T.C
TRAKYA ÜNİVERİSTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ENGELLİ ÇALIŞMALARI ANABİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ



BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİNİN OTİZMLİ KAYNAŞTIRMA/BÜTÜNLEŞTİRME ÖĞRENCİSİNE YÖNELİK HİS, TUTUM VE GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Chousein BOTOUR

TEZ DANIŞMANI
Dr. Öğr. Üyesi. Şengül DEMİRAL

EDİRNE
2019

T.C.

TRAKYA ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

ENGELLİ ÇALIŞMALARI ANABİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Chousein BOTOUR tarafından hazırlanan "Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Otizmli Kaynaştırma/Bütünleştirme Öğrencisine Yönelik Algı, Tutum ve Görüşlerinin İncelenmesi" Konulu **Yüksek Lisans** tezinin Sınavı, Trakya Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin 19-6 maddeleri uyarınca Cuma günü saat 14:00 'da yapılmış olup, yüksek lisans tezinin *Başarılı olduğuna **OYBİRLİĞİ/~~OYÇOKLUĞU~~** ile karar verilmiştir.

JÜRİ ÜYELERİ	KANAAT	İMZA
Dr. Öğr. Üyesi Şengül DEMİRAL (Danışman)	Başarılı	
Prof. Dr. Hakan TUNA	Başarılı	
Dr. Öğr. Üyesi Ali DEMİR	Başarılı	

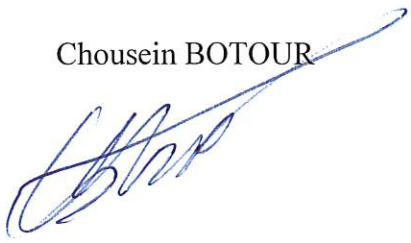
* Jüri üyelerinin, tezle ilgili kanaat açıklaması kısmında "Kabul Edilmesine/Reddine" seçeneklerinden birini tercih etmeleri gerekir.

TRAKYA ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ENGELLİ ÇALIŞMALARI ANABİLİM DALI
DOĞRULUK BEYANI

Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında, tüm verilerin bilimsel ve akademik kurallar çerçevesinde elde edildiğini, kullanılan verilerde tahrifat yapılmadığını, tezin akademik ve etik kurallara uygun olarak yazıldığını, kullanılan tüm literatür bilgilerinin bilimsel normlara uygun bir şekilde kaynak gösterilerek ilgili tezde yer aldığını ve bu tezin tamamı ya da herhangi bir bölümünün daha önceden Trakya Üniversitesi ya da farklı bir üniversitede tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim.

02 / 08 /2019

Chousein BOTOUR



Tezin Adı: Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Otizmli Kaynaştırma/Bütünleştirme Öğrencisine Yönelik His, Tutum ve Görüşlerinin İncelenmesi
Hazırlayan: Chousein BOTOUR

ÖZET

Bu araştırmada, beden eğitimi öğretmenlerinin otizmli kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisine yönelik his, tutum ve görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma örneklemini Edirne İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı özel/resmi okullarda öğretmenlik yapan beden eğitimi öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırma verilerinin belirlenmesi araştırmacı tarafından geliştirilen ‘‘Kişisel Biliği Formu’’ ve Segal (2011) tarafından OSB olan öğrencilerin yerleştirilmesi ve kaynaştırılması amacıyla geliştirilen ve Ahmetoğlu, Burak & Acar (2017) tarafından Türkçe’ye uyarlanan *Yerleştirme ve Hizmet Anketi’nin (PASS)* dördüncü bölümü “Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Kaynaştırma/Bütünleştirme Öğrencisine Yönelik His, Tutum ve Görüşler Ölçeği-OKHTÖ” kullanılmıştır. Araştırmada anket yolu ile sağlanan veriler SPSS 17 paket programı ile analiz elde edilmiş ve değerlendirilmiştir. Katılımcıların anket formundaki ifadeler karşısındaki tutumları, her bir soru için frekans dağılımı ve yüzde oranları dağılımı ile incelenmiştir. Değişkenlerin normal dağılımdan gelme durumları araştırılırken Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro Wilk’s testlerinden yararlanılmıştır. Sonuçlar yorumlanırken anlamlılık düzeyi olarak 0,05 kullanılmış olup; $p<0,05$ olması durumunda değişkenlerin normal dağılıma uyum göstermediği, $p>0,05$ olması durumunda ise değişkenlerin normal dağılıma uyum gösterdikleri belirtilmiştir. Araştırmanın katılımcı grupları arasındaki farklılıklar incelenirken değişkenlerin normal dağılıma uyum gösterdikleri durumlarda İlişkisiz (Bağımsız) Örneklem t - Testinden (Independent Sample t - Testi) yararlanılmıştır. Araştırmaya gönüllü olarak katılan beden eğitimi öğretmenlerinin, engelliler içim beden eğitimi ve spor dersi, kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlikleri, yaş, cinsiyet, medini durum, ailelerinde ya da tanıdıkları engelli birey olup olmama, özel eğitim ve kaynaştırma eğitimi alıp almama, görev yaptıkları okullarda beden eğitimi ve spor salonlarının,

ortamalarının koşullarının özel gereksinimli bireylere uygun olup olmama arasında anlımlılık incelenmiştir. Araştırma sonucunda; Test sonucunda ilgili değişkenler için elde edilen p değerlerinin 0,05'ten büyük olması durumunda verinin normal dağılıma uyduğu, küçük olması durumunda ise normal dağılıma uymadığı kabul edilmiştir. Beden eğitimi öğretmenleri hizmet yılı süresince özel eğitim gerektiren çocuklarla çalışma durumlarına göre ortalama ölçek puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu ($p<0,05$) görülmüştür. Öğretmenliği süresince özel eğitim gerektiren çocuklarla çalıştığını belirten katılımcılara ait ortalama ölçek puanı (96,11) iken özel eğitim gerektiren çocuklarla çalışmadığını belirten beden eğitimi öğretmenlerine ait ortalama ölçek puanından (103,52) anlamlı derecede düşüktür olduğu bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Beden eğitimi öğretmeni, otizm, kaynaştırma, bütünleştirme, his, tutum ve görüş.

Name of the Thesis: Examination of Physical Education Teachers' Views On The Scale of Feelings, Attitude and Opinions for The İnclusion/İntegration Student of Autism

Prepared by: Chousein BOTOUR

ABSTRACT

In this study, it is aimed to examine the feelings, attitudes and perceptions of physical education teachers towards an autistic inclusion/integration student. The research sample is composed of physical education teachers who teach in private/public schools under the title of Edirne Provincial National Education Directorate. The fourth part of the placement and service survey (PASS) adapted to Turkish by Ahmetoğlu, Burak & Acar (2017), was used as the 'personal cognition form' developed by the researchers and for the placement and integration of students with ASD by Segal (2011), and the fourth part of the "perception, attitude and perception scale for the inclusion/integration student with autism spectrum disorder" was used.The data provided by the questionnaire were analyzed and evaluated by SPSS 17 package program. The participants attitudes towards the expressions in the questionnaire were examined with frequency distribution and percentage distribution for each question. Kolmogorov-Smirnov and Shapiro Wilk's tests were used to investigate the normal distribution of variables. 0.05 was used as the level of significance when interpreting the results. In the case of the normal distribution, the probability distribution of a random variable is given by the following formula: If $p < 0.05$, it was stated that the variables did not comply with the normal distribution, and if $p > 0.05$, the variables were consistent with the normal distribution. The independent *Sample t* - test was used to evaluate the differences between the participants in the study and compare the variables with the normal distribution.The purpose of this study was to investigate the adequacy of physical education and sports course with respect to the following factors: disability, inclusion education, age, gender, Medina status and family or acquaintance of disabled individuals. Thereby, it was of main importance to work out the probability of receiving special education and inclusion education, and the suitability of the

conditions of physical education and sports halls in the schools for individuals with special needs.It is assumed that if the p values obtained for the related variables are greater than 0.05, the data is normal and if the data is smaller, the data is normal. Physical education teachers had a statistically significant difference in mean scale scores in terms of working with children requiring special education during the service year ($p<0.05$). It was found our that the average scale score (96.11) of the participants who stated that they were working with children who needed special education during the teaching period was significantly lower than the average scale score (103.52) of the physical education teachers who stated that they were not working with children who needed special education during the teaching period.

Keywords: Physical education teaching, autism, inclusion, integration, feelings, attitudes and perceptions.

TEŞEKKÜR

Bu araştırmada Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Otizmli Kaynaştırma/Bütünleştirme Öğrencilerine Yönelik His, Tutum ve Görüşleri açısından incelemek amaçlanmıştır.

Dünya'ya gözümü açtığım ilk andan itibaren başlayan eğitim sürecimden bu günün kadar gelmemi sağlayan Annem-Babam ve Ablama teşekkürlerimi ve şükranlarımı sunarım. Tezimin hazırlanması sürecinde manevi desteğini esirgemeyen biricik eşime teşekkür eder, sevgi ve saygılarımı sunarım. Hayatım ve beni ben yapan değerlerden olup ve engel, özür, yetersizlik kelimelerinin hiç birşeye engel olmadığı, engelin bireyden kaynaklı bir eksiklik değil, çevre ve bireyin yaşamış olduğu ülkenin sosyo-kültürel yetersizliğinden kaynaklı olduğunu, yaşayarak, inanarak ve farkındalığımızı diri tutarak, her tür engelin aşılacağına beni inandıran can dostum Murat'a teşekkür eder, şükranlarımı sunarım. Tezin konusunun belirlenmesi ve hazırlanması süresince bilgi birikimlerini esirgemeyen danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Şengül DEMİRAL' a, araştırma yapmak istediğim konu hakkında beni tez danışmanıma yönlendiren ve araştırma konusunun belirlenmesi ve Türkçe'ye uyarlamış oldukları ölçeğin kullanımına izin veren değerli hocam Prof. Dr. Emine AHMETOĞLU'na, Prof. Dr. Yeşim FAZLIOĞLU ve Doç. Dr. Meltem ACAR'ave Kırkpınar Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokul Müdürü Prof. Dr. Hakan TUNA'ya, tez süreci ve ölçek ile ilgili yardımlarından dolayı Yakup BURAK'a , anketlerin uygulanmasında sonsuz destek ve emek veren Oktay MERİÇ'e, istatistiksel verileri sağlamada yardımcı olan Gökhan KOÇTÜRK'e ve bu araştırmada emeği geçen herkese gönülden teşekkür eder saygılarımı sunarım.

Chousein BOTOUR

Edirne, 2019

İÇİNDEKİLER

ÖZET ..... **i**

ABSTRACT ..... **iii**

TEŞEKKÜR ..... **v**

İÇİNDEKİLER ..... **vi**

TABLOLAR LİSTESİ ..... **x**

KISALTMALAR LİSTESİ ..... **xi**

1. BÖLÜM

1. GİRİŞ **1**

1. 1. Araştırmanın Problemi 9

1. 2. Araştırmanın Amacı 14

1. 3. Araştırmanın Önemi 17

1. 4. Sayıltılar 21

1. 5. Sınırlılıklar 22

1. 6. Tanımlar 22

2. BÖLÜM

2. İLGİLİ ALANYAZIN 24

2. 1. Beden Eğitimi ve Spor Nedir? 24

2. 1. 1. Beden Eğitimi ve Sporun Tanımı ve Önemi 24

2. 1. 2. Beden Eğitimi ve Sporun Temel İlkeleri 27

2. 1. 3. Beden Eğitimi ve Sporun Temel Amaçları 30

2. 1. 4. Beden Eğitimi ve Sporda Eğitsel Yaklaşımla..... 32

2. 1. 4. 1. Gentle Öğretim Felsefesi 35

2. 1. 4. 2. TEAACH Otizm Programı 35

2. 1. 4. 3. Sherborne Gelişimsel Hareket Eğitimi 36

2. 2. Özel Eğitim 37

2. 2. 1. Özel Eğitimin Tanımı ve Önemi 37

2. 2. 2. Özel Eğitimin Temel İlkeleri 39

2. 2. 3. Özel Eğitimin Temel Amaçları 41

2. 3. Kaynaştırma / Bütünleştirme ..... .42

2. 3. 1. Kaynaştırma Eğitimi Tanımı ve Önemi 42

2. 3. 2. Kaynaştırma Eğitimi Temel İlkeleri 44

2. 3. 3. Kaynaştırma Eğitimi Temel Amaçları 46

2. 3. 4. Kaynaştırma Eğitimi Temel Ölçütleri 48

2. 4. Otizm ..... .49

2. 4. 1. Otizm Nedir? 49

2. 4. 2. Otizm / Otizm Spektrum Bozukluk Tanımı 49

2. 4. 3. Otizm Sınıflandırılma 51

2. 4. 4. Otizmin Teşhisi 53

2. 4. 5. Otizmin Belirtileri ve Seyri 55

2. 4. 6. Otizmin Nedenleri 58

2. 4. 7. Otizmin Davranışsal Özellikleri 59

2. 4. 7. 1. Bilişsel ve Akademik Özellikler 59

2. 4. 7. 2. İletişim Özellikleri 61

2. 4. 7. 3 Sosyal ve Davranışsal Özellikler 62

2. 4. 7. 4. Duygu Özellikler 63

2. 4. 8. Otizmli Çocuklar ve Kaynaştırma 64

3.BÖLÜM

3. YÖNTEM 66

3. 1. Çalışma Grubu 66

3. 2. Veri Toplama Araçları 68

3. 2. 1. Kişisel Bilgi Formu: 69

3. 2. 2. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Kaynaştırma/Bütünleştirme Öğrencisine Yönelik His, Tutum ve Görüşler Ölçeği (OKHTÖ): 69

3. 3. Verilerin Toplanması 70

3. 4. Verilerin Analizi..... 70

4.BÖLÜM

4. BULGULAR 72

5.BÖLÜM

5. TARTIŞMA VE SONUÇ..... 85

6.BÖLÜM

6. KAYNAKLAR 100

EKLER 119

EK – 1: Kişisel Bilgi Formu..... 119

EK – 2:Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Kaynaştırma/Bütünleştirme Öğrencisine yönelik His, Tutum ve Görüşler Ölçeği (OKHTÖ) 120

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1.	Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin bilgiler ……..	72
Tablo 2.	"Öğretmenliğiniz süresince özel eğitim gerektiren çocuklarla çalıştınız mı?" sorusuna "Evet" cevabını veren katılımcıların kişisel bilgilerine ilişkin frekans ve dağılım tablosu ……..	74
Tablo 3.	"Öğretmenliğiniz süresince özel eğitim gerektiren çocuklarla çalıştınız mı?" sorusuna "Hayır" cevabını veren katılımcıların kişisel bilgilerine ilişkin frekans ve dağılım tablosu ……..	76
Tablo 4.	"Öğretmenliğiniz süresince özel eğitim gerektiren çocuklarla çalıştınız mı?" sorusuna "Evet" cevabını veren katılımcıların 10.-22. sorulara verdikleri cevaplara ilişkin frekans ve dağılım tablosu karşılaştırılmalarına ilişkin "Bağımsız t testi" sonuçlar	78
Tablo 5.	Normallik testi ……..	83
Tablo 6.	Özel eğitim gerektiren çocuklarla çalışma durumuna göre ölçek toplam puanının karşılaştırılmasına ilişkin bağımsız t - testi sonuçları. ……..	84

KISALTMALAR

Akt. **:** Aktaran

APA **:** American Psychiatric Association

BE **:** Beden Eğitimi

BESÖ **:** Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği

BM **:** Birleşmiş Milletler

DSM **:** The Diagostic and Statistical Manual of Mental Disorders

EBES **:** Engelliler İçin Beden Eğitimi ve Spor

EFA **:** Engelliler İçin Fiziksel Aktivite

KHK **:** Kanun Hükmünde Kararname

MEB **:** Milli Eğitim Bakanlığı

OSB **:** Otizm Spektrum Bazukluğu

ÖEHY **:** Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği

P.L. **:** Public Law

TDK **:** Türk Dil Kurumu

UNESCO **:** United Nations Educational, Scientfic and Cultural Organization / Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örğütü

YGB **:** Yaygın Gelişimsel Bozukluk

WHO **:** Wold Health Organization / Dünya Sağlık Örgütü

1.BÖLÜM

1. GİRİŞ

Her yaşta öğrenim çağında bulunan öğrencilerin sağlıklı bir gelişim gösterebilmeleri, gelişim deyince akla gelen, çocuğun doğumu ile gözlerini dünya ya ilk açtığı andan, olgunlaşma sürecine ve hatta ölümünedek geçirdiği anatomik, fizyolojik, pskikolojik ve motorsal evrelerdir. İnsanın doğumundan gelişimine kadar ortalama 20 yıl geçer, bu uzun bir zaman dilimidir. Ama, kompleks olan morfolojik, fizyolojik ve psikolojik gelişim için gerekli özelliklere uygun olabilmesi adına, nitelikle hazırlanılmış bir genel eğitim görmeleri gerekmektedir. Sağlıklı bir gelişimin yolu iyi bir eğitime bağlıdır. Eğitim; tüm organizmayı ilgilendiren, zihinsel ve bedensel bir ilişki olduğuna göre, zihin ve beden bir bütün olarak ele alınır (Güneş, 2004).

Çağdaş ve demokratik toplumlarda ‘‘eğitimde fırsat eşitliği’’ ilkesini benimsemek önemli bir gelişmişlik göstergesidir. İnsan hakları, eğitimde fırsat eşitliği, çağdaş eğitim, demokratik toplum gibi kavramlar düşünüldüğünde, toplumda özel gereksinimli bireylerin eğitiminin ne kadar önem taşıdığı daha ön plana çıkmaktadır. Çünkü tüm çocuklar bedensel, bilişsel ve duyuşsal özellikleri ve öğrenme yetenekleri yönlerinden birbirinden farklılıklar göstermektedir. Her çocuk kendine özgü bedensel yapıya ve işlevlere, çeşitli alanlarda öğrenme özelliklerine ve hızına, duygusal özelliklere sahiptir. Bu farklılıklar belli sınırlar içinde olduğunda çocuklar genel eğitim hizmetlerinden yararlanabilmektedirler. Ancak, farklılıkların daha büyük boyutlarda olduğu çocuklarda, genel eğitim hizmetleri yetersiz kalmakta ve özel eğitim hizmetleri gerekli olmaktadır. Bu bağlamda özel gereksinimli

çocukların kendi gelişim düzeylerine uygun eğitim almaları ve bu haktan yararlanmaları koşulsuz kabul gören bir olgudur (Metin, 2013).

Bireyin yaşadığı çevreye uyumu ve yeteneklerinin gelişimine fırsat sağlayan eğitimdir. Eğitim insanda var olan yeteneklerin ve sürekli bir değişkenlik sağladığı için bu sürece uyum sağlayabilmesi ve olumlu davranış değişikliklerini meydana getirebilme adına, mümkün olduğu kadar sistemli bir genel eğitim hazırlınarak alınmalıdır. Ancak, genel eğitimde bazı uyarlamalar yapılmadan farklı gruptaki ve özellikteki her bireyin eğitimden yararlanabilmesi mümkün olmamaktadır (Gök, & Erbaş, 2014). Her bireyin eğitimden yararlanabilmesi adına özel eğitim uygulamalarına ihtiyaç duyan her bireye bu eğitim hakkının sağlanması yasal bir zorunluluktur.

Özel eğitim, ortalama öğrenci özelliklerinden önemli ölçüde farklılaşan öğrencilere sağlanan, bireysel olarak planlanmış ve bireyin bağımsız yaşama olasılığını en üst düzeye çıkarmayı hedefleyen eğitim hizmetlerinin bütünüdür (Kırcaali-İftar, 1998).

Eripek, (2003) göre; Özel eğitim, yetersizliği olan bireylere yapılan amaçlı bir müdahaledir. Başarılı bir müdahalenin, yetersizliği olan bireyin öğrenme ortamına, okul ve topluma etkin katılımına ket vuran tüm engelleri kaldırması, o engellerden bireyi koruması ya da engellerin üstesinden gelmesini sağlaması gerekir (Akt. Vural, & Çelik, 2011). Özel gereksinimli birey olan otizmli öğrencilerde beden eğitimi ve spor çalışmalarında olduğu gibi tüm eğitimleri özel eğitim çalışmaları kapsamındadır.

Türkiye'de özel gereksinimli bireylere yönelik özel eğitim hizmetleri yasal olarak 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ve buna bağlı olarak Özel Eğitim

Hizmetleri Yönetmenliği ile düzenlenmektedir. ÖEHY, (2018) göre; ‘‘özel eğitim ihityacı olan birey, bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren birey’’ olarak tanımlanmaktadır. Bu yapılan tanım doğrultusunda MADDE 4’de göre, bu yönetmeliğin uygulanabilecek engel grupları; ‘‘Görme engelli, İşitme engelli, Bedensel engelli, Hafif, Orta, Ağır ve Çok ağır düzeyde Zihinsel engelli, Hafif, Orta ve Ağır düzeyde Otizm ve Özel yetenekli birey’’ olarak sınıflandırılmıştır (Dayı, & Öztürk, 2019).

MEB, (2018), ÖEHY’ de Otizmli bireyler;

Hafif düzeyde otizm, ‘‘Soyal etkileşim, sözel ve sözel olmayan iletişim, ilgi ve etkinliklerdeki hafif düzeydeki sınırlılığı nedeniyle özel eğitim ile destek eğitim hizmetine *ihtiyacı* olan bireyi’’. *Orta* düzeyde otizm, ‘‘Soyal etkileşim, sözel ve sözel olmayan iletişim, ilgi ve etkinliklerdeki sınırlılık nedeniyle özel eğitim ile destek eğitim hizmetine *yoğun* ihtiyacı olan bireyi’’. *Ağır* düzeydeki otizm, ‘‘Soyal etkileşim, sözel ve sözel olmayan iletişim, ilgi ve etkinliklerdeki sınırlılıkları nedeniyle *yoğun* özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireyi’’ olarak tanımlanmaktadır.

Otizm, tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de son yıllarda adı çok sık duyulan bir nöro-gelişimsel bozukluk ve özel eğitim kategorisidir (Kırcaali-İftar, 2016). Otizm terimi uzun yıllardır kullanılmakta olan bir terimdir. Ancak, son yıllarda otizm teriminin yanı sıra, otizm spektrum bozukluğu (OSB), (autism spectrum disorder) terimi de kullanılmatadır (Pekşen Akça, 2015).

Otizm spektrum bozukluğu, dünyada görülme sıklığı en hızlı artan bir yetereszlik grubunu temsil etmektedir. Ulusal Otizm Merkezi (2015), OSB günümüzde sosyal ektileşim ve iletişim becerilerinde gelişimsel yetersizlikler ve

tekrarlı, kendini uyarıcı uygun olmayan davranışlar ile karakterize bir nöro-gelişimsel bozukluk olarak tanımlanmaktadır (Diken, 2016, APA, 2013, & CDC, 2012).

Otizm tanılı bireyler, farklı insanlardır. Engelli, hasta veya davranışsal bozukluk gibi nitelendirmelerin çoğunun dışında bir farklılıkları bulunur. Bazen ileri düzeyde bir müzisyen, ressam, bazen dahi, bazen çok derin bir hafıza, bazen ulaşılması güç bir matematik bilgisi ve başka birçok şaşırtan özellik. Gerçek bir farklılık. Yaşadıkları sorunlarla da farklıdır otistik bireyler (Karaküçük, 2012).

Otistik bireylerde ruhsal sorunlar görülebilir ancak bu bir ruh hastalığı değildir. Fiziksel sorunları olabilir ancak fiziksel angelli diye tanımlanamazlar. Duygusal, iletişim sorunları yaşayabilirler. Ancak bu sorunları başka insanların yaşadıklarından farklı olabilir (Karaküçük, 2012).

OSB' unu etkilenen çocuklar ve gençler özellikle sosyal iletişim ve etkileşimde yaşadığı güçlükler nedeniyle akranlarıyla daha az oyun oynama, günlük yaşama aktivitelerine daha az katılım gösterme ve yaşıyla ilgili etkinliklerde daha pasif olma eğilimi göstermektedirler (Yanardağ, 2017).

ÖEHY' nin tüm yetersizliği bulunan bireylere eğitim hakkının sağlanması adına yönetmelikte farklı uygulama ve adımlar izlenilmesi gerekmektedir. Bu eğitim hakkının sağlandığı süre zarfında, özel gereksinimli bireyleri yaşıtlarından ayırmak insan haklarına aykırıdır. Genel eğitimle özel eğitim arasındaki fark sanıldığı kadar büyük değildir. Etkili öğretim yöntemlerinin birçoğu tüm öğrencilerde işe yaramaktadır. Bazı özel gereksinimli çocukların eğitim ihityaçları, özel eğitim ortamına kıyasla normal eğitim ortamında daha iyi karşılanabilmektedir (MEB, 2013).

Özel gereksinimli bireylerin eğitimleri, onların ihityaç ve özellikleri doğrultusunda bilgi ve beceriye sahip eğitimciler tarafından hazırlanmalıdır. Özel gereksinimli öğrencilerin eğitimleri mümkün olduğunca diğer akranları ile bir arada en az kısıtlanmış ortam anlayışı ile benimsenmeli ve nitekim bu anlayış benimsenmeye başlanılmıştır.

MEB (2013)' te bütün bu ve buna benzer varsayımlardan hareketle başta Kuzey Avrupa ülkeleri ve Amerika Birleşik Devletleri olmak üzere, birçok ülkede ''Özel Gereksinimli Çocukların Normal Eğitim Ortamında Eğitilmesi'' uygulaması yaygınlaşmaya başlamıştır. Bu uygulama kaynaştırma eğitimi olarak adlandırılmaktadır.

Türkiye'de kaynaştırma uygulamaları 1983 yılında çıkarılan 2916 sayılı "Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu" ile başlatılmış, 1997'de çıkarılan 573 sayılı "Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname" ve buna dayalı olarak 2000 yılında yürürlüğe giren "Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği" ile yaygın olarak uygulanmaya başlanmıştır.

Lewis, & Doorlag, (1999), göre; kaynaştırma, özel gereksinimli öğrencilerin, akademik ve sosyal eğitim programlarının dikkatlice planlanarak ve değerlendirilerek, özel gereksinimli olmayan akranları ile birlikte eğitim almak üzere genel eğitim sınıflarına yerleştirilmelidir. Bir başka tanımlamada ise Salend, (1998), kaynaştırma, tüm öğrencilerin birbirlerinin farklılıklarını öğrenmelerinin ve birbirlerine saygı göstermelerinin yanı sıra, gereksinimlerini karşılamaya dayalı okullar ve sosyal kurumlar oluşturmayı amaçlayan bir yaklaşımdır. Ferguson, (1996), kaynaştırma eğitiminin yaklaşımı her ne kadar yetersizliği olan breylere odaklansa da bütün öğrencilerin gereksinimlerini karşılamak üzere tasarlanmıştır (Akt.Yazıcıoğlu, 2018).

Milli Eğitim Bakanlığı, ÖEHY (2006) göre;

Kaynaştırma Yoluyla Eğitim; "özel eğitim gerektiren bireylerin, yetersizliği olmayan akranları ile birlikte eğitim ve öğretimlerini resmî ve özel; okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan, destek eğitim hizmetlerinin sağlandığı özel eğitim uygulamaları", olarak tanımlanmaktadır.

Kaynaştırma Eğitimi ise "En az sınırlandırılmış eğitim ortamı, özel eğitime ihtiyacı olan bireyin; toplumla bütünleşmesini sağlamaya yönelik sosyal, öz bakım, dil ve iletişim alanlarındaki davranışlar ile düzeyine uygun akademik ve mesleki bilgi ve becerileri kazandırmak amacıyla destek eğitim hizmetlerinin de verildiği ve mümkün olduğunca yetersizliği olmayan akranlarıyla bir arada olmasını sağlayan en uygun eğitim ortamı" nı ifade etmektedir (Akt. Ahmetoğlu, Ünal, & Engin, 2016).

Batu & Kırcalı-İftar, (2011) göre; Özel gereksinimli bireylerin, toplumsal yaşam içinde başkalarına bağlı olarak yaşamasını engellemek, onları topluma kazandırmak ve toplumdan kopuk tutmamak için yapılan eğitime kaynaştırma veya bütünleştirme eğitimi denir (Akt. Ahmetoğlu, Ünal, & Engin, 2016).

Kaynaştırma, eğitimde fırsat eşitliği ve normalleştirme ilkesinden kaynağını alır. Engelli ve normal gelişim gösteren çocukların eğitsel ve sosyal yönlerden bütünleştirilmesi süreci olarak tanımlanır (Ertunç, 2008).

Kaynaştırma eğitimine ek olarak son yıllarda bütünleştirme eğitimi de adından sıkca söz ettirmekte. Kaynaştırma ve bütünleştirme benzer gibi görünse de aslında farklı içerik taşıyan kavramlardır. Her iki kavram da bireyselleştirilmiş eğitim

programına ihtiyaç duyan özel gereksinimli öğrenciler için bir model olarak tanımlanmaktadır (Sarı & Pürsün, 2016).

Bütünleştirme kavramı, kaynaştırmanın geniş tabanlı olduğu kaynaştırma kavramının ötesine geçer. Bütünleştirme, özel gereksinimleri olan öğrencilerin sınıf etkinliklerine tamamen dahil edilmesi anlamına gelir. Engelli öğrencilerin örgün eğitim veren okullara bütünleşmesini savunan 2916 sayılı Özel Eğitim ile ilgili Kanun'dan (1983) beri bütünleştirme engellilik ile bağlantılı gibi görünür. Ancak, kavram tüm-okul nüfusunu kapsamaktadır (Sarı & Pürsün, 2016). Buna göre yetersizlik türü ve derecesineden bağımsız olarak, tüm özel gereksinimli çocuklar normal sınıflara yerleştirilmelidir. Bütünleştirme kavramı uzmanlar tarafından çok tartışılmaktadır (Sucuoğlu, 2006).

İnal (2000) göre; Özel eğitim kapsamı içinde beden eğitiminin de önemi yadsınamaz. Beden eğitimi bireyin fiziksel, devinişsel, duyusal, zihinsel ve toplumsal gelişimine katkı amacına yönelik organize edilmiş bedensel etkinliklerin tümü olarak tanımlanabilir. Akdenk, Ağaoğlu & İmamoğlu (1997) göre; Beden Eğitimi ve spor fiziksel, psikolojik ve sosyal olarak engellilerin toplumla iletişime geçmesinin en kolay yoludur (Akt. Ertunç, 2008).

Engelli bireyler için beden eğitimi, gelişimlerini desteklemek ve hareket etme gereksinimlerini karşılamak amacıyla yeteneklerine, sınırlılıklarına ve ilgilerine göre düzenlenmiş beden eğitimi programlarının uygulanmasını kapsamaktadır. Amerika Birleşik Devletleri'inde Başkan Ford'un 1975 yılında özel eğitim yasa tasarısının Public Law (P.L.) 94-142 'Tüm Engelliler İçin Eğitim Yasası' nı imzalaması ile birlikte beden eğitimi tüm engelli çocuklar için zorunlu hale getirilmiştir (Özer, 2013).

Türkiye'de özel eğitim programları incelendiğinde tüm engelli çocuklar için, ÖEHY (2018) göre; ‘‘..... ilkokullarda din kültürü ahlak bilgisi ve diğer kademelerdeki din kültürü ve ahlak bilgisi, görsel sanatlar, müzik ve ***beden eğitimine*** ilişkin dersler ile meslek dersleri ilgili alan öğretmenleri tarafından okutulur. Alan öğretmeni tafafından okulan derslere özel eğitim öğretmeni de ders işlenişine destek vermek üzere katılır.....’’ ifadesinde de yer aldığı üzere beden eğitimi dersinin, özel eğitim uygulaması olan kaynaştırma/bütünleştirme programları içerisinde aktif rol alan derslerden olması gerceği anlaşılmaktadır.

‘‘Her çocuk hareket etme, oyun ve spor hakkına sahiptir’’ cümlesi özel gereksinimli öğrencilerin oyun, fiziksel eğitim ve spor becerilerine en az tipik gelişim gösteren akranları kadar katılma hakkını ortaya koyan, uluslararası düzeyde yasal bir güvencedir. 1989 yılında Birleşmiş Miletler Genel Kurulu tarafından kabul edilen ve daha sonraki yıllarda Türkiye tarafından da onaylanan Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'nin 31. Maddesi hareket, oyun ve sporun her çocuğun temel hakkı olduğunu belirtmektedir. Kaynaştırma sınıflarında tüm öğrenciler, birlikte öğrenme, oynama, eğitsel ve sosyal etkinliklere katılma fırsatlarına sahıp olmalıdırlar.

Beden eğitimi ve spor ders ve programlarının özel gereksinimli bireyler üzerinde nedenli güçlü bir etkiye sahip olduğu yapılan bilimsel dayanaklı çalışmalarda ortaya çıkmaktadır. Türkiye ve Dünya'da uygulanan kaynaştırma eğitiminin içerisinde beden eğitimi ve spor dersine yönelik kaynaştırma uygulamalarını hazırlayan öğretmenlerin özel gereksinimli bireylerin hakkında ne denli bilgi birikimine sahip oldukları ve öğrencilerine karşı davranışları, bakış açıları ve kaynaştırma sınıfında bulunan özel eğitime ihtiyacı olmayan bireyleri yetersizliğe bulunan akranlarının kabülü ve mümkün olduğunca eğitim yapılacak ortam ve koşulların normalizasyon'unu ne denli sağlıyabileceği tartışma konusudur.

1.1. Araştırmanın Problemi

Hem insancıl görüş gereği, hem de demokratik görüş gereği özel gereksinimli bireylerin yetenek, yeterlilik ve gereksinimleri dikkate alınarak eğitilmeleri gerekir. Dolayısıyla özel gereksinimli bireylerin toplum dışına itilmesi yerine toplumla daha kolay kaynaşmaları, bütün eğitim imkanlarından yararlanmalarına bağlıdır (Aylar, Özcan, Can, Ünlü, Bedel, Şengün, & Ağlar, 2013).

Her çocuğun yasalarla belirlenen eğitimden yararlanma hakkı vardır. Çocuğun sağlıklı ya da engelli olması yasalarla belirlenen eğitim olanağının sağlanmasına engel teşkil etmemeli ve eğitim hakkı sağlanmalıdır. Engelli çocuk ile normal çocuğun arasındaki farkın gelişim yönünde olduğu kabul edilerek çocuklara sahip olduğu özellikler doğrultusunda eğitim verilmelidir (Metin, 1997).

Çeşitli nedenler ve gelişimsel özelliklerinden dolayı akranlarından anlamlı düzeyde farklılıklar gösteren bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri ile bireylerin tüm gelişim ve akademik alanlardaki yeterliliklerine uygun ortamların sağlanıp sürdürülen eğitime 'Özel Eğitim' denmektedir (MEB, 2006). Bu eğitimin sağlandığı bireylere özel gereksinimli biriyler denmektedir.

Cavkaytar ve Diken (2005)'e göre, Milli Eğitim Bakanlığı, ÖEHY' nin özel eğitim tanımında sözü edilen özel yetiştirilmiş personel, öncelikle özel eğitim alanında yetişmiş ve üniversitelerin özel eğitim bölümlerinden mezun olmuş personeli ifade etmektedir. Özel eğitim gerektiren çocukların eğitiminde temel personel özel eğitim öğretmeni olmakla birlikte, özel olarak yetiştirilmiş özel eğitim öğretmenlerinin yanı sıra pek çok farklı uzmanlık alnından oluşan bir ekibi de ifade

etmektedir. Bu ekip, bireyin gereksinim duyduğu hizmetin türüne, gereksinimlerine göre hizmet sunan personelde farklılaşabilecektir (Akt. Cavkaytar, 2016).

Turnbull, Turnbull & Wehmeyer (2007) göre; özel eğitim'in, öğrencinin kendine özgü gereksinimlerini karşılamak için öğrenciye göre bireyselleştirilmesi anlamına geldiği bir eğitim olduğunu belirtmektedir (Cavkaytar, 2016).

Özel gereksinimli bireylerin topluma üretken bireyler olarak kazandırmaları bu bireylere sağlanacak eğitim imkânlarına bağlıdır. Özel gereksinimli bireylerin özel eğitim ihtiyaçlarının karşılanması bireylerin tanılanmış ve eğitsel tanılama, izleme ve değerlendirme ekibi tarafından yöneltme kararı ile özel gereksinimli bireyin en uygun ve ihtiyaçları doğrultusunda özel eğitim hizmetleri kurulu tarafından kaynaştırma uygulamaları yapılan okul ve sınıflara, özel eğitim okulu ve sınıflarına yerleştirilmeleri kararı alınır (MEB, 2006).

Kaynaştırma eğitiminin, iki önemli amacı bulunmaktadır. İlk olarak yetersizliği olan bireylerin yetersizliği olmayan akranaları ile aynı eğitim ortamından yararlanmasını sağlayarak *sosyalleşme*sine katkıda bulunmak ve yasalar gereği akranları ile aynı eğitim ortamında eğitim alma *hakkını* korumaktır (Özdemir, 2010).

Kaynaştırma yoluyla eğitim; özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimlerini, destek eğitim hizmetleri de sağlayarak yetersizliği olmayan akranları ile birlikte resmi ve özel; okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan özel eğitim uygulamalarıdır (MEB, 2012).

İnsan sosyal bir varlıktır, yaşamını sürdürebilmesi ve yeteneklerini gösterebilmesi adına topluma katılım göstererek sosyalleşmesi gerekmektedir.

Kaynaştırma, özel gereksinimli bireyleri topluma katılım yönünden geliştiren bir eğitim uygulamasıdır. Bu uygulama ile birlikte karakterize olup en etkin ve eğlenceli eğitim, öğrenimi bütünleştirerek sosyalleşmeyi önemli ölçüde sağlayan bir diğer uygulama beden eğitimi, haraket ve oyun yoluyla eğitimidir.

Kaynaştırma basit olarak engelli ve engelsiz çocukları bir araya getirmekten öte çok daha fazla bir şeydir. Kaynaştırmanın temel ilkesi, insan çeşitliliğinin değerini bilmektir. Bazı yazarlar kaynaştırmayı tüm yetenek düzeyindeki çocukların sınırsız katılımını sağlayan ahlaki bir gereklilik olarak görürler (Özer, 2013).

İlköğretime devam edebilecek düzeydeki otizimli öğrenciler, kaynaştırma için uygun koşullar sağlandığında ve yaşıtları tarafından kabul gördüklerinde kaynaştırma uygulamasından en fazla yarar sağlayabilecek gruplardan birisidir. Buna karşın otizmin doğasından kaynaklanan arkadaşlık ilişkisi geliştirme konusundaki isteksizlik, sosyal etkileşime uygun karşılık vermeme, sosyal ifadeleri çok iyi anlayamama, ilgileri ve başarıyı paylaşmada yetersiz kalma gibi özellikleri, bu gruptaki çocukların okuldaki akranlarıyla ilişkilerini olumsuz olarak etkilediği, çoğu zaman dışlanma ve yanlız kalma sorunu yaşadıkları belirtilmektedir. Robertson ve diğerleri (2003) göre; bir çalışmada da otizmli öğrenciler öğretmenleri tarafından yüksek oranda çatışmacı olarak değerlendirilmişlerdir (Atr. Özgönenel, & Girli 2016).

Türkiye'deki kaynaştırma uygulamalarında öğretmenlerin kaynaştırma yetersizliği problem oluşturmaktadır. Öğretmenlerin yükseköğretimleri süresince konu ile ilgili hiç bir bilgi veya yeterli bilgiye sahip olmamaları ve mesleki yaşamlarında bu tür durumlarla karşılaştıklarında zorlandıklar yaşadıkları görülmektedir (Engin, Tösten, Kaya & Keselioğlu, 2014).

Yapılan araştırmalarında kaynaştırma eğitimine karşı olumsuz tutum içinde olan öğretmenler, her fırsatta konuyla ilgili bilgiye ihitiyaçları olduğunu belirttikleri görülmektedir (Babaoğlu, & Yılmaz, 2010; Bozarslan, & Batu, 2014).

Kaynaştırma eğitiminin başarıya ulaşmasındaki en önemli faktör öğretmenlerdir. Çünkü öğretmenler kaynaştırma eğitiminin merkezinde bulunmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi hakkındaki bilgi düzeylerinin yanında kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri de kaynaştırma eğitimine yön vermektedir. Bu noktada kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmenlerin tutumlarının belirlenmesi oldukça önemlidir (Yıldırım, 2014).

Ataman (1998)' a göre, öğretmen kaynaştırma programında çocukların öğrenmesine etki edebilecek çok önemli bir faktördür ve kaynaştırma uygulanan bir sınıfa ayrım gözetmeksizin tüm çocukların öğretmenin olumlu tutumlarını hissetmesi gereklidir, bu da kaynaştırmanın başarısını belirler (Akt. Soyyiğit, 2013).

Eğitimin bütünlülüğü içinde düşünüldüğünde, Beden eğitimi ve spor olgusu genel eğitimin ayrılmaz bir parçası olarak karşımıza çıkmaktadır. Beden eğitimi ve sporun genel eğitim içindeki önemi sosyal, ekonomik, siyasi ve kültürel değişim ve gelişmelere bağlı olarak tarihi süreç içerisinde değişik düzeylerde süregelmiştir. Çağlar boyunca insanlığın yaşam koşullarını düzelterek daha iye doğru taşıması hareket tarzlarında da değişiklere yol açmıştır. Bu değişiklikler, beden eğitimi ve sporun da şekillenip gelişmesine olanak sağlamıştır (Konar & Yıldıran, 2012).

Engelliler için beden eğitimi ve sporun (EBES) özel bir uzmanlık olarak ilk kez Amerika Birleşik Devletleri'nde tanımlanmasını takiben EBES dersinin beden eğitimi ve spor öğretmenliği (BESÖ) programlarında gerekliliği kabul edilmiş ve bu dersin önemli bir parçası olarak uygulama deneyimleri başlatılmıştır. Türkiye'de ise

EBES dersi BESÖ programlarına 1997 yılında bir dönem zorunlu ders ve 2000 yılında birçok programda uygulanmaya başlamıştır (Özer & Süngü, 2016).

Fiziksel aktivitelerden oluşan beden eğitimi ve spor, toplumun düzenli ve her yaş grubu için uygunluğu önceden belirlenmiş dengeli fiziksel etkinliklerde bulunmasını sağlayan, buna bağlı olarak ta hastalıkların ve *engellilik* durumunun önemli sebeplerinden birini ortadan kaldırmak demektir (Konar & Yıldıran, 2012).

Sherrill (1996) göre, engelliler için fiziksel aktiviteyi (EFA); ‘‘kendini gerçekleştirme, hareket başarısı, yaşam boyu iyilik*, kaynaştırma*/katılım, eşik ulaşım için gerekli olan değişimleri kolaylaştırmada, çevreye uyum sağlama ve değerlendirmelerin yaşam boyu aktivitesi ile ilgili çok disiplinli teorik ve uygulamalı bir alan’’ olarak tanımlamıştır. EFA, insan çeşitliliğin değerini bilir ve farklı olan insanların *bütünleşmesi* ve birlikte yaşamaları ilkesini benimser (Özer, 2013).

Alan yazın incelendiğinde Türkiye'deki beden eğitimi kaynaştırma/bütünleştirme, beden eğitimi öğretmenleri ve kaynaştırma/bütünleştirme konu içerikli çalışmaların pek çok olmadığı son yıllarda beden eğitimi ve kaynaştırma kavramlarının bütünleştirilerek birlikte ifade edilmeye, araştırılmalarda yer almaya başlandığı ancak yeterli düzeyde araştırma olmadığı görülmektedir. Bu araştırma özel gereksinimli bireylerin özellikle Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Otizmli Kaynaştırma/Bütünleştirme Öğrencilerene Yönelik His, Tutum ve Görüşlerinin belirlenerek incelenmesi ve beden eğitimi öğretmenlerinin his, tutum ve görüşlerinin kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine yönelik iyileştirilmesine ve başarılı kaynaştırma uygulamalarına pozitif duygu, tutum ve görüşlerin geliştirilmesine destek sağlaması açısından yol gösterici olması hedeflenmektedir. Beden eğitimi öğretmenlerinin özel gereksinimli bireyleri kaynaştırma eğitimi ile eğitsel bir süreç içersinde olumlu his, tutum ve görüşleri ile başarılı bir eğitim gerçekleştirmeleri mümkün kılınabilir. Aynı zamanda beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma

uygulamalarının başarısını etkileyen his, tutum ve görüş gibi etkenlerin çözümüne yönelik önerilerin getirilmesi açısından alana önemli katkı sağlaması arzu edilmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Otizimli Kaynaştırma/Bütünleştirme Öğrencisine Yönelik His, Tutum ve Görüşlerinin İncelenmesi amacı ile planlanmıştır.

Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlar araştırma kapsamında ele alınmıştır.

- Beden eğitimi öğretmenlerinin otizmli kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisine yönelik his, tutum ve görüşleri ile *cinsiyetleri* arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?

- Beden eğitimi öğretmenlerinin otizmli kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisine yönelik his, tutum ve görüşleri ile *yaşları* arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?

- Beden eğitimi öğretmenlerinin otizmli kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisine yönelik his, tutum ve görüşleri ile *medeni durumuları* arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?

- Beden eğitimi öğretmenlerinin otizmli kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisine yönelik his, tutum ve görüşleri ile *eğitim durumları* arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?

- Beden eğitimi öğretmenlerinin otizmli kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisine yönelik his, tutum ve görüşleri ile *öğretmenlik yaptığı yıllar* arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?

- Beden eğitimi öğretmenlerinin otizmli kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisine yönelik his, tutum ve görüşleri ile *özel eğitim gerektiren bir tanıdığının veya yakınının olması* arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?

- Beden eğitimi öğretmenlerinin otizmli kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisine yönelik his, tutum ve görüşleri ile *özel eğitim ile ilgili eğitim almış olmaları* arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?

- Beden eğitimi öğretmenlerinin otizmli kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisine yönelik his, tutum ve görüşleri ile *özel eğitim ile ilgili aldığı eğitim türleri* arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?

- Beden eğitimi öğretmenlerinin otizmli kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisine yönelik his, tutum ve görüşleri ile *öğretmenlik süresince özel gerektiren çocuklarla çalışmış olmaları* arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?

- Beden eğitimi öğretmenlerinin otizmli kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisine yönelik his, tutum ve görüşleri ile özel eğitim gerektiren çocuklarla *ne kadar süre çalıştıkları* arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?

- Beden eğitimi öğretmenlerinin otizmli kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisine yönelik his, tutum ve görüşleri ile *hangi özel eğitim gerektiren (engelli) gruplar çalıştıkları* arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?

- Beden eğitimi öğretmenlerinin otizmli kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisine yönelik his, tutum ve görüşleri ile *engelliler için beden eğitimi ve spor uygulamaları hakkında bilgilerinin olup olmaması* arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?

- Beden eğitimi öğretmenlerinin otizmli kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisine yönelik his, tutum ve görüşleri ile *engelliler için beden eğitimi ve spor uygulamaları hakkında edindikleri bilgilere hangi yöntemle sahip oldukları* arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?

- Beden eğitimi öğretmenlerinin otizmli kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisine yönelik his, tutum ve görüşleri ile *kaynaştırma tecrübesinin olup olmaması* arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?

- Beden eğitimi öğretmenlerinin otizmli kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisine yönelik his, tutum ve görüşleri ile *kaynaştırma ile ilgili eğitim alıp almaları* arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?

- Beden eğitimi öğretmenlerinin otizmli kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisine yönelik his, tutum ve görüşleri ile *kaynaştırmayayönelik aldıkları eğitim türü* arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?

- Beden eğitimi öğretmenlerinin otizmli kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisine yönelik his, tutum ve görüşleri ile *bu dönem içerisinde sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunup bulunmaması* arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?

- Beden eğitimi öğretmenlerinin otizmli kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisine yönelik his, tutum ve görüşleri ile eğitmenlik yaptığı *okulun beden eğitimi ve spor salonunun özel gereksinimli çocukların kullanımına uygun olup olmaması* arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?

- Beden eğitimi öğretmenlerinin otizmli kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisine yönelik his, tutum ve görüşleri ile *engelliler için beden eğitimi ve spor konusunda bilgi alıp almama isteği* arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?

- Beden eğitimi öğretmenlerinin otizmli kaynaştırma/bütünleştirme öğrencilerine yönelik his, tutum ve görüşleri ile *kaynaştırma konusunda bilgi alma isteği olup olmaması* arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?

- Beden eğitimi öğretmenlerinin otizmli kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisine yönelik his, tutum ve görüşleri ile *sınıfında özel eğitim gerektiren bir çocuğun kaynaştırılmasını isteyip istememe* arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?

- Beden eğitimi öğretmenlerinin otizmli kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisine yönelik his, tutum ve görüşleri ile *beden eğitimi ve spor salonunun özel gereksinimli çocukların kaynaştırılmasını kolaylaştıracak düzenlemelerin yapılmasını ısteyip istemem* arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencileri toplumun aktif bir üyesi haline getirmeyi amaçlayan ve genel eğitim sınıflarında, normal gelişim gösteren akranları ile bir arada eğitim fırsatı sağlayan ve günümüzde birçok ülkede yasal mevzuatı oluşturulmuş olan kaynaştırma eğitimi, Türkiye' de 1983 yılında 2916 sayılı ''Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu'' ile başlatılmış, 1997'de çıkartılan 573 sayılı ''Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname'' ve buna dayalı olarak 2000 yılında yürürlüğe giren ''Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'' ile yaygın olarak

uygulamaya başlamıştır. Kalkınma planında da özel eğitim gerektiren öğrencilerin eğitiminde kaynaştırma yöntemine öncelik verilmesi hedeflenmiştir (MEB, 2010).

Farklı displinler ve eğitim konusunda farklı teorik yaklaşımlara sahip olan uzmanlar Otizm Spektrum Bozukluğu grubunda yer alan çocukların bozukluklarının merkezinde sosyal beceri yetersizliğinin olduğunu ve bu nedenle eğitimde ilk hedefin bu alan olması gerektiği konusunda fikir birliğine sahiptirler (Aslan & Şahin 2015).

Çalışmanın temel önemi; beden eğitimi öğretmenlerinin otizmli kaynaştırmaya/bütünleştirme öğrencine yönelik his, tutum ve görüşlerinin belirlenmesi, belirlenen görüşler ışığında beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları içerisinde ki tutumlarının göz önünde bulundurularak, kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına yönelik olumlu olumsuz düşünce ve görüşlerin önem arz eden bilgilerin belirlenip incelenmesidir.

Türkiye'de kaynaştırma eğitimi sağlayan, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet/özel okullar, engelliler için beden eğitimi dersinin etkilerinin iyileştirilmesi olumlu yönde geliştirmesi, eğitimcilere pozitif yönde önemli fikirler verebileceği gibi sosyal bir varlık olan insanın da beden eğitimi ile engelli bireyleri normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte daha verimli bir beden eğitimi dersi içerisinde bütünleştirmek ahlaki değerler adına da önemli bir araç ve yöntemdir.

Mahon ve ark, (2000) göre; yetersizliğe sahip bireylerin normal gelişim gösteren akranları ile bir araya gelmelerine olanak sağlayarak yaşam kalitelerinin artmasına ve sosyal bütünleşmelerine katkıda bulunan aktivitelerden biri de rekreasyonel aktivitelerdir. Böyle bir ortamda engelli bireylerin normal akranları ile olan ilişkileri teşvik edilir, fiziksel ve sağlık durumları gelişir. Normal gelişim gösteren katılımcılar, engelli bireylerin toplumdaki varlığını fark ederler ve bireysel

farklılıklara daha az odaklanırlar. Odak noktasındaki bu değişiklik toplumdaki çeşitli farklılıkların kabulü ve geniş farkındalıkların genellenmesine yardım eder (Özer, 2013).

Kaynaştırma uygulamaları konusunda yapılan çalışmalar, ebeveynler, okul müdürleri, özel gereksinimli olan ve olmayan çocuklar ve özellikle öğretmenlerin çeşitli sorunlarla karşılaştıklarını göstermektedir. Kaynaştırmanın yasal olarak kabul edilmesi ve özel gereksinimli çocukların normal okullara (genel eğitim okullarına) yerleştirilmesi ile öğretmenlerin rol ve sorumlulukları değişmiş, öğretmenlerin özel gereksinimli çocukları anlamaları, okul programını bu çocukların özelliklerine göre uyarlamaları, özel gereksinimli çocuklar da dâhil olmak üzere tüm çocuklarla iletişim kurmaları beklenmiştir. Ayrıca kaynaştırma uygulamalarında çalışan öğretmenlerin var olan geleneksel rol ve sorumluluklarına ek olarak sınıfta yaratıcı öğrenme ortamı oluşturarak tüm çocukların gelişimlerini desteklemeleri, öğrenme etkinliklerine bütün çocukların katılımını sağlamaları ve sınıflarında bilimsel dayanaklı ve gelişimsel olarak uygun yöntem ve teknikleri kullanmaları gerekli görülmüştür. Bunlara ek olarak öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim planı hazırlamak ve uygulamak için gerekli bilgi ile özel gereksinimli çocukların aileleri ile işbirliği yapabilmek için gerekli olan becerilere sahip olmaları istenmektedir. Son olarak, öğretmenlerin etkili kaynaştırma uygulamaları yapabilmeleri için davranışsal müdahaleleri kullanma ve farklı özellikleri olan çocukların öğrenmelerini kolaylaştırmak için sınıflarını etkili bir şekilde yönetmeleri de beklenmektedir (Sucuoğlu ve Bakkaloğlu, 2015).

Öğretmenlerinin sadece bilgi ve beceri kazanmaları etkili kaynaştırma için yeterli olmamakta, öğretmenlerin özel gereksinimli çocuklara ve kaynaştırmaya yönelik tutumları da kaynaştırmanın başarısını etkilemektir. Öğretmenler genellikle yanlış ve eksik bilgileri, önyargıları, etiketleme ve bilinmeyene karşı duyulan korkuları nedeniyle özel gereksinimli çocukları ve onların haklarını anlayamamaktadırlar (Sucuoğlu ve Bakkaloğlu, 2015).

Gerekli düzenlemeler yapıldığı takdirde engelli çocukların etkili bir şekilde engelsiz arkadaşları ile birlikte beden eğitimi dersine katılabileceğine inanan ve bu yaklaşımın çocukların sosyal ve/veya fiziksel/motor gereksinimlerini karşılayacağı fikrini destekleyen yöneticiler beden eğitimi derslerinin kalitesinin artmasında büyük rol oynarlar (Özer, 2013).

Türkiye'deki birçok araştırmacı tarafından, kaynaştırma eğitimi veren öğretmenlerin bu konuda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmaları ve kaynaştırma öğrencilerine yönelik olumlu tutumlar sergilemelerinin önemi vurgulanmıştır (Kırcaali-İftar, 1992). Aydın ve Şahin (2002) göre, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ve özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumları, kendilerini bu eğitim modeli konusunda yeterli hissedip hissetmediklerine göre değişebilmektedir. Kendilerini bu konuda yetersiz hisseden öğretmenler, kaynaştırma modelini uygulama konusunda isteksiz davranabilmektedirler (Akt. Sucuoğlu, 2004). Baykoç-Dönmez ve Ark. (1997) alan araştırmalarında öğretmenlerin, özel eğitim desteği verilmesi koşuluyla kaynaştırma eğitimini destekledikleri sonucu ortaya çıkmıştır (Akt. Sucuoğlu, 2004). Sucuoğlu ve Kargın (2008) kaynaştırma eğitimi yapılan sınıflarda öğretmenlere ve öğrencilere hiçbir özel eğitim desteğinin sağlanmadığını, öğretmenlerin yaşanan sorunlar karşısında çaresiz kaldıklarını ifade etmiştir. Sınıfında özel gereksinimli öğrenci bulunan bir öğretmenle yaptıkları görüşmede bu sorun dile getirilmiştir (Tohum Otizm Vakfı, 2011).

Alan yazın incelendiğinde Türkiye'deki beden eğitimi ve sporda kaynaştırma/bütünleştirme, beden eğitimi öğretmenleri ve kaynaştırma konu içerikli çalışmaların yetersiz olduğu belirlenmiştir. Bu araştırma özel gereksinimli bireylerin özellikle beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik bilgi, deneyim, his, duygu, tutum ve görüşlerinin belirlenmesi ve başarı ile kaynaştırılmış bir beden eğitimi uygulaması hakkında beden eğitimi öğretmenlerine destek sağlaması açısından önemli görülebilir. Beden eğitimi öğretmenlerinin özel gereksinimli bireyleri kaynaştırma eğitimi ile eğitsel bir süreç içersinde olumlu his,

tutum ve görüşleriyle aydınlanması ve doğru tekniklerle başarılı bir kaynaştırma gerçekleştirmesi sağlanabilir. Aynı zamanda beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında ki başarısını etkileyen his, tutum ve görüş gibi etkenlerin çözümüne yönelik önerilerin getirilmesi açısından alana önemli katkı sağlayacagı düşünülmektedir. Ayrıca Türkiye'de özel gereksinimli bireylerin normal akranlarıyla bir bütün olarak eğitildiği kaynaştırma/bütünleştirme süreci içerisinde yer alan beden eğitimi öğretmenlerine yönelik yapılan araştırmaların azlığı düşünüldüğünde bu araştırma hem beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine yönelik his, tutum ve görüşlerine hem de kaynaştırma/bütünleştirme temelli diğer araştırmalara da yol gösterici olabilir. Bütün bu nedenlerden dolayı çalışmanın ülke genelinde beden eğiticilerin his, tutum ve görüşlerinde ki soruna çözüm üretme ve temel eğitime de uyarlanabilme/genellenebilme açısından özgün değere sahip olacağı düşünülmektedir. Bu düşüncelerden hareketle bu araştırma beden eğitimi öğretmenlerinin otizmli kaynaştırma/bütünleştirme öğrecisine yönelik his, tutum ve görüşlerinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

1.4.Sayıltılar

Katılımcıların ölçek sorularına verdikleri cevaplar onların gerçek görüş ve düşüncelerini yansıtmaktadır.

Anketten alınan örneklem, evreni temsil etme yeteneğindedir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1) 2018-2019 öğretim yılı ile,
2) Edirne ili,
3) Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel/resmi okul öğretmenleri ile,

Araştırmada toplanan veriler, beden eğitimi öğretmenlerinin otizmli kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisine yönelik his, tutum ve görüşleri ölçek ve anketine verdikleri yanıtlar incelenmesi ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Beden Eğitimi: İnsan bütününü oluşturan fiziki, ruhi ve zihni vasıfların bulunduğu yaşın ve genetik potansiyelin gerektirdiği verim gücüne ulaştırılması için bedeni aktiviteler ve oyun yoluyla yapılan faaliyetlerin bütünüdür (Şahin, 2004).

Engelliler için Beden Eğitimi ve Spor: Sherrill (1996), engeller için fiziksel aktivite (EFA); ''Kendini gerçekleştirme, hareket başarısı, yaşam boyu iyilik, kaynaştırma/katılım, eşit ulaşım için gerekli olan değişimleri kolaylaştırmada, çevreye uyum sağlama ve değerlendirmede uzmanlık gerektiren fonksiyon, yapı ya da görünüm açısından eşsiz olan bireylerin yaşam boyu aktivitesi ile ilgili çok disiplinli teorik ve uygulamalı bir alan'' olarak tanımlamıştır (Özer, 2013).

Özel eğitim: Özel eğitim gerektiren bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri ile özel eğitim gerektiren bireysel yeterliliklerine dayalı, gelişim özelliklerine uygun ortamlarda sürdürülen eğitim (MEB, 2004).

Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları: ‘‘Özel eğitim ihitiyacı olan bireylerin her tür ve kademede diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmelerini sağlamak amacıyla bu birelere destek eğitim hizmetleri de sunularak akranlarıyla birlikte tam zamanlı ya da özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak verilen eğitim’’ ifade edilmiştir (MEB, 2018).

Otizm – Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB): OSB belirtileri erken çocukluk döneminde başlamakta olup, uzamsal farkındalık, beden farkındalığı, sosyal etkinleşim, akademik beceriler, konuşma becerileri ve toplumsal iletişimdeki yetersizliklerle sınırlı, tekrarlayıcı davranış örüntüleriyle karakterize nörogelişimsel bir bozukluk olarak tanımlanmaktadır (Görgün, & Melekoğlu 2016, İnce, 2017). Bu becerilerin geliştirilmesine yönelik yöntemlerden birisi de beden eğitimi ve spor eğitimdir.

2.BÖLÜM

2. İLGİLİ ALANYAZIN

2.1. Beden Eğitimi ve Spor Nedir?

Türk dil kurumuna göre; Beden eğitimi, vücudun güçlendirmek ve sağlığı korumak amacıyla araçlı veya araçsızhareketler yapma, beden terbiyesi olarak ifade edilmektekdir. Tdk ya göre; Spor, Fransızca ‘sport’ kelimesinden gelmektedir. Bedeni veya zihni geliştirmek macıyla kişisel veya toplu olarak gerçekleştirilen, bazı kurallara göre uygulanan hareketlerin tümü. (TDK, 2019).

2.1.1. Beden Eğitimi ve Sporun Tanımı ve Önemi

İnsan bütününü oluşturan fiziksek, ruhsal ve zihinsel özellikleri yaş ve genetik potansiyeli en verimli şekilde güce ulaştarması için bedensel aktiviteler ve oyun yoluyla yapılan faliyetler bütününe beden eğitimi denmektedir (Şahin, 2004).

Heper (2012) göre; Spor; Bireyin hareket etme ihtiyacının karşılanması, eğlenme, oyun, neşelenme, sosyalleşme, statü elde etme ve daha bir çok nedenle tercih edilen, meslek olarak seçilebilen bir alan; kişisel ya da toplu biçimde yapılan ve genellikle yarışmaya dayalı ve kurallar doğrultusunda gerçekleştiriler beden hareketlerinin tümüdür (Özyürek, Özkan, Begde & Yavuz, 2015).

Kale (2007) kitabında, Beden Eğitimi, bir takım hareketler yoluyle bedenin eğitilmesidir. Ya da farklı bir ifade ile beden eğitimi kavramı, farklı bedensel hareketlerle insan bedeninin anatomik, fizyolijik ve psikolojik açıdan güçlendirilmesi olarak ifade edilebilir. İnsan bedeninin eğitilmesi, aslında organizmanın istenilen düzeye ulaşması olarak algılanır. Bu bağlamda beden eğitimi bir amaç olarak görülmelidir. Çünkü Spor bir amaç değil sadece bir araçtır.

Beden eğitimini bir disiplin olarak önemli kılan nedenlerin başında insan sağlığına hizmet edecek hiçbir disiplin ve uyguluma bu denli ekonomik şekilde hizmet sunamaz. Beden eğitimi hem insan sağlığa hizmet hem de insan sağlığını koruması ve doğacakbilecek sağlık sorunlarına karşı kollaması söz konusudur. Bu anlamda tıp biliminden sonra insan sağlığı ele alındığında ikinci en önemli disiplin olamaktadır (Kale, 2007).

Genel eğitimin tamamlayıcısı ve ayrılmaz bir parçası olan Beden Eğitimi, ayını zamanda tüm kişiliğin eğitimidir. Bir başaka deyişle, öğrencilerin gelişim özellikleri göz önüne alındığında fert ve toplum yönünden sağlıklı, mutlu, iyi ahlak ve dengeli bir kişiliğe sahip olma; yapıcı, yaratıcı ve üretken, ulusal ve kültür değerlerine sahip çıkan ve demokratik hayatın gerekliliklerinin bilinci kazanmış bireyler olarak yetiştirilmeleri için en önemli araçların başında gelmektedir (Güneş, 2004).

Beden eğitiminde ortak görüş insan hayatında ki temel haretkeler olmalıdır. Dolayısıyla, beden eğitimi ve sporun başlangıcı noktasında önce insan ve insanın ilk temel hareketeleri bulunmaktadır. Schiller ‘in 1794 yılında da belirttiği ‘‘İnsan oynadığı yerde sadece bütün ve tam bir insandır’’ (Kale, 2007).

Beden Eğitimi, genel eğitimin önemli bir parçası olup, çocuğun oyun hakkının ve serbest hareketlerini okul yaşamı içindeki yerine güvenceye alan, bedensel ve ruhsal eğitim sağlayarak sportif etkinliklerden zevk almasını mümkün kılar. Her öğrenci, beden eğitimi dersi içinde yeteneklerini geliştirme olanağına sahiptir. Beceri, güç ve beden eğitimi içinde toplanan planlı etkinlikler, gelişimi önemli bir şekilde destekler ve sağlıklı bir yaşamı mümkün kılar (Güneş, 2004).

Beden eğitimi ve sporun başlangıç noktasında, önce insan ve insanın ilk temel hareketleri bulunmaktadır. Bu hareket formları; yürüme, koşma, tırmanma, çömelme, dönme, yuvarlama, aşma, asılma, engel altından geçme, sallanma, atlama, zıplama, çekme, itme, uzanma, eğilme gibi hareketlerdir. Çocukta dil ve kavramların gelişmesi ilk birlikte algılama da gelişmeye başlar. Çocuk, kuvvet, çabukluk, dayanıklık, açısal hareketlilik, denge, yön bulma, ritim duygusu gibi bedensel farkına varır. Bir çocuğun başka bir çocuğa ‘‘Kim daha önce ilerideki topa koşup alacak?’’ gibi bir soru yönetmesi, beden eğitimi anlayışı içinde, sporun başlangıcı olarak kabul edilir (Özyürek, Özkan, Begde & Yavuz, 2015).

Hareket, yaşamdır. İşimizde ve oyunumuzda yaptığız her şey hareketi kapsar. Varlığımız; kalbimizin atışına, akciğerlerimizin nefes alıp vermesine, otomatik ve yarı otomatik hareket süreçlerine ve istemli hareket becerilerine bağlıdır (Gallahue, Ozmun, & Goodway, 2014).

Hareket çevresel etkenlerde çok önemlidir. Çocukların özellikleri ve yetenekleri dikkate alınarak hazırlanacak, beden eğitimi ve spor etkinlikleri, hareket eğitimi ya da oyunlarla çocukların deneyimleri artar ve uygulama etkinliklerinin sayesinde kedine saygı, güven, yeteneklerinin farkına varma, akranlarının farkına varma, onların yetenekerini ile kendi yeteneklerinin farkına varma, farklılıkları kabul etmeyi öğrenme onlara uyum gösterme, paylaşımcı olma gibi bir çok gelişim

alanında kendi gerçekleştirebilmeyi beden eğitimi ve spor araçılığıyla öğrenmektedirler.

Hareket eğitimi ile birlikteliğin değerini öğrenemek çocuklar için önemlidir. Bu kavramın çocuklara '*ben*' dugusunun yerine '*biz*' duygusunu kazandıracak, grup içi davranışlarını düzenlemeyi ve paylaşmayı öğretecektir (Muratlı, 2013).

2.1.2. Beden Eğitimi ve Sporun Temel İlkeleri

Topkaya (2011) göre, beden eğitimi ve spor ilkelerini eğitim ilkeleri ve hareket, beden eğitimi ve spor öğretimi olarak ele almıştır. Bu ilkelerin öğretmenin tüm öğretim etkinliklerini düzenlemesinde, yönetilmesinde ve değerlendirilmesinde rehber niteliğinde olduğunu vurgulamıştır.

Bu ilkeleri (Topkaya,2011);

- Çocuğa Göre Öğretim İlkesi ve Hareket, Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi

Öğretimde çocuğun psikolojik özelliklerinin esas alınması görüşünü temel alan ilke, öğrenciye uyguluk ilkesidir. ‘‘öğretimde herşey öğrenci içindir’’ ve hatta öğretimde tek bir ilke olan ‘‘çocuğa göre öğretim’’ den söz etmektedir.

Hareket ve beden eğitimi programlarının çocuğa göre eğitim ilkesi çerçevesinde planlanıp düzenlenmesi, çocuğa arzu edilen gelişime yani öğretim amaçlarına istenilen ölçüde ulaşmasını kolaylaştıracaktır. Bunun ile beden eğitimi

alanında dikkate alınması öğretim programının çocuğun hedef ve hedef davranışlarının bilinmesi demektir.

- Hayalitik İlkesi ve Hareket, Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi

Öğretimin, çocuğu yaşama ve yaşamın gereklerine göre beden eğitimi uygulamalarının tüm çocukları ve katılımcıları beden eğitimini bir yaşam biçimi olarak algılamalarını sağlamak olmalıdır.

Beden eğitimi ve sporun hayati olabilmesi, bireyin güncel yaşamındaki fiziksel ve psikomotor eylemlerini kolaylaştırması ve sağlıklı olabilmede bedensel etkinlik gerekliliği bilinci, hayatilik ilkesinin bir sonucudur.

- İş İlkesi ve Hareket, Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi

Hareket, beden eğitimi ve spor öğretimi bir İşi beden olarak yapma esnasına dayanan psikomotor etkinliklerdir.

Eğitimde ‘‘hayatilik’’ ilkesini de çağrıştıran ‘‘iş’’ ilkesi en basit tanımıyla, bireyin hayatını sürdürmek için bir ‘‘iş’’ de çalışması düşüncesinden hareket eder.

- Ekonomiklik İlkesi ve Hareket, Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi

Hareket, beden eğitimi etkinliklerinde bireysel farklılıkların, çeşitli öğrenme koşulllarının ve model ve yaklaşımlarının, herkesin psikomotor gelişimler kaydettiği ve hertülü ortam, araç, gereç ve alanın kullanılması ekonomiklik ilkesine uygunluğu ifade eder.

- Güncellik İlkesi ve Hareket, Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi

Hareket, beden eğitimi ve spor öğretimi etkinlikleri güncel olandan yararlanmayı sağlayan bir öğretim ve öğrenme alanıdır. Günümüzde iletişim teknolojilerinin çocuk ve gençlerin görsel mazemelerle uygulamanın zenginleştirilmesi.

- Açıklık İlkesi ve Hareket, Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi

Çocuk ve gençler öğretiminde, uyaranların, yönergelerin, geri bildirimlerin açık ve anlaşır olması, kullanılan dil ve beden dilindeki niteliğin sağlanması gerekmektedir. Birden fazla duyu organı ile gerçekleşen öğrenemeler daha kalıcı öğrenmelerdir.

- Somuttan Soyuta İlkesi ve Hareket, Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi

Somuttan soyuta ilkesi beden eğetimi ve spor etkinlikleri için ‘‘durumun gerektirdiği hareketler o durum oluşmadan öğrenilemez’’ şeklinde ifade edilir.

- Bilinenden Bilinmeyene İlkesi ve Hareket, Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi

Eğitimde, öğrenilmiş olanların üzerine yeni öğrenmeler sağlayan öğretim ‘‘bilinenden bilinmeyene’’ ilkesine göre hareket eder. Bu ilke hareket, beden eğitimi ve spora ilişkin öğretimde bilişsel gelişim dönemleri düşünülerek de analiz edilmelidir.

- Yakından Uzağa İlkesi ve Hareket, Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi

Öğrenmeler gelişim düzeyi ile birlikte arttıkça ilgi ve iletişim genişliğine bağlı olarak öğrenme artar. İlgi ne kadar uzağa giderse, öğrenme okadar genişler.Beden eğitimi etkinlikleri çocuğun çevresinde gördüğü kadardır. Spor etkinlikleri ile öğrenme ise okulda, kulüpte yaşadıkları düzeydedir.

2.1.3. Beden Eğitimi ve Sporun Temel Amaçları

Hareket etmeyi öğrenme ve haretler yolu ile öğrenmeyi amaçlayan beden eğitimi, genel eğitimin amaçlarına hareketler aracılığı ile katkıda bulunur (Gülüm, & Bilir, 2011).

Eğitimin en temel ilkelerinden biri insanların, zihin ve bedeni yönleriyle bir bütün olarak yetiştirmektir. Kuşkusuz bireylerin bedensel ve ruhsal yönden sağlıklı ve mutlu olması, toplumsal kalkınmanın da önde gelen koşullarındandır. Dolayısıyla beden eğitimi dersi, öğrencilere sağlıklı aktivite alışkanlığı kazandırmak ve en doğru fiziksel uygunluğu hayat boyu devam ettirmek biçiminde belirginleşen amaçları kapsamaktadır (Taşmektepliğil, Yılmaz, İmamoğlu, & Kılgil, 2006).

Türk Milli Eğitim Temel Kanunu ve Türk Milli Eğitimi'nin Temel Amaçları doğrultusunda beden eğitimi derslerinin genel amacı; sistematik olarak ''*ilköğretim öğrencilerinin gelişim özelliklerinin göz önünde tutularak, onların kişisel ve toplumsal yönden sağlıklı, mutlu, iyi ahlaklı ve dengeli bir kişilik sahibi, yapıcı, yaratıcı ve üretken, milli değerlerini ve demokratik hayatın temel ilkelerini benimsemiş fertler olarak yetiştirilebilmeleri*'' ifade edilmiştir. Bu doğrultuda 18 maddeli genel amaçlar sıralanmıştır (Kale, 2007).

Bu 18 maddelik Genel Amaçlar (Yıldıran & Yetim, 1996);

1- Atatürk'ün düşünürlerin beden eğitimi ve spor konusunda söyledikleri sözleri açıklayabilme.
2- Bütün organ ve sistemlerini seviyesine uygun olarak güçlendirme ve geliştirme.
3- Sinir – kas ve eklem koordinasyonunu geliştirebilme.
4- İyi duruş alışkanlığı edinebilme.
5- Beden eğitimi ve sporla ilgili temel bilgi, beceri, tavır ve alışkanlıklar edinebilme.
6- Ritim ve müzik eşliğinde hareketler yapabilme.
7- Halk oyunlarımızla ilgili bilgi ve beceriler edinme ve bunları uygulamaya istekli olabilme.
8- Milli bayramlar ve kurtuluş günlerinin anlamını ve önemini kavrama, törenlere katılmaya istekli olabilme.
9- Beden eğitimi ve sporun sağlığa yararlarını kavrayarak boş zamanlarını spor faaliyetleri ile değerlendirmeye istekli olabilme.
10- Temel sağlık kuralları ve ilk yardım ile ilgili bilgi, beceri, tavır ve alışkanlıklar edinebilme.
11- Tabiatı sevme, temiz hava ve güneşten faydalanabilme.
12- İşbiliği içinde çalışma ve birlikte davranma alışkanlığı edinebilme.
13- Görev ve sorumluluk alma, liderlere uyum ve liderlik yapabilme.
14- Kendine güven duyma, yerinde ve çabuk karar verebilme.
15- Dostça oynama ve yarışma, kazananı tebrik etme, kaybetmeyi kabullenme, hile ve haksızlığın karşısında olabilme.
16- Demokratik hayatın gerektirdiği tavır ve alışkanlıkları edinebilme.
17- Kamu kaynaklarını iyi kullanma ve koruyabilme.
18- Spor araç ve tesisleri hakkında bilgi sahibi olma ve bunları gereği gibi kullanabilme.

2.1.4. Beden Eğitimi ve Sporda Eğitsel Yaklaşımlar

Türkiye'de ve dünya da engelli bireylerin toplumsal yaşama katılımları gün geçtikçe artmakta. Bu artış engellilere yönelik beden eğitimi ve spor uygulamalarında da bir artış sağlamıştır.

''Her çocuk hareket etme, oyun ve spor hakkına sahiptir'' Birleşmiş Milletler (BM) Çocuk Hakları sözleşmesinin 31. Maddesi (1989), BM Hakları Sözleşmesinin 30. Maddesi (2009) ve UNESCO Beden Eğitimi ve Spor Hakları Sözleşmesinde (1978), özel gereksinimli öğrencilerin fiziksel eğitim ve spora katılımları sağlanması ve gerekli tüm engellerin kaldırılarak öğretim süreçlerinin niteliğinin artması bir zorunluluk haline getirilmiştir (Kaymak, 2017).

Rich (1995) göre, çağdaş BE programları, öğrencilerin bireysel gereksinimlerine önem veren eğitimsel yaklaşımları benimser (Akt: Özer, 2013). Engelli bireyler için beden eğitimi ve sporda eğitsel yaklaşımlar 'İnsancıl yaklaşım (Hümanizm)', 'Davranışsal yaklaşım', 'Eklektik yaklaşım' olmak üzere üç eğitimsel yaklaşım bulunmaktadır.

Hümanizm, bireysel gereksinimlerin çeşitliğine yönelik bir yaklaşım. Beden eğitiminde benlik saygısının gelişimi, kendini anlama ve kişiler arasın ilişkileri geliştirmeye yardım etmek için kullanılan en önemli araçlardandır. Sherrill, insancıl yaklaşımı benimseyen BE öğretmenlerinin öğrencilerine yönelik özel geliştirildiği BE ve spor uygulamalarının, içsel motivasyon, beden imajı ve en yüksek potansiyele ulaşmak için gerekli olan olumlu benlik kavramının gelişimini kolaylaştıracaklarına inanmaktadır (Özer, 2013).

Davranışsal yaklaşım, ağır gelişimsel süreçlerde bireysel yeterliliği sağlamaya yönelik bir yaklaşımdır. Bir bireyin arzu edilen bir davranışsal tepkiyi (geliştirilecek yada değiştirilecek özel davranışı) başarması için çevrenin (mevcut performansın ya da hedeflerin uyugun davranışsal müdahalenin) sistematik olarak planlanması gereğini vurgular. Öğrenmenin başarıya yönelik yüksek derecede çevreyi yapılandırarak meydana geldiğini açıklayan bu yaklaşım, öğrenmeyi kolaylaştırmak ve sosyal davranışı ilerletmek için kullanılabilir. Davranış şekillendirmesi, BE'de öğrencinin davranışlarını kontrol etmeyi (yanlış tepkileri en aza indirmeyi) öğrenmesine ve uygun davranışı sürdürmesine yardım etmek için kullanılır (Özer, 2013).

Eklektik yaklaşım, Rich (1995) göre, engelli bireyler için BE'de hem insancıl yaklaşım hem de davranışsal yaklaşım diğer yaklaşımlarla birlikte davranış şekillendirme ve beceri kazandırmak için kullanılır. Beden eğitimci, eklektik yaklaşım içine birkaç filozofik yaklaşımı birleştirerek her bir öğrencisinin başarılı deneyimler yaşamasını sağlayabilir (Akt: Özer,2013).

Gallahue (1987) göre, "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 uygulatılmalıdır" (Akt: Koparan, 2003).

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, 2013).

Morris & Schulzl, (1989) göre, 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). Engellilere yönelik geliştirilen beden eğitimi uygulamlarının içeriği tüm gelişimsel alanları içermesi nedeniyle oldukça değer taşımaktadır. Özel gereksinimli bireylerin gerekliliği ve yeteneklerine göre geliştirildiği BE programları psikomotor, duyuşsal ve bilişsel alanlarda ki gelişime katkı sağlayacaktır.

Otizmli, bireyler için pek çok farklı eğitsel program mevcuttur bunlunmakta, bunlardan yaygın olarak kullanılan yöntemlerden olan Gentle öğretimi felsefesi (Özer, 2013), TEACCH Otizm Programı ve Sherborne gelişimsel hareket eğitimi alan yazında sıklıkla konu edilmektedir. 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).

2.1.4.1. Gentle Öğretim Felsefesi

Otizmli öğrenciler için BE öğretim yöntemlerinde ki bu uygulama, aktivite rutinlerini bireleştiren, tahmin için göresel tablo, resim değiştirme, tercih yapmaya izin, kaliteli bir yer ile uygunlugun arttırılması, ilgi alanlarına hitap etmesi, öğrencilerin zorluklarının farkında olup sık geribildirim sunma ve davranış yönetiminde tutatlı olmayı kolaylaştırmanın sağlanması gereken uygunlukları içermektedir (Özer, 2013).

2.1.4.2. TEACCH Otizm Programı

TEACCH, otizmli bireylerin kişisel öğrenme stilleri ve ihtiyaçlarına göre şekillendirilmiş, bireyin ferdi sınıf öğretmenleri ve ailenin bilgisi dahilinde gerçekleştirilmektedir. Schopler (2000), 'Otizmin yaşam boyu süren bir olgu olmasına atıfla, TEACCH beşikten mezara kadar süren bir yaklaşımdır' diyerek bu öğetim yönteminin önemine dikkat çekmektedir (Akt: Öztürk, 2012).

TEACCH programı, engellilere yönelik beden eğitimi ile otizmli öğrencilerin, sosyal, motor beceri ve aktivite seviyelerinin arttırılması amacıyla 5 öğede uygunlanabilecek yönlendirmeler (Öztürk, 2012);

1- Fizksel yapı: özel alan ve uygulamanın kolaylığı adına kodlamalar.
2- Öngörülebilirlik: Uygulama öncesi daima aynı görsel bildiri ve BE dersinin günlük uygulama listesi.

3- Görsel çizelge: ‘Dün hangi sporları yapmıştım?’, ‘Bugün hangi sporları yapacağım?’, ‘Yarın hangi sporları yapacağım?’ ve kullanılacak spor ekipmanlarının fotoğrafları.
4- Yapılandırımış etkinlik / çalışma sistemi: ‘Ne yapılacak’ sportif faliyet, ‘Ne kadar yapılacak’ 10 şut için 10 top, ‘Bittiği nasıl anlaşılacak’? ve ‘Sonra ne olacak’ sorunlanmalı zira geçişler arası uyum sorunu gözlenebilmektedir. Bekleme sandalyeleri, noktaları, vb. Rutin uygulamalarla öğrencinin oryantasyonuna destek verilebilir.
5- Görsel destek: Sonraki etkinlikte ne olacağı, ne yapılacağı ve hangi spor aktivitede seçim yapabileceği (foto, grafik simge, vb.) görsel olarak sunulmalı. Etkinlik yapılan alanda dikkat çeken ya da dikkat alınabilecek unsurlara karşı etkinlik odacıkları / istasyonlar oluşturulmalı.

2.1.4.3. Sherborne Gelişimsel Hareket Eğitimi

Sherborne, otizmli bireylere yönelik sık kullanılan bir hareket eğitim programıdır. Sherborne gelişimsel hareket eğitimi ile öğrecilerin: kendi benlik saygısını kazanması, olumlu etkileşim, fiziksel ve duyusal gelişime katkı sağlaması, iletişim ve yaratıcılığın genişletilip, öğrenmeyi ve problemlerin üstesinden gelinmesine katkı sağlaması (www.rekreasyonist.com).

2.2.Özel Eğitim

2.2.1. Özel Eğitimin Tanımı ve Önemi

Doğum odasındaki ilk ağlamayla birlikte, o ana dek yaşanan heyecan ve hareketlilik bir anda kendini rahatlamaya ve mutluluğa bırakır. Bu yeni yaşam yanlızca genetik etmenlere, çevresel etmenlere ve kaderin cilvesine bağlı olmayıp, aynı zamanda toplumun ona sunduğu değerler ve destekle yoluna başlar (Howard, Williams & Lepper, 2011).

Bir yetersizlik ya da gelişimsel risk ile doğan çocuklar için bu yolculuk pek çok engeli barındırmaktadır (Howard, Williams & Lepper, 2011). Yetersizlik ya da gelişimsel riskin sonuçu bireylerin yetenek ve gereksinimlerine yönelik bir eğitim sağlanması gerekmektedir.

Özel eğitim, en basit anlamıyla özel gereksinimleri olan bireylerin bireysel farklılıkları ve ihityaçları doğrultusunda eğitilmesine ilişkin uygulamalardır (Güven, 2016).

Özel eğitim gerektiren bireylerin genel ve mesleki eğitim görme haklarını kullanabilmelerini sağlamak amacıyla 1997 yılında 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname çıkartılmıştır (Şişman, 2011).

KHK çerçevesinde Madde 4'te tanımlamlar (Şişman, 2011., 573 sayılı KHK);

a) ‘‘Özel eğitim gerektiren birey’’, çeşitli nedenlerden, bireysel özellikleri ve eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından beklenilen düzeyden anlamlı farklılıklar gösteren birey,

b) ‘‘Özel eğitim’’, özel eğitim gerektiren bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri ile onların özür ve özelliklerne uygun ortamlarda sürdürülen eğitimi,

c) ‘‘Kaynaştırma’’, özel eğitim gerektiren bireyinlerin diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını sağlamak ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmek için geliştirilmiş eğitim ortamlarını,

d) ‘‘Tanılama’’, eğitsel amaçlar, bireyin tüm gelişim alanlarındaki özelliklerinin belirlenerek değerlendirilmesi sürecini,

e) ‘‘Bakanlık’’, Milli Eğitim Bakanlığını, ifade eder.

Vuran ve Sarpdağ (2001) göre; 573 sayılı KHK, özel gereksinimli bireylerin eğitim hizmetlerinin olabildiğince normal gelişim gösteren bireyler arasında sağlanması felsefine dayanlı, öğrenci merkezli, öğrencinin yapabildiklerine göre program geliştirilmesini hükme bağlamakla, özel gereksinimli çocukları etiketlenmeksizin, eğitim olanakları sağlama ve attırma fırsatları yaratmıştır (Akt. Vural & Yücesoy, 2003).

Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (MEB, 2004)'e göre; ‘‘Özel Eğitim: Özel eğitim gerektiren bireylerin eğitim ve sosyal ihitiyaçlarını

karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri ile özel eğitim gerektiren bireysel yeterliliklerine dayalı, gelişim özelliklerine uygun ortamlarda sürdürülen eğitim'' olarak açıklanmaktadır.

Cavkaytar ve Diken (2005)'e göre, Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin özel eğitim tanımında sözü edilen özel yetiştirilmiş personel, öncelikle özel eğitim alanında yetişmiş ve üniversitelerin özel eğitim bölümlerinden mezun olmuş personeli ifada etmektedir. Özel eğitim gerektiren çocukların eğitiminde temel personel özel eğitim öğretmeni olmakla birlikte, özel olarak yetiştirilmiş özel eğitim öğretmenlerinin yanı sıra pek çok farklı uzmanlık alnından oluşan bir ekibi de ifade etmektedir. Bu ekip, bireyin gereksinim duyduğu hizmetin türüne, gereksinimlerine göre hizmet sunan personelde farklılaşabilecektir (Akt. Cavkaytar, 2016).

Turnbull, Turnbull & Wehmeyer (2007) özel eğitimin öğrencinin kendine özgü gereksinimlerini karşılamak için öğrenciye göre bireyselleştirilmesi anlamına geldiğini belirtmektedir (Cavkaytar, 2016).

2.2.2. Özel Eğitimin Temel İlkeleri

Türkiye'de 2006 yılında çıkarılan Özel Eğitim Yönetmeliği'nin özel eğitimin amaçlarının gerçekleştirilebilmesi, başarıya ulaşabilmesi bazı ilkelerin bilinmesi ve dikkate alınmasına bağlıdr. Bu doğrultuda 1997 yılında 573 sayılı KHK'de belirtilen ilkeler aşağıda sıralanmıştır (Sucuoğlu, 2016, İlhan, 2007, MEB, 2012, Özkuluoğlu, 2015);

a) Özel eğitime ihityacı olan tüm bireyler; eğitim ihtiyaçları, ilgi, yetenek ve yeterlilikleri doğrultusunda ve ölçsünde özel eğitim hizmetlerinden yararlandırılır.

b) Özel eğitime ihityacı olan bireylerin eğitimine erken yaşta başlanır.

c) Özel eğitim hizmetleri, özel eğitime ihtiyacı olan bireyleri sosyal ve fiziksel çevrelerinden mümkün olduğu kadar ayırmadan planlanır ve yürütülür.

ç) Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin, eğitim performansları dikkate alınarak, amaç, içerik ve öğretim süreçlarinde ve değerlendirmede uyarlamalar yapılarak, akranları ile birlikte eğitilmelerine öncelik verilir.

d) Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin her tür ve kademedeki eğitimlerinin kesintisiz sürdürülebilmesi için, rehabilitasyon hizmetlerini sağlayacak kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapılır.

e) Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin bireysel yeterlilikleri ve tüm gelişim alanlarındaki özellikleri ve akademik disiplin alanlarındaki yeterlilikleri dikkate alınarak, bireyselleştirilmiş eğitim planı geliştiril ve eğitim programı bireyselleştirilerek uygulanır.

f) Ailelerin, özel eğitim sürecinin her boyutuna aktif olarak katılımları ve eğitimleri sağlanır.

g) Özel eğitim politikalarının geliştirilmesinde, üniversitelerin ilgili bölümleri ve özel eğitime ihtiyacı olan bireylere yönelik etkinlik gösteren sivil toplum kuruluşları ile iş birliği içinde çalışır.

ğ) Özel eğitim hizmetleri, özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin.

2.2.3. Özel Eğitimin Temel Amaçları

Özel eğitiminde temel amaç, bireyin okul ortamı ve sosyal ortamda olabilecek en üst düzeyde kendi kendine yetebilmesini, başarı olmasını ve koşullar sağlandığında normal sınıf ortamlarında eğitim almasını sağlamaktır (Güven, 2016).

Özel eğitimin temel amacı, özel gereksinimli öğrencilerin toplumda mümkün olduğunca bağımsız olarak yaşamalarını sürdürebilmelerini sağlayacak becerilerin kazandırımaktır. Sağlanacak eğitimin niceliği ve niteliği ne kadar yüksek olursa, öğrencilerin de bağımsız yaşam becerilerini kazanarak toplumsal yaşama katılmaları o denli kolay olur (Ergül, Baydık, & Demir, 2013).

Özel Eğitim Yönetmeliği'nin özel eğitimin amaçlarının gerçekleştirilebilmesi ve hedeflenen amaçlara başarılı bir şekilde ulaşabilmesi için 1997 yılında 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname Madde 5'te belirtilen amaçalar aşağıda sıralanmıştır (Özdemir, 2010, MEB, 2012).

Özel eğitime ihitiyaçı olan bireylerin;

a) Toplum içindeki rollerini gerçekleştiren, başakaları ile iyi ilişkiler kuran, iş birliği içinde çalışabilen, çevresine uyum sağlayabilen, üretici ve mutlu bir vatandaş olarak yetişmelerini,

b) Toplum içinde bağımsız yaşamaları ve kendi kendilerine yeterli bir duruma gelmelerine yönelik temel yaşam becerilerini geliştirmelerini,

c) Uygun eğitim programları ile özel yöntem, personel ve araç-gereç kullanarak; eğitim ihtiyaçları, yeterlilikleri, ilgi ve yeteneleri

doğrultusunda üst öğrenimi, iş ve meslek alanlarına ve hayata hazırlanmalarını, amaçlar.

2.3.Kaynaştırma / Bütünleştirme

2.3.1. Kaynaştırma Eğitimi Tanımı ve Önemi

Özel gereksinimli öğrencilerin bulunduğu genel eğitim sınıfları öğrenci özellikleri açısından çok heterojen olmakta, bu sınıflarda çalışan öğretmenlerin öğrencilerin farklı gereksinimlerine duyarlı olmaları gerekmektedir. Aslında *kaynaştırma* ya da *bütünleştirme* olarak isimlendirilebilecek bu uygulamalarının başarısı bazı faktörlere bağlı olarak azalmakta ya da artmaktadır. Bu faktör engelli öğrencinin sınfta sosyal olarak kabul görmesi, öğrencilerin farklılığının farkında olunması, programa ilişkin gereksinimlere dikkat edilmesi, etkili sınıf yöneti ve etkili öğretim ile öğretmenin özel eğitimci ile işbirliği ve gerektiği durumlarda destek alması olarak sıralanabilir. Bu faktörlerden herhangi birinin gözden kacırılması durumda, genel eğitim sınıflarından hem engelli hem de engelli olmayan öğrenciler için beklenen yarar sağlanamamaktadır (Sucuoğlu, 2016).

Kaynaştırma, 1997 yılında KHK'nin 573 sayılı Kanun Hükmü Kararname'nin 12. Maddesinde ''Özel Eğitim gerektiren bireylerin eğitimleri, hazırlanan bireysel eğitim planları doğrultusunda akranları ile birlikte her tür ve kademedeki okul ve kurumlarda uygun yöntem ve teknikler kullanılarak sürdürülür'' olarak açıklanmaktadır (MEB, 2012).

2008 yılında 3601 sayılı Kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamaları konulu 2008/60 numaralı Genelgenin ekinde, Kaynaştırma yoluyla eğitim; özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimlerini, destek eğitim hizmetleri de sağlanarak

yetersizliği olmayan akranları ile birlikte resmi ve özel eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan özel eğitim uygulamasıdır. Bu uygulamalar kapsamında özel eğitime ihtiyacı olan bireyler; kaynaştırma yoluyla eğitimlerini, yetersizliği olmayan **akranları ile birlikte aynı sınıfta tam zamanlı** sürdürebilecekleri gibi özel eğitim sınıflarında **yarı zamanlı** olarak da sürdürebilirler. **Yarı zamanlı kaynaştırma uygulamaları,** öğrencilerin bazı derslere yetersizliği olmayan akranlarıyla birlikte aynı sınıfta ya da ders dışı etkinliklere birlikte katılmaları yoluyla yapılmaktadır (MEB, 2008).

Kırcaali-İftar (1992)'a göre, Kaynaştırma; özel eğitimde en sık kullanılan anlamıyla ''Gerektiğinde özel gereksinimli öğrenciye ve/veya sınıf öğretmenine destek özel eğitim hizmetleri sağlanması koşulu ile, özel gereksinimli öğrencinin normal eğitim ortamında eğitilmesidir'' şeklinde tanımlanmaktadır. (Akt. Batu, 2000).

Mahon ve ark. (2000)'na göre, Kaynaştırma aynı fiziksel ortamda yetersizliğe sahip olan ve olmayan bireylerin bir araya geldiği, anlamlı sosyal etkileşimlerin geliştirdiği ve sürdürüldüğü bir süreçtir. Bu süreç, bireylerin sadece bir toplumda yaşamaları değil, aynı zamanda içinde yaşadıkları toplumun bir üyesi olmaları açısından da önemlidir (Özer, 2013).

Kaynaştırma eğitimine dahil edilen yetersizlikten etkilenmiş öğrenciler, sosyal yaşam ve eğitim sürecinde, yaşıtlarıyla birlikte olabilme fırsatını elde ederler. Bu birliktelik yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin akademik becerilerde, günlük yaşam becerileri ve sosyal becerilerde diğer çocukları model almalarında önemli rol oynar. Sosyal bir çevre içersinde diğer çocuklarla paylaşılan yaşantılar, yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin daha sonraki yaşamlarında birer birey olarak toplumun kendilerinden neler beklediğini öğrenmelerine ve bu beklentilere cevap vermelerine zemin hazırlar (Saylan & Pekçağlıyan,2002).

Milli Eğitim Bakanlığının 2014'te yayınladığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri yönetmeliğinde ise 'Kaynaştırma uygulamaları özel eğitime ihityacı olan bireylerin akranlarıyla karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını sağlamak ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmek için geliştirilmiş eğitim ortamlarında yürütülür' ifadesi ile kaynaştırma eğitiminin engelli bireyin, hem akranlarıyla **bütünleşmesine** hem de normal gelişim gösteren öğrencilerin faydalandığı eğitim imkanlarında engelli çocukların da faydalandırılmasına vurgu yapmıştır (Gümüş, & Tan, 2015).

Kaynaştırma eğitimi, bireyselleştirilmiş eğitim programlarıyla engelli ve normal çocukların eğitsel ve sosyal yönden bütünleşmelerini sağlayan işlemdir. Her insanda olduğu gibi engelli çocuklar da, diğer insanlarla sosyal ilişki kurmak ve bunu sürdürmek, çevresi tarafından sevgi ve değer görmek, beğenilmek, takdir edilmek, hiç kimseye ihtiyaç duymadan ve bağımlı olmadan yaşamak istemektedirler. Bu onların en doğal hakkı olduğu gibi, toplumsal bütünülüğün ve kalkınmanın da temelidir. Bu nedenle; kaynaştırma eğitimi, her türlüdeki engelli çocuğun devam ettiği okullarda önemli bir hizmet alanı olarak görülmesi ve bir takım tedbirlerin alınmasını gerçekleştirmektedir (Göksu, & Çevik, 2004).

2.3.2. Kaynaştırma Eğitimi Temel İlkeleri

Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığ ileı Ocak 2000'de yürülüğe konulan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin Yedinci kısım, Madde 68'de kaynaştırma eğitiminin uygulama ilkelerine yer verilmiştir.

Kaynaştırma yoluyla eğitim uygulama ilkeleri şunlardır (MEB, 2004);

a) Özel eğitim gerektiren her bireyin akranları ile birlikte aynı kurumda eğitim görme hakkı vardır,
b) Hizmetler bireylerin yetersizliklerine göre değil, bireylerin eğitim gereksinimlerine göre planlanır,
c) Hizmetler okul merkezli olur,
d) Karar verme süreci aile-okul-eğitsel tanılama, izleme ve değerlendirme ekibi dayanışmasına dayalı olarak gerçekleşir,
e) Bütün bireyler öğrenebilir ve öğretilebilir,
f) Kaynaştırma, bir program dahilinde verilen bir özel eğitim uygulamasıdır.

Uygulamaya ilkelerine bakıldığında, ilkelerin özel gereksinimli birey merkezli olduğu ve bir ekip çalışmasının yerleştirilmeye çalışıldığı görülmektedir (Batu, 2016).

Sucuoğlu ve Kargın (2006) kaynaştırmanın özel gereksinimli çocuğun sınıfa yerleştirilmesinden daha geniş bir anlamı içerdiğini belirtmekte ve bu yüzden başarılı kaynaştırma açısından uyulması gereken bazı ilkeleri şu şekilde sıralamaktadır (MEB, 2013);

- Başta okul müdürü olmak üzere tüm okul çalışanları özel gereksinimli çocuklara karşı kabul edici ve destekleyici tutum sergilemeleri.
- Sınıf öğretmeninin tutumu ve davranışları kaynaştırma için önemli bir husustur.
- Kaynaştırma öğrencisinin alınacağı sınıf, tüm öğrencilerin gereksinimlerini karşılayacak biçimde düzenlenmelidir.

- Genel eğitim sınıflarında tüm öğrenciler birbirleriyle oynama, öğrenme, eğitim ve sosyal etkinliklere katılma imkanına sahip olmalıdır.
- Kaynaştırma öğrencisinin yerleştirildiği sınıftaki normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli öğrenci hakkında bilgi sahibi olması sağlanmalıdır.
- Özel gereksinimli öğrenciye ve öğretmenine destekleyici özel eğitim hizmetleri sağlanmalıdır.
- Sınıftaki tüm öğrenci velileriyle iş birliği sağlanmalıdır.

Bu bağlamda kaynaştırma uygulamalarının başarısı açısından özel gereksinim gruplarının özelliklerinin bilinmesi ve tüm kaynaştırmaya dahil olan bileşenlerin uygun hazırlıklarının yapılması önem taşımaktadır.

2.3.3. Kaynaştırma Eğitimin Temel Amaçları

Kaynaştırma esas olarak özel gereksinimli çocuklara yaşadıkları topluma uyum sağlayacak becerileri kazandırmayı amaçlamakla birlikte uygulamalarda normal gelişen çocukların özel gereksinimli çocuklara karşı olumlu tutum geliştirmelerine ve farklılıklara saygı duymayı öğrenmeleri bakımından önem taşımaktadır (Metin, 2013).

Kaynaştırma eğitimi, özellikle uygun olan engelli çocukların normal ve özel eğitim personelinin sorumluluğu altında, eğitimsel/sosyal ve süre normal yaşırları ile bütünleştirilmesi olarak tanımlanmaktadır. Özel gereksinimli çocukların normal çocuklarla entegrasyonu giderek artmaktadır (Özdemir, 2010).

Kaynaştırma eğitiminin en önemli amacı, yetersizliği olan bireylerin yetersizliği olmayan bireylerin aynı eğitim ortamlarından yararlanmasını sağlayarak bu bireylerin sosyalleşmesine katkıda bulunmaktır. Bir diğer önemli amacı ise, yetersizliği olan bireylerin akranlarından ayırmadan aynı eğitim ortamında eğitim alma hakkını korumaktır (Özdemir, 2010).

Kaynaştırmanın amaçı, özel eğitime ihtiyacı olan bireyi normal hale getirmek değildir. *Kaynaştırmanın amacı* özel eğitime ihtiyacı olan çocukların (MEB, 2013);

- Kendi gerçeğini benimsemesini sağlamak.
- Onun ilgi ve yeteneklerini en iyi şekilde kullanmasını sağlamak ve toplum içinde yaşayabilmesini kolaylaştırmak.
- Okul düzenini ve okuldaki uygun davranış biçimlerini tanımalarını sağlamak.
- Normal gelişim gösteren diğer çocuklarla nasıl iletişim kurabileceklerini öğrenmeleri ve yaşıtlarına uyum sağlayabilmelerini gerçekleştirmek.
- Normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli yaşıtlarına karşı daha olumlu tutumlar geliştirmelerine yardım etmek.
- Anne-babaların, diğer çocuklar içinde çocuklarının başarılı yönlerini görmelerine, onun sınırlı yeteneklerini daha gerçekçi olarak değerlendirmelerine ve buna göre tavır takınmalarına yardımcı olmaktır.

Kaynaştırma eğitiminin amaçı'na ulaşabilmesi ve özel gereksinimli bireyler üzerinde olumlu etkilerinin görülebilmesi, yetersizliği olan bireylerin yetersizliğinden çok, var olan ve geliştirilmesi beklenen yeteneklerine odaklanmalı

ve kaynaştırma eğitimi sürecinde ailelerin, özel gereksinimli bireylere eğitim sağlayacak tüm öğretmenlerin, yöneticilerin birlikte hareket ederek tüm önlemlerin alınmasını sağlamak, kaynaştırmanın amçına ulaşmasını sağlayaçak etkenlerdir.

2.3.4. Kaynaştırma Eğitimi Temel Ölçütleri

Kaynaştırma eğitimi belirli ölçütlere göre uygulandığı taktirde kaynaştırma eğitiminin amacına ulaşmasına olanak sağlayacaktır. Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığ ile Ocak 2000'de yürülüğe konulan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin Yedinci kısım, Madde 69'de kaynaştırma eğitiminin uygulama ölçütlerine yer verilmiştir.

Kayanaştırma Yoluyla Eğitim Uygulama Ölçütleri (MEB, 2004);

a) Kaynaştırma uygulamaları yapılan kurumlarda özel eğitim gerektiren öğrencinin gereksinimleri çerçevesinde kurumun fiziksel, sosyal, psikolojik ortamında ve eğitim programlarında destek hizmetler ile gerekli düzenlemeler (Kaynak oda, rehberlik ve psikolojik danışma servisi, bireyselleştirilmiş eğitim programları geliştirme ve uygulama birimi kurulması; rampalar, ses yalıtımı, ışık düzenine dikkat edilmesi gibi) yapılır.

b) Kaynaştırma uygulamalarına devam edecek öğrencilerin birden fazla yetersizliği olmamasına, erken yaşta tanımlanmış, ailesinin iş birliğine açık ve eğitim almaya yatkın, cihaz kullanması gerekenlerin mutlaka cihazlandırılaması, zihinsel öğrenme yetersizliği olan öğrencilerin hafif ve orta düzeyde zihinsel yetersizliği olmalarına dikkat edilmeli.

c) Kaynaştırma uygulamaları yapılan kurumlarda tüm kurum personelinin, öğrencilerin, ailelerin ve yakın çevrelerinin özel eğitim gerektiren öğrencilerin bireysel ve gelişim özellikleri hakkında bilgilendirilmeleri esastır.

d) Kaynaştırma uygulamalarında öğretim programları, programın amaçları bireye uyarlanarak uygulanır, bireyselleştirilmiş eğitim programları ile desteklenir.

2.4.Otizm

2.4.1. Otizm Nedir?

Otizm, Yunanca ‘‘autos’’ (kendisi) ve Latince ‘‘ismus’’ (bir görüşün ya da sürece ilişkin takı eki) kelimelerinin bir araya gelmesinden oluşmaktadır. (Akt. Çopuroğlu, & Mengi, 2014: Kuhn, & Cahn, 2004). Otizm, kelime anlamı olarak ruh bilimi ve içe dönüklük anlamına gelmektedir (www.tdk.gov.tr).

2.4.2. Otizm / Otizm Spektrum Bozukluk Tanımı

İlk olarak ‘otizm’ litaratüre tıp alanında Amerikalı çocuk psikiyatristi Leo Kanner tarafından 1943 yılından kazandırılmış ve ‘‘Erken çocukluk otizmi (infantil otizm)’’ olarak tanımlanmıştır. Kanner tarafından otizm; kısıtlanmış, yinelenen

davranış örüntüleri, toplumsallaşmada, sözel ve sözel olmayan iletişimde bozukluk (Bodur & Sosyal, 2004).

Otizm, beyin yapısını ve işlevini etkileyen sinir sisteminden kaynaklandığı sanılarak bireyin; iletişim ve sosyal etkileşim sorunları, kısıtlı ilgi alanları ve tekrarlayan davranışlarla ortaya çıkan ve ömür boyu devam eden bir gelişim bozukluğudur. Yaşamın ilk üç yılında (36 ay)'da ortaya çıkarmaktadır (www.otsimo.com.tr).

Otizm terimi, zaman içerisinde yerini otizim spketrum bozuluğu (OSB) terimine bırakmıştır. OSB, yaygın gelişimsel bozukluk (YGB) ile eş anlamlı kullanılmaktadır. OSB terimiyle YGB terimi eşanlamlı olarak; ileri düzeyde ve karmaşık bir gelişimsel yetersizlik olarak ifade edilmektedir.

Amerikan Spikiyatri Birliği (APA), 2013 yılımda yayımladığı DSM-5 ile OSB ve otistik bozukluk tanım kategorilerine ilişkin (Töret ve Ark, 2015 Lermi, 2016 & Kırcaali-İftar, 2016);

- Belirtilerin erken çocukluk döneminde orta çıkması,
- Farklı bağlamlarda gözlenen sürekli bir sosyal iletişim, sosyal etkileşim yetersizliği ve toplumsal ilişkilerde sorunlar,
- Sınırlı ve yineleyici darvranış, iligi ve etkinlik örüntüleri,
- Günlük yaşam işlevlerinde sınırlılık ve aksama ile karakterize olan ve bu sınırlılıklar farklı düzeyde zihinsel veya gelişimsel gerilik ile açıklanamayan ve yaşam boyu süren nörogelişimsel bir bozukluktur.

Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El kitabı DSM-5-TR (The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders / DSM)' de Otizm Nörogelişimsel bozukluklar sınıfı içirisinde yer almakta ve tanımlanmaktadır. DSM 5'e göre otizm (APA, 2015);

(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.

2.4.3. Otizm Sınıflandırma

Otizmli bireylerin seyri ve şiddeti, her bireyin sahip olduğu güçlü ve zayıf yanlar göz önünde bulundurularak DSM-5 kriterlerine göre otizmin şiddeti belirlenmelidir. Bu doğrultuda üç destek düzeyi bulunmaktadır; desteğe, önemli miktarda desteğe ve çok önemli miktarda desteğe ihtiyaç. Bu üç düzey ile şiddetin belirlenmesi ve tek bir tanı altında sunulması otizmin bireysel özelliklerinin ve

ihtiyaçlarının giderilmesi bakımından olumlu bir adım görülmektedir (Özkaya, 2013).

DSM-5' te otizmin derecelendirilmesi üç düzey belirlenerek, bunlar; Birinci düzey, 'destek gerektirir'; ikinci düzey, 'yogun istek gerektirir'; üçüncü düzey, 'çok yoğun destek gerektirir' şeklinde sınıflandırılmıştır (APA, 2013, Kırcaali-İftar, 2016 & Parlak, 2017);

Düzey 1 ''Destek gerektirir''. Bu düzeyde bireyin sosyal etkileşim girişiminde zorluk ve başkalarının sosyal etkileşim girişimlerine ve ilgisinin az olduğu görünmektedir. Sınırlı ilgi ve yineleyici davranışlar açısından bakıldığında bireyin bir ya da birkaç bağlamda önemli sorunlar ve sabır ilgilerden başka bir yönlendirmeye direnç gösterdikleri açıklanmıştır.

Düzey 2: ''Yoğun destek gerektirir''. Bu düzeyde otizmli bireyler sosyal etkileşim araçlarını kullanma becerilerinde belirgin derecede aksaklıklar, sınırlı sosyal etkileşimde başkalarının sosyal etkileşim girişimlerine yetersiz ya da sıra dışı tepkiler verme. Sınırlı ilgi ve tekrarlayıcı davranışlar açısından otizmli birey tekrarlayıcı davranışlar ve sabit ilgiler nedeni ile çeşitli alanlardaki işlevleri belirgin şekilde bozulmaktadır. Tekrarlayıcı ve rutinler davranışları kesintiye uğradığında belirgin bir hoşnutsuzluk ya da kesintinin kaynağını engelleme gözlenmektedir.

Düzey 3: ''Çok yoğun destek gerektirir''. Bu düzeyde otizmli bireyin sosyal iletişim özelliği bakımından sözel ve sözel olmayan becerilerde ve bu becerilerin işlevde kullanılmasında ileri derecede yetersizliğe sahip olunduğu ve hem kendi sosyal etkileşim hem de başlarının etkileşim girişimlerine karşı minimal düzeyde başarısızlık gözlemlendiği ifade edilmektedir. Sınırlı ilgi ve yineleyici davranışlarda

da zihin meşkuliyeti ve sabit rutinler tüm alanlardaki işlevlerde önemli sorunlara yol açabileceği ifade edilmektedir.

2.4.4. Otizmin Teşhisi

Otizm, çok yönlü nürolojik bir bozukluğa dayanmaktadır. Bu bozukluklar temelde iletişim, öğrenme ve motor becerilerde eksiklikler ile ortaya çıkanmaktadır. Otizm erken teşhis ve erken tanı ile bozukluğa sebep olan etmenleri uzun süreli bir uygulama ve terapi ile temel becerilerin kazandırılabileceği araştırmalarca gösterilmektedir (https://otsimo.com/tr).

Otizmin teşhisi, Özlü-Fazlıoğlu, 2004 & Şahin, 2012' ye göre; ''kesin, nesnel, objektif bir yöntem ya da biyolojik bir tetkik olmamakla birlikte yapılan gözlemlerle ve aileden elde edilen bilgilerle tanı konula bilmektedir'' (Akt.Parlak, 2017).

Tanı koyabilecek kişiler, yanlızca konun uzmanı olan doktorlardır. Türkiye'de otizm tanısı koyabilecek uzmanlar ve uygulanabilecek tekniklerden bazıları.

Uzmanlar (www.tohumotizm.org.tr);

1. *Çocuk ruh hastalıkları uzmanı:* Tanı sürecinde çocuğu ölçütlere göre değerlendiren ve tedavi sürecinde gerekli tıbbi ve farmakolojik önerilerde bulunan doktor.

2. *Çocuk nörologu:* Çocukların beyin ve sinir sistemi sorunlarını nörolojik açıdan tetkik eden ve tedavi gerektiren (sara nöbeti vb.) durumlarda müdahale edebilen uzman.

Teşhislerin konulabilmesi için gözlemlerin ve aileden elde edilen bilgilerin önemi doğrultusunda var olan problemlerin erken müdahale ile başlanılması adına kullanılan belirli teknikleri, Özlü-Fazlıoğlu, 2004 & Kaya, 2015: şu şekilde ele almışlardır (Akt. Parlak, 2017);

1) ‘‘Otizm Tanılayıcı Görüşme-Revize Edilmiş / Autism Diagnostic Interview-Revised (ADİS-R): Otistik çocukların aileleriyle ya da birincil bakıcılarla yapılan, çocuğun hem sosyal hem de iletişimsel becerilerine odaklanan yapılandırılmış bir görüşme yöntemidir.

2) Otizm Tanılayıcı Gözlem Planı / Autism Diagnostic Observation Scale (ADOS) : Yapılandırılmış bir etkileşim aracıdır. Otizmin tanılanmasına hizmet eden bir testtir.

3) Çocukluk Otizmi Dereceleme Ölçeği / Chidhood Autism Raiting Scale (CARS): Otizmin tanılanmasına yönelik bir testtir. Otizmli bireylerin gösterdikleri otistik davranışların ne kadar ağır olduğunu belirler. Uygulanması için eğitim gerekmektedir.

4) Wing Soru Çizelgesi

5) Değiştirilmiş Erken Çocukluk Dönemi Otizm Tarama Ölçeği / Modified Cheklist for Autism in Toddlers (M-CHAT): Otizmin erken dönemde tanılanması amacıyla oluşturulmuş bir formdur. Yapılan çalışmalarla otizmli olma ihtimali olan çocuklarla olmayanları ayırt edebildiği görülmüştür.

6) Conners Aile ve Öğretmen Anketi: 6-13 yaş arası çocuklara yıkıcı davranış bozukluğu, dikkat eksikliği ve hiperaktivite ve öğrenme sorunu olan çocuklara uygulanmaktadır (http://toad.edam.com.tr/olcek/conners-ana-baba-derecelendirme-olcegi-cado-48).

7) Tipik Olmayan Davranış Kontrol Listesi / (Aberrant Behavior Checlist) : Otizmli çocuklarda görülen davranış problemlerini belirlemek için kullanılan bir testtir.

8) Otizm Davranış Kontrol Listesi / Autism Behavior Checklist (ABC): Otizmli çocuklarda görülen davranış problemlerini belirlemeye yönelik bir testtir.

9) Psiko Eğitimsel Profil / Psycho Educational Profile Revised (PEP-R): Otizmli çocukları eğitimsel ve gelişimsel açıdan değerlendirmek için kullanılan bir testtir.

10) Gilliam Otizm Dereceleme Ölçeği-2 (GARS-2 veya GOBDÖ-2 TV): Otizmli olan bireyleri tanılama ve tarama amacıyla kullanılan ölçeklerden biridir''.

2.4.5. Otizmin Belirtileri ve Seyri

Otizm tüm ırklarda, etnik gruplarda ya da sosyal statüsü farklı gruplarda görülebileceği, ailenin gelir durumu, yaşam biçimi ve eğitim düzeyi ile otizm spektrum bozukluğu arasında bir bağ olmadığı vurgulanmaktadır (www.tohumotizm.org.tr).

Otizm dünyada görülme sıklığı en hızlı artan, adını çok sık duyuran nöro-gelişimsel bozukluk ve özel eğitim kategorisidir. Otizmli bireylerin ailesel ve çevresel özellikleri içinde risk faktörleri görülmektedir. Bu bireylerin davranışsal özelliklerin yaş grupları üç dönemde aralığında sınıflandırılmıştır. Bunlar, erken-

bebeklik dönemi, okul öncesi dönem ve okul dönemi (Kayıhan, 2013, Özkaya, 2013, Kırcaali-İftar, 2016& Özlü-Fazlıoğlu, 2004: Akt. Parlak, 2017);

***Erken belirtiler*:**

- 6. ayı geçmesine rağmen başkalarına gülümsememek,
- Göz teması kuramama,
- İsmi söylendiğinde dönüp bakmama,
- Parmağıyla istediği şeyi gösteremede yetersizlik,
- 12. ayı geçtiği halde agulamamak, anlamsız sesler çıkrmak, parmakla bir şeyi işaret etmemek ve sosyal emosyonel el-kol-baş hareketlerini, 'bay bay' gibi jestleri yapmama,
- 16. ayı geçmiş olmasına rağmen tek sözcük veya bir sözcük bile söylememek,
- 24. ayı geçmesi halinde iki sözcüklük basit cümlecikleri kurmamak,

***Okulöncesi dönem*:**

- Taklit etme yetisinde eksiklik,
- Anne-babanın ve yaşıtlarının oyunlarına ilgi ve tepki veremem,
- Stereotipik hareketleri kapsayan, motor beceriler; sallanmak, kanat çırpmak ve parmak uçlarında yürümek gibi hareketlere sahip olmak,
- Dönen nesnelere karşı aşırı ilgi duyuyorsa,
- Oyuncak ve cansız nesnelere takıntılı davranışlar gösterme,

- Değişikliklere aşırı tepki gösterme,
- Konuşmasında gerilik yaşıyorsa,
- Bazı ses ve ışıklardan aşırı raharsızlık duymak ve aşırı tepki gösterme,
- Öfke nöbetlerinin yoğun olması,

***Okul dönemi*:**

- Sosyal oyunlara katılmamak,
- Kendisinden yaşça küçük çocuklarla oynamayı yeğleme,
- Oyunlarda baskın bir üstlenme girişimi,
- Sosyal iletişimde tek taraflı konuşma özelliklerinin görülmesi,
- Dinlenme ya da çalışmada odaklanmayı ve yoğunlaşmada zorluk,
- Etkinlikler arası geçişlerde zorluk ve
- Sporda beceriksizlik gösterme,

Otizm spektrum bozukluğuna sahip bireylerin sergiledikleri davranışsal özelliklerin temelinde giderilmesi gereken yetersizlikler; eğitim, rekreasyon, kendini yönetme, aile ve sosyal ilişkiler, sağlık bakımından iyilik, günlük bakım, iş / meslek ve yaşam planlama / yönetim başlıklarında ki yetersizliklerdir. Erken tanı ve yoğun eğitim ile yetersizliklerin giderildiği, azaldığı araştırmalarca ortaya konmaktadır.

2.4.6. Otizmin Nedenleri

Otizm, iletişimin reddedilmesi, dil gelişimindeki gecikme, tekrarlayıcı motor hareketler vegerçeklikle olan ilişkideki bozukluklar kaynalanan bir yetersizlik grubudur. OSB, yaygınlığının yüksek olması sebebiyle toplumda farkındalığı her geçen gün daha da artan ve pek çok disiplin alanınca nedenleri, sağaltımı ve eğitimine yönelik çeşitli araştırmalar yapılan bir bozuklutur (Er-Sabuncuoğlu, 2016).

OSB'un geçek anlamda nedenleri bilinmemekle birlikte nedenlerinin biyolojik ya da nörolojik olarak beyinsel işlevlerdeki bozukluktan tetiklenerek ortaya çıktığı söylenmektedir.

Otizmin nedenlerine ilişkin bazı önemli faktörler şu şekildedir (Diken, 2016);

Genetik faktörler: Gillberg ve Coleman (2000)'a göre, çoklu genetik faktör etkileşimli olarak gelişimsel bozukluğa yol açtığını ifade etmişleridir.

Beyinsel işlevlerdeki anormallikler: Genetik faktörlerin yanında beyin gelişiminde ve sinirsel-kimyasal yapılarında anormalliklerin olduğu uzmanlarca kabul görenmektedir.

Çevresel fakrörler: Simpson & Zionts (2000)'a göre, çocuğa sağlanan nitelikli bakım ortamı, otistik özellikler gösteren öğrencilerin gelişiminde önemli rol oynamaktadır.

Aşılar: OSB'un nedenlerine ilişkin günümüzde en tartışmalı konuların başında gelmektedir. Nitekim günümüze kadar yapılan araştırmalar sonucunda, aşıların otizm ile bir ilişkisinin olmadığını göstermektedir.

2.4.7. Otizmin Davranışsal Özellikleri

Erken çocukluk döneminde başlayıp yaşam boyu süren bir gelişimsel bozukluk olan otizmin en belirgin özellikleri sosyal etkileşim, iletişim ve davranış sorunlarıyla kendini gösteren bir gelişimsel yetersizliktir (Güleç-Aslan, Kırcaali-İftar, & Uzuner, 2009).

2.4.7.1. Bilişsel ve Akademik Özellikler

Bilişsel gelişim, beden ve zeka arasındaki fonsiyonel ilişkiyi kapsamaktadır (Özer, & Özer, 2016). Otizm spektrum bozukluğu gösteren öğrencilerin bilişsel ve akademik özellikleri en önemli özelliklerin başında gelmektedir. Otizmli bireyler farklı bilişsel ve eğitsel gereksinimler ve yetersizlikler göstermekte ve değişik düzeyde zihinsel yetilere sahip oldukları görülmektedir. OSB gösteren bireylerin zeka düzeyleri üç grupran oluşmaktadır. Bireylerin yaklaşık %20'si normal düzey, %30'u hafif ve orta ve %42'si ağır ve çok ağır düzeylere sahiptirler.

Otizmli bireylerin yaygın olarak bilenen bilişsel özellikleri (Diken, 2016, &http://www.tohumotizmportali.org);

- Taklit becerinde zayıflık ve yeni becerileri gözlemleyerek öğrenmede güçlük,

- Sözcük dağarcığında ve işitsel yollarla elde edilen bilgilerin üst düzey bilişsek işlerinde zorluk,

- Hafızaya ilişkin olarak ezberlemede yaşanan güçlükler,

- Aldıkları bilgileri işleme, bilgilerin analiz etme, düzenleme, biriktirme ve hatırlama süreçlerindeki yetersizlik,

- Kendi düşüncelerini ifade etmede esneklik olamaması,

- Dikkatini bir noktadan diğerine transef edebilmede sürecinde aşırı zorluk,

- Başkalarının inanışlarını ve duygularını anlamada güçlük,

- Kendi davranışlarının başkalarının duygu ve düşüncelerini nasıl etkileyeceğini anlamada ve etkileşime katılmada güçlük,

- Öğrendikleri yeni bilgiyi bir başka ortam ve durumda genelleyebilme ve kullanmada güçlük,

- Sosyal bir problemle karşı karşıya kalındığı zaman, bir çözüm yolunun aramaması ve yeni çözüm yollları deneyememe.

Otistik çocukların bazı alanlarda olağan dışı öğrenme yeteneklerine ve özel becerilere sahip oldukları da gözlenir. Otizmli çocukların göstermiş oldukları üstün ortak yetenekler kaynaklarda; Takvimi söyleme, gördükleri nesneleri kolaylıkla sayabilme, makine tasarımı yapma gibi özel yetenek sergileme, piyano çalma gibi

müzik yeteneği sergileme, matematik becerilerinde iyi performans sahibi olabilme şeklinde sıralanmaktadır (Akt. Lermi, 2016).

2.4.7.2. İletişim Özellikleri

İletişim becerileri, hiç konuşmamaktan etkili iletişim kurmaya kadar farklılık göstermektedir. Otizmli çocukların yaklaşık %50'si ifade edici dil becerilerinde yoksun olabilmektedir. Dil becerilerine sahip olanlarda ise çok sınırlı becerilere sahiptirler.

Yaygın olarak gözlenen dil ve iletişim özellikler (Kılıç, 2011, Diken, 2016 &http://www.tohumotizmportali.org);

Dil gelişiminde gecikme,

Dil becerilerini amaçlı ve karşılıklı iletişimde kullanmada ciddi sıkıntılar,

Ekolali (sözcük ve cümlelerin tekrarlanması) vaya (anında / hemen ya da gecikmeli ekolali) özellikleri görülmektedir,

Sözel olmayan, normal dışı bir iletişim kumra ya da konuşmanın içeriği ve şeklinde normalden farklılık,

İşaretler, mimikler gibi alternatif iletişim becerilerini kullanmada başarısızlıklar,

Konuşma birincil tekil şahısları (özellikle ‘‘ben’’ zamirini) yerine üçüncü tekil (ayşe, Ahmed, vb.) şahısların kullanılması,

Soyut ifadeler, mecazları anlamada güçlük yaşanması.

2.4.7.3. Sosyal ve Davranışsal Özellikler

Otizmli bireyler ile karakterize olmuş ve bu bireylerin etiketlenmesinde en belirğin özellik sosyal iletişimin olmayışı ve sosyal iletişimi bozan çeşitli davranışların gözlenmensidir (Korkmaz, 2016 & Diken, 2016).

Yaygın olarak gözlemlenen sosyal ve davranışsal özellikler (Diken, 2016, Kırcaali-İftar, 2016, http://www.tohumotizmportali.org, Kılıç, 2011);

Sosyal etkileşiminde sözel olmayan davranışlarda yetersizlik: Kendi ismine tepkisiz kalma, sıradışı (çok kısa süreli) göz kontağı kurma veya hiç kurmama, iletişimde jest ve miniklerde anlamsız ve düz bir yüz ifadesi, bireyler arası ya çok yakın ya da çok uzak bir mesafede durmaları gibi davranışlar sözel olmayan yeterszilikleri içermektedir.

Yaşa uygun akran ilişkileri geliştirememek: Otizmli bireylerin en belirgin özelliklerin başında akran ilişkilerinde ve iletişim / etkileşimde yetersizliklik, etkileşim nadiren otizmli bireyin iligilerine dayalı olarak bilmekte, başkaları ile başarı, ilgi ve zevk almayı kendiliğinden paylaşmada sınırlılık, sosyal oyun davranışlarında, sınırlı sembolik oyun ve diğerlerin yardımı olmaksızın hayali oyun oynamada güçlük, yanlızlığı yeğleme davranışları görülmektedir.

OSB gösteren öğrencilerin en yaygın rastlanılan problem davranışları: Öne ve arkada doğru sallanma, elleri çarpma/sallama, ısırma, kafa vurma ve sıklıkla gözlemlenen kendine zarar verici davranışlarda bulunma davranışları sosyal kabulu

güçleştirmektedir. Otizmli bireylerin için başkaları tarafında nasıl göründükleri önemsizdir ve bu önemsemezler (Aydın, 2016).

2.4.7.4. Duyusal Özellikler

Duyu sistemlerine ilişkin otizmli öğrencelerin yaşadıkları problemler (aşırı derecede hassasiyet ya da tepkisizlik) öğrenmenin tüm alanlarını da olumsuz etkilemektedir.

Yaygın olarak görülen duyu sistemleri, bölgeleri, işlevlerin özellikleri (Friend, 2000: Akt. Diken, 2016, Parlak, 2017);

Dokunsal uyaranlara karşı tepkileri: Otizmli bireylerin dokunsal algıları yoğun olarak ağız, eller ve cinsel bölgelerde yoğunluk göstermektedir. Donunsal sorunlar farklı kumaş türlerinden acı duymaları ya da sıcak veya soğuğu hissetmemeleri, kimi birey dokunmak ve dokunulmaktan hoşlansada, bazıları ise budurumdan hoşnut olmamaktadır. Bu yüzden otizimli bireyler çevreden yalıtılmış olarak algılanmaktadırlar.

Denge özellikleri: yön belirleme, hız ve nereye doğru hareket ettiği idrak etme özelliği otizmli bireylerde az görülmektedir. Bu nedenle dengesini kolaylıkla kaybedilebilir, zıplama, ip atlama ve basketbol oynama gibi oyunlarda zorluk yaşabilirler.

Vücut farkındalığı özellikleri: Kas ve eklem yerlerini kapsayan ‘derin duyu’ problemleri ile kendi uzluvlarını tanıma ve hareketlerini kontrol edebilmede yaşanan denge kaygı, sıralara çarpma ve elindeki nesneleri düşürebilme görülmektedir.

Görsel özellikler: Otizmlilerin en belirgin özelliklerinden bir olan göz kontağının olmaması ya da çok zayıf olması, yan bakma, göz kırpma, parlak ışıklara karşı aşırı tepki ve hareketli nesnelere aşırı ilgi gösterme. Işıktan rahatsız oldukları için genellikle karanlık odalarda rahat ettikleri görülmektedir.

İşitme özellikleri: otizmli çocuklar belli seslere ve işitsel uyaranlarda (zil sesi, siren sesi, ambulans) oldukça gürültülü ve rahatsız edici bullup çok farklı tepkiler göstemektedirler.

Tat duyu özellikleri: otizmli bireylerin bu uyarana karşı tepkileri farklılık gösterdiği bazen ise tepkisiz olabilmektedir.

Koklama özellikleri: Otizmli çocukaların parfüm ve kimyasal kokulara karşı oldukça güçlü tepkiler verebilir.

2.4.8. Otizmimli Çocuklar ve Kaynaştırma

Kaynaştırma, ‘‘Herkese eşit eğitim fırsatı sağlama’’ yetersizliği olan ve olmayan akranların bütünleştirme düşüncesiyle, 1970’li yıllarda İskandivan ülkelerinde bir ihtiyaç olarak ortaya çıkmakta ve sonrasında Avrupa ve Amerika’ya sıçrayarak normalleştirme ilkesinin eğitimsel süreci ve vazgeçilmesi haline gelmiştir.

Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin eğitilerini destek eğitim ile yetersizliği olmayan akranları ile eğitim alma olanağı sağlayan kaynaştırma / bütünleştirme uygulamlarıdır. Guldberg (2010), otizmli öğrenciler için kaynaştırma (inclusion) ‘‘bu çocuklar ve ailelerinin tüm deneyimlerini kapsayacak şekilde eğitimin ötesine geçen, çocukların eğitime katılımlarını ve ait olmalarını engelleyen bariyerlerin belirleme, anlama ve ortadan kaldırma süreci’’ (Akt: Sucuoğlu, 2016).

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 (Tohum Otizm Vakfı, 2011).

Kaynaştırma / bütünleştirme, otizmli öğrenciler ile normal gelişim gösteren akranları bir araya gelmeleri sağlayarak, yaşam kalitelerinin artması ve otizmin en belirgin özelliklerinden olan sosyal iletişim ve etkileşim alanına katkı sağlayarak sosyal bütünleştirmeyi aktivite ve rekreasyonel aktivitelerle desteklenerek sağlamaktadır. Bu aktiviteler ile fiziksel ve sağlık durumu gelişir, toplum içindeki varlığı fark etmesi ve bireysel farklılıklara daha az odaklanarak, toplumsal katılımlara ve sosyal kabulü önemli ölçüde arttırmakdır (Özer, 2013).

3.BÖLÜM

3. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde çalışma grubuna ilişkin bilgilere, araştırmada kullanılan veri toplama araçlarına, ölçeğin uyarlama sürecine, verilerin toplanma biçimine ve verilerin analizinde kullanılan yöntemlere yer verilmiştir.

3.1. Çalışma Grubu

Araştırma çalışma grubunu 2018-2019 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Edirne İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerine bağlı devlet/özel okullarında öğretmenlik görevlerine devam eden, bu araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden toplam 90 beden eğitimi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmaya katılmayı kabul eden toplam 86 beden eğitimi öğretmenlerinin demografik bilgilerine ilişkin bilgiler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Katılımcıların demoğrafik özelliklerine ilişkin bilgiler

Öğretmen Değişkenleri		n	%
Cinsiyet	Erkek	49	57,0
	Kadın	37	43,0

Yaş Grubu	18-25 Yaş	6	7,0
	26-33 Yaş	18	20,9
	34-41 Yaş	34	39,5
	42 Yaş ve üzeri	28	32,6
Medeni Durum	Evli	75	87,2
	Bekar	11	12,8
Eğitim Durumu	Lisans	76	88,4
	Lisansüstü	10	11,6
Kaç yıldır öğretmenlik yapıyorsunuz?	1 yıldan az	3	3,5
	1-5 Yıl	13	15,1
	6-10 Yıl	21	24,4
	11-20 Yıl	30	34,9
	21 yıl ve üzeri	19	22,1
Özel eğitim gerektiren bir tanıdığınız ya da yakınınız var mı?	Var	27	31,4
	Yok	59	68,6
Özel eğitimle ilgili eğitim aldınız mı?	Evet	50	58,1
	Hayır	36	41,9
(Özel eğitimle ilgili ne tür eğitim aldınız?) Lisans eğitimi	Almadım	39	45,3
	Aldım	47	54,7
(Özel eğitimle ilgili ne tür eğitim aldınız?) Hizmetiçi eğitim	Almadım	61	70,9
	Aldım	25	29,1
(Özel eğitimle ilgili ne tür eğitim aldınız?) Kurs	Almadım	78	90,7
	Aldım	8	9,3
(Özel eğitimle ilgili ne tür eğitim aldınız?) Seminer	Almadım	78	90,7
	Aldım	8	9,3

Tablo 1'de görüldüğü gibi araştırmaya dâhil edilen beden eğitimi öğretmenlerinin %' *(49)* erkek %' *(37)* kadın olduğu görülmektedir. Beden eğitimi öğretmenlerinin yaş aralığı yoğun olarak % 39,5'i 34-41 yaş ve % 32,6 ile 42 yaş ve üzeri arasında olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerinin medeni durumu % 87,2'inin evli, %12,8'inin ise bekar olduğu. Beden eğitimi öğretmenlerin eğitim durumu %88,4 'nün Lisans, % 11,6 'nın Lisansüstü eğitim aldıkları saptanmıştır. Ayrıca beden eğitimi öğretmenlerinin mevcut pozisyonda çalışma süreleri 6 - 20 yıl arasında değişmektedir. Beden eğitimi öğretmenlerinin özel eğitim ihtiyacı duyan bir tanıdığı ya da yakını var mı sorusuna %31,4 'nün var olduğu, %68,6 'sının ise olamdığı belirlenmiş. Öğretmenlerin özel eğitim ile ilgili eğitim alıp almadıklarını %58,1 'nin eğitim aldığı, %41,9 'nun eğitim almadığı oryata konmuştur. Özel eğitimle ilgili eğitim aldığını ifade eden katılımcıların verdikleri cevaplar incelendiğinde;

- ✓ %54,7'sinin lisans eğitimi aldığı,
- ✓ %29,1'inin hizmet içi eğitim aldığı,
- ✓ %9,3'ünün kursa katıldığı,
- ✓ %9,3'ünün seminere katıldığı görülmektedir.

3.2.Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak sınıf öğretmenlerine ilişkin bilgilerin toplaması amacıyla *Kişisel Bilgi Formu* kulanılmıştır. Ayrıca beden eğitimi öğretmenlenerinin otizmli kaynaştırma/bütünleştirme öğrencilerine ilişkin his, tutum ve görüşlerini belirlemek amacıyla Segal (2011) tarafından OSB olan öğrencilerin yerleştirilmesi ve kaynaştırılması amacıyla geliştirilen ve Ahmetoğlu, Burak & Acar (2017) tarafından Türkçe'ye uyarlanan *Yerleştirme ve Hizmet Anketi'nin (PASS)* dördüncü bölümü kullanılmıştır.

3.2.1. ***Kişisel Bilgi Formu:*** Araştırmada kullanılan Kişisel Bilgi Formunda beden eğitimi öğtemenlerinin cinsiyeti, yaşı, eğitim durumu, kaç yıldır öğretmenlik yaptığı, özel eğitimle ilgili eğitim alıp almadığı, öğretmenlik süresince özel eğitim gerektiren çocuklarla çalışıp çalışmadığı gibi sorular yer almaktadır. Kişisel Bilgi Formu öğretmenler tarafından doldurulmuştur.

3.2.2. ***Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Kaynaştırma/Bütünleştirme Öğrencisine yönelik His, Tutum ve Görüşler Ölçeği (OKHTÖ):*** Segall (2011) tarafından öğretmenlerin OSB olan çocukların yerleştirilme ve kaynaştırılmasına/bütünleştirilmesine yönelik geliştirilen Yerleştirme ve Hizmet Anketi'nin dördüncü bölümü, Ahmetoğlu, Burak & Acar (2017) tarafından Türkçe'ye uyarlama çalışması yapılarak, geçerlik ve güvenirlik sağlanmış ve "Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Kaynaştırma/Bütünleştirme Öğrencisine Yönelik His, Tutum ve Görüşler Ölçeği- OKHTÖ" olarak adlandırılmıştır. Yerleştirme ve Hizmet Anketi (Placementand Services Survey-PASS) kendine özgü altı fraklı senaryo ile değerlendirilmektedir. Ancak bu araştırma için tek senaryo (Senaryo E) Otizm tanısı alan grupları temsil etmesi nedeniyle seçilmiştir.

Senaryoda Akman isimli hayali bir çocuğa yönelik bazı bilgiler verilmektedir. ***Senaryo E****: Ortalama bilişsel beceriler, otizm tanısı konmuş. Akman 6 yaşında ve seneye birinci sınıfa başlıyor olacak. Yakın zamanda Akman'a yapılan bir zeka testinin sonuçları Ortalama (IQ=100) aralığındaydı"*- gibi bir takım ifadeler bulunmaktadır. Öğretmenlerden *Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Kaynaştırma/Bütünleştirme Öğrencisine Yönelik His, Tutum ve Görüşler Ölçeği*'ni (OKHTÖ), Robby hakkında verilen bilgiye göre doldurulması istenilmiştir. *Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Kaynaştırma/Bütünleştirme Öğrencisine Yönelik His, Tutum ve Görüşler Ölçeği* 6'lı Likert (1: Kesinlikle Katılmıyorum, 6: Kesinlikle Katılıyorum aralığında puanlamıştır) ve toplam 32 maddeden oluşmaktadır.

3.3.Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanması amacıyla öncelikle araştırmanın yürütüleceği Edirne İl Milli Eğitim Müdürlüğünden izinler alınmış, ilgili okul yöneticileri ile iletişime geçilmiş ve okul yönetiminden araştırma hakkında genel bilgileri okul gidilerek öğretmenler ve okul yöneticileri ile görüşmeler gerçekleştirilmiş ve öğretmenlere gönüllü olarak katıldıkları araştırmanın formları dağıtılarak formlar dolduru dolduran öğretmenler toplanmıştır.

3.4.Verilerin Analizi

Bu çalışmada, anket yolu ile elde edilen verilerin madde analizleri SPSS 17 paket programı yardımıyla analiz edilmiştir.

Değişkenlerin normal dağılımdan gelme durumları araştırılırken SPSS, dağılımın normalliğine ilişkin iki test yapar. Kolmogorov-Smirnov ve ShapiroWilk's testlerinden yararlanılmıştır. McKillup, (2012) göre, örneklem büyüklüğünün 35'den büyük olması durumunda Kolmogorov-Smirnov (K-S) testi, Shapiro ve Wilk, (1965) göre, küçük olması durumunda ise Shapiro-Wilk testi kullanılabilmektedir (Akt. Demir, Saatçioğlu & İmrol, 2016). Kolmogorov-Smirnov testinin eldeki verilerin, tanımlanmış bir evrenin normal olasılık dağılımına uyup uymadığını sınama esasına dayanır. Test ettiği hipotez, ‘‘Mevcut verilerin dağılımı ile normal olasılık dağılımı arasında fark yoktur.’’ şeklindeki yokluk hipotezidir (Can, 2016). Shapiro-Wilk testinin ise normallik varsayımını değerlendirmek için kullanılmakta olan en güçlü test olduğu ortaya konulmuştur (Demir, Saatçioğlu & İmrol, 2016), hipotez, ‘‘Verilerin dağılımı ile normal dağılımı segileyen evrenin dağılımları arasında fark yoktur.’’ şeklindeki yokluk hipotezidir. Sonuçlar yorumlanırken anlamlılık düzeyi

olarak 0,05 kullanılmış olup; $p<0,05$ olması durumunda değişkenlerin normal dağılıma uyum göstermediği, $p>0,05$ olması durumunda ise değişkenlerin normal dağılıma uyum gösterdikleri belirtilmiştir.

Gruplar arasındaki farklılıklar incelenirken değişkenlerin normal dağılıma uyum gösterdikleri durumlarda İlişkşsiz (Bağımsız) Örneklem t - Testinden (Independent Sample t - Testi) yararlanılmıştır. Bağımsız örneklemler için t-testi, iki bağımsız grup arasında ortalamalara bakarak istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek için kullanılan parametrik bir testtir (Arslan, 2019, & Büyüköztürk, 2017).

Sonuçlar yorumlanırken anlamlılık düzeyi olarak 0,05 kullanılmış olup; $p<0,05$ olması durumunda anlamlı bir farklılığın olduğu, $p>0,05$ olması durumunda ise anlamlı bir farklılığın olmadığı belirtilmiştir.

4.BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırma amacı doğrultusunda, beden eğitimi öğretmenlerinin otizmli kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisine yönelik his, tutum ve görüşlerinin çözümlemeleri yer almaktadır.

Tablo 1. Katılımcıların demoğrafik özelliklerine ilişkin bilgiler

Öğretmen Değişkenleri		**n**	**%**
Cinsiyet	Erkek	49	57,0
	Kadın	37	43,0
Yaş Grubu	18-25 Yaş	6	7,0
	26-33 Yaş	18	20,9
	34-41 Yaş	34	39,5
	42 Yaş ve üzeri	28	32,6
Medeni Durum	Evli	75	87,2
	Bekar	11	12,8
Eğitim Durumu	Lisans	76	88,4
	Lisansüstü	10	11,6

Kaç yıldır öğretmenlik yapıyorsunuz?	1 yıldan az	3	3,5
	1-5 Yıl	13	15,1
	6-10 Yıl	21	24,4
	11-20 Yıl	30	34,9
	21 yıl ve üzeri	19	22,1
Özel eğitim gerektiren bir tanıdığınız ya da yakınınız var mı?	Var	27	31,4
	Yok	59	68,6
Özel eğitimle ilgili eğitim aldınız mı?	Evet	50	58,1
	Hayır	36	41,9
(Özel eğitimle ilgili ne tür eğitim aldınız?) Lisans eğitimi	Almadım	39	45,3
	Aldım	47	54,7
(Özel eğitimle ilgili ne tür eğitim aldınız?) Hizmetiçi eğitim	Almadım	61	70,9
	Aldım	25	29,1
(Özel eğitimle ilgili ne tür eğitim aldınız?) Kurs	Almadım	78	90,7
	Aldım	8	9,3
(Özel eğitimle ilgili ne tür eğitim aldınız?) Seminer	Almadım	78	90,7
	Aldım	8	9,3

Tablo 1'e görüldüğü gibi beden eğitimi öğretmenlerinin %57'si erkek, %43'ü kadın oldugu. Katılımcıların %7'si 18-25 yaş grubunda, %20,9'u 26-33 yaş grubunda, %39,5'i 34-41 yaş grubunda ve %32,6'sı 42 ve üzeri yaş grubunda yer almaktadır. Öğretmenlerin %87,2'si evli, %12,8'i bekardır. Beden eğitimi öğretmenlerinin eğitim düzeyine bakıldığında %88,4'ü lisans, %11,6'sı lisansüstü eğitim düzeyine sahiptir. Katılımcıların mesleki sürecleri %3,5'i 1 yıldan az, %15,1'i 1-5 yıldır, %24,4'ü 6-10 yıldır, %34,9'u 11-20 yıldır, %22,1'i ise 21 yıl ve üzerinde öğretmenlik deneyimine sahip oldukları. Katılımcıların %31,4'ünün özel eğitim gerektiren bir tanıdığı veya yakını bulunurken %68,6'sının özel eğitim gerektiren bir tanıdığı veya yakını bulunmamaktadır. Katılımcıların %58,1'i özel eğitimle ilgili

eğitim aldıklarını, %41,9'u ise özel eğitimle ilgili eğitim almadıklarını belirtmişlerdir.

Araştırmanın temel amaclarından olan özel eğitimle ilgili eğitim aldığını ifade eden katılımcıların verdikleri cevaplar incelendiğinde;

- %54,7'sinin lisans eğitimi aldığı,
- %29,1'inin hizmet içi eğitim aldığı,
- %9,3'ünün kursa katıldığı,
- %9,3'ünün seminere katıldığı görülmektedir.

Tablo 2. "Öğretmenliğiniz süresince özel eğitim gerektiren çocuklarla çalıştınız mı?" sorusuna "Evet" cevabını veren katılımcıların kişisel bilgilerine ilişkin frekans ve dağılım tablosu

EVET		**n**	**%**
Cinsiyet	Erkek	30	52,6
	Kadın	27	47,4
Yaş Grubu	18-25 Yaş	6	10,5
	26-33 Yaş	9	15,8
	34-41 Yaş	26	45,6
	42 Yaş ve üzeri	16	28,1
Medeni Durum	Evli	47	82,5
	Bekar	10	17,5
Eğitim Durumu	Lisans	49	86,0
	Lisansüstü	8	14,0
Kaç yıldır öğretmenlik yapıyorsunuz?	1 yıldan az	0	,0
	1-5 Yıl	10	17,5

	6-10 Yıl	13	22,8
	11-20 Yıl	22	38,6
	21 yıl ve üzeri	12	21,1
Özel eğitim gerektiren bir tanıdığınız ya da yakınınız var mı?	Var	20	35,1
	Yok	37	64,9
Özel eğitimle ilgili eğitim aldınız mı?	Evet	38	66,7
	Hayır	19	33,3
(Özel eğitimle ilgili ne tür eğitim aldınız?) Lisans eğitimi	Almadım	19	33,3
	Aldım	38	66,7
(Özel eğitimle ilgili ne tür eğitim aldınız?) Hizmetiçi eğitim	Almadım	37	64,9
	Aldım	20	35,1
(Özel eğitimle ilgili ne tür eğitim aldınız?) Kurs	Almadım	50	87,7
	Aldım	7	12,3
(Özel eğitimle ilgili ne tür eğitim aldınız?) Seminer	Almadım	50	87,7
	Aldım	7	12,3

"Öğretmenliğiniz süresince özel eğitim gerektiren çocuklarla çalıştınız mı?" sorusuna "Evet" cevabını veren katılımcılar incelendiğinde;

Tablo 2'de beden eğitimi öğretmenlerinin özel eğitim gerektiren bireylere çalıştığını belirten öğretmenlerin %52,6'sı erkek, %47,4'ü kadındır. Katılımcıların %10,5'i 18-25 yaş grubunda, %15,8'i 26-33 yaş grubunda, %45,6'sı 34-41 yaş grubunda ve %28,1'i 42 ve üzeri yaş grubunda yer almaktadır. Öğretmenlerin %82,5'i evli, %17,5'i bekardır. Öğretmenlerin eğitm düzeyinin %86'sı lisans, %14'ü lisansüstü eğitim sahip oldukları. Mesleki pozisyonda çalışma durumu %17,5'i 1-5 yıldır, %22,8'i 6-10 yıldır, %38,6'sı 11-20 yıldır, %21,1'i ise 21 yıl ve üzerinde olduğu tesğit edilmiştir. Katılımcıların %35,1'inin özel eğitim gerektiren bir tanıdığı

veya yakını bulunurken %64,9'unun özel eğitim gerektiren bir tanıdığı veya yakını bulunmamaktadır. Öğretmenlerin %66,7'si özel eğitimle ilgili eğitim aldıklarını, %33,3'ü ise özel eğitimle ilgili eğitim almadıklarını belirtmişlerdir.

Özel eğitimle ilgili eğitim aldığını ifade eden katılımcıların verdikleri cevaplar incelendiğinde;

- %66,7'sinin lisans eğitimi aldığı,
- %35,1'inin hizmet içi eğitim aldığı,
- %12,3'ünün kursa katıldığı,
- %12,3'ünün seminere katıldığı görülmektedir.

Tablo 3. "Öğretmenliğiniz süresince özel eğitim gerektiren çocuklarla çalıştınız mı?" sorusuna "Hayır" cevabını veren katılımcıların kişisel bilgilerine ilişkin frekans ve dağılım tablosu

HAYIR		**n**	**%**
Cinsiyet	Erkek	19	65,5
	Kadın	10	34,5
Yaş Grubu	18-25 Yaş	0	,0
	26-33 Yaş	9	31,0
	34-41 Yaş	8	27,6
	42 Yaş ve üzeri	12	41,4
Medeni Durum	Evli	28	96,6
	Bekar	1	3,4
Eğitim Durumu	Lisans	27	93,1
	Lisansüstü	2	6,9

Kaç yıldır öğretmenlik yapıyorsunuz?	1 yıldan az	3	10,3
	1-5 Yıl	3	10,3
	6-10 Yıl	8	27,6
	11-20 Yıl	8	27,6
	21 yıl ve üzeri	7	24,2
Özel eğitim gerektiren bir tanıdığınız ya da yakınınız var mı?	Var	7	24,1
	Yok	22	75,9
Özel eğitimle ilgili eğitim aldınız mı?	Evet	12	41,4
	Hayır	17	58,6
(Özel eğitimle ilgili ne tür eğitim aldınız?) Lisans eğitimi	Almadım	20	69,0
	Aldım	9	31,0
(Özel eğitimle ilgili ne tür eğitim aldınız?) Hizmetiçi eğitim	Almadım	24	82,8
	Aldım	5	17,2
(Özel eğitimle ilgili ne tür eğitim aldınız?) Kurs	Almadım	28	96,6
	Aldım	1	3,4
(Özel eğitimle ilgili ne tür eğitim aldınız?) Seminer	Almadım	28	96,6
	Aldım	1	3,4

"Öğretmenliğiniz süresince özel eğitim gerektiren çocuklarla çalıştınız mı?" sorusuna "Hayır" cevabını veren katılımcılar incelendiğinde;

Tablo 3'de beden eğitimi öğretmenlerinin özel eğitim gerektiren bireylere çalışmadığını belirten öğretmenlerin %65,5'i erkek, %34,5'i kadındır. Katılımcıların %31'i 26-33 yaş grubunda, %27,6'sı 34-41 yaş grubunda ve %41,4'ü 42 ve üzeri yaş grubunda yer almaktadır. Katılımcıların %96,6'sı evli, %3,4'ü bekardır. Öğretmenlerin eğitim düzeylerinin %93,1'i lisans, %6,9'u lisansüstü eğitimine sahip oldukarı. Katılımcıların mesleki çalışma pozisyonuna bakıldığında %10,3'ü 1 yıldan

az, %10,3'ü 1-5 yıldır, %27,6'sı 6-10 yıldır, %27,6'sı 11-20 yıldır, %24,2'si ise 21 yıl ve üzerinde öğretmenlik deneyimine sahiptir. Katılımcıların %24,1'inin özel eğitim gerektiren bir tanıdığı veya yakını bulunurken %75,9'unun özel eğitim gerektiren bir tanıdığı veya yakını bulunmamaktadır. Katılımcıların %41,4'ü özel eğitimle ilgili eğitim aldıklarını, %58,6'sı ise özel eğitimle ilgili eğitim almadıklarını belirtmişlerdir.

Özel eğitimle ilgili eğitim aldığını ifade eden katılımcıların verdikleri cevaplar incelendiğinde;

- %31'inin lisans eğitimi aldığı,
- %17,2'sinin hizmet içi eğitim aldığı,
- %3,4'ünün kursa katıldığı,
- %3,4'ünün seminere katıldığı görülmektedir.

Tablo 4. "Öğretmenliğiniz süresince özel eğitim gerektiren çocuklarla çalıştınız mı?" sorusuna "Evet" cevabını veren katılımcıların 10.-22. sorulara verdikleri cevaplara ilişkin frekans ve dağılım tablosu

Öğretmen Değişkenleri		**n**	**%**
Ne kadar süre ile çalıştınız?	4 aydan daha az	11	19,3
	5-8 ay	8	14,0
	9-12 ay	9	15,8
	13-24 ay	7	12,3
	24 ay ve üzeri	22	38,6
(Hangi özel eğitim gerektiren (engelli) gruplarla	Hayır	28	49,1

çalıştınız?) Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan	Evet	29	50,9
(Hangi özel eğitim gerektiren (engelli) gruplarla çalıştınız?) Bedensel yetersizliği olan	Hayır	35	61,4
	Evet	22	38,6
(Hangi özel eğitim gerektiren (engelli) gruplarla çalıştınız?) İşitme engelliliği olan	Hayır	45	78,9
	Evet	12	21,1
(Hangi özel eğitim gerektiren (engelli) gruplarla çalıştınız?) Görme engelliliği olan	Hayır	53	93,0
	Evet	4	7,0
(Hangi özel eğitim gerektiren (engelli) gruplarla çalıştınız?) Zihinsel yetersizliği olan	Hayır	35	61,4
	Evet	22	38,6
(Hangi özel eğitim gerektiren (engelli) gruplarla çalıştınız?) Diğer	Hayır	48	84,2
	Evet	9	15,8
Engelliler için beden eğitimi ve spor uygulamaları hakkında bilginiz var mı?	Var	50	87,7
	Yok	7	12,3
(Engelliler için beden eğitimi ve spor uygulamaları hakkında bilgiye nasıl sahip oldunuz?) Lisans eğitimi	Almadım	18	31,6
	Aldım	39	68,4
(Engelliler için beden eğitimi ve spor uygulamaları hakkında bilgiye nasıl sahip oldunuz?) Hizmetiçi eğitim	Almadım	43	75,4
	Aldım	14	24,6
(Engelliler için beden eğitimi ve spor uygulamaları hakkında bilgiye nasıl sahip oldunuz?) Kurs	Almadım	50	87,7
	Aldım	7	12,3
(Engelliler için beden eğitimi ve spor uygulamaları hakkında bilgiye nasıl sahip oldunuz?) Seminer	Almadım	50	87,7
	Aldım	7	12,3
(Engelliler için beden eğitimi ve spor uygulamaları hakkında bilgiye nasıl sahip oldunuz?) Lisansüstü eğitim	Almadım	56	98,2
	Aldım	1	1,8
(Engelliler için beden eğitimi ve spor	Almadım	53	93,0

uygulamaları hakkında bilgiye nasıl sahip oldunuz?) Diğer	Aldım	4	7,0
Kaynaştırma tecrübeniz var mı?	Var	43	75,4
	Yok	14	24,6
Kaynaştırma ile ilgili eğitim aldınız mı?	Evet	30	52,6
	Hayır	27	47,4
(Kaynaştırma ile ilgili ne tür eğitim aldınız?) Lisans eğitimi	Almadım	40	70,2
	Aldım	17	29,8
(Kaynaştırma ile ilgili ne tür eğitim aldınız?) Hizmetiçi eğitim	Almadım	36	63,2
	Aldım	21	36,8
(Kaynaştırma ile ilgili ne tür eğitim aldınız?) Kurs	Almadım	51	89,5
	Aldım	6	10,5
(Kaynaştırma ile ilgili ne tür eğitim aldınız?) Seminer	Almadım	48	84,2
	Aldım	9	15,8
(Kaynaştırma ile ilgili ne tür eğitim aldınız?) Diğer	Almadım	55	96,5
	Aldım	2	3,5
Bu dönem sınıfınızda özel eğitim gerektiren çocuk var mı?	Evet	32	56,1
	Hayır	25	43,9
Okulunuzun beden eğitimi ve spor salonu özel gereksinimli çocukların kullanımına ve kaynaştırılmasına uygun mu?	Evet	18	31,6
	Hayır	39	68,4
Engelliler için beden eğitimi ve spor konusunda bilgi almak ister misiniz?	Evet	41	71,9
	Hayır	16	28,1
Kaynaştırma konusunda bilgi almak ister misiniz?	Evet	43	75,4
	Hayır	14	24,6
Sınıfınıza özel eğitim gerektiren bir çocuğun kaynaştırılmasını ister misiniz?	Evet	39	68,4
	Hayır	18	31,6

Okulunuzun beden eğitimi ve spor salonunun özel gereksinimli çocukların kaynaştırılmasını kolaylaştıracak düzenlemelerin yapılmasını ister misiniz?	Evet	49	86,0
	Hayır	8	14,0

"Öğretmenliğiniz süresince özel eğitim gerektiren çocuklarla çalıştınız mı?" sorusuna "Evet" cevabını veren katılımcılar incelendiğinde;

Tablo 4'de Beden eğitimi öğretmenlerinin özel eğitim gerektiren bireylere çalışma sürecine bakıldığından katılımcıların %19,3'ü 4 aydan daha az, %14'ü 5-8 ay arası, %15,8'i 9-12 ay arası, %12,3'ü 13-24 ay arası ve %38,6'sı 24 ay ve üzerinde çalıştıklarını ifade etmişlerdir.

"Hangi özel eğitim gerektiren (engelli) gruplarla çalıştınız?" sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde;

- Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan cevabını veren katılımcıların oranı %50,9'dur.
- Bedensel yetersizliği olan cevabını veren katılımcıların oranı %38,6'dır.
- İşitme engelliliği olan cevabını veren katılımcıların oranı %21,1'dir.
- Görme engelliliği olan cevabını veren katılımcıların oranı %7'dir.
- Zihinsel yetersizliği olan cevabını veren katılımcıların oranı %38,6'dır.
- Diğer cevabını veren katılımcıların oranı %15,8'dir.

"Engelliler için beden eğitimi ve spor uygulamaları hakkında bilginiz var m?" sorusuna katılımcıların %87,7'si var, %12,3'ü yok cevabını vermişlerdir.

“Engelliler için beden eğitimi ve spor uygulamaları hakkında bilgiye nasıl sahip oldunuz?” sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde;

- Lisans eğitimi cevabını veren katılımcıların oranı %68,4’tür.
- Hizmet içi eğitim cevabını veren katılımcıların oranı %24,6’dır.
- Kurs cevabını veren katılımcıların oranı %12,3’tür.
- Seminer cevabını veren katılımcıların oranı %12,3’tür.
- Lisansüstü eğitim cevabını veren katılımcıların oranı %1,8’dir.
- Diğer cevabını veren katılımcıların oranı %7’dir.

“Kaynaştırma tecrübeniz var mı?” sorusuna katılımcıların %75,4’ü var, %24,6’sı yok cevabını vermişlerdir.

“Kaynaştırma ile ilgili ne tür eğitim aldınız?” sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde;

- Lisans eğitimi cevabını veren katılımcıların oranı %29,8’dir.
- Hizmet içi eğitim cevabını veren katılımcıların oranı %36,8’dir.
- Kurs cevabını veren katılımcıların oranı %10,5’tir.
- Seminer cevabını veren katılımcıların oranı %15,8’dir.
- Diğer cevabını veren katılımcıların oranı %3,5’tir.

“Bu dönem sınıfınızda özel eğitim gerektiren çocuk var mı?” sorusuna katılımcıların %56,1’i evet, %43,9’u hayır cevabını vermişlerdir.

“Okulunuzun beden eğitimi ve spor salonu özel gereksinimli çocukların kullanımına ve kaynaştırılmasına uygun mu?” sorusuna katılımcıların %31,6’sı evet, %68,4’ü hayır cevabını vermişlerdir.

“Engelliler için beden eğitimi ve spor konusunda bilgi almak ister misiniz?” sorusuna katılımcıların %71,9’u evet, %28,1’i hayır cevabını vermişlerdir.

“Kaynaştırma konusunda bilgi almak ister misiniz?” sorusuna katılımcıların %75,4’ü evet, %24,6’sı hayır cevabını vermişlerdir.

“Sınıfınıza özel eğitim gerektiren bir çocuğun kaynaştırılmasını ister misiniz?” sorusuna katılımcıların %68,4’ü evet, %31,6’sı hayır cevabını vermişlerdir.

“Okulunuzun beden eğitimi ve spor salonunun özel gereksinimli çocukların kaynaştırılmasını kolaylaştıracak düzenlemelerin yapılmasını ister misiniz?” sorusuna katılımcıların %86’sı evet, %14’ü hayır cevabını vermişlerdir.

Tablo 5. Normallik testi

		Kolmogorov-Smirnov[a]			**Shapiro-Wilk**		
		istatistik	sd.	p	istatistik	sd.	p
Öğretmenliğiniz süresince özel eğitim gerektiren çocuklarla çalıştınız mı?	Evet	,083	57	**,200***	,989	57	,866
	Hayır	,150	29	**,095**	,829	29	,000

Tablo 5’de veri setinin analizi öncesinde, kullanılacak istatistiksel yöntemin belirlenmesi için ilgili değişkenlerin normal dağılıma uyum sağlayıp sağlamadıkları test edilmiştir. Bu aşamada Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testlerinden yararlanılmıştır. Kritik değer olarak p=0,05 alınmıştır. Test sonucunda ilgili değişkenler için elde edilen p değerlerinin 0,05’ten büyük olması durumunda verinin normal dağılıma uyduğu, küçük olması durumunda ise normal dağılıma uymadığı

kabul edilmiştir. Veri setinin normal dağılıma uyum göstermesi sebebiyle gruplar arası karşılaştırmada parametrik yöntemlerden "Bağımsız t testi" kullanılmıştır.

Tablo 6. Özel eğitim gerektiren çocuklarla çalışma durumuna göre ölçek toplam puanının karşılaştırılmasına ilişkin bağımsız t testi sonuçları

Öğretmenliğiniz süresince özel eğitim gerektiren çocuklarla çalıştınız mı?		**n**	**Ortalama**	**ss.**	**Min**	**Max**	**t**	**p**
Ölçek Toplam	Evet	57	96,11	13,26	61	124	**-2,516**	**0,014***
	Hayır	29	103,52	12,20	85	151		

Tablo 6'da görüldüğü gibi katılımcıların öğretmenlikleri süresince özel eğitim gerektiren çocuklarla çalışma durumlarına göre ortalama ölçek puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Öğretmenliği süresince özel eğitim gerektiren çocuklarla çalıştığını belirten katılımcılara ait ortalama ölçek puanı (96,11), öğretmenliği süresince özel eğitim gerektiren çocuklarla çalışmadığını belirten katılımcılara ait ortalama ölçek puanından (103,52) anlamlı derecede düşüktür.

5.BÖLÜM

5. TARTIŞMA VE SONUÇ

Çalışmanın bu bölümünde, beden eğitimi öğretmenlerinin otizmli kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisine yönelik his, tutum ve görüşlerinin incelenmesi neticesinde elde edilen sonuçlara yer verilmiştir.

Araştırma grubunun katılımcıları olan beden eğitimi öğretmenlerinin otizmli kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisine yönelik his, tutum ve görüşlerinin öğretmen cinsiyet değişkenleri genel %57'sinin erkek ve %43'nün kadın olduğu. Bu doğrultuda öğretmenliği sürecinde özel eğitim gerektiren bireylerle çalıştınızmı sorusuna ''Evet'' diyenlerin %52,6'sı erkek ve %47,4'nün kadın olduğu, aynı soru soruduğunda ''Hayır'' cevabı veren çoğunluğu kadın öğrenmenlerin oluşturduğu görülmektedir.

Kaynaştırma eğitimi ile ilgili yapılmış olan araştımalarda, öğretmenlerin cinsiyet durumuna ilişkin; Engin, Tösten, Kaya, & Köselioğlu (2014), Niyazibeyoğlu, (2015), Onur, (2009), Pamuk, (2016), & Yıldırım, (2014) elde edilen verilerin öğretmenlerin cinsiyetinin kaynaştırmaya yönelik tutum üzerinde bir etkisinin olmadığı belirtilmiştir.Öğretmenlerin cinsiyetleri ile kaynaştırma eğitimine yönelik tutumların farklılık gösterdiği çalışmalarda literatürde yer almaktadır (Engin, Tösten, Kaya, & Köselioğlu, 2014& Yıldırım, 2014). Yanı sıra Çolak & Çetin (2014) ve Özdemir (2010) yapmış oldukları çalışmada kadın öğretmenlerin

çocunğunu oluşturduğu görülmüştür. Araştırmalara katılan cinsiyet gruplarının ve kanaştırmaya yönelik tutumlar değişkenlik göstermektedir.

Beden eğitimi öğretmenlerinin yaş grubuna bakıldığında en yüksek yaş aralığı %39,5 ile 34-41 yaş ve en düşük %7,0 ile 18-24 yaş aralığının olduğu sonucuda varılmıştır. Katılımcıların öğretmenliği sürecinde özel eğitim gerektiren bireylerle çalıştınızmı sorusuna ‘‘Evet’’ diyenlerin en yüksek yaş aralığı %45,6 ile 34-41 yaş ve en düşük %10,5 ile 18-24 yaş aralığının olduğu ve öğretmenliği sürecinde özel eğitim gerektiren bireylerle çalıştınızmı sorusuna ‘‘Hayır’’ diyenlerin en yüksek yaş aralığı %41,4 ie 42 yaş ve üzeri ve en düşük %,0 ile 18,25 yaş aralığı olduğu bulunmuştur.

Araştırmaya katılan 34-41 yaş grubundaki beden eğitimi öğretmenlerin 42 yaş ve üzeri olan beden eğitimi öğretmenlerinden kaynaştırmaya yönelik daha olumlu tutum içinde oldukları belirlenmiştir.

Çolak & Çetin (2014) ‘‘öğretmenlerin engelliliğe yönelik tutumları üzerine bir araştırması’’ konu başlığında öğretmenlerin yaş aralığının en yüksek yaş 26-42 yaş sonucuna ulaşılmış, Özer, Baran, Aktop & Nalbant (2006)’ın beden eğitimi öğretmenlerinin zihinsel engelli çocuklara ilişkin tutumlarının incelenmesine yönelik bir ön çalışma adlı araştırmasında bulunan beden eğitimi öğretmenlerinin yaş aralığı araştırmamızı destekler nitelikte olduğu görülmektedir.

Ertunç (2008)’un yaptığı “Kaynaştırma eğitimi uygulanan ilköğretim ikinci kademede görev alan beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi hakkındaki bilgi düzeylerinin ve sınıflarındaki engelli öğrencilere bakış açılarının değerlendirilmesi (Adana İli Örneği)” çalışmasında; genç yaşta olan öğretmenlerin ve mesleki kıdemleri daha az olan eğitimcilerin öğrenmeye daha açık, yenilikçi,

araştırmacı ve istekli oldukları, meslekte kıdem süreci daha uzun ve ileri yaşta olan eğitimcilere göre kaynaştırma uygulamasına daha olumlu baktıkları belirtilmiştir.

Yaş değişkeni ile ilgili literatüre bakıldığında bazı çalışmların Dolapci (2013), Özdemir (2010), çalışmasında öğretmenlerin yaşları arttıkça kaynaştırma eğitimi yeterliliklerinin arttığı sunucunu bulgularken, literatürde bir diğer yapılan çalışmalar, Avramidis, Bayliss & Burden (2000) göre, yaş değişkeninin öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi yeterliliklerine anlamlı farklılık oluşturmadığı saptanmıştır.

Araştırma grubunda demoğrafik bilgiler medeni durumunuz %87,2 ya da öğretmenliği sürecinde özel eğitim gerektiren bireylerle çalıştınızmı sorusuna ‘‘Evet’’ diyenlerin %82,5’i ve ‘‘Hayır’’ diyenlerin %96,6’sı medeni durumu evli olan öğretmenlerden elde edilmiştir.Özer, Baran, Aktop & Nalbant (2006) ve Çolak &Çetin (2014)’in yapmış olduğu çalışmada katılımcıların demografik özellikleri içerisinde katılımcılarının çoğunluğunu evli öğretmenlerin oluşturduğu belirlenmiştir.

Ertunç (2008)’un yaptığı “Kaynaştırma eğitimi uygulanan ilköğretim ikinci kademede görev alan beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi hakkındaki bilgi düzeylerinin ve sınıflarındaki engelli öğrencilere bakış açılarının değerlendirilmesi (Adana İli Örneği)” çalışmasında; öğretmenlerin medeni durumunlarının öğrencilere bakış açılarını ektilediği ve genellikle evli beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına yaklaşımlarının bekar beden eğitimi öğretmenlere göre daha olumlu olduğu belirlenmiştir.

Beden eğitimi öğretmenlerinin eğitim durumuna bakıldığı takdirde %88,4’nün lisans eğitiminin literatürde ki diğer yapılan çalışmalarla, Çolak & Çetin

(2014), Özdemir (2010), Özkuloğlu (2015), benzerlik gösterdiği, Özkuloğlu (2015) lisans dönemi eğitim almış öğretmenlerinin bilgi kaynağının 2006 yılı ve sonrasında beden eğitimi ve spor yüksekokullarda Engelliler için Beden Eğitimi ve Spor Dersinin zorunlu ders olarak okutulmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Katılımcıların %11,6'sının lisansüstü eğitim aldığı, öğretmenliği sürecinde özel eğitim gerektiren bireylerle çalıştınızmı sorusuna ''Evet'' diyenlerin %86'sının ve ''Hayır'' diyenlerin %93,1'nin lisans eğitimi aldığı bulunmuştur.

Katılımcıların kaç yıldır mesleki deneyimlerinin olduğu sorulduğunda en yüksek %34,9 ile 11-20 yıl ve en düşük %3,5 ile 1 yıldan az süredir öğretmenlik yapan kişilerin olduğu.Özer, Baran, Aktop & Nalbant (2006) ve Özdemir (2010)'in yapmış olduğu çalışma sonucunda öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin en yüksek yüzdelik oranı 11 yıl ve üzeri öğretmenler grubunun oluşturmuş olması araştırmamızda elde ettiğimiz sonuç ile paralellik göstermektedir. Engin, Tösten, Kaya, & Köselioğlu (2014), Niyazibeyoğlu, (2015), Onur, (2009), Seçer, (2011), Pamuk, (2016), & Yıldırım, (2014), mesleki kıdemin kaynaştırmaya yönelik tutum üzerinde bir etkisi bulunmamadığı ifade eden araştırmalar mevcuttur. Öğretmenlik yaptığı süre sarfında özel eğitim gerektiren bireylerle çalıştınızmı sorusuna ''Evet'' diyenlerin %38,6'sının 11-20 yıl deneyimi bulunan ve %,0 ile en düşük orana sahip 1 yıldan az deneyime sahip olan katılımcılar olduğu, ''Hayır'' diyenlerin %,27,6 ile hem 6-11 yıl hem de 11-20 yıl deneyimi olan ve %10,3 ile hem 1 yıldan az hem de 1-5 yıl öğretmenlik deneyimleri olan grubların sonuçları aynı olduğu görülmektedir.

Beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirmeye yönelik olan görüşlerinin belirlenmesi amacı ile özel eğitim gerektiren bir tanıdığının ya da yakının olup olmadığı sorulmuş demoğrafik bilgiler kısmında öğretmenlerin %31,4 Var dedikleri ve %68,6'sının Yok dediği belirlenmiştir. Öğretmenlik yaptığı süre sarfında özel eğitim gerektiren bireylerle çalıştınızmı sorusuna ''Evet'' diyenlerin %64,9'unda ve ''Hayıt'' diyenlerin %75,9'unda engelli bir yakını ve tanıdığı olmadığı bilgisine ulaşılmıştır.

Literatüre bakıldığında Yıldırım-Sarı, Bektaş& Altınparmak, (2010), engelli bir yakını ya da tanıdığı bulunan bireylerin oluşturdukları gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı bugularına ulaşılmaktadır.

Beden eğitimi öğretmen adaylarının engelli bir yakını ya da tanıdığı olup olmama durumuna bakıldığında ise literatürde,Kayhan, Şengül, & Akmeşe, (2012) ve Sarı, Bozgeyikli (2003)'nın çalışmalarında öğretmen adaylarının engelli bir yakınının bulunması, kaynaştırma eğitimi yeterlilikleri arasında ilişkinin anlamlı olmadığı sonucu elde edilmiştir.

Araştırma sonuçlarımızı destekler nitelikte olan ve Özer, Baran, Aktop, &Nalbant, (2006) yılında yaptıkları ''beden eğitimi öğretmenlerinin zihinsel engelli çocuklara ilişkin tutumlarının incelenmesine yönelik bir ön çalışma'' sonuçları ile araştırmamızdan elde edilen demoğrafik bilgiler, cinsiyet, yaş, hizmet yılı, medeni durum, engelli yakının bulunma durumu, engelli bireyle çalışma durmu ve sınıfında özel eğitim ihtiyacı olan öğrencinin bulunma sorularının sonuçları parallelik gösterdiği görülmektedir. Beden eğitimi öğretmenlerinin demoğrafik bilgilerine bakıldığında; %61,53 ile erklerin, yaş aralığı %61,53'ünün 36-50 yaş aralığında olması, hizmet içi eğitim sürecine 1-10 yıl ve 1-30 grupların her iki çalışmada da sonuçlarının benzerlik gösterdiği, medeni durumu öğretmenlerinin neredeyse tamamının evli olduğu, her iki çalışma da öğretmenlerin engelli yakınının bulunanların sayıların az olduğu, araştırmamızda zihinsel engellilerle çalıştığını ifade öğretmenlerin oranı %38,6 bulunmuş ve Dilara vd. (2006) yılanda yapılan çalışmada öğretmenlerin zihinsel engelliler çalışma oranın %32,69 olduğu görülmekte ve beden eğitimi dersine katılan zihinsel engelli öğrencilerinin oranı görülmektedir. Son olarak çalıştığı okulda beden eğitimi öğretmenlerinin uygulamları verimli bir şekilde aktarabilmleri için gerekli özel alan ve sınıfının bulunmadığı görülmektedir.

Araştırmanın amacı, beden eğitimi ve özel eğitim başlıkları altında olduğundan, öğretmenlerin özel eğitim alanı ile ilgili eğitim alıp almadıkları sorulduğunda %58,1'inin eğitim aldığı ve %41,9'unun da eğitim almadığı görülmektedir. Bu doğrultuda öğretmenliği süresi boyunca özel eğitim ihtiyacı duyan bireyle ''Evet'' çalıştım diyen beden eğitimi öğretmenlerinin %66,7'sinin ''Evet'' dediği ve %33,3'ünün ''Hayır'' dediği bulunmuştur. Öğretmenliği süresi boyunca özel eğitim ihtiyacı duyan bireyle ''Hayır'' çalışmadım beden eğitimi öğretmenlerinin %41,4'ü ''Evet'' ve %58,6'sının ''Hayır'' cevabını verdiği görülmüştür.

Engin, Tösten, Kaya, & Köselioğlu (2014), Seçer, (2011), Soyyiğit, (2013), & Yılamaz & Batu (2016) araştırmalarına bakıldığından öğretmenlerin özel eğitim alanı ile ilgili eğitim aldıkları araştırmamız ile paralellik göstermektedir.

Beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirmeye yönelik araştırmanın temel amaclarından olan özel eğitimle ilgili eğitim aldığını ifade eden katılımcıların verdikleri cevaplar incelendiğinde;

- %54,7'sinin lisans eğitimi aldığı,
- %29,1'inin hizmet içi eğitim aldığı,
- %9,3'ünün kursa katıldığı,
- %9,3'ünün seminere katıldığı görülmektedir.

Öğretmenliği sürecince özel eğitim gerektiren bireylerle çalışan ve özel eğitimle ilgili eğitim aldığını ifade eden katılımcıların verdikleri cevaplar incelendiğinde;

- En yüksek oranda %66,7'sinin lisans eğitimi aldığı,
- %35,1'inin hizmet içi eğitim aldığı,

- En düşük düzeyde ise %12,3'ünün kursa katıldığı ve
- %12,3'ünün seminere katılarak en düşük iki yüzdeyi oluşturdukları görülmektedir.

Öğretmenliği sürecince özel eğitim gerektiren bireylerle çalışmayan ve özel eğitimle ilgili eğitim aldığını ifade eden katılımcıların verdikleri cevaplar incelendiğinde;

- %31'inin lisans eğitimi aldığı,
- %17,2'sinin hizmet içi eğitim aldığı,
- %3,4'ünün kursa katıldığı,
- %3,4'ünün seminere katıldığı görülmektedir.

Araştırmanın bu kısmına bakıldığında beden eğitimi öğretmenlerinin özel eğitim ile ilgili aldıkları eğitimin en yüksek düzeyde üniversite dönemi olan lisans eğitiminde aldıkları Dolapcı (2013), Kuzu (2011), Gözün & Yıkmış (2004), Bek, Gülveren, & Başer (2009) ve Sarı & Bozgeyikli (2002)'nin yapmış oldukları araştırma sonuçları çalışmamızı destekler nitelikte olup, öğretmen ve öğretmen adaylarının özel eğitim ile ilgi en yüksek eğitim alma oranlarının üniversitede öğrenim gördükleri yıllarda aldıkları kaydedilmiştir. Yapılan çalışmalarda özel eğitim dersi alan öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi yeterliliklerinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Tablo. 1'de %54,7 ile ve Tablo. 2'de %66,7 özel eğitim ile ilgili eğitimi lisans dönemi oladıklarını belirtmişlerdir. Toblo. 3'te ise öğretmenlerin %31,0 lisans dönemi eğitim almadığını belirttiği görülmektedir.

Beden eğitimi öğretmenlerinin özel eğitim ile ilgili aldıkları eğitimin en düşük düzeyde olan eğitim yönetemi Kurs ve Seminer eğitimlerinin sonuçları aynı bulunmuştur. Tablo.1'de kurs ve seminer %9,3, Tablo.2'de %12,3 ve Tablo.3'te %3,4 ile en az tercih edilen eğitim yöntemleri olduğu ortaya konmuştur.

Kırımlıoğlu, Esentürk, İlhan, Yılmaz & Kaynak (2016) yılında yapmış oldukları ‘‘İlköğretim, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi öğretmenleri ile beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının zihinsel engelli bireylerin fiziksel egzersize katılımlarının etkilerine yönelik farkındalık düzeylerinin incelenmesi’’ konulu çalışmada engelliler ile iligili eğitim alma durumuna ‘‘evet’’ ve ‘‘hayır’’ yanıtı verenlerin, araştırma ölçeği olan ZEBSRYFÖ’ den elde edilen sonuçlar düzeyinin arasında farklı istatiksel sonuçlar ile ‘‘evet’’ yanıtı verenlerin lehine olduğu ifade edilmiştir.

Araştırma verilerinin toplanması ve beden eğitimi öğretmenlerinin otizmli kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisine yönelik his, tutum ve görüşlerinin belirlenip incelenmesinde anket yolu ile sorulan ve 9. sorusu olan ‘‘öğretmenliği süresince özel eğitim gerektiren çocuklarla çalıştınız mı? Sorusuna ‘‘Evet’’ cevabını veren katılımcıların anket içerisinde cevaplamalarını istediğimiz 10.-22. sorulara verdikleri cevaplara ilişkin bilgiler;

Beden eğitimi öğretmenlerinin özel eğitim gerektiren bireylerle çalışma sürecine bakıldığından katılımcıların %38,6’sı 24 ay ve üzerinde çalıştığı ve geri kalan 4 aydan daha az, 5-8 ay arası, 9-12 ay arası ve 13-24 ay arası çalışmasanların frekans ve yüzdelik olaranların yakınlık görülmektedir. Bu veriden elde edilen bilgi göstermektedir ki beden eğitimi öğretmenlerinin engelli bir bireyle çalışma sürecinin kısıtlı ve kaynaştırma öğrencilerinin beden eğitimi dersine katılımının ne denli az olduğu görülmektedir.

Beden eğitimi alanında kaynaştırma öğrencilerinin hangi özel gereksinime sahip oldukları ve beden eğitimi öğretmenlerinin en sık karşılasılan engel gruplarının ne olduğu verdikleri cevaplarda görülmektedir. Beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde çalıştıkları özel eğitim gruplarının başında dikkat eksikliği ve hiperakivite bozukluğu %50,9 ile en yüksek çalışma grubunu oluşturmakta, ikinci

olarak Bedensel ve Zihinsel engellilerin %38,6 ile aynı oranda seyrettiği, Diğer (Otizm, Down Sendrom ve Serabral Palsi) gruplar başlığı altında %15,8 ve en düşük seviyede kendi özel okul ve materyaller gerektiğinden beden eğitimi öğretmenlerinin en az çalıştıkları engelli grubunu görme engelliler olduğu katılımcılar tarafından belirtilmiştir.

Sağlıklı ve verimli bir yaşam için alanda deneyimli ve bireyin kişisel özelliklerini görebilen, anlayabilen ve bu ihtiyaçlar doğrultusunda özel müdahale ile bireyin ihtiyaçlarını karşılayabilen öğretmenlerin engelliler için beden eğitimi ve spor uygulamaları hakkında bilgilerinin olup olmadığını belirlemeye yönelik sorulan sorulara cevap olarak beden eğitimi öğretmenlerinin %87,7'si engellilere yönelik beden eğitimi ve spor uygulamaları hakkında bilgiye sahip oldukarını ve %12,3'ülk bir bölümün ise bilgisinin olmadığı katılımcıların tarafından belirtilmektedir.

Beamer & Yun (2014), BE öğretmenlerinin inançları ve otizmli öğrencileri derse dahil etmeye yönelik davranışlarına ilişkin çalışmalarında BE öğretmenlerinin mesleğe hazırlık sürecinde özel gereksinimli çocukları eğitme 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 (Akt. Lermi, 2016).

Araştırma sonuçlarından anlaşılan alanda eğitilen (lisans) ve çalışan beden eğitimi öğretmenlerinin engelliler için beden eğitimi ve spor dersi hakkında edindikleri bilginin %68,4'ü linsans eğitiminden olduğu, lisans eğitimde edinilen bilginin ne denli yetersiz olduğu yapılan araştırmalarca ortaya konmuş ve özel gereksinimli bireyler hakkında teori ve uygulama saatlerinin artması gerektiği en temel ihtiyaç ve beden eğitiminin kaynaştırma öğrencisine yönelik verilmesi uygulamanın sağlanması için gereklidir. Lermi (2016) yaptığı çalışmada

öğretmenlerin lisans dönemi eğitimlerinin teorik olduğu, beden eğitimi öğretmenlerinin bu teorik eğitimşn yanı sıra uygulama saatlerinin eksikliğinden oluşan verimsiz ders saatlerinin olduğu kaydedilmiştir. Bir diğer çalışma ise İnce, (2017) de spor yapan OSB olan çocukların eğitimlerini, beden eğitimi ve spor yüksekokulu mezunlarından aldığı görülmektedir.

Özer ve Müniroğlu'nun (1998) bir çalışmasına göre Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okullarının % 56'ında " Engelliler için Beden Eğitimi ve Spor " dersi seçmeli olarak yer almıştır. Ancak YÖK'ün Eğitim Fakültelerini Yeniden Yapılandırması Projesi" kapsamında bu ders 2001 yılından başlayarak tüm Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okullarında 3 kredilik zorunlu bir ders olarak okutulmaya başlanmıştır (Akt. Özer, 2016).

Üniversitelerde okutulmaya başlanan Engelliler için Beden Eğitimi ve Spor dersi; sporun anlam ve önemi, engel türleri ve sınıflandırılmaları, engellilerde beden eğitimi ve spor, beden eğitimi ve sporun engelliler üzerindeki etkileri, engelliler için beden eğitimi ve sporla ilgili hukuki düzenlemeler gibi konuları kapsamaktadır (Usta, 2010). Öğretmen daylarının bu ders sayesinde özel gereksinimli bireyleri yakından tanıma ve anlamaya yönelik olumlu tutum geliştirdikleri, engelli bireylere yönelik kabul ve anlayış geliştirdikleri, engelli bireylerile çalışmadan önceki ön yargılarından, korku ve acıma duygularından kurtuldukları, iletişim kurmaktan keyif aldıklarını, başarılarından ve engelliler için beden eğitimi ve spor uygulamalarında birlikte yer almaktan mutluluk duyguklarını dile getirilmektedir (Özer & Süngü, 2016).

Hızlı bir değişim ve gelişimin yaşandığı bilgi çağında beden eğitimi öğretmenlerinden beklenen nitelikler de değişmektedir. Bu nedenle beden eğitimi öğretmenlerinin değişen rolleri, öğretim sürecindeki yenilikler ve değişimler göz önünde bulundurularak gerek hizmet öncesinde gerekse hizmet içi öğretmenlik

formasyonun geliştirilmesinde öğretmenlik mesleğinin güncel rol, yeterlilik ve sorumlulukları kazandırılmalıdır (Ünlü & Aydos, 2000).

Katılımcıların bir diğer yüksek oranda cevapladıkları ve engelliler için beden eğitimi ve spor uygulamaları hakkında edindikleri bilgi yönteminini %24,6'ı Hizmet içi eğitimden sağladıkları, Kurs ve Seminer Tablo.1, Tablo.2, Tablo.3 ' te olduğu gibi Tablo.4'e her iki yöntemde %12,3'lük veri sonuçları ile de parallellik göstermektedir. Hiç bir eğitim organisazyonuna katılmadan diğer (öğretmenlik sürecinde çalışarak edindikleri deneyimler, dergiler, makaleler, internet) yöntemler ile kendini geliştirenlerin oranı %7 olduğu ve engelliler için beden eğitimi ve spor uygulamaları hakkında lisansüstü eğitim ile bilgi edinenler %1,8 olarak belirlenmiş ve beden eğitimi öğretmenlerinin alanda uzman ve akademik olarak engellilere yönelik ne denli yetersiz kaldığı katılımcıların verdikleri cevaplar ile araştırma sonucuna yansımaktadır. İnce, (2017)'de yaptığı çalışma sonucu araştırmamızı destekler nitelikte olmuştur. Spor yapan OSB olan çocukların eğitimlerini çalışma grubunun %33,3'lük az olan grubun branş dışı eğitimlerden eğitim aldığı tespit edilmiştir.

Beden eğitimi öğretmenlerinin otizmli kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisine yönelik his, tutum ve görüşlerinin belirlenip incelenmesinde anket yolu ile sorulan ve 9. sorusu olan ''öğretmenliği süresince özel eğitim gerektiren çocuklarla çalıştınız mı? Sorusuna ''Evet'' cevabını veren katılımcıların, kaynaştıma eğitimine yönelik %75,4'nün kaynaştırma tecrübem Var ve %24,6'ının tecrübem yok demesi engelliler için beden eğitimi ve spor uygulamları adına umut verici olsada, araştırmamızın üst kısımlarında ele aldığımız katılımcıların özel eğitim gerektiren bireylerle ne kadar süre ile çalıştınız sorusunun cevabının en yüksek düzeyde çalışma sürecinin diğer tüm çalışma süreçlerinden düşük bir yüzdeye sahip olması yetersizliğin ne denli yüksek olduğunu göstermektedir.

Ek olarak katılımcılara yöneltilen kaynaştıma ile ilgili eğitim alıp almadıkları soruna öğretmenlerin %52,6'sı ''Evet'' ve %47,4'ünün ''Hayır'' demesi, kaynaştırma ile ilgili tecrübesi olan bir kısım beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırmaya eğitimi ile ilgili bir deneyimleri olmadan kaynaştırma eğitimine ihtiyaç duyan bireylerin derslerinde bulundukları ve eğitim verdikleri görülmektedir.

Kaynaştırma dersi alan öğretmen adaylarının sınıf yönetimi becerilerini ve özel gereksinimli çocukların akademik becerilerini geliştirmeyi daha iyi algıladıkları, genel eğitimde kaynaştırmaya yönelik kaygı ve karşıtlık seviyelerinde düşme olduğu ve kaynaştırma dersi almanın, kaynaştırmaya yönelik hizmetiçi eğitim almanın, çalıştaylar ve seminerlere katılmanın veya sınıfında kaynaştırma öğrenci bulundurmanın öğretmen ve öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin tutumları üzerinde olumlu yönde değişikliğe yol açtığı, çok daha olumlu bakış açısı sağladığı ve öğretmenlerin bilgisini ve kaynaştırma eğitiminin kalitesini arttırdığı belirlenmiştir (Altıntaş & Şengül, 2014).

Engelliler için beden eğitimi ve spor dersine yönelik eğitimin yanısıra özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin kaynaştırma ve bütünleştirme eğitimi ile akranları ile aynı ortamda eğitim alması özel gereksinimli bireylerin en doğal ve yasal hakkıdır. Akran aracılı uygulamalar, bilimsel dayanağı olan uygulamalar arasında yer aldığı, ve bu uygulama ile otizm tanılı öğrencilerin olumlu ve anlamlı sosyal etkileşimlerin engeli olmayan akranlar tarafından ilgi çekici yollarla sistemli bir şekilde engilli olmayan akranlar otizmli öğrencilerle nasıl iletişimi başlatacağı, nasıl tepki vereceği, oyun, sosyal etkinlik ve iletişimi, motivasyonu ve terarlayan motor beceriler gibi özellikleri olumlu yönde desteklediği görülmektedir (Yarımkaya, İlhan, & Karasu, 2017). Bu bağlam beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma ile ilgili eğitim alıp almadıkları ve ne tür eğitim aldıkları sorusuna katılımcıların verdikleri cavaplar incelendiğinde; En yüksek düzeyde %36,8 Hizmet içi eğitim ile öğretmenlerin kaynaştırma hakkında eğitim aldıkları, ikinci olarak kaynaştırmaya yönelik eğitim %29,8 ile lisans eğitiminden elde edildiği bu eğitim yönteminin linsans eğitimi

döneminde daha yoğun verilmesi, lisans eğitimde özel eğitimin en yüksek düzeyde öğretmenlere sağlanması ve engelliler için beden eğitimi ve spor dersininde lisans döneminde en yüksek düzeyde sağlanıyor olası ve kaynaştırma eğitiminin eksik kalması alanda uygulanacak etkinlik ve yöntemlerin başarısı yüksek oranda etkileyeceğini ve eksikliğini vurlamaktadır. Kaynaştırma eğitiminin seminer yöntemi %15,8'i, kurs ile %10,5'i ve en düşük %3,5 ile Diğer (deneyim, dergi ve internet) yöntemi ile elde eden eğitimlerdir.

Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin bu dönem sınıflarında özel eğitim gerektiren bireyin var mı sorusuna ''Evet'' %56,1'lik bir oranla yüksek bulunduğu ve bu eğitim öğretim süreci içerisinde kaynaştırma/bütünleştirme öğrencilerinin beden eğitimi dersine katılımını kolaylaştıran, onun ihtiyaç ve yetersizliklerine engel teşkil etmiyecek bir spor salonuna sahip olup olmadıkları sorunun cevabı %68,4 oranında ''Hayır'' olmuş, bu sonuç ise bize fiziksel ortamların yetersizliği bu bireylere ne denli engeller teşkil ettiği sonucuna varılmıştır.

Katılımcıların tüm olumsuzluk ve yetersizliklere rağmen "Engelliler için beden eğitimi ve spor konusunda bilgi almak ister misiniz?" sorusuna katılımcıların %71,9'u evet, %28,1'i hayır cevabını vermiş ve yöneltilen "Kaynaştırma konusunda bilgi almak ister misiniz?" sorusuna da katılımcıların çoğunluğu %75,4'ü evet cevabını vererek alanla ilgili alınacak eğitimin hem beden eğitimi öğretmenlerinin kişisel bilgi ve özgüvenlerine destek sağlayacağı hem de engelli çocukların kendilerini gerçekleştire bilme ve sosyal bir varlık olarak, günü yaşama adapte olmalarına olanak sağlayacağı düşünülmekte ve yapılan çalışmalarla desteklenmektedir. Araştırma sonucunda elde edilen bilgileri destekler nitelikte olan Lermi, (2016) yılında yapılan çalışmada ortaya konmuş ve beden eğitimi öğretmenlerinin otizmli öğrencilerin kaynaştırma ortamına katılımını etkileyen faktörlerin en etkili temaların mesleki yeterlilik ve destek eğitim hizmetleri olduğu, BE öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik alana özgü bilgi bakımından

kendilerini geliştirmelerini ve özel eğitime gereksinim duyan öğrenciye karşı olumlu tutum beklentisi içerisinde olmasını eğitim yolu ile sağlanacağı bulunmuştur.

Beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme öğrencilerine yönelik his, tutum ve görüşlerinin olumlu olup olmadığını belirlemek adına, sınıfınıza özel eğitim gerektiren bir çocuğun kaynaştırılmasını ister misiniz? sorusuna araştırmaya katılan öğretmenlerinin çoğunluğu %68,4 ile evet ve %31,6'sı hayır cevabını vererek öğretmenlerin kaynaştırma konusunda olumsuz bir tutum içinde olmadıkları görülmektedir.

Beden eğitimi öğretmenlerinin engellilerle beden eğitimi ve spor derisinin kaynaştırma/bütünleştirilme eğitimi ile sağlanmasında en büyük engellerden başında da okulun spor salonlarının olmayışı ya da özel gereksinimli bireylerin kullanımına uygun olmayışıdır. Bu konuda öğretmenlere sorulan "Okulunuzun beden eğitimi ve spor salonunun özel gereksinimli çocukların kaynaştırılmasını kolaylaştıracak düzenlemelerin yapılmasını ister misiniz?" sorusuna katılımcıların hemen hemen hepsi %86'sı evet cevabını vererek spor salonunun eksikliği ya da kullanıma uygun olmayışının kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi ne denli etkilediği ortaya koymaktadır.

Son olarak araştırma sonucunda; Tablo. 5' ten elde edilen test sonucunda ilgili değişkenler için elde edilen p değerlerinin 0,05'ten büyük olması durumunda verinin normal dağılıma uyduğu, küçük olması durumunda ise normal dağılıma uymadığı kabul edilmiştir.

Tablo. 6'ya bakıldığında ise beden eğitimi öğretmenleri hizmet yılı süresince özel eğitim gerektiren çocuklarla çalışma durumlarına göre ortalama ölçek puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu ($p<0,05$). Öğretmenliği

süresince özel eğitim gerektiren çocuklarla çalıştığını belirten katılımcılara ait ortalama ölçek puanı (96,11) iken özel eğitim gerektiren çocuklarla çalışmadığını belirten beden eğitimi öğretmenlerine ait ortalama ölçek puanından (103,52) anlamlı derecede düşüktür olduğu bulunmuştur.

6.BÖLÜM

6. KAYNAKLAR

Ahmetoğlu, E., Ünal, M, A., & Eegin, Y, D. (2016). Kaynaştırma Uygulamalarının Başarısını Etkileyen Etmenler Ölçeği'nin Geliştirilmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 6 / (2). 167-175.

Altıntaş, E., & Şengül, S. (2014). Özel eğitim dersinin kaynaştırmaya yönelik tutumlar ve kazanımlar bakımından değerlendirilmesi. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1/(3). 1-12.

Amerikan Psikiyatri Birliği (2015). *Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal Elkitabı DSM-5*. (Çev. Ed.: Köroğlu E.). Boylam Spikiyatri Enstitüsü. Hekimler Yayın Birliği. Ankara.

American Psychiatric Assosiation (APA). (2013). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-V). *Amerilan Psikiyatri Birliği, DSM-5 Tanı Ölçekleri Başvuru El Kitabı*. (Çvr. Ed.: Köroğlu, E.). Boylam Psikitayri Enstitü. Hekimler Yayınları Birliği. Ankara.

Arslan, K. (2019). SPSS'de Bağımsız Örneklem T-Testi (Independent Sample T-Test),https://galloglu.com/blog/bagimsiz-orneklem-t-test-SPSS-independent-sample-t-test#29. Erişim: 28-05-2019.

Aslan, K. & Şahin, S. (2015). Ülkemizde Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarda Sosyal Becerileri Geliştirmeye Yönelik Yapılan Güncel Çalışmalar. *Hacettepe Üniversitesi. Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 2, (3). 1-18.

Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. (2000). Student Teachers' Attitudes Towards The İnclusion Of Children With Special Educational Needs İn The Ordinary School. *Teaching And Teacher Education*. 16/(3). 277-293.

Aydın, A. (2016). *Farklı Gelişen Çocuklar* (Ed. Kulaksızoğlu A.). Otistik Çocukla İletişim (233-244). Nobel Yayınları. Ankara.

Ayral, M., Özcan, Ş., Can, R., Ünlü, A., Bedel, H., Şengün, G. & Ağlar, K. (2013). Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Kabul Düzeyleri. *ELMIS Uluslararası Özel Eğitim Kongresi*, 19-21. Konya.

Babaoğlan, E., & Yılmaz, Ş. (2010). Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimindeki Yeterlikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 345–354.

Batu, E. S. (2000). Kaynaştırma, destek hizmetler ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 2*(04). 35-45.

Batu, E, S. (2016). Kaynaştırma ve Destek Özel Eğitim Hizmetleri. Diken.İ.H. (Ed.), *Özel Eğitim Gereksinimli Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim* (89-107). Pegem Akademi. Ankara.

Bek, H., Gülveren, H., & Başer. A. (2009). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 2/(2). 160-168.

Bodur, Ş. & Soysal, A., Ş. (2004). Otizmin erken tanısı ve önemi. *Sted. Dergisi*,13/ (10), 394-398.

Bozarslan, B., & Batu, E. S. (2014). Özel Anaokullarında Çalışan Eğiticilerin Okulöncesi Dönemde Kaynaştırma ile İlgili Görüş ve Önerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 86–108.

Büyüköztürk, Ş. (2017). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. İlişkisiz Ölçümlerde Ortalama Puanların Karşılaştırılması. 39-66. Pegem Akademi. Ankara.

Can, A. (2016). *SPSS İle Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*. SPSS ile Normallik Testleri. 81-92. Pegem Akademi. Ankara.

Cavkaytar, A. (2016). Özel Eğitime Gereksinim Duyan Çocuklar ve Özel Eğitim. (Ed. Diken. İ. H.). *Özel Eğitim Gereksinimli Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim* (1-28). Pegem Akademi. Ankara.

Center For Disease Control Prevention (CDC), (2012). Prevalence of Autis Spectrum Disorders - Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, Morbidity and Mertal Weekly Report (MMWR). United States 2008. Vol. 61 (3).

Çolak, M., & Çetin, C. (2014). Öğretmenlerin Engelliliğe Yönelik Tutumları Üzerine Bir Araştırma. *Dokuz Eylül Üniversitesi. İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*. 21 / (1). 191-211.

Çopanoğlu, Y, C, & Mengi, A. (2014). Toplumsal Dışlanma ve Otizm. *Turkish Studies*, 9/ (*5)*, 607-626.

Dayı, E., & Öztürk, F., G. (2019). Türkiye'de Zihinsel Engelli Öğrencilere Hizmet Veren Özel Eğitim Okulları, Müzik Öğretmenleri ve Müzik Sınıflarının Durumunun İcelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18 – 69, 218-131.

Demir, E., Saatçioğlu, Ö., & İmrol, F. (2016). Uluslararası Degilerde Yayımlanan Eğitim Araştırmalarının Normallik Varsayımları Açısından İncelenmesi. *Current Research in Education*. 2 /(3). 130-148.

Diken, İ, H. (2016). *Özel Eğitime Gereksinim Duyan Çocuklar ve Özel Eğitim*. Diken.İ.H. (Ed.). Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) Olan Öğrenciler (409-447). Pegem Akademi. Ankara.

Dolapci, S. (2013*). Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlilik Algıları İle Kaynaştırma Eğitimine Bakış Açıları*. Dokuz Eylül Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Özel Eğitim Anabilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi. İzmir.

Engin, A. O., Tösten, R., & Kaya, M. D., & Köselioğlu, Y. S. (2014). İlköğretim Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamasıyla İlgili Tutum ve Görüşlerinin Değerlendirilmesi (Kars İli Örneği). *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13, 27–44.

Ergül, C., Baydık, B., & Demir, Ş. (2013). Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının ve Öğretmenlerinin Zihin Engelliler Öğretmenliği Lisans Programı Yeterliklerine İlişkin Görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 499-522.

Er-Sabuncuoğlu, D. M. (2016). Otizm Bilgi Düzeyi: Okul Öncesi Eğitimcileri. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *3* / (1), 28-52.

Ertunç, N, E. (2008). *Kaynaştırma Eğitimi Uygulanan İlköğretim İkinci Kademe Görev Alan Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Hakkında ki Bilgi Düzeylerinin ve Sınıflarındaki Engelli Öğrencilere Bakış Açılarının Değerlendirilmesi*. Gazi Üniveristesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi. Ankara.

Gallahue, L, D., Ozmun, C, J., & Goodway, D, J. (2014). *Motor Gelişimi Anlamak*. (Çeviri. Ed. Özer D. & Aktop, A.). Nobel Yayın. Ankara.

Gök, G. & Erbaş, D. (2014). Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşleri ve Önerileri. *İnternational Journal of Early Childhood Special Education*, 3 (1), 66-87.

Göksu, İ., & Çevik, T. (2004). ‘‘Özel Eğitime Giriş’’. Kaynaştırma Eğitimi. Adana. https://www.zicev.org.tr/ozel-egitime-giris-kaynastirma-egitimi . Erişim: 30-04-2019.

Görgün, B., & Melekoğlu, M. A. (2016). Otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan bireylerin fiziksel aktivitelerine ilişkin yapılan çalışmaların gözden geçirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17, (3), 347-376.

Gözün, Ö. & 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.

Güçlü-Aslan, Y., Kırcaali-İftar, G., Uzuner, Y. (2009). Otistik Çocuklar İçin Davranışsal Eğitim Programı (OÇİDEP) Ev Uygulamasının Bir Çocukla İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi,* 10/(1), 1-25.

Gülüm, V., & Bilir, P. (2011). Beden Eğitimi Öğretim Programlarının Uygulanabilme Koşulları İle İlgili Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Görüşleri. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, IX (2), 57-64.

Gümüş, M. & Tan, Ç. (2015). İlkokul ve Ortaokul Çağında Kaynaştırma Eğitimi Gören Öğrencilere Karşı Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Tutumlarının İncelenmesi. *Siirt Üniverisitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Sayı: 4, 90-110.

Güneş, A. (2004). *Okullarda Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi*. Pegem A Yayıncılık. Ankara.

Güven, Y. (2016). Özel Eğitime Giriş. (45-8). *Farklı Gelişen Çocuklar*. (Ed: Kulaksızoğlu, A.). Nobel Yayın. Ankara.

Howard, F, V., Williams, B., & Lepper, E, C. (2011). *Özel gereksinimi Olan Küçük Çocuklar Eğitimciler, Aileler ve Hizmet Verenler İçin Bir Başlangıç* (Çeviri Ed. G, Akçamete). Nobel Yayın. Ankara.

İlhan, L, E., (2007). *Eğitilebilir Zihinsel Engelli Çocuklarda Beden Eğitimi ve Spor Aktivitelerinin Ruhsal Uyum Düzeylerine Etkisi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı. Doktora Tez. Ankara.

İnce, G. (2017). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuğa sahip ebeveynlerin spor ile ilgili görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18, (1), 109-124.

Kale, R, (2007). *İlköğretimde Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi*. Pegem A Yanıncılık. Ankara.

Karaküçük, S. (2012). *Terapatik Rekreasyon Bir Örnek Uygulama*: OSEP (Otistik Bireyler Spor Eğitim Projesi). Gazi Kitabevi. Ankara.

Kayhan, N., Şengül, A., & Akmeşe, P. P. (2012). İlköğretim Birinci ve İkinci Kademe Öğretmen adaylarının Kaynaştırmaya İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. *Eğitim Ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. 1 (3). 268-278.

Kayıhan, H . (2013). Otizm Spektrum Bozukluğunda İnterdisipliner Yaklaşım. *Ergoterapi ve Rehabilitasyon Dergisi*, 1/ (2), 88-91.

Kaymak, A. (2017). *Özel Gereksinimli Öğrenciler İçin Fiziksel Eğitim ve Spor*. (Ed. Yanardağ, M. & Yılmaz, İ.) Fiziksel Eğitim ve Sporda Öğretim Yaklaşımları. (152-201). Pegem Akademi. Ankara.

Kılıç, E, Ö. (2011). Otizmi Anlamak ve Yaşamak: Karmaşık Bir Gelişimsel Bozukluk. *Bilim ve Teknik Dergisi*, 44, 70-75.

Kırcaali-İftar, G. (1992). Kaynaştırma becerileri öz-değerlendirme aracı. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5, 119-129.

Kırcaali-iftar, G. (1998). *Özel Eğitim*. (Ed. Eripek.S.). Özel Gereksinimli Bireyler ve Özel Eğitim (3-12). T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları No: 1018. Açık Öğretim Fakültesi Yayınları No: 561. Eskişehir.

Kırcaali-İftar, G. (2016). *Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar ve Eğitimleri*. (Ed: Tekin-İftar, E. Ed.). Otizm Sepktrum bozukluğuna Genel Bakış (17-44). Vize Yayıncılık. Ankara.

Kırımlıoğlu, H., Esentürk, O., İlhan, E. L., Yılmaz, A., & Kaynak, K. (2016). İlköğretim, Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi Öğretmenleri İle Beden Eğitimi ve Spor Öğretmen Adaylarının Zihinsel Engelli Bireylerin Fiziksel Egzersize Katılımlarının Etkilerine Yönelik Farkındalık Düzeylerinin İncelenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 5 / (4). 231-244.

Konar, N. & Yıldıran, İ. (2012). Engelliler İçin Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği: Gereksinim Ve Bir Program Modeli. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi Ve Spor Bilim Dergisi*, 14 (2): 208-216. Konya.

Koparan, Ş. (2003). Özel İhtiyaçları Olan Çocuklarda Spor. *Uludağ Universitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 / (1) . 153-160.

Korkmaz, B. (2016). *Farklı Gelişen Çocuklar*. (Ed. Kulaksızoğlu. A.) Otizm (83-104). Nobel Yayınları. Ankara.

Kuzu, S. (2011). *Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutumları Ve Özduyarlılık Düzeylerinin Karşılaştırılması*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Özel Eğitim Anabilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.

Lermi, E. (2016). *Otizmli Öğrencilerinin Kaynaştırma Ortamında Beden Eğitimi Dersine Katılımlarının Beden Eğitimi Öğretmenleri ve Ebeveynler Bakış Açısından İncelenmesi*. Gedik Üniveristesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri ABD. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.

MEB. (2004). Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/66.html . Erişim: 06-03-2019.

MEB. (2006). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111226_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeligi_son.pdf . Erişim: 06-03-2019.

MEB (2008). Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü. http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_10/08101631_kaynatrmayoluylaeitimuygulamasgenelgesi.pdf . Erişim: 30-04-2019.

MEB. (2010). İlköğretim Okullarındaki Kaynaştırma Uygulamalarının Değerlendirilmesi.http://www.meb.gov.tr/earged/earged/ilk_kaynas_eg_uyg_deg.pdf. Erişim: 06-03-2019.

MEB. (2012). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeli. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111226_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeligi_son.pdf . Erişim: 06-03-2019.

MEB (2013). Çocuk Gelişimi ve Eğitimi. Kaynaştırma Eğitimi. http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/Kayna%C5%9Ft%C4%B1rma%20E%C4%9Fitimi.pdf . Erişim: 06-03-2019.

MEB. (2018). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeligi_07072018.pdf . Erişim: 06-03-2019.

Metin, N. (1997). *Okul Öncesi Dönemdeki Down Sendromlu ve Normal Gelişim Gösteren Çocukların Entegrasyonunda Sosyal İletişim Davranışlarının İncelenmesi*. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara.

Metin, Ş. (2013). Türkiye'de Okul Öncesinde Kaynaştırmaya İlişkin Yapılan Çalışmaların İncelenmesi. *Bayburt Üniveristesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 8 (1), 159-185.

Muratlı, S. (2013). *Çocuk ve Spor*. Nobel Yayın. Ankara.

Niyazibeyoğlu, S. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumlarının incelenmesi*. Fatih Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Eğitim Yönetimi, Teftiş, Planlaması ve Eko Anabilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.

Onur, M. (2009). *Rehber öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi (Kağıthane ilçesi örneği)*. Beykent Üniveristesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. İşletme Yönetimi Anabilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.

Otsimo, (2018). Otizm Nedir?. https://otsimo.com/tr/otizm-nedir-otizmin-belirtileri-tedavisi/ . Erişim: 30-04-2019.

Özdemir, H. (2010). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamasına ilişkin Görüşlerinin İncelenmesi*. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi. Edirne.

Özgönenel, S. Ö., & Girli, A. (2016). Otizmli Kaynaştırma Öğrencilerinin Sınıflarında Akran İlişkilerinin Geliştirilmesine Yönelik Eğitim Programının Etkililiğinin İncelenmesi. *İlköğretim Online,* 15(1), 286-298.

Özer, D., Baran, F., Aktop, A., & Nalbant, S. (2006). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Zihinsel Engelli Çocuklara İlişkin Tutumlarının İncelenmesine Yönelik Bir Ön Çalışma. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, XI/1, 3-8.

Özer, D., S. (2013). *Engelliler İçin Beden Eğitimi ve Spor*. Nobel Akademik Yayıncılık. Ankara.

Özer, D., S., & Özer, M., K. (2016). *Çocuklarda Motor Gelişim*. Gelişimle İlgili Temel Kavramlar. (2-6). Nobel Yayınları. Ankara.

Özer, D., & Süngü, B. (2016). Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Bakış Açısından ‘‘Engelliler İçin Beden Eğitimi ve Spor Dersi’’ Uygulamaları. *Hacettepe Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 27 (1), 1-15.

Özkaya, T, B. (2013). Yaygın Gelişimsel Bozukluklarda Otizm Spektrum Bozukluğua Geçiş: DSM-5’te Karşımıza Çıkancak Değişiklikler. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar-Current Approaches in Psychiatry*. 5/ (2). 127-139.

Özkuluoğlu, F. (2015). *Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Özel Gereksinimli Öğrencilerin Kaynaştırma Programlarına Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi*. Dokuz Eylül Üniveristesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı, Özel Eğitim Bölümü, Yüksek Lisans Tezi. İzmir.

Öztürk, M. A. (2012) Teacch Otizm Programı Unsurlarının Beden Eğitimi Ve Sporda Kullanımı. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 259-268.

Özyürek, A., Özkan, İ., Begde, Z., & Yavuz, N, F. (2015). Okul Öncesi Dönemde Beden Eğitimi ve Spor. *İnternational Journal of Science Culture and Sport (IntJSCS)*, 3, 479-488.

Özyürek, M. (2013). *Engellilere Yönelik Tutumların Değiştirilmesi*. Kök Yayıncılık. Ankara.

Pamuk, Y. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri. Dokuz Eylül Üniversitesi*. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İlköğretim Anabilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi. İzmir.

Parlak, C. (2017). *Otizmli Kaynaştırma Öğrencilerinin Okul Öncesi Dönemden İlkokula Geçişte Yaşadıkları Sosyal Uyum Problemlerinin Aile ve Öğretmen Görüşleri Açısından İncelenmesi*. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Engelli Çalışmaları Anabilim Dalı. Yüksek Lisan Tezi. Edirne.

Pekşen-Akça, R. (2015). *Bebeklik ve İlk Çocukluk Döneminde (0-36 Ay) Gelişim*. (E.d: Bıçakcı, Y. M.). Bebeklik ve İlk Çocukluk Dönemi Atipik Gelişim Gösteren Çocukların Gelişimsel Özellikleri (91-142). Eğiten Kitap. Ankara.

Sarı, H., & Bozgeyikli, H. (2003). Öğretmen adaylarının özel eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi: karşılaştırmalı bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 183-203.

Sarı, H., & Pürsün, T. (2016). *Özel Eğitimde Etkili Kaynaştırma Bütünleştirme*. (2-3). Nobel Akademik Yanınları & Atlas Yayınevi. Ankara.

Seçer, F. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin kişiler arası özyeterlik inançları ile kaynaştırmaya yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Selçuk Üniverisitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Eğitim Programı ve Öğretimi Bilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi. Konya.

Seylan, G., & Pekçağlıyan, N. (2002). Sınıf ve okul Ortamına Uygun Olmayan Davranışların Ayrımlı Pekiştirilmesi İşlem Sürecinin Öğretimine Yönelik Kaynaştırma Destek Eğitim Programı Uygulama Örneği. XII. *Ulısal Özel Eğitim Kongresi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları*, Yayın No: 193, 289-298. Ankara.

Soyyiğit, T. (2013). *Sınıf Öğretmenlerinin Değer Tercihleriyle Kaynaştırmaya Yönelik Tutumları Arasındaki İlişinin İncelenmesi (İstanbul İli, Pendik İlçesi Örneği)*. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim yönetimi ve Denetimi. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.

Sucuoğlu, B. (2006). Türkiye'de Kaynaştırma Uygulamaları: Yayınlar/Araştırmalar (1980-2005). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5, (2). 15-23.

Sucuoğlu, B., & Bakkaloğlu, H. (2015). *Okul Öncesinde Kaynaştırma: Öğretmen Eğitimi Mongraf*. Pegem A Yayınları. Ankara.

Sucuoğlu, B. (2016). *Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar ve Eğitimleri*. (Ed. Tekin-İftar, E.). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar ve Kaynaştırma. (469-522). Vize Yayıncılık. Ankara.

Sucuoğlu, B. (2016). Zihinsel Engellilerin Eğitimi. 201-238. *Zihinsel Engelliler ve Eğitimleri* (Ed. B.Sucuoğlu). Kök Yayıncılık. Ankara.

Şahin, H, M. (2004). *Beden Eğitimi ve Sporda Temel Kavramlar Sözlüğü*. Nobel Yayın Dağıtım. Ankara.

Şişman, Y. (2011). Türkiye'de Özürlülere Yönelik Yasal Düzenlemeler. *Sosyal Siyaset Konferansları*, 60 / (1), 169-221.

Taşmektepliği, Y., Yılmaz, Ç., İmamoğlu, O., & Kılgil, E. (2006). İlk Öğretim Okullarında Beden Eğitimi Ders Hedeflerinin Gerçekleşme Düzeyi. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, IV (4), 139-147.

Tohum Otizm Vakfi (TOV). (2011). *Türkiye'de Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Durumu*. Mega Basım.

Tohum Otizim Vakfı. OSB belirtileri Nelerdir? . https://www.tohumotizm.org.tr/otizm/otizm-spektrum-bozuklugu/ Erişim: 01-05-2019.

Tohum Otizim Portalı. Otizm Spektrum Bozukluğunun Tipik Özellikleri Nelerdir? http://www.tohumotizmportali.org/icerik/otizmi-anlamak/otizm-spektrum-bozuklugunu-taniyalim/otizm-spektrum-bozuklugunun-tipik-ozellikleri-nelerdir. Erişim: 04-05-2019.

Topkaya, İ. (2011). *Hareket, Beden Eğitimi ve Spor Öğretiminde Öğrenme ve Öğretimin Temelleri.* Eğitim İlkeleri ve Hareket, Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi (165-172). Nobel Yayın Dağıtım. Ankara.

Töret, G., Aykut, Ç., Babacan, A., & Özkubat, U. (2015). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda akademik başarı düzeyleri üzerinde kendini izleme stratejisinin etkisinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri FakültesiÖzel Eğitim Dergisi*, 16/ (02), 125-145.

Türk Dil Kurumu (TDK). (2019). Beden Eğitimi Nedir? http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5caf6dd5e4fb56.96566352 Erişim: 11-04-2019.

Türk Dil Kurumu (TDK). (2019). Otizm Nedir? http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5cc9f25190aaf4.41657953 Erişim: 01-05-2019.

Türk Dil Kurumu (TDK). (2019). Spor Nedir? http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5caf6ddd0a5973.55821802 Erişim: 11-04-2019.

Usta, A. (2010). *Ankara İlinde Engelli Okullarında Çalışan Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Eğitim Güçlükleri*. Gazi Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi.

Ünlü, H. & Aydos, L. (2000). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Yeterlilikleri Üzerine Bir Derleme. *Milli Eğitim. Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*. 39 (187). 172-192.

Vural, S., & Çelik, S. (2011). *Örneklerle Kavram Öğretimi Zihinsel Yetersizlik Gösteren Çocuklar İçin*. Kavram Öğretimi ve Kavram Öğretiminde Kullanılan Yöntemler (13-36). Kök Yayıncılık. Ankara.

Vural, S., & Yücesoy, Ş. (2003). Türkiye'de Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Hizmetlerin Yasal Yapılanmasında Avrupa Birliği'ne Uyum Çabalarının Yansımaları. *Anadolu Üniveristesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, 141-158.

Yanardağ, M. (2017). *Özel Gereksinimli Öğrenciler İçin Fiziksel Eğitim ve Spor*. (Ed: Yanardağ, M. & Yılmaz, İ.) Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrencilerde Fiziksel Eğitim ve Spor (312-334). Pegem Akademi. Ankara.

Yarımkaya, E., İlhan, L. & Karasu, N. (2017). Akaran Aracalı Uyarlanmış Fiziksel Aktivitelere Katılan Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bir Bireyin İletişim Becerilerindeki Değişimlerin İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*. 18/2. 225-252.

Yazıcıoğlu, T. (2018). Kaynaştırma Uygulamalarının Tarihsel Süreci ve Türkiye'de Uygulanan Kaynaştırma Modelleri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 8, 1: 92-110.

Yıldıran, İ., & Yetim, A., A. (1996). *Orta öğretimde Beden Eğitimi Dersinin Öncelikli Amaçları Üzerine Bir Araştırma*. Gazi Üniverisitesi. Bed. Eğt. Spor Bil. Der. I, 3: 36-43.

Yıldırım, B. A. (2014). *Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya Yönelik Tutumları*. Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep.

Yıldırım-Sarı, H., Bektaş, M., & Altıparmak, S. (2010). Hemşirelik öğrencilerinin engellilere yönelik tutumlarının belirlenmesi. *Yeni Tıp Dergisi*, *27*, 80-83.

Yılmaz, E., & Batu, E. S. (2016). Farklı Branştan İlkokul Öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı, Yasal Düzenlemeler ve Kaynaştırma Uygulamaları Hakkındaki Görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *17 /* (03), 247-268.

https://www.rekreasyonist.com/sherborne-gelisimsel-hareket-egitimi-programi/ . Erişim: 30-5-2019.

EKLER

EK-1: Kişisel Bilgi Formu

I.BÖLÜM

BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİNE İLİŞKİN KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1. Cinsiyetiniz ( ) Kadın ( ) b. Erkek
2. Yaşınız ( ) 18-25 ( ) 26-33 ( ) 34-41 ( ) 42 ve üstü
3. Medeni durumunuz ( ) Evli ( ) Bekar
4. Eğitim durumunuz ( ) Lisans ( ) Lisansüstü Diğer.....
5. Kaç yıldır öğretmenlik yapıyorsunuz?

( ) 1 yıldan az ( ) 1-5 yıl ( ) 6-10 yıl ( ) 11-20 yıl ( ) 21 yıl ve üzeri

6. Özel eğitim gerektiren bir tanıdığınız ya da yakınınız var mı? ( ) Var ( ) Yok
7. Özel eğitimle ilgili eğitim aldınız mı? ( ) Evet ( ) Hayır
8. Özel eğitimle ilgili ne tür eğitim aldınız?
   ( ) Lisans eğitiminde ( ) Hizmet içi eğitim ( ) Kursa katıldım ( )Seminere katıldım
   ( ) Lisansüstü eğitim ( ) Diğer .....
9. Öğretmenliğiniz süresince özel eğitim gerektiren çocuklarla çalıştınız mı?
   ( ) Evet ( ) Hayır

Özel eğitim gerektiren bireylerle çalıştıysanız;

10. Ne kadar süre ile çalıştınız?
    ( ) 4 aydan daha az ( ) 5-8 ay ( ) 9-12 ay ( ) 13-24 ay ( ) 24 ay ve üstü
11. Hangi özel eğitim gerektiren (engelli) gruplarla çalıştınız?
    ( ) Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan ( ) Bedensel yetersizliği ola
    ( ) İşitme yetersizliği olan ( ) Görme yetersizliği olan ( ) Zihinsel yetersizliği olan
    ( ) Diğer .....
12. Engelliler için beden eğitimi ve spor uygulamaları hakkında bilginiz var mı?
    ( ) Var ( ) Yok

13. Engelliler için beden eğitimi ve spor uygulamaları hakkında bilgiye nasıl sahip oldunuz ?
    ( ) Lisans eğitiminde ( ) Hizmetiçi eğitim ( ) Kursa katıldım
    ( ) Seminere katıldım ( ) Lisansüstü Eğitim Diğer .....
14. Kaynaştırma tecrübeniz var mı?
    ( ) Var ( ) Yok
15. Kaynaştırma ile ilgili eğitim aldınız mı?
    ( ) Evet ( ) Hayır
16. Kaynaştırma ile ilgili ne tür eğitim aldınız?
    ( ) Lisans eğitiminde ( ) Hizmet içi eğitim ( ) Kursa katıldım ( ) Seminere katıldım ( ) Lisansüstü eğitim ( ) Diğer .....
17. Bu dönem sınıfınızda özel eğitim gerektiren çocuk var mı?
    ( ) Evet ( ) Hayır
18. Okulunuzun beden eğitimi ve spor salonu özel gereksinimli çocukların kullanımına ve kaynaştırılmasına uygun mu?
    ( ) Evet ( ) Hayır
19. Engelliler için beden eğitimi ve spor konusunda bilgi almak ister misiniz?
    ( ) Evet ( ) Hayır
20. Kaynaştırma konusunda bilgi almak ister misiniz?
    ( ) Evet ( ) Hayır
21. Sınıfınıza özel eğitim gerektiren bir çocuğun kaynaştırılmasını ister misiniz?
    ( ) Evet ( ) Hayır
22. Okulunuzun beden eğitimi ve spor salonunun özel gereksinimli çocukların kaynaştırılmasını kolaylaştıracak düzenlemelerin yapılmasını ister misiniz?
    ( ) Evet ( ) Hayır

EK-2: Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Kaynaştırma/Bütünleştirme Öğrencisine yönelik His, Tutum ve Görüşler Ölçeği (OKHTÖ)

II.BÖLÜM

Sevgili Öğretmenim;

Akman akranlarına göre farklı özellikleri olan hayali bir çocuktur ve aşağıdaki metinde Akman'ın özellikleri anlatılmaktadır. Bu özellikleri dikkate alarak anket sorularınıcevaplandırmanız beklenmektedir. Ankette sorulan sorulara samimiyetle cevap vermeniz bilim adına çok önemlidir. İçtenlikle teşekkürlerimi sunarım.

Senaryo

Durum E: Ortalama bilişsel beceriler, otizm tanısı konmuş.

Gelecek yıl, Akman sizin okulunuzda öğrenci olacak. Kendisi altı yaşında ve birinci sınıfa başlıyor olacak. Konuşurken, bazen soruya cevap vermek yerine kendisine söylenenleri tekrarlıyor. Bazen de, işitme sorunu olmamasına rağmen söyleneni duymuyor ya da söylenene dikkatini vermiyormuş gibi görünüyor. Neredeyse hiçbir zaman karşısındakinin gözünün içine bakmıyor. Akman bazen ellerini sallıyor ve sandalyesinde otururken zıplıyor. Akman bir işten başka bir işe geçerken, aktiviteleri değiştirirken zorlanıyor. Genellikle, Akman diğer çocuklarla oynama konusunda gönülsüzmüş gibi görünüyor ve oynamak istediği zaman da ne yapacağını bilmiyormuş gibi davranıyor. Yakın zamanda Akman'a yapılan bir zeka testinin sonuçları Ortalama (IQ=100) aralığındaydı.Bölgenizdeki Okul Psikoloğu Akman'ın okumayı diğer çocuklarınkine benzer bir hızda öğreneceğini ve ayakkabılarını kendi başına doğru ayağına giymek gibi yaşına uygun günlük yaşam becerilerini kazanmış olduğunu söylüyor. Akman'a otizm teşhisi konmuş.

III: Bölüm: Akman İçin Ne Hissediyorsunuz?
Lütfen, aşağıdaki ifadeler konusunda ne hissettiğinizi en iyi tanımlayan durumu işaretleyiniz.

		Kesinlikle Katılıyorum	**Katılıyorum**	**Kısmen Katılıyorum**	**Kısmen Katılmıyorum**	**Katılmıyorum**	**Kesinlikle Katılmıyorum**
1	Akman sınıfımdaki bir öğrenci olsaydı bundan memnun olurdum.	□	□	□	□	□	□
2	Onu tanımıyor olsam bile, Akman ile konuşurken kendimi rahat hissederim.	□	□	□	□	□	□
3	Akman'ın sınıfımda olmasından korku duyarım.	□	□	□	□	□	□
4	Akman'ın sınıfımda doğum günü partisi olsaydı bundan utanırdım.	□	□	□	□	□	□
5	Akman'ı gördüğümde üzülürüm.	□	□	□	□	□	□

6	Akman gibi çocukların genel eğitim ortamlarına dâhiledilmesi gerekir.	□	□	□	□	□	□
7	Kaynaştırma eğitimi Akman gibi öğrencilerin öğrenme deneyimleriniiyileştirir.	□	□	□	□	□	□
8	Akman gibi öğrenciler normal okuldaki aktivitelerden yararlanamayacakkadar yetersizliği vardır.	□	□	□	□	□	□
9	Yetersizliği olmayan öğrenciler Akman gibi öğrencilerle iletişim kurmaktanfaydalanabilir.	□	□	□	□	□	□
10	Okulda özel eğitim hizmetleri almaları Akman gibi çocuklar için önemlidir.	□	□	□	□	□	□
11	Akman yetişkinlerden çokça ilgi bekleyecektir.	□	□	□	□	□	□
12	Akman kendi başına birçok şey yapmak isteyecektir.	□	□	□	□	□	□
13	Akman kendi başına birçok şey yapabilecektir.	□	□	□	□	□	□
14	Akman yeni arkadaşlar edinebilecektir.	□	□	□	□	□	□
15	Akman diğer öğrencilerle oynamaktan keyif alacaktır.	□	□	□	□	□	□
16	Akman'ı sınıfımın geri kalanı ile birlikte okul gezisine götürmem.	□	□	□	□	□	□
17	Akman sınıfımda olsa ona ne söyleyeceğimi bilemem.	□	□	□	□	□	□
18	Akman sınıfımda bir öğrenci olsa Akman'dan uzak durmaya çalışır ve uzak dururdum.	□	□	□	□	□	□
19	Akman benim okulumda olsa Akman'a bakmamaya çalışırdım.	□	□	□	□	□	□
20	Akman benim sınıfımda bir öğrenci olsa, ödevlerini onun bireysel ihtiyaçlarına göre uyarlardım.	□	□	□	□	□	□
21	Sınıfımdaki diğer öğrencileri Akman ile iletişime geçmeleri için teşvik ederdim.	□	□	□	□	□	□
22	Akman gibi bir öğrenciyi nasıl eğiteceğimi biliyorum.	□	□	□	□	□	□

23	Akman'ın davranışlarını yönetmek için yeteneklerime güveniyorum.	□	□	□	□	□	□
24	Akman'ı eğitmeme yardımcı olabilecek kaynakların farkındayım.	□	□	□	□	□	□
25	Alanında uzman bir öğretmenim.	□	□	□	□	□	□
26	Erken çocukluk eğitimi konusunda iyi bir eğitim aldım.	□	□	□	□	□	□
27	Sınıfımdaki davranışları yönetmek için yeteneklerime güveniyorum.	□	□	□	□	□	□
28	Müdürüm Akman'ın genel eğitim ortamına yerleştirilmesini isterdi.	□	□	□	□	□	□
29	Müdürümün okulumuzdaki öğrenciler için verdiği yerleştirme kararlarınadeğer veriyorum.	□	□	□	□	□	□
30	Bölgemdeki özel eğitimden sorumlu şube müdürüAkman'ın genel eğitim ortamına yerleştirilmesini isterdi.	□	□	□	□	□	□
31	Okulumdaki diğer genel eğitim öğretmenleri Akman'ın genel eğitim ortamına yerleştirilmesini isterlerdi.	□	□	□	□	□	□
32	Sınıfımdaki normal gelişim gösteren öğrencilerin ebeveynleri Akman'ın kendi çocuklarının sınıfına yerleştirilmesini isterlerdi.	□	□	□	□	□	□