Society (Ulusal Otizm Derneği-İngiltere)’e göre ise 1/110 kişidir. Amerika Birleşik Devletlerinde sekiz yaş çocukları üzerinde yapılan bir çalışma OSB’nin görülme oranınının 1\88, bir başka çalışmada 1/68 olduğunu ortaya koymaktadır. (CDC, 2012). Amerika Birleşik Devletlerinde yapılan çalışmalar, OSB’nin görülme oranınının 2002 yılından itibaren %123, 2006 yılından itibaren %64, 2008 yılından itibaren %29 oranında artış gösterdiğini ortaya koymaktadır (CDC, 2012). Bu oranda görülen farklılıkların nedeni, araştırma yapan kurumların tanı ölçütleri içine yaygın gelişimsel bozuklukların tümünü ya da sadece otizmi ele alması ile ilgilidir (Şahin, 2011).

#### **2.4.Nedenleri**

Johnson ve Carter (2011) OSB’nin doğada spekülatif bir çok nedeni olduğu belirtilme birlikte, nörolojik temelli olduğu düşünülmekte ve nedenleri üzerinde yoğun bir şekilde çalışılmaktadır (Özer, 2010).

Otizm spektrum bozukluğunda genetik temeli savunan araştırmacıların görüşünü destekleyen otizmlili bireylerdeki genetik çalışmalardan, tek yumurta ikizlerinde çift yumurta ikizlerine oranla otizm görülme yüzdesinin belirgin olarak yüksek olması örnek verilebilir. Ayrıca otizmin, erkeklerde kızlara göre 3-4 kat daha fazla görülmesi, genetik bir temeli olduğunu düşündürmektedir. Yine otizmin kalıtsal kökenli olduğu fakat bu kalıtsallığın tam olarak mekanizmasının bilinemediği

belirtilmiştir. En iyi genetik çalışmaların, otizmlilerde tek yumurta ikizleri üzerinde yapılabildiği belirtilmiş, fakat ikiz otizmlilerde vaka sayısının yetersiz olmasının bu genetik çalışmaların yapılmasını zorlaştırdığına da dikkat çekilmiştir (Akt; Öztürk, 2012; Korkmaz, 2000). Bazı risk faktörlerinin bu durumu tetikleyebileceği tahmin edilmektedir. Johnson ve Carter (2011) bunların; kalıtsal, genetik, organik, nörolojik, biyolojik faktörler ile beyin işlevlerinde bozukluklar, bağışıklık sistemi etkenleri, gebelikte görülen beklenmedik sorunlar ve/veya doğum travmaları neticesinde oluşan durumlar olabileceği tahmin edilmekte olup otizmle doğan bir bireyin kardeşlerinde de ortaya çıkma ihtimali de %3 ile %6 olarak öngörülmektedir. Otizm spektrum bozukluğunun yalnızca genetik etmenlere bağlı olmayıp çevresel nedenlere de bağlı olduğu literatürde yer almaktadır. Genetik yapısı birbirine çok benzeyen ikizlerde otistik olma olasılığının %70 bile olmaması, bu düşüncüyü destekleyen bir örnek olarak verilebilir (Öztürk, 2012).

## **2.5.Otizmlilerde Çocuklarda Gelişimsel Özellikler**

Otizm tanısı konmuş çocukların zihinsel, dil, sosyal-duygusal ve motor gelişim özellikleri, normal gelişim gösteren yaşlılarından farklıdır (Özer, 2010). Bu bölümde otizmlilerde çocuklarda görülen bu farklılıklar bilişsel, duyuşsal, psikomotor, dil ve iletişim özellikleri başlıkları altında ele alınmıştır.

### **2.5.1.Bilişsel özellikler**

Bilişsel gelişim, beden ve zeka arasındaki fonksiyonel ilişkiyi kapsar (Özer ve Özer, 2012). Bilişsel gelişim bireydeki akıl yürütme, düşünme, bellek ve dildeki değişimleri kapsar. Otizmde de zihinsel yetenekler geniş bir yelpazede yer alır. Birbirinden farklı pek çok alt grup bozukluk taşıdığına inanılan otizmde, halen en fazla kabul gören başlıca ayırım, zeka düzeyine göre yapılan gruplamadır (Özlü Fazlıoğlu ve Baran, 2004).

Zihinsel becerileri normal olanlar yüksek fonksiyonlular olarak, zihinsel olarak yetersiz görülenler ise düşük fonksiyonlular olarak tanımlanmıştır (Korkmaz 2000). OSB’de zeka puanları belirgin düzeyde düşüklükten ortalama üzerinde olma arasında değişmekle birlikte olguların yaklaşık %70’inde zihinsel gerilik söz konusu olmaktadır (Özbaran, 2014).

Kaynaklara göre, otizmliler çocuklar öğrenilen becerileri genelleme aşamasında problemler, bir durumun ya da ortamın gerçeğe aktarılmasında da güçlük yaşamaktadırlar. Ayrıca, otistik çocuklar bilgileri kodlamada ya da sınıflandırmada güçlük çekebilirler. Çünkü, kavramları zihinlerinde belirli formatlarda oluştururlar. (Kodal, 2006). Zekası normal veya yüksek olan otistiklerin nörobiyolojik açıdan ayrı bir grubu temsil ettiği ve daha iyi geliştiği düşünülmektedir (Korkmaz, 2000).

Otistik çocukların bazı alanlarda olağan dışı öğrenme yeteneklerine ve özel becerilere sahip oldukları da gözlenir. Otizmliler çocukların göstermiş oldukları üstün ortak yetenekler kaynaklarda; Takvimi söyleme, gördükleri nesnelere kolaylıkla sayabilme, makine tasarımı yapma gibi özel yetenek sergileme, piyano çalma gibi müzik yeteneği sergileme, matematik becerilerinde iyi performans sahibi olabilme şeklinde sıralanmaktadır (Scheuermann ve Webber, 2002; Lovaas, 2003).

### **2.5.2. Duyuşsal gelişim özellikleri**

Duyuşsal sorunlar OSB'nin belki de en anlaşılması zor alanlarından biridir. Otizmliler çocuklar dokunma, koklama, işitme, görme ya da tat alma yoluyla farkına vardığımız uyaranlara beklenilmeyen tepkiler verebildikleri gibi aşırı derecede duyarlılık da gösterebilirler (Doyle ve Iland, 2004). Otizmliler çocuklar duyguların anlaşılması ve ifade edilmesi ile ilgili güçlükler yaşamakta, başkaları ile empati kurmakta zorlanmaktadırlar. Ayrıca, karşısındaki bireyin ne hissettiğini anlamakta da güçlük çekerler. Uyarıcıya abartılı ya da bastırılmış tepkide bulunur, işitmiyor gibi davranabilirler (Özer, 2010). Çevrelerindeki olaylara ve duyarlarla tepki verilen durumlara çoğunlukla duyarsız oldukları için, bu tip çocukların işitme engelli ya da görme engelli olduğu düşünülebilir (Kodal, 2006). Görsel, dokunsal ve işitsel uyarıcılara odaklanır. Acıya tepki vermez, insanlarla ve bazı dokularla fiziksel temastan kaçınır. Bazı nesnelere yalar ya da koklar. Parmaklarını şakırdatır. El çırparlar (Özer, 2010). Uygun olmayan bir şekilde güler ya da ağlar. Anlamsız ve düz bir yüz ifadesi taşır. Göz kontağında zorluk yaşar. İçinde bulunduğu duruma uygun olmayan duygusal tepkiler gösterir. Neden sonuç ilişkisini anlamaz, adet haline getirilmiş davranışlar sergiler (Özer, 2010). Bu davranışlar Müller, Schuler ve Yates'e (2008) göre uygunsuz kahkaha ve kıkırdamalar, tehlikeler karşısında korkusuzluk, acıya karşı duyarsızlık, kucaklanmaktan hoşlanmama, Shaked ve

Yirmiye (2003)'ya göre devamlı olarak anormal ya da tekrar eden oyunlar oynama; dengesiz fiziksel ve sözlü beceriler, iletişimde göz teması kuramama, yalnızlığı tercih etme, ihtiyaçlarını ifade etmekte güçlük, eşyalara karşı uygunsuz bağlılık ve benzerliklerde ısrar etme şeklinde gözlemlenebilir (Öztürk, 2012). OSB'de öne çıkan diğer bir sorun ise uygunsuz korkulardır. Daha önce de bahsedildiği gibi otizmliler çocuklar, hayatlarında aynılıkta ısrarcı olabilirler. Herhangi küçük bir değişiklik bile onlarda öfke nöbetlerine yol açabilir (Özeren, 2013).

### **2.5.3. Psikomotor gelişim özellikleri**

Otizme sahip çocukların, motor testlerde ortalamanın gerisinde olduğu rapor edilmiştir (Todd ve Reid, 2006). Fiziksel görünüş olarak normal olan bu çocuklarda, motor becerilerin gelişiminde yaşlarına göre farklılıklar gözlenmektedir. Fiziksel yapı olarak birçok beceriyi normal zamanında gerçekleştirecek gibi görünmelerine rağmen, bazı becerilerin gelişimi geç olabilmektedir (Özlü Fazlıoğlu ve Baran, 2004).

Emck ve arkadaşları (2009), otizmliler çocuklarda, 1997-2007 yılları arasındaki ince ve kaba motor becerilerini inceledikleri çalışmaları, bu çocuklarda motor becerilerde gözlenen geriliğin, onların oyunlara katılmama ve aktif olmayan bir yaşam stili seçmelerinin etkili olduğunu desteklemiştir (Öztürk, 2012). Psikososyal alanlarda oyun, kooperatif davranışlar, diğer bireylere dikkat gösterme gibi alanlarda güçlüklerle sahiptirler. Oyunu nadiren başlatır. Tekrarlayıcı oyunlar oynar. Yalnız oyun oynar. Oyun materyallerini alışılmamış şekilde kullanır. Katı ve stilize edilmiş hareketlerle yer değiştirir. Bir hareketten diğerine geçişte güçlük yaşar. Motor becerileri başka bir çevreye genelleştirmede zorluk yaşarken ayrıca motor planlamada da sıkıntılar yaşar (Özer, 2010).

### **2.5.4. Dil ve iletişim gelişim özellikleri**

Otizimde, stereotipik konuşma çok yaygındır, amaca yönelik olmayan cümle kalıplarına, kelime ve ses tekrarlarına sık rastlanır. Dilbilgisi kurallarını öğrenmede güçlükler yaşanabilir. Dili kavramadaki zorluklar, basit şakaları, soru ve emirleri anlayamama şeklinde ortaya çıkabilir. Zamirleri kullanmada güçlükleri vardır. Özellikle ben, benim gibi, kendisiyle ilişkili anlatımları yapmakta güçlükler

yaşayabilirler (Özlu-Fazlıoğlu ve Baran, 2004). Bazı otizimli sözel iletişimde, ekolali, yeni sözcük uydurma, vızıldama ya da özel kelimeleri şarkı şeklinde söyleme, zayıf artikülasyon ve yanlış gramer, jargon ve kelimeleri tekrar tekrar yazma gibi özellikler gösterirler (Özer, 2010), Bu konuşma şeklinde çocuk, kelimeleri veya cümleleri duyduğu anda veya daha sonra papağan gibi tekrar eder. Bu konuşma, sözcüklerde ve telaffuzda terslikler ve zıtlıklar (tak yerine kat gibi) içerebilir (Fazlıoğlu ve Eşme, 2004).

Otizimli çocukların başkaları ile konuşup sözcükler kullanarak kendilerini ifade etmesi güç olduğu gibi somut düşünürler, dili sadece sözcüklerin anlamına göre yorumlarlar. Sınırlı sözcük dağarcığına sahip olanlarının yanı sıra yaşının çok ilerisinde bir düzeyde konuşanları da olabilir. Asperger sendromlu kişiler genelde konuşma dilini olağan çocuklar gibi geliştirir, ancak yaşları ilerledikçe belirginleşen sosyal iletişim sorunları yaşarlar (Kılıç Ekici, 2011).

## **2.6. Beden Eğitiminde Eğitimsel Yaklaşımlar**

Çağdaş BE programları, öğrencilerin bireysel gereksinimlerine önem veren eğitimsel yaklaşımları benimser (Akt; Özer, 2010: Rich, 1995). Engelli bireyler için BE ve sporda ‘İnsancıl yaklaşım (Hümanizm)’, ‘Davranışsal yaklaşım’, ‘Eklektik yaklaşım’ olmak üzere üç eğitimsel yaklaşımdan söz edebiliriz.

İnsancıl yaklaşım beden eğitiminde benlik saygısını geliştirmek, kendini anlamayı ve kişiler arasın ilişkileri geliştirmeye yardım etmek için kullanılır. Sherrill insancıl yaklaşımı benimseyen BE öğretmenlerinin öğrencilerinde içsel motivasyon ve en yüksek potansiyele ulaşmak için gerekli olan olumlu benlik kavramının gelişimini kolaylaştıracaklarına inanmaktadır (Özer, 2010).

Davranışsal yaklaşım, bir bireyin arzu edilen bir davranışsal tepkiyi başarması için çevrenin sistematik olarak planlanması gereğini vurgular. Öğrenmenin çevreyi yapılandırarak meydana geldiğini açıklayan bu yaklaşım, öğrenmeyi kolaylaştırmak ve sosyal davranışı ilerletmek için kullanılabilir. Davranış şekillendirmesi, BE’de öğrencinin davranışlarını kontrol etmeyi öğrenmesine ve uygun davranışı sürdürmesine yardım etmek için kullanılır (Özer, 2010).

Eklektik yaklaşım, engelli bireyler için BE’de hem insancıl yaklaşım hem de davranışsal yaklaşım diğer yaklaşımlarla birlikte davranış şekillendirme ve beceri kazandırmak için kullanılır. Bazen bireysel gereksinimin çeşitliliği nedeniyle, insancıl yaklaşım tercih edilebilir, bir başka zaman ağır gelişimsel kayıp olduğunda davranışçı yaklaşım daha etkili ve uygundur. Beden eğitmeni, eklektik yaklaşım içine birkaç filozofik yaklaşımı birleştirerek her bir öğrencisinin başarılı deneyimler yaşamasını sağlayabilir (Akt; Özer,2010: Rich, 1995).

Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin gelişimsel ihtiyaçlarını karşılayabilmek, eğitim hizmetlerinden en üst seviyede faydalanabilmelerini sağlayabilmek için özel yöntemlere, araçlara ve özel eğitim programlarına gereksinim duyulmaktadır.

“Temel eğitim hizmetin de uygun eğitimi gerçekleştirirken; eğitimde bireysellik, kendi yaş grupları ile birlikte eğitim alma, özrün erken fark edilmesi, özel hizmetin bireye ulaştırılması, eğitimde süreklilik, eğitimde işbirliği ve tek elden planlama ve yürütme ilkeleri esas alınmalıdır. Engellilere uygulanacak “uygun eğitim” programlarının içinde BE ve spor uygulamalarının önemi sporun bireye kazandırdığı nitelikler göz önüne alındığında kendine yeten bir birey olarak yaşamın devamlılığını sağlama ve toplumsal uyum yönüyle ne kadar önem taşıdığı bilinmektedir. Planlanacak olan BE programları engelli bireylerin engel durumları göz önüne alınarak ihtiyaçlarına dayalı ve özel olarak hazırlanmalıdır. Bu nedenle aktivite planlamaları içinde engelli bireylere ilk aşamada adapte (uyarlanmış) edici fiziksel eğitim programları, ikinci aşamada iyileştirici fiziksel eğitim programları, son aşamada ise geliştirici fiziksel eğitim programları uygulanmalıdır” (Akt; Koparan, 2003: Gallahue, 1987).

Nitelikli BE deneyimleri, YGB olan bireylerin yaşamında önemli bir unsurdur. BE programı, gelişimin her düzeyinde kalp solunum dayanıklılığını arttırmaya yönelik egzersizleri kapsamalıdır. Öğrencinin kuvvetli ve zayıf yönlerinin kapsamlı bir şekilde değerlendirilmesi belirlenmesi ve buna uygun olarak bireysel BE programının hazırlanması sağlık, genel iyilik hali, yaşam boyu kaliteli spor deneyimleri, rekreasyona katılım ve bireyin yeteneklerinin gelişim açısından büyük katkılar sağlar. (Özer, 2010).

Özel eğitime ihtiyaç duyulan çocuklarda yapılacak olan aktiviteler için uzun vadeli hedefler ele alındığında; olumlu benlik kavramı, sosyal yeterlilik, motor becerilerde gelişim, fiziksel ve motor uygunluk, serbest zaman becerileri, gerilimi giderme, oyun becerileri ve yaratıcı ifadeleri geliştirmeyi amaçlamıştır (Akt; Koparan, 2003; Sherrill ve Ruda, 1988). Özel BE için geliştirilen bu hedefler tüm gelişim alanlarını içermesi nedeniyle oldukça değer taşımaktadır. Bu hedefler göz önüne alınarak hazırlanacak BE programlarının pek çok gelişimsel yarar sağlayacağı düşünülebilir. Özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklarda planlanacak BE aktiviteleri psikomotor, duyuşsal ve bilişsel alanlarda gelişimi sağlayacak nitelikte olmalıdır. Çünkü bu alanlardaki etkin gelişim ile belirtilen uzun vadeli hedefler gerçekleştirmiş olacaktır (Koparan, 2003).

Özel gereksinimli bireyin yaşam kalitesini artırmaya dönük gelişmiş ülkelerde uygulanan, çeşitli yöntemler kullanılmaktadır. Bu yöntemler, uygulamalı davranış analizi (ABA: Applied Behaviour Analysis) otizmlili çocuğa yeni becerilerin kazandırılması ve istenmeyen davranışları ortadan kaldırmayı hedefleyen davranış merkezli bir programdır. Etkileşimsel serbest oyun terapisi (FLOOR TIME: The Developmental, Individual Difference, Relationship-Based Model) çocuğun oyun zamanı kendi yönlendiği aktivitelerden oluşmaktadır. PECS Programı (Picture Educational Communication System) Otizmlili çocuklarda iletişimin öğretilmesi ve desteklenmesi için kullanılan önemli programlardan biridir. Duyusal bütünleştirme terapisi (SIT: Sensory Intefration Therapy) otizmlili çocukların çoğunda duyuşsal bilgi işleme ve duyuşsal organizasyonda sorunlar görülmektedir. Amaç çocuğun duyuşsal uyarıları daha iyi algılaması sağlamaktır. LEAP (Learning Experiences Alternative Program) ailenin dahil edildiği çocukların sosyal duyuşsal, dil ve iletişim becerilerinin desteklenmesi hedeflenmektedir. SCERTS (Social Communication, Emotional Regulation Transactional Support) programının amacı üç bölümden oluşmaktadır. Bunlar; sosyal iletişimde göz temasını sağlamak, duyuşsal düzenleme açısından davranış sorunlarını gidermek, iletişim destekte çocuğun yaşlıları, ailesi ve toplumdaki diğer kişilerle iletişimini arttırmaktır. Konuşma ve Dil Terapisi amaç, dilin sosyal kullanımının geliştirilmesi ve iletişim becerilerinin arttırılmasıdır (Acar ve ark., 2011). Yaygın gelişimsel bozukluğu olan bireyler için pek çok farklı eğitsel program mevcuttur bunlardan yaygın olarak kullanılan yöntemlerden olan Gentle



öğretimi felsefesi (Özer, 2010), TEACCH Otizm Programı ve Sherborne gelişimsel hareket eğitimi alan yazında sıklıkla konu edilmektedir (Öztürk, 2012). Ancak bireysel farklılıklar sebebiyle, tek bir eğitim programının tüm otizm tanılı bireylere uygulanması mümkün değildir. Bu sebeple seçim yapma şansı vermenin, otistik öğrencilerin davranışsal ve akademik performansını artıran etkili bir yöntem olduğu ileri sürülmektedir. Bu yöntemin otistik çocuklarda üretkenliği arttırdığı, duygusal etkileşimleri geliştirdiği ve problem davranışları azalttığı ileri sürülmektedir (Öztürk, 2012).

Sherrill (1988) BE programları uygulanırken normal sınıfların BE programlarını yürüten öğretmenlerin genellikle birincil hedeflerinin öğrencilerin fiziksel ve motor yeterliliklerini geliştirmek olduğunu belirtirken, özel gereksinimi olan bireyler için uyarlanmış BE uygulamalarında birincil hedeflerin; algısal motor fonksiyonlar sosyalleşme, arkadaşlık kurabilme- kabul edilme, benlik kavramı konularını kapsaması gerekliliğini belirtmiştir (Özer, 2005).

Yaygın gelişimsel bozukluğu olan bireyler için pek çok farklı eğitsel program mevcuttur bunlardan yaygın olarak kullanılan yöntemlerden olan Gentle öğretimi felsefesi (Özer, 2010), TEACCH Otizm Programı ve Sherborne gelişimsel hareket eğitimi alan yazında sıklıkla konu edilmektedir (Öztürk, 2012).

### **2.6.1.Gentle öğretim felsefesi**

Bu yaklaşıma göre otizimli çocuklar için BE öğretiminde; aktiviteler rutinlerle birleştirilmeli, görsel tablo ve resim değiştirme yöntemi kullanılmalı, katılımı desteklemek için tercih yapmasına izin verilmeli, öğrenci ile kaliteli etkileşimde bulunulmalı, öğrencinin ilgi alanlarına hitap edilmeli, öğrencinin dersin gereklerini yerine getirmede yaşadığı zorluklar öğretmen tarafından kabul edilmeli ve öğretmen davranış yönetiminde tutarlı olmalıdır (Özer, 2010).

### **2.6.2.TECCCH programı**

Bu yöntem de çevre çocuğun ihtiyaçlarına göre değiştirilir ve yapısal bir ortam oluşturulur. Otizimli bireylerin ortak dikkat problemleri, bütüne değil de detayları odaklanma, soyutlama genellemede sınırlılıklar, fikirleri birleştirmede zorluklar,

planlama-organizasyon yapabilme güçlükleri, düşünce ve eylem esnekliğinin olmaması ve duyuşal-algısal farklılığın yarattığı dezavantajlar vb. farklılıkların yanı sıra ilgilerinden, özel becerilerinden, öğrenme stillerindeki ve algılamalarındaki farklılıklarını da dikkate alır (Acar ve ark., 2011). Sosyal, motor beceri ve aktivite seviyelerinin artırılması amacıyla, programın ‘fiziksel yapı, ön görülebilirlik, görsel çizelgeler, yapılandırılmış etkinlik/çalışma sistemleri ve görsel destekler öğeleri BE ve sporda uygulanabilir (Öztürk, 2012).

### **2.6.3.Sherborne gelişimsel hareket eğitim yöntemi**

Amerika Birleşik Devletlerinde, 1960-1970 yılları arasında hareket eğitimi programları, geleneksel oyun ve spor programlarının yerine geçmiştir. Çocuğun problem çözme yeteneğini geliştirmesi ve kendi benliğini ifade etmesi için yeni yollar ve yaratıcı çözümler aramasına yardım etmede hareket eğitiminden yararlanır. (Özer, 2012).

Hareket eğitim, paylaşma, hissetme, etkili düşünme ve yeterli hareket tepkileri kazandırmayı amaçlayan bir eğitim programıdır. Hareket eğitiminin amacı, her çocuğun fiziksel çevresi içinde, benliğinin, bedeninin, bedenini kullanma kapasitesini ve hareket unsurlarının farkına varmasını sağlamaya ve geliştirmeye yöneliktir (Akt; Özer, 2012: Beverly, 1986).

Beden eğitimi öğretmenleri, saldırganlığın olumlu yönde kanalize edilmesi için hareket eğitimine önem verirler. Çünkü, fiziksel aktivite saldırgan çocukların rahatlamasını ve sakinleşmesini sağlar. Oysa yaşmaya dayalı aktiviteler, çocuklarda gerginlik yaratır. Kaybetme durumlarında saldırgan davranışlara neden olur. Hareket eğitimi daha önce de belirtildiği gibi, belirli becerilerin kazandırılmasından öte psikolojik yönden önem taşımaktadır (Özer, 2012).

Bu yöntem hareketleri kullanarak çocuk ya da yetişkinin gelişimini uyarır. Bu yolla kişinin bağımsız ve özgür olarak gelişmesi sağlanır. Sherborne yöntemi, her bireyin temel iki gereksinimi olduğunu savunur. Kendisini, vücudunu hissetme ve kontrol etme ihtiyacı “ kendinizle ilişki”. İnsanlarla iletişim kurabilme ihtiyacı “diğer insanlarla ilişki” (Acar ve ark., 2011).

## 2.7. Otizmliler Ve Kaynaştırma

Kaynaştırma, “herkese eşit eğitim fırsatı sağlaması” düşüncesiyle, 1970’li yıllarda İskandinav ülkelerinde ortaya çıkan ve sonra, Avrupa ve Amerika’ya sıçrayan normalleştirme ilkesinin eğitsel bir sonucudur (Diler, 1998). Kaynaştırma, “Özel eğitim gerektiren bireylerin diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını sağlamak ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmek için geliştirilmiş eğitim ortamları” olarak tanımlanmaktadır (Özer, 2010). Alan yazında, kaynaştırma uygulamalarının tek bir tanımının olmadığı görülür. Bu tanımların ortak yönlerine bakıldığında, kaynaştırma uygulamaları, özel gereksinimli öğrencilerin tam ya da yarı zamanlı olarak akranlarıyla birlikte genel eğitim sınıflarında, öğretmene ve öğrencilere destek hizmetlerinin sağlanması yoluyla eğitim almaları anlamına geldiği görülür. Öğrencinin okula değil, okulun öğrenciye uyum sağlaması beklenir (TOV, 2011).

Kaynaştırma eğitimine dahil edilen öğrenciler, sosyal yaşam ve eğitim sürecinde, yaşlılarıyla birlikte olabilmeye fırsatını elde ederler. Bu birliktelik özel gereksinimi olan öğrencilerin akademik becerilerde, günlük yaşam becerileri ve sosyal becerilerde diğer çocukları model almalarında önemli rol oynar (Özer, 2010).

Sherrill (1988) ise; iyi planlanmış bir BE programının çocukların sadece motor gelişimini değil duyuşsal ve bilişsel alanlarda da gelişimini hedeflemesi gerektiğini belirterek gelişimsel özellikleri nedeniyle normal gelişim gösteren çocuklarla engelli çocukların hedef sıralamasında fark gözetilmemesini ifade etmiştir. Buna göre normal sınıflarda “fiziksel ve motor yeterliliği geliştirmek” özel BE’de ise olumlu benlik gelişimi, sosyal yeterlilik, algısal motor gelişimin ilk sırada yer alması gereken hedefler olmasının gerekliliğini ileri sürmüştür. Bu hedeflere ulaşmayı “uzun vadeli eğitimsel” bir süreç olarak tanımlamıştır (Özer, 2010).

Yetersizliği olanların, yetersizliği olmayan akranlarıyla bu tür etkinliklere girmesinin ise iki grup için de önemi büyüktür (Şenel, 2009). Engelle sahip bireylerin normal gelişim gösteren akranları ile bir araya gelmelerine olanak sağlayarak yaşam kalitelerinin artmasına ve sosyal bütünleşmelerine katkıda bulunulur. Normal gelişim

gösteren katılımcılar, yetersizliğe sahip bireylerin toplumdaki varlığını fark ederler ve bireysel farklılıklara daha az odaklanırlar (Özer, 2010).

Yetersizliği olan gruplardan da özellikle otizmi olanların, akranları ile etkileşimde bulunması son derece önemli ve gereklidir. Sosyal, iletişimsel ve ilişkisel problemleri olması (APA, 2000; NAC, 2009) nedeniyle otizmi olanların akranlarıyla girecekleri etkileşimin çok daha gerekli ve önemli olacağı açıktır.

## **2.8.Fiziksel Aktivitenin Otizmi Çocuklar Üzerindeki Yararları**

Son 20 yıldır otizmin standart tedavisinde fiziksel aktivitenin potansiyel yararlarına ilişkin başarısı giderek artmaktadır. Bu alandaki araştırma sistematığı nispeten seyrek olarak bulunur, çoğunlukla da küçük katılımcı gruplar üzerinde yapılmıştır. 1998'e kadar mevcut araştırma sonuçlarından ortaya çıkan genel resim, fiziksel egzersizin sadece fiziksel kondisyonu arttırdığı değil aynı zamanda uyumsuz davranış örüntülerini de azalttığı yönündedir (Lancioni ve O'Reilly, 1998).

Otizmi bireylerin sedanter yaşama bağlı olarak kalp hastalığı diyabet ve obesite riskindeki artışa (World Health Organization [WHO], 2002) neden olduğu (Hildebrandt, Chorus ve Stubbe 2010) fiziksel egzersizin genel popülasyon da bu problemleri önlemek için etkili bir araç olduğu kanıtlandığından dolayı otizmi popülasyonda da etkili olması muhtemeldir. Pitetti, Rendoff, Grover, ve Beets (2007) 10 ağır otizmi adölesan üzerinde yapmış oldukları araştırmada yürüme programının sadece fiziksel kondisyonu arttırmadığını aynı zamanda body mass indeksinde azalma olduğunu ortaya koymuşlardır. Pan (2008) otizmi çocuklar tipik gelişim gösteren çocuklarla karşılaştırıldığında otizmi grubun daha az aktif olduğu gözlemlenmiştir (Sowa ve Meulenbroek, 2012).

Janssen ve Leblanc, 2010; Schmalz ve arkadaşları'nın (2007) yapmış olduğu çalışmalar orta ve güçlü fiziksel aktivitenin çocukların fizyolojik ve psikolojik sağlıklarının ikisini de geliştirdiğini göstermiştir (Akt; Obrusnikova ve Dillon, 2011). The Centers for Disease Control and Prevention (CDC) otizmi çocukların her gün 60 dakika orta ve güçlü fiziksel aktivite yapmalarını tavsiye etmektedir. Aileler ve klinikler tarafından sıklıkla otizmi çocukların fiziksel aktivitelere ve takım sporlarına katılımlarının onların sosyal, fiziksel, bilişsel ve davranışsal limitlerini

arttırdığı şeklinde rapor edilmektedir. Örnek olarak Green ve arkadaşlarının (2009) yapmış olduğu nüfusun alt örneklerinde otizm merkezli özel gereksinimli proje çalışmaları otizmlili çocukların % 79'unda hareket bozukluğunun olduğunu göstermektedir. 2003 yılında yapılan ulusal bir araştırma otistik çocukların sağlıklı çocuklara ya da diğer gelişimsel engelli çocuklardan göre ders dışı etkinliklere katılımlarının daha az olduğunu göstermektedir (Bandini, 2013). Daha da önemlisi üç temel problem alanı üzerinde yararlı etkileri (Massion, 2006 ) ile ilgili olarak denge ve esnekliği arttırdığı (Yılmaz, Yanardağ, Birkan ve Bumin, 2004), stereotip davranış örüntülerini (Elliot, Dobbin, Rose ve Soper, 1994; Yılmaz ve ark., 2004), azalttığı aynı zamanda kendini uyarım davranışlarını (Powers, Thibadeau ve Rose, 1992).azalttığı da bulunmuştur (Sowa ve Meulenbroek, 2012).

Rosentswieg, (1969) BE programları uygulanırken normal sınıfların BE programlarını yürüten öğretmenlerin genellikle birincil hedeflerinin öğrencilerin fiziksel ve motor yeterliliklerini geliştirmek olduğunu belirtirken, özel gereksinimi olan bireyler için uyarlanmış BE uygulamalarında birincil hedeflerin; algısal motor fonksiyonlar, sosyalleşme, arkadaşlık kurabilme- kabul edilme, benlik kavramı konularını kapsamaması gerekliliğini belirtmiştir. Sherrill, (1988) iyi planlanmış bir BE programının çocukların sadece motor gelişimini değil duyuşsal ve bilişsel alanlarda da gelişimini hedeflemesi gerektiğini belirtirken, özel BE ise olumlu benlik gelişimi, sosyal yeterlilik, algısal motor gelişimin ilk sırada yer alması gereken hedefler olmasının gerekliliğini ileri sürülmüştür. Bu hedeflere ulaşmayı “uzun vadeli eğitimsel” bir süreç olarak tanımlamıştır (Özer, 2010).

Sherrill (1988) özel gereksinimli çocuklarla birlikte yapılacak olan aktiviteler için uzun vadeli hedefler ele alındığında sırası ile olumlu benlik kavramı, sosyal yeterlilik, motor becerilerde gelişim, fiziksel ve motor uygunluk, serbest zaman becerileri, gerilimi giderme, oyun becerileri ve yaratıcı ifadeleri geliştirme alanlarının planlanması gerektiğini belirtmiştir (Akt; Koparan, 2003: Morris, 1989).

Fiziksel aktiviteye katılım, otizmlili bireylerin sosyal gelişimlerine ve kalıplaşmış hareketlerin azaltılmasına olumlu katkı sağlamaktadır (Öztürk, 2012). Otizm tanılı bireylerde de fiziksel aktivite genel nüfusta olduğu gibi çeşitli faydalar sağlar. Örneğin Levinson ve Reid (1993) otizmlili bireylerde egzersizin kalıplaşmış

(stereotipik) davranışların azalmasına destek verdiğini rapor etmiştir. Daha yeni bir çalışmada da Prupas ve Reid (2001) daha önceki bulguları teyit etmiştir. Bir başka çalışmada; Kern ve arkadaşlarının (1998) yaptıkları literatür taramasında, uygun tepki verme oranında artış ortaya konmuştur. Sosyal entegrasyona olası katkısı da alan yazın da ifade edilmiştir (Akt; Öztürk, 2012: Berkeley, Zittel, Pitney ve Nichols, 2001).

Otizimli bireylerin fiziksel aktiviteye katılmalarının, kendini uyarıcı davranışların azaltılması, uygun cevapların artırılması, sosyal etkileşim için potansiyel fırsat olması gibi pek çok yararı gösterilmektedir sine karşın, bu kişilerin motor fonksiyonları ve fiziksel uygunluk düzeyleri ilgi gösterilmeyen bir alandır. Böylece engelli bireyin günlük yaşamında ve spor etkinliklerinde ince, kaba motor becerileri kolaylıkla yapılabilmesinin mümkün olacağı belirtilmiştir (Yanardağ ve ark., 2009).

### **III. MATERYAL VE METOD**

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama yöntemi, veri toplama aracı ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

#### **3.1. Araştırmanın Modeli**

Bu araştırmada Otizmliler çocukların kaynaştırma ortamında BE dersine katılımlarını BE öğretmeni ve ebeveyn bakış açısından etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden Temellendirilmiş kuram yaklaşımı kullanılmıştır.

#### **3.2. Araştırma Grubu**

Bu araştırmanın araştırma grubunu 2014-2015 eğitim öğretim yılı İstanbul Pendik ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı üç ortaokul ve üç lisenin BE öğretmenleri ile bu okullara devam eden otizmliler kaynaştırma öğrencilerinin ebeveynleri oluşturmaktadır. Araştırmamızda biri kız (dokuzuncu sınıfa devam ediyor) ikisi erkek (biri dokuzuncu sınıf diğeri onuncu sınıf) üç lise öğrencisi ve ortaokula devam eden üç erkek (ikisi beşinci sınıf biri yedinci sınıf) otizmliler öğrencisi olmak üzere toplam altı öğrencinin ebeveynine ve BE öğretmenine ulaşılmıştır. Katılımcı BE öğretmenlerinin sınıflarında en az bir otizmliler öğrencisi bulunmaktadır. Sadece ortaokulda görev yapan bir BE öğretmeni biri beşinci sınıfa devam eden diğeri yedinci sınıfa devam eden toplam iki otizmliler öğrenciyle çalışmaktadır.. Bir BE öğretmeni iki kez randevuyla belirlenmiş görüşmeye gelmemesi sebebiyle çalışmada beş BE öğretmenine ulaşılmıştır Görüşmelere iki aileden bir karıkoca çift diğeri ailede çocuğun anne ve babasının vefat etmesi sebebiyle bakımını üstlenen babaanne ve dedesi olmak üzere iki erkek altı kadın toplam sekiz ebeveyn araştırmanın çalışma grubu kapsamında değerlendirilmiştir.

#### **3.3. Veri Toplama Yöntemi**

Bu araştırmada Nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma bir sosyal olayı doğal ortamı ve doğal oluşumu içinde tasvir eden bir araştırma türüdür, olayı etkileyen değişkenleri kendisi ortaya çıkarır. Araştırma sonunda kavram ve teoriler oluşturur (İlgar ve Çoşkun İlgar, 2013). Nitel araştırmalar dünyanın sosyal yönü ile

ilgilenir ve Şu sorulara yanıt arar: İnsanlar niçin böyle davranır? Kanaatler ve vaziyet alışlar nasıl oluşur? İnsanlar çevrelerinde olup bitenden nasıl etkilenir? Kùltürler niçin ve nasıl gelişir? Sosyal gruplar arasındaki farklar nelerdir?

Nitel araştırmalarda analitik genelleme benimsenir. Analitik genelleme de araştırmacı bir evrene değil bir kurama genelleme yapmaktadır. Araştırmacı verilerden yola çıkarak kuram oluşturma çabası içindedir. Kuram oluşturma, verilerden yola çıkarak araştırılan konuya açıklama, yorumlama ve anlam kazandırma sürecidir. Asıl amaç, araştırılan konu ile ilgili okuyucuya betimsel ve gerçeği bir resim sunmaktır (Ilgar ve Çoşkun Ilgar, 2013 ).

Niteliksel araştırmalarda veriler rakamlardan ziyade sözlü ifadeler şeklindedir ve nitel araştırmalarda veriler görüşmeler, görüşmelerin dökümleri, saha notları, görüntü ve ses teyp kayıtları, aracılığıyla toplanır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Sözlü iletişim yoluyla veri toplama tekniği olarak tanımlanan görüşme sosyal bilimlerde en çok kullanılan araştırma yöntemlerinden biridir (Ekiz, 2003; Karasar, 2004).

Görüşme bilgi alma amaçlı sohbetir. Genellikle iki kişi arasında gerçeğleşir. Biri diğerinden bilgi almayı hedeflemiştir. Bu bilgilerle kişilerin dünyayı nasıl yorumladıklarına ilişkin bir görüş geliştirilir. Görüşmeye başlandığında kişilere bu görüşmenin amacı ve gizliliği hakkında bilgi verilir. Görüşme insanın neyi, neden düşündüğünü, duygu, tutum ve hislerinin neler olduğunu, davranışlarını yönlendiren faktörleri ortaya çıkarmayı sağlayan bir veri toplama aracıdır (Ekiz, 2003).

Görüşme yoluyla araştırmacı deneyimler, tutumlar, düşünceler, niyetler, yorumlar, zihinsel algılar ve tepkiler gibi gözlenmeyi anlamaya çalışır. Görüşmenin amacı, bireyin iç dünyasına girmek ve onun konu ile ilgili bakış açısını anlamaktır. Görüşme yoluyla araştırmacı deneyimler, tutumlar, düşünceler, niyetler, yorumlar, zihinsel algılar ve tepkiler gibi gözlenmeyi anlamaya çalışır (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Görüşmelere başlamadan önce araştırma yapılacak okulların belirlenmesi için İstanbul Pendik İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izin alınarak Pendik Rehberlik Araştırma Merkezinden bu öğrencilerin eğitim gördüğü okullar belirlenmiştir. Belirlenen okullara gönderilen araştırmayla ilgili onay yazısı ile



okulların rehber öğretmenlerinden randevu alınmıştır. Rehber öğretmenlerle yapılan görüşme sonucunda otizmlili öğrencinin ailesi ve BE öğretmeniyle iletişime geçilmiş araştırmayla ilgili bilgi verilerek görüşme için randevu alınmıştır. BE öğretmenleriyle ve ebeveynlerle yapılan görüşmeler çocukların okullarındaki rehberlik servislerinde bire bir gerçekleştirilmiştir. İki ebeveyn görüşmelere eşleriyle birlikte katılmış bir BE öğretmeni de görüşmeye katılmamıştır.

Görüşmeler dijital ses kayıt cihazı kullanılarak kayıt altına alınmıştır. Araştırmacı görüşme öncesinde her bir katılımcıdan ses kaydı için izin istemiş; kaydın sadece araştırmacı tarafından kullanılacağını taahhüt ederek katılımcıların onayını almıştır. Görüşmelerden elde edilen ses kayıt dosyaları bilgisayara aktarıldıktan sonra araştırmacı tarafından deşifre edilmiştir. Böylece görüşmelerin hem ses kayıt dosyaları hem de elektronik ortamda (Microsoft Word) metin belgeleri oluşturulmuştur. Oluşturulan metin belgelerinde ortaya çıkabilecek olan eksiklik ya da hataların önüne geçmek için ses dosyaları yazılı görüşme metni okunur haldeyken bir kez daha dinlenmiş, böylece metin dosyalarının eksiksiz olmaları sağlanmıştır. Toplanan veriler temellendirilmiş kuram yaklaşımı ile analiz edilmiştir.

Nitel araştırma verileri dört aşamada analiz edilir Verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Bir niteliksel araştırmada geçerliliği ve güvenilirliği sağlamada saha notları, görüşme dökümanlarının yanı sıra en önemli teknik ses ve görüntü kayıtlarıyla gerçekleştirilmesidir. Kayıtların defalarca dinlenmesiyle araştırmacı ortamda gerçekleşen olayların kalıplarını keşfeder. Ses ve görüntü kayıtlarıyla insan beyninin kayıt ettikleri birleştirildiğinde kapsamlı veriler elde edilmiş olur (Uzuner, 2005).

### **3.4. Veri Toplama Aracı**

Araştırma verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formunun hazırlanma sürecinde; a) Çalışmanın alanı ile ilgili literatür taranması ve incelenmesi. b) Çalışma kapsamında BE öğretmenlerine ve ebeveynlere yönelik ayrı ayrı dokuz sorudan oluşan görüşme formunun oluşturulması. c) Hazırlanan görüşme

formunun iki uzman tarafından incelenmesi ve geri bildirim verilmesi. Hazırlanan ve son şekli verilen soru formu ile sağlıklı bir görüşme süreci yapılabileceğine kanaat getirilmiştir.

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak niteliksel sınıflandırma BE öğretmenlerine yöneltilen dokuz soru ve otizmlili kaynaştırma öğrencisinin ebeveynine yöneltilen dokuz soru dahilinde yapılmıştır.

### **3.5.Verilerin Analizi**

Verilerin analizine başlamadan önce, BE öğretmenlerinin ve ebeveynlerin görüşmelere vermiş oldukları cevaplar bilgisayar ortamında yazıya geçirilerek deşifre edilmiştir. Verilerin yazıya geçirilmesi sırasında katılımcıların verdikleri cevapların anlam bakımından objektif değerlendirilmesini sağlamak amacıyla cümleleri birbirinden ayırmak için virgül, nokta ve soru işareti kullanılmıştır. Her katılımcı kimlik bilgilerinin açıklanmaması için bir kod verilerek tanımlanmıştır. Aşağıdaki örnek açıklamada uygulanan kodlama sistemi gösterilmektedir:

Örnek: “.....”(KÖ1)

KÖ1: Katılımcı Öğretmen 1

KE1: Katılımcı Ebeveyn 1

Verilerin analizinde ilk olarak görüşme metinleri araştırmacı tarafından dikkatle okunarak incelenmiştir. Her soru gözden geçirilmiş ve içerdikleri anlama göre sınıflandırılmıştır. Ardından veriler kodlanmış, kodlanan verilerden temalar oluşturulmuş ve bulgular tanımlanarak yorumlanmıştır. Nitel araştırmalarda, geçerlilik ve güvenilirliğin sağlanmasına yönelik bazı öneriler vardır. Araştırmacının araştırma sürecinde kendi konumunu açık hale getirmesi, araştırmada veri kaynağı olan bireylerin açık şekilde tanımlanması, araştırma sürecinde oluşan sosyal olayların ve süreçlerin tanımlanması, elde edilen verilerin analizinde kullanılan kavramsal çerçevenin ve varsayımların tanımlanması, veri toplama ve analiz yöntemlerinin ayrıntılı olarak açıklanması, bu öneriler arasındadır.

Araştırmada bulguların güvenilirlik sorunlarını gidermek üzere alınan bazı önlemler şu şekildedir;

1- Görüşme formlarının oluşturulmasında ve katılımcıların belirlenmesinde alan uzmanlarının görüşlerine başvurulmuştur.

2- Bulgular doğrudan alıntılarla tanımlanmış, sonuçlar bu alıntılardan yola çıkılarak açıklanmıştır.

3- Araştırmanın yöntemi ve aşamaları açık olarak anlatılmıştır.

4- Katılımcılardan elde edilen veriler, kayıt cihazına kaydedilerek verilerin kaybı önlenmiştir. Görüşmelerin çözümlenmesinde araştırma problemleriyle ilişkili olmayan ifadelerin ayıklanması sağlanmıştır.

5- Görüşme ortamının sessiz olmasına ve görüşmeler sırasında katılımcılar ile yalnız kalınmaya özen gösterilmiştir.

Araştırmacı, her BE öğretmeni ve ebeveyn ile bir kez görüşmüştür. Araştırmacı görüşme sırasında yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan sorulara ek olarak önemli gördüğü durumlar hakkında sorular sormuştur.

## IV. BULGULAR VE TARTIŞMA

Otizimli kaynaştırma öğrencilerinin BE dersine katılımlarının BE öğretmenleri ve ebeveynlerin bakış açılarından incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmada temellendirilmiş kuram yaklaşımı kullanılmıştır. Otizmli çocukların BE dersine katılımları BE öğretmenleri ve ebeveyn bakış açısı temelinde aşağıda belirtildiği gibi ayrı ayrı ele alınmıştır;

**Beden eğitimi öğretmenlerinin bakış açısından;** (a) Otizmli çocukların beden eğitimi dersine katılımları, (b) Otizmli çocukların beden eğitimi dersine katılımlarını etkileyen etmenler (c) Beden eğitimi öğretmenlerinin katılımı artırmaya yönelik yaklaşımları olmak üzere 3 ana tema elde edilmiştir. Her ana tema altında çeşitli alt temalara ulaşılmıştır.

**Ebeveynlerin bakış açılarından;** (a) Katılımı etkileyen etmenler (b) Fiziksel aktivitenin yararlarına ilişkin görüşler, olmak üzere iki tema elde edilmiştir. Her ana tema altında çeşitli alt temalara ulaşılmıştır.

### 4.1.Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Bakış Açılarından Otizmli Öğrencilerin Derse Katılımları

Araştırma bulgularına göre, BE öğretmenleri bakış açısından; (a) otizmli öğrencilerin Beden Eğitimi dersine katılımları, (b) otizmli çocukların Beden Eğitimi dersine katılımlarını etkileyen etmenler, (c) Beden Eğitimi öğretmenlerinin katılımı artırmaya yönelik yaklaşımları olmak üzere 3 ana tema elde edilmiştir. Her ana tema altında çeşitli alt temalara ulaşılmıştır.



**Şekil 1.** Beden Eğitimi öğretmenlerinin bakış açılarından otizmli öğrencilerin beden eğitimi dersine katılımları

#### **4.1.1.Otizimli öğrencilerin beden eğitimi dersine katılımları**

Bu başlık altında otizimli kaynaştırma öğrencisinin BE dersine katılımıyla ilgili beden eğitimi öğretmenlerinin görüşlerinden; “ilkokulda BE dersine katılım”, “ortaokulda BE dersine katılım” ve “lisede BE dersine katılım” temalarına ulaşılmıştır. Her bir temada aşağıda ayrı ayrı açıklanmıştır.

##### **4.1.1.1.İlkokulda BE dersine katılım**

İlkokulda bütün öğrencilerin katılması gerekli olan “oyun ve fiziki etkinlikler” dersi öğrencilerin hem sosyal beceriler, hem de motor beceriler kazanmaları açısından büyük önem taşımaktadır. Fakat BE öğretmenlerinin görüşlerinden elde edilen veriler otizimli kaynaştırma öğrencilerinin oyun ve fiziki etkinlikler dersine hiç katılmadıklarını hatta BE dersiyle ilk defa ortaokula karşılaştıklarını ortaya koymaktadır. İlkokul öğretmenin öğrenciyi BE dersine çıkarmamış olduğunu KÖ3, *“BE dersinin ne olduğunu hiç bilmiyor hatta ilk dönem çocuklara anlattığım konulardan sınav yapacağımı söylediğimde babasına ‘BE dersinden sınav mı olur? Ben hiç görmedim böyle bir ders, sınav olacağıma da inanmıyorum’ demiş.”* şeklinde ifade etmiştir.

##### **4.1.1.2.Ortaokulda BE dersine katılım**

Otizimli kaynaştırma öğrencisinin BE dersine katılımını oldukça sınırlı olduğunu KÖ3 *“Ben çocukları sıraya sokuyorum, o kenarda oturuyor, ben de onu oturtturuyorum, çünkü yapmak istemiyor, ayakta durmak istemiyor ben ‘rahat dedim mi’ ayağa kalkıyor ‘hazır ol’ dedim mi hazır ola geçiyor ‘nasılsınız’ diyorum ‘iyiyim’ diyor ve sonra tekrar kendi oturuyor.”* şeklinde ifade ederken, öğrencinin derse katılım için istekli olmadığını da KÖ1 *“Katılımı çok değil, en azından kendisi katılmaya çok gönüllü değildi, hatta beden eğitimi dersini sevmediğini söylediğini ilk dönem hatırlıyorum.”* şeklinde ifade etmiştir. Benzer olarak bir diğer BE öğretmeni öğrencisinin motivasyon eksikliğini; *“Ders anlattığımızda asla onu yerinde tutma gibi bir şansımız olmuyor özellikle serbest etkinlik zamanlarında tek başına diğer kaynaştırma öğrencilerinden farkı çok daha fazla hareketli olması”(KÖ2).* şeklinde açıklamıştır.

#### 4.1.1.3.Lisede BE dersine katılım

Otizimli kaynaştırma öğrencilerinin BE dersine katılımları çeşitli düzeylerde gerçekleşebilmektedir. Bir BE öğretmeni öğrencisinin BE dersine katılımının başlangıçta çok fazla olmadığını; *“İlk önce içe kapanık, çok fazla aktif olmayan bir öğrenci sanyordum zamanla keşfettim farklı bir durumu olduğunu diğerlerinden çok da farklı bir durumu olduğunu hissettirmiyor”*(KÖ5). sözleri ile ifade ederken açıklamalarına *“Aktif olarak katılıyor, birçok ders de daha sessiz olmasına rağmen beden eğitimi dersinde daha mutlu görüyorum, severek katılıyor, aktif olarak katılıyor, kenarda oturduğunu görmüyorum, genelde oyunlarda yer alıyor, serbest bıraktığım saatlerde bile kenara çekilmek yerine arkadaşlarıyla birlikte oluyor.”* şeklinde devam ederek öğrencinin katılımının zamanla arttığını belirtmiştir. Bunun tersine KÖ4 öğrencisinin normal akranlarından daha az derse katıldığını; *“Katılmasını istiyoruz ama normal öğrenciler gibi değiller, ister istemez biraz pasif kalıyor.”* şeklin de ifade etmiştir.

Yukardaki bulgular dikkate alındığında, araştırma kapsamımıza dahil olan otizimli çocukların ilkokulda şimdiki adı ile oyun ve fiziki etkinlikler dersi ile ilgili deneyimlerinin bulunmadığı, ortaokuldaki BE dersine katılımlarının oldukça sınırlı olduğu, bu sınırlı katılımın lisede biraz daha arttığı sonucuna ulaşılmıştır. İlkokulda BE öğretmeni bulunmamaktadır. BE dersleri yerine oyun ve fiziki etkinlikler dersi sınıf öğretmenleri tarafından yürütülmektedir. BE dersi hakkında sınıf öğretmenlerinin tam donanımlı olmamaları da derse gereken önemin verilmesini ve katılımı sınırlamaktadır. Katılımın lisede artması, ancak yüksek fonksiyonlu otizimli bireylerin daha üst eğitim basamaklarına çıkabilmeleri ile de ilgili olabilir. Otizimli çocukların BE derslerine katılımları diğer araştırmacılar tarafından da incelenen bir konudur. Yapılan araştırmalar otizimli öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarına göre okulda yapılan egzersizlere katılımlarının ve serbest zamanlardaki bedensel etkinliklerden yararlanma seviyelerinin daha az olduğunu göstermektedir (Pan ve ark., 2011; Pan ve Frey, 2006). Ayrıca Pan, (2008) otizimli çocukların tipik gelişim gösteren çocuklarla karşılaştırıldığında otizimli grubun daha az aktif olduğunu ileri sürmüştür (Akt; Sowa, ve Meulenbroek, 2012).

Eğitimin her kademesinde çeşitli derecelerde ortaya çıkan bu sınırlı katılımın nedenleri ilerleyen bölümlerde farklı açılardan ele alınarak, katılımı artırmaya yönelik yaklaşımlar üzerinde tartışılacaktır.

#### 4.1.2.Otizmli öğrencilerin beden eğitimi dersine katılımlarını etkileyen etmenler

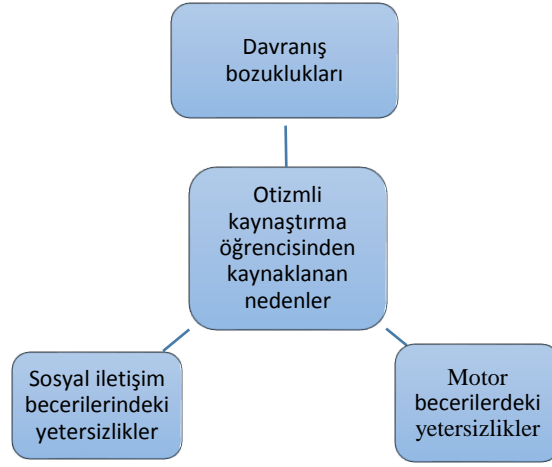
Bu başlık altında; “otizmli kaynaştırma öğrencisinden kaynaklanan nedenler”, “BE öğretmeninden kaynaklanan nedenler”, “okuldan kaynaklanan nedenler”, “akranlardan kaynaklanan nedenler”, “ebeveynlerden kaynaklanan nedenler” temalarına ulaşılmıştır. Her bir temadan aşağıda açıklandığı gibi çeşitli alt temalar elde edilmiştir.



Şekil 2. Otizmli öğrencilerin beden eğitimi dersine katılımlarını etkileyen etmenler

##### 4.1.2.1.Otizmli kaynaştırma öğrencisinden kaynaklanan nedenler

Beden eğitimi öğretmenlerinin otizmli kaynaştırma öğrencilerinin BE dersine katılımlarını etkileyen öğrenciden kaynaklanan nedenlerle ilgili görüşleri; “davranış bozuklukları”, “motor becerilerdeki yetersizlikler”, “sosyal iletişim becerilerindeki yetersizlikler” başlıkları ile ele alınmıştır.



Şekil 3. Otizmi kaynaştırma öğrencisinden kaynaklanan nedenler

#### 4.1.2.1.1.Davranış bozuklukları

Özlu-Fazlıoğlu (2004) otizmi çocuklarda bazı yetersizliklerin yanı sıra, problem davranış olarak tanımlanan, problem davranışlar olarak kabul edilen istenmeyen bazı davranışlarda bulduklarını belirtmektedirler. Bu problem davranışlar, çocuğun yeni beceriler öğrenmesini, var olan becerilerini kullanmasını, çevresi ile sosyal etkileşimini ve toplumsal uyumunu olumsuz yönde etkileyen davranışlardır. Özlu-Fazlıoğlu (2004), otizmi çocuklarda dışa dönük saldırganlığın görülebildiğini, nadiren saldırganlığın tehlikeli boyutlara ulaştığını belirterek bir kısım saldırgan davranışın tekrarlayıcı hareketlerle karıştırıldığına dikkat çekmektedir. Otizmi çocukların çevreyle çok fazla iletişime girememeleri eşyaları fırlatma, eşyalara zarar verme gibi çevresine zarar veren davranışlarda bulunmalarının nedeni olarak gösterilmektedir (Darıca ve ark., 2005). KÖ3 saldırgan davranışlarla ilgili olarak bu durumu şu şekilde ifade etmiştir; “Mesela bu sene Teknoloji tasarım dersinde makasla, maket bıçağı ile iş yapıyorlar kendine arkadaşlarına zarar veriyor çünkü bilmiyor onun ne kadar zarar verici olduğunu anlayamıyor.” şeklinde açıklamada bulunmuştur.

Bazen bu tepkiler uygunsuz gülme, ağlama, öfke ve sevinç nöbetleri, kendini ısırma, başını duvara vurma gibi davranışlar şeklinde olabilir (Öztürk, 2002). Bu



uygunsuz tepkileri KÖ2 “*Yani yerinde duramayışından dolayı sırayı kaldırıp yere atmalar, ani bağırılmalar, kafasına göre lavaboya gidiyor, geliyor, bu tip şeylerle karşılaşıyorum.*” şeklinde ifade etmiştir.

Otizmlili çocuklar özellikle günlük hayatlarındaki değişimlere karşı ani ve yersiz tepkiler verebilirler (Öztürk, 2002). Bu davranış bozukluğunu KÖ3 “*Kafasına göre okulun herhangi bir yerinde gidip oturur, biz kaç gün okulda aradık, okulun içinde dışarı çıkmadı, biliyoruz ama okulun içinde bulamadık, kesinlikle bir şeye taksın, kesinlikle hiçbir şey yaptırılmazsınız.*” şeklinde ifade etmiştir. Çocuğun bu davranışları Çiftçi ve Tabak (1997) tarafından belirtildiği gibi dikkat çekme, istenmeyen ortamdan ya da durumdan kaçma ve istenileni elde etme amacı ile ya da Darıca ve arkadaşlarının (2005) ifade ettiği gibi çevresi ile iletişime girememesi nedeni ile ortaya çıkmış olabilir. Otizmlili çocuklar genellikle sosyal temastan çekinmekte sosyal izolasyonu tercih etmekte ve yaşıtlarına uygun ilişkiler kurmakta ve sürdürme yeteneğinden yoksun oldukları bilinmektedir. Bu sosyal bozuklukların çocuğun duygusal savunmasızlığına depresyon ve aşırı stres veya hayal kırıklığının neden olduğu tespit edilmiştir (Müller, Schuler ve Yates, 2008). Aynı öğretmenin “*Ben gideceğim’ dediği zaman kimse babası, annesi dahi hiçbir şey yaptıramıyor. Kesinlikle kendi istemediği hiçbir şeyi yaptıramıyorsunuz. Çoğu zaman zaten okuldan çıkıp gidiyor ‘ben okulda kalmayacağım’ diyor hani ilk iki ders geliyor, bakıyorsunuz üçüncü ders çantasını toplamış’ ben gidiyorum’ diyor ailesini çağırıyoruz, göndermek zorunda kalıyoruz*”(KÖ3). şeklindeki ifadesi BE öğretmeni ve ailesinin çocuğun bu problemlili davranışıyla başa çıkmakta sorunlar yaşadığını göstermektedir. BE öğretmeni otizmlili kaynaştırma öğrencisinin davranış bozukluklarıyla başa çıkmakta zorluklarla karşılaştığı görülmektedir. Bu problem davranışların altında yatan temel nedenlerin sosyal ve iletişim içerikli olduğu vurgulanmaktadır. Beden eğitimi öğretmenleri bu beklenmedik durumlar karşısında, kararlı ve akılcı davranışlarla öfke nöbetlerini önleyebilirler (Öztürk, 2002).

Lisede görev yapan BE öğretmenleri, ortaokul BE öğretmenlerinden farklı olarak otizmlili kaynaştırma öğrencilerinin daha içe dönük ve kendi hallerinde olduklarını ifade etmişlerdir. KÖ5 “*Onun sınıfta arkadaşıyla problem yaşadığını, ya da sınıftan bir öğrencinin ona karşı şöyle oldu, böyle oldu, ondan şöyle rahatsızım gibi herhangi bir şikayet duymadım.*” şeklinde problemlili davranışa sahip olmadığını belirtirken,

KÖ4 “*Zaten kendi halinde sessiz bir öğrenci konuşursanız, konuşuyor, yap dersiniz, yapmaya çalışıyor.*” şeklindeki ifadesiyle kendi halinde bir öğrenci olduğunu belirtmiştir. Otizmlili bireylerde anlama ve algılama ne kadar yüksek ya da düşük olursa olsun onlar için sosyal çekingenlik en önemli zorluklardandır (Kırcaali-İftar, 1992). Otizmlili bireylerin sosyal duygulardan yoksun oluşları, sosyal çekingenlik sorununu yaşamaları, iletişim bozuklukları sergilemeleri ve yalnızlığı tercih etmeleri gibi özelliklere sahip olmaları, onlar büyüdükçe toplum ile aralarında olumsuz bir etkileşimi tetiklemektedir (Çopuroğlu, 2014). BE öğretmenlerinin ifadelerinden de anlaşıldığı gibi otizmlili öğrenci ile olan ilişki öğrencinin ihtiyaçları üzerinden yürütülen bir ilişki biçiminin de görülmemektedir.

Otizmlili öğrencilerin kalıp davranışlarına, KÖ1 “*Bir anda ısrarla sorup, gelip elle temas kurarak hatta beni iterek hocam ‘bu nasıl olacak’ gibi biraz da dersin dışında kalan sorular soruyor bunlar benim dersimin işlenmesini de zorlaştırıyor.*” şeklinde bir örnek vermiştir. Aynı öğretmen öğrencisindeki diğer bir kalıp davranışı da “*Sonuçta disiplin dersi ama herkesin gösterdiği sabrı gösteremeyen derste sırasında yerinde duramayan en az üç dört kere tuvalete gitmek isteyen, tuvaleti geldiğinden mi sıkıldığından mı onu da bilmiyorum*”(KÖ1). Şeklin de belirtmiştir. Otizmlili bireylerde, çeşitli kombinasyonlar da ve değişen şiddet derecelerinde kalıplaşmış (stereotipik) davranışlar görülebilmektedir (Akt; Öztürk, 2012). Bu kalıplaşmış davranışlar otizmlili öğrencinin BE dersine katılımını olumsuz yönde etkilediği gibi aynı zaman BE öğretmenin ders işleme yönündeki motivasyonunu da düşürmektedir.

Yapılan araştırmalar, otizmlili çocukların dikkat eksikliği / hiperaktivite bozukluğu belirtilerinde düzensizlik gösterdiklerini ortaya koymuştur (Gillberg, 1989; Holtmann, Bolte ve Poustka, 2007; Oswald, Countinho, Johnson, Larson ve Mazefsky, 2008: Akt; Obruşnikova ve Dillon, 2011). Aynı zamanda Güzelhan ve arkadaşları (2001), otizmlili bireylerde hiperaktivite belirtilerinin oldukça sık görüldüğünü belirtilmişlerdir. Korkmaz (2001) otizmde dikkati sağlayan sistemlerde sorun olduğunun düşünülmemekte olduğunu ifade etmiş hatta, bu nedenle dikkat eksikliği ve hiperaktivite ile otizm arasında uzak da olsa bir akrabalık olabileceğini belirtmiştir (Akt; Özeren, 2013). KÖ2 “*Ders anlattığımızda asla onu yerinde tutma gibi bir durumumuz olmuyor belirli bir zaman mesela sadece beş on dakika hatta*

*bazen o kadar bile değil yani beş on dakika bile değil yani.*” şeklindeki açıklaması hiperaktivitenin öğrenmeyi zorlaştırıcı etkisini vurgulamaktadır. BE öğretmeninin bu ifadesinde görüldüğü gibi dikkat eksikliği ve hiperaktif davranışlar genel BE sınıflarında ciddi bir öğrenim zorluğu olarak görülmektedir (Obrusnikova ve Dillon, 2011).

Sonuç olarak BE öğretmenlerinden elde edilen bulgular, otizmin doğası ve alan yazın ile tutarlı olarak sıklıkla otizmlili kaynaştırma öğrencilerinin zarar verici davranışlar, takıntılı davranışlar, kurallara uymama, odaklanamama, içe yönelim gibi davranış problemlerini işaret etmektedir. Aynı zamanda BE öğretmenlerinin davranış problemleri üzerinde etkili olamadıklarını, bu davranış problemlerinin de otizmlili öğrencilerin BE dersine katılımlarını zorlaştırdığını ortaya koymaktadır.

#### **4.1.2.1.2.Motor becerilerdeki yetersizlikler**

Otizmlili çocukların akranları ile aralarında bedensel olarak fiziksel bir farklılık olmamasına rağmen, motor beceri gelişimlerinde yaşlarına göre çeşitli derecelerde farklılıklar gözlenmektedir. Fiziksel yapı olarak birçok beceriyi normal zamanında gerçekleştirebilecek gibi görünmelerine rağmen, bazı becerilerin gelişimi geç olabilmekte, hareketin yönergeye uygun ve seri olarak gerçekleştirilmesinde zorluklar yaşayabilmektedirler. Örneğin; kağıt kesme, bir kutu içine küpleri atma gibi ince motor becerilerde yetersizlikleri göze çarpmaktadır (Özlu-Fazlıoğlu, 2004).

Beden eğitimi öğretmenlerinden elde edilen bulgular otizmlili kaynaştırma öğrencilerinin motor becerilerde çeşitli derecelerdeki zorluklarını ortaya koymaktadır. KÖ1 otizmlili kaynaştırma öğrencisinin ince motor becerilerinde yetersizliğini; *“Öğrencimizin beden eğitimi dersi ile ilgili büyük kas gruplarıyla ilgili refleksleri zayıftı açıkçası.”* şeklinde ifade etmiştir. Bu durum otizmlili çocuklarda görülen motor problemlere işaret etmektedir. Otizm ile ilgili araştırmalarda bir hareketi gerçekleştirme ile ilgili motor becerilerin normal akranlarına göre iyi olmadığı vurgulanmaktadır (Özlu-Fazlıoğlu, 2004). Ayrıca otizmlili bireyler, kaba ve ince motor becerilerde önemli yetersizlikler sergileyebilmektedir. Bu motor güçlükler, motor planlama problemi, kas zayıflığı veya duyuşal işleyişle ilişkili olabilir. Bu bireyler, kaba motor beceri gerektiren grup oyunlarına katılmaya

bilmektedir (Yanardağ, Ergun ve Yılmaz, 2009). Otizme sahip çocukların, motor testlerde ortalamanın gerisinde olduğu da rapor edilmiştir (Todd ve Reid, 2006).

Kuhaneck ve Watling (2004), otizmliler ve diğer özel gereksinimli bireylerin motor becerilerdeki yetersizliklerin yanı sıra, yaygın olarak sedanter yaşam stiline de sahip olduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca bu bireylerin fiziksel uygunluk düzeylerinin normal gelişim gösteren bireylerden daha düşük olduğu saptanmıştır (Akt; Yanardağ ve Yılmaz, 2009). KÖ1'in öğrencisinin fiziksel özelliklerini belirttiği; *“Yapı olarak da biraz şişman diyebileceğimiz kilolu bir öğrencimiz bu yüzden de vücuduyla çok barışık değil.”* şeklindeki açıklaması da bunu destekler niteliktedir.

#### **4.1.2.1.3.Sosyal iletişim becerilerindeki yetersizlikler**

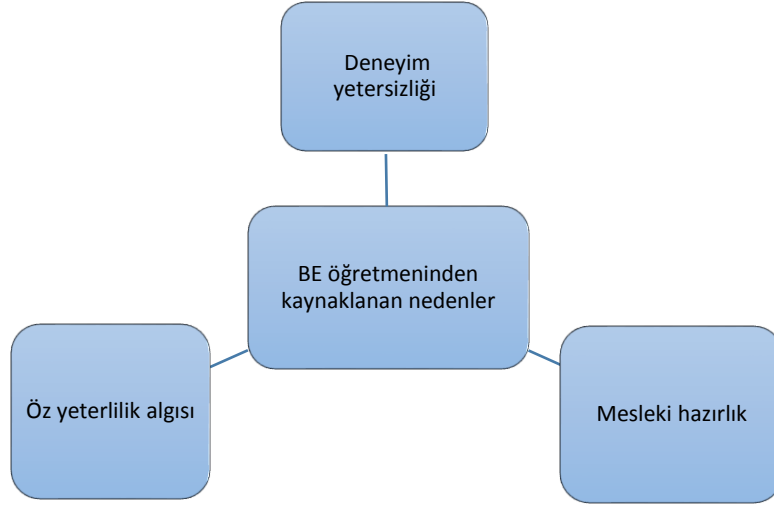
Otizmliler bireylerin sosyal etkileşim ve iletişimdeki yetersizlikleri, göz kontağı kurmakta güçlük çekme, sözel olmayan iletişimde eksikliklerin olması, ortak dikkat davranışının sınırlı olması, başkalarının duygularına duyarsız olma ve akran ilişkilerinde yetersiz olma olarak sıralanabilir (Özlü-Fazlıoğlu, 2004).

Beden eğitimi öğretmeni otizmliler kaynaştırma öğrencisiyle iletişim kuramadığını; *“Kesinlikle ve kesinlikle söz d inlemiyorlar istediklerini yapıyor istemediklerini yaptırılmıyorsunuz”(KÖ3).* şeklinde ifade ederken lisede görev yapan KÖ4 öğrencisinin iletişim sorunu yaşadığını; *“Normal öğrenciler gibi tabii ki değil ister istemez iletişim kurmakta da biraz pasif kalıyor.”* şeklinde açıklamaktadır.

Otizmliler çocuklar okul çağında okula uyum sağlama güçlüğü, sınıf kurallarına uymama, tekrarlayıcı davranışlar, arkadaş edinememe ve öğrenme güçlüğü çekerler. Özellikle yüksek işlevli otizmliler çocukların okula uyumlarının ve akademik becerilerinin daha iyi olduğu ancak yaşlılarıyla ilişkisi kurmakta zorlandıkları ve oyunlara katılımda güçlük çektikleri bilinmektedir. Düşük işlevli otizmliler çocukların sadece bir kısmının oldukça sınırlı bir akademik gelişme gösterebildikleri ve belli düzeyde sosyal iletişim etkileşim kazanabildiği bilinmektedir (Durukan ve Karaman, 2012). Bizim bulgularımız da bu bilgilerle tutarlı olarak otizmliler öğrencilerin sosyal iletişim becerilerindeki yetersizliklerin BE derslerine katılımlarını olumsuz yönde etkilediğini göstermektedir.

#### 4.1.2.2. Beden eğitimi öğretmeninden kaynaklanan nedenler

Beden eğitimi öğretmenlerinin otizmli kaynaştırma öğrencilerinin beden eğitimi dersine katılımlarını etkileyen kendilerinden kaynaklanan nedenlerle ilgili görüşleri incelendiğinde “deneyim yetersizliği”, “mesleki hazırlık”, “öz yeterlilik algısı” alt temalarına ulaşılmıştır.



Şekil 4. Beden eğitimi öğretmeninden kaynaklanan nedenler

##### 4.1.2.2.1. Deneyim yetersizliği

Beden eğitimi öğretmenin otizm ile ilgili bir bilgiye ve eğitime sahip olmadığını KÖ2'nin “*Sekiz yıllık öğretmenlik hayatımda birçok kez kaynaştırma öğrencisine ders verdim ama otizmli bir kaynaştırma öğrencisine ilk defa bu yıl denk geldim. Dersin ilk beş dakikasından sonra öğrencinin diğer öğrencilerden farklı olduğunu hissedebiliyorsun bunu otizm midir bir başka engel midir bilmediğimiz için.*” şeklindeki ifadesi göstermektedir. BE öğretmenin bu açıklaması aynı zamanda kaynaştırma uygulaması ile ilgili BE öğretmenlerinin bilgilendirilmediğini ve öğrencisinin durumunu tesadüfen öğrendiğini ortaya koymaktadır.

Bir Lise BE öğretmenin “*Otistiklerle ilgili deneyimim olmadı, fakat büyük şehir belediyesinin engelliler seminerine katılmışım, yüzmeye ilgili sertifika almışım. Bu arada bedensel zihinsel engellilerle hepsinin içinde olduğu bir çalışmaya katılmışım*” (KÖ4). sözleriyle engellilerle ilgili bir eğitim aldığı ancak otizm ile bir bilgisi olmadığını açıklamıştır. KÖ3 ise bu ifadelerin tam tersi geçmiş

deneyimi olmasına rağmen otizmlı öğrenciyle çalışmak için kendini yeterli bulmadığını; *“Özellikle ben okulda engelliler üzerine çalışmış olmama rağmen uzmanlığımı da engelliler üzerine almış olmama rağmen kesinlikle çocuklara bir şey yaptırıyorum. Şöyle ki; bir tane otistik öğrenciyle çalıştım ama hala kendimi yeterli bulmuyorum, bunun için özel bir eğitim almak gerekir mi? ‘Evet’.”* şeklin de ifade etmiştir.

Bazı öğretmenlerinin, farklı engel gruplar ile çalışma deneyimleri olmasına rağmen, bu deneyimin de otizmlı öğrenciyi anlama ve öğretmede yeterli olmadığı görülmektedir. Hiçbir deneyimi olmayan BE öğretmenleri de aynı zorluklarla karşı karşıya kalmaktadırlar. Yapılan araştırmalar da BE öğretmenlerinin deneyimli olmasının otizmlı çocukların davranışlarını anlamada daha etkili olduğunu göstermektedir (Beamer ve Yun, 2014). BE öğretmenlerinin ifadelerinden elde edilen bulgular da BE öğretmenlerinin hizmet öncesi eğitimlerinin sınırlı olduğunu göstermektedir.

#### **4.1.2.2.2.Mesleki hazırlık**

Görüşmelere katılan üç BE öğretmeni üniversitede engelliler ve spor dersi aldığını, iki BE öğretmeni ise böyle bir dersi almadığını ifade etmiştir. BE öğretmenlerinden elde edilen bulgular, mesleki hazırlık sürecinde engelliler ve spor dersinin bir dönem olmasının yeterli olmadığını, içerik olarak da meslekte karşılaşılabilecekleri konuları tam anlamıyla içermediğini, sadece belli engel gruplarının belli özelliklerini teorik olarak gördüklerini ve nasıl BE dersi yaptırabilecekleri konusunda da bir eğitim almadıklarını göstermektedir. Buna örnek olarak KÖ1’in açıklamasını verebiliriz; *“Engelliler ve spor dersi almıştım. O derste otizmlilerin genel özelliklerini öğrenmiştik ama bir beden eğitimi dersinde otizmlı bir öğrenciye nasıl davranılır onun eğitimiyle ilgili özel bir şey hatırlamıyorum.”* şeklinde ifade ederken açıklamasına *“Üniversitede engelliler için spor dersi vardı ama otizmlilerle BE dersinde ne yapmalıyız üzerine bir şey hatırlamıyorum. Öyle bir eğitim almadık. Sadece otizmlı öğrencilerin en azından farkına vardım. Zaten duyarsız bir insan değilim aldığım ders bende bir farkındalık yarattı ama mesleğime direkt sokuşturabileceğim bir bilgi hatırlamıyorum. Genel olarak engellileri tanımam*

*otizmlilerin odaklanma problemi yaşadıkları gibi genel özelliklerini öğrenmiştim diyebilirim.”*

Beden eğitimi öğretmenlerinin ifadelerinden elde edilen bulgular üniversite almış oldukları engelliler ve spor dersinin engellilere karşı farkındalıklarının artması konusunda faydalı olduğunu fakat uygulamada meslekleriyle bütünleştirebilecekleri bir eğitimin eksikliğini hissettiklerini göstermektedir.

Aynı zamanda araştırmamızın amacı ve önemini oluşturan kaynaştırma terimiyle BE öğretmenlerinin bazılarının ilk defa meslek hayatlarında karşılaştıklarını da görüyoruz. KÖ2'nin şu ifadesini *”Meslek hayatımda ilk defa kaynaştırma diye bir kelimeyle karşılaştım. Bu kaynaştırmanın ne olduğunu bilmiyordum, derse girdiğimde kaynaştırma öğrencisi dediklerinde bu neyin kaynaştırmasıdır diye düşündük, sonra normal öğrencilerle otizmlilerle öğrencilerin birlikteliğinin olduğunu anladık. En önemlisi maalesef eğitimini almadık.”* buna örnek olarak verebiliriz. Bunun sonucu olarak özel gereksinimli çocuğu tanımayan öğretmen ne yapacağını bilememenin sıkıntısı içerisinde yeterince yararlı olamamaktadır (Eripek, 1986). Aynı öğretmenin *“Eğitim hayatımızda bize karşılaşacağımız bu durumla ilgili bilgi verilseydi, şu durumla karşılaşacaksınız, bu durum karşısında şöyle davranacaksınız, şöyle önlem alacaksınız diye daha faydalı olurdu diye düşünüyorum.”* şeklindeki ifadesi de engellilerde beden eğitimi ve spor dersinin mesleki hazırlık sürecindeki önemini vurgulamaktadır.

Beden eğitimi öğretmeni KÖ3'ün; *“Kaynaştırma öğrencisi ile ilgili bir eğitim almadım, otizmle ilgili eğitimi de uzmanlık seçtiğim için gördüm. Mesela, uzmanlıkta engelliler ve sporu seçmeyen diğer arkadaşlarımdan ne otizmle ilgili ne de kaynaştırma ile ilgili hiçbir bilgisi olduğunu düşünmüyorum.”* şeklindeki sözleri ve *“Kesinlikle aldığım eğitimin yeterli olduğunu düşünmüyorum ve hiçbir öğretmenin de otizmlilerle kaynaştırma öğrencisiyle çalışabilecek derecede üst düzeyde olduğunu düşünmüyorum. Vardır tabii ki bunun eğitimini almış öğretmenleri ayrı tutuyorum”*(KÖ3). şeklindeki açıklaması BE öğretmenlerinin engelliler ile ilgili ders almış olmalarına rağmen mesleklerinde yeterli olmadıklarını mevcut sistemdeki BE öğretmenlerinin de otizmlilerle kaynaştırma öğrencilerini öğretebilecek yeterlilikte olmadığını düşündürmektedir. Bununla birlikte kaynaştırma eğitimi ihtiyacını

karşılacak adapte edilmiş BE öğretmenlerinin yetiştirilmesine duyulan ihtiyaç da düşünülmesi gereken bir konu olarak ortaya çıkmaktadır. Ayrıca aynı BE öğretmeni uzmanlık alanı olarak seçtiği engelliler ve spor dersinin uygulama olarak yeterli olmadığını; *“Üniversitede verilen dersin yeterli olup olmadığını burada sorgulamak gerekir ki bence değil. Ben, engelliler ve spor dersini 4 dönem, 2 sene üst üste görmeme rağmen kaynaştırma öğrencisinin ne demek olduğunu inanın görevime ilk başladığımda öğrendim deneme, yanılma yoluyla kesinlikle”*(KÖ3). şeklinde belirtmiştir. KÖ3’ün bu açıklamasını KÖ5’in *“Sadece bir dönem ders almıştım ama yeterli değilmiş. En az iki dönem hatta üç dönem otizm olsun diğer görme işitme vs. gibi bu tarz engelliler ve bu çocukların nasıl spor yapabilmeleriyle ilgili bir eğitim olmalı onunla ilgili bir eğitim almadık.”* şeklindeki ifadesi de desteklemektedir.

Araştırma bulguları BE öğretmenlerinin eğitim almış olmalarına rağmen bu öğrencilere öğretme konusunda yeterli olmadıklarını göstermektedir. KÖ2’nin *“Kesinlikle beden eğitimi öğretmenlerine bu konuda eğitim verilmeli diye düşünüyorum. Çünkü ben içgüdülerimle hareket ediyorum. Bu iş için özel eğitim alan beden eğitimi öğretmenlerinin yetiştirilmesi gerekli.”* şeklindeki sözleri de, BE öğretmenlerinin otizmlili çocukları BE derslerine dahil edebilmek için özel alan bilgisine ihtiyaçları olduğunu göstermektedir.

Beden eğitimi öğretmenlerine, mesleki hazırlık sürecinde, kaynaştırma öğrencilerinin derse dahil edilmesiyle ilgili eğitimin verilmesinin hem otizmlili öğrencilere hem de BE öğretmenlerine büyük katkı sağlayacağını KÖ5. *“Sadece tanıma aşama işte neler yapılır neler yapılmaz nasıl davranılır nasıl davranılmaz şeklindeydi. Ama bu öğrenci ne tarz sporlar yapabilir sınırlılıkları nelerdir neler yaptırılırsa bu çocukta hem fiziksel hem zihinsel gelişim olur ya da neler yaptırılmamalıdır konusyla ilgili herhangi bir çalışma yapılmadı maalesef.”* şeklinde ifade etmiştir. Aynı öğretmenin *“Üniversite hayatımda engelliler için spor dersimiz vardı orada böyle problemi olan öğrencilerle ilgili çalışmalar yaptık. Otizmle ilgili o zaman bilgi sahibi oldum bunu dördörtlük bir eğitim olarak almadık. Ama ben meslek hayatımda görerek piştim desem daha doğru olur”*(KÖ5). şeklinde ki ifadesi ile KÖ3 *“Yaparak yaşayarak öğrenme dedik ya ben otizmlili öğrencilere nasıl davranılacağını gittim yaşayarak öğrendim otizm merkezinde otistik çocukları görüyordum az çok bir veri elimde vardı nasıl davranacağım nasıl yapacağım*



*biliyordum ama dediğim gibi kesinlikle aldığım eğitimin yeterli olduğunu düşünmüyorum.”* şeklindeki ifadesi BE öğretmenlerinin bu konuyu meslek hayatlarında yaşayarak, deneme yanılma yoluyla tecrübe ettiklerini göstermektedir.

Beamer ve Yun (2014) BE öğretmenlerinin inançları ve otizmlili öğrencileri derse dahil etmeye yönelik davranışlarına ilişkin çalışmalarında BE öğretmenlerinin mesleğe hazırlık sürecinde özel gereksinimli çocukları eğitime konusunda eğitim almış olmalarının çok önemli olduğunu ve öğretim programlarının alana yönelik birden fazla ders içermesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bizim araştırmamızdan elde edilen bulgular da BE öğretmenlerinin mesleki hazırlık sürecinde daha fazla eğitim almaları gerektiğini desteklemektedir.

Ayrıca genel BE öğretmenliğinden mezun olan öğretmenlerinde otizmlili çocuğa eğitim verebilecek düzeyde donanımlı olmadıklarını KÖ3 *“Normal beden eğitimi öğretmenliği okulundan mezun olmuş bir öğretmenin ben kesinlikle ne kaynaştırma da ne de otizmlili öğrenci ile üst düzeyde bir eğitimi yapabileceğine inanmıyorum.”* şeklindeki sözleriyle ifadesi etmiştir.

Genelde BE öğretmenlerinin ifadeleri otizmlili çocuklara nasıl BE dersi yaptırılacağı ile ilgili sorunlar yaşadıkları bunun sebebinin de ya mesleki hazırlık sürecinde engelliler ve spor dersi almamış olmalarından kaynaklı olduğunu ya da bu dersin içeriğinin yetersizliğinden kaynaklı olduğunu göstermektedir. Araştırmacılar da BE öğretmenlerinin sıklıkla, sınırlı hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim yüzünden engelli öğrencilere uygun BE hizmeti sağlamak için iyi hazırlanmadıklarını belirtmişlerdir (Block, 2007; Lieberman ve Houston-Wilson, 2002). ABD Sayıştay Raporuna göre (2010), genel beden eğitimcilerin sadece %33'ünün engelli öğrencilerin eğitilmesi için hazırlandıkları kaydedilmiştir.

Beden eğitimi öğretmen adaylarının teorik bilgiden çok, özel gereksinimli bireylerle temasa dayalı etkileşim içeren bir eğitim içinden geçmeleri gerektiğini; KÖ1 *“Okuyan öğrenci kardeşlerimizin gelip stajında o öğrenci ile tanıştırsa o öğrenci ile bir aktivite bir etkileşim kurarsa o zaman faydası olur. Yoksa zaten internete otizmlili öğrenci yazdığınızda o derste öğrendiğimiz hemen hemen her şeyi öğreniriz. Bunun ben uygulama olmadığı sürece yüz yüze bir etkileşim olmadığı sürece bir katkısı olacağını zannetmiyorum.”* şeklinde ifade etmiştir. KÖ2'nin; *“Az*

*önce bahsettiğimiz gibi bir eğitim olanağı bunun sadece üniversitenin sekiz döneminin bir döneminde bir ders değil mesela. Biz mezun olup öğretmenlik hayatımıza başladığımızda böyle bir durumla karşılaşacağımızı düşünmüyorduk gözleri görmeyen sporcularla ilgili gördüğümüz spor branşıyla bile biz bunlarla karşılaşmayız zaten çünkü bunlar için özel eğitim okulları vardır oradaki öğretmenler onlarla uğraşır diye düşünmüştük. Çok zevkli bir dersti ama biz bunlarla hayatımız boyunca uğraşmayacağız, karşılaşmayacağız diye düşündük.”* şeklindeki açıklaması da BE öğretmenlerinin üniversite de engelliler ve spor dersi almış olmalarını bu işi yapmaya hazır oldukları anlamına gelmediğini düşündürmektedir.

Beden eğitimi öğretmenlerinin otizmli öğrencilere nasıl bir ortamda nasıl eğitim verecekleri ve nasıl ders yapacakları konusunda hala şeffaf bir plan oluşturulmadığı görülmektedir (Beamer ve Yun, 2014). Jin, Yun ve Wegis (2013). Son zamanlarda otizmli çocukların genel eğitime başarılı bir şekilde katılmaları için öğretmenlerin almış oldukları eğitim, BE öğretmenlerinin öz yeterliği ve tutumlarını inceleyen daha çok araştırmanın yapılması gerektiğini önermişlerdir. (Akt; Beamer ve Yun, 2014). Hodge (1998)'nin çalışması engelliler için BE alanındaki derslerin BE öğretmenleri üzerinde olumlu etkisi olduğunu göstermiştir (Akt; Beamer ve Yun, 2014). Bizim araştırmamızın sonuçları BE öğretmenlerinin mesleki hazırlık sürecinde engelliler ve spor dersi aldığını ancak otizmli öğrencileri eğitme konusunda ders almadıklarını, otizmli öğrenciyi öğretme konusunda daha fazla eğitim alma ihtiyacında olduklarını göstermektedir.

Otizmli öğrencilerle çalışacak öğretmenlerin bu çocuklar ile karşılaşmadan önce meslekte hazırlanması gerektiğini araştırma bulguları güçlü bir şekilde ortaya koymaktadır. Buel ve arkadaşları (1996) olumsuz ve farklı tutumlara sahip öğretmen adaylarının engelli bireylere yönelik tutumlarının olumlu yönde değiştirilmesinin, okullarda kaynaştırma sınıflarında engelli bireye uyarlanacak programın başarılı olması için gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Aynı zamanda öğretmenlerin olumlu tutum içinde olması, onların kaynaştırma sınıfındaki öğrencilerini daha güvenle desteklemelerini, sınıf materyallerini, işleyiş ve ihtiyaca uygun olarak uyarlamalarını sağlayacaktır (Akt; Gürsel, 2006).

#### 4.1.2.2.3.Özyeterlik algısı

Öğretmenler, öğrencinin daha etkin olmasını sağlamak, problem çözme, araştırma, sorgulama, etkili iletişim, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, analitik düşünme, yansıtıcı düşünme ve karar verme gibi becerileri kazandıracak öğrenme-öğretme etkinliklerini düzenlemek, etkinlikleri düzenlerken öğrencilerin psikolojik dengelerine, sosyal etkileşimlerine, cinsel ve kültürel eğilimlerini de dikkate almak zorundadırlar. Bu sıralananlar, öğretmenin artan sorumluluklarından yalnızca birkaçıdır (Akt; Karacaoğlu, 2008; Eacute ve Esteve, 2000; Gürkan, 2001). Öğretmen yeterliliklerinin düzeyi öğrencinin öğrenmesini etkileyecektir. Öğretmen ne kadar yeterli ise öğrenci öğrenmeleri ve öğrenmelerin kalıcılığı da o kadar artacaktır (Karacaoğlu, 2008).

Beden eğitimi öğretmeni KÖ2'nin; *“Engellilerin spor yapması anlamında yetkin olmadığım için ekstra bir şey söyleyemem. Ama benim gibi mezun olmuş her beden eğitimi öğretmeni gibi benim de bu konuyla ilgili bir yeterliliğim olmadığını düşünüyorum.”* şeklinde ki ifadesi öz yeterliğinin olmadığına inandığını göstermektedir. Ayrıca aynı öğretmenin *“Bilimsel tecrübe olsaydı birazcık daha iyi hissedebilirdim. Bunun en büyük sebebi de üniversitelerdeki derslerin eksikliği.”* şeklindeki ifadesi de öz yeterlik algısının güçlü olabilmesi için mesleki hazırlık sürecinin önemini bir kez daha vurgulamaktadır.

Diğer taraftan KE3 mesleki hazırlık sürecinde engelliler ile ilgili uzmanlık eğitimi almış olmasına rağmen bu çocuklara bir şeyler öğretme konusunda kendisini yeterli bulmadığını, akranları ile aynı ortam için bir kaynaştırma eğitimi uygulayamadığını ifade etmesi öz yeterlik algısının önemini gözler önüne sermektedir. BE öğretmenin otizmlilerle ilgili bilgiye sahip olması kadar otizmlilerle öğrenci ile çalışma isteğinin ve öz yeterliğinin de yüksek olması son derece önemli olduğu görülmektedir. KÖ3'ün; *“Aldığım ders den dolayı ne yapacağımı biliyordum okulda engelliler üzerine çalışmış olmama rağmen uzmanlığımı engelliler üzerine almama rağmen kesinlikle bu çocuklara bir şey yaptırıyorum. Kaynaştırma eğitimini uygulayabiliyor musun? diye soruyorsanız ben kendi dersimde veremiyorum.”* şeklindeki ifadesi ile *“Ben hala kendimi yeterli bulmuyorum bunun için özel bir eğitim almak gerekir mi evet.”* şeklin de sözleri,

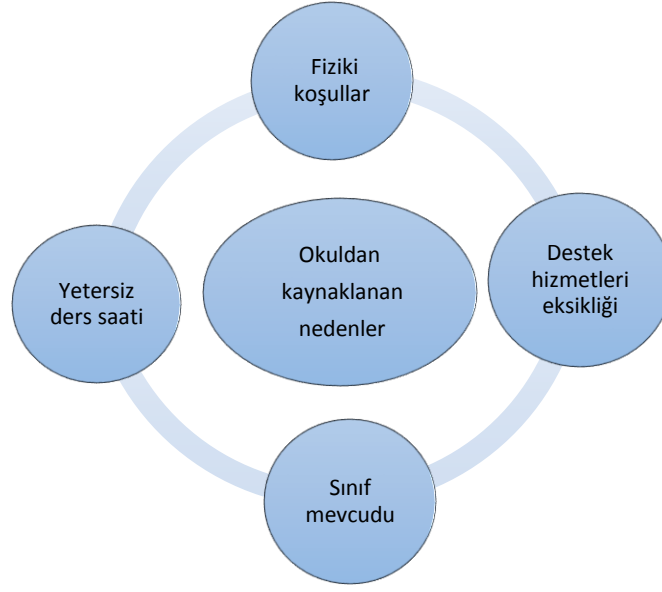
KE5'in "Tabi ki almış olduğum eğitim meslek hayatımda etkili oldu ama şimdi bakıyorum da bu konuyla ilgili daha fazla eğitim verilmeliymiş diye düşünüyorum açıkçası çok üst düzeyde bir beden eğitimi dersi uygulayabildiğimi düşünmüyorum." şeklindeki ifadesi bu çocuklara eğitim verecek BE öğretmenlerinin engelliler ve spor dersi dışında otizmli kaynaştırma öğrencilerine nasıl BE dersi yaptırılacağı ile ilgili özel bir eğitim ihtiyacı içinde olduğunu ortaya koymaktadır.

Bununla birlikte KE5'in; "Evet kendimi yeterli buluyorum. Çünkü ben bireysel olarak da araştırma yapıyorum bu konuda. İnternet üzerinden olsun kitaplar üzerinden olsun aynı zamanda tecrübelerimde buna ışık tutuyor, durağan kalmak maalesef yeterli değil takip etmek gerek." şeklindeki ifadesi de kendi kişisel gelişimleri için bireysel olarak yapmış oldukları araştırmaların da onların öz yeterlik algıları üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu göstermektedir. Otizmli çocukların okullarda kaynaştırma uygulamalarına dahil edilmesi konusunda öğretmenlerin tutumları ve öz yeterlik algıları oldukça önemlidir. Kaynaştırmaya yönelik pozitif inanca sahip öğretmenlerin otizmli öğrencilere eğitim vermesi otizmli öğrencilerin derse katılımlarının artmasında etkili olmaktadır (Beamer ve Yun, 2014)

Araştırmacılar kaynaştırma ortamında otizmli çocukların başarılı olabilmeleri için BE öğretmenlerinin öz yeterlik algılarının ve tutumlarının çok önemli unsurlar olduğunu belirtmişlerdir. BE öğretmenlerinin kaynaştırmayla ilgili pozitif tutum içinde olmalarının otizmli çocukların başarılarında olumlu yönde etkisi olduğunu gözlemlemişlerdir (Obrusnikova, 2008; Rizzo, 1984; Rizzo ve Vispoel, 1991: Akt; Beamer ve Yun, 2014). Bizim araştırmamızda da olumlu tutum içinde olan ve öz yeterlik algısı yüksek BE eğitimi öğretmenlerinin otizmli öğrenciyle daha başarılı bir eğitim ortamı oluşturduğunu, olumlu tutum içinde fakat öz yeterlik algısı düşük BE öğretmenlerinin ise bunun tam tersine olumsuzluklar yaşadığını ortaya koymaktadır.

#### **4.1.2.3.Okuldan kaynaklanan nedenler**

Beden eğitimi öğretmenlerinin otizmli kaynaştırma öğrencilerinin beden eğitimi dersine katılımlarını etkileyen okuldan kaynaklanan nedenlerle ilgili görüşlerinden "fiziki koşullar", "sınıf mevcudu", "yetersiz ders saati", "destek hizmetleri eksikliği", alt temalarına ulaşılmıştır.



Şekil 5. Okuldan kaynaklanan nedenler

#### 4.1.2.3.1.Fiziki koşullar

Görüşmelere katılan BE öğretmenleri spor yapabilecek uygun koşulların olmadığını ifade ederken beş BE öğretmeni de kapalı spor salonuna sahip olmadıklarını ifade etmişlerdir. Okullardaki fiziki koşulların yetersizliğini KÖ2 “Okulda yaşadığımız sıkıntı yeterli spor alanının olmayışı bahçesinin de küçük olması. Hava güzel olduğunda bahçedeyiz öğrenci zaten kendini ifade edebilme, öğrenme gücü ve sosyalleşme gücü çekiyor. Beden eğitimi derslerinde bir nebze olsun daha rahat şekilde ifade edebildiğini gözlemledim. Bahçede olduğumuzda bunu görebiliyorum ancak havanın yağışlı olduğu dönemlerde sınıfa girdiğimizde çok farklı tepkilerle karşılaştım. Bahçe dışında kendini rahat bir şekilde ifade etme imkânı bulamıyor.” şeklinde ifade ederken KÖ5 “Okulumun fiziksel şartları maalesef yeterli değil. Okulumuzda spor salonu yok sadece bahçe içerisinde belirli branşlar üzerinde çocukları çalıştırabiliyoruz spor salonunun etkisi çok büyük. Olsaydı farklı spor dalları yapma şansları da olurdu.” şeklinde ifade etmiştir. Diğer taraftan KÖ4’ün “Altyapı olarak spor salonu ve malzeme tabii ki.” şeklinde ifadesi ile KÖ2’nin “Malzeme spor malzemesi konusunda da malum şu andaki şartlar birçok okulda da aynı.” şeklindeki sözleri yetersiz malzemenin bu öğrencilerin eğitimi açısından engel oluşturduğunu düşündürmektedir. Ayrıca

KÖ4'ün “*Ayrı bir merkezin olması her zaman avantajlı olur gibi geliyor bana. Yani sportif faaliyetleri ayrı bir merkezde yapmasında fayda var gibi görüyorum. Bu okulun bünyesinde olabileceğini zannetmiyorum ayrı bir merkezde olması lazım.*” şeklinde ifadesi okullarda yeterli spor alanının olmamasından kaynaklı fiziksel aktiviteye ihtiyacı olan bu öğrencilerin spor yapmaları için ayrı merkezlerde olmalarının onlara daha fazla avantaj sağlayacağı yönündedir.

Pan (2009), yaptığı araştırmada da fiziksel aktivite ve sosyal katılım davranışlarında çevresel sınırlılıkların, yetersizliğin kendisinden daha önemli olabileceğini belirtmiştir (Akt; Şenel, 2009). Araştırma bulgularımız da kötü hava koşullarında sınıfta ders işlemek zorunda kalan BE öğretmenlerinin, kısıtlanmış bir alan içinde davranış problemleri gösteren otizmlili öğrencileri kontrol etmekte ve derse dahil etmekte zorluklar yaşadığını ortaya koymaktadır.

#### **4.1.2.3.2.Sınıf mevcudu**

Sınıf mevcudu ile ilgili KÖ1 görüşünü “*Öncelikle sınıf mevcutlarının daha az olması performansı kesin arttırırdı. Yani 30 çocuğun içinde otizmlili bir öğrenciye ilgi göstermektense 15 kişilik bir sınıf otizmlili öğrenciye çok büyük bir avantaj oluştururdu. Sınıf mevcutları ne kadar az olursa bu öğrencilere daha fazla ilgi gösterilebilir diye düşünüyorum.*” şeklinde ortaya koymuştur. Bir diğer BE öğretmeni ise sınıf mevcudunun etkisini kendi sınıfından örnek vererek şöyle açıklamıştır; “*Genellikle sınıf mevcudumuz 30 kişi, 28-32 arasında şimdi 30 öğrenci bir yerde 30 öğrenciyle ayrı ilgilenmek gerekiyor sonuçta 30 tane öğrenci var bir tane kaynaştırma öğrencisi ve benim kaynaştırma öğrencilerim çok ağır*” (KÖ3).

Beden eğitimi öğretmenlerinden elde edilen veriler, otizmlili kaynaştırma öğrencisinin BE dersine katılımını etkileyen etmenlerden birinin de “sınıf mevcudu” olduğunu ortaya koymuştur. BE öğretmenlerinin ortak görüşü sınıf mevcudunun olabildiğince az olması yönündedir. Görüldüğü üzere sınıfların kalabalık olması durumunda öğretmenin engelli çocukla ilgilenebilmesi güç olmaktadır (Eripek, 1986).

Beden Eğitimi öğretmeni KÖ4 “*Diğer öğrenciler de olduğu için onunla pek fazla ilgilenemiyoruz.*” şeklindeki ifadesi sınıf mevcudunun yanı sıra öğretmenin

birebir ilgisini gerektirmeyen özel gereksinimli öğrencinin öğrenmesini kolaylaştıracak yöntemlerden biri olan “akran öğretimi” konusunda bilgiye sahip olmadığını göstermektedir. Bu durum “öğretmen kaynaklı sorunlar” başlığı altında “mesleki hazırlık” teması ile paralellik göstermektedir.

Otizimli çocukların sahip oldukları sosyal ve iletişimsel problemler için akran öğretimi kabul edilen bir müdahale olması nedeniyle son derece önemli bir uygulamadır (Şenel, 2009). 2006 yılında yayınlanan Milli Eğitim Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde kaynaştırma “özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimlerini, destek eğitim hizmetleri sağlanarak yetersizliği olmayan akranları ile birlikte sürdürmeleri esasına dayanan özel eğitim uygulamaları” olarak ifade edilmiştir (Melekoğlu, 2013). Yetersizliği olanların, yetersizliği olmayan akranlarıyla bu tür etkinliklere girmesinin ise iki grup için de önemi büyüktür. Akran destek programlarının her iki grup için de faydalı olduğunu belirten araştırma sonuçları vardır (Carter ve Hughes, 2005; Zascavage ve ark., 2008). Otizimli çocukların akran aracılı etkileşimden hem akademik, hem de sosyal açıdan faydalandıklarına ilişkin çeşitli araştırma sonuçları bulunmaktadır (Kamps ve ark., 2002; Rogers, 2000). Otizimli çocukların sahip oldukları sosyal ve iletişimsel problemler için akran etkileşiminin kabul edilen bir müdahale olması nedeniyle otizimli çocukların normal akranlarıyla bir araya gelip farklı spor ve sanat gibi etkinlikleri aracılığıyla etkileşimde bulunacakları ortamların olması ve benzer uygulamaların ülkemizde yaygınlaştırılması son derece önemlidir (Şenel, 2009).

#### **4.1.2.3.3.Yetersiz ders saati**

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Ortaöğretim kurumları yönetmeliğinin 2. kısım birinci bölüm 9. maddesine göre ortaöğretim kurumlarında bir ders saati süresi 40 dakikadır (MEB, 2016). Liselerde BE dersi spor ve sosyal etkinlikler adı altında dört ders saati seçmeli ders olarak belirtilmiş ancak bunun bir saati de sosyal etkinliklere katılım dersi olarak gözükmektedir. Ancak seçmeli dersler öğrencinin ilgi ve istekleri ile hedefledikleri yükseköğretim programları doğrultusunda öğrenci, veli ve okul tarafından ortaklaşa belirleneceğinden çoğunlukla öğrenciler akademik başarı sağlayacağı derslere yönlendirilmektedir. Ortaokullarda ise iki ders saati olan beden eğitimi ve spor dersi zorunlu olmakla birlikte iki ders saati olan seçmeli spor

etkinlikleri dersi de öğrencinin ve velinin isteği ve seçimi doğrultusunda yapılmaktadır. Ebeveynler de seçim yaparken çocuklarını daha başarılı olabileceklerini düşündükleri derslere yönlendirmektedirler. KÖ1'in "*Sadece iki saat BE dersi yapıyorum onunla seçmeli spor etkinlikleri dersini seçmemişler.*" şeklindeki ifadesi ebeveynin seçmeli spor etkinlikleri dersini tercih etmediğini düşündürmektedir. Otizmlili lise öğrencinin BE dersine katılımının da sadece sosyal etkinlikler dersi ile sınırlı kaldığını KÖ4 "*Haftada bir saat ders var, toplam otuz kişi, toplam otuz dakika, otuz kişiye kırk dakikalık bir ders var işte ona da ne kadar zaman ayırırsanız. BE dersinde diğer öğrenciler gibi kırk öğrenciye kırk dakika her öğrenciye de bir dakika düşer ona da bir dakika düşmüş oluyor.*" şeklinde ifade etmiştir. Bulgularımız otizmlili öğrencilerin fiziki etkinliklerinin sadece zorunlu BE dersi ile sınırlı kaldığını göstermektedir.

#### **4.1.2.3.4. Destek hizmetleri eksikliği**

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Özel Eğitim Hizmetlerinde Kaynaştırma; özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimlerini, destek eğitim hizmetleri sağlanarak yetersizliği olmayan akranları ile birlikte sürdürmeleri esasına dayanan özel eğitim uygulamaları" olarak ifade edilmiştir. Aynı zamanda kaynaştırma eğitimi uygulaması sürecinde kaynaştırma eğitimi alan otistik çocuğa, diğer öğrencilere, sınıf öğretmenine, branş öğretmenine ve/veya ailelere özel eğitim desteği sağlanır Performans özellikleri açısından birbiriyle uyuşan 2-4 otizmlili çocuk ile grup eğitimi yapılır. (MEB, 2004). Destek hizmetleri; kaynak oda, ikinci bir öğretmen ve özel eğitim danışmanlığı hizmetlerini kapsamaktadır. Ülkemizde destek eğitim hizmetlerinden sadece "kaynak oda" uygulaması son yıllarda sayıca oldukça az okulda başlatılmıştır.

Bireyselleştirilmiş eğitim, her bir çocuğun başarısının üzerinde ayrı ayrı önemle durmaktadır. Bireyselleştirilmiş eğitim, her çocuğun tek olduğunu hesaba katar ve çocukların özel yetenekleri düzeyinde başarılı olabilmeleri için bütün fırsatları sağlar (Özer ve Özer, 2012). KÖ1'in "*Küçük el becerilerinin gelişmesi için tenis topuyla bir çalışma yaptırıyorum o çalışmaya katıldı. İkimiz eş olduk, beraber yapamadı ama yapmaya çalıştı, derse hep katıldı, ekip olarak oynadığımız elle pas oyunu var o oyuna katıldı şu an derse katılıyor diyebiliriz.*" şeklindeki ifadesi bire bir yapılacak



olan çalışmaların otizmliler öğrencilerin yetersiz oldukları alanlara yoğunlaşması gelişimlerine katkı sağlaması açısından önem taşımaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı otistik çocuklar eğitim merkezleri yönergesi ikinci bölüm beşinci madde “c” fıkrasında otizmliler çocuğu grup/kaynaştırma eğitime hazırlamak ya da devam eden grup/kaynaştırma eğitimini desteklemek amacıyla gerektiğinde birebir eğitim verildiği (MEB, 2004) ifadesi yer almaktadır. Schultheis, Boswell ve Decker (2000)’ e göre bireysel müdahale, otizmliler bireylere kendi özel ihtiyaçlarını keşfetme avantajı sağlar. Otizmliler kaynaştırma öğrencilerinin özel ilgiye ihtiyaçları olduğunu KÖ4 ”*Bir beden eğitimi dersinde enerjilerini boşaltmaları lazım yani bire bir ilgilenmek gerekiyor.*” şeklinde ifade etmiştir. KÖ3’ün “*Yanımda bir yardımcı olsaydı ya da bana destek olabilecek ne bileyim bir stajyer öğretmen en azından ikisini ya ben diğer öğrenciyi ya da diğer arkadaş diğer öğrenciyi bir şekilde adapte edebiliriz daha iyi olur ama tabii ki öylede bir imkânımız olmadığı için.*” şeklindeki ifadesi BE öğretmenin bir desteğe olan gereksinimi açık bir şekilde ortaya koymaktadır.

Beden eğitimi öğretmenin etkinliklerde otizmliler kaynaştırma öğrenciyle birebir çalışma yapması öğrencinin istekli katılımına engel olabilecek olumsuz durumlarla karşı karşıya kalmasını engelleme etkili olduğu gibi aynı zamanda öğretmen tarafından yapılan olumlu pekiştirmelerin öğrencinin özgüven kazanmasına destek olduğunu göstermektedir. Bu durum KÖ1 tarafından şu şekilde ifade edilmiştir; “*Benimle eş oluyor. Çünkü arkadaş yapamadığında ona “of puf der”. Ben her seferinde onu olumlu pekiştiriyorum ve olayın içinde kalmasını sağlıyorum, özel ilgi gösteriyorum o anlamda.*” Son zamanlarda (Crollick, Mancil ve Stopka, 2006; Reid ve O’Connor, 2003; Zimelman, Paschal, Hawley, Molgaard ve St. Romain, 2007) otizmliler öğrencilerin beden eğitiminde etkili öğretimi karşılamak için bireysel girişimlerin geliştirilmesi üzerinde durulmaktadır (Akt; Obruşnikova ve Dillon, 2011). BE öğretmenlerinin görüşlerinden elde edilen araştırma sonuçlarımız da araştırmacıların üzerinde durduğu bireysel eğitimin önemini vurgulamaktadır.

Ailenin ve BE öğretmenin motivasyon desteğine ihtiyacı olduğunu KÖ2’nin “*Aileye de öğretmene de moral motivasyon desteği verilmesinin çok önemli olduğunu düşünüyorum.*” şeklindeki ifadesiyle belirtmiştir. BE öğretmenlerinin engelli çocukların eğitimi konusunda motive edilmeleri (Özer, 2010) otizmliler çocukların BE

dersine katılımlarını olumlu yönde etkileyeceğini düşündürmektedir. KÖ3'ün *“Yanımda bir yardımcım olsa ya da bana destek olabilecek ne bileyim bir stajyer öğretmen en azından ikisini ya ben diğer öğrenciyi ya da diğer arkadaş diğer öğrenciyi bir şekilde adapte edebiliriz daha iyi olur ama tabii ki öylede bir imkânımız olmadığı için.”* şeklinde ki ifadesi de BE dersinde öğretmene destek verecek bir yardımcının bulunmasının onların iş yükünü hafifleteceğini her öğrenci ile ayrı ayrı ilgilenme zamanlarının olacağını, bunun hem akranlar hem de kaynaştırma öğrencileri için çift taraflı olumlu bir etki sağlayacağını vurgulamaktadır. Özel gereksinimli çocukların kaynaştırma programlarına etkili bir şekilde katılımlarının sağlanması için spor salonunda öğretmenlere yardım edecek gönüllülerden, üniversite/kamu stajyerlerinden yararlanılması (Özer, 2010) öğretmenlere ihtiyaç duydukları desteği sağlayabilir.

Okullarda destek eğitim hizmetlerinin sağlanmadığını KÖ5'in *“Ben ilk dönemin yarısına kadar otizmlili kaynaştırma öğrencimin böyle bir durumunun olduğunu fark etmedim bile o zaman rehberlik öğretmenimiz de gelmemişti diğer öğretmen arkadaşlarında herhalde bilgisi yoktu. Rehberlik servisinden de bilgi almadım Birinci dönem bitene kadar benim herhangi bir bilgim yoktu bundan kendi kendime keşfettim.”* şeklindeki ifadesinden anlıyoruz. Aynı öğretmenin *“İlk fark ettiğim de rehberlik servisinde görüşebileceğim kimse yoktu seminerdeydi sanyorum sınıf öğretmeniyle görüştüm yeni değiştiği için sınıf öğretmeni evet böyle bir durum var bende yeni fark ettim dedi aileyle iletişime geçip daha sonra size bilgi vereceğim dedi. Daha sonra bilgi verildi ama çok da ayrıntılı bir bilgi sahibi olduğumu söyleyemem. Bana sonradan şu derecede böyle problemi var gibi herhangi bir geri dönüş olmadı.”* şeklindeki ifadesi öğretmenin bir destek arayışı içinde olduğunu ancak bu desteği okuldan alamadığını göstermektedir. Sınıf öğretmenin öğrenciyle ilgili herhangi bir bilgiye sahip olmaması da destek hizmetlerinin yetersizliğini bir kez daha gözler önüne sermektedir. BE öğretmenin daha sonra herhangi bir şekilde bilgilendirilmemesi de bu konuya gerekli önemin verilmediğini göstermektedir. Eripek (1986) tarafından belirtildiği gibi bizim araştırmamızda da görüldüğü üzere, birçok durumda, öğretmene, özel gereksinimli çocuğun eğitimine ilişkin gerekli yardım ve rehberlik sağlanamamaktadır

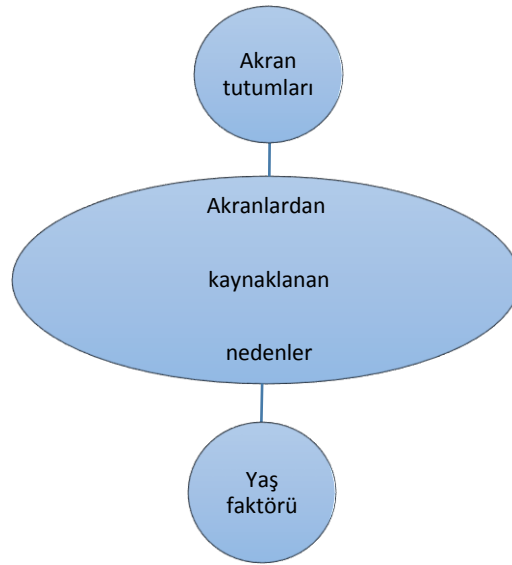
Beden eğitimi dersinde otizmliler için faydalı olabilmek için bire bir ilginin gerekli olduğunu KÖ3; “*Otizmlilerle kaynaştırma öğrencileri ile tek olarak çalışsaydık, iki ders boyunca tek başına bire bir çalışma yapabilişeydik beden eğitimi dersinde, çocuğa katkı sağlayabilirdik.*” şeklinde ifade etmiştir. Aynı öğretmenin “*Destek eğitim odasında eğitim alması gerekli otizmliler bunların beden eğitimine ihtiyaçları var biri çok kilolu ihtiyaçları olan şey fiziksel aktivite ve bunu da beden eğitimi öğretmenleriyle yapmaları gerekiyor. Destek eğitim odasında 30 saatin üzerinde bir öğretmen ders alamıyor yönetmelikler nedeniyle. Destek eğitim odasında ihtiyacı olduğu alanda ders verilmesi gerekirken sadece matematik, Türkçe gibi derslere yer veriliyor bu çocukların ihtiyaçları olduğu alanda hizmet destek eğitim odasında verilemiyor çünkü beden eğitimi öğretmenleri 30 saat dersin üzerinde ders alamıyor.*” şeklindeki ifadesi de destek eğitim odasından faydalanamadıkları yönündedir. Kaynaştırma yaklaşımı içerisinde özel gereksinimli çocukların ihtiyaç duydukları alanda desteklenmeleri için yerleştirilebilecekleri yerler bütünleşmenin derecesine bağlı olarak (en azdan en çoğa doğru) özel sınıf, kaynak oda, sınıf içi hizmetler, sınıf öğretmenine yardım şeklinde sıralanmaktadır (Mac Millan, 1982: Akt; Eripek, 1986). Kırcaali-İftar (1998), tarafından belirtildiği üzere, genel sınıflarda eğitim görmekte olan özel gereksinimli öğrenciler, önemli derecede eksiklik gösterdikleri derslerde veya ek çalışmaya gereksinim duydukları alanlarda (örneğin, iletişim becerileri) sınıftan çıkarılarak kaynak odaya alınırlar. Kaynak odada, kaynak öğretmen (örneğin, özel eğitim öğretmeni) veya uzman (örneğin, konuşma terapisti) özel gereksinimli öğrenciye bireysel ya da küçük grup eğitimi sağlar (Batu, 200). Özel eğitim sınıflarında BE dersi sınıf öğretmenleri tarafından yürütülmektedir. Özel gereksinimli bireylerin BE ve spor gereksinimlerinin karşılanmasını engelleyen bu eksikliklerin, “Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde, BE öğretmeninin özel eğitim ekibi içinde yer alan bir meslek grubu olarak görülmemesinden kaynaklandığı düşünülmektedir (Özer, 2013). Araştırma sonuçları BE dersinde de fiziksel aktivite ihtiyacı içinde olan otizmliler için bu eğitim olanaklarından faydalanamadığını göstermektedir.

Beden eğitimi öğretmenlerinden elde edilen araştırma bulgularımız destek eğitim hizmetlerinin yeterli düzeyde olmamasının otizmliler için BE dersine katılımını

olumsuz yönde etkilediği BE öğretmenine bir yardımcının sağlanması otizmlili öğrencinin BE dersine katılımını arttıracığı yönündedir.

#### 4.1.2.4. Akranlardan kaynaklanan nedenler

Beden eğitimi öğretmenlerinin otizmlili kaynaştırma öğrencilerinin BE dersine katılımlarını etkileyen akranlardan kaynaklanan nedenlerle ilgili görüşlerinden “akran tutumları” ve “yaş faktörü” alt temalarına ulaşılmıştır.



Şekil 6. Akranlardan kaynaklanan nedenler

##### 4.1.2.4.1. Akran tutumları

Engelli bireyin eğitimi ve rehabilitasyonun da engeli olmayanların beklenti ve tutumları önemlidir. Aynı zamanda engelli bireye yönelik olumsuz tutumlar, engelli bireyin eğitiminde ve rehabilitasyonun da engeli ile başa çıkmasını zorlaştırabilmektedir (Gürsel, 2006). Tutumların özellikle duygusal boyutu kişi, nesne ve kümelerle etkileşimde bulunarak değişir. Yetersizliği olanlara yönelik olumsuz tutumların özellikle duygusal boyutu, onlarla olumlu etkileşimde bulunmalarının onaylanması ve etkileşimlerinin başarılı olduğunun belirtilmesiyle değişir (Özyürek, 2013).

Ortaokul da görev yapan KÖ3'ün “Beşinci sınıf öğrencim arkadaşlarıyla çok iyi anlaşıyor bu sınıftaki öğrenciler çok iyi ama gerçekten çok iyi bir sınıfa koyulmuş. Arkadaşları iyi ilgileniyor. Yedinci sınıf otizmlili öğrencimin fiziksel saldırılarından dolayı arkadaşları ona soğuk duruyorlar.” şeklindeki ifadesi kaynaştırma öğrencisinin davranışlarının akran tutumları üzerindeki etkisini vurgulamaktadır. Bu nedenle kaynaştırma uygulamalarına dahil edilecek öğrencilerin davranış problemlerinin kontrol altına alınması son derece önemlidir. Diğer bir BE öğretmenin “Normal bir öğrenciymiş gibi onu dışlamıyorlar. Hiç bir şekilde olumsuz tavır davranış görmedim, olumsuz bir söz duymadım, dört dönemdir sınıfta hiçbir arkadaşıyla problem yaşadığını ya da sınıftan bir öğrencimden ondan şöyle rahatsızım gibi herhangi bir şikâyetini duymadım”(KÖ5). şeklindeki ifadesi de otizmlili öğrencinin olumlu davranışlara sahip olduğunu düşündürmekte ve akranların olumlu tutumuna vurgu yapmaktadır. Bu düşünceyi destekleyen ifadelerden biri de aynı BE öğretmenin “Okul genelinde ona sıradan biriymiş gibi davranıyorlar bu farkındalık olumlu mu olumsuz mu bilemiyorum yani hiç ona farklı biriymiş gibi davranmıyorlar bu da onu normal kabul ettiklerini gösteriyor bence. Beraber uyum içerisinde futbol maçlarına katarlar ancak o oynamak istemezse kendisi kenarda durur onun dışında ben oynamak istiyorum dediği bir oyunda hiçbir şekilde dışlanmıyor.” şeklindeki ifadesidir. Lise görev yapan KÖ4'ün “Sınıf onu kabullenmiş durumda normal bir öğrenci gibi davranıyorlar, onun durumundan haberdar oldukları için kendileri nasıl sıraya geçiyorsa onu da geçiriyorlar. Bir kişi, iki kişi her halükarda bir kişi onu çanta gibi taşıyor desem yeri var yani.” şeklindeki ifadesi de sınıf içinde otizmlili kaynaştırma öğrencisine diğer öğrencilerin kendiliklerinden bir çeşit akran desteği verdiklerini ortaya koymaktadır. KÖ5 “Arkadaşlarının da burada önemi büyük onu oyuna katıyorlar, hangi faaliyeti yapıyorlarsa aralarına alıyorlar. Kesinlikle dışlama gibi bir şey yok, ben bununla ilgili bir konuşma yapmadım çünkü yapmama gerek kalmadı. Seviyorlar gördüğüm kadarıyla onunla beraber aktif katılım içinde bulunuyorlar.” şeklindeki ifadesi akranların göstermiş olduğu olumlu tutumun otizmlili kaynaştırma öğrencilerinin BE derslerine katılımlarının artırılması yönünde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. BE öğretmenleri ile yapılan görüşmeler akran kabulünde otizmlili kaynaştırma öğrencisinin olumlu davranış özelliklerinin yanı sıra okul başarılarının

da önemli olduğunu ortaya koymaktadır. BE öğretmeninin “*Sınıf o anlamda gayet iyi öğrenci çünkü kendini kabul ettirmiş bir şekilde. Ben de bunu en çok ders başarısının yüksek olmasına bağlıyorum. Ders başarısının normal öğrenciler gibi olması öğrencilerin onu daha çabuk kabul etmesini sağladığını düşünüyorum*”(KÖ1). şeklindeki ifadesi bunu destekler niteliktedir.

Kaynaştırma uygulamaları akranlar üzerinde engellilere yönelik farkındalık duygusunun geliştirilmesi açısından olumlu etki yaratmaktadır. Bunu bir BE öğretmeni “*Böyle bir öğrencinin olduğunu bilmek ister istemez insanlarda böyle şeylerde varmış diye farkındalık yaratıyor bir avantaj olabilir. Kardeşimiz olabilir çevresinde yakını olabilir ister istemez onlara farklı bir bakış açısı yaratıyor. Otistik öğrencilere de*”(KÖ4). şeklinde açıklamıştır. Ayrıca kaynaştırma uygulamalarının empati duygusunun gelişimi üzerindeki etkisini vurgulayan BE öğretmeni bu durumu; “*Öğrencime göre değerlendirirsek olumsuz bir dezavantaj görmüyorum. Diğer öğrencilerin bu tarz öğrencilerin tanıyarak ileri ki yaşamlarında toplumda var olduklarını bilmeleri ve buna göre bir tavır sergilemeleri için olumlu bir davranış. Çünkü ileri ki yaşlarında gerek meslek hayatlarında karşılımlarına çıkacaklar. Doktor olacaklar, belki öğretmen olacaklar, her açıdan bu tarz insanlarla karşılaşacaklar dolayısıyla daha güzel iletişim kuracaklar, Empati kuracaklar, çünkü beraber birçok şey yapıyorlar. Bu tarz çocukların neler yaşadıklarını bire bir görüyorlar gördükleri içinde daha güzel Empati kuruyorlar avantajları olduğunu düşünüyorum*”(KÖ5). şeklinde ifade etmiştir.

Kaynaştırma uygulamaları hem kaynaştırma öğrencileri hem de akranlar üzerinde çift yönlü bir etki oluşmaktadır ancak araştırma bulgularımıza göre bu etki akran tutumlarına bağlı olarak değişiklikler göstermektedir.

#### **4.1.2.4.2.Yaş faktörü**

Beden eğitimi öğretmeninin; “*Beşinci sınıftaki çocuklar otizmli kaynaştırma öğrencisine daha iyi yaklaşıyorlar ama yaş seviyesinden dolayı bence yedinci sınıflara çok bir katkısı olduğunu düşünmüyorum. Küçük sınıflar daha kardeşçe daha iyi yaklaşıyorlar. Kendi kardeşleriymiş gibi, kendi kardeşi olsa o kadar iyi davranacaklarını düşünmüyorum çocukların. Yaş ilerledikçe biraz daha soğuk*

*duruyorlar. Ama yine de onun bir sıkıntısı olduğu zaman birkaç öğrenci var onu seven onlar koşturuyorlar özellikle kız öğrenciler zarar verecek diye çok korkuyorlar kız öğrenciler kesinlikle yedinci sınıftaki otizmlı kaynaştırma öğrencime yaklaşmıyorlar”(KÖ3). şeklindeki ifadesinde küçük sınıflarda yaşa bağlı olarak olumlu tutum sergilediği, büyük sınıflarda yaşa ve davranışa bağlı olarak olumlu tutum sergilenmediği cinsiyete bağlı olarak da kız çocuklarının otizmlı erkek çocuktan uzak durdukları anlaşılmaktadır. Beden Eğitimi öğretmeni cinsiyetin katılım üzerindeki etkisini; “Bir kız öğrencimiz var otizmlı bizde erkek beden eğitimi öğretmenleri olduğumuz için otomatikman kısıtlanmış oluyor ister istemez. Öğrenci de birazcık kendini geri plana çekebiliyor”(KÖ4). şeklinde ifade etmiştir. Bu açıklamada sadece kaynaştırma öğrencisinin değil BE öğretmenin de cinsiyetçi bir yaklaşım gösterdiğine ilişkin ipuçları bulunmaktadır.*

Yetersizlikten etkilenmiş küçük çocuklarla, yetersizlikleri olmayan çocukların okulda etkileşimde bulunmalarının sonucunda, yetersizliği olan çocuklara yönelik değişen tutumların sürekliliğine ilişkin yapılan araştırmalara göre olumlu tutumların sürdüğü görülmüştür (Özyürek, 2013). Ayrıca küçük yaşlarda bu çocukların özel durumlarından ötürü karşı karşıya kaldıkları olumsuz akran tutumları sonraki yıllarda bu çocukların karşısına özgüven eksikliği olarak çıkmaktadır ki bunu da katılımcı BE öğretmeni; KÖ1 “*Muhtemelen daha önce ilkokuldaki hayatında hareketlerine gülünmüş olabilir bunla ilgili olumsuz davranışları olduğunu seziyorum.*” şeklinde ifade etmiştir.

Yetersizliği olanlara yönelik olumsuz tutumların, beş yaşından itibaren şekillendiği, okul öncesi dönemdeki yetersizliği olmayan çocukların yetersizliği olanlara yönelik tutumların sürmesinde etkili olacağı izlenimini vermektedir. Ancak daha birçok araştırma yapılmasına gereksinim vardır (Özyürek, 2006).

#### **4.1.2.5.Ebeveynlerden kaynaklanan nedenler**

Beden eğitimi öğretmenlerinin otizmlı kaynaştırma öğrencilerinin beden eğitimi dersine katılımlarını etkileyen ebeveynlerden kaynaklanan nedenlerle ilgili görüşleri; “iletişim eksikliği” alt teması ile ele alınmıştır.

#### 4.1.2.5.1. İletişim eksikliği

Özel eğitimde aile ile işbirliğinin kurulması esastır. Öğrenme-öğretme sürecine ilişkin olarak okul başarısını artıran faktörler üzerinde yapılan araştırmalar, okul başarısı üzerinde okul-aile dayanışmasının önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Çelenk, 2003). Ebeveyn, okul yönetimi ve BE öğretmeninin mutlak işbirliği içinde olması gerektiğini KÖ2; *“Mutlaka öğretmen veli desteğinin idare desteğinin olması.”* şeklinde ifade etmiştir. KÖ5 otizmlili öğrencisinin ebeveyninin okulla işbirliği içinde olmadığını; *“Mesela dediğim gibi aile ile okulun çok sıcak işbirliği yok. Öğrencimin annesi bir kere gelip konuşmuştur onun dışında çok fazla birebir benimle bir iletişim içinde değil daha fazla iletişim içinde olmasını beklerdim. Tabii ki sadece ondan beklemem lazım bende bu konuda biraz daha çaba göstermeliydim, belki bunda benimde biraz eksikliğim var yoğunum ders programımdan dolayı çok fazla da üstüne düşemedim.”* şeklinde ifadesi ile aile ile işbirliğinin gerçekleşmeme nedenlerini açıklamıştır. Anne-baba ve öğretmenler, çocuklara elverişli bir öğrenme ortamı yaratabilmek için ortak çift yönlü bir çaba göstermelidirler (Burns, Roe ve Ross,1992). Okul-aile işbirliğine duyulan gereksinimini KÖ5 *“Ben ilk dönemin yarısına kadar otizmlili öğrencimin böyle bir durumunun olduğunu fark etmedim veli de gelip bildirmedi.”* şeklinde ifade etmiştir. Diğer taraftan KÖ2'nin *“Eğitim öğretim yılının ilk haftalarında ya da on gün içinde yapılan toplantılarda sınıf öğretmenleriyle görüştüğümüzde veli de bu konuda yardımcı oldu benim çocuğum böyle bir öğrenci kaynaştırma öğrencisi hocam bilginiz olsun diye bir bilgi verdi.”* şeklindeki ifadesi okul-aile işbirliğinin güzel bir örneğini göstermektedir. Beden eğitimi öğretmenlerinden elde edilen veriler otizmlili kaynaştırma öğrencilerinin BE derslerine katılımlarının sağlanmasında okul-aile işbirliğinin önemini ortaya koymaktadır

Bilgin (1990), okul-aile işbirliği ve sorunları konusunda yaptığı araştırmada; *“öğretmenlerin okul-aile ilişkilerini geliştirmede başarılı çalışmalar yaptığı, anne-babaların ise okul-aile ilişkilerini geliştirmede yetersizlikler gösterdikleri belirtmiştir* (Çelenk, 2003). Anne-baba ve öğretmenler arasında kurulacak düzenli iletişimin önemi büyüktür. Velilerle okuldaki etkinlikler konusunda mektuplaşma, okul



kuralları, düzeni ve velinin gereksinim duyduğu yardımcı bilgiler konusunda hazırlanmış bulunan broşürler, kurulacak bu iletişimin geleneksel araçlarıdır. Öğrencilerle ilgili kişisel raporlar, öğretmen-aile telefonlaşmaları, veli-öğretmen toplantıları, çocukla ilgili özel tartışma ve görüşmelerin yapılacağı, ayrıca çocuğun aile çevresi konusunda öğretmenlerin bilgileneceği ev ziyaretleri, çocuklarının sınıf içi etkinliklerini görme fırsatı elde edecekleri, anne-babaya açık sınıf içi etkinlikleri izleme günleri, okul-aile ilişkilerinde yıllardır uygulanan iletişim yollarıdır. Okulda yapılan evde anne-babalar tarafından da desteklenmediği sürece okul eğitiminde başarıya ulaşmak olası değildir (Çelenk, 2003). Okul ve aile iki farklı toplumsal kurumdur ve farklı beklentiler etrafında şekillenmişlerdir. Bu iki farklı kurumun çocukların eğitimleri konusunda çıkar birliğine getirilmesi gereklidir (Şimşek ve Tanaydın, 2002).

Okul aile işbirliğinin gerçekleşmesinde temel olan iletişim ve iletişimde kullanılan dildir. Taraflar arasında bu ilkelere uyulmadığında işbirliği engellenebilmekte ve iletişim bozulabilmektedir İletişim, bir paylaşmadır. İnsanın duygularını, düşüncelerini, bilgi ve becerilerini başkalarıyla paylaşabilmesi ve anlatabilmesi iletişim yolu ile olur. İletişim, insanların bir arada yaşamasının ve sosyal bir varlık olmasının gereğidir. Bireylerin birbirleriyle ilişkilerinin gücü, iletişim yeterliliği ve iletişim kurmadaki başarısı ile doğrudan ilişkilidir. İletişimde yeteri derecede açık olunursa iletilmek istenen mesaj, etkin bir biçimde alıcıya ulaşmış olur. İletişimi zayıf olanlar, sürekli olarak karışıklığa neden olur (MEB, 2014). KÖ1'in; *"Annesi bir gün benimle konuşmak istedi. Üslubu sertti bana 'neden oğlumu sosyalleştirmiyorsun zaten en büyük problemi bu neden onu serbest bırakıyorsun gelip bana anlatıyor' gibi şeyler söyledi. Ben de 'üslubunu beğenmediğimi oğluna çok değer verdiğimi' söyledim. Ayrıca, o konuşmadan sonra hiç değiştirmedim tutumumu çünkü ailesinin bakış açısı hiç önemli değil benim için çünkü ben onunla ilgileniyorum. Ailesine 'bu benim işim ve ne yaptığımı biliyorum böyle yapmaya da devam edeceğim' dedim."* şeklindeki ifadesi okul-aile iletişimin nasıl bozulabileceğinin bir örneğini oluşturmaktadır.

Sosyal iletişim ve etkileşim becerisi yetersiz olan otizmli çocuklar duygularını ve ne yapmak istediklerini ifade edememe gibi sorunlar yaşadıklarından yalnız

kaldıkları görülmektedir, bu durumlar karşısında ebeveynleri de duygusal olarak olumsuz yönde etkilenmektedirler. BE öğretmeni KÖ1 ile ebeveyn arasında geçen konuşma bu duygusal yıpranmışlığın ebeveynlerin iletişim ve yaklaşımını olumsuz yönde etkilediğini düşündürmektedir. Okul aile işbirliğinin sürdürülmesinde tarafların çabalarının takdir edilmesi oldukça önemlidir. Bunu yukarıda aile ile iletişim problemi yaşayan BE öğretmeni şu şekilde ifade etmektedir; “*Şu an mesela çocuk kesinlikle daha sosyal ve ben bunu kendi yöntemimle yaptım. Ama gelip herhangi bir şekilde bana çocuğumuz artık derse katılıyormuş işte beraber tenis topu oynuyormuşsunuz yok işte bilmem pas oyunu oynuyormuşsunuz münazarada gelmiş görev almış kendini ifade etmiş gibi övgüler almadım*”(KÖ1).

Araştırma bulgularımız ebeveynlerin BE öğretmeniyle iletişim içinde olmadığı ayrıca BE öğretmenlerinin çabalarının ebeveynler tarafından takdir edilmediğini gösterdiği gibi, BE öğretmenlerinin çalışma motivasyon desteğine ihtiyaçları olduğu yönündedir.

#### **4.1.3. Beden eğitimi öğretmenlerinin otizmlili öğrencinin kaynaştırma ortamında derse katılımlarını sağlamaya yönelik yaklaşımları**

Beden eğitimi öğretmenleri ile yapılan görüşmelerden öğretmenlerin otizmlili kaynaştırma öğrencisinin BE dersine katılımlarını sağlamaya yönelik yaklaşımları başlığı altında “kendileri ile ilgili yaklaşımları” ve “öğrenciler ile ilgili yaklaşımları” temalarına ulaşılmıştır. Her bir temadan aşağıda tek tek açıklanmıştır.



**Şekil 7.** Beden eğitimi öğretmenlerinin otizmlili kaynaştırma öğrencilerinin derse katılımlarını sağlamaya yönelik yaklaşımları

#### 4.1.3.1.Kendileri ile ilgili yaklaşımları

Bu başlık altında otizmlili kaynaştırma öğrencilerinin BE dersine katılımlarının artırılması yönünden BE öğretmenlerinin kendileri ile ilgili yaklaşımlarından “kişisel çabalar” ve “özverili olmak” alt temalarına ulaşılmıştır. Her bir tema aşağıda ifade edildiği gibi açıklanmıştır.



Şekil 8. Kendileri ile ilgili yaklaşımları

##### 4.1.3.1.1.Kişisel çabalar

Beden eğitimi öğretmenin kendi kişisel çabasının mesleki gelişimine fayda sağladığını KÖ1 “Ben araştırdığımda bu tarz öğrencilerin çok fazla sosyalleşemediklerini okumuştum. O yüzden de ona tek başına yapabileceği bir etkinlik mesela ben öğrencilerle voleybol konusunu işlerken otizmlili öğrencimin tek başına basketbol oynamasına tek başına yaygın tabirle takılmasına izin verdim.” şeklindeki sözleriyle belirtmektedir. KÖ2’nin “Öğretmenlik döneminde yapılan seminerler ıstık tutabildi küçük küçük de olsa paneller olsun seminerler olsun onlar bize biraz rehber oldu ama. Yıllar içerisinde ki o dediğimiz tecrübe bize bir nevi eğitim sağlamış oldu.” şeklindeki ifadesi hizmet içi eğitim, seminer ve panellerin katkı sağladığını fakat yaparak yaşayarak edinmiş oldukları tecrübenin daha büyük katkısı olduğunu düşündürmektedir. KÖ4 “Bu eğitimleri almak bakış açımızı etkiledi ders verirken de ister istemez farkındalık yarattı.” şeklindeki sözleri kendi kişisel girişimleriyle almış oldukları eğitimlerin mesleki gelişimlerine olumlu etkisi olduğunu göstermektedir. KÖ5 “Kendimi yeterli buluyorum ama sürekli de araştırma yapmak gerektiğini de düşünüyorum.” şeklindeki ifadesi de BE öğretmenlerinin

araştırmacı bir düşünce yapısına sahip olmaları onların mesleki gelişimlerine katkı sağlamaktadır aynı zamanda da sürekli bilgilerini güncellemeleri gerektiğini göstermektedir.

Araştırma bulgularımız BE öğretmenlerinin kendi kişisel çabalarıyla katılmış oldukları seminer, panel ve kursların onların mesleki gelişimlerine katkı sağladığı yönündedir.

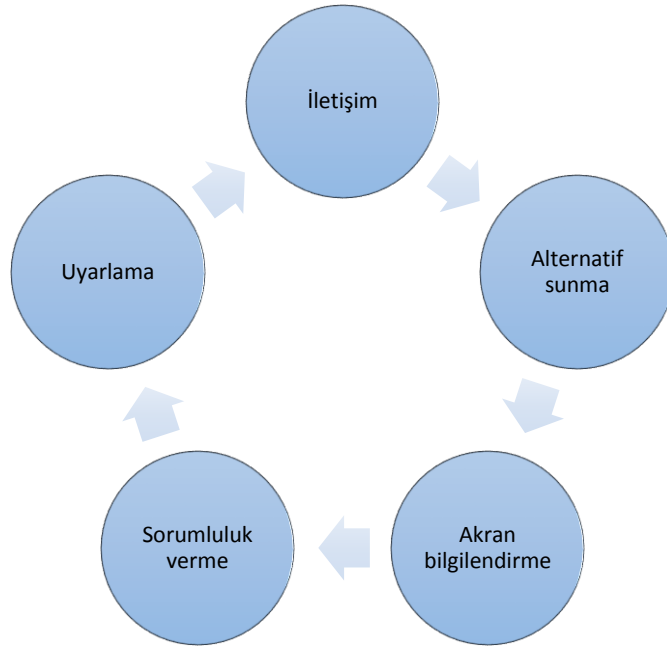
#### **4.1.3.1.2.Özverili olmak**

Özel gereksinimli bireylere nitelikli eğitim vermenin öncelikle istemek, sevmek ve özverili olmaktan geçtiğini bir BE öğretmeni şöyle açıklamıştır; *“Öncelikle sevmek diyebiliriz çünkü o tür öğrencilerle uğraşırken özverili olmak da lazım o da tabi ki sevmekten geçiyor sevmediğimiz bir şey de tabi ki özverili olamazsınız. Diyaloglar kurmak. Zaten diyalog kurduğunuz öğrenciden siz bir şey rica ettiğiniz de öğrenci sizi otizimli olsa da kırmaz, okulun en problemlisi de olsa kırmaz, kim olursa kırmaz, yani o yüzden diyalog yakalamak bunun içinde biraz özveri gerekiyor sanırım. Hem örnek olmak hem de o özveriyi vermek diye düşünüyorum”*(KÖ1). şeklindeki sözleriyle ifade etmiştir.

Beden eğitimi öğretmenlerinden elde edilen veriler, özel gereksinimli öğrencilerle çalışan BE öğretmenlerinin istekli, özverili ve sevecen olmaları gerektiğinin önemini ortaya koymuştur.

#### **4.1.3.2.Öğrenciler ile ilgili yaklaşımları**

Bu başlık altında otizimli kaynaştırma öğrencilerinin BE dersine katılımlarının artırılması yönünden BE öğretmenlerinin öğrenci ile ilgili yaklaşımlarından “alternatif sunma”, “iletişim”, “akranların bilgilendirme”, “sorumluluk verme”, “uyarlama” alt temalarına ulaşılmıştır. Her bir alt tema aşağıda açıklanmıştır.



**Şekil 9.** Beden eğitimi öğretmenlerinin otizmli öğrencilerin BE dersine katılımlarını sağlamaya yönelik yaklaşımları

#### 4.1.3.2.1. Alternatif Sunma

Otizmli öğrencilerin eğitiminde kullanılan yaklaşımlardan biri de “alternatif sunma”dır. Bir BE öğretmenin bu yaklaşımı kullandığı ve yöntemin işe yaradığı “Çocuk dersi sevmiyordu ben zorla çocuğu derse katmayı da doğru bulmadım. O yüzden de ne yapmak istediğini sorduğumda tek başına olmak istediğini söyledi. Ama her seferinde ona teklif ettim derse katılmak ister misin diye o basketbol oynamak istediğini söyledi ilk dönemin önemli bir kısmı öyle geçti”(KÖ1). şeklindeki ifadesinden anlaşılmaktadır. Aynı öğretmen kaynaştırma öğrencisinin derse katılımını sağlamaya yönelik yaklaşımlarını şu ifadelerle açıklamaya devam etmiştir; “Sonra bazı benim sınıf içi etkinliklerim, oyunlarım var o oyunlara katılmak istedi ondan sonra ben bir münazara yaptım sınıf içinde beden eğitimi nasıl işlenmeli diye ona katılmak istedi sonra yavaş yavaş katılımı arttı. Öte yandan benim özellikle otizmli kaynaştırma öğrencilerine gösterdiğim şey ona öncelikle bir özgürlük vermek. Onun taleplerini dinlemek. Onun taleplerine göre bir yol haritası çizmek ve sonradan kendi isteklerini ona kabul ettirmek gibi”(KÖ1). Otizmli öğrencilerin istediği aktiviteyi seçmesi gibi tercih odaklı sosyal fırsatlar verilmesi otizmli çocuğun

*fiziksel aktivite katılımına olumlu etkileri üzerine çalışmalar bulunmaktadır (Pan ve Frey, 2006).*

Beden eğitimi öğretmeni öğrencinin ne yapacağını ve ne yapamayacağını belirleyebilmesi için öncelikle öğrencinin bireysel özelliklerini tanımalı sonra onu anlamaya yönelik girişimlerde bulunmalı daha sonrasında da öğrenciye bir seçim hakkı tanıyıp, onun seçimlerine de saygı duyma şeklinde bir yaklaşım içinde olunmasının bu süreçte fayda sağlayan bir yaklaşım olarak görülmektedir.

#### **4.1.3.2.2.İletişim**

Otizmlili çocukların sosyal ilişkiden kaçındığı, sosyal izolasyonu tercih ettiği, yaşa uygun ilişki kurmada ve sürdürmede güçlük yaşamaları yaygın görülen durumlardır (Akt; Öztürk, 2012). Otistik çocukların, dili bir iletişim aracı olarak kullanabilme becerilerinde ciddi eksiklikler vardır. Dil ve iletişim güçlükleri konuşma dilinin gecikmesi ya da hiç gelişmemesi, diğerleri tarafından başlatılan konuşmaya tepki vermeme, karşılıklı konuşma başlatmama ve sürdürmeme, stereotipik ve yineleyici dil kullanımı, kişi zamirlerini karıştırma, sözcükleri kendine özgü kullanma, konuşmanın ritmi ve vurgulanmasındaki anormallikler başlıkları altında toplanabilir. Otistik çocuklar sözsüz iletişimde de sorunlar yaşamaktadırlar. Özellikle iletişimde kullanılan yüz ifadesi, beden dilini kullanma ve anlama, hayret ve sempati gibi duygusal jest ve mimiklerin kullanımı bakımından, otistik çocukların yaşlılarının düzeyine ulaşamadıkları belirlenmiştir (Bodur ve Soysal, 2004). BE öğretmenleri ile yapılan görüşmeler, öğretmenlerin otizmlili kaynaştırma öğrencisi ile iletişim kurmada çeşitli yollar dindiklerini ortaya koymaktadır. Örneğin *“Ben ilk başlarda akışına bıraktım sonra ona ayağa kalkması gerektiğini bunun öğretmene bir saygı göstergesi olduğunu söyledim ve hemen dönüt aldım. Hemen kalktı. Mesela elimi uzattım, ilk başta elini uzatmaktan çekindi, bir iki kez parmağıyla dokundu ondan sonra elimi sıktı”*(KÖ1). şeklinde öğrencisi ile hem fiziksel hem de sözel iletişimi artırdığını belirtmiştir. Otizmlili çocukların başkaları ile konuşup sözcükler kullanarak kendilerini ifade etmesi güçtür. Somut düşünürler, dili sadece sözcüklerin anlamına göre yorumlarlar. Sınırlı sözcük dağarcığına sahip olanlarının yanı sıra yaşının çok ilerisinde bir düzeyde, adeta küçük bir profesör gibi konuşanları da olabilir (Kılıç Ekici, 2011). Aynı öğretmen kaynaştırma öğrencisi ile iletişiminin

artmasının derse katılımını artırdığını “Benimle de diyalogu arttikça çünkü ben onunla ders dışında da bol bol diyalog kuruyorum, iyi bir diyalogumuz var, onun da faydasıyla çocuk da daha fazla derse katılmaya başladı.” “Bireysel bir yapısı olduğunu biliyorum o yüzden de ona önce saygı duyuyorum kendimi sevdirdim önce. Dersi sevdirdikten sonrada sosyalleşmesini derse aktivitelere katılmasını sağladım”(KÖ1). şeklinde ifade etmiştir. Aynı öğretmenin “Beden eğitimci zaten okul genelinde popülerdir beden eğitimcinin hep ilgilendiği sevdiği konuştuğu bir öğrenci de otomatikman arkadaşları arasında popülerleşir onunda bir etkisi var”(KÖ1). şeklindeki açıklaması olumlu öğretmen yaklaşımının diğer öğrencilere iletişim kurlmaları için güzel bir örnek oluşturduğu yönündedir. Bir diğer öğretmen “Onu ben adamım diye çağırıyorum adamım dediğim için de beni çok seviyor ve ne dersem yaptırıyorum fakat diğer öğretmenler bir şey yaptırıyorlar iletişimin belki artısı olabilir”(KÖ3). şeklindeki ifadesi olumlu iletişimin BE dersine katılımı artırdığını ortaya koymaktadır.

#### **4.1.3.2.3.Akranların bilgilendirilmesi**

Kaynaştırma sadece özel gereksinimi olan öğrencinin akranları ile aynı ortamına yerleştirilmesi anlamına gelmemektedir. Başarılı bir kaynaştırma için okul genelinde bir kaynaştırma politikası oluşturulmalıdır. Okul personelinin, özel gereksinimli olan öğrencilere karşı kabul edici ve destekleyici bir tutum içinde olması gerekmektedir. Genel eğitim sınıflarının, her öğrencinin gereksinimlerini karşılayacak şekilde öğrenmelerini kolaylaştırıcı biçimde düzenlenmesi öğrencilerin birlikte öğrenme, oyun, eğitimsel ve sosyal etkinliklere katılma fırsatlarına sahip olmalarının kaynaştırma sınıflarındaki öğrencilerin özel gereksinimi olan akranları hakkında bilgilendirilmesi ve velilerin tümü ile işbirliği sağlanması gerekmektedir (Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Başarılı bir kaynaştırma bu ilkeler ile birlikte, sınıf öğretmeni ve özel gereksinimi olan öğrenciye destek özel eğitim hizmetlerinin sağlanması koşulu ile yürütülmektedir (Kırcaali, İftar; 1992).

Beden eğitimi öğretmenleri ile yapılan görüşmeler öğretmenlerin akranları otizmlili kaynaştırma öğrencisi hakkında bilgilendiklerini ortaya koymaktadır. Ortaokul BE öğretmenin otizmlili kaynaştırma öğrencisinin bulunduğu sınıfları sözel bilgilendirme yoluyla hazırladığını “Nasıl bir hazırlık yapıyoruz evraklarla

*ilgili bir hazırlığımız yok ama diğer öğrenciler için işin gerçeği sadece sözlü bir motivasyon çocuklar bu arkadaşınız böyle bir arkadaşınız şu konularda sıkıntı yaşayabiliyor siz ona köstek değil bir nevi destek olmaları gerektiğini sözlü bir şekilde anlatarak bir hazırlık yapabiliyoruz”(KÖ2).* şeklindeki ifadesi ile açıklamıştır. Ayrıca “Bizim dersimizde eğitsel oyunlar çok kullanılan bir öğretim metodunun içinde kullanılan bir yöntem. Beraber oyun oynama etkinliklerine yoğunlaştırdıkça ve hataları arkadaşlarına anlattım çünkü hata yaptığında öğrenci bunların oyun içerisinde normal olabileceğini anlattığımızda onu sorgulamak yerine daha doğrusu suçlamak yerine birazcık daha dezavantajı avantaja çevirebiliriz diye düşünüyorum”(KÖ2). şeklindeki ifadesi de oyunun bir tür bilgilendirme aracı olarak kullanıldığını göstermektedir.

Aynı zamanda normal gelişim gösteren akranlara sadece bilgilendirmenin yeterli olmadığı, karşılaşılabilecekleri problemlerle ilgili bilgi verilmesini; KÖ5 “Öncelikle otizmin nasıl bir şey olduğu konusunda öğrencilerimi bilgilendirirdim. Yani böyle bir insanın ne tür davranışlar sergilediği, nasıl tavırlar sergilediği ve bunun karşılığında öğrencilerin ona nasıl yaklaşması gerektiğini. Sınıf ortamında nasıl problemler oluşabilir oluşmadan önce bunları yok edelim öncelikli olarak bu konuda bilgi verirdim.” şeklinde ifade ederken, aynı öğretmenin; “Öğrenciyi kişisel olarak tanıyıp onun kendine has ne tür davranışları var bunun öğrencilerimle paylaştım. Ve neler yapabiliriz, sınıfça oturup konuşurduk. Nasıl tavır alabiliriz? Nasıl davranabiliriz? Onun kendi rahat ve normal birey olarak hissetmesi için neler yapabiliriz?”(KÖ5). şeklindeki ifadesi bu problemlere nasıl çözüm oluşturabilecekleri konusunda da bilgi verilmesinin önemini ortaya koymaktadır. Bir diğer BE öğretmenin “Çocuklara o çocuğun farklı olduğunu onların birer engelli olduğunu ve onların belki zihinsel belki de bedensel olarak onların engelli olabileceğini’ söyledik çocuklar biraz daha bunu duyduktan sonra biraz daha farklı davranmaya başladılar”(KÖ3). şeklinde ifadesi akranları bilgilendirmenin otizmlili kaynaştırma öğrencisini kabul açısından önemine dikkat çekmektedir. KÖ3’ün “Daha dikkatli davranmalarını dersin içinde anlamadığı bir şeyde dalga geçmemeleri gerektiğini onun farklı olduğunu doğarken ya da genetik bozukluğundan dolayı o çocuktaki bazı şeylerin farklı olduğunu onlara anlattım.” şeklindeki açıklaması bu çocukların karşı karşıya oldukları akran zorbalığı konusunda ipucu içermektedir. Neary ve Joseph, (1994),



akranları ya da arkadaşları tarafından fiziksel, sözel, cinsel ya da duygusal zorbalığa maruz kalan çocukların hem kısa, hem de uzun dönemde bu tür yaşantıdan/yaşantılardan olumsuz biçimde etkilendiğini belirtmiştir. Zorbalığa maruz kalan çocukların pek çok psikolojik değişken açısından risk grubunda oldukları Craig ve Pepler (2003) daha fazla psikolojik yardıma gereksinim duydukları, depresyon ve kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu ve benlik saygılarının da daha düşük olduğu bildirilmektedir (Akt; Kapçı, 2004).

#### **4.1.3.2.4.Sorumluluk verme**

Otizimli kaynaştırma öğrencilerinin BE dersine katılımlarını artırmaya yönelik öğretmen yaklaşımlarından biri de öğrenciye yapabileceği düzeylerde sorumluluk vermektir. Otizimli öğrencinin BE dersine katılımını sağlamak için KÖ5 sorumluluk vermenin olumlu etkisini *“Verilen görevi eksiksiz yerine getiriyor kesinlikle. O yüzden ben biraz daha güveni artsın diye zaman zaman sorular soruyorum, görevlendirme yapıyorum, beden eğitimiyle ilgili işte sorumluluk veriyorum, sen takım kaptanısın ya da bu malzemeyi sen götür, bunu sen kur gibi ve olumlu sonuçlar alıyorum onunla ilgili.”* şeklinde ifade etmiştir.

#### **4.1.3.2.5.Uyarılama**

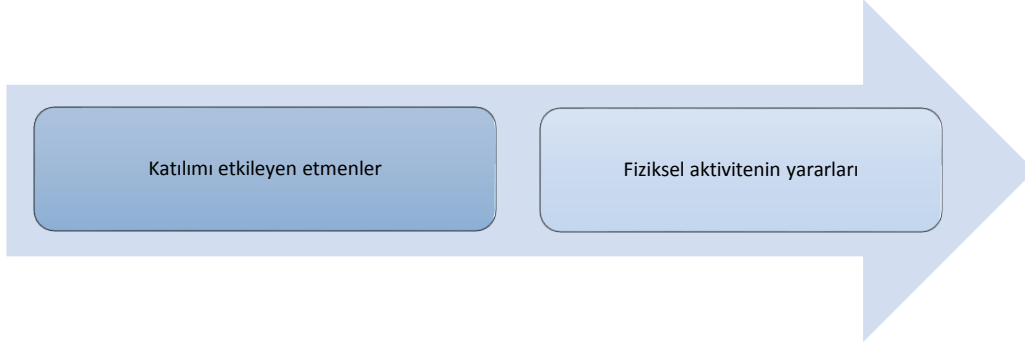
Engelliler için beden eğitiminde temel kavram “uyarlama” dır. Sherrill (2008)’e göre engelliler için beden eğitimi “arzu edilen sonuçlara ulaşmak için değişkenleri yönetme bilimi ve sanatı” dır. Arzu edilen sonuçlar temel hareket becerisi kazanımından performans sporlarına kadar çeşitlilik gösterirken, değişkenler materyal, alan, kurallar ve öğretim yönteminde yapılacak değişiklikleri içermektedir (Sherrill, 2008). Engelliler için beden eğitiminde temel alınan bu yaklaşıma uygun olarak KÖ2 *“Eğitim konularını da birazcık daha hafife indirmek daha yardımcı olabilir diye düşünüyorum. Ders konusunda diğer öğrencilerden istediğimiz şeyleri asla ondan istemiyoruz.”* şeklindeki ifadesi, programda yapılan değişikliğe dikkat çekmiştir. Aynı öğretmenin BE dersinin hedeflerinde uyarılama yaptığı, engelliler için BE ilkelerine uygun olarak psikomotor kazanımlardan önce duyuşsal kazanımları hedeflediğini *“Şunu yapmıyorum mesela turnike attırmaya çalışmıyorum*

ona. *Öncelikle onu sadece grubun içine katmaya çalışıyorum.*” şeklinde ifade etmiştir.

Sherrill (2008) BE dersinde ilk sırada yer alması gereken kazanımların duyuşsal alanda olması gerektiğini belirtirken aynı zamanda iyi planlamış bir BE programının çocukların sadece motor gelişimini değil duyuşsal ve bilişsel alanlarda da gelişimini hedeflemesi gerektiğini belirtir. Özel eğitime gereksinim duyan bireylerin kısıtlayıcı şartları ne olursa olsun her yaşta ve cinsiyette temel hak olan eğitim hizmeti mutlak verilmelidir (Özsoy, Özyürek ve Eripek, 2000). Bütün çocukların eğitiminde olduğu gibi otizmlili çocuklarında eğitiminde bağımsız bir yaşam sürdürme ve toplumla bütünleşme amaçlanmalıdır. Bu amaca ulaşılması, bireysel farklılıklar göz önünde bulundurularak ve bireyin başarılı yönleri dikkate alınarak eğitim gereksinileninin belirlenmesi ve bu ihtiyaçlara uygun eğitim programlarının sunulmasıyla mümkün olabilmektedir (Gallahue, 1987). Son zamanlarda yapılan araştırmalarda, her bir otizmlili öğrenci için BE dersinin etkili öğretimini karşılamak için bireysel girişimlerin geliştirilmesi üzerinde durulması gerektiği vurgulamaktadırlar (Crollick, Mancil, ve Stopka, 2006; Reid ve O’Connor, 2003; Zimbelman, Paschal, Hawley, Molgaard ve St. Romain, 2007: Akt; Obrusnikova ve Dillon, 2011).

#### **4.2.Ebeveynlerin Bakış Açılarında Otizmlili Öğrencilerin Beden Eğitimi Dersine Katılımları**

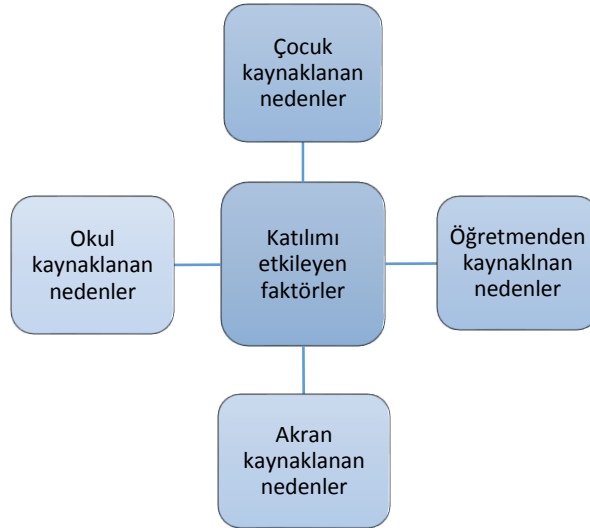
Otizmlili öğrencilerin beden eğitimi dersine katılımları ile ilgili olarak ebeveynlerden elde edilen veriler doğrultusunda; (a) Katılımı etkileyen etmenler (b) Fiziksel aktivitenin yararlarına ilişkin görüşler, olmak üzere iki tema elde edilmiştir. Her ana tema altında çeşitli alt temalara ulaşılmıştır.



Şekil 10. Ebeveynlerin bakış açılarından otizmliler için beden eğitimi dersine katılımı

#### 4.2.1. Otizmliler için beden eğitimi dersine katılımını etkileyen etmenler

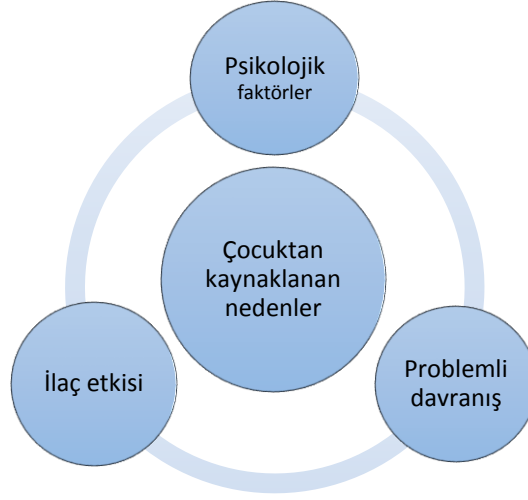
Ebeveynlerden elde edilen veriler doğrultusunda otizmliler için BE dersine katılımını etkileyen etmenler başlığı altında; “çocuktan kaynaklanan nedenler”, “öğretmenden kaynaklanan nedenler”, “akrardan kaynaklanan nedenler”, “okuldan kaynaklanan nedenler” temalarına ulaşılmıştır. Her bir temadan aşağıda açıklandığı gibi çeşitli alt temalar elde edilmiştir.



Şekil 11. Otizmliler için beden eğitimi dersine katılımını etkileyen etmenler

#### 4.2.1.1.Çocuktan kaynaklanan nedenler

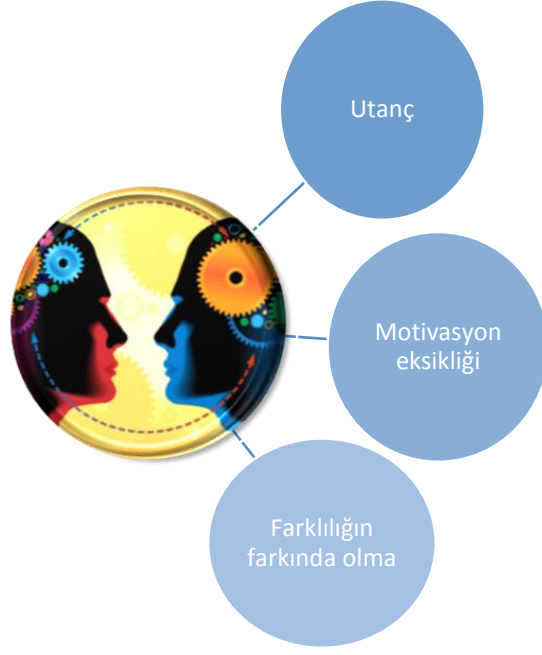
Ebeveynlerin otizmlili öğrencinin kaynaştırma ortamında BE dersine katılımını etkileyen çocuktan kaynaklanan nedenlerle ilgili görüşleri; “psikolojik faktörler”, “problemlili davranış”, “ilaç etkisi” alt temaları ile ele alınmıştır.



Şekil 12. Çocuktan kaynaklanan nedenler

##### 4.2.1.1.1.Psikolojik Faktörler

Bu başlık altında “utanç”, “motivasyon eksikliği”, “farklılığın farkında olma” başlıkları ile ele alınmıştır.



Şekil 13. Psikolojik faktörler

**(a) Utanç:** Obrusnikova ve Dillon (2011) tarafından BE dersinde otizmlili çocukların eğitiminde karşılaşılan zorluklarla ilgili yapılan bir araştırmada otizmlili çocukların normal gelişim gösteren akranları ile karşılaştırıldıklarında duygusal zorluklar yaşadıkları ve akranlarıyla yapılan kıyaslamalarda bu çocukların duygusal olarak olumsuz etkilendikleri rapor edilmiştir. Bir ebeveynin “*Vücudunda kısıtlayıcı şeyin farkında derslere katıldığında komik duruma düşecek paniği yaşıyor aynı zamanda*”(KE3). ve “*Kendisinin ben bu hareketleri yapamazsam ‘utanç duyacağım durumlara düşmeyeyim’ gibi düşünceleri olduğu için ona zarar veriyor*”(KE3). şeklindeki ifadeleri Obrusnikova ve Dillon (2011)’ un araştırma bulgularında yer alan duygusal zorluklara bir örnek teşkil etmektedir.

**(b) Motivasyon eksikliği:** Ebeveynler çocuklarının BE dersine katılımlarıyla ilgili olarak sıklıkla motivasyon eksikliğinden bahsetmişlerdir. Buna örnek olarak, bir ebeveynin “*Okul eşofmanlarını çantasına koymamasından anlıyordum, ‘ben nöbetçiyim bu gün sınıfta oturmak istiyorum’ diyordu katılmak istemiyordu*”(KE3). şeklindeki açıklaması, başka bir ebeveynin “*İstekli değil hiç istemiyor BE derslerini hiç sevmiyor fazla yorulmayı da sevmiyor*”(KE1). şeklindeki açıklamaları düşük motivasyona işaret etmektedir. KE6 çocuğunun isteksizliğini “*Hiç hoşlanmıyor*

*hareket etmeyi sevmiyor.*” şeklinde KE2 ise “*Çok oynamak istemiyor. Bir iki yapıyor vazgeçiyor yorulmuş diyorum sıkıldım diyorum bir şey bahane buluyor yani oynamak istemediği zaman*” şeklindeki ifadesi ile dile getirmiştir. Bir çok araştırmacı otizmlilerde çocuklarda motivasyon eksikliğini ortaya koymuşlardır (Obrusnikova ve Dillon, 2011; Kuhaneck ve Watling, 2004). Bu araştırmacılar arasında Kuhaneck ve Watling, (2004) otizmlilerde bireylerin, kendini kontrol etme, genelleme ve planlamada güçlük çekmesi, düşük motivasyon ve zayıf motor fonksiyonları nedeniyle, fiziksel aktiviteye katılımlarında genelde güçlük çektiklerini (Akt; Yanardağ ve ark., 2009) belirtmişlerdir.

**(c) Farklılığın farkında olma:** Otizmlilerde çocukların diğerlerinden farklı geliştiğinin farkında olması, BE dersine katılımlarını etkileyen psikolojik faktörlerden biri olarak bulunmuştur. KE3 çocuğunun kendi farkındalığını “*Niye ben farklıyım diyordum aslında çok hoşuna gidiyor ona özel ilgi gösteriyorlar diye ama bu sefer kendinin farkındalığından rahatsız olmaya başladı. Genelde evde niye ben farklıyım? diye yargılıyor kendini.*” şeklinde ifade ederken bu farkındalığın hafif düzey otizm tanısı almış olmasından kaynaklandığını “*Özellikle hafif oldukları için her şeyin farkındalar toplumun içinde bir birey olduklarının*”(KE3). şeklinde belirtmiştir.

Obrusnikova ve Dillon, (2011) tarafından gerçekleştirilen bir araştırma bu bulguları destekler niteliktedir. BE dersinde otizmlilerde çocuğun eğitiminde karşılaşılan zorlukların araştırıldığı bu çalışmada genel BE dersinde normal akranlarıyla birlikte eğitim gören Chris isimli otizmlilerde bir öğrencinin davranışları gözlemlenmiş ve derste yaşadığı zorluklar rapor edilmiştir. Bu rapor sonucunda da Chris’in sınıf arkadaşlarının onun gibi görünmediğini bildiğini bu durum yüzünden de sıklıkla hayal kırıklığına uğradığı bu nedenle sınıfta yalnız ve çekingen davrandığı belirtilmiştir (Obrusnikova ve Dillon, 2011).

#### **4.2.1.1.2. Problem davranışlar**

Problem davranışlar, otizmlilerde çocukların BE dersine katılımlarını etkileyen bir diğer psikolojik faktör olarak bulunmuştur. Ebeveynlerden elde edilen bulgular, BE dersine katılımı etkileyen problem davranışların takıntılı davranışlar, dikkat eksikliği ve hiperaktivite ve korkular olduğunu ortaya koymuştur. Wilke ve arkadaşları (2012) tekrarlayıcı ve yineleyici davranışların, otizmlilerde çocukların etkileşimlerini, öğrenme

ve performansları ile sosyal ilişki geliştirmelerini engelleyebilecek düzeyde ortaya çıkabileceğini belirtmiştir (Akt; Töret ve ark., 2014:). Bir ebeveynin *“Otizmde ya gülme ya da ağlama krizleri vardır. Hatta öğretmenin biri anlamamış niye gülüyorsun diye tepki vermiş oğlum buna günlerce taktı”*(KE3) şeklindeki ifadesi Wilke ve arkadaşları (2012) tarafından belirtildiği gibi davranış problemlerinin çocuğun BE dersine katılımlarını engelleyici bir faktör olduğunu göstermektedir. Otizmlili çocuklarda görülen davranış problemleri dikkat eksikliği ve hiperaktiviteye bağılı olarak da ortaya çıkabilmektedir. KE7 *“Yerinde durmasını bilmiyordu dolaşıyordu vuruyordu o vaziyetteydi.”* şeklinde belirtirken KE2'nin *“Ders de huysuzlanıyor sinirleniyor saldırgan oluyor saldırmaya kalkıyor. Zaman zaman gelip iterdi kimseyi istemiyordu yaklaşmayı da istemiyordu”*(KE2). şeklindeki açıklamaları hiperaktif davranışların varlığını düşündürmektedir. Yukardaki bulgularda örnekleri verilen otizmlili çocuklarda görülen dikkat eksikliği ve hiperaktif davranışların öğretmenler için genel BE sınıflarında ciddi bir öğrenim zorluğu olduğu Obrusnikova ve Dillon (2011) tarafından da rapor edilmiştir.

Otizmlili çocuklarda görülen davranış problemleri korkulara bağılı olarak da ortaya çıkabilmektedir. KE3 çocuğunun korkularına bağılı olan problemlili davranışını; *“Top üzerine gelirse, koşarken birisi dengesini kaybedip üzerine düşerse gibi korkuları var. Birde hep böyle bir kendini koruma şeyi yaşıyordu.”* şeklinde ifade etmiştir: Aynı ebeveyn *“Dışarı çıktığında arkadaş çevresi top oynarken oğlum niye katılmıyorsun üzerime ya top gelirse düşüncesi, ya bir şey yaparlarken bir şey olursa paniği”*(KE3). şeklinde verdiği örnek korkuların çocukların fiziksel aktiviteye katılımlarını, top becerilerini geliştirmelerini ve hatta akranları ile iletişim kurmalarında engelleyici bir rol oynadığını ortaya oymaktadır.

#### **4.2.1.1.3.İlaçlar**

Otizmlili çocukların BE dersine katılımlarını etkileyen bir diğeri psikolojik faktör “ilaç” olarak bulunmuştur. Otizm tedavisinde ilaç yaygın olarak kullanılan bir yöntemdir. İlaçlar aşırı hareketlilik, temper tantrumlar, irritabilite, geri çekilme, saldırgan davranışlar, stereotipiler, kendine zarar verici davranışlar, depresyon ve obsesif kompulsif belirtilerin azalmasında yardımcı olabilmektedir (Öztürk, Sayar ve Tüzün, 2000). İlaç kullanımının BE derslerine katılımı olumsuz yönde etkilediğine

ilişkin olarak KE2 “Çok yoruluyor kullandığı ilaçtan da olabilir çarpıntı falan da yapabiliyor aktivite için kullandığı ilaçlar yani ne bilim yapmak istese yapar aslında.” şeklinde ifade etmiştir. Bu araştırmada kullanılan ilaçlarla ilgili bir veri toplanmadığı için ortaya çıkan yan etkilerin hangi ilaca bağlı olduğu konusunda bir açıklama yapılamamaktadır. Ancak bu konudaki araştırmalarda haloperidol tedavisinde ekstrapiramidal yan etkilerin oluşabileceği belirtilmiştir (Öztürk ve ark., 2000). Aynı ebeveyn sözlerine “ilaç alınca çocuklar daha soyut ilaç almadan evvel daha aktif bir çocuktü ilaç alınca daha bir ie dönük olmaya başladı. Önce bahçeye çıkıp oynamak isterdi çocuklarla her ne kadar ortam bulamasa da oynayacağım diye çıkardı ilaçtan sonra daha da kendine dönük. İlkokul ikinci sınıftan beri kullanıyor ama vermeyince de olmuyor o zaman da sınıfta durmuyor çocuğun sorunu artıyor, mecburen veriyoruz yapacak bir şey yok”(KE2). şeklinde devam ederek ilaçla ilgili deneyimini aktarmıştır.

Bu açıklamalarda görüldüğü üzere problemlü davranışları kontrol etmek için kullanılan ilaçların çocukları sakinleştirdiği ancak isteksiz ve durgun olmalarına neden olduğu görülmektedir.

#### **4.2.1.2.Öğretmenden kaynaklanan nedenler**

Ebeveynlerin otizmlü kaynaştırma öğrencilerinin BE dersine katılımlarını etkileyen öğretmenden kaynaklanan nedenlerle ilgili görüşleri; “derse dahil etmeme”, “işbirliği yetersizliği”, “ilgisizlik”, “alan bilgisi yetersizliği”, “eğitim programı”, “öğretmen tutumu” başlıkları ile ele alınmıştır.





Şekil 14. Öğretmen kaynaklı nedenler

#### 4.2.1.2.1. Derse dahil etmeme

Ebeveynlerden elde edilen veriler, BE derslerinin ilkokulda çeşitli nedenlerle yapılmadığını, daha üst eğitim kademelerinde ise öğrencilerin serbest katılımı şeklinde ders işlendiğini göstermektedir. Morgan ve Bourke (2004), ilkokullardaki çocuklar için düzenli beden eğitiminin faydalarını yıllardır vurgulanmasına rağmen, pek çok sınıf öğretmenin BE dersini etkili bir şekilde yürütecek güven, öğretim ve zaman eksikliği yüzünden dersi işlemekten kaçınabildiklerini belirtmişlerdir. KE4'ün “İlkokuldayken onun gibi birkaç tane daha çocuk vardı zeki onları hep matematik olimpiyatlarına hazırlıyorlardı beden eğitimi derslerine çıkmadılar hiç beden eğitimi dersi yapmadılar.” şeklindeki ifadesi bu durumu destekler niteliktedir.

Beden eğitimi derslerinde otizmli öğrencilerin sınıfta kalmaları ya da başka bir ders yapmaları çocuğun oyun ve eğlenme hakkının elinden alındığını düşündürmektedir. Bu durum “Birleşmiş Milletler Engelli Hakları Sözleşmesi” 30. maddede yer alan fıkralar ile “Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi” nde yer alan 31. maddede belirtilen hakların ihlal edilmesi anlamına gelmektedir.

Ayrıca çocukların BE derslerinde çoğunlukla serbest kendi hallerine bırakılmalarını KE2 şu sözleriyle ifade etmiştir; “Daha çok serbest çalışıyor

*çocuklar üçe dörde bölünüyorlar beden eğitimi dersinde hepsi serbest grup kuruyorlar kimisi futbol oynuyor kimisi voleybol basket oynuyor ne bilim çocuklar kendi kendilerine serbest etkinlik yapıyor.”*

Otizimli çocukların ne yapacakları konusunda yönlendirilmemeleri BE dersine katılımlarını etkileyen önemli bir unsur olarak görülmektedir. Görüldüğü üzere ebeveynlerden elde edilen derse dahil etmeme teması öğretmenlerin bu konuda bilgi ve deneyim eksikliğinden kaynaklanabilir. Bu araştırma kapsamında BE öğretmenlerinden elde edilen bulgular da öğretmenlerin bu konuda bilgi ve deneyim eksikliği içinde olduklarını ve otizimli çocuğu derse dahil etmede kendilerini yetersiz hissettiklerini ortaya koymuştur.

#### **4.2.1.2.2.Ebeveyn ile iletişim eksikliği**

Beden eğitimi öğretmenin ebeveynle iletişim içinde olması çocuğun gelişimi için en önemli unsurlardan biridir. Sağlıklı ve nitelikli iletişimler birçok sorunun en başından ortadan kaldırılmasını sağlar. İletişim de başarı ancak her iki tarafın da özverili olması sonucu elde edilmektedir. KE3 *“Beden eğitimi derslerine de elinden geldiği kadarıyla katılmaya çalışıyordur bu okulda nasıl bilemiyorum dediğim gibi onun BE öğretmeniyle görüşmedim.”* şeklindeki açıklamasından BE öğretmeniyle iletişimde olmadığı anlaşılmaktadır. KE2'nin *“Beden eğitimi öğretmeni ile çok fazla bir iletişimimiz yok ne yapabileceği ya da ne yapmayacağı konusunda da pek ne o sorar üstü kapalı gidiyor işte çocuk bu bahçede ne yapıyorsa o yapıyor.”* şeklindeki ifadesi sadece ebeveynin değil BE öğretmenin de ebeveynle iletişim içinde olmadığını göstermektedir. Araştırmalarda anne-baba ve öğretmenlerin, çocuklara elverişli öğrenme ortamı yaratabilmek için ortak çaba göstermeleri gerektiği vurgulanmakta, öğretmenlerin çocukların aile ortamlarını iyi değerlendirmeleri ve daha iyi eğitim olanağı hazırlamak amacıyla aile bireyleri ile iletişim kurmaları önerilmektedir (Akt; Çelenk, 2003: Burns, Roe ve Ross, 1992). Öğretmen ebeveyn iletişimi özel gereksinimli çocuklar için çok daha önemli olup özel eğitimin vazgeçilmez bir parçasını oluşturmaktadır. Ebeveynler ile yapılan görüşmelerden otizimli kaynaştırma öğrencisinin BE dersine katılımlarını arttırmaya yönelik görüşlerinde öğretmen ebeveyn ve okul işbirlikçi çalışmaya dayalı olması gerektiği

yönündedir. Bizim araştırmamızda da ebeveynler öğretmenle işbirliğinin önemini şu açıklamalarla vurgulamışlardır;

*“Şimdi şöyle bir şey ben bir anne olarak bu üçgenin içinde olmam lazım öğretmen okul müdür ben sürekli iletişim halinde olmamız lazım”*(KE1).

*“Ailede bilinçli olursa tabi ki, en çok faydası olan şey de ilkokula başlayınca öğretmen. Öğretmen biz doktor üçgenin tepesinde de en önemlisi öğretmen bilinçli olmak gerekiyor çocuğu iyi tanımak gerekiyor”*(KE3). şeklindeki ifadeleri bu çalışmayı destekler niteliktedir.

Bu araştırmadan elde edilen veriler, bir kısım ebeveynin BE öğretmeni ile iletişim ve işbirliği halinde olduğunu göstermektedir; Bir ebeveyn, *“Sürekli öğretmenleri ile diyalog halindeyim fakat derslerde onunla birlikte olmadım”*(KE6). şeklinde açıklamada bulunurken bir diğer ebeveyn *“Sürekli zaten görüştüim bir şey olduğunda aradım onlar biliyorlar zaten durumunu”*(KE4) şeklinde öğretmenle iletişim içinde olduğunu ifade etmiştir. Ebeveynlerin BE öğretmeni ile iletişim halinde olmaları da olumlu bir yaklaşım olarak görülmektedir.

Ailenin destekleyici yaklaşımının ve ailenin okul etkinliklerine katılmasındaki çeşitliliğin, okul başarısı üzerinde önemli etkileri vardır. Diaz (1989) tarafından yapılan bir araştırmada; akademik başarısı düşük ve sınıfta kalma riski taşıyan öğrencileri diğer öğrencilerden ayıran en önemli etkenin, anne-baba desteği ve ilgisinden yoksunluk olduğü saptanmıştır (Çelenk, 2003).

Beden eğitimi öğretmenlerinin otizmlili kaynaştırma öğrencilerinin BE dersine katılımlarını etkileyen ebeveynlerden kaynaklanan nedenlerle ilgili teması altında yer alan; “iletişim eksikliği” alt teması benzer sonuçlar elde edilmiştir. Özetle araştırma sonuçları hem BE öğretmenlerinin hem de ebeveynlerin iletişim konusunda çift taraflı bir kopukluğun olduğunu göstermektedir.

#### **4.2.1.2.3.İlgisizlik**

Ebeveynlerden çocuklarının BE dersine katılımları ile ilgili olarak elde edilen veriler, BE öğretmenlerinin otizmlili kaynaştırma öğrencisine yönelik ilgisizliklerine vurgu yapmaktadır. Bir ebeveyn BE öğretmeni ile ilgili olarak *“Beden eğitimi dersi sevdirelmedi hep bir kenarda kendi halinde bırakıldı. Bu konuda teşvik de edilmedi*

*beden eğitimi derslerin de ya bir köşede da bank da oturup kitap okudu diğer arkadaşları top oynarken”(KE6). şeklinde açıklamada bulunmuştur. KE1 ise, öğretmenin ilgisiz kaldığını “Şimdi yarışmalar oldu oynatmadılar en ufak bir oyun oynandı gruba hiç dahil etmediler hep seyretti hep seyretti.” şeklindeki sözleriyle ifade etmiştir. KE7’nin “Altını ıslatıyordu okuldan öyle geliyordu eve. Hiç ilgilenilmiyordu, haber bile verilmiyordu. Amcası bir gün okula görmeye gitti. Çocuğun elinden tutmuş almış gelmiş. ‘Baba bir daha yollama okula.’ ‘niye dedik’ dedi ki ‘gittim ki en arka sıraya oturtmuşlar sınıfın bir köşesine atmışlar bu çocuk orada ama hiç yokmuş gibi orada oturuyor.” şeklindeki ifadesinden anlaşıldığı gibi otizmlili öğrencilerin ihtiyacı olan ilgi onlara gösterilmediğinde bu çocuklar yalnızlaşmakta bu durum da onların mutsuz olmasına neden olmaktadır. KE2 çocuğunun BE dersinde dışlandığını hissettiğini ve mutsuz olduğunu; “Hani biraz ilgilenilse birebir gibi çocuk küsüyor yani beden eğitimi dersinde de öğretmene de küsüyor kendini mutsuz hissediyor yalnız hissediyor bir kenarda kalıyor sonra ne diyor beni dışladılar diyor tek kaldım diyor. Önemsenmiyorum diyor.” şeklindeki sözleriyle ifade etmiştir.*

Bir diğer ebeveynin “Öğretmen buna bir alan vermişti sen burada otur bize de zarar verme hep teklife alıştı böylece hani gruplardan falan daha uzaklaştı aktifleşeceğine BE derslerin de bahçede bizim düzenimizi bozmasın diye bir top veriyor o orda kendi başına ne yapıyorsa”(KE1). şeklindeki ifadesi de BE öğretmenin otizmlili öğrencisini gruba dahil etmediğini bir kenara bırakarak hiç ilgilenmediğini göstermektedir.

Beden eğitimi öğretmenlerinin otizmlili kaynaştırma öğrencisine ilgisiz kalması ya da sınıftan izole ederek tek başına etkinliğe yönlendirmesi, öğretmenlerin bu konuda bilgi ve deneyim eksikliğinden kaynaklanabilir. Bu araştırma kapsamında BE öğretmenlerinden elde edilen bulgular da öğretmenlerin bu konuda bilgi ve deneyim eksikliği içinde olduklarını ve otizmlili çocuğa öğretmede kendilerini yetersiz hissettiklerini ortaya koymuştur.

Okulda oluşan sorunlar karşısında ebeveynlerin öğretmenle iletişim halinde olması oluşan problemin kısa zamanda halledilmesini sağlamaktadır. Fakat ilgisiz öğretmen yaklaşımları, öğretmen davranışlarının tutarlı ve devamlı olmaması başka

sorunların oluşmasını yol açmaktadır KE3'ün “Bir sıkıntı olduğunda okulun öğretmenlerin ilgisi vardı gidiyordum öğretmenlerle konuşuyordum diyordum durumu oğlum anlayamıyor kendisinden bu tarz şikâyet aldım diye konuşuyordum tamam çok güzel karşılıyorlardı ama iş icraata gelince yoktu. Dinliyorlardı bir kere oluyordu ikinci kez olmuyordu”(KE3). şeklindeki ifadesi de öğretmenlerin olumlu tutum içinde olduğunu ancak uygulamada yetersiz kaldıklarını göstermektedir. BE öğretmenlerinden elde edilen araştırma sonuçlarımız bu ilgisizliğin mesleki alan bilgisi ve deneyim eksikliğinden kaynaklı olabileceğini düşündürmektedir.

#### **4.2.1.2.4. Alan bilgisi yetersizliği**

Ebeveynlerden elde edilen veriler, otizmlili kaynaştırma öğrencilerinin BE dersine katılımlarını etkileyen BE öğretmeninden kaynaklardan nedenlerden birinin de “alan bilgisi yetersizliği” olduğunu ortaya koymaktadır. BE öğretmenlerinin otizmlili öğrenciyi derse dahil etme konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını KE6 şu şekilde ifade etmiştir; “Sadece çabalıyorlar çünkü yok öyle bir birikimleri çocuğun zekasının farkındalar aklının farkındalar ama ne yapacaklarını bilmiyorlar” aynı ebeveyn, “Bütün öğretmenleri çok seviyorlar çok yardım ediyorlar aslında etmeye çalışıyorlar bu şuna benziyor dış doktorunun kalp ameliyatı yapması gibi hayata dönmesini istiyorsunuz ama yapmamalısınız çünkü kalp doktoru değilsiniz”(KE6). şeklinde ki sözleri otizm hakkında eğitim almış uzman kişilerin ancak otizmlili çocuklara BE dersinde yardım sağlayabileceğini düşündürmektedir.

Alan bilgisi yetersizliği BE öğretmenlerinin akranları bilgilendirme konusunda da yetersiz olduğunu göstermektedir. KE3'ün; “Şöyle bir şey var arkadaşlarının konuştuğu şeyleri bazen anlayamıyor. Arkadaşlarının ona gel baskete gidiyoruz demesini bekliyor arkadaşları da bu konuda yeterli değil çocuklarda bilmiyorlar.” şeklindeki ifadesi BE öğretmenlerinin akranları bilgilendirmede eksik kaldıklarını ortaya koymaktadır.

Araştırma sonuçları alan bilgisi yetersizliğinin derse dahil etmede ve akran bilgilendirme de olumsuz bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. BE öğretmenlerinden elde edilen araştırma sonuçlarımız da bu yetersizliğin mesleki hazırlık sürecinde yeterli eğitim almadıklarından kaynaklı olduğunu göstermiştir.

#### **4.2.1.2.5. Öğretmen tutumu**

Beden eğitimi dersine katılımı öncelikle öğretmen tutumları büyük önem taşımaktadır. Öğretmenin kaynaştırmaya karşı göstermiş olduğu tutum aynı zamanda öğrencinin derse katılımını sağlama çabasıyla doğru orantılıdır. Öğretmen tutumunun son derece önemli olduğunu KE2 şu şekilde ifade etmiştir “*En iyi dengeleyen öğretmen, öğretmen isterse çok güzel oluyor. Kimseye zorla bir şey yaptırılmıyorsunuz. Yapmak isteyen yapıyor yapmak istemeyende yapmıyor. Çocuk aldığı enerjinin farkın da olumsuz bir enerji alırsa direk istemiyor yaklaştırmıyor olumlu bir enerji alırsa da bırakmıyor önemli olan öğretmenin penceresi.*”

Öğretmenlerle yapılan araştırmalar, öğretmenlerin yetersizlikten etkilenen öğrencileri kabul etmediklerini ve onlara yönelik tutumlarının olumsuz olduğunu göstermiştir. Engellilerin eğitimine ilişkin eğitim almış ve engellilerle etkileşimde bulunmuş öğretmenlerin yetersizlikten etkilenenlere yönelik tutumları, engellilerin eğitimine ilişkin eğitim almamış ve etkileşimde bulunmamış öğretmenlere göre daha olumlu bulunmuştur. Yetersizlikten etkilenenlere ve eğitilmelerine ilişkin bilgiler, yetersizlikten etkilenenlere yönelik tutumları olumlu doğrultuda değiştirdiği izlenimi edinilmiştir (Özyürek, 2013).

Beden eğitimi öğretmenin otizmlili öğrencinin sosyal etkileşim ve iletişim becerisini kazanabilmesi için onu grup aktivitelerine dahil etmesi gerekmektedir. Bu yaklaşımla hareket edildiğinde çocuk kendini mutlu hissediyor derse katılma isteği artıyor buna bağlı olarak da derse katılımı artıyor. Bir ebeveynin “*Öğretmeni kattığı zaman beden eğitimi derslerine katılım sağlıyor. Mesela öğretmen yakan top oynuyoruz diyordu onları gruplara ayırıyordu o da katılıyordu tabi ki yakan topta yanıyordu bazen çıkıyordu bazen çıkmıyordu. Kendi gönüllü severek katılıyordu*”(KE5). şeklindeki ifadesi ile KE2'nin “*Geçen basket oynadılar mesela çok mutlu oldu çocuk yorulduğu halde pes etmedi keyif aldı mutlu oldu*”(KE2). şeklindeki ifadesi bu düşüncüyü desteklemektedir.

Başarılı bir kaynaştırmada anahtar faktör öğretmendir. Genel olarak kaynaştırma sınıflarının başarı ya da başarısızlığının temel nedeninin öğretmen tutumları olduğu belirtilmektedir (Dart, 2007; Kuyini ve Mangope, 2011; Mittler, 2003). Öğretmenin rolü kaynaştırmanın kolaylaştırıcısı ve eğitim çevresinin yöneticisi olması açısından büyük önem taşımaktadır (Morley ve ark., 2005; Block ve Obrusnikova 2007).

Özetle BE öğretmenlerinin otizmlı öğrencinin kaynaştırılmasına yönelik eğitilmeleri ve onlarla etkileşimde bulunmaları otizmlı öğrencilere yönelik tutumları üzerinde olumlu yönde etki sağlamaktadır.

Öğretmenlerin öğretim yeterliklerine sahiplik düzeyleri, öğretim uygulamalarının verimliliği açısından önemli bir yordayıcı ve ön şart niteliğindedir (Büyükkaragöz ve Çivi, 1999). Öğretmenlerin otizmi bilmediğini bu konuda yetersiz kaldıklarını KE3 *“Aslında okullardaki öğretmenlerde otizmlı çocuklara nasıl yaklaşacaklarını bilmiyorlar mesela bütün engellileri aynı kapasiteye koyuyorlar dediğim gibi onu kenarda orada bırakıyorlar çünkü öğretmenlerde yetersiz bu konuda.”* şeklinde ifade ederken kaynaştırmanın verimli bir şekilde yapılabilmesi için alan bilgisinin yeterliğini belirtmişlerdir.

Özellikle kaynaştırma ortamında otizmlı öğrenci ile çalışacak öğretmenlerin alana özgü bilgisi ve kaynaştırma programların uygulanmasına ne kadar hazır oldukları bakımından değerlendirilmelidir. Ebeveynlerin aşağıdaki ifadeleri bu düşünceyi destekleyici niteliktedir.

*“Onu anlayabilecek eğitime sahip insanların olması gerekli okullarda ne yaptırabilirim düşünebilen öğretmenler olmalı ama onlara da bir şey diyemiyorum gerekli eğitimi almamış olabilirler ama onu arkadaşlarının içine katmalılar ya da katmanın yolunu bulmalılar çünkü bu çocuk orada var”*(KE6).

*“Otizme göre nasıl bir eğitim lazım nasıl yapılacak onu öğretmenin bilmesi lazım o koşulları da sağlaması lazım”*(KE7).

Yapılan araştırmalar Shippen, Crites, Houchins, Ramsey ve Simon (2005) kaynaştırma dersi alan öğretmen adaylarının sınıf yönetimi becerilerini ve özel gereksinimli çocukların akademik becerilerini geliştirmeyi daha iyi algıladıklarını, genel eğitimde kaynaştırmaya yönelik kaygı ve karşıtlık seviyelerinde düşme olduğunu (Akt; Altıntaş ve Şengül, 2014) aynı zamanda kaynaştırmaya yönelik hizmet içi eğitim almanın, çalıştaylar ve seminerlere katılmanın veya sınıfında kaynaştırma öğrenci buldurmanın öğretmen ve öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin tutumları üzerinde olumlu yönde değişikliğe yol açtığı, çok daha olumlu bakış açısı sağladığı öğretmenlerin bilgisini ve kaynaştırma eğitiminin kalitesini arttırdığı belirlenmiştir (Diken ve Sucuoğlu, 1999; Akman ve Okyay, 2004;

Gözün ve Yıkılmış, 2004; Bilen, 2007; Güven ve Çevik, 2011; Şahin ve Güldenoğlu, 2013). Hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin, almayanlara göre kaynaştırma eğitimine ve Birleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) hazırlamaya ilişkin olarak kendilerini daha yeterli algıladıkları belirlenmiştir (Camadan, 2012).

Beden eğitimi öğretmenliği programlarında engellilerde BE dersi iki saat uygulama ve bir saat teori olmak üzere 2000 yılından itibaren öğretim programında yer almaktadır. Bu alandaki derslere 2005 yılında “özel eğitim” dersi eklenmiştir. Ancak 8 yarıyıllık öğretim programında birer dönem olarak yer alan bu dersler BE öğretmenlerine tüm engel gruplarındaki çocuklara öğretmeleri için gerekli yetkinlikleri kazandıramamaktadır. BE Öğretmeni yetiştirme programlarındaki bu eksiklik birçok yazar tarafından vurgulanmıştır (Beamer ve Yun, 2014; Obrusnikova ve Dillon, 2011). Bizim araştırmamızda BE öğretmenlerinin yeterli mesleki hazırlık süreci geçirmemeleri ve deneyim yetersizliği olarak elde edilen bulgular da bu eksikliği destekler niteliktedir.

#### **4.2.1.2.6.Eğitim programı**

İyi planlanmış bir BE programı, sadece çocukların motor gelişimini değil, duyuşsal ve bilişsel alanlarda da gelişimini hedeflemektedir. Sherrill (1988) göre, gelişimsel özellikleri nedeniyle normal gelişim gösteren çocuklarla engelli çocukların hedef sıralamışın da fark gözetilmesi gerektiğini normal sınıflarda fiziksel ve motor yeterliliği geliştirmek, özel beden eğitiminde ise olumlu benlik gelişimi, sosyal yeterlilik, algısal motor gelişimin ilk sırada yer alması gereken hedef olması gerektiğini belirtmiştir (Özer, 2010). Bir ebeveyn de BE öğretmenin eğitim programını öğrencisinin bireysel ihtiyaçlarına göre şekillendirmesi gerektiğini *“Elinde program neyse onu uyguluyor bu çocuğun neye ihtiyacı var ben kendi inisiyatifini kullanıp bu çocuğun ne eksikliği varsa mesela bardak tutamıyor gel bu konuda çalışalım işte orada bir şeylerin toparlanması gerekiyor”*(KE6). şeklinde ifade ederken sözlerine *“Bu çocuğun bildiğini verme bu çocuk ne bilmiyor mesela selamlaşmayı bilmiyor bunu becerebilmesi için ne gerekiyor ya da çatal bıçak tutmayı çalışalım”*(KE6). şeklinde devam ederek çocuğun yetersiz olduğu becerilerin geliştirilmesi üzerine odaklanılması gerekliliğini vurgulamıştır.



Akran öğretimi öğrencilerin birbirine yardım ettikleri ve öğreterek öğrendikleri bir öğretim yöntemidir. Öğretmenin rehberliğinde, eğitim almış yetenekli bir öğrencinin aynı sınıf düzeyin de bulunan bir ya da birkaç öğrenciye bir kavramı ya da beceriyi öğrettikleri bir süreçtir. Akran eğitiminin gerekliliğini bir ebeveyn *“Bunun normal çocuklarla olması lazımdı ki onlara bakıp örnek alsın. Bundan üstün sağlam çocukların yanında olması lazımdı ki örnek alsın bunda o kadar kötü değildi onlara bakıp o çocukları örnek. aldı”*(KE7). şeklinde ifade ederken KE1’in *“Sınıftan birinin mesela en azından koşarken falan ona hani bir destek vermesi lazım hiçbir arkadaşı yok mesela öyle destek olan yaparız ederiz hadi şunu yapalım bunu yapalım dese bile ama o hep yalnız her zamanki gibi”*(KE1). şeklindeki ifadesi onu destekler niteliktedir.

Buffington, Krantz, McClannahan ve Poulson, (1998) insan hayatında öğrenmelerin çoğu bireylerin etraflarındaki kişileri izlerken meydana gelmektedir. Model olma, bireyin ya da başka bir modelin yaptığı beceriyi gözleyerek beceriyi ya da davranışı sergilemesi sürecidir. Model olmada hedef öğrencinin beceriyi yapan ve pekiştirecek rolü gören modeli gözlemesi, daha sonra aynı beceriyi taklit eden öğrencinin pekiştirilmesi süreci söz konusudur. Ancak Varni, Lovaas, Koegel ve Everett (1979) otistik özellikler gösteren çocukların özellikleri göz önünde bulundurulduğunda çoğu zaman doğrudan model olduğunda akranları kadar rahat öğrenemeyebilecekleri düşünülebilir. Hatta yapılan bazı araştırmalar doğrudan model olmanın otistik özellikler gösteren çocuklarda düşük etkili olduğu yönündedir (Akt; Odluyurt, 2013).

Otistik özellikler gösteren bireyler sosyal etkileşim başlatma ve karmaşık oyun becerileri öğrenmede sıklıkla sorun yaşarlar. Bu becerilerin öğretiminde farklı pek çok teknik kullanılır. Doğrudan model olma, video model uygulamaları da bunlardandır. Model olma, bireyin ya da başka bir modelin yaptığı beceriyi gözleyerek beceriyi ya da davranışı sergilemesi sürecidir (Odluyurt, 2013). Ebeveynin *“Öğretmeni tarafından ona hadi sende bu hareketi şu şekilde yap denilse zaman hem oğlumun daha çok hoşuna gidecek daha çok özveride bulunacak bu yapılmayınca kendini hep geriye çekiyor. Dediğim gibi normal çocuk tek seferde algılayabiliyor ama onlar farklı şekilde algılayabiliyor”*(KE3). şeklindeki ifadesiyle çocuğuna model olmanın onun öğrenmesini kolaylaştıracağını belirtmiştir. Yapılan

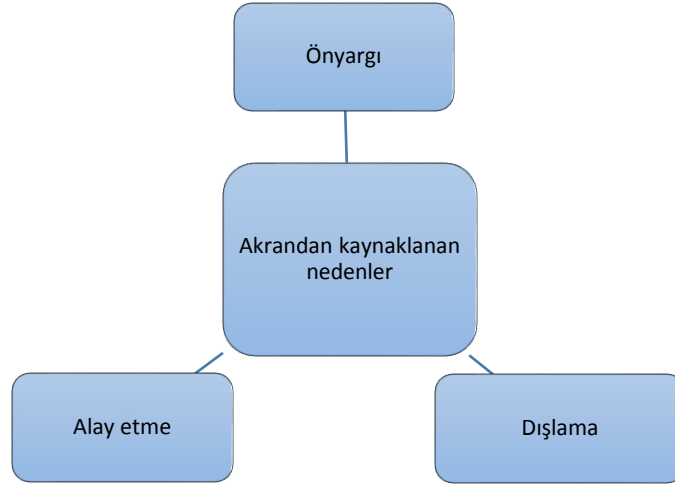
araştırmalar model olmanın da otistik özellikler gösteren çocuklarda etkili sonuçlar verdiğini göstermiştir. Tyron ve Keane (1986) bağımsız oyun oynama becerisini; Charlop-Christy ve arkadaşları (2000) farklı iletişim, öz bakım ve oyun becerilerini, Arntzen, Halstadtro ve Halstadtro (2003) bağımsız oyun oynama becerilerini Egel, Richman ve Koegel (1981) farklı kavramları ayırt etme becerisini; doğrudan model olma ile etkili biçimde öğretilmişlerdir. Ayrıca ebeveynler BE öğretmeninin öğrenciyi desteklemesi, cesaretlendirmesi ve teşvik etmesinin motivasyon ve başarıma duygusunun artmasında büyük önem taşıdığını şu sözleriyle ifade etmişlerdir.

*“Çocuğun desteklenmesi teşvik edilmesi gerekiyor Beden eğitimi dersinde biraz daha yüreklendirmesi gerekiyor yapabilmesi açısından önemsenmesi açısından onunda bir şeyler yapabileceğini ona hissettirilmesi gerekiyor ona bu duyguyu verirse öğretmen yapar” (KE2).*

Eğitim programları otizimli çocukların bireysel özellikleri doğrultusunda düzenlenirken, çalışma ortamının mümkün olduğunca sevimli ve çalışmaya teşvik edici şekilde biçimlendirilmesi öğrencilerin katılımını öğrenmeye karış olumlu tutumlar geliştirmelerini sağlayacaktır (Batu, 2000).

#### **4.2.1.3. Akrandan kaynaklanan nedenler**

Otizimli kaynaştırma öğrencilerinin BE dersine katılımlarını etkileyen etmenlerle ilgili olarak ebeveynlerden elde edilen veriler, akran tutumlarının da önemli bir faktör olduğunu göstermektedir. Akranların yaklaşımları “önyargı”, “dışlama”, “alaya etme” başlıkları ile ele alınmıştır.



Şekil 15. Akrandan kaynaklanan nedenler

#### 4.2.1.3.1.Önyargı

Bir kişi ya da olaya ilişkin yeterli bir bilgi edinmeden önceden peşin karara varmış olma durumudur önyargı. Sosyal grup dinamikleri üzerinden önyargı konusuna baktığımızda, insanlar kendi gruplarıyla (iç-grup) özdeşim kurarlar, onu daha değerli bulurlar; diğer grupları (dış-grup) daha değersiz bulurlar (Paker, 2012). Gerekli bilgilendirmenin ve eğitimin verilmediği durumlarda bireyler farklılıkları olan kişilere ya da durumlara karşı önyargılı olabilmektedirler. Akranların çocuğuna önyargılı yaklaştığını KE2 şu ifadeleri ile belirtmiştir. “Ummadığı yerden zarar görünce çocuk bu sefer yaklaşmayın gelmeyin diyor hani bir şey yapıyor arkadaşları bir şey söylüyorlar önyargılı mesela. Oda bu sefer yargılamasınlar diye anladığım kadarıyla istemiyordu onları. Biraz da arkadaşlarının iletişim kurmak istememelerinden kaynaklanıyor. Onlar kadar fevkalade oynamıyor çocukların onu ezmemesi gerekiyor alıştırmayı yapmış olsaydı zaten oynardı”(KE2).

#### 4.2.1.3.2.Dışlama

Önyargıların davranışa dönüşmesi dışlamadır. Dışlanan bir bireyde mümkün olduğunca toplum içine çıkmamayı tercih ettiğini yapılan araştırmalar ortaya koymuştur (Aslan ve Şeker, 2011). Ebeveynler çocuklarının akranları tarafından dışlandıkları şu şekillerde ifade etmişlerdir.

*“Çocuklar acımasız boşluklardan dalıyorlar zarar veriyorlar yüreğinin zedeliyorlar bizde bu yönden çok duygusalız zarar görmemek adına belki de itiyordu arada yalnız kaldığından şikâyet ediyor beni dışlıyorlar gibi düşünüyor”(KE2).”*

*“Saldırmaya kalkıyor mesela aslında yapmak istemiyor ama hırsından yapıyor onu dışlıyorlar bir şey oluyor muhakkak bir şey oluyor ki çocuk o hareketi yapıyor”(KE2).*

*“Hiç diyalog kuramadı o da onlar da geri çekiyorlardı kendilerini arada bu gitmek istese bile bu sefer onlar onu aralarına almak istemediler”(KE7).*

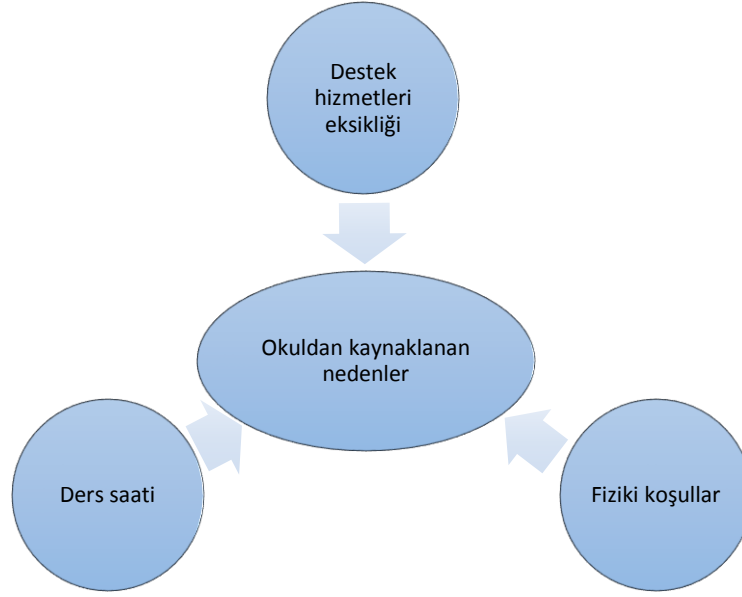
#### **4.2.1.3.3. Alay etme**

Akranları ya da arkadaşları tarafından fiziksel, sözel, cinsel ya da duygusal zorbalığa maruz kalan çocukların hem kısa, hem de uzun dönemde bu tür yaşantıdan/yaşantılardan olumsuz biçimde etkilendiğine ilişkin araştırma bulguları giderek artmaktadır (Kapçı, 2004). Cıncır ve Karaman-Kepenekçi (2003) bu konuda yaptıkları bir çalışmada itme, ad takma, alay etme ve cinsellik içeren sözler söylemenin ilköğretim öğrencileri arasında en sık rastlanan zorbalık türleri olduğunu bu tür davranışların da en çok okul bahçesinde gerçekleştiğini belirtmişlerdir. KE2'nin *“Söylüyorum ama benim söylemem bir yere kadar daha çok öğretmenleri önemli burada. Eskiden beden eğitimi derslerinde okula gidiyordum çocuklar annen geliyor deyip dalga geçiyormuş.”* ve *“Annen geliyor diye alay etmeleri çocuğu çok yaralıyormuş. Orada yüreği yaralanıyormuş ama benimde gitmem gerekiyor ihtiyacı da var bunu da biliyor ama çocuklar öyle dediği içinde yaralanıyor bunu bana ihtiyacı kalmadığı zaman geçen sene söyledi.”* şeklindeki ifadeleri akran zorbalığının belirtilerini ortaya koymaktadır.

Araştırma sonuçlarımız ebeveyn bakış açısından otizmlili öğrencinin kaynaştırma ortamında BE dersine katılımını etkileyen etmenlerden akran yaklaşımlarının olumsuz olduğu yönündedir. Ancak BE öğretmenlerinden elde edilen bulgular ebeveynlerin tam tersi olarak akran yaklaşımlarını olumlu olduğunu göstermektedir.

#### 4.2.1.4.Okuldan kaynaklanan nedenler

Ebeveynlerin otizmlili kaynaştırma öğrencilerinin BE dersine katılımlarını etkileyen okuldan kaynaklanan nedenlerle ilgili görüşleri; “destek hizmetleri eksikliği”, “fiziki koşullar”, “ders saati” alt temaları ile ele alınmıştır.



Şekil 16. Okuldan kaynaklanan nedenler

##### 4.2.1.4.1.Destek hizmetleri eksikliği

Kaynaştırmayı, Kırcaali-İftar, (1992) “Gerektiğinde özel gereksinimli öğrenciye ve/veya sınıf öğretmenine destek özel eğitim hizmetleri sağlanması koşulu ile özel gereksinimli öğrencinin normal eğitim ortamında eğitilmesidir” şeklinde tanımlanmaktadır.

Özel eğitim destek hizmetleri sağlanmadan gerçekleştirilen kaynaştırma ise, özel gereksinimli öğrenciyi sadece normal eğitim sınıfına yerleştirmekten ibarettir ancak gerektiğinde özel gereksinimli öğrenciye ve/veya sınıf öğretmenine destek sağlanarak kaynaştırma uygulaması gerçekleştirildiğinde, kaynaştırmanın tam anlamıyla uygulandığı söylenebilmektedir. Özel eğitim destek hizmetleri üç şekilde sağlanabilir bunlar kaynak oda eğitimi, sınıf içi yardım, özel eğitim danışmanlığıdır (Batu, 2000). Kaynaştırmanın başarılı olabilmesi için okul yönetimlerinin özel eğitim

destek hizmetlerini tam ve doğru olarak uygulamaları otizmli çocukların BE dersine katılımını da önemli ölçüde arttıracığı düşünülmektedir. Almış oldukları destek eğitim hizmetinin faydalarını bir ebeveyn şu şekilde ifade etmiştir “*Doktorunun da istediği normal bireylerin içinde bulunması çünkü kaynaşabilecek bir çocuk ne kadar sosyalleşirse oğlum için o kadar iyi olacak hakikaten bunun yararını da gördük*”(KE3).

Destek eğitim hizmeti, özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin tıbbî ve eğitsel değerlendirme ve tanılama sonucunda belirlenen eğitim ihtiyaçları doğrultusunda kendilerine, ailelerine, öğretmenlerine ve okul personeline uzman personel, araç/gereç, eğitim ve danışmanlık hizmetleri sağlamayı, amaçlar (MEB, 2000). Destek eğitim hizmetleri, bu çalışmada BE öğretmenlerinden elde edilen verilerin tematik analizi sonucu “öğretmenlerin kendilerinden kaynaklanan nedenler” başlığı altında ulaşılan bir alt tema idi. Öğretmenler gibi ebeveynler de sıklıkla okulun bu desteği sağlamadığını belirterek ortaya çıkan sorunları açıklamışlardır. KE3’ün “*Kurumlarda rehberlik öğretmenleri var bu rehber öğretmenleri sanki oraya bir amaç için değil de boşuna gelmiş gibiler sekiz saati doldurup gitmeyi düşünüyorlar çok da bilinçli değil belki de bilinçliler ama ilgilenmediler*”(KE3). şeklindeki ifadesi otizmli kaynaştırma öğrencisi için okulda bir destek eğitim hizmetinin olmadığını ortaya koymaktadır. Ayrıca ebeveynler okul yönetiminin bu konudaki ilgisizliğini şu şekilde ifade etmişlerdir.

“*Beden eğitimi ile alakalı hiç destek yok okul yönetiminin de de yok hiç kimseden yok özellikle Milli eğitim de de bunu yapan yok*”(KE1).

“*İlkokulda ortaokulda BE dersi boştu diyelim ne destek görüyorduk ne köstek görüyorduk hiç birini görmüyorduk. Hiçbir şekilde hiçbir fayda görmedik diyebilirim. Çocuğun sekiz senesi orada boşuna geçmiş diye düşünüyorum. Bilinçsiz bir şekilde davrandılar*”(KE3).

“*Okul müdürüne gittim bunu spor eğitimlerine alın arada dedim bu çocukların içine bir sınıfa alın bunlarla birlikte kaynaşsın. Rehberlikten rapor gelmeden ben veremem ancak raporu olursa katabiliriz yoksa katamayız dedi*”(KE7).

Yıkılmış ve Pınar (2005) ilköğretim okulu müdürlerinin kaynaştırmaya yönelik görüşlerinin belirlenmesine yönelik çalışmasında ilköğretim okul müdürlerinin;

kaynaştırma kavramı, kaynaştırmanın başarılı olabilmesi için kaynaştırma öncesi ve kaynaştırma esnasında neler yapılması gerektiği hakkında, yeterli düzeyde bilgiye sahip olmadıklarını ve müdürlerin büyük bir kısmının da kaynaştırmaya karşı olumsuz tutuma sahip olduğunu bulmuşlardır. Bu çalışma ebeveynlerin düşüncelerini destekler niteliktedir.

Bireyler bir arada çalışırken aynı amaca yönelik çalışma yaparlar ve her bir katılımcının eşit katılımı beklenir. Okullarda bir arada çalışma, öğretmenlerin birlikte plan hazırlamalarını, ekip olarak öğretim yapmalarını ve bir öğrenci için öğretimin uyarlanmasını içerebilir. İşbirliği içinde çalışmak, özel gereksinimli öğrencilerin normal sınıflara yerleştirilmesini de kolaylaştıracağı için tercih edilen bir yöntem olmalıdır. Özel eğitim destek hizmetleri, öğretmenlerin uzmanlarla bir arada, işbirliği içinde çalışmasını gerektirmekte ve eğer sağlıklı bir şekilde uygulanabilirse kaynaştırmayı kolaylaştıracağı düşünülmektedir (Batu, 200).

Ebeveynin *“Okul yönetimi bizi destekliyorlar hepsi yanımızdalar oğluma gereken önemi müdürümüzden tutun herkes gösteriyor yapmıyorlar desek haklarını yeriz şu anda”*(KE2). şeklindeki sözleri okul yönetiminin desteğini, başka bir ebeveynin *“Ama burada çok mutlu rehber öğretmeni çok ilgili bir şey olduğunda araştırdı gidip diğer çocuklarla iletişim kurdu sorunları çözdü. Mesela ben oğlumdan duyuyordum okula geldiğimde o konu için bakıyorum rehber öğretmen halletmiş bile meseleyi”*(KE3). şeklindeki ifadesi ile de nitelikli rehber öğretmenlerin sorunların çözümünde önem taşıdığı göstermektedir. Aynı ebeveynin *“Yapılabilen bu okulda lisede yapılıyor ilkokulda ortaokulda niye yapılmıyordu. Bu okul çok iyi aynısı ilkokul ve ortaokulda da olsaydı oğlum için çok daha iyi olabilirdi”*(KE3). şeklindeki ifadesi de destek hizmetlerin her okulda aynı işlevsellikte olmadığını göstermektedir.

Rehber öğretmen sorunların çözülmesinde, diğer öğretmen ve öğrencilerin bilgilendirmede önemli bir yer tutar. KE5 rehber ve diğer öğretmenlerle iletişim halinde olmasının sorunların çözümünü kolaylaştırdığını şu şekilde ifade etmiştir. *“Okul müdürümüzden de hoşgörü gördü öğretmenimizde destekledi. Biz devamlı rehber öğretmeniyle görüşüyorduk. BE öğretmeniyle öyle detaylı görüşme yapmadık ama oda bir şey demedi biz rehber öğretmeniyle görüşüyorduk zaten eminim ki*

*rehber öğretmen hepsini aktarmıştır. Daha çok sınıf öğretmeniyle diğer öğretmenleriyle görüşüyorduk paylaşıyorduk”(KE5).*

Kaynaştırmanın destek hizmet olmaksızın uygulanması, hem sınıf öğretmenine, hem kaynaştırma öğrencisine hem de normal öğrencilere çok çeşitli zorluklar yaşatmaktadır. Kaynaştırma uygulaması başlamadan önce, kaynaştırmada rol sahibi olan bütün unsurların hazırlanması ve kaynaştırma uygulanmaya başladıktan sonra da gerekli destek hizmetler sağlanarak, kaynaştırmanın başarılı bir şekilde uygulanmasını gerçekleştirmek gerekmektedir (Batu, 2000). Bizim bulgularımızda destek gören ebeveynlerin daha mutlu ve memnun destek görmeyen ebeveynlerin mutsuz olduklarını görüşünü desteklemektedir.

#### **4.2.1.4.2.Fiziki koşullar**

BE dersinin önemli sorunlarından biri spor salonunun bulunmaması ve fiziki koşulların dersin işlenişi için yeterli nitelikte olmamasıdır. Bu da doğal olarak kapsamlı BE dersi yapılmasını engellemektedir. Ebeveynin “*spor salonu yok bahçeye çıkıp nerede beden yapacaklar üşümesinler diye çıkartmıyorlardı çocukları”(KE2).* şeklindeki ifadesi de bunu desteklemektedir.

Kaynaştırma uygulamasının yapılacağı fiziksel ortamın kaynaştırmanın başarısına önemli bir etkisi bulunmaktadır. Fiziksel ortam derslik ve sınıfta bulunan eşyalardan oluşmaktadır. Fiziksel ortamın biçimlendirilişinin davranışlar üzerinde doğrudan bir etkisi vardır (Lewis ve Doorlag, 1987: Akt; Batu, 2000:). Örneğin, çevresel şartlara bağlı olarak, kapalı ve küçük bir sınıfta beden eğitimi becerilerinin öğretilmesi çok güç olacaktır. Bu nedenle başarılılabildiği ölçüde fiziksel ortamda uyarlamalara gitmek gerekmektedir (Batu, 2000).

#### **4.2.1.4.3.Ders saati**

Milli Eğitim Bakanlığının ortaöğretim kurumları yönetmeliğinin de Ortaöğretim kurumlarında bir ders saati süresi 40 dakikadır şeklinde belirtilmiştir (MEB, 2013). Liselerde BE dersinin bir ders saat olduğunu ve bunun yeterli olmadığını; “*Hani spor yapıp o vücudu bir açılrsa haftada bir gün ona çok yetersiz geliyordu vücudu açılmadığı için bu yüzden o aktivitelere de o yüzdende katılamıyordu”(KE3).* şeklinde ifade ederken başka bir ebeveyn ortaokulda iki saat BE dersinin yeterli



olmadığını “Ben spor dersini beden eğitimi dersini çok önemsiyorum okullarda iki saatinde yeterli olduğunu falanda düşünmüyorum her gün için en az bir saat mutlaka olmalı”(KE6). şeklindeki sözleriyle ifade ederek aynı zamanda sınıf mevcutlarının uygun olmadığını şu şekilde belirtmiştir. “Yeterli değil yeterli olabilmesi için o eğitimi almış hocalar olması lazım bu tür çocukları eğitecek kadar değil bu tür çocukları derse katacak kadar. Mesela sınıfınızda bir tane otizmlili öğrenci var sizin 29/30 öğrenciniz olduğunu düşünüyorum. 29 öğrenciye nasıl davranıyorsanız buna da öyle davranmak zorunda kalacaksınız bilmiyorsunuz ancak 29 öğrencinin yanında bu çocukların durumu hakkında bilginiz var ise ikisini yoğurup biraz ondan biraz ondan bir şey yapıp onu derse katabilir arkadaşlarıyla uyumunu sağlayabilirsiniz”(KE6).

Sınıf içinde fiziksel ortamın elverdiğinden ya da öğretmenin ilgilenebileceğinden daha fazla sayıda öğrenci bulunmamalıdır Kaynaştırmanın başarılı bir biçimde uygulanabilmesi için sınıftaki öğrenci sayısının en fazla 25/30 arasında olmasının ideal olduğu öne sürülmektedir (Allan ve Sproul, 1985: Akt; Batu, 2000). şeklinde belirtmiş olsa da otizmlili öğrencilerin üç farklı alanda yetersizlik göstermeleri onların daha fazla ilgiye ihtiyacı olduğunu düşündürmektedir. KE6’nın da ifade ettiği gibi bu yüzdende otizmlili kaynaştırma öğrencisinin bulunduğu sınıflarda öğrenci sayısının yeniden düzenlenmesi gerektiğini düşünülmelidir.

Kaynaştırma ortamı içinde görev alacak kişilerin yetenek ve kapasiteleri kadar okulun fiziksel yapısı, sınıf mevcudu, ders programları, araç/gereçleri bu tür programların başarılı olabilmesinde son derece önemlidir.

#### **4.2.2.Fiziksel aktivitenin yararlarına ilişkin görüşleri**

Ebeveynler ile yapılan görüşmelerden ebeveynlerin fiziksel aktivitenin yararlarına ilişkin görüşleri başlığı altında “fiziksel uygunluk”, “duyuşsal gelişim”, temaları ile ele alınmıştır. Her bir temadan aşağıda açıklandığı gibi alt temalar elde edilmiştir.



Şekil 17. Fiziksel aktivitenin yararlarına ilişkin görüşleri

#### 4.2.2.1. Fiziksel uygunluk

Fiziksel aktivite ile sağlık arasındaki ilişki daha önce yapılan birçok çalışma da somut olarak ortaya konmuştur (Hardman ve Stensel, 2009). Sherrill (1988)'e göre hem fiziksel hem de motor uygunluğun fiziksel aktivitelere katılım için önemli bir ön şart olduğu gerçeği doğrultusunda, engelli bireyler için düzenlenen programlarda hem fiziksel hem de motor uygunluk unsurlarının geliştirilmesi amaçlanmaktadır (Özer, 2010). Otistik bozukluk gösteren çocukların sınırlı ilgi ve davranışları, göz kontağı kurmadan kaçınma, karşılıklı iletişim ve sosyal becerilerde yetersizlik, arkadaşlık edinme ve sürdürmede sınırlılık, yaşlılarıyla birlikte oyun oynama ve etkinliklere katılımlarını olumsuz etkilemektedir. Bu da, fiziksel olarak aktif olamamalarına neden olmaktadır (Reid, 2005). Tüm bu dezavantajlar otistik bozukluk gösteren çocukların fiziksel aktivite programlarına başarılı bir şekilde katılımlarını sınırlandırmaktadır (Yanardağ ve Yılmaz, 2012). Fiziksel aktiviteye katılımı sınırlı olan çocuk da hareketsizliğe bağlı olarak kilo almakta ve esneklik, kuvvet, kas dayanıklılığı, kalp solunum dayanıklılığı gibi fiziksel uygunluk unsurları yönünden yetersizlik gösterebilmektedir (Shaner, Miller ve Mintz, 2008; Yılmaz, Yanardağ, Birkan ve Bumin, 2004). Sonuç olarak, Sherrill'e (1988) göre de sağlıklı ilişkili uygunluk, öğrencileri genelde yaşam ve temel öğretime hazırlamak için kas kuvveti, eklem esnekliği, kas dayanıklılığı, kardiyovasküler dayanıklılık gibi fiziksel uygunluk unsurlarını geliştirmek için planlanmış BE programının bir parçası olarak kabul edilmektedir (Özer, 2010). Ebeveynlerin şu ifadeleri bu durumu destekler niteliktedir.

*“Beden eğitimi gerekli çünkü kilo alıyor spor yapması gerekiyor dışarı çıkmayı bıraktı parklara gidiyordu şimdi parklara da sığmadığı için parklara da gitmiyor”(KE1).*

*“Çocuk en azından biraz hareket yapar zaten biraz kilolu istiyorum ki biraz kilosunu versin”(KE5).*

*“Enerjisini yakacak harcayacak vücudunda yağ daha az olacak daha az şişmanlayacak. Dışarı çıkmaları yürümeleri daha kolaylaşacaktır”(KE6).*

Sağlıkla ilgili fiziksel uygunluk; vücut kompozisyonu, kardiyovasküler dayanıklılık, kas dayanıklılığı ve esnekliği içermektedir. Sağlıkla ilgili fiziksel uygunluk içinde vücut kompozisyonu, bireyin vücudunun boy-kilo oranı, beden kitle indeksi, bel çevre kalınlığı gibi ölçümlerle zayıf, normal, kilolu veya obez gibi sınıflanması ile belirlenmektedir (ACSM, 2010). Bir ebeveyn çocuğunun esneklikle ilgili yaşadığı problemi *“Motor gelişimine katkı sağlıyor olabilir biraz daha koşsaydı şimdi dizleri hiç katlanmıyor eğilemiyor daha esnekleşirdi zamanında yapılıysaydı. En azından zayıflardı”(KE1).* şeklinde ifade ederken, başka bir ebeveynin *“Benim oğlumun karaciğerle ilgili problemi de oluşuyor karaciğerde yağlanma oluyor on adım yürüdüğünde tıkanıyor sıkılıyor terliyor yoruluyor”(KE6).* şeklindeki sözleri fiziksel olarak aktif olmanın sağlık üzerindeki etkilerini ortaya koymaktadır. Bir ebeveynin *“Okulda alacağı verimli iki saatlik beden eğitimi dersi okul sonrasında da ona bir iki saat kazandırabilirdi orada alacağı eğitimle yürüme de koşmada zorluk çekmeyecekti”(KE6).* şeklindeki sözleri de çocuğunun hareketsizliğe bağlı yaşadığı kas dayanıklılığı problemlerine işaret etmektedir. Bununla birlikte otistik bozukluk gösteren çocuklara su içi etkinlikler faydalı olduğu gibi ayrıca havuzdaki oyun becerilerinin çok sayıda otistik bozukluk gösteren çocuğa potansiyel öğrenme fırsatı sunabileceği belirtilmektedir (Yılmaz, Konukman, Birkan ve Yanardağ, 2010). Ebeveynler çocukların fiziksel uygunluk düzeylerini arttırmak için yüzme sporunu tercih ettiklerini şu sözlerle ifade etmişlerdir.

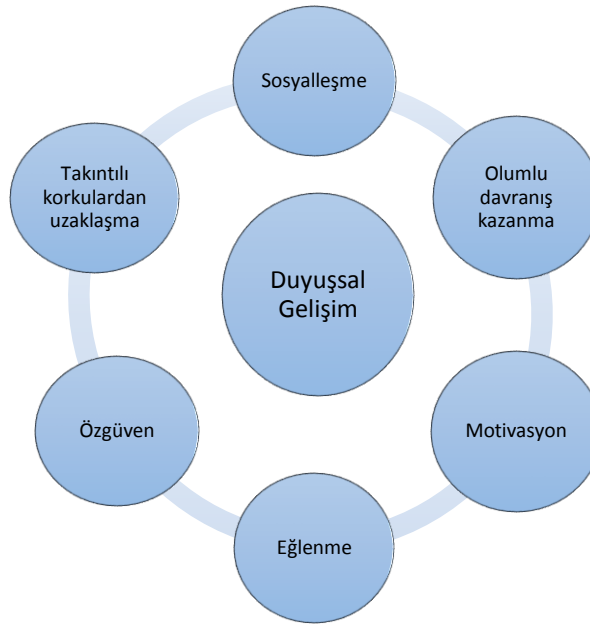
*“Bu sene yazın yüzmeye vereyim dedim yüzme birebir olduğu için onu kabul ediyor yüzmeye giderim diyor. Sene içinde de vücut geliştirmeye gitmek istedi. Tek yapabileceği şeyleri seviyor”(KE4).*

“Yüzme gibi hiçbir spor yok içinde terliyorsun içinde soğuyorsun bütün organlar çalışıyor bütün kaslar çalışıyor”(KE1).

Tüm bu görüşler aynı zamanda çocukların fiziksel aktiviteye yetersiz katılım gösterdiklerini ve ebeveynlerin çocuklarının gerek sağlıkları gerekse günlük yaşam becerilerini yerine getirebilmeleri için okul beden eğitimi derslerinin öneminin farkında olduklarını göstermektedir.

#### 4.2.2.2.Duyuşsal gelişim

Bu başlık altında “sosyalleşme”, “olumlu davranış kazandırma”, “motivasyon”, “eğlenme”, “özgüven”, “takıntılı korkulardan uzaklaşma” alt temalarına ulaşılmıştır.



Şekil 18. Duyuşsal gelişim

##### 4.2.2.2.1.Sosyalleşme

Sosyal beceriler bireyin belli bir durumda olumlu sosyal sonuçlar elde etmesini ve toplum tarafından kabulünü sağlayan, gözlenebilir, ayrıştırılabilir, tanımlanabilir ve öğrenilmiş davranışlardır. Otizmlili olan çocuklarla ilgili çoğunlukla sosyal ilişki kuramadıkları, sosyal soyutlanmayı tercih ettikleri, yeteneklerinin olmadığı ve akranlarıyla ilişkilerini sürdürmedikleri bildirilmektedir (Akt., Çolak, 2007: Müller,

Schuler ve Yates, 2008; Shaked ve Yirmiye, 2003). Müller ve arkadaşları (2008) tarafından yapılan bir araştırmada bu sosyal bozuklukların duygusal hassasiyet, depresyon, aşırı stres ve hayal kırıklığını desteklediği bulunmuştur. (Akt; Obrusnikova ve Dillon, 2011). Otizmliler bireylerin sosyal duygulardan yoksun oluşları, sosyal çekingenlik sorununu yaşamaları, iletişim bozuklukları sergilemeleri ve yalnızlığı tercih etmeleri gibi özelliklere sahip olmaları, onlar büyüdükçe toplum ile aralarında olumsuz bir etkileşimi tetiklemektedir (Çopuroğlu ve Mengi, 2014).

Ebeveynler spor aktivitelerine katılımın, otizme eşlik eden yukarıda belirtilen duygusal zorlukların aşılmasındaki etkilerini şu sözlerle ifade etmişlerdir;

*“Sosyalleşmesi için en gerekli şey spor bu yüzden önemli orada daha güzel kaynaşıyorlar bu tarz çocuklar akademik yönden kitap üzerinde çalışmaktansa bedensel bir şey yapmaları onların gelişimi için çok çok önemli”*(KE4).

*“Sosyalleşirler otizmin belirtilerini baya baya yok edilebilir”*(KE3).

*“Yaşamını kolaylaştırır bakkala gitmesi yürümesi vs. zaten sosyal değilse birde dışarı çıkmak zorluyorsa hiç çıkmak istemeyebilir zaten sosyal olmayı sevmiyor dışarıda oynamayı sevmiyor top oynamayı sevmiyor okulda göreceği iyi beden eğitimi dersi bir alışkanlık yapacaktır hoşuna gidecektir”*(KE6).

Ebeveynlerden elde edilen bulgular, spor aktivitelerine katılımın sosyalleşme üzerindeki olumlu etkilerini ortaya koymaktadır.

#### **4.2.2.2.2. Olumlu davranış kazandırma**

Alan yazında Lovaas (1987) tarafından gerçekleştirilen ilk araştırmanın bulguları, en az iki 3 yıl, haftada 40 saat yoğun davranışsal eğitim alan deney grubundaki çocukların, daha az yoğun davranışsal eğitim alan ve bu tür bir eğitim almayan kontrol gruplarındaki çocuklara göre önemli kazanımları olduğunu göstermiştir (Güleç-Aslan, Kırcaali-İftar, ve Uzuner, 2009).

Otizmliler bireylere de olumlu davranış kazandırmada spor son derece önemlidir. Sosyal oyun becerilerinin olumlu davranışlar üzerindeki etkilerini araştıran çalışmalar bulunmaktadır (Liber ve ark., 2008). Ebeveynler bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir. Bir ebeveynin *“Katılması gerekli çünkü hani en azından*

*koşsa biraz kurallara daha uymaya çalışır”(KE1). bir diğer ebeveynin de “Spor gerekli tabi ki orada da eğitilmiş olur eğitime ihtiyacı Yerinde durmasını bilmiyordu en azından oturmasını öğrenir yerinde durmuyordu dolaşıyordu vuruyordu o vaziyetteydi. Yerinde durmayı oturmayı öğrenir”(KE7). şeklindeki açıklaması fiziksel aktivitenin kurallı davranışları öğrenme, bir başka ebeveynin; “Yani psikolojik açıdan çok faydası olacak ve aynı zamanda kötü huylarını bıraktıracak spor”(KE3). şeklindeki açıklaması da fiziksel aktivitenin problem davranışların azaltılması üzerindeki etkilerini vurgulamaktadır.*

#### **4.2.2.2.3.Motivasyon**

Toplumsal bir varlık olan insanın psikoloji ihtiyaçlarının karşılanmasında önemli bir araç olan spor, bireyin kendisini tanıması ve yaratıcı yönünü harekete geçirmesine katkı sağlar (Civan ve ark., 2012). Ayrıca Pan, (2010) sosyal davranış becerileri üzerinde olumlu etkileri olduğunu rapor etmiştir (Akt; Sowa ve Meulenbroek, 2012).

Spor, öncelikle bireylerin topluma adaptasyonlarını gerçekleştirmek ve kendi kendine yetebilme duygularını ortaya çıkarmaktadır. Kendine yetebilme duygusunu keşfettiğinde çocuk daha iyisini başarabilmek için daha fazla çaba gösterebileceğini bir ebeveyn *“Akademik yönden algılayamadıkları için zayıflar ama bu tür etkinlikler onların ruhsal olarak daha fazla gelişmelerini sağlıyor çünkü kendilerinin bir şeyler becerebildiklerini gördükleri zaman daha çok motive oluyorlar”(KE3). şeklindeki sözleriyle belirtmiştir.*

#### **4.2.2.2.4.Eğlenme**

Beden eğitimi dersinin engelli öğrenciler için hedeflerini sıraladığı çalışmasında, duyuşsal kazanımlar başlığı altında “eğlenme” ye yer vermiştir. Sherrill (1988)’ e göre, engelli bireyler öğrenme durumlarında sahip oldukları yetersizliklerinden dolayı alışılmamış bir stres yaşadıklarından ve daha yavaş olduklarından yaşlılarından daha fazla gevşemeye ve rahatlamaya ihtiyaç duymaktadırlar. Eğlenme ve gerilim giderme aktiviteleri, rekreasyon ve mutluluk üzerine odaklanmalıdır. Bu hedef sosyal olarak kabul edilebilir tarzda gerilimden kurtulmayı, gevşemeyi öğrenme, hiperaktiviteyi azaltma ve zihinsel sağlığı geliştirmeyi kapsamaktadır (Özer, 2010). Ebeveynlerden elde edilen veriler de bu bilgileri destekler niteliktedir

ve BE dersinin çocukların rahatlamasına ve eğlenmesine yol açtığını göstermektedir. Bir ebeveynin “*Enerji atmasıyla beyni rahat olacaktır*”(KE6). şeklindeki ifadesi, bir başka ebeveynin “*Onun haricinde mutlu olması için gerekli çocuk sonuçta çocuklar oynayarak mutlu oluyor*”(KE2) şeklindeki açıklaması ve bir başka ebeveynin “*Eğleniyor eğlenmesini istiyorum arada hep ders hep ders olmuyor nereye kadar çocuğunda biraz eğlenmeye de hakkı var*”(KE5). şeklindeki sözleri BE dersinin çocuklara rahatlatma, mutlu olma, eğlenme ihtiyaçlarına cevap verdiğini ortaya koymaktadır.

Spor çocuğun kendisine olan saygısını, benlik değerini ve özgüvenini etkileme gibi bir potansiyeli sahiptir. Özellikle kaygı sorunları yaşayan çocukların spor aktivitelerine yönlendiklerinde kaygı düzeylerinde azalma görülmekte ve kendilerini mutlu hissedebilmektedirler (Şenel, 2009). KE2 bu konudaki görüşlerini “*Her çocuk nasıl keyif alıyorsa o da keyif alıyor, mutlu oluyor yani olması gereken bir ders aslında. Çocuk enerjisini neyle boşaltacak beyni nasıl rahatlayacak hani oynaması gerekiyor yani her şey zamanında yapılması gerek boşluk kalmaması gerekiyor onları yaşaması gerekiyor yani eksik olmaması gereken şeyler bir enerji boşalıyor öbür türlü vaz geçiyor yine çöküyor*” daha ayrıntılı bir şekilde dile getirerek BE dersinin sağladığı eğlenceli ortamın motivasyonu artırıcı etkisini vurgulamıştır.

#### **4.2.2.2.5.Özgüven**

Gallahue ve Ozmun (1995) çocuğun motor işlemleri başarıma kapasitesi hakkında bilgi sahibi olması ve kapasitesini hissetmesinin benlik kavramının çok önemli bir parçası olduğunu ifade etmektedirler. Bir ebeveynin şu açıklaması bunu doğrular niteliktedir; “*Karateye ilk giderken biraz burun kıvıra kıvıra gidiyordu baktı beyaz kuşağı geçti sarı kuşağa geldi biraz daha heveslendi yani peş peşe gelmeye başladı*”(KE3).

Birçok eğitimci, psikolog ve terapist fiziksel yeteneklerdeki beceri ve başarının olumlu benlik kavramının gelişmesine katkıda bulunduğunu kabul etmektedir (Özer, 2010). Başarıma duygusuyla birlikte gelişen özgüven duygusunu ebeveynler şu şekilde ifade etmişlerdir.

“*Bir şeyleri becermesi gelişmesi mesela sakinleştirmesi çocuğu spor yapması güzel bir şey kendine güveni artar*”(KE5).

*“Kendine güveni geliyor daha canlılık katıyor”(KE1).*

Araştırma sonuçlarımıza göre ebeveynlerden elde edilen bulgular fiziksel aktivitenin otizmli çocuğun güven duygusu kazanması açısından olumlu bir potansiyele sahip olduğunu göstermektedir.

#### **4.2.2.2.6.Takıntılı korkulardan uzaklaşma**

Yapılan araştırmalarda fiziksel aktivitenin stereotip davranış örüntülerini azalttığı (Elliot, Dobbin, Rose ve Soper, 1994; Yılmaz ve ark., 2004) ve kendini uyarım davranışlarını azalttığı (Powers, Thibadeau ve Rose, 1992) bulunmuştur (Akt; Sowa ve Meulenbroek, 2012). Otizmli bireylerde özellikle davranışsal ve duyuşal problemler yaygın olarak görülmektedir. Bu bireylerde kendine zarar verici davranışlar, öfke nöbetleri ve tekrarlayan davranışlar yoğun olarak görülen problem davranışlardan bazılarıdır. Bu problemler otizmli bireylerin ve ailesinin hayatını zorlaştırmakta, bireyin yeni beceriler öğrenmesini ve çevresi ile etkileşime girmesini engellemektedir (Çopuroğlu ve Mengi, 2014). Ancak ebeveynin *“Aslında karateden korkar mesela ani hareketler olduğu için ama şimdi diyor ki ben daha yukarıya gitmek istiyorum. Spor sayesinde o korkularını yendi dediğim gibi onu çok motive etti ruhsal olarak çok etkiledi onu”(KE3).* şeklindeki sözleri fiziksel aktivitenin takıntılı korkularla baş etme konusunda etkili bir araç olduğunu göstermektedir.



## V.SONUÇLAR

Otizimli öğrencilerin kaynaştırma ortamında BE dersine katılımlarını etkileyen faktörlere ilişkin araştırma sonuçları aşağıda BE öğretmenleri ve ebeveyn ve bakış açısından ayrı ayrı belirtilmiştir;

### **A. BE öğretmenleri bakış açısından otizimli öğrencilerin kaynaştırma ortamında BE dersine katılımlarını etkileyen faktörler**

Araştırma sonuçlarına göre, BE öğretmenleri bakış açısından otizimli öğrencilerin kaynaştırma ortamında BE dersine katılımlarını etkileyen faktörler; (a) Otizimli öğrencilerin beden eğitimi dersine katılımları. (b) Otizimli öğrencilerin beden eğitimi dersine katılımlarını etkileyen etmenler. (c) Beden eğitimi öğretmenlerinin katılımı artırmaya yönelik yaklaşımları kapsamında üç ana temaya ulaşılmıştır.

#### **a) Otizimli öğrencilerin beden eğitimi dersine katılımları**

Araştırma sonuçları otizimli öğrencilerin beden eğitimi dersine katılımlarının ilk, orta ve lisede oldukça sınırlı olduğunu, ilkokulda BE ve spor dersinde sınıf öğretmenlerinin farklı derslere zaman ayırmasının BE dersine katılımı olumsuz yönde etkilediğini, otizimli öğrencilerin de ortaokula beden eğitimi dersi ile ilgili bir deneyime sahip olmadan başladıklarını ortaya koymuştur.

#### **b) Otizimli öğrencilerin beden eğitimi dersine katılımlarını etkileyen faktörler**

Otizimli öğrencilerin beden eğitimi dersine katılımlarını etkileyen faktörler incelendiğinde “otizimli kaynaştırma öğrencisinden kaynaklanan nedenler”, “BE öğretmeninden kaynaklanan nedenler”, “okuldan kaynaklanan nedenler” “akranlardan kaynaklanan nedenler” “ebeveynlerden kaynaklanan nedenler” alt temalarına ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre otizimli çocukların motor ve sosyal iletişim becerilerindeki yetersizlikleri ile davranış bozuklukları” kendilerinden kaynaklanan derse katılımı etkileyen faktörler olarak karşımıza çıkmaktadır. Otizimli çocuklara öğretme konusunda yeterli deneyime sahip olmayan, yeterli mesleki hazırlık sürecinden geçmeyen ve bunlara bağlı olarak da düşük öz yeterlilik algısına sahip olan öğretmenler otizimli çocukların bu güçlüklerini kontrol altına alarak derse

katılımlarını yeterli bir şekilde sağlayamamaktadırlar. BE öğretmenleri otizmlı çocukların beden eğitimi dersine katılımlarını sağlamada okuldan da yeterli desteği görememektedirler. Okulun spor alanı, spor malzemeleri, gibi fiziki koşulları, sınıf mevcudununun yüksek olması, BE ders saatinin sürece yetersiz olması ve yardımcı öğretmen, özel eğitim danışmanlığı gibi destek hizmetlerinin bulunmaması beden eğitimi dersine katılımı engelleyen okula ilişkin faktörler olarak bulunmuştur. Akranların göstermiş olduğu olumlu tutum da otizmlı kaynaştırma öğrencilerinin BE dersine katılımlarının artırılması yönünde önemli bir etmen olarak karşımıza çıkmaktadır. Son olarak, araştırma sonuçlarına göre, otizmlı kaynaştırma öğrencilerinin derse katılımını etkileyen etmenlerden biri de ebeveynlerin BE öğretmenleri ile yeterli iletişim içinde olmamasıdır.

**c) BE öğretmenlerinin otizmlı kaynaştırma öğrencilerinin BE dersine katılımlarını artırmaya yönelik yaklaşımları**

Araştırma sonuçlarına göre, BE öğretmenleri otizmlı kaynaştırma öğrencilerinin derse katılımlarını sağlamaya yönelik kendileri ve öğrencilerle ilgili olarak çeşitli girişimlerde bulunmaktadırlar. Bu girişimler kendi kişisel çabalarıyla eğitim ve araştırma olanakları sağlayıp mesleki gelişimlerine katkı sağlamaya ve özverili davranışlarına yöneliktir. Öğrenci ile ilgili olarak yaklaşımları otizmlı öğrenciye alternatif etkinlikler sunmak, kendi seçimini yapma olanağı tanımak, öğrenciyle iletişim içinde olmak, akranlarına otizmlı öğrenci hakkında bilgi vermek, otizmlı öğrenciye yapabileceği düzeyde sorumluluk vermek ve dersi otizmlı öğrencinin özelliklerine uygun hale getirmek olarak bulunmuştur.

Araştırma sonuçları; BE öğretmenlerinin katılımın artırılması için otizmlı öğrenci ile bire bir ilgilenecek bir yardımcının bulunmasına, okullarda özel eğitim danışmanlığı ve yardımcı öğretmen desteğinin sunulmasına ve okul, aile ve öğretmen üçgenininin sağlam bir şekilde oluşturulmasına ihtiyaç duyduklarını ortaya koymaktadır. BE öğretmenleri meslektaşlarına da bu konuda sürekli öğrenme süreci içinde olarak kendilerini geliştirmelerini ve özverili olmalarını önermektedirler.

## **B. Ebeveyn bakış açısından otizmliler öğrencilerin kaynaştırma ortamında BE dersine katılımlarını etkileyen faktörler**

Araştırma sonuçlarına göre, ebeveyn bakış açısından otizmliler öğrencilerin kaynaştırma ortamında BE dersine katılımlarını etkileyen faktörler kapsamında (a) Katılımı etkileyen etmenler (b) Fiziksel aktivitenin yararlarına ilişkin görüşleri iki ana temaya ulaşılmıştır.

### **a) Katılımı etkileyen etmenler**

Otizmliler öğrencilerin BE dersine katılımlarını etkileyen faktörler ebeveyn bakış açısından incelendiğinde “çocuktan kaynaklanan nedenler”, “öğretmenden kaynaklanan nedenler”, “akrandan kaynaklanan nedenler”, “okuldan kaynaklanan nedenler” temalarına ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre otizmliler çocukların problemliler davranışları, utanç, motivasyon eksikliği, ergenlik dönemi etkileri, otizmliler öğrencinin farklılığının farkında olması gibi psikolojik faktörler ve kullandıkları ilaçlar, çocuktan kaynaklanan derse katılımı etkileyen faktörler olarak karşımıza çıkmaktadır. BE öğretmeninden kaynaklanan nedenlerin; otizmliler öğrenciyi derse dahil etmemeleri”, “ilgisizlik”, uygun eğitim programı hazırlamama, ebeveyn ile iletişimi kurmama ve işbirliği içinde olmama, mesleki alan bilgisi yetersizliği ve olumsuz tutumlar olduğu bulunmuştur. Akranların kendi aralarında gruplaşması, otizmliler arkadaşlarını dışlaması ve alay etme gibi önyargılı ve olumsuz tutumları da BE dersine katılımı engelleyen bir etmen olarak karşımıza çıkmaktadır. Araştırma sonuçları, okula ilişkin olarak okulun spor alanı, spor malzemeleri gibi fiziki koşullarının yetersizliği sınıf mevcudunun fazla olması, BE ders saatinin sürece yetersiz olması ve destek eğitim hizmetlerinin bulunmaması gibi faktörlerin BE dersine katılımı engellediğini ortaya koymaktadır. Son olarak bir diğer etmen ebeveynlerin çocuklarının BE dersine katılımlarını sağlamada okuldan yeterli desteği alamamalarıdır.

### **b) Fiziksel aktivitenin yararlarına ilişkin görüşleri**

Araştırma sonuçları fiziksel aktivitenin otizmliler öğrencilerin fiziksel uygunluk ve duyuşsal gelişim alanlarında olumlu etkisi olduğunu göstermektedir. Fiziksel

uygunluk yönünden düzgün vücut kompozisyonu, kardiyovasküler dayanıklılık, kas dayanıklılığı ve esnekliği gibi katkılar sağlamaktadır. Duyuşsal gelişim alanında sosyalleşmelerine, olumlu davranışlar kazanmalarına, motivasyonlarının artmasına eğlenmelerine ve rahatlamalarına, özgüven geliştirmelerine ve takıntılı korkulardan uzaklaşmaları gibi geniş kapsamlı katkısının olduğu anlaşılmaktadır. Tüm bu kazanımların otizmin olumsuz etkilerini azaltmaya yardımcı olabileceği, böylece çocuğun öğrenmesini kolaylaştırıcı bir işlev görebileceği düşünülmektedir.

Araştırma sonuçları; ebeveynlerin çocuğun BE dersine katılımını arttırmak için BE öğretmenlerinden ve okuldan beklentilerine vurgu yapmaktadır. BE dersine katılımın artırılması için, BE öğretmenin ebeveyn ile iletişim ve işbirliği içinde olması gerektiğini, BE öğretmenin öğrencinin motivasyonunu arttırmak için birebir ilgi göstermesini, çocuğun bireysel özelliklerine göre eğitim programını planlaması gerektiğini, alana özgü bilgi bakımından kendilerini geliştirmelerini ayrıca otizmlili öğrenciye karşı olumlu tutum beklentisi içinde olduklarını göstermektedir.

Otizmlili öğrencilerin kaynaştırma ortamında BE dersine katılımlarını etkileyen faktörlerin BE öğretmenleri ve ebeveynler bakış açısından inceleyen araştırma bulgularımız en etkili temanın mesleki yeterlilik ve destek eğitim hizmetleri olduğunu ortaya koymaktadır. BE öğretmenlerinin otizmlili öğrenciye öğretme konusundaki bilgi beceri ve donanım eksikliği ile okuldaki destek eğitim hizmetleri eksikliği otizmlili öğrencilerin BE dersine katılımlarını sınırlandırmakta, ebeveynler tarafından gözlemlenen fiziksel aktiviteye katılımın getirdiği olumlu kazançlardan yararlanmalarına engel oluşturmaktadır.

## **VI.ÖNERİLER**

Beden eğitimi öğretmenleri ve ebeveynlerin bakış açısından otizmliler öğrencilerin BE dersine katılımlarını etkileyen etmenleri ortaya çıkarmak amacıyla yapılan araştırma sonuçlarına göre; (a) BE ve sınıf Öğretmeni yetiştiren yükseköğretim kurumlarına, (b) Milli Eğitim Bakanlığına (c) Ebeveynlere (d) Beden eğitimi öğretmenlerine (d) Araştırmacılara yönelik geliştirilen öneriler aşağıda sunulmuştur.

### **6.1.BE ve sınıf öğretmeni yetiştiren yükseköğretim kurumlarına**

Üniversitelerin BE ve Spor Öğretmenliği Bölümlerinde engelliler beden eğitimi ve spor (EBES) dersinin yanı sıra otizmliler çocukların BE dersinde kaynaştırılmasına yönelik dersler öğretim programına dahil edilebilir.

Uyarlanmış Beden Eğitimi ve Spor alanında öğretmen yetiştirecek bölümler açılabilir.

Engelliler için beden eğitimi ve spor dersinde öğretmen adaylarına otizmliler çocuklarla çalışma deneyimi daha fazla sağlanabilir, bu çalışmalar sırasında davranış problemleri, sınıf yönetimi, öğretim becerileri konusunda yeterli rehberlik hizmeti verilerek mesleki yeterlilikleri geliştirilebilir.

Eğitim Fakülteleri bünyesinde bulunan Sınıf öğretmenliği anabilim dalı öğretim programına EBES dersleri konulabilir ve kaynaştırma ortamında EBES dersini uygulamaları sağlanarak otizmliler öğrencilere öğretme deneyimi açısından öğretmenlik yetkinlikleri kazandırılabilir.

### **6.2.Milli Eğitim Bakanlığına**

Sınıf öğretmenlerine ve BE öğretmenlerine yönelik otizmliler kaynaştırma öğrencilerinin BE dersine dahil edilmelerine yönelik hizmet içi eğitim programları düzenlenebilir.

Otizmliler öğrencilerin bulunduğu kaynaştırma sınıflarında yardımcı öğretmen ve gölge öğretmenlik gibi destek eğitim hizmetleri uygulanabilir.

Bir grup beden eğitimi öğretmeni eğitime alınarak gezici danışmanlık hizmeti verecek konuma getirilebilir, ikinci aşama da hali hazırda görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin eğitimi gerçekleştirilebilir.

Kaynaştırma yoluyla eğitim gören otizmliler öğrencilere, gereksinimlerine uygun destek hizmetleri (öğretmene danışmanlık, sınıf-içi destek ve sınıf-dışı destek) ile bu uygulamaların başarılı yürütülebilmesi için makul uyarlamalar ve eğitim ortamları düzenlemelerinin (birebir eğitim, küçük grup düzenlemesi, sınıf içi-dışı destek) gerçekleştirilmesi için gerekli tedbirleri alınmalıdır.

### **6.2.1 İl/İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerine**

Üniversitelerin ilgili bölümleri ile iş birliği yapılarak her eğitim ve öğretim döneminin başında ve sonunda gerçekleştirilen seminer çalışmalarında “ Otizmliler çocukların BE dersine katılımları” konusuna yer vermek, .konu ile ilgili çalıştay, seminer ve konferanslar düzenlenmesini teşvik etmek

### **6.3.Ebeveynlere**

Okul yönetimi ve BE öğretmenleri ile yakın işbirliği içinde olmak

Çocuğun BE dersine katılımını etkileyen psikolojik özellikleri ve kullandığı ilaçlar ile bunların davranışlar üzerindeki etkileri konusunda BE öğretmenine bilgi vermek

Çocuklarının okul içi okul dışı spor etkinliklerine katılımlarını desteklemek

### **6.4.Beden eğitimi öğretmenlerine.**

Ebeveyn ile yakın işbirliği kurmak, çocuğun tüm özellikleri hakkında bilgi almak

Otizmliler öğrencinin derse katılımını sağlamak için gerektiğinde ebeveynlerden destek almak.

Otizmliler öğrencinin derse katılımını sağlamak için akran öğretimi yönteminden yararlanmak

Otizm spektrum bozukluğu tanısı almış öğrencilerin ayrımcılığa uğramadan bütünleştirilmiş ortamlarda eğitim görebilmeleri için bireyselleştirilmiş eğitim programları hazırlamak.

Öğrenci ile ilgili kişisel gelişim raporunu her ay düzenli olarak ebeveyn ile iletişime geçerek paylaşmak.

Anne-babaya açık BE dersini izleme günleri planlanabilir derse dahil olmaları sağlanabilir.

### **6.5.Araştırmacılara**

Araştırmamız Türkiye’de BE öğretmeni ve ebeveyn bakış açısından otizmlili öğrencilerin BE dersine katılımlarını etkileyen faktörleri ortaya çıkarmak amacıyla yapılan ilk çalışma olması açısından örnek oluşturmaktadır. Bu konuda daha fazla çalışmanın yapılmasının alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## VII. KAYNAKLAR

1. ACSM (2013). Amerikan College of Sports Medicine's Health-Related Physical Fitness Assessment Manual. Philadelphia: Walters Kluwer Health/ Lippincott Williams ve Wilkins Health.
2. Altıntaş, E. ve Şengül, S. (2014). Özel Eğitim Dersinin Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlar ve Kazanımlar Bakımından Değerlendirilmesi.e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi, 1(3).
3. Akman, B. ve Okyay, Ö. (2004). Sınıfında engelli çocuk bulunan ve bulunmayan okul öncesi öğretmenlerinin engelli çocukların kaynaştırılmasına ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması. In XVIII. National Educational Sciences Congress
4. American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). Washington, DC: Author
5. Arntzen, E., Halstadro, A. M. ve Halstadro, M. (2003). Training play behavior in a 5-year-old boy with developmental disabilities. Journal of Applied Behavior Analysis, 36(3), 367-370.
6. Aslan, M. ve Şeker, S. (2011). Engellilere yönelik toplumsal algı ve dışlanmışlık (Siirt Örneği).
7. M. E. B. (2013). Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği. Erişim Tarihi 28.12.2015.
8. Bandini, L. G., Gleason, J., Curtin, C., Lividini, K., Anderson, S. E., Cermak, S. A. ve Must, A. (2013). Comparison of physical activity between children with autism spectrum disorders and typically developing children. Autism, 17(1), 44-54.
9. Bass, J. D.ve Mulick, J. A. (2007). Social play skill enhancement of children with autism using peers and siblings as therapists.Psychology in the Schools, 44(7), 727-735.
10. Batu, E. S. (2000). Kaynaştırma, destek hizmetler ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 2(04).
11. Batu, S., Kırcaali-İftar, G. (2007). Kaynaştırma. Ankara. Kök yayıncılık.



12. Beamer, J. A. ve Yun, J. (2014). Physical educators' beliefs and self-reported behaviors toward including students with autism spectrum disorder. Adapted physical activity quarterly. APAQ, 31(4), 362-376.
13. Bilgin, M. (1990). Ankara merkez ilçelerindeki ortaokullarda okul ile ailenin işbirliği ve sorunları. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
14. Bilen, E. (2007). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında karşılaştıkları sorunlarla ilgili görüşleri ve çözüm önerileri. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir.
15. Birkan, B. (2009). Otizmi Olan Çocuklar ve Eğitimi, G. Akçamete (Ed.), Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim, Ankara: Kök Yayıncılık.
16. Bodur, Ş. ve Soysal, A. Ş. (2004). Otizmin erken tanısı ve önemi. Sted. Dergisi,13, 394-98.
17. Büyükkaragöz, S. ve Çivi, C. (1999). Genel Öğretim Metotları (10. Baskı). İstanbul: beta yayın dağıtım.
18. Camadan, F. (2012). Sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine ve BEP hazırlamaya ilişkin öz-yeterliklerinin belirlenmesi. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 39(39).
19. Carter, E.W. ve Hughes, C. (2005). Increasing social interaction among adolescents with intellectual disabilities and their general education peers: effective interventions. Research ve Practice for Persons with Severe Disabilities, 30(4), 179-193.
20. Civan, A., Özdemir, İ., Taş, İ. ve Çelik, A. (2012). Bedensel Engelli ve Engelli Olmayan Tenis Sporcularının Durumluk ve Sürekli Kaygı Düzeylerinin Karşılaştırılması. Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi, 14(1), 83-87.
21. CDC. (2012). Prevalence of autism spectrum disorders autism and developmental disabilities monitoring network, 14 sites, United States, 2008. MMWR Surveill Summ 1(3):1-19. PMID: 22456193. Erişim tarihi (30.12.2015) [http://readingroom.mindspec.org/?page\\_id=6523](http://readingroom.mindspec.org/?page_id=6523)

22. Charlop-Christy, M. H., Le, L., ve Freeman, K. A. (2000). A comparison of video modeling with in vivo modeling for teaching children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30 (6), 537-552.
23. Columna, L., Cook, A., Foley, J. T. ve Bailey, J. (2014). Survey development to assess parental satisfaction with adapted physical education teachers' abilities working with children with autism. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(5), 481-493.
24. Çinkır, Ş. ve Karaman-Kepeneci, Y. (2003). Öğrenciler Arası Zorbalık. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 34, 236-253.
25. Çelenk, S. (2001). Okul Dışı etkilerin İlkokuma Yazma Öğretiminde Okuduğunu Anlama Başarısına Katkısı. AİBÜ Yayınlanmamış (Yayın Kurulu Kararı Alınmış) Araştırma.
26. Çelenk, S. (2003). Okul başarısının ön koşulu: Okul aile dayanışması. *İlköğretim online*, 2(2).
27. Çetin, T. ve Sönmez, Ö. F. (2009). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersinin amaç ve içeriğine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(3).
28. Çolak, A. (2007). Kaynaştırma uygulanan bir ilköğretim sınıfındaki sosyal yeterlik özelliklerinin betimlenmesi ve iyileştirilmesi çalışmaları. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
29. Çopuroğlu, Y. C. ve Mengi, A. (2014). Toplumsal dışlanma ve otizm. *Electronic Turkish Studies*, 9(5).
30. Diler, N. (1998). Kaynaştırma Kavramı, Kaynaştırma Uygulamaları ve Etkili Kaynaştırma İçin Yapılması Gerekenler, 8. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, Edirne.
31. Diken, İ. H. (2010). Otistik bozukluğu olan öğrenciler. İH Diken. Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim, 411-444.
32. Diken, İ. H. (2012). Otistik Bozukluk Gösteren Çocuklara Video Model Öğretim Uygulamalarıyla Yapılan Çalışmaların İncelenmesi.
33. Diken, İ. H. ve Sucuoğlu, B. (1999). Sınıfında zihin engelli çocuk bulunan ve bulunmayan sınıf öğretmenlerinin zihin engelli çocukların kaynaştırılmasına

- yönelik tutumlarının karşılaştırılması. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 2(03).
34. Doyle, B. T. ve Iland, E. D. (2004). Autism Spectrum Disorders from A to Z: Assessment, Diagnosis-& More!. Future Horizons.
  35. Ekinci, O., Sabuncuoğlu, O. ve Berkem, M. (2009). Fluoxetine induced fecal incontinence in a 9 year old child with autistic spectrum disorder: a case report. *Bulletin of Clinical Psychopharmacology*, 19(3), 289-293.
  36. Ekiz, D. (2003). Eğitimde araştırma yöntem ve metodlarına giriş. Ankara: Anı Yayıncılık.
  37. Eliçin, Ö. ve Diken, İ. H. (2011). Türkiye’de Yaygın Gelişimsel Bozukluklar Alanında Gerçekleştirilen Lisansüstü Tez Çalışmalarının Gözden Geçirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 12(2), 17-44.
  38. Eripek, S. (1986). Engelli çocukların normal sınıflara yerleştirilmesi: Kaynaştırma. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 40-45.
  39. Fazlıoğlu, Y. ve Eşme, M. (2002). Otistik çocukların eğitiminde PECS kullanımı. Erken çocukluk eğitimi kongresi özet kitabı, s. 82-83, İstanbul.
  40. Gordon, T. (1993). Etkili Öğretmenlik Eğitimi. (Çev: Emel Aksay ve Birsen Özkan.) İstanbul: YA-PA Yayınları.
  41. Gözün, Ö. ve Yıkmış, A. (2004). Öğretmen adaylarının kaynaştırma konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının değişimindeki etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 65-77.
  42. Güleç-Aslan, Y., Kırcaali-İftar, G. ve Uzuner, Y. (2009). Otistik Çocuklar İçin Davranışsal Eğitim Programı (OÇİDEP) Ev Uygulamasının Bir Çocukla İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 10(01), 001-025.
  43. Gürsel, F. (2006). Engelliler için beden eğitimi ve spor dersinin öğrencilerin engellilere yönelik tutumlarına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(31).

44. Güven, D. ve Vuran, S. (2015). Otizm Spekturum Bozukluğu Olan Bireylerin Sosyal Becerilerinin Geliştirilmesinde Grup Müdahaleleri. *Özel Eğitim Dergisi*, 16(1).
45. Güven, E. ve Çevik, D. B. (2011). Müzik Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırmaya İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Çalışma (Balıkesir Üniversitesi Örneği). 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications 27-29 April, 2011 Antalya-Turkey
46. Hardman, A. E. ve Stensel, D. J. (2009). Physical activity and health: The evidence explained. Routledge.
47. Ilgar, M. Z. ve Ilgar, S. C. (2013). Türkiye’de Erken Çocukluk Eğitimine Genel Bir Bakış.
48. Johnson, M. K. ve Carter, M. R. (2011). Autism spectrum disorders: A review of the literature for health educators. *American Journal of Health Education*, 42(5), 311-318
49. Kamps, D., Royer, J., Dugan, E., Kravits, T., Gonzalez-Lopez, A., Garcia, J. ve Kane, L. G. (2002). Peer training to facilitate social interaction for elementary students with autism and their peers. *Exceptional Children*, 68(2), 173-187.
50. Kapçı, E. G. (2004). İlköğretim öğrencilerinin zorbalığa maruz kalma türünün ve sıklığının depresyon, kaygı ve benlik saygısıyla ilişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1), 1-13.
51. Karacaoğlu, Ö. C. (2008). Öğretmenlerin yeterlilik algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1).
52. Karasar, N. (2004). Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler. Nobel Yayın Dağıtım.
53. Karaman, D., Koray, K. A. R. A. ve Durukan, İ. (2012). Özgül öğrenme bozukluğu. *AJCI*, 6(4), 288-298.
54. Kılıç Ekici, Ö. (2011). Otizmi Anlamak ve Yaşamak: Karmaşık Bir Gelişimsel Bozukluk. *Bilim ve Teknik Dergisi*, 44, 70-75.
55. Kırcaali-İftar, G. (1992). Özel eğitimde kaynaştırma. *Eğitim ve Bilim*, 16(86), 45-50.
56. Kırcaali-İftar, G. (1992). Kaynaştırma becerileri öz değerlendirme aracı. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1-2), 119-129.

57. Kodal, B. (2006). Eskişehir ilinde otistik çocuklarla çalışan özel eğitim öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlar ve sorunların çözümüne ilişkin görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
58. Koparan, Ş. (2003). Özel İhtiyaçları Olan Çocuklarda Spor. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17.
59. Korkmaz, B., (2000). Yağmur çocuklar, otizm nedir ? 2. Baskı, Doğan Kitapçılık, s.166, İstanbul.
60. Köroğlu, E., (2014). DSM-5 Tanı ölçütleri başvuru elkitabı. Hekimler Yayın Birliği Yayıncılık, Ankara. ISBN 978-975-300-198-4
61. Kuhaneck, H. M. ve Watling, R. (2004). Autism: A comprehensive occupational therapy approach. *Dysphagia*, 19(5).
62. Lancioni, G. E., ve O'Reilly, M. F. (1998). A review of research on physical exercise with people with severe and profound developmental disabilities. *Research in developmental disabilities*, 19(6), 477-492.
63. Liber, D. B., Frea, W. D. ve Symon, J. B. (2008). Using time-delay to improve social play skills with peers for children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(2), 312-323.
64. Lovaas, O. I. (2003). Teaching Individuals With Developmental Delays: Basic Intervention Techniques. PRO-ED, Inc., 8700 Shoal Creek Blvd., Austin, TX 78757-6897
65. M.E.B. (2000). Özel eğitim hakkında kanun hükmünde kararname ve özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
66. M.E.B. (2013). Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği. Erişim Tarihi, 2015,12.
67. M.E.B. (2014) Etkili İletişim [http://megep.meb.gov.tr/mte\\_program\\_modul/moduller\\_pdf/Etkili%20C4%B0leti%C5%9Fim.pdf](http://megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/Etkili%20C4%B0leti%C5%9Fim.pdf). Erişim tarihi, 31.12.2015.
68. M.E.B. (2004) Otistik çocuklar eğitim merkezleri yönergesi [http://mevzuat.meb.gov.tr/html/2567\\_0.html](http://mevzuat.meb.gov.tr/html/2567_0.html). Erişim tarihi,10.02.2016.
69. Müller, E., Schuler, A. ve Yates, G. B. (2008). Social challenges and supports from the perspective of individuals with Asperger syndrome and other autism spectrum disabilities. *Autism*, 12(2), 173-190.

70. NAC (National Autism Center) (2009). The National Autism Center's National Standards Report. Randolph, MA: National Autism Center.
71. Obrusnikova, I. ve Dillon, S. R. (2011). Challenging situations when teaching children with autism spectrum disorders in general physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 28(2), 113-131.
72. Odluyurt, S. (2013). Kaynaştırmaya devam eden otistik özellikler gösteren çocuklara kurallı oyun öğretiminde akranları tarafından doğrudan model olma ve videoyla model olma öğretiminin etkilerinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 523-540.
73. Olcay - Gül, S. ve Tekin-İftar, E. (2012). Otizm Spektrum Bozukluğu Tanısı Olan Bireyler için Sosyal Öykülerin Kullanımı. *Özel Eğitim Dergisi*, 13(2), 1-20.
74. Orsmond, G. I., Krauss, M. W. ve Seltzer, M. M. (2004). Peer relationships and social and recreational activities among adolescents and adults with autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 34(3), 245-256.
75. Özbaran, B. (2014). Otizm Spektrum Bozukluklarında Çevresel Faktörler Etkili midir?.
76. Özdemir, D. F., Karabacak, N. I., Akkaş, B., Akdemir, Ö., Ünal, F. ve Şenol, S. (2009). Osk Bozukluğu Olan Çocuklarda Risperidon Tedavisinin Beyin Kan Akımı ile Değerlendirilmesi.
77. Özer, D. S. ve Özer, M. K. (2012). Çocuklarda motor gelişim. Nobel Yayın. Ankara. ISBN 978-605-133-377-9.
78. Özer, D. S. (2005). Engelliler için beden eğitimi ve spor. Nobel.
79. Özer, D. (2010). Engelliler İçin Beden Eğitimi ve Spor. Nobel Yayın. Ankara. ISBN 978-975-591-220-2.
80. Özeren, S. G. (2013). Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) ve Hastalığa Kanıt Penceresinden Bakış.
81. Özkaya, B. T. (2013). Yaygın Gelişimsel Bozukluklardan Otizm Spektrum Bozukluğuna Geçiş: DSM-V'de Karşımıza Çıkacak Değişiklikler. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 5(2).
82. Özlü-Fazlıoğlu, Y. ve Baran, G. (2004). Duyusal entegrasyon programının otizmlili çocukların duyusal ve davranış problemleri üzerine etkisinin incelenmesi.

83. Öztürk, M. A. (2012) Teacch Otizm Programı Unsurlarının Beden Eğitimi Ve Sporda Kullanımı. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (2012) 259-268
84. Öztürk, M., Sayar, K., & Tüzün, Ü. (2000). Asperger bozukluğu olan çocuklarda risperidon kullanımı: olgu sunumu. *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni*, 10(1), 51-55.
85. Özyürek, M. (2013). Engellilere yönelik tutumların değiştirilmesi. Ankara: Kök Yayıncılık.15-98-107.
86. Paker, M. (2012). Psikolojik Açıdan Önyargı ve Ayrımcılık. Çok Boyutlu Yaklaşımlar, İstanbul Bilgi Üniversitesi Sosyoloji Ve Eğitim Çalışmaları Birimi (seçbir), 41-53.
87. Pan, C. Y., ve Frey, G. C. (2006). Physical activity patterns in youth with autism spectrum disorders. *Journal of autism and developmental disorders*,36(5), 597-606.
88. Pan, C. Y., Tsai, C. L., Chu., C. H., ve Hsieh, K. W. (2011). Physical Activity and self determined imtivation sale of adolescents with and without autism spectrum disorders in inclusive physical education. *Research in Autism Spectrum Disorders*.
89. Reid, G. (2005). Understanding physical activity in youths with autism spectrum disorders. *Palaestra*, 21, 6-7.
90. Rogers, S. J. (2000). Interventions that facilitate socialization in children with autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 30(5), 399-409.
91. Scheuermann, B. ve Webber, J. (2002).Autism: Teaching does make a difference. Wadsworth Publishing Company.
92. Shaner, A., Miller, G., ve Mintz, J. (2008). Autism as the low-fitness extreme of a parentally selected fitness indicator. *Human Nature*, 19(4), 389-413.
93. Sherrill, C. (1988). Leadership Training in Adapted Physical Education. Human Kinetic Publishers, Inc., Box 5076, Champaign, IL 61820.
94. Sucuoğlu, B. (2004). Türkiye'de Kaynaştırma Uygulamaları: Yayınlar/Araştırmalar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(02).

95. Sucuoğlu, B. ve Kargin, T. (2006). İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları. Morpa.
96. Sowa, M. ve Meulenbroek, R. (2012). Effects of physical exercise on autism spectrum disorders: a meta-analysis. *Research in Autism Spectrum Disorders*,6(1), 46-57.
97. şahin G. (2011). Otizmi Olan Çocuklara Diş Fırçalama Becerisinin Öğretiminde Eşzamanlı İpucuyla Öğretimin Etkililiği, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihinsel Engelliler Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.
98. şahin, F. ve Güldenoğlu, B. (2013). Engelliler konusunda verilen eğitim programının engellilere yönelik tutumlar üzerindeki etkisi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (1), 214, 239.
99. şenel, H. G.(2009). Otizimli Bireylerle Akranlarının Spor ve Sanat Etkinlikleri Aracılığıyla Etkileşimde Buldukları İki Örneğ Uygulama.
- 100.şimşek, H. ve Tanaydın, D. (2002). İlköğretimde veli katılımı: öğretmen-veli-psikolojik danışman üçgeni.İlköğretim Online, 1(1).
101. Tryon, A. S. ve Keane, S. P. (1986). Promoting imitative play through generalized observational learning in autisticlike children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 14, 537–549.
102. Todd, T. ve Reid G. "Increasing physical activity in individuals with autism." *Focus on autism and other Developmental Disabilities* 21.3 (2006): 167-176.
103. TOV (2011) Türkiye Otizm Vakfı. Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Destek Modeli Kılavuzu. İstanbul
104. Töret, G., Özdemir, S., Selimoğlu, Ö. G. ve Özkubat, U. (2014). Otizimli çocuğa sahip olan ebeveynlerin çocuklarının günlük yaşam özellikleri, günlük oyun etkileşimleri, problem davranışlar ve iletişim stillerine ilişkin görüşleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 15(1), 1-44.
105. Töret, G., Aykut, Ç., Babacan, A. ve Özkubat, U. (2015). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda akademik başarı düzeyleri üzerinde kendini izleme stratejisinin etkisinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(02), 125-145.



106. Yıkılmış, A. ve Pınar, E. S. (2005). İlköğretim okulu müdürlerinin kaynaştırmaya yönelik görüşlerinin belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*
107. Yıldız, Ö. ve Güven, Ö. (2014). Sınıf Öğretmenlerinin Oyun Ve Fizikî Etkinlikler Dersinden Beklentileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(2), 525-538.
108. Yılmaz, Yanardağ, Birkan ve Bumin, (2004). Effects of swimming training on physical fitness and water orientation in autism. *Pediatrics International*, 46(5), 624-626.
109. Yılmaz, I., Konukman, F., Birkan, B. ve Yanardağ, M. (2010). The effects of most to least prompting on teaching simple progression swimming skill for children with autism. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 45, 440-448.
110. Yanardağ, M., Ergun, N. ve Yılmaz, İ. (2009). Otistik çocuklarda adapte edilmiş egzersiz eğitiminin fiziksel uygunluk düzeyine etkisi. *Fizyoterapi Rehabilitasyon*, 20(1), 25.
111. Yanardağ, M. ve Yılmaz, İ. (2012). Otistik Bozukluk Gösteren Çocuklarda Bir Müdahale Yaklaşımı: Su İçerikli Etkinlikler. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 4(1).
112. Zascavage, V., Winterman, K., Armstrong, P. ve Schroeder-Steward, J. (2008). A Question of Effectiveness: Recruitment of Special Educators within High School Peer Support Groups. *International Journal of Special Education*, 23(1), 18-30.

## ÖZGEÇMİŞ

10/01/1979 İstanbul Şişli'de doğdu. İlk, orta, lise ve üniversite tahsilini İstanbul'da sırası ile Aksaray Mahmudiye İlkokulu, Öğretmen İbrahim Öztürk Ortaokulu, Sezai Türkeş Fevzi Akkaya Anadolu Teknik Lisesi, Marmara Üniversitesinde tamamladı. Üniversite Eğitimini tamamladığı Marmara Üniversitesi Beden Eğitimi Spor Yüksek Okulundan Kürek Uzmanlık ve Halk Oyunları Yardımcı Uzmanlık dalında mezun oldu.

1998 yılından 2007 yılına kadar İstanbul Ümraniye ilçesi Mediha Tansel İlköğretim okulunda ve daha sonrada 2016 yılına kadar İstanbul Pendik Cemile Çopuroğlu Ortaokulunda Beden Eğitimi Öğretmeni olarak görev yaptı. Bakanlık tarafından Beden Eğitimi koordinatörü olarak seçilerek birçok eğitim seminerine katıldı.

Çayırova Şişecam Spor Kulübünde başladığı Kürek sporuna Galatasaray Kürek kulübüne transfer olarak devam etti ve uzun yıllar milli formayı giyerek ulusal ve uluslararası birçok yarışta başarıya imza attı. 1996 Atlanta Olimpiyatları kadrosuna girmeye hak kazandı. Almış olduğu başarılarından dolayı Türkiye Milli Olimpiyat Komitesi tarafından 1997 yılında yılın sporcusu olarak seçildi ve Eftal Mogan Şeref ödülünü layık görüldü. Sporu bıraktıktan sonra uzun bir dönem Çayırova Şişecam Kürek kulübünde Kürek antrenörü olarak yaptı. Voleybol, Badminton, Çim hokey, Satranç antrenörlükleri, Fitnesturk plates mat 1-2 ve Reformer 1-2 personal training eğitmenliği ile İş ve İnsan İlişkileri Yaşam Koçluğu eğitmenliği, genel-klasik ve spor masörlüğü belgesi ile birlikte Badminton, Kürek, Motosiklet ve Yelken hakemliğine sahiptir. 2012-2016 yılları arasında Kocaeli Bölgesi Yelken İl hakem kurulu başkanı olarak görev yaptı. Pendik ilçesi Futbol tenisi ilçe temsilcisi olarak birçok organizasyonda görev aldı. Barcelona FCB Futbol okulları projesinde 2 yıl temel futbol eğitmenliği yaptı aldı. Paralimpik Olimpiyat komitesinin Engelliler ve spor farkındalık projesinde formatör olarak görev yaptı.

2013 yılında Gedik Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Hareket ve Antrenman Bilimleri Bölümünde Yüksek Lisans yapmaya başladı.

2014 yılında 13. Uluslararası Konya Spor Bilimleri Kongresinde Zihinsel Engelli Bireylere Yönelik Farkındalık Geliştirme Programının Ortaokul Öğrencilerinin Tutumları Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi başlıklı sözel bildirisi bulunmaktadır.

## **EKLER**

### **BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİNE YÖNELTİLEN GÖRÜŞME FORMU**

- (1) Kaynaştırma öğrencilerinin BE ve spor derslerine katılımlarını nasıl değerlendiriyorsunuz?
- (2) Beden eğitimi derslerinde kaynaştırma öğrencisinin derse katılımında ne tür desteklere ihtiyaç duyuyorsunuz?
- (3) Sınıfınızda otizmlili kaynaştırma öğrencisinin bulunmasının diğer öğrenciler üzerindeki avantaj ve dezavantajları neler olabilir?
- (4) Beden eğitimi derslerinde öğrencilerinizin otizmlili kaynaştırma öğrencisine karşı tutumlarını nasıl değerlendiriyorsunuz?
- (5) Öğrencilerinizi kaynaştırma eğitimine nasıl hazırladınız?
- (6) Öğretmenlik eğitiminiz sırasında kaynaştırma ve otizm ile ilgili herhangi bir eğitim aldınız mı? Bu dersler mesleğinize nasıl katkı sağlıyor?
- (7) Kendinizi otizmlili kaynaştırma öğrencisine öğretmek için yeterli buluyor musunuz?
- (8) Hangi olanaklar sunulsaydı otizmlili kaynaştırma öğrencisinin BE dersine katılımını en üst seviyeye çıkarırdınız?
- (9) Bu konu ile özellikle belirtmek istediğiniz hususlar neler olabilir?

Ek:1

**OTİZMLİ KAYNAŞTIRMA ÖĞRENCİSİNİN EBEVEYNİNE YÖNELTİLEN  
GÖRÜŞME FORMU**

- (1) Çocuğunuzun BE dersine katılımı hangi düzeyde?
- (2) Derse katılımını zorlaştıran faktörler nelerdir?
- (3) Hangi koşullar sağlansaydı derse katılımı daha yüksek olurdu?
- (4) Çocuğunuz BE dersine katılmaktan hoşlanıyor mu?
- (5) BE dersine katılımını gerekli buluyor musunuz?
- (6) BE dersi çocuğunuzun gelişimine hangi yönlerden katkı sağlıyor?
- (7) Çocuğunuzun derse aktif katılımında nasıl bir rol oynuyorsunuz?
- (8) Bu konuda okul yönetimi ve öğretmeniniz siz nasıl bir destek sağlıyor?
- (9) Çocuğunuz okul dışı spor aktivitelerine katılmasında nasıl bir desteğiniz oluyor?

Ek:2