



**ENTELEKTÜEL YETERSİZLİĞE SAHİP
ÖĞRENCİLERE UYGULANAN
BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ ÖĞRETİM
PROGRAMININ PSİKOMOTOR VE
PSİKOSOSYAL GELİŞİMLERİNE ETKİSİNİN
KARMA YÖNTEMLE İNCELENMESİ**

Korhan KESKİNKILIÇ

Doktora Tezi

Beden Eğitimi ve Spor Ana Bilim Dalı

2026

(Her hakkı saklıdır.)

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
KİŞİ SPORLARI VE SPOR BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANA BİLİM DALI
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR BİLİM DALI

**ENTELEKTÜEL YETERSİZLİĞE SAHİP ÖĞRENCİLERE UYGULANAN
BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ ÖĞRETİM PROGRAMININ PSİKOMOTOR VE
PSİKOSOSYAL GELİŞİMLERİNE ETKİSİNİN KARMA YÖNTEMLE
İNCELENMESİ**

(Mixed Method Examination of the Effects of Individualized Teaching Program Applied to
Students with Intellectual Disabilities on their Psychomotor and Psychosocial Development)

DOKTORA TEZİ

Korhan KESKİNKILIÇ

Danışman: Prof. Dr. Ahmet Gökhan YAZICI

Erzurum
Ocak, 2026

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Korhan KESKİNKILIÇ tarafından hazırlanan “Entelektüel Yetersizliğe Sahip Öğrencilere Uygulanan Bireyselleştirilmiş Öğretim Programının Psikomotor ve Psikososyal Gelişimlerine Etkisinin Karma Yöntemle İncelenmesi” başlıklı çalışması 22 / 01 / 2026 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Beden Eğitimi ve Spor Ana Bilim Dalı, Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dalında Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı:	Prof. Dr. Çetin YAMAN <i>Marmara Üniversitesi</i>	Aslı ıslak imzalıdır
Danışman:	Prof. Dr. Ahmet Gökhan YAZICI <i>Atatürk Üniversitesi</i>	Aslı ıslak imzalıdır
Jüri Üyesi:	Prof. Dr. Sevinç NAMLI <i>Erzurum Teknik Üniversitesi</i>	Aslı ıslak imzalıdır
Jüri Üyesi:	Prof. Dr. Ali Osman ENGİN <i>Atatürk Üniversitesi</i>	Aslı ıslak imzalıdır
Jüri Üyesi:	Doç. Dr. Kübra ÖZDEMİR <i>Atatürk Üniversitesi</i>	Aslı ıslak imzalıdır
İkinci Tez Danışmanı	Doç. Dr. Atike YILMAZ <i>Muş Alparslan Üniversitesi</i>	Enstitü Yönetim Kurulunun 05/07/2024 tarih ve 2400218595 sayılı kararı.

Bu tezin Atatürk Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddelerinde belirtilen şartları yerine getirdiğini onaylarım.

22 / 01 / 2026

Aslı ıslak imzalıdır

Prof. Dr. Erdinç ŞIKTAR
Enstitü Müdürü

ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Doktora Tezi olarak sunduğum “Entelektüel Yetersizliğe Sahip Öğrencilere Uygulanan Bireyselleştirilmiş Öğretim Programının Psikomotor ve Psikososyal Gelişimlerine Etkisinin Karma Yöntemle İncelenmesi” başlıklı çalışmanın tarafımdan bilimsel etik ilkelere uyularak yazıldığını ve yararlandığım eserleri kaynakçada gösterdiğimi beyan ederim.

22 / 01 / 2026

Aslı ıslak imzalıdır

Korhan KESKİNKILIÇ

- ☐ Tezle ilgili patent başvurusu yapılması / patent alma sürecinin devam etmesi sebebiyle Enstitü Yönetim Kurulunun/....../.... tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 2 (iki) yıl süreyle engellenmiştir.
- ☐ Enstitü Yönetim Kurulunun/....../.... tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 6 (altı) ay süreyle engellenmiştir.

TEŞEKKÜR

Doktora eğitimim sürecinde bilgi ve deneyimleriyle bana rehberlik eden, sabır ve anlayışla her süreçte yanımda olan kıymetli danışmanlarım Prof. Dr. Ahmet Gökhan YAZICI ve Doç. Dr. Atike YILMAZ hocalarıma, çalışmanın ilerlemesinde hep yanımda olan ve her zaman deneyimlerini ve bilgisini aktaran değerli Doç. Dr. Kübra ÖZDEMİR hocama,

Akademik hayata başlamamda kapıyı aralayan ve ilerlediğim her süreçte desteğini gösteren değerli Prof. Dr. Mehmet ILKIM hocama,

Fikirlerine ve deneyimlerine önem verdiğim ve çalışmanın her aşamasında koşulsuz destek aldığım çok kıymetli arkadaşlarım Doç. Dr. Ramazan BAYER ve Eğitim Müfettişi Emrah KILIÇSIZ'a,

Akademik kariyer hedeflerimin gerçekleşmesinde her zaman yardımını hissettiren Bingöl Turgut Özal Ortaokulu Müdürü değerli Aslan SOYSAL'a, çalışmanın veri toplama ve uygulama süreçlerinde her zaman desteklerini gördüğüm çok kıymetli öğretmen arkadaşlarıma,

1002-B Acil destek doktora burs programıyla desteklendiğim TÜBİTAK'a ve SDK-2024-14211 nolu proje ile tezimi destekleyen BAP'a,

Doktora eğitimimi sürdürürken karşılaştığım zorluklarda her zaman yanımda olarak çalışmalarımı hep destekleyen, süreci birlikte aştığımız ve mutlu sona birlikte ulaştığımız değerli eşim Derya KESKİNKILIÇ'a, varlıklarıyla bana ilham kaynağı olan çocuklarım Emir Asaf ve Kaan Aras'a çok teşekkür ederim.

Korhan KESKİNKILIÇ

ÖZ

DOKTORA TEZİ

ENTELEKTÜEL YETERSİZLİĞE SAHİP ÖĞRENCİLERE UYGULANAN BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ ÖĞRETİM PROGRAMININ PSİKOMOTOR VE PSİKOSOSYAL GELİŞİMLERİNE ETKİSİNİN KARMA YÖNTEMLERLE İNCELENMESİ

Korhan KESKİNKILIÇ

Ocak 2026, 227 Sayfa

Amaç: Bu araştırmanın amacı, EY’li öğrencilere uygulanan BÖP’ün fiziksel uygunluk, motor yeterlik ve sosyal gelişimlerine etkilerini incelemektir.

Yöntem: Araştırmada karma yöntemlerden iç içe karma desen modeli benimsenmiş hem nicel hem de nitel veriler toplanmış ve bütüncül bir yaklaşımla değerlendirilmiştir. Çalışma grubu, 11–14 yaş aralığındaki 10 EY’li öğrenciden oluşmaktadır. Ayrıca görüşleri alınmak üzere deney grubunun 6 öğretmeni çalışmaya dahil edilmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda, kontrol grupsuz ön test-son test deney öncesi yaklaşım kullanılmıştır. Deney grubuna 12 hafta süresince, haftada 4 gün bireyselleştirilmiş öğretim programı uygulanmıştır. Ayrıca genel tarama modeli ile öğretmenlere ölçek uygulaması ile nicel veriler toplanmıştır. OSDÖ’nün Cronbach Alpha değeri $\alpha=,80$ olarak hesaplanmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ise, elde edilen veriler içerik analizi yönteminin fenomenolojik desen modeli ile çözümlenmiş, veriler yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle toplanmıştır.

Bulgular: Nicel bulguların tespitinde Wilcoxon işaretli sıralar testi ile istatistiksel analiz yapılmış; deney grubunun ön test- son test verilerine göre fiziksel uygunluk ölçümlerinden boy ve kilo parametrelerinde, motor yeterlik testlerinin ve temel hareket beceri testlerinin tamamında ve okul sosyal davranış ölçeğinin tüm alt boyutlarında anlamlı düzeyde gelişim kaydettikleri görülmüştür. Nitel bulgularda öğrencilerin fiziksel durumları, derslere yönelik beklentileri ve yaşadıkları zorlukları ortaya koyulmuş; öğretmen görüşleri ise nicel bulguları destekleyici nitelikte bulgular sunmuştur.

Sonuç: BÖP’ün EY’li öğrencilerin fiziksel dezavantajlarını azaltarak motor performanslarını ve hareket becerilerini artırdığı; akademik derslerine olumlu katkı sağladığı, sosyal ve iletişim becerilerini geliştirdiği, ayrıca arkadaş ve öğretmen ilişkilerini olumlu yönde etkilediği sonuçları ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak, beden eğitimi ve spor derslerinde uygulanan bireyselleştirilmiş öğretim programının EY’li bireylerin çok yönlü gelişimleri açısından önemli olduğu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Entelektüel Yetersizlik, Engellilerde Egzersiz, Bireyselleştirilmiş Öğretim Programı, Psikomotor Beceri, Psikososyal Gelişim

ABSTRACT

DOCTORAL DISSERTATION

MIXED METHOD EXAMINATION OF THE EFFECTS OF INDIVIDUALIZED TEACHING PROGRAM APPLIED TO STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES ON THEIR PSYCHOMOTOR AND PSYCHOSOCIAL DEVELOPMENT

Korhan KESKİNKILIÇ

January 2026, 227 Pages

Purpose: This study aimed to examine the effects of an individualized education program (IEP) on the physical fitness, motor competence, and social development of students with intellectual disabilities (ID).

Method: An embedded mixed methods design was adopted, allowing for simultaneous collection and holistic analysis of both quantitative and qualitative data. The study group consisted of 10 students with ID aged 11–14, along with six teachers who provided insights through interviews and classroom observations. In the quantitative phase, a one-group pretest-posttest design was used. Over a 12-week period, students participated in a personalized instruction program four days per week. Data were collected using anthropometric measurements, motor skill assessments, and the School Social Behavior Scale (Cronbach's $\alpha = .80$). Qualitative data were gathered through semi-structured interviews and analyzed via content analysis within a phenomenological framework.

Results: Wilcoxon signed-rank test results indicated statistically significant improvements in students' height, weight, motor competence, and all sub-dimensions of social behavior. Qualitative findings supported the quantitative outcomes, revealing increased student engagement, motivation, and communication. Teachers observed positive changes in students' peer relationships, classroom participation, and self-confidence throughout the program.

Conclusion: The IEP contributed significantly to the holistic development of students with ID. Beyond physical and motor gains, the program enhanced social interaction, academic involvement, and overall school adaptation. These findings highlight the value of individualized approaches in physical education for supporting inclusive and effective learning environments.

Keywords: Intellectual Disability, Exercise for Disabled People, Individualized Teaching Program, Psychomotor Skill, Psychosocial Development

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI.....	i
ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI.....	ii
TEŞEKKÜR	iii
ÖZ.....	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar DİZİNİ.....	x
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xii
KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ.....	xiii
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
Giriş	1
Araştırmanın Amacı	4
Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi	5
Araştırmanın Sınırlılıkları	5
Araştırmanın Problemleri.....	6
Varsayımlar	6
Terim ve Tanımlar.....	7
İKİNCİ BÖLÜM	8
Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar	8
Engellilik	8
Engellilik Nedenleri	10
Doğum Öncesi Nedenler	11
Doğum Sırasında Oluşan Nedenler	11
Doğum Sonrasında Meydana Gelen Nedenler	11
Engel Türleri	12
Entelektüel Yetersizlik	12
Entelektüel Yetersizliğin Nedenleri	17
Entelektüel Yetersizliğin Yaygınlığı.....	18
Entelektüel Yetersizliğin Tanı Kriterleri.....	19
Entelektüel Yetersizliğin Sınıflandırılması	21
Özel Eğitim Uygulamaları	25

Özel Eğitim	25
Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim.....	27
Özel Gereksinimli Bireylerin Eğitim Ortamları.....	30
Entelektüel Yetersizliği Bulunan Bireylerde Eğitsel Tanılama ve Değerlendirme	35
Entelektüel Yetersizliği Bulunan Bireylerde Motor Beceriler.....	44
Temel Motor Beceriler	45
Temel Hareket Becerileri	46
Fiziksel Uygunluk	48
Entelektüel Yetersizliği Bulunan Bireylerde Fiziksel Uygunluk.....	49
Fiziksel Aktivite	51
Uyarlanmış Fiziksel Aktivite (UFA).....	53
Entelektüel Yetersizliği Bulunan Öğrenciler İçin Beden Eğitimi ve Spor Dersi.....	58
Entelektüel Yetersizliği Olan Bireylerin Eğitiminde Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Rolü ve Yeterlilikleri	60
Okul Sosyal Yaşamı ve Beceriler	62
Entelektüel Yetersizliği Olan Çocukların Eğitim Alanında Yaşadıkları Problemler.....	64
Ulusal ve Uluslararası Yayımlanmış İlgili Çalışmalar.....	66
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	72
Yöntem	72
Araştırma Yöntemi.....	72
Karma Yöntem	74
İç İçe Karma Desen	75
Çalışma Grubu	77
Veri Toplama Araçları	79
Nicel Veri Toplama Araçları.....	79
Entelektüel Yetersizliği Bulunan Bireyler İçin Dereceli Puanlama Sistemi.....	86
Nitel Veri Toplama Araçları	97
Nicel Verilerin Analizi	98
Nitel Verilerin Analizi.....	98
Nitel Verilerin Geçerlik ve Güvenirliği	99
Karma Yöntem Verilerinin Analizi.....	100
Araştırmacı Rolü	100
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	102
Nicel Verilere İlişkin Bulgular	102
Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	104

Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	104
Temel Hareket Becerilerine İlişkin Bulgular	107
Nitel Verilere İlişkin Bulgular	110
Deney Grubu Uygulama Öncesi Nitel Bulgular	110
Deney Grubu Uygulama Sonrası Nitel Bulgular	113
Öğretmen Grubu Uygulama Öncesi Nitel Bulgular.....	115
Öğretmen Grubu Uygulama Sonrası Nitel Bulgular.....	120
Araştırmanın Sekizinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	123
BEŞİNCİ BÖLÜM	127
Tartışma ve Sonuç	127
Nitel Verilere İlişkin Bulguların Tartışılması.....	127
Nitel Verilere İlişkin Bulguların Tartışılması	144
Karma Yöntem Bulgularının Tartışılması.....	151
Sonuçlar.....	152
Öneriler.....	155
KAYNAKÇA	156
EKLER	187
EK-1. Öğrencilerle Yapılan Çalışmalardan Bazı Görseller	187
EK-2. Bireyselleştirilmiş Öğretim Programı Günlük Planlar	190
EK-3. Kullanılan Ölçek ve Formlar	202
EK-4. Doktora Tez Çalışması Etik Kurul Onayı	206
EK-5. Bilimsel Araştırmalar Projesi Koordinasyon Birimi Proje Onayı.....	207
EK-6. Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Onayı	208
EK-7. Bilgilendirilmiş Onam Formu	209
EK-8. Veli İzin Belgesi	210
EK-9. Anket Kullanım İzni	211
ÖZGEÇMİŞ.....	212

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. <i>DSÖ'ye Göre Engellilik Tanımlamaları (Koca, 2022)</i>	10
Tablo 2. <i>Literatürde Entelektüel Yetersizliğe İlişkin Terimler (Cavkaytar vd., 2014)</i>	13
Tablo 3. <i>Entelektüel Yetersizliğin Psikolojik Sınıflandırılması</i>	22
Tablo 4. <i>EY'li Bireylerin Kurum İçi Eğitim Ortamları (MEB, 2015, 2019)</i>	63
Tablo 5. <i>Çalışmada Kullanılan Yöntemler ve Açıklamaları</i>	73
Tablo 6. <i>Öğrencilere Ait Yüzde Frekans Dağılımı</i>	102
Tablo 7. <i>Öğretmenlere Ait Yüzde Frekans Dağılımı</i>	103
Tablo 8. <i>Deney Grubu Okul Sosyal Davranış Ölçeği Ön Test – Son Test Sonuçlarına Göre Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Karşılaştırılması</i>	104
Tablo 9. <i>Deney Grubu Fiziksel Uygunluk Düzeylerinin Ön Test – Son Test Sonuçlarına Göre Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Karşılaştırılması</i>	105
Tablo 10. <i>Deney Grubu Yer Değiştirme Hareketleri Ön Test – Son Test Sonuçlarına Göre Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Karşılaştırılması</i>	107
Tablo 11. <i>Deney Grubu Nesne Kontrol Hareketleri Ön Test – Son Test Sonuçlarına Göre Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Karşılaştırılması</i>	108
Tablo 12. <i>Deney Grubu Dengeleme Hareketleri Ön Test – Son Test Sonuçlarına Göre Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Karşılaştırılması</i>	109
Tablo 13. <i>Deney Grubu Öğrencilerinin Okulda Günün Nasıl Geçiyor, Arkadaşlarıyla ve Öğretmenleriyle İlişkin Nasıl Sorularına İlişkin Görüşleri Sonucunda Ortaya Çıkan Ana Tema, Alt Tema ve Kodlar</i>	110
Tablo 14. <i>Deney Grubu Öğrencilerinin Beden Eğitimi ve Spor Dersi ile İlgili Görüşleri Sonucu Ortaya Çıkan Ana Tema, Alt Tema ve Kodlar</i>	111
Tablo 15. <i>Deney Grubu Öğrencilerinin Okul Dışında Ne Tür Fiziksel Aktiviteler Yapıyorsun Sorusuna İlişkin Görüşleri Sonucunda Ortaya Çıkan Ana Tema, Alt Tema ve Kodlar</i>	111
Tablo 16. <i>Deney Grubu Öğrencilerinin Ailen Fiziksel Aktivitelere Katılman ile İlgili Ne Düşünüyor Sorusuna İlişkin Görüşleri Sonucunda Ortaya Çıkan Ana Tema, Alt Tema ve Kodlar</i>	112
Tablo 17. <i>Deney Grubu Öğrencilerinin Yapmış Olduğu Etkinliklerin Senin İçin Olumlu ve Olumsuz Yönleri Nelerdir Sorusuna İlişkin Görüşleri Sonucunda Ortaya Çıkan Ana Tema, Alt Tema ve Kodlar</i>	113

Tablo 18. <i>Deney Grubu Öğrencilerinin Etkinliği Yapan Diğer Arkadaşlarını İzlerken Neler Düşündün Sorusuna İlişkin Görüşleri Sonucunda Ortaya Çıkan Ana Tema, Alt Tema ve Kodlar</i>	114
Tablo 19. <i>Deney Grubu Öğrencilerinin Hazırlamış Olduğumuz Fiziksel Aktiviteler ile İlgili Ne Düşünüyorsun Sorusuna İlişkin Görüşleri Sonucunda Ortaya Çıkan Ana Tema, Alt Tema ve Kodlar</i>	115
Tablo 20. <i>Öğretmenlerin Zihinsel Engelli Birey ile İlgili Düşünceleriniz Nelerdir Sorusuna İlişkin Görüşleri Sonucunda Ortaya Çıkan Ana Tema, Alt Tema ve Kodlar</i>	116
Tablo 21. <i>Öğretmenlerin Eğitim Sisteminde Zihinsel Yetersizliği Bulunan Bireylerin Beden Eğitimi ve Spor Dersi Uygulamaları Hakkındaki Düşünceleriniz Nelerdir Sorusuna İlişkin Görüşleri Sonucunda Ortaya Çıkan Ana Tema, Alt Tema ve Kodlar</i>	117
Tablo 22. <i>Öğretmenlerin Öğrencilerinizin Okul Sosyal Davranışları Hakkındaki Düşünceleriniz Nelerdir Sorusuna İlişkin Görüşleri Sonucunda Ortaya Çıkan Ana Tema, Alt Tema ve Kodlar</i>	118
Tablo 23. <i>Öğretmenlerin Zihinsel Yetersizliği Bulunan Bireylerin Eğitimi ile İlgili Çözüm Önerileriniz Nelerdir Sorusuna İlişkin Görüşleri Sonucunda Ortaya Çıkan Ana Tema, Alt Tema ve Kodlar</i>	119
Tablo 24. <i>Öğretmenlerin Yapılan Etkinliklerin Öğrenciler Üzerindeki Etkileri ile İlgili Düşünceleriniz Nelerdir Sorusuna İlişkin Görüşleri Sonucunda Ortaya Çıkan Ana Tema, Alt Tema ve Kodlar</i>	120
Tablo 25. <i>Öğretmenlerin Öğrencilere Uygulanan Fiziksel Aktivitelerin Sizin Dersinize Yönelik Yansımaları Nelerdir Sorusuna İlişkin Görüşleri Sonucunda Ortaya Çıkan Ana Tema, Alt Tema ve Kodlar</i>	121
Tablo 26. <i>Öğretmenlerin Yapılan Uyarlanmış Beden Eğitimi ve Spor Uygulamaları ile İlgili Değerlendirmeleriniz Nelerdir ve Eklemek İsteddiğiniz Bir Düşünceniz Var Mı Sorusuna İlişkin Görüşleri Sonucunda Ortaya Çıkan Ana Tema, Alt Tema ve Kodlar</i>	122
Tablo 27. <i>Bireyselleştirilmiş Öğretim Programının Fiziksel Gelişim Üzerindeki Etkisine İlişkin Nicel ve Nitel Sonuçların Ortak Gösterimi</i>	124
Tablo 28. <i>Bireyselleştirilmiş Öğretim Programının Temel Hareket Becerileri Üzerine Etkisine İlişkin Nicel ve Nitel Sonuçların Ortak Gösterimi</i>	125
Tablo 29. <i>Bireyselleştirilmiş Öğretim Programının Sosyal Gelişim Üzerine Etkisine İlişkin Nicel ve Nitel Sonuçların Ortak Gösterimi</i>	126

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Engellilik ile İlgili Fotoğraf Karesi	9
Şekil 2. Engelliliğin Oluş Zamanına Göre Nedenleri (Üngör, 2019)	11
Şekil 3. Engel Türleri (Keskinkılıç, 2022)	12
Şekil 4. Entelektüel Yetersizlikle İlgili Fotoğraf Karesi	15
Şekil 5. Entelektüel Yetersizliğin Nedenleri (MEB, 2022)	18
Şekil 6. Zihinsel Yetersizlik Tanımlama Kriterleri (AAIDD, 2010)	20
Şekil 7. Entelektüel Yetersizliği Olan Öğrencilere Yönelik Eğitim Ortamları (Karasu, 2017)	33
Şekil 8. Özel Gereksinimli Birey Tanılama ve Değerlendirme Tablosu (Dierg, 2023)	38
Şekil 9. BEP Geliştirme Birimi Üyeleri (ÖEHY, 2018)	42
Şekil 10. Temel Hareket Becerilerinin Sınıflandırılması (Eleser, 2019)	47
Şekil 11. Uyarlanmış Fiziksel Aktivite ile İlgili Bir Görsel	55
Şekil 12. İç içe Karma Desen Modeli (Creswell, 2021)	76
Şekil 13. Araştırmanın Deney ve Öğretmen Grubu	77
Şekil 14. İç içe Karma Desende Örneklem Modelleri (Creswell, 2021)	79
Şekil 15. Boy Uzunluğu Ölçümlerine Ait Bir Görsel	81
Şekil 16. Beden Ağırlığı Ölçümlerine Ait Görseller	81
Şekil 17. Sağ-Sol El Kavrama Kuvveti Testi Ölçümlerine Ait Bir Görsel	82
Şekil 18. Flamingo Denge Testi Ölçümlerine Ait Bir Görsel	82
Şekil 19. Esneklik (Otur-Eriş) Testi Ölçümlerine Ait Görseller	83
Şekil 20. Reaksiyon Testi Ölçümlerine Ait Görseller	83
Şekil 21. 20 Mt Sürat Testi Ölçümlerine Ait Görseller	84
Şekil 22. Durarak Uzun Atlama Testi Ölçümlerine Ait Bir Görsel	84
Şekil 23. Dikey Sıçrama Testi Ölçümlerine Ait Görseller	85
Şekil 24. Sağlık Topu Fırlatma Testi Ölçümlerine Ait Bir Görsel	85
Şekil 25. Şınav Testi Ölçümlerine Ait Görseller	85
Şekil 26. Mekik Testi Ölçümlerine Ait Görseller	86
Şekil 27. 2 Dakika Yürüme Testi Ölçümlerine Ait Bir Görsel	86
Şekil 28. Nicel ve Nitel Sonuçların Ortak Gösterimi	124

KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ

AAIDD	: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities
AAMR	: Amerikan Zihinsel ve Gelişimsel Yetersizlikler Birliği
AÇSHB	: Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı
APA	: American Psychiatric Association
BEP	: Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı
BÖP	: Bireyselleştirilmiş Öğretim Programı
DSM	: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders
DSÖ	: Dünya Sağlık Örgütü
EY	: Entelektüel Yetersizlik
FABKR	: Fiziksel Aktivite Bilimsel Komisyonu Raporu
ICD	: International Classification of Diseases
ICF	: International Classification of Functioning, Disability and Health
KDA	: Kısa Dönem Amaçlar
NASPE	: Amerikan Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Birliği
OSDÖ	: Okul Sosyal Davranış Ölçeği
ÖEHY	: Özel Eğitim Yönetmeliği Hizmetleri Yönetmeliği
ÖGB	: Özel Gereksinimli Birey
RAM	: Rehberlik ve Araştırma Merkezi
RPDH	: Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri
UNICEF	: Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu
UDA	: Uzun Dönem Amaçlar
UFA	: Uyarlanmış Fiziksel Aktivite
VKİ	: Vücut Kitle İndeksi
WHO	: World Health Organization

BİRİNCİ BÖLÜM

Giriş

Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) öncülüğünde hazırlanan Dünya Engellilik Raporu'na göre dünya nüfusunun %15'inin engellilik yaşadığı tahmini yapılmıştır. Engelli ve Yaşlı Genel Müdürlüğü'nün Engelli ve Sağlık Kurumu Raporlarını esas alarak hazırlamış olduğu Engelli ve Yaşlı İstatistik Bülteni Ulusal Engelli Veri Sistemi kayıtlarından hareketle; Türkiye'de engelli birey sayısı 1.414.643'ü erkek, 1.097.307'si kadın olmak üzere 2.511.950'dir. Fakat Ulusal Engelli Veri Tabanına göre Türkiye'de engelli birey sayısı resmi olmayan rakamlara göre %13 düzeyinde, 9 milyon olduğu düşünülmektedir. Türkiye'de engel grupları içinde entelektüel yetersizliği bulunan bireylerin oranının ise %17,1 olduğu görülmektedir (Aile Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, 2023; URL9, 2021).

Engellilik kavramı, içerik ve kapsam bakımından gelişimini sürdürmekte olup 5378 sayılı Engelliler Hakkında Kanun'un 3'üncü maddesinde; fiziksel, zihinsel, ruhsal ya da duysal işlevlerde belirli düzeyde kayıplar nedeniyle bireyin toplumsal yaşama diğer bireylerle eşit koşullarda katılımının zorlaşması olarak tanımlanmaktadır. Bu çerçevede engellilik, yalnızca fizyolojik işlev yetersizliklerine değil, aynı zamanda ruhsal süreçlerde ortaya çıkan bozukluklara da işaret eden kapsamlı bir kavram olarak ele alınmaktadır (Odabaşı, 2019). Özel gereksinimli bireylerin toplumsal rolleri, yaşam hakları, özgür yaşamaları için kendilerine sunulan hizmetlerin yıllar içerisinde iyileşme adına umut verici olduğu hatta bu kişilere hitaben isimlerin devlet tarafından kırıncı ifadelerden daha makul ve insani ifadelere bıraktığını söyleyebiliriz. Buna bağlı olarak ülkemizde engelli bireyi tanımlamak için geliştirilen ifadelerin sürekli değiştiğini ve bu ifadeler üzerinde devamlı tartışmalar yaşandığını görürüz. Resmi tanımlamalar 1950'li yıllarda sakat olarak ifade edilirken, 1970'li yıllarda özürlü olarak değişmiştir. 2013 yılında ise özürlü yerine engelliye geçilmesi kararlaştırılarak, özür ve özürölülük olarak geçen bütün ifadeler yerini engelli ya da engellilik gibi kavramlara bırakmıştır (Küçükali, 2014).

Amerikan Psikiyatri Derneği (APA) ve Diagnostic and Statical Manuel-III (DSM-III) 1980'li yıllarda zihinsel yetersizliği olan bireyleri tanımlamada "Mental Retardasyon / Zekâ Geriliği" ifadelerini kullanmıştır. Entelektüel yetersizlik, gelişimsel bozukluk tanı kategorisindedir. Entelektüel yetersizlik, DSM- IV-TR'deki "Genellik İlk Kez Bebeklikte Çocuklukta ve Ergenlikte Tanısı Konan Bozukluklar" bölümünde bulunurken DSM-V'te "Nörogelişimsel Bozukluklar" olarak ifade edilmektedir. DSM-V'te "Mental Retardasyon"

(Mental Retardation) terimi yerini artık “Entelektüel Yetersizlik” (Intellectual Disability) terimine bırakmıştır. Alanyazında genel olarak “Zihinsel Yetersizlik” ifadesi kullanılmasına rağmen ABD son yıllarda sağlık ve eğitim gibi alanlarda daha az incitici olduğu ve içinde bulunulan engel durumunu daha iyi vurguladığı düşüncesiyle “Entelektüel Yetersizlik” terimini kullanmayı tercih etmektedir. Bunun yanı sıra güncellenen ifadeleri değerlendiren ve takip eden DSÖ de entelektüel yetersizlik ifadesini kullanmayı tercih etmektedir (APA, 2013; Cooper & Speck, 2009; Mıhçı, 2016; Miodrag & Hodapp, 2010; Akt: Mukaddes & Ercan, 2018; Tunalı & Cankorur, 2017).

Entelektüel yetersizlik (EY), benzer yaş ve sosyo-kültürel durumlara sahip bireylerle kıyaslandığında genel zihinsel beceriler, uyarlanabilir davranışlar ve fonksiyonel becerilerinde önemli bir sınırlama ile karakterize olan yetersiz bir zihinsel gelişim durumudur (Maia vd., 2021). Araştırmalara bakıldığında entelektüel yetersizliğin tek başına bir hastalık olmadığı, daha heterojen bozuklukların bir arada olduğu ayırt edici özellikleri bulunan bir rahatsızlıktır (İlyas vd., 2020). Entelektüel yetersizlik; öğrenme, problem çözebilme, akıl yürütme gibi bilişsel işlevlerin yanı sıra, iletişim kurma ve bağımsız yaşam becerilerinde görülen sınırlılıklarla tanımlanan gelişimsel bir yetersizlik türüdür. Zihinsel ve uyumsal davranış alanlarında belirgin kısıtlılıklar yaşayan EY’li bireylerin, yaşın ilerlemesi ve yetersizlik düzeyinin artmasıyla birlikte yaşamlarında karşılaştıkları güçlüklerin de arttığı görülmektedir (AAIDD, 2023; APA, 2013; WHO, 2023).

Zekânın tanımlanmasıyla beraber bunu ölçebilecek testler de oluşturulmaya başlanmıştır. Zekâ testlerinin geniş ölçekli faktör analizinde 4 faktör tanımlanmıştır: sözel kavrama, algısal muhakeme, çalışma belleği ve işleme hızı zekayı ölçmede kullanılan IQ (Intelligence Quotient, Zekâ Katsayısı) testleri uzun bir geçmişe sahiptir ve bu süreç içerisinde birçok tartışmaya sebep olmuştur. Bu testlere yönelik genel itiraz, testlerin güvenilir olmadığı ve zekayı ölçme geçerliliğine sahip olmadıklarıdır. Dahası IQ testlerinin kişinin sosyokültürel ortamını pek göz önüne almadığı, bu durumun etkisini küçümsemediği ve gerçek entelektüel kapasiteyi yansıtmadığı ortaya atılmıştır. IQ puanları tanılama ve sınıflandırma hâlâ büyük bir önem arz etse de bu önem giderek azalmaktadır (Bhaumik vd., 2020).

Sağlıklı bir yaşamın gerekliliği olarak görülen ve günlük yapılmasının önemli olduğu vurgulanan fiziksel aktiviteler; kas iskelet, bağışıklık, kardiyopulmoner gibi vücut sistemlerini düzenleyerek kronik hastalık risklerini azaltır ve kilo kontrolünün sağlanmasına yardımcı olur. Bilişsel fonksiyonların yanında fiziksel uygunluğun tüm parametreleri üzerinde üst düzey bir gelişim sağlayarak genel bir iyilik halinin oluşmasına katkı sağlar (SB, 2022). Entelektüel yetersizliğe sahip bireylerin genellikle sedanter bir yaşam tarzı sürdürdükleri ve hareket

sınırlılıkları yaşadıkları literatürde sıklıkla vurgulanmaktadır. Bu bireylerin birçoğu, günlük yaşam ve mesleki faaliyetlerinde yeterli düzeyde fiziksel aktiviteye katılım göstermemektedir. Hareket bozuklukları EY'li bireylerin fiziksel hareketsizliğinin temel nedeni olarak değerlendirilmektedir (Köşgeroğlu & Mertboğa, 2011).

Uyarlanmış fiziksel aktivite, özel gereksinimi bulunan bireylerin bireysel yeterlilikleri, gelişimsel özellikleri ve ihtiyaçları dikkate alınarak, uygun materyal ve güvenli ortam koşulları eşliğinde, alanında uzman eğitmenler tarafından yürütülen özel olarak yapılandırılmış programlar olarak tanımlanmaktadır (Yarımkaya vd., 2022). Bu programlar, EY'li bireylerin sportif etkinliklere ve oyun temelli egzersiz uygulamalarına katılımını bireysel gereksinimler doğrultusunda planlamayı hedeflemektedir (Nutsch & Bruland, 2022). Bireyin yetersizlik türü, düzeyi, yaşı ve eşlik eden sağlık sorunları göz önünde bulundurularak tasarlanan UFA programları, özel gereksinimli bireylerin yaşam boyu fiziksel aktivitelere katılımını ve sosyal gelişimini destekleyen etkili müdahale yaklaşımlarından biri olarak kabul edilmektedir (Bechar & Grosu, 2016; Sevimay Özer, 2020; Willems vd., 2018).

Bireyselleştirilmiş öğretim programı (BÖP), özel gereksinimli bireylerin (ÖGB) eğitim gereksinimlerinin karşılanmasını ve bireyselleştirilmiş eğitim programı'nda (BEP) belirlenen hedef davranışlara ulaşılmasını sağlamak amacıyla her ders için ayrıntılı biçimde yapılandırılan öğretim planı olarak tanımlanmaktadır (Toper, 2020). BÖP'ün içeriğinde ders kazanımlarıyla ilişkili olarak özel gereksinimli bireyin mevcut performansı ile uzun ve kısa dönemli amaçlar yer almakta; ayrıca kullanılacak öğretim yöntem ve teknikleri, araç-gereçler ile öğrenciye yönelik değerlendirme sürecine ilişkin bilgiler de bulunmaktadır (MEB, 2014). Bireyselleştirilmiş öğretim programı, dört kısımdan oluşmaktadır: Birinci kısım biçimsel bölüm olarak isimlendirilen konu, uygulayıcı, süre ve ortam bilgilerini içeren kısımdır. İkinci ve üçüncü kısım o günkü ders oturumunun uzun dönemli, kısa dönemli ve öğretimsel amaçlarını, yararlanılacak yöntem ve teknikleri, etkinlikleri, pekiştireçleri, işleyişi detaylarıyla gösteren ayrıntılı kısımdır. Son kısım ise hedef davranışlara ne düzeyde ulaşıp ulaşılmadığını içeren değerlendirme kısmıdır (Kurnaz vd., 2016). EY'li çocuğun akranları ile birlikte sosyalleşerek ve etkileşim halinde olarak yaşam becerilerini öğrenmesi beklenmektedir. Başka bir ifade ile, kendini toplum içerisinde ne şekilde ifade etmesi gerektiğini, sorgulama yeteneğini, dinleme ve anlama becerilerini, zor durumlarla nasıl başa çıkması gerektiğini öğrenmesi önemli hususlardır. Sosyal becerilerde zayıf olan EY'li çocuklar arkadaşları tarafından kabul görmemektedirler. Bu çocukların ilerleyen yıllarda yaşıtlarına oranla duygusal, fiziksel, okulu reddetme vb. davranış sorunları ile daha fazla karşılaşma olasılıkları olacaktır (Samancı & Uçan, 2017; Serin, 2012).

Araştırmanın Amacı

Günümüzde özel gereksinimi bulunan bireylerin günlük yaşam becerileri, toplumsal hayata aktif katılımları ve bir birey olarak kendilerini gerçekleştirme istekleri tipik gelişim gösteren bireylere oranla kısıtlılık göstermektedir. Entelektüel yetersizliği bulunan bireylerin zihinsel, davranışsal, sosyal ve psikomotor becerilerinde kısıtlılıklarının olması ve bu durumun yaşam kalitelerini önemli oranda etkilemesi ile ciddi problemler yaşadıkları bilinmektedir.

Literatür incelendiğinde sporun entelektüel yetersizliği bulunan bireyler üzerindeki katkılarını ortaya koyan çalışmaların olduğunu görmekteyiz. Kırımoğlu vd. (2016) çalışmasında spor aktivitelerinin, zihinsel yetersizliği bulunan bireylerin yaşam kalitelerinin artırılması ve bu kişilerin topluma kazandırılması için oldukça önemli olduğundan bahsetmektedir. Başka bir çalışmada zihinsel yetersizliği olan bireylerin yaşadıkları zorlukların üstesinden gelebilmeleri için sosyalleşmeleri gerektiğinden bahsetmektedir. Yine başka bir çalışmada sporun entelektüel yetersizliği olan bireylerin fiziksel gelişimleri, psikolojik ve sosyal uyumlarına katkı yaptığı ifade edilmektedir. Böylece bireyin, kendine değer verme, sosyal becerilerinde artış, arkadaşlık ilişkilerinde iyileşmeler gibi özelliklerinde olumlu gelişmeler tespit edildiği vurgulanmıştır (Albaum vd., 2022; Olvhøj vd., 2022).

Entelektüel yetersizliği bulunan bireylerin gelişim çağı oldukça önemlidir ve çocuklar hareket yoluyla dünyayla etkileşimde bulunurlar. Her insan farklı gelişir ve bazı insanlar gelişim esnasında farklı olumsuzluklar yaşayabilirler. Bu olumsuzluklarla birlikte bireylerde çeşitli beceriler (zihinsel, motor, duygusal) eksik kalabilir veya çeşitli sorunlar olabilir (Alp, 2021). Gelişim esnasında ortaya çıkan bu sorunlar, bireyin çevreye uyumunu ve yaşam kalitesini etkiler. Bu durumun üstesinden gelmek için kişiye özel eğitimler verilmesi gerektiği ortaya koyulmaktadır (Subakan & Koç, 2019).

Özellikle okul çağı öğrencilerinin özel gereksinimlerinin getirdiği dezavantajlı durumlardan dolayı okul yaşamlarında maruz kaldıkları sosyal baskılar, akran zorbalıkları, iletişim problemleri bunun yanı sıra fiziksel beceri ortaya koyamama gibi önemli konularda sorun yaşamaları çalışmamızın ortaya çıkmasını sağlayan önemli gerekçeler olmaktadır. Bu temel problemler dikkate alınarak araştırmamızda hafif düzeyde zihinsel yetersizliği bulunan öğrencilerin beden eğitimi ve spor derslerinde bireyselleştirilmiş öğretim programı ile psikomotor ve psikososyal becerilerini geliştirmek; psikomotor becerilerinin, okul sosyal davranışları üzerine etkilerini ve okul yaşamlarını bütüncül olarak nasıl algıladıklarını incelemek ve bunun yanında toplumsal hayata daha aktif katılımlarını sağlamak amacıyla tasarlanmıştır.

Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi

Herhangi bir alanda yetersizliği bulunan bireylerin yaşam şartları tipik gelişim gösteren bir bireye kıyasla birçok alanda daha dezavantajlı olarak karşımıza çıkmaktadır. Aynı şekilde entelektüel yetersizliği bulunan bireylerin de günlük yaşam aktiviteleri oldukça sınırlı ve birçoğunun durumu başka bir bireyin yardımı olmadan hayatlarını sürdüremeyecek kadar muhtaç olacak boyutlara ulaşabilmektedir. Bu bağlamda BÖP'ün EY'li bireyler üzerinde olumlu etkilerinin olacağı düşünülmektedir.

EY'li bireyler üzerinde ilgili literatür incelendiğinde çok az çalışmanın olduğu ve bu çalışmaların da daha çok psikososyal alan üzerine odaklandığı, bunun yanında psikomotor alan üzerine daha az çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Bu eksiklik göz önünde bulundurularak psikomotor becerilerin gelişiminin psikososyal alan gelişimine de katkı sağlayacağı düşüncesiyle her iki alanı da çalışmaya dahil etmenin ve BÖP'ün insan odaklı yaklaşımı sayesinde bütüncül insan ilkesini desteklemesinin özel gereksinimli bireylerin toplumsal yaşama daha etkin katılmaları adına önemli olduğu düşünülmektedir.

Çalışmamızda temel olarak psikomotor becerilerin geliştirilmesi adına hazırlanıp uyarlanmış beden eğitimi aktiviteleri oluşturularak egzersiz faaliyetlerinin yaptırılmasına odaklanılmıştır. Ayrıca öğretmenlere öğrencilerle alakalı ölçek ve hem öğretmenlere hem de öğrencilere yarı yapılandırılmış görüşmeler uygulatılarak psikomotor ve psikososyal alanların birbirini ne derecede etkilediğini ortaya koymak hedeflenmiştir. Bu bağlamda EY'li bireylere yönelik uygulanan programların etkilerini nicel ve nitel verilerle birlikte ele alarak alandaki sınırlı sayıda karma yöntem araştırmasına katkı sağlaması, elde edilen bulguların uygulamaya ve gelecekteki araştırmalara yön verebilecek nitelikte olması bakımından önem taşımaktadır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

- * Araştırma hafif düzey entelektüel yetersizliği bulunan ve 11-14 yaş aralığındaki öğrencilerle sınırlıdır.
- * Bingöl ili Turgut Özal Ortaokulu özel eğitim alt sınıfındaki öğrenciler ile özel eğitim öğrencilerinin dersine giren öğretmenler ile sınırlıdır.
- * Çalışmamız 2024-2025 eğitim öğretim yılında uygulanmak üzere sınırlandırılmıştır.
- * Araştırma için belirlenen esneklik, denge, kuvvet, sürat, dayanıklılık ve reaksiyon gibi fiziksel ölçüm parametreleri ile sınırlıdır.
- * Çalışmada ortaya konan beden eğitimi ve spor dersi için araştırmacı tarafından hazırlanan bireyselleştirilmiş öğretim programı ile sınırlandırılmıştır.

Araştırmanın Problemleri

Ana Problem Cümlesi

Entelektüel yetersizliğe sahip öğrencilere uygulanan bireyselleştirilmiş öğretim programının psikomotor ve psikososyal gelişimlerine etkisi var mıdır?

Araştırmanın temel problemi doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

1. Katılımcıların (öğretmenler) okul sosyal davranış ölçeği ön-son test puanları arasında fark var mıdır?
2. Deney grubu katılımcılarının esneklik, denge, kuvvet, sürat, dayanıklılık ve reaksiyon ön-son test puanları arasında fark var mıdır?
3. Deney grubu katılımcılarının psikomotor beceri ön-son test puanları arasında fark var mıdır?
4. Deney grubu katılımcılarının uygulama öncesi bireyselleştirilmiş öğretim programına yönelik görüşleri nelerdir?
5. Deney grubu katılımcılarının uygulama sonrası bireyselleştirilmiş öğretim programına yönelik görüşleri nelerdir?
6. Öğretmen katılımcılarının uygulama öncesi bireyselleştirilmiş öğretim programına yönelik görüşleri nelerdir?
7. Öğretmen katılımcılarının uygulama sonrası bireyselleştirilmiş öğretim programına yönelik görüşleri nelerdir?
8. Araştırmada elde edilen nitel bulgular nicel bulgulara ait çıkarımları nasıl geliştirebilir?

Varsayımlar

- * Araştırmada yer alan katılımcıların gönüllü olarak araştırmaya dâhil oldukları, sorulara samimi ve doğru cevap verdikleri varsayılmaktadır.
- * Araştırmada tercih edilen test araçları ve görüşme sorularının yapılan çalışmaya uygun olduğu ve bunun yanı sıra kullanılan istatistiksel yöntemlerin de amaca uygun olduğu varsayılmıştır.
- * Bireyselleştirilmiş öğretim programının amacına uygun şekilde hazırlanıp uygulandığı varsayılmaktadır.
- * Fiziksel uygunluk ölçümlerinin ön-son test sonuçlarının etik ilkelere uygun tutulduğu ve çıkan sonuçların herhangi bir müdahale olmaksızın analizinin yapıldığı varsayılmıştır.

Terim ve Tanımlar

1. Entelektüel Yetersizlik: Entelektüel yetersizlik; bilişsel, dil gelişimi, motor beceri ve sosyalleşme gibi fonksiyonların eksikliği ile ortaya çıkan zihinsel gelişim durumu şeklinde ifade edilir (Tarani vd., 2022). Entelektüel yetersizliği biraz daha açarsak; Bireyin öz bakım becerileri, ev yaşantıları, iletişim becerileri, sosyal becerileri, akademik işlevleri ve sağlık gibi normal hayatın beklentilerinde yetersizlikler olarak tanımlanmaktadır (İlhan vd., 2015).

2. Bireyselleştirilmiş Öğretim Programı: Bireyselleştirilmiş öğretim programı (BÖP), kısa dönemli amaçları, ayrıntılı değerlendirmeyi ve öğretimin planlanmasını içerir. Öğrencinin ulaştırılması istenen amaçları kazanması için yapması gerekenleri ayrıntılı, belirgin ve açıkça bir şekilde ifade eder. BÖP'ler günlük, haftalık veya aylık olarak geliştirilebilir. Kısa dönemli amaçları nasıl öğreteceğimiz konusunda bize yol gösterir ve kişiye özgü hazırlanan ders planıdır (ÖRAM, 2017).

3. Psikomotor Beceri: Psikomotor gelişim, yaşam boyunca devam eden, motor becerilerde ortaya çıkan değişimleri inceleyen süreci göstermektedir (Demirci, 2007). Hareketin hassaslığının temelinde kaba ve ince motor beceriler gelmektedir (Kuru & Köksalan, 2012). Kaba motor hareketler genel olarak baş, gövde, kol ve bacakların hareketlerini kapsamaktadır. İnce motor hareketler ise; belirli bir organın daha küçük, hassas hareketleri gerçekleştirmesi olarak tanımlanır (Özer & Özer, 2016).

4. Psikososyal Gelişim: Erikson'a göre gelişim, bireyin çevresindeki insanlarla ilişkisini sağlıklı bir şekilde yürütebilmesidir. Bu nedenle Erikson, bireyin sosyal çevresi ile ilişkilerinin ve iletişiminin psikososyal gelişimi için oldukça önemli bir rol oynadığını savunmaktadır (Akt. Özdemir vd., 2012).

5. Beden Eğitimi ve Spor: Beden eğitimi ve spor alanında yürütülen programlar, bireylerin fiziksel yeterliklerinin yanı sıra bilişsel, duygusal ve sosyal boyutlarda gelişim göstermelerini desteklemeyi amaçlayan bütünsel bir yapıya sahiptir (MEB, 2018). Beden eğitimi ve spor faaliyetleri düzenli yapıldığı takdirde hem tipik gelişim gösteren hem de ÖGB'li bireyler üzerinde uyku düzeni, kilo kontrolü, esneklik, denge, sosyalleşme ve topluma uyum gibi birçok konuda fayda sağlamaktadır (Zorba, 2014).

6. Uyarlanmış Fiziksel Aktivite: ÖGB'li bireylerin fiziksel aktiviteleri için ulusal ve uluslararası alanyazında adapte edilmiş beden eğitimi veya uyarlanmış fiziksel aktivite kavramları kullanılmaktadır (Özer, 2010). Uyarlanmış beden eğitimi aktiviteleri, yetersizliği olan bireylerin psikomotor gelişimleri, bilişsel fonksiyonları ve akademik becerilerini olumlu yönde etkilemektedir (Savucu, 2019; Yarımkaya vd., 2017).

İKİNCİ BÖLÜM

Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Engellilik

Engellilik; ekonomik ya da toplumsal konumu fark etmeksizin toplumun tüm bireylerini etkileyen bir durumdur. Tarihsel süreç boyunca hem toplumların hem de engelli bireylerin engelliliğe yönelik algıları çeşitli değişimler geçirmiştir. Günümüzde engelliliği kader ya da trajik bir durum olarak ele alan yaklaşımın etkisi azalırken, engelliliği insan çeşitliliğinin doğal bir unsuru kabul eden ve engellilerin yaşadığı ayrımcılığı bir insan hakkı ihlali olarak değerlendiren bakış açısı giderek güç kazanmaktadır. Bu doğrultuda engelli bireyler, başkaları tarafından kendileri adına karar verilmesini değil; kendi yaşamlarına ilişkin tercih ve sorumlulukları bizzat üstlenebilecek bireyler olarak var olmayı talep etmektedir. Bu taleplerle birlikte engellilik olgusunun bir insan hakları sorunu olduğu yönündeki yaklaşım küresel ölçekte yaygın kabul görmeye başlamıştır (Aile Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, 2024).

Engellilik kavramı, toplumların ve kültürlerin özelliklerine bağlı olarak farklılaşabilmektedir (Stankovska & Memedi, 2020). Bunun yanı sıra, zaman içinde değişiklik gösterebilen bir olgu niteliği taşımaktadır. Günümüzde kabul gören tanımlar geçmiş dönemlere göre farklılık arz ettiği gibi, mevcut tanımın gelecekte yeniden şekillenmesi de mümkündür (Hanes, 2018). Bu bağlamda engellilik, çok boyutlu ve değişken özellik gösteren dinamik bir kavram olarak değerlendirilmektedir (Iriarte, 2016). DSÖ'nün Birleşmiş Milletlerin Engelli Birey Hakları Sözleşmesi'nin 1. maddesinde, engelli bireyler; çeşitli engellerle karşılaştıklarında, diğer bireylerle eşit biçimde topluma tam ve etkin katılımlarını engelleyen uzun süreli fiziksel, zihinsel, bilişsel veya duyuşsal bozukluğu bulunan kişiler olarak tanımlanmaktadır (Stankovska & Memedi, 2020). Bu çerçevede engellilik bir hastalık olarak değerlendirilmemekte; ancak engelli bireylerin çoğu zaman genel nüfusa kıyasla daha fazla sağlık hizmetine ihtiyaç duymasıyla ayrılmaktadır. Engelli bireyler ile engelli olmayan bireyler arasındaki temel fark ise, sosyal düzlemde eşitlik ve haklara erişim bağlamında ortaya çıkmaktadır (Vinayagam, 2019).

Yapılan çalışmalar düşük gelirli ülkelerde engelli nüfusun yüksek gelirli ülkelere kıyasla daha yaygın olduğunu ve kadınlarda, yaşlılarda ve düşük seviyeli eğitime sahip olan insanlarda engellilik riskinin daha yüksek olduğunu ifade etmektedir. Engellilik hali bireylerde doğum öncesinde, doğum esnasında veya doğum sonrasında meydana gelebilecek dışsal veya

içsel faktörlerden kaynaklanabilir. Engellilik yalnızca bireyin kendi iç dünyasında ortaya çıkan sonuçlarla sınırlı olmayıp, çevresel ve toplumsal koşulların etkileri de bu olgunun farklı bir boyutunu oluşturmaktadır. Bu nedenle toplumsal yapının, engelliliği dışlayıcı ya da ayırıştırıcı bir unsur haline getirmemesi; aksine engelli bireyleri toplumla bütünleştiren bir düzeni önceleme gerekmektedir. Engelliliğin nedenlerine odaklanmaktan çok, engelli bireylerin yaşam koşullarının korunması, iyileştirilmesi ve toplumsal yaşama katılımlarının desteklenmesi önem arz etmektedir. Günümüzde eşitlik ilkesi ile ayrımcılığın önlenmesi, modern toplumlar da temel bir insan hakkı olarak görülmekte ve bu ilke hem ulusal hem de uluslararası düzenlemeler aracılığıyla güvence altına alınmaya çalışılmaktadır. Ancak engelli bireylerin eşit bir yaşam sürme hakları hâlen bir tartışma konusu olup, bu bireylerin toplumsal yaşama tam ve etkin katılımlarının sağlanması ile bir arada yaşama haklarının güvence altına alınması, çözüm bekleyen öncelikli bir alan olarak dikkat çekmektedir (Deniz, 2020).

Şekil 1. *Engellilik ile İlgili Fotoğraf Karesi*



Dünya Sağlık Örgütüne göre, bedensel bir eksiklik veya engellilik nedeniyle kişinin normal yaşam gereksinimlerini karşılayamaması ve kişinin fiziksel, zihinsel ve ruhsal özelliklerinin belirli bir süre devam eden işlev ve fonksiyon kaybına yol açması durumudur. Engellilik, yalnızca sakatlık ya da hastalık olmamakla beraber psikolojik ve sosyolojik açıdan iyi halin olmamasıyla beraber dinamik ve çok boyutludur.

WHO'nun onayladığı Fonksiyonlara Göre Uluslararası Sınıflama Sisteminde (The International Classification of Functioning, Disability and Health, ICF) engellilik ve işlevsellik; sağlık koşulları ve bağlamsal faktörler arasında ilişkiyi ele almaktadır. Sağlık koşulları; hastalıklar ve yaralanmalardan oluşurken, bağlamsal faktörler; sosyal tutumlar, mimari özellikler, yasal ve sosyal yapılar, iklim benzeri çevresel dış faktörler dâhil olmak üzere cinsiyet, yaş, başa çıkma biçimleri, sosyal geçmiş, eğitim, meslek, geçmiş ve mevcut deneyim, genel davranış kalıbı, karakter gibi kişisel faktörler de bireyin engelliliği nasıl yaşadığını

etkilemektedir. ICF tarafından sınıflandırılan engellilik insan işleyişinin üç seviyesini tanımlar: vücut veya vücudun herhangi bir parçasında işleyişte aktivite ve katılım kısıtlamalarında bozukluğun meydana gelmesidir. Bu nedenle engellilik, bir veya daha fazla düzeyde işlev bozukluğunu içermektedir (WHO, 2021).

5378 Sayılı Özürlüler (Engelliler) Kanunu: Doğum öncesi, doğum sırası ve sonrasında herhangi bir nedene bağlı olarak bireyde bedensel, zihinsel, duysal, sosyal ve ruhsal yeteneklerinde çeşitli derecelerde kayıp yaşaması nedeniyle toplum yaşam tarzına uyum sağlama ve günlük ihtiyaçlarını karşılamada güçlük yaşayan, rehabilitasyon, bakım, korunma, danışmanlık ve destek alanlarında yardıma muhtaç kişi “engelli” olarak tanımlanabilir (Koca, 2022).

Tablo 1. *DSÖ’ye Göre Engellilik Tanımlamaları (Koca, 2022)*

Noksanlık (Impairment)	Psikolojik, anatomik ya da fiziksel olarak hareket özgürlüğündeki bir eksiklik (noksanlık) durumudur.
Engellilik (Disability)	Eksiklik sonucu meydana gelen ve normal bireylere nazaran bir işi gerçekleştirirken oluşan beceri kabiliyetinin olumsuz yönde etkilenmesi veya sınırlıklarının olması.
Yetersizlik (Handicap)	Sakatlık veya eksiklikten dolayı meydana gelen, kişinin yaşına, cinsiyetine, sosyal veya kültürel değişkenlere göre normal olarak görülen faaliyetleri gerçekleştirmesini engelleyen, önleyen ve sınırlandıran dezavantajlı bir durum olarak tanımlanmaktadır.

Engellilik Nedenleri

Engelliliği oluşturan nedenlerin önemli bir kısmı önlenabilir niteliktedir. Bu da engelliliğin büyük oranda doğduktan sonra meydana geldiğini göstermektedir. Her ne kadar doğum sonrası engelli olma oranı yüksek olsa da doğum öncesi ve sırasında da engelli olmanın bazı gerekçeleri bulunmaktadır. Toplumumuz yine de engelli gruplarını sabit görmekte ve kendilerinin de bir gün bu gruba dâhil olabileceğini düşünmek istememektedir (Siebers, 2011). Oysaki modern toplumlarda her birey kaza, hastalık, yaşlılık ve savaş gibi çeşitli nedenlerden dolayı bir engelli adaydır (Köten & Erdoğan, 2014).

Engelliliğin nedenleri incelendiğinde birçok kaynağın doğum öncesi, doğum sırası ve doğum sonrası şeklinde 3 başlık altında ele aldığını, fakat az da olsa bazı kaynaklarda doğum sırasında meydana gelen sebeplerin tespitinin zor olduğu ve dolayısıyla doğum öncesi ve doğum sonrası olmak üzere 2 başlık altında incelediğini görmekteyiz. Çalışmamızda genel inceleme anlayışı esas alınarak 3 başlık altında inceleme yapılmıştır.

Şekil 2. Engelliliğin Oluş Zamanına Göre Nedenleri (Üngör, 2019)



Doğum Öncesi Nedenler

- * Ailedeki kalıtsal hastalıklar
- * Akraba evliliği yapmak
- * Hamilelik sürecinde yetersiz beslenme ve bilinçsiz ilaç kullanımı
- * Hamilelik sürecinde radyasyona fazla maruz kalma
- * Hamilelik sürecinde önemli hastalık geçirme
- * Hamilelik sürecinde alkol, sigara vb. zararlı alışkanlıkların olması
- * Anne-Baba kan uyumsuzluğu
- * Annenin yaşının çok küçük ya da çok büyük olması ve annenin kronik rahatsızlıklarının bulunması (İlhan, 2021; Özer, 2017).

Doğum Strasında Oluşan Nedenler

- * Doğumda zorluk ve doğumun uzaması
- * Oksijen yetersizliği olması
- * Kötü koşullarda ve uzman olmayan kişiler tarafından doğum yapılması
- * Kordon dolanması
- * Doğumun erken ya da geç olması
- * Doğum esnasında aşırı kanama meydana gelmesi
- * Bebeğin baş bölgesinin doğru pozisyonda olmayışı
- * Çoğul doğumlar
- * Doğum esnasında olabilecek kazalar ve travmalar (Gencer, 2019).

Doğum Sonrasında Meydana Gelen Nedenler

- * Bebeğin ağır sarılık ya da ateşli hastalık geçirmesi

- * Doğum sonrası süreçte bebeğin aşılarının zamanında yapılmaması
- * Bebeklik veya çocukluk dönemlerinde çocuğun istismar edilmesi, travma ya da kazalara maruz kalması
- * Bebeğin sağlık kontrollerinin düzenli yaptırılmaması
- * Kronik rahatsızlıklar
- * Zehirlenmelere maruz kalma (Göbel, 2016).

Engel Türleri

Engel türleri ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde belli türlere yoğunlaşmış fakat farklı türlerden bahsedilmemiştir. Literatürde en çok görme engeli, işitme engeli, zihinsel engellilik, bedensel engellilik gibi engel türleri incelenirse de bunların yanında başka engel türlerinin de olduğunu bilmekteyiz. Bu engel türlerinden detaylı olarak Şekil 3’de görüldüğü gibi şöyle bahsedebiliriz:

Şekil 3. Engel Türleri (Keskinkılıç, 2022)



Entelektüel Yetersizlik

Tarihin farklı dönemlerinde varlığını sürdüren EY’li bireylere, ilk çağlardan günümüze kadarki süreçte çeşitli toplumlarda farklı yaklaşımlarla yönelimde bulunulmuştur. İlk çağlarda

EY’li bireyler ya kasten öldürölmüşler ya da ölümle baş başa bırakılmışlardır. İçlerinde şeytan var düşüncesiyle EY’li bireyleri yakarak öldürdükleri görölmektedir. Bunun yanı sıra Anadolu Selçuklular ve Osmanlılar döneminde Bimarhaneler (hasta evi) inşa edilmiş ve buralarda EY’li bireyler tedavi edilmişlerdir. 1700’lü yıllara kadar EY’li bireylere genellikle akıl dışı ve bilimsel temelden uzak yaklaşımlar sergilenmiştir. 1800’lü yılların ortalarına kadar süren bu süreçte, entelektüel yetersizliği bulunan bireylere yönelik gelişen iyimser bakış açısı, onları topluma kazandırma ve üretim süreçlerine katma yönünde önemli adımların atılmasını sağlamıştır. Dünyada ve Türkiye’de 1950’li yıllardan itibaren bu bireylere yönelik çeşitli hizmetlerin ve eğitim uygulamalarının yaygınlaştığı görölmektedir. 1990’lı yıllardan sonra ise entelektüel yetersizliği bulunan bireylere yönelik sunulan hizmetler ve eğitim programları daha kapsamlı, çok boyutlu ve nitelikli bir yapıya kavuşarak daha gerçekçi bir anlayış çerçevesinde ele alınmaya başlanmıştır (Baykoç-Dönmez & Şahin, 2011; Eratay, 2019; Eripek, 2021).

EY’li bireyleri iyi anlamak için, tarihsel süreçte bu bireylere nasıl yaklaşıldığına ve onlar için hangi kavramların kullanıldığına bakmak önem taşımaktadır (Sucuoğlu, 2009). EY, bireyin mevcut işlevleri ve gözlenebilir yetersizlikleri bakımından diğer yetersizlik türlerinden ayrılmaktadır. Akıl hastalığından ayrı bir olgu olarak ele alınmaya başlandığı dönemde, bu bireyleri tanımlamak amacıyla “idiot” kavramı kullanılmaktaydı. 1900’lü yılların başlarında zekâ testlerinin uygulanmasıyla birlikte bu engelli gruba yönelik “zekâ kıtlığı” ifadesi yaygınlaşmış; aynı dönem sınıflandırmalarında ağır düzeydekiler “idiot”, orta düzeydekiler “imbecile” ve hafif düzeydeki bireylere ise “moron” şeklinde kategorize edilmiştir. Sonraki yıllarda zihinsel sınırlılıklar yaşayan bireyleri tanımlamak amacıyla “zekâ eksikliği”, “normal altı zekâ” ve “zekâ geriliği” gibi ifadeler kullanılmıştır (Eripek, 2021).

Ulusal ve Uluslararası literatürde entelektüel yetersizliğe ilişkin kullanılan terimlere aşağıda yer verilmiştir:

Tablo 2. *Literatürde Entelektüel Yetersizliğe İlişkin Terimler (Cavkaytar vd., 2014)*

Literatürdeki Kullanımı	Kullanıldığı Yer ve Zaman
İdiot-Embesil-Moron	(Sequin, 1837); (Mac Millian, 1938)
Zekâ Geriliği	(1950’ler)
Geri Zekâlı	(Enç, 1972); (Çağlar, 1978)
Zihin Engelli (Özürlü)	(1970-1980’lar)
Zihinsel Öğrenme Yetersizliği	(ÖEHY, 2000)
Zihinsel Yetersizlik	(ÖEHY, 2004-2012)

Entelektüel yetersizlik, her zaman çok tartışılan bir kavramdır. Bu alana ilişkin tanımların çokluğu farklı disiplinlerin konuyla ilgili olmasından kaynaklanmaktadır. İlk

dönemlerde tıp alanında çalışan uzmanların odağında bulunan entelektüel yetersizlik, zamanla psikologların ve eğitimcilerin de katkı sunduğu çok disiplinli bir çalışma alanı haline gelmiştir. EY’li çocuklara geçmişte çoğunlukla öğrenme kapasitesi çok sınırlı, günlük yaşamlarında desteğe ihtiyaç duyan bireyler olarak yaklaşılmıştır. Ancak gelişen anlayış ve tutum değişiklikleriyle, bu bireylerin mesleki beceriler kazanabileceği ve bağımsız yaşam sürdürebileceği yönünde olumlu bir kanaat oluşmuştur (Heward, 2018; Tekinarslan, 2017).

Entelektüel yetersizlikle alakalı bir kuruluş olan Amerikan Zihinsel ve Gelişimsel Yetersizlikler Birliği (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities [AAIDD]) 1876 yılında kurulmuştur. Bu kuruluş dünyadaki tüm disiplinler arasında en profesyonel topluluk haline gelmiştir. AAIDD günümüzde bilinen zihinsel yetersizlik durumunu tanımlayan ve “entelektüel yetersizlik” olarak adlandıran kılavuzlar yayınlamıştır. AAIDD’nin bilimsel araştırmalarına göre entelektüel yetersizlik; zihinsel işlev bozukluklarıyla beraber uyumsal davranışlarda görülen ve önemli ölçüde sınırlılıklarla tarif edilen, 18 yaşından evvel kendini belli eden bir yetersizlik olarak ifade edilmiştir. Fakat 2021 yılında güncellenmiş olduğu bu tanıma göre yetersizliğin ortaya çıkma yaşı, beyin gelişiminin 20’li yaşlara kadar devam etmesi ve gelişim döneminin sona erme süresine ilişkin çeşitli bakış açılarının olması gerekçesiyle 22 yaşa çıkarılmıştır (AAIDD, 2021; Schalock vd., 2021).

EY’li bireyler ile ilgili yapılacak en önemli işlemlerden biri, bu bireylere zamanında ve doğru tanı konulmasıdır. Entelektüel yetersizlik tanısı ilk kez 1968 yılında “Mental Retardasyon (Zekâ Geriliği)” adı ile Dünya Sağlık Örgütü tarafından yayınlanan ICD-8’de (International Classification of Diseases -8) gündeme gelmiştir ve orada tanımlanan kriterler ICD-11’e kadar aynı şekilde devam etmiştir. Bu tanı 1980’den itibaren Amerikan Psikiyatri Birliği (American Psychiatric Association) sınıflama sistemi olan DSM (Diagnostic and Statistical Manual) 3’te “Mental Retardasyon/Zekâ Geriliği” adıyla “Gelişimsel Bozukluklar” kategorisi altında tanımlanmıştır. Bu kategorizasyon DSM-3-R (1987), DSM-4 (1994) ve DSM-4-R (2000)’de de aynı isimle devam etmiştir (Nahit & Ercan, 2018).

Şekil 4. Entelektüel Yetersizlikle İlgili Fotoğraf Karesi



Entelektüel yetersizliği bulunan bireylerin ilk çocukluk dönemlerinden başlayarak sergiledikleri bazı davranışlar entelektüel yetersizliğin olup olmadığı konusunda önemli ipuçları vermektedir. Bu tipik davranışlar ve EY'li çocukların içinde bulundukları özellikler şöyle sıralanabilir;

- * Tipik gelişim gösteren çocuklar ile kıyaslama yapıldığında entelektüel yetersizliği bulunan çocuklar akademik kavramları daha zor öğrenme eğilimindedirler.
- * Entelektüel yetersizliği bulunan çocukların uğraştıkları işlerde odak süreleri genelde kısadır.
- * Genellikle gelecek ile ilgili düşünceler geliştiremezler ve mümkün olduğu kadar yakın zamanla ilgili işlere odaklanabilirler.
- * Soyut kavramlarla ilgili çıkarım yapamazlar. Daha çok somut kavramları tanıma ve kavrama becerisine sahiptirler.
- * Genelleme yapabilme becerileri zayıftır.
- * Edinilen bilgileri farklı durumlara transfer edebilme sürecinde dezavantajlıdır.
- * Öğrenme becerileri zayıf ve görece olarak parçadan bütüne doğru öğrenebilmektedirler.
- * Sözcük dağarcıkları zayıf olup, konuşma dilleri de akıcı değildir.
- * Okuduklarını anlama noktasında sorun yaşarlar.
- * Özgüven problemi yaşadıkları, bunun yanı sıra kendilerini ifade etme noktasında da sorun yaşadıkları söylenebilir.
- * Rutin yaşamlarının dışında bir durumla karşılaşmak istemezler ve yeni durumlara karşı çabuk adapte olamazlar.
- * Başka insanlarla kolay kolay dostluk kuramazlar.
- * Sosyal ve sanatsal faaliyetlere karşı ilgileri düşüktür. Genellikle kendi yaşatlarından daha küçük bireylerle daha iyi iletişim kurabilirler.

- * Sosyal ilişkilerinde bencil tavırlar sergiledikleri ve bir gruba dahil olma konusunda sorun yaşadıkları söylenebilir.
- * Bazıları özel eğitim imkanlarından faydalanarak tipik gelişim gösteren arkadaşlarının düzeyine belirli ölçüde yaklaşabilmektedirler.
- * Bazen kendilerine ve çevrelerine zarar verebilecek saldırgan ve yıkıcı davranışlar sergileyebilirler.
- * Akademik başarılarında, dil ve konuşma becerisinin kazanımında tipik gelişim gösteren akranına göre daha geç aşama katedebilirler (Kayrak, 2014; MEB, 2015; Ruddick vd., 2015).

EY, DSM-IV-TR’de “Genellikle ilk bebeklikte, çocuklukta ve ergenlikte tanısı konan bozukluklar” başlığı altında sınıflandırılırken, DSM-5 ile birlikte “Nörogelişimsel Bozukluklar” kategorisi içerisinde tanımlanmıştır. Bu değişiklikte önceki terminoloji olan “Mental Retardasyon” ifadesi yerine “Entelektüel Yetersizlik” kavramı kullanılmaya başlanmıştır. Türkçe çevirilerde bu terim kimi kaynaklarda “Anlıksal Bozukluk” olarak yer almaktadır. Son yıllarda “mental retardasyon” ve “zekâ geriliği” gibi olumsuz ifadelerin yerine, bireyi daha saygılı biçimde tanımladığı düşünülen “Entelektüel Yetersizlik” kavramının kullanılmasına yönelik bir eğilim güç kazanmıştır (Saçan, 2016).

Günümüzde, engelli kişilerin haklarına ilişkin asgari standartları belirleyen Birleşmiş Milletler Engelli Hakları Sözleşmesi 180’den fazla ülke tarafından onaylanmıştır. Kanunların entelektüel yetersizliği olan bireylere, entelektüel yetersizliği olmayanlara göre farklı ve eşitlik ilkelerine aykırı muameleleri söz konusu olmaktadır. Oy kullanma, evlenme, eğitim, sözleşme vb. insan hakları ve özgürlüklerinde sınırlılıklar vardır. Birleşmiş Milletler Engelli Hakları Sözleşmesi’ne göre birçok alandaki eşitsizliklerin ortadan kaldırılması hedeflenmiştir (Hild, 2023; Toplak, 2023).

Ülkemizde ÖGB’li bireylerle alakalı hizmetler birçok Avrupa ülkesine kıyasla çok daha önce başlamıştır. Bu hizmetler daha çok bakım ve barınma olmak üzere temel öncelikleri kapsamaktadır. Ankara’da 1955 yılında EY’li bireyler için ilk özel sınıflar oluşturularak bu bireyleri incelemek ve rehberlikte bulunmak üzere psikoloji kliniği faaliyete geçmiştir. Ayrıca 1963 yılında ise Ankara’da ve İstanbul’da üstün zekâlıların eğitimi için üst özel sınıflar oluşturulmuştur (Kabasakal, 2014).

1957 yılında 6972 sayılı Korunmaya Muhtaç Çocuklar Kanunu yürürlüğe girmiştir. Bu Kanunun 22. maddesi, özel eğitime ihtiyaç duyan güç durumdaki çocuklar için Millî Eğitim Bakanlığınca gerekli tedbirlerin alınmasını sağlamıştır. 1960’lı yıllarda, 1961 Anayasası ile özel eğitime gereksinimi olan kişilerin hakları devlet eliyle güvence altına alınmıştır. 1961

Anayasası'nın 48. maddesinde "Herkesin sosyal güvenlik hakkı vardır", 50. maddesinde "Devlet, durumu nedeniyle muhtaç durumda olanları topluma yararlı kılacak tedbirleri alır" hükmü yer almaktadır (Orhan & Genç, 2015).

1997 yılında yürürlüğe giren 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname'nin amacı, "özel eğitim gereksinimi olan bireylerin, Türk Millî Eğitimi'nin genel amaçları ve temel ilkeleri doğrultusunda genel ve mesleki eğitim alma haklarından yararlanmalarını sağlamaya ilişkin esasları belirlemek" şeklinde ifade edilmiştir. Ayrıca engellilere yönelik eğitim hizmetleri ile bu hizmetleri sağlayan okul, kurum ve programlarını kapsamaktadır. Bu kararname, belirleme, değerlendirme ve yerleştirme süreçleri ile olası eğitim ortamlarını tanımlar ve kaynaştırma eğitiminin ilkelerini açıklar (Çitil, 2009).

Özel gereksinimli bireyler için çıkarılan en kapsamlı kanun 1983 yılında '2916 Sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu' adıyla yürürlüğe girmiştir. Kanun, genel amaçlar, ilkeler, görev ve sorumluluklar, izleme ve değerlendirme, özel eğitim süreçleri gibi birçok konuyu ele alarak özel eğitimin genel çerçevesini çizmektedir. Bu kanun ilk defa, özel ihtiyaçları olan kişilerin gelişimsel olarak tipik akranları ile birlikte eğitimlerine, yani kaynaştırma eğitimine devam etmelerinden bahsetmiştir. Ayrıca rehberlik araştırma merkezi nin (RAM) görev ve sorumluluklarına yer verilmiştir (Karaca, 2018; Kizir, 2013).

2000'li yıllardan itibaren özel gereksinim ile alakalı kanun ve kanun hükmünde kararnamelerde birçok değişiklik ve iyileştirme söz konusu olmuştur. 2005 yılında, engellilerin temel hak ve özgürlüklerinden yararlanmalarını sağlamak, doğuştan gelen onur ve saygılarını geliştirmek, başkalarına bakmak, sorumluluk almak için eşit koşullarda topluma tam ve etkin katılımlarını sağlamak ve engelliliği koruyucu tedbirlerin alınması amacıyla 5378 sayılı Engelliler Kanunu çıkarılmıştır. Son olarak Türk Milli Eğitiminin genel amaçları ve temel ilkeleri doğrultusunda, özel eğitime ihtiyacı olan kişilerin eğitim haklarından yararlanmalarına ilişkin usul ve esasları düzenlemek üzere 2018 yılında Özel Eğitim Yönetmeliği Hizmetleri Yönetmeliği çıkarılmıştır (Resmî Gazete, 2022).

Entelektüel Yetersizliğin Nedenleri

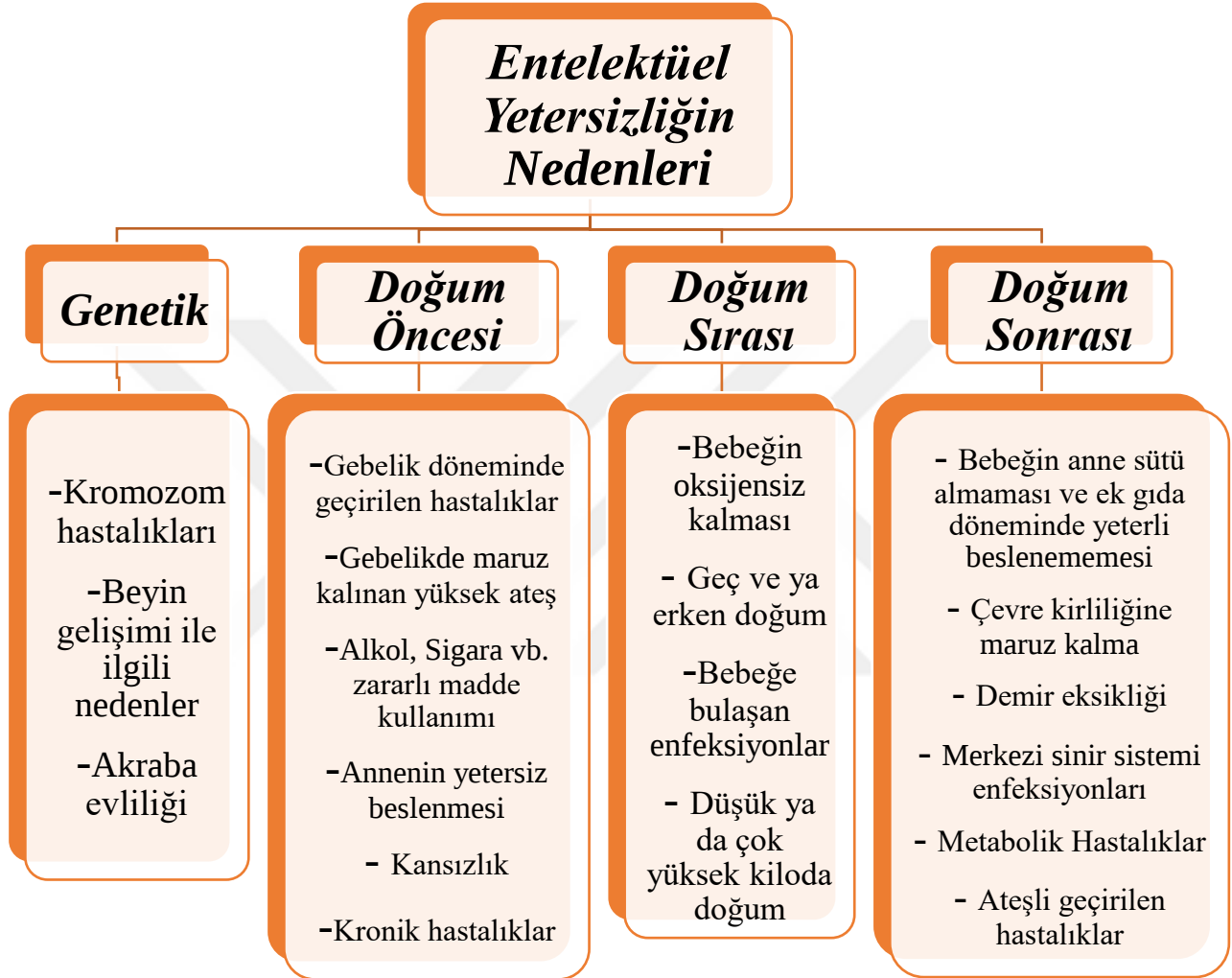
Entelektüel yetersizlik, oluş zamanı açısından ve koşulları sebebiyle diğer engel türleri ile benzer sebeplerden kaynaklanabilir.

Entelektüel yetersizlik, genellikle genetik, çevresel faktörler ve kişilik özellikleri gibi bir çok nedenin bir bütün olarak bir araya gelmesi ile meydana gelmektedir. Entelektüel yetersizliğin ortaya çıkma sebebi araştırıldığında çok az bir kısmının sebebi bilinmektedir. Ağır entelektüel yetersizlik vakalarının yaklaşık %30'unda, hafif düzeyde entelektüel yetersizlik

görülen durumların ise yaklaşık %50'sinde bu yetersizliğe hangi etkenlerin neden olduğu kesin olarak bilinmemektedir. Ayrıca Entelektüel yetersizliğin tek bir nedeni olmadan birkaç durum neticesinde de ortaya çıkabilir (Karagöz, 2019; Karakoç, 2015).

Entelektüel yetersizliğin nedenlerini 4 başlık altında sınıflandırabiliriz:

Şekil 5. Entelektüel Yetersizliğin Nedenleri (MEB, 2022)



Entelektüel Yetersizliğin Yaygınlığı

Entelektüel yetersizliğe sahip bireylere yönelik sunulacak hizmetlerin planlanabilmesi için, toplumda bu yetersizlikten etkilenen bireylerin sayısının belirlenmesi büyük önem taşımaktadır. Ancak dünya genelinde bu sayıyı kesin bir rakamla ifade etmek çoğu zaman mümkün olmamaktadır. Bunun nedeni bireylerin ailelerinin çeşitli nedenlerle sağlık kuruluşunca tanı almak istememeleri olabilir. Aileler hala özel gereksinimli tanı almanın ötekileştirmeye, toplumsal dışlanmaya, eğitim koşullarının farklılaşmasına vb. neden olacağını düşünmektedir. Yaygınlık oranlarındaki farklılıklar, kurumlar veya araştırmacılar tarafından benimsenen entelektüel yetersizlik tanımlarının çeşitlenmesinden, incelenen örneklem

gruplarının demografik ve sosyoekonomik özelliklerinden ya da veri toplama sürecinde kullanılan yöntemlerin farklılıklarından kaynaklanmaktadır (Patel vd., 2018).

DÖSÖ'nün tespitlerine göre okul çağındaki (6-18 yaş) çocukların yaklaşık %12'sini özel gereksinimli çocuklar oluşturmaktadır. Bazı kaynaklarda ise bu oran %10 ile %14 olarak gösterilmektedir. UNICEF'in analizine göre dünya çapında yaklaşık 240 milyon özel gereksinimli çocuk (ÖGÇ) bulunmaktadır (UNICEF, 2023). MEB'e bağlı özel eğitim kurumlarında toplam 353.610 öğrenci kaynaştırma eğitimi de dahil olmak üzere farklı özel eğitim hizmetleri almıştır (224.728 erkek; 128.882 kız). Ortaokullarda toplam 22.510 öğrenci (13.948 erkek; 8.562 kız) özel eğitim hizmeti almıştır. İlkokullarda ise 23.305 (15.065 erkek; 8.240 kız öğrenci) özel eğitim hizmeti almıştır (MEB, 2018).

Dünya genelinde insanların yaklaşık %10'u bir tür entelektüel yetersizliğe sahiptir ve %1'in de engelliliğe neden olan ciddi zihinsel hastalıklar bulunmaktadır (Saran vd., 2020). Ülkemizdeki veriler göz önünde bulundurulduğunda, engelli nüfusla ilgili veriler için engelli sağlık kurulu raporlarını temel alan "Ulusal Engelli Veri Sistemi" kayıtlarına göre engelli bireylerin engel türlerine ilişkin dağılımları incelendiğinde, zihinsel engeli bulunan 385.313 kişi yer almaktadır. Bu sayı toplam engel grupları içinde %17,07'lik bir orana karşılık gelmektedir. Erkeklerde her 10.000 kişide 48, kadınlarda ise her 10.000 kişide 32 bireyin zihinsel engel grubunda yer aldığı görülmektedir (AÇSHB, 2023).

EY'li bireylerin zekâ bölümü 70'in altında olanlar incelendiğinde, genel ve okul çağı nüfusundaki oranı yaklaşık olarak %2-3 arasında olduğu bilinmektedir. Uyamsal davranışlarının da dahil edilmesiyle bu oran %1'e kadar düşmektedir. Entelektüel yetersizlik oranının kendi arasındaki dağılımına bakıldığında %85 ile hafif düzeydeki entelektüel yetersizliği bulunan bireylerin öne çıktığı görülmektedir. Orta düzeydeki entelektüel yetersiz bireyler %10, ağır düzeyde entelektüel yetersiz bireyler %3-4 ve çok ağır düzeyde entelektüel yetersiz bireylerin %1-2'lik kısmı oluşturduğu belirtilmektedir (Metin & Işıtan, 2011).

Entelektüel Yetersizliğin Tanı Kriterleri

Entelektüel yetersizliğin tanımlanmasıyla alakalı farklı kuruluşlar kendi araştırmaları çerçevesinde belli metotlar ortaya koymuşlardır. Yaklaşımların farklı olmasına rağmen birbirlerine çok yakın kriterler belirlenmiş ve üzerinde durdukları noktalar birbirine oldukça benzerlik göstermektedir.

Dünya Sağlık Örgütü zekayı bilişsel, dil, motor ve sosyal yeteneklerin bütününe kapsayan beceriler olarak tarif ederken, zihinsel engellilik kavramını Uluslararası Hastalık Sınıflandırması-11(ICD-11)'de bireyin psikolojik, biyolojik veya gelişimsel süreçlerinde

ortaya çıkan ve bireyin bilişsel, duygusal ve davranışsal olarak etkilendiği bir sendrom olarak tanımlamıştır (WHO, 2019; UNICEF, 2023).

Entelektüel yetersizlik, Amerikan Zihinsel ve Gelişimsel Yetersizlikler Birliği (AAIDD) tarafından kavramsal, sosyal ve uygulama becerilerinin, uyumsal davranışlarda sınırlı olarak bulunabilmesine neden olan bir yetersizlik olarak tanımlanmaktadır (AAIDD, 2023). Bu çerçevede entelektüel yetersizlik, çocuğun gelişimsel döneminde meydana gelen, kavramsal, toplumsal ve uygulamalı alanlarda hem anlksal hem de uyumsal işlevsel eksikliklerini kapsayan, davranış bozukluklarının eşlik ettiği, ortalamanın altındaki zekâ işlevi olarak tanımlanmaktadır (Başgöl, 2022; Türkbay, 2007). Çocuklar okula başlayana kadar semptomlar belirgin olmadığı için zihinsel engelli tanısını koymak zor olabilmektedir (Shapiro & Batshaw, 2016).

Şekil 6. Zihinsel Yetersizlik Tanımlama Kriterleri (AAIDD, 2010)



AAMR zihinsel yetersizlik tanısı koyabilmek için aşağıda belirtilen üç kriterin bulunmasının gerektiğini belirtmiştir;

Zihinsel fonksiyonlarda yetersizlik: Zekâ durumlarını tespit etmek için uygulanan zekâ testlerinde ortalama zekâ bölümü puanı 100 olarak kabul edilecek olursa; Zekâ bölümü puanı 70 ve altında olması durumunda, (yani (-2) standart sapma altında olması halinde) zihinsel fonksiyonlarda beklenenin altında olmayı ifade eder ve bu bireyler zihinsel yetersizliği bulunan bireyler olarak tanımlanır (Akt. Tekinarslan, 2015).

Uyumsal davranışlarda yetersizlik: Uyumsal davranışlar, bireyin yaşadığı toplumda yaşamını devam ettirirken yaşına uygun olan ve sergilemesi beklenen davranışları ifade etmektedir. Uyumsal davranışların standart ölçeklerinde kavramsal, sosyal ve uygulama becerileri ortaya koyan bir ya da daha fazla puanda ortalamanın en az (-2) standart sapma altında kalma olarak tanımlanmıştır (Eripek & Vuran, 2015).

Yetersizliğin gelişim döneminde ortaya çıkması: Gelişim dönemi yetişkinlik öncesini ifade etmektedir. Zihinsel yetersizlik 18 yaşından önce kendini gösterdiği düşünüldüğünde bu bireylere entelektüel yetersiz birey ifadesi kullanılabilir (Eripek & Vuran, 2015).

Entelektüel yetersizlik Mental Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı (DSM)-V'te nörogelişimsel bozukluklar bölümünde anlıksal (entelektüel) yetersizlik adıyla geçmektedir. DSM-V'e göre zihinsel engelli tanısının koyulabilmesi için, aşağıdaki üç ölçütün olması gerekmektedir.

- a) Kabul gören bir zekâ ölçeğiyle de doğrulanan klinik değerlendirmede, akıl yürütme, sorun çözme, soyut düşünme, yargılama, okul ve deneyimlerden öğrenmeyi içeren anlıksal işlevlerdeki yetersizlik,
- b) Kişisel bağımsızlık ve toplumsal sorumluluk için gelişimsel ve toplumsal-kültürel ölçütleri karşılayamama ile sonuçlanan uyum işlevlerinde yetersizlikler,
- c) Bu anlıksal ve uyumsal eksikliklerin gelişimsel evre sırasında başlaması (APA, 2014).

Entelektüel Yetersizliğin Sınıflandırılması

EY'li bireyler, benzer tanı kategorisinde yer alsalar da gelişimsel, bilişsel ve davranışsal açıdan birbirinden oldukça farklı özellikler gösterebilmektedir. Bireylerin arasındaki farklılıkların belirlenmesi sunulacak özel eğitim hizmetlerinin daha sistematik ve bireysel gereksinimlere uygun biçimde planlanmasına olanak sağlamaktadır (Karadağ, 2017). Bu sebeple sınıflandırma yapmanın gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Literatür incelendiğinde genellikle aşağıdaki gibi sınıflandırma sistemine rastlanmaktadır.

Geleneksel Sınıflandırma Sistemi. Geleneksel sınıflandırmada EY'li bireyler, yetersizliğin oluşum nedenlerine ve ağırlık seviyesine göre kategorize edilmektedir. Entelektüel yetersizliğin nedenlerine göre sınıflandırmada biyolojik ve tıbbi faktörler göz önünde bulundurulduğundan daha çok tıp alanındaki uzmanlar tarafından tercih edilmektedir. Bu durumun yetersizliğin nedenlerine odaklanarak genetik ya da olumsuz sağlık koşullarının sebep olduğu durumları tespit ederek önleme adına önemli olduğu düşünülmektedir (Cavkaytar & Diken, 2006).

Psikolojik Sınıflandırma. Psikolojik sınıflandırmada “hafif” “orta”, “ağır” ve “çok ağır” terimleri yetersizliğin seviyesini ortaya koymak üzere kullanılmıştır. DSM-V, bu gruplamayı belirli IQ aralığında ifade etmek yerine, günlük becerilere odaklanarak ifade eder. Fakat genel olarak derece belirlenmesi birçok kuruluş tarafından zekâ skorlarına bakılarak ortaya konmaktadır. Türkiye’de zekâ skorlarına bakılarak ortaya konan derecelere bakıldığında; entelektüel yetersizliği bulunan çocukların yaklaşık %85’ini hafif düzeyde bulunan çocuklar oluşturmaktadır. Bu çocuklar tipik gelişim gösteren yaşlılarıyla kıyaslandıklarında benzerlik gösteren davranışları oldukça fazladır. Entelektüel yetersizliğe sahip orta, ağır ve çok ağır derecede olan çocukların tüm entelektüel yetersizliği bulunan çocuklar arasındaki oranları ise %15 civarındadır (MEB, 2015).

Tablo 3. *Entelektüel Yetersizliğin Psikolojik Sınıflandırılması*

Engel düzeyi	Zekâ Skorları
Hafif Düzeyde Entelektüel Yetersizlik.	50/55-70
Orta Düzeyde Entelektüel Yetersizlik.	35/40-50/55
Ağır Düzeyde Entelektüel Yetersizlik.	20/25-35/40
Çok Ağır Düzeyde Entelektüel Yetersizlik.	20/25’den aşağı

Hafif Düzeyde Entelektüel Yetersizlik. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde bu grupta yer alan bireyler; zihinsel işlevlerdeki sınırlılıkları ile kavramsal, sosyal ve günlük yaşam becerilerinde hafif düzeyde güçlük yaşamaları nedeniyle özel eğitim ve destek hizmetlerinden belirli ölçüde yararlanması gereken bireyler olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2022).

Hafif düzeydeki entelektüel yetersizliği olan bireylerin, yapılan zekâ testinden ortalama puanları 50-55 ile 70 puan seviyesinde değişiklik gösterdiği görülmektedir. Entelektüel yetersizlik, tüm entelektüel yetersizliğe sahip grupların yaklaşık %85’ini oluştururlar. Hafif düzeyde EY’li bireylerle tipik gelişim gösteren akranları arasında davranışsal ve gelişimsel özellikler bakımından belirgin farklılıklar ayırt etmek zor olabilir. Zihinsel kapasitesi çok düşük olmayan bu bireyler, kaynaştırma uygulamaları kapsamında genel eğitim sınıflarında veya özel eğitim sınıflarında öğrenim görebilmektedir. Hafif düzeyde engeli olan bireyler bağımsız yaşam becerilerine sahip olmakla birlikte, mesleki tercihleri açısından belirli sınırlılıklarla karşılaşabilmektedir. Ayrıca hafif düzeyde zihinsel yetersizliği bulunan bireylerde konuşma becerileriyle ilgili güçlükler görülebilmekte; bazı sözcükleri cümle dışı bırakarak konuşmaları ya da kendilerini ifade etmede zorlanmaları olasıdır (MEB, 2011; Tabaş, 2020).

Orta Düzeyde Entelektüel Yetersizlik. Orta derece entelektüel yetersiz grubun IQ puan aralığı 40-50’dir. Entelektüel yetersizlik, tüm entelektüel yetersizliğe sahip grupların yaklaşık %10’unu oluştururlar. Orta düzeyde entelektüel yetersizliği bulunan bireyler eğitim alabilir bir

gruptur. Bu bireylerde fiziksel güçlükler, dikkat sorunları, akademik becerilerde sınırlılıklar ve iletişim kurmada çeşitli zorluklar yaşamaktadırlar. Dolayısıyla algısal, duyuşal ve motor becerilere ilişkin problemlerle karşılaşmaları olası bir durumdur. Bununla birlikte, çoğu temel ihtiyaçlarını karşılayabilmekte; günlük yaşam becerilerini büyük ölçüde bağımsız biçimde yerine getirebilmektedirler. Okuma-yazma becerileri genellikle ilkokulun ilk iki yılı seviyesine kadar gelişmekte; uygun destek sağlandığında basit işlerde çalışma fırsatı bulabilmektedirler (Rois vd., 2022).

Ağır Düzeyde Entelektüel Yetersizlik. Ağır düzeydeki entelektüel yetersizliği bulunan bireylerin uygulanan zekâ testinden ortalama zekâ puanları 20-25 ile 35-40 arasında yer alan bireyleri ifade etmektedir. Entelektüel yetersizlik, tüm entelektüel yetersizliğe sahip grupların yaklaşık %4'ünü oluştururlar. Ağır derecede entelektüel yetersiz bireyler, doğumda veya doğumdan hemen sonra anlaşılabilirler. Öz bakım becerilerini yardımsız veya bir başkasının gözetiminde yapabilirler (MEB, 2011).

Okul öncesinde (0-5 yaş) motor beceri öğreniminde zayıflık, iletişim becerilerinde görülen yetersizlik ve bunların yanında fiziksel bozukluklar başlıca kendini gösteren gelişimsel problemlerdir. Okul döneminde (6-20 yaş) kişisel ihtiyaçlarını gidermede yardıma ihtiyaç duymaktadırlar. İletişim becerileri gelişebilir. Yetişkinlikte (21 yaş ve üzeri) iletişim kurmada bazı durumlarda sınırlı kalmaktadırlar (Çavdar, 2011).

Hafif derecedeki entelektüel yetersizlere göre konuşma daha geç olmakta ve konuşma bozukluğu daha fazla yaşanmaktadır. Ağır derece entelektüel yetersiz bireylerde saç çekme, vurma, kendini yaralama gibi sıkıntı yaratabilecek davranışlar daha sık görülen davranışlara örnek verilebilir (Gönültaş, 2019).

Çok Ağır Düzeyde Entelektüel Yetersizlik. Çok ağır düzeydeki entelektüel yetersizliği bulunan bireylerin uygulanan zekâ testinden ortalama zekâ puanları 20-25'den daha düşük olan bireylerdir. ÖEHY'de bu grupta yer alan bireyler; zihinsel yetersizliklerinin yanı sıra günlük yaşam alışkanlıkları ve temel akademik kazanımları edinmede ciddi güçlük yaşayan ve yaşamları boyunca sürekli bakım ile gözetim desteğine ihtiyaç duyan bireyler olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2022).

Yeni Sınıflandırma Sistemi ve Çok Boyutlu Yaklaşım. Modernleşen dünyada entelektüel yetersizliği bulunan bireylerle ilgili yaklaşımlar değişmekte, bu bireylerin topluma entegre edilmeleri için çalışmalar artmaktadır. Literatür incelendiğinde geçmişten günümüze birçok tanımlama ve sınıflandırma çeşitli kurum ve kuruluşlar özelinde yapılmış ve bu bireylere yardımcı olmak adına birçok formülizasyonlar ortaya konmuştur. EY'li bireylerin

sınıflandırılması ile ilgili geleneksel ifadelerden sıyrılarak daha çağdaş ve amaca uygun gelişmeler elde etmek için yeni sınıflandırma modelleri ortaya çıkmaktadır.

Entelektüel yetersizliği olan bireylerin sınıflandırılması, bu bireylere yönelik maddi desteklerin, hukuksal düzenlemelerin ve sunulacak hizmetlerin belirlenmesine temel oluşturmaktadır (Shogren vd., 2017). Klinik ve zihinsel temelli sınıflandırmalar çoğu zaman etiketleyici kavramlar ortaya çıkarırken, çok boyutlu yaklaşım EY’li bireylere sağlanacak desteklerin kapsamını ayrıntılı biçimde tanımlayarak daha işlevsel bir çerçeve sunmaktadır (Schalock, 2017).

Psiko-sosyal yaklaşım ise hem hizmetlerin niteliğini geliştirmiş hem de sınıflandırma anlayışlarının dönüşmesine katkı sağlamıştır. Bu yaklaşımın, bireyin işlevselliğinin yalnızca kişisel özelliklerle değil aynı zamanda çevresel etkenlerle şekillendiğini ileri sürmesi, EY’li bireylerin sınıflandırılmasında çok boyutlu bir bakış açısının benimsenmesini mümkün kılmıştır (Schalock & Luckasson, 2013).

Çok boyutlu yaklaşım, altı temel unsurdan meydana gelmektedir. Bu unsurlar; zihinsel işlevler, uyumsal davranışlar, sağlık durumu, katılım düzeyi, bireyin içinde bulunduğu çevresel bağlam ve ihtiyaç duyduğu destekler olarak ifade edilebilir.

Zihinsel işlevler bileşeni; DSM (Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı) ile ICD (Hastalıkların Uluslararası Sınıflaması) gibi güncel sınıflandırma sistemlerinde yer alan ölçütler doğrultusunda, zihin yetersizliği bulunan bireylerin bilişsel süreçler temelinde değerlendirilmesini kapsamaktadır (Schalock vd., 2010; WHO, 2023).

Uyumsal davranışlar ise, EY’li bireylerin bağımsız yaşam becerilerine ulaşmalarında belirleyici olan çeşitli yetkinlik alanlarındaki performans düzeylerini ifade etmektedir (Arnold vd., 2015). Bu alandaki yeterlik, ilgili uyumsal davranış ölçekleri aracılığıyla nesnel biçimde ortaya konulmaktadır.

Sağlık bileşeni; bireyin fiziksel durumunu, ruh sağlığını, yetersizliğin nedenlerini ve tıbbi açıdan olumlu müdahaleleri içeren geniş bir çerçeveyi kapsamaktadır. Çok boyutlu yaklaşımda sağlık durumu, bireyin fiziksel, zihinsel, duygusal ve davranışsal yönleriyle değerlendirilerek bu alanlarda gerekli desteğin planlanmasına rehberlik etmeyi amaçlamaktadır (Schalock vd., 2010).

Katılım boyutu ise, EY’li bireylerin ev, okul, iş, serbest zaman ve kültürel etkinlikler gibi yaşamın farklı alanlarıyla kurdukları etkileşim düzeyini tanımlamaktadır (Dean vd., 2016). Katılım, yalnızca bireyin fiziksel olarak bir ortamda bulunmasını değil, aynı zamanda o ortamdaki sosyal yapı ile uyum ve bütünleşme derecesini de ifade etmektedir (Dalemans vd., 2008).

Bağlam ise, bireyin günlük yaşamında etkileşimde bulunduğu ve içinde yer aldığı çevresel koşulların incelenmesini ifade etmektedir. Bu çerçevede, işlevsel bir tanılama ve sınıflandırma sürecinde EY’li bireylerin bireysel özelliklerinin yanı sıra yaşadıkları çevresel koşulların da dikkate alınması gerekliliği vurgulanmaktadır.

Destek gereksinimi ise, EY’li bireylerin toplumsal yaşama uyum sağlamaları ve bu yaşama etkin biçimde katılabilmeleri için ihtiyaç duydukları desteklerin türünü, sıklığını ve yoğunluğunu kapsayan bir yapı olarak tanımlanmaktadır. Bu kavram, bireyin bağımsızlık düzeyinin artırılmasına yardımcı olacaktır (Schalock vd., 2010).

Çok boyutlu sınıflandırma sistemi, mevcut sınıflandırma yaklaşımlarına bir yenilik getirmekle birlikte, hâlihazırda kullanılan değerlendirme süreçlerinin bütünleştirilerek birlikte ele alınmasına dayanmaktadır. Bu doğrultuda tanılama ve sınıflandırma süreçleri daha kapsamlı ve işlevsel bir biçimde yürütülmektedir. Entelektüel yetersizliği bulunan bireylerin sınıflandırılmasında benimsenen çok boyutlu yaklaşım, bireylerin yaşamın tüm alanlarında desteklenmesine imkân tanınması bakımından geleneksel yaklaşımlardan ayrılmaktadır. Entelektüel yaklaşım doğrultusunda yürütülen sınıflandırmada elde edilen temel çıktı bireyin durumunu belirten bir etiketken, çok boyutlu yaklaşım sınıflandırma sonrası tıbbî, davranışsal ve uyumsal alanlarda bireyin ihtiyaç duyduğu destekleri ortaya koymaktadır (Schalock & Luckasson, 2013; Shogren vd., 2017).

Özel Eğitim Uygulamaları

Özel Eğitim

ÖEHY’ye (2018) göre özel eğitim, *“bireysel ve gelişimsel özellikleri ile eğitim yeterlilikleri bakımından akranlarından farklılık gösteren bireylerin eğitimsel ve sosyal gereksinimlerini karşılamak amacıyla geliştirilen programlar ile özel olarak yetiştirilmiş personel tarafından, uygun ortamlarda yürütülen eğitim süreci”* olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2018). Frost’a (2018) göre özel eğitim, yetersizliği bulunan bireyler için hazırlanan öğretim yöntem ve tekniklerinin planlanması olarak tanımlanmaktadır. Ünlü’ye (2021) göre özel eğitim, genel eğitim olanaklarından yeterli seviyede faydalanamayan bireyler için, özel öğretim yöntem-teknikleri, özel eğitim materyalleri, bireye uygun olarak sağlanan eğitim ortamları ve uzman personellerden faydalanarak bireyin özgürleşmesi ve topluma ayak uydurabilmesi amacıyla gerçekleştirilen eğitim hizmetlerinin tümü olarak nitelendirilmektedir.

Diken vd. (2021) özel eğitimi; normal eğitim sürecinden beklenen ölçüde yararlanamayan bireyler için özel materyallerin, araç ve gereçlerin kullanıldığı; bireysel özelliklere uygun uzman kişilerden ve özel olarak düzenlenmiş ortamlardan yararlanılan; temel

amacı öğrencinin bağımsızlığını artırmak ve toplumsal yaşama en üst düzeyde katılımını sağlamak olan bir eğitim-öğretim süreci olarak tanımlamaktadır.

Türkiye’de özel eğitime yönelik düzenlemeler incelendiğinde, sürecin ilk kez 1983 yılında yayımlanan “Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu” ile kanun düzeyinde ele alındığı görülmektedir. Bu düzenlemeyi, ÖGB’li bireylere sunulacak eğitim hizmetleri ile bu hizmetleri sağlayacak kurum ve programları açıklayan 573 sayılı “Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname”nin 1997 yılında yürürlüğe girmesi izlemiştir. Ardından 2000 yılında yayımlanan “Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği” ile eğitsel tanılamadan özel eğitimin sürekliliğine, bireyselleştirilmiş eğitim programlarından kaynaştırma uygulamalarına ve kurumların denetim süreçlerine kadar geniş bir çerçeve oluşturulmuştur. Yönetmelik 2002 ve 2004 yıllarında güncellenmiş; 2006, 2009, 2010 ve 2012’de yapılan değişikliklerle özellikle eğitsel değerlendirme ve tanılamaya ilişkin hükümler ayrıntılandırılmış, en az sınırlayıcı ortam ve kaynaştırma kavramları daha açık biçimde tanımlanmıştır. Yönetmelikteki son kapsamlı değişiklik ise 2018 yılında gerçekleştirilmiştir (EÖHY, 2018).

Türk Millî Eğitiminin genel amaç ve temel ilkeleri doğrultusunda özel eğitimin amacı, “özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin eğitim gereksinimleri, yeterlilikleri, ilgi ve yetenekleri çerçevesinde kapasitelerini en üst düzeyde kullanmalarını sağlamak; onları üst öğrenime, meslek yaşamına ve toplumsal yaşama hazırlamak” şeklinde ifade edilmektedir (MEB, 2018). Türk Millî Eğitim sisteminde özel eğitim, öğrencinin bireysel farklılıklarını dikkate alarak özelleştirilmiş bir eğitim programı sunmayı amaçlar. Bu programlar, öğrencilerin eğitim gereksinimleri, mevcut yeterlilikleri ile ilgi ve yetenekleri dikkate alınarak yapılandırılmaktadır. Böylece öğrencilerin kendi potansiyellerini fark etmeleri, yeteneklerini geliştirmeleri ve bu becerileri en üst düzeyde kullanmaları desteklenmektedir (Turgut vd., 2016). Bu temel amaç ve ilkeler doğrultusunda Türk Millî Eğitim sistemi, özel eğitim alanında çeşitli düzenlemeler yapmakta ve ÖGB’li bireylerin ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik politikalar geliştirmektedir. Bununla birlikte, özel eğitim hizmetlerinin niteliğinin artırılması ve uygulamaların güçlendirilmesi gerekliliği devam eden bir ihtiyaç olarak öne çıkmaktadır.

Özel eğitimin temel ilkeleri, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nin 5. maddesinde aşağıdaki şekilde ifade edilmektedir:

Türk Milli Eğitimin genel hedef ve temel ilkeleri ışığında öğrencilere;

- * Eğitimin, bireylerin gelişim özellikleri, bireysel farklılıkları ve eğitim ihtiyaçları önemsenerek sunulması,

- * Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin ilgi, istek, yeterlilik ve yetenekleri doğrultusunda özel eğitim hizmetlerinden faydalandırılması,
- * Özel eğitim hizmetlerine mümkün olan en erken dönemde başlanması,
- * Hizmetlerin, bireyleri sosyal ve fiziksel çevrelerinden en az düzeyde ayıracak biçimde planlanması ve bu süreçte toplumla etkileşim ve karşılıklı uyumun sağlanması,
- * Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin, eğitim performansları esas alınarak amaç, içerik ve öğretim süreçlerinde yapılacak uyarlamalarla akranlarıyla birlikte eğitim görmelerine öncelik verilmesi,
- * Bireylerin eğitimlerini her tür ve kademedede sürdürebilmeleri için ilgili kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapılması,
- * Özel eğitim ihtiyacı olan bireyler için BEP hazırlanması ve eğitim programlarının bireyselleştirilerek uygulanması,
- * Ailelerin özel eğitim sürecinin tüm aşamalarına etkin biçimde katılımının sağlanması,
- * Özel eğitim politikalarının sürdürülebilir olmasında üniversitelerin ilgili birimleri ile özel gereksinimli bireylere yönelik faaliyet gösteren sivil toplum kuruluşlarıyla iş birliği yapılmasının esas kabul edilmesi (MEB, 2018).

Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim

Mustafa Kemal Atatürk'ün "Eğitimde feda edilecek tek bir fert yoktur." sözü ilke edinildiğinde toplumumuzda çeşitli yetersizliklerden dolayı göz ardı edilen öğrencilerin, sosyal hayata uyumunu, kendilerini tanımlarını, en uygun şartlarda eğitim almalarını sağlamak için kaynaştırma eğitimi önem arz etmektedir. Özel gereksinimli bireyler toplumumuzun önemli bir parçasıdır. Eğitim hakkı ve eğitimde fırsat eşitliğinin gereği olarak tipik gelişim gösteren bireyler kadar özel gereksinimli bireyler de uygun eğitimi alma hakkına sahiptirler (Öz Güneş, 2016).

Kaynaştırma/Bütünleştirme eğitimi, özel gereksinimli öğrencilerin tipik gelişim gösteren akranlarıyla birlikte genel eğitim sınıflarında öğrenim görmelerini hedefleyen; bu süreçte destek eğitim hizmetleri, bireyselleştirilmiş öğretim programları ve öğretimsel uyarlamaların uygulanmasını öngören, öğrencilerin ilgi ve becerileri doğrultusunda ortak bir eğitim ortamı sunan eğitim modeli olarak tanımlanmaktadır (Diken & Batu, 2020). Özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde "kaynaştırma eğitimi" kavramı yerini, "kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi" kavramına bırakmıştır. Bütünleştirme; yetersizliği olan bireylerin her tür ve kademedede diğer bireylerle etkileşim içinde bulunmalarını ve eğitim

hedeflerini gerçekleştirmelerini sağlamak amacıyla akranlarıyla birlikte tam zamanlı ya da özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak verilen eğitimi belirtmektedir (MEB, 2020).

Son yıllarda yapılan araştırmalarda kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi kavramının oldukça sık kullanıldığı görülmektedir. Bununla birlikte, literatürde kapsayıcı eğitim kavramının da giderek daha fazla yer edindiği dikkat çekmektedir. Bütünleştirme, “yalnızca özel gereksinimli öğrencileri değil, dezavantajlı olsun ya da olmasın tüm öğrencileri kapsayan bir anlayış” olarak tanımlanabilmektedir (Diken vd., 2021). Kapsayıcı eğitim ise okulun tüm bileşenlerini dikkate alarak özel eğitim ve genel eğitim süreçlerini birlikte planlayan ve tüm öğrencilere etkili öğrenme fırsatları sunmayı amaçlayan bir yaklaşım olarak ifade edilmektedir (Grima-Farrell vd., 2011). Şahbaz’ın (2019) çalışmasında belirtildiği üzere, bütünleştirme veya kapsayıcı eğitim uygulamalarında yalnızca özel gereksinimli öğrencinin okula uyum sağlaması yeterli olmayıp, okulun da bu öğrenciye uyum göstermesi gerekmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı’nın (2020) yılında yayımladığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği her tür öğretim kademesinde kaynaştırma eğitimi için BEP hazırlama ve uygulamayı zorunlu kılmaktadır. Buna göre 22. madde 1 fıkrada; kaynaştırma ifadesine bütünleştirme ifadesi de eklenerek kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim, özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin özel eğitim değerlendirme kurulu raporu doğrultusunda; her tür ve kademedeki eğitimlerini kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla sürdürebilecekleri hükmü getirilmiştir. Bu doğrultuda ilgili yönetmelikte kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi sürecinin ana çerçevesi çizilmektedir.

ÖEHY (2018)’de kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminin okul öncesinden lise düzeyine kadar tüm kademelerde tam zamanlı ya da yarı zamanlı olarak uygulanabileceği belirtilmektedir. Tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarında özel gereksinimli öğrenciler, tipik gelişim gösteren akranlarıyla aynı sınıfta eğitim görmekte ve kayıtlı oldukları sınıfta yürütülen eğitim programına dâhil edilmektedir. Bu öğrenciler için bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlanarak gereksinimleri doğrultusunda ortam düzenlemeleri yapılmakta; ihtiyaç hâlinde destek eğitim odası da açılabilir. Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının temelini oluşturan en az kısıtlayıcı ortam ilkesi, öğrencinin yetersizlik türünden ziyade eğitsel gereksinimlerine odaklanmakta; bireyin mevcut becerileri, kapasitesi ve ihtiyaçları dikkate alınarak kendisi için en uygun ortama yerleştirilmesini öngörmektedir. Özel gereksinimli öğrenciler, gelişim özellikleri göz önüne alınarak okullardaki mevcut sınıflara dengeli şekilde dağıtılmakta ve bir sınıfta en fazla iki özel gereksinimli öğrenci bulunacak şekilde yerleştirme yapılmaktadır. Ölçme ve değerlendirme süreçlerinde ise öğrencilerin yetersizlik türü, gelişimsel özellikleri ve eğitim performansları dikkate alınarak

gerekli uyarlamalar yapılmakta; başarıları BEP hedefleri doğrultusunda değerlendirilmektedir (MEB, 2018; Ünal, 2019).

Kaynaştırma/Bütünleştirme Eğitiminin Amacı ve Yararları. Kaynaştırma/Bütünleştirme eğitiminin amacı; özel eğitim gereksinimi bulunan bireylerin her tür ve kademede tipik gelişim gösteren bireylerle etkileşim halinde olmalarını ve bunun yanında eğitim-öğretim hedeflerini en üst düzeyde gerçekleştirebilmelerini sağlamaktır. Özel eğitime ihtiyacı olan bireyde istendik davranışlar oluşturmak, yetenekleri doğrultusunda yönlendirmek ve toplumda yaşamı kolaylaştırmak temel amaçları oluşturmaktadır. Özel gereksinimli bireyler kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi uygulamasıyla eğitimlerini tipik gelişim gösteren akranlarıyla aynı sınıfta tam zamanlı olarak ya da özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak devam ettirebilirler (MEB, 2018).

Kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminin özel gereksinimli bireye yararları;

- * ÖGB'li bireyler, BEP aracılığıyla bireysel farklılıklarına ve ihtiyaçlarına uygun eğitim alırlar.
- * BEP süreci, bireylerin özgüven gelişimine ve sosyal değerlerinin güçlenmesine katkı sağlar.
- * Tipik gelişim gösteren akranlarıyla birlikte etkinliklere katılmaları, özel gereksinimli bireylerin kendilerine olan inançlarını artırır ve sosyal etkileşim becerilerini geliştirir.
- * Bu bireylerde olumlu davranışların artış gösterdiği, olumsuz davranışların ise azalma eğilimi sergilediği gözlemlenir.
- * Eğitim süreci, bireyin toplum içinde kabul görme ve aidiyet duygusunu geliştirir.

Kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminin özel gereksinimi olmayan bireye yararları;

- * Bireyler, farklılıkları anlamlandırma becerisi kazanarak hoşgörülü ve empatik davranışlar sergileme eğilimi gösterirler.
- * Bireye özgü farklılıkları anlamlandırarak hoşgörülü davranma eğilimi gösterir.
- * Sorumluluk alma duyguları gelişir (MEB, 2018).

Kaynaştırma/Bütünleştirme Eğitiminin İlkeleri. Kaynaştırma/Bütünleştirme eğitiminde, ÖGB'nin genel eğitim ortamlarına yerleştirilmesiyle beraber destek hizmetlerin sağlanması, BEP'in hazırlanması, öğrenme ortamının düzenlenmesi, okul yönetiminin süreci uygun olarak planlaması ve ekip çalışmasının yapılması gerekmektedir.

Kaynaştırma/Bütünleştirme eğitiminin temel ilkelerinden şöyle bahsedecek olursak;

- * Özel eğitime ihtiyacı olan bireyler, akranlarıyla aynı eğitim kurumunda bulunma hakkına sahiptir.
- * Kaynaştırma, özel eğitim ile genel eğitimin ayrılmaz bir parçası olarak ele alınır.
- * Sunulan eğitim hizmetleri, bireyin yetersizlik türünden ziyade eğitim ihtiyaçlarına göre planlanır.
- * Karar verme süreci, aile, okul ve eğitsel tanılama sürecinin birlikte değerlendirilmesiyle yürütülür.
- * Kaynaştırma uygulamalarına erken yaşta başlamak esastır.
- * Kaynaştırmada bireysel farklılıkların dikkate alınması temel ilkedir.
- * Duyu kalıntılarından yararlanmak, eğitim sürecinin ayrılmaz bir parçasıdır.
- * Süreçte gönüllülük, sevgi, sabır ve özveri ön koşuldur.
- * Eğitim, normal bireylerle birlikte ve doğal öğrenme ortamlarında verilmelidir.
- * Eğitim, bireyi toplumun etkin ve uyumlu bir üyesi hâline getirmeyi amaçlar (Gürgür, 2020; Keleş & Emiroğlu, 2020).

Özel Gereksinimli Bireylerin Eğitim Ortamları

Eğitim hakkı, toplumda en temel sosyal haklardan biri olarak kabul edilmektedir. Bu hak hem bireysel hem de toplumsal boyutu olan, devlete pozitif yükümlülükler yükleyen bir sosyal hak niteliğindedir. Bireyler yaşamları boyunca öğrenme ve gelişim haklarını talep etme hakkına sahiptir (Altay, 2019).

Eğitim hakkı kapsamında, özel gereksinimli bireylerin eğitimi de önemli bir yer tutar. Çünkü öğrenciler arasındaki farklı eğitim ihtiyaçları, fiziksel, zihinsel ve yetenek farklılıklarından kaynaklanmaktadır. Bazı bireyler, çevrelerinde bulunan uyarıcıları alma, algılama ve bu uyarıcılara yanıt verme süreçlerinde geçici veya kalıcı farklılıklar gösterir; bu durum, onların doğal gelişim gösteren akranlarından ayrışmalarına yol açar. Eğitim alanındaki araştırmalar, bireyselleştirilmiş eğitimin yalnızca özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler için değil, tüm öğrencilerin potansiyellerini gerçekleştirebilmeleri açısından önemli olduğunu göstermektedir. Gelecekte yapay zekâ ve büyük veri teknolojileri ile her öğrencinin ihtiyaçlarına uygun bireyselleştirilmiş eğitim imkânlarının artması beklenmektedir. Özel eğitim ilke ve uygulamaları, fırsat eşitliği çerçevesinde, özel gereksinimi olan bireylerin genel eğitim sistemine tam katılımını sağlayarak eğitim haklarının etkin kullanılmasına katkı sunmaktadır (Deed vd., 2014).

Toplumsal gelişmelerle birlikte sürekli değişen ve yenilenen günümüz eğitim sisteminin en önemli özelliklerinden biri bireysel farklılıklara dikkat edilmesi ve buna göre

düzenlenebilmesidir (Büyükan & Yaylacı, 2018). Eğitimin verimli bir şekilde sürdürülebilmesi için bireysel farklılıklara dikkat edilmesi gerekmektedir (Sevim vd., 2021). Bireylerin kişisel, sosyal ve fiziksel özellikleri bakımından birbirinden farklılık göstermesi eğitim ihtiyaçlarının da farklılaşmasına neden olmaktadır (Akkuş, 2019; Söğüt & Deniz, 2018). Bireysel farklılıklarının bir sonucu olarak eğitsel ve gelişimsel ihtiyaçları, genel eğitim uygulamaları ile karşılanamayan bireyler özel eğitime ihtiyaç duymaktadır (Çetinkaya, 2018; Kvande vd., 2019).

1951 yılında MEB bünyesinde faaliyet göstermeye başlayan özel eğitim ilk olarak ilköğretim düzeyinde eğitim vermeye başlamış ve örgütlenmiştir. İlerleyen yıllarda kapsamlı yasalar ve eğitim ihtiyaçları gereğiyle her kademede özel eğitim hizmetleri sunulmaya başlanmıştır (Özdemir vd., 2022).

Ülkemizde özel gereksinimli bireylerin eğitimlerinde son yıllarda birtakım ilerlemeler sağlanmış, tanı alan ve bu doğrultuda özel eğitim kademelerine yönlendirilen öğrenci sayısı giderek artmıştır. Tanı alan özel gereksinimli bireylerin eğitimleri öğrencinin ihtiyaç ve gereksinimlerine göre farklılaşmaktadır. Kaynaştırma sınıfında eğitim alan öğrenci en az kısıtlayıcı eğitim ortamında eğitimini sürdürürken öğrencinin engel durumu ağırlaştıkça bu öğrencilerde özel eğitim okulları, özel eğitim alt sınıfları, rehabilitasyon merkezleri, evde, hastanede vb., kurumlarda eğitim alabilmektedirler (Sarı & Pürsün, 2016).

Özel eğitim uzmanlık gerektiren bir ekibin varlığını zorunlu kılar, temel personel özel eğitim öğretmeni olmakla birlikte, özel gereksinimli bireyin gereksinim duyduğu hizmetin türüne göre farklılık arz edebilir. Özel eğitim hizmetlerinin günümüzde özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin yetersizliklerine uygun ortamlarda eğitim vermek değil kapsayıcılık ilkesine uygun olarak onları en az kısıtlayıcı ortamlarda, gereksinimlerine uygun eğitim vermek olarak algılanmalıdır (Cavkaytar, 2015).

Günümüzde eğitim programları geliştirilirken tüm Dünya’da ve Türkiye’de öğrenen merkezli ve yapılandırmacı yaklaşımlar ön plana çıkmaktadır. Bu doğrultuda hazırlanan eğitim programları için öğrencilerin bireysel farklılıkları oldukça önemli bir faktör olarak görülmektedir. Çünkü eğitim programları ancak öğrenciye doğru aktarılabildiğinde etkili olmaktadır. Her öğrencinin kendine özgü öğrenme stili ve ihtiyacı bulunmaktadır. Öğrenme ortamlarında bu ihtiyaçları karşılayabildiğimiz kadar öğrenme hedeflerini gerçekleştirebiliriz (Oğuz & Karanfil, 2023).

Aynı sınıftaki öğrenciler içerisinde bireysel farklılıklar görülebilirken söz konusu özel gereksinimli bireyler olduğunda her bireyin kendine özgü ihtiyaçları ve bireysel öğrenme hızları bulunmaktadır. Dolayısı ile tipik gelişim gösteren öğrenciler için programlarda ve

öğretimde yapılan düzenlemeler özel gereksinimli öğrenciler için yeterli olmamaktadır. Özel eğitimde eğitim programlarının bireyselleştirilerek uygulanması esastır. Bu sebeple özel gereksinimli bireylerin eğitiminde bireyselleştirilmiş eğitim programlarına ihtiyaç duyulmaktadır (MEB, 2018; Öz, 2020).

Özel eğitim etkinliklerinin en önemli unsurları arasında, öğrencilerin eğitim olanaklarından en fazla yararlanmalarını sağlamak ve gelişimlerini desteklemek için “en az kısıtlayıcı” eğitim fırsatlarını sunmak amaçlanmaktadır (Diken, 2015). Özel gereksinimli bireylerin eğitim görmeleri için uygun eğitim ortamı sağlamak amacıyla düzenlemeler yapılırsa öğrencilerin hepsi ilgileri, istekleri ve becerilerine göre özel eğitim hizmeti alabileceklerdir (Avcıoğlu, 2015).

Entelektüel Yetersizliği Bulunan Bireylerin Eğitimi. Entelektüel yetersizliği olan bireyler gelişimlerine uygun ortamlarda eğitim alırlar. Bu ortamlar ayrı okul düzenlemeleri (Özel eğitim iş ve uygulama okulları), genel eğitim okulları bünyesinde özel eğitim sınıfları ve genel eğitim sınıflarında kaynaştırma eğitimi şeklindedir. Ayrıca özel gereksinime ihtiyaç duyan bireylerin okullarda örgün eğitim haricinde faydalandıkları destek eğitim faaliyetlerinin verildiği özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri de bulunmaktadır (Cavkaytar, 2018).

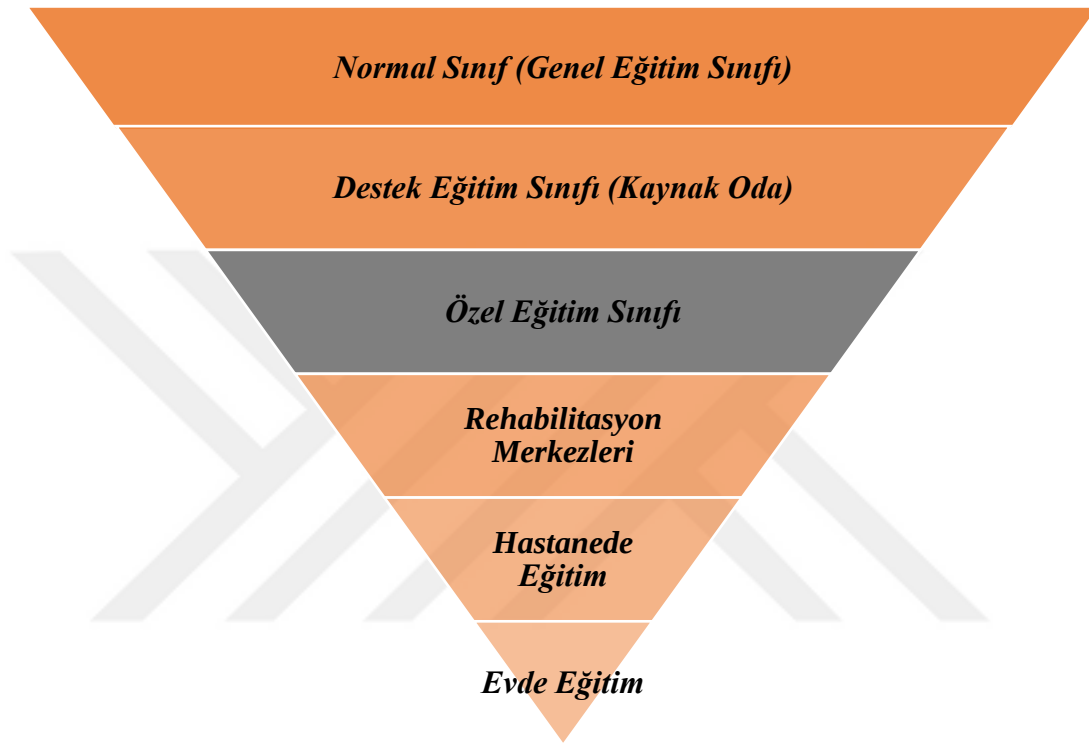
Entelektüel yetersizliği olan öğrencilerin özellikleri ve gereksinimleri dikkate alındığında bu öğrenciler için farklı eğitim modelleri ve farklı yaklaşımlarla hazırlanan programlarla karşılaşılmaktadır. Birinci grup programlar, çocukların ve ailelerin okul öncesi gereksinimlerini karşılamaya yöneliktir. Erken çocukluk özel eğitimi olarak adlandırılan bu programlar farklı yaklaşımlar ve farklı modeller temel alınarak uygulanmaktadır. Türkiye’de erken çocukluk dönemi eğitimi ve okul öncesi dönem özel eğitim hizmetleri olmak üzere iki grupta ele alınan bu programlara, ailelerin bilgilendirilmesi ve desteklenmesi amaçlanarak, zihinsel yetersizliği olan çocukların okul öncesi dönemdeki eğitim hizmetlerinin kaynaştırma yolu ile verilmesi hedeflenmektedir (Sucuoğlu, 2016).

Hafif düzeyde entelektüel yetersizliği olan çocuklar için açılan okulların ilk dört yılı ilkokul daha sonraki ikinci dört yılı ortaokul olarak adlandırılır. Bu ilköğretim kurumlarında 1-4 ve 5-8. sınıflardaki dersler özel eğitim öğretmenleri tarafından verilmektedir. Ancak din kültürü ve ahlak bilgisi dersi ile özel yetenek derslerinin alan öğretmenleri tarafından verilmesi esastır. Alan öğretmeni tarafından verilen derslere sınıf öğretmeni de katılmaktadır (ÖEHY, 2018).

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2018), entelektüel yetersizliği olan bireylerin eğitim ortamlarının belirlenmesinde, tanılama sonuçlarına dayalı olarak “en az kısıtlayıcı eğitim

ortamı” ilkesinin esas alınması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu yaklaşım çerçevesinde, öğrencilerin seviyelerine uygun ve kısıtlayıcı unsurların en aza indirildiği ortamlar değerlendirildiğinde, en az kısıtlayıcıdan en çok kısıtlayıcı ortama doğru; normal sınıf, kaynak oda, özel eğitim sınıfı, özel eğitim okulu, rehabilitasyon merkezleri, yatılı okul veya bakım evleri ve evde yürütülen eğitim programları şeklinde sıralanabilir (Eripek & Vuran, 2010; MEB, 2014, 2015).

Şekil 7. Entelektüel Yetersizliği Olan Öğrencilere Yönelik Eğitim Ortamları (Karasu, 2017)



Normal Sınıf (Genel Eğitim Sınıfı). Normal okul bünyesinde açılmış sınıflar, hafif düzeyde entelektüel yetersizliği olan bireylerin eğitim aldığı ortamlardır. Bu sınıflarda, entelektüel yetersizliği bulunan öğrenciler, tipik gelişim gösteren akranlarıyla birlikte eğitim görürler. Bu düzenleme, kaynaştırma yoluyla eğitimin uygulanmasını sağlamaktadır. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nin 23. maddesinde tanımlanan kaynaştırma yoluyla eğitim, “özel eğitime gereksinimi olan bireylerin, yetersizliği olmayan akranlarıyla birlikte, resmi ve özel okul öncesi, ilkokul, ortaokul, lise ve yaygın eğitim kurumlarında eğitimlerini sürdürmeleri; bu süreçte gerekli özel eğitim destek hizmetlerinin sağlanmasını temel alan uygulamalar” şeklinde ifade edilmektedir (MEB, 2018). Entelektüel yetersizliği olan bireyler için kaynaştırma eğitiminin öncelikli olması gerekmektedir. Bunun sebebi entelektüel yetersizliği olan bireyin kendine tipik gelişim gösteren bireyi model alabilmesi ve topluma kolay adapte olabilmesi olarak görülebilir. Kaynaştırma eğitiminin verimli olabilmesi için tipik

gelişim gösteren çocukların ve ailelerinin farkındalıklarının yüksek olması ve sürecin içinde aktif olarak rol aldığı bilincinde olması gerekmektedir (Metin, 2018).

Destek Eğitim Sınıfı (Kaynak Oda). Normal okul bünyesinde genel eğitim sınıflarının dışında oluşturulan bu alanlar, öğrencilerin ihtiyaç duydukları özel eğitim hizmetlerini alabilmeleri amacıyla düzenlenen ortamlardır. ÖEHY’de kaynak oda, “kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü okullarda, özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin destek eğitimi almaları için düzenlenen ortam” olarak tanımlanmaktadır. Bu ortam, öğrencinin bireysel farklılıkları doğrultusunda, bireysel ya da grup hâlinde derslerin alınabileceği bir eğitim alanı olarak düzenlenebilir (Karasu, 2017).

Özel Eğitim Sınıfı. Genel eğitim okullarının bünyesinde yer alan ve entelektüel yetersizliği bulunan bireyin yalnızca kendi engel grubuyla birlikte özel eğitim ve diğer gerekli hizmetlere eriştiği sınıflardır. Özel eğitim sınıfı, bireysel durumları dikkate alınarak ayrı ve özel bir sınıfta eğitim alması uygun görülen öğrenciler için, yetersizlik türü, eğitsel performans ve akademik özellikler göz önünde bulundurularak ve özel eğitim materyalleri sağlanarak oluşturulan bir eğitim ortamı olarak tanımlanabilir (Karasu, 2017).

Rehabilitasyon Merkezleri. EY’li bireylerin yaşadıkları yetersizlik durumunu ortadan kaldırmak ve bu durumun etkilerini en aza indirmek amacıyla yürütülen çalışmalara, özel eğitim ve rehabilitasyon uygulamaları denmektedir. Bu kapsamda RAM bünyesinde yer alan özel eğitim değerlendirme kurullarınca gerçekleştirilen eğitsel değerlendirmeler neticesinde destek eğitimine gereksinim duyduğu belirlenen bireylere, ihtiyaçlarına uygun eğitim ortamı sağlayan özel öğretim kurumlarıdır. Bu merkezlerde eğitim hizmeti almak isteyen bireylerin ailelerinin RAM’a başvuru yaparak destek eğitim alması gerektiğini gösteren bir rapor alması gerekmektedir. Bu raporla birlikte ÖGB’ li birey özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde ayda 8 saat bireysel ve 4 saat grup eğitimi alma hakkına sahip olurlar (MEB, 2018). Fakat EY’li bireylerin farklı alanlarda gelişimsel ihtiyaçları olabilir ve rehabilitasyon merkezleri bu ihtiyaçları karşılamada yeterli olamayabilir. Bu nedenle farklı alanlardan (fizyoterapist, psikolog, çocuk gelişim uzmanı, sosyal hizmet uzmanı v.b.) alanında uzmanlaşmış kişiler tarafından EY’li bireylerin ihtiyaçları karşılanmalıdır (Metin, 2018).

Hastanede Eğitim. Zorunlu öğrenim çağındaki özel eğitim ihtiyacı bulunan öğrencilerden, sağlık kuruluşlarında yatarak tedavi alanların eğitim ve öğretimlerini gerçekleştirebilmeleri için eğitim görevlilerinin bireyin tedavi aldığı hastanede eğitim hizmeti vermesi esastır (ÖEHY, 2018).

Evde Eğitim. Sağlık sorunları nedeniyle en az 12 hafta süreyle okula devam edemeyecek durumda olan zorunlu eğitim çağındaki öğrencilere, kendi ev ortamlarında Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından görevlendirilen öğretmenler aracılığıyla sunulan eğitim hizmetine “evde eğitim” denilmektedir. Evde eğitim planlaması, Milli Eğitim’deki özel eğitim hizmetleri birimi tarafından yürütülmektedir. Bu süreçte öğrencinin kaydı, ilköğretim, ortaöğretim veya dengi özel eğitim okuluna yapılmakta olup, devam şartı aranmaz. Evde eğitim alan öğrencilerin haftalık ders saatleri (hafta içi ve hafta sonu dahil) en az 10 saat olarak düzenlenir. Kayıtlı olduğu okulun kadrolu öğretmenleri arasından istekli olanlar, evde eğitim için öncelikli olarak görevlendirilirler. Eğer okuldan öğretmen görevlendirilmesi mümkün olmazsa, Rehberlik ve Araştırma Merkezleri, başka okullardan veya yerleşim yerindeki diğer bölgelerden kadrolu öğretmenleri resen görevlendirebilir (MEB, 2018).

Entelektüel Yetersizliği Bulunan Bireylerde Eğitsel Tanılama ve Değerlendirme

Entelektüel yetersizliği olan çocukların gelişim alanlarındaki özellikleri ile yeterli ve yetersiz yönlerinin, bireysel özelliklerinin ve ilgilerinin belirlenmesi amacıyla tıbbî ve eğitim alanlarında yapılan değerlendirme sürecine tanılama denilmektedir.

Tanılama sürecinde genel olarak çocuğun entelektüel yetersizliğinin bulunup bulunmadığı, yetersizlik mevcutsa bunun düzeyi ve niteliği belirlenmeye çalışılmaktadır. Bir çocuğun tanı alabilmesi için öncelikle zihinsel özelliklerinin değerlendirilmesi ve toplumsal yaşama uyum sağlayabilmesi için gerekli becerilere hangi düzeyde sahip olduğunun belirlenmesi gerekmektedir (Özyürek, 2015).

Tanılama süreci iki farklı biçimde yürütülmektedir. Birincisi sağlık kuruluşlarında gerçekleştirilen tıbbi tanılama, ikincisi ise rehberlik ve araştırma merkezlerinde yapılan eğitsel değerlendirme ve tanılamadır. Tıbbi tanılama, çocuğun sahip olduğu yetersizlik türünü ve bu yetersizliğin düzeyini belirlemek amacıyla sağlık birimlerince yürütülürken; eğitsel tanılama, çocuğun eğitim gereksinimlerini ortaya koymak ve uygun yönlendirmeleri yapmak üzere eğitim kurumları tarafından yapılmaktadır.

Bu tanılama türlerine bakıldığında; çocuğun entelektüel yetersizliğinin bulunup bulunmadığını, varsa bunun derecesini ve çocuğun gelişimini nasıl etkilediğini belirlemeye yönelik sağlık kuruluşlarında hekimler tarafından yapılan değerlendirmeler tıbbi tanılama olarak adlandırılmaktadır. Entelektüel yetersizliği olan çocuklara yönelik tıbbi tanılamada zihinsel işlevler ile uyumsal davranışlar incelenmekte; bu süreçte zekâ testleri ve uyumsal beceri değerlendirme araçlarından yararlanılmaktadır.

Türkiye’de yaygın olarak şu ölçekler kullanılmaktadır:

- * Stanford-Binet Zekâ Ölçeği,
- * Wechsler Çocuklar İçin Zekâ Ölçeği-Gözden Geçirilmiş Formu (WISC-R) zekâ ölçekleri

Türkiye’de uyumsal davranış ölçeği bulunmamakla birlikte 0-6 yaş arası çocuklarda uyumsal davranış ölçeği olarak aşağıdaki ölçeklerden yararlanılmaktadır:

- * Denver Gelişimsel Tarama Ölçeği,
- * Ankara Gelişim Tarama Envanteri (AGTE)
- * Gazi Erken Çocukluk Gelişimi Değerlendirme Aracı (GEÇDA) (Eyyip, 2014).

Eğitsel değerlendirme ve tanılama RAM’larda oluşturulan özel eğitim değerlendirme kurullarınca yapılmaktadır. Eğitsel değerlendirme ve tanılamada amaç çocuğu etiketlemek, özel eğitim kurumlarına sevk etmek değil; çocuğun eğitsel gereksinimlerini yeterli ölçüde karşılayabilecek kararların alınabilmesini kolaylaştırmaktır. Çocuğun neleri yapıp neleri yapamadığını belirlemek, diğer bir ifadeyle özel eğitim gereksinimini saptamaktır (Özyürek, 2015).

Çocuğun eğitsel değerlendirme ve tanınması aşağıdaki hususları içerir:

1. Eğitim öğretime nereden başlanacağı,
2. Gelişim ve disiplin alanlarındaki performansın ortaya çıkarılması,
3. Çocuğun nasıl, nerede ve ne tür eğitim alması gerektiği,
4. Hangi değerlendirme araçlarının kullanılabileceği,
5. Çocuğun eğitim gereksinimlerinin en iyi şekilde karşılanabileceği ve akranlarıyla beraber olmasına en üst düzeyde olanak sağlayan en az sınırlandırılmış eğitim ortamlarının belirlenmesi,
6. Alınabilecek eğitsel önlemleri,
7. Çocuğun yerleştirilebileceği kurumlar konusunda aileler ve öğretmenlerin bilgilendirilmesi ve farkındalıklarının artırılması (Avcıoğlu, 2015).

Rehberlik ve Araştırma Merkezi (RAM). 1955 yılında Türkiye’de özel eğitim alanı ile alakalı önemli bir kuruluş olan ve yapılan çalışmaların organizasyonunu gerçekleştiren rehberlik ve araştırma merkezi’nin temeli olan psikolojik servis merkezi açılmıştır (Özdemir vd., 2022).

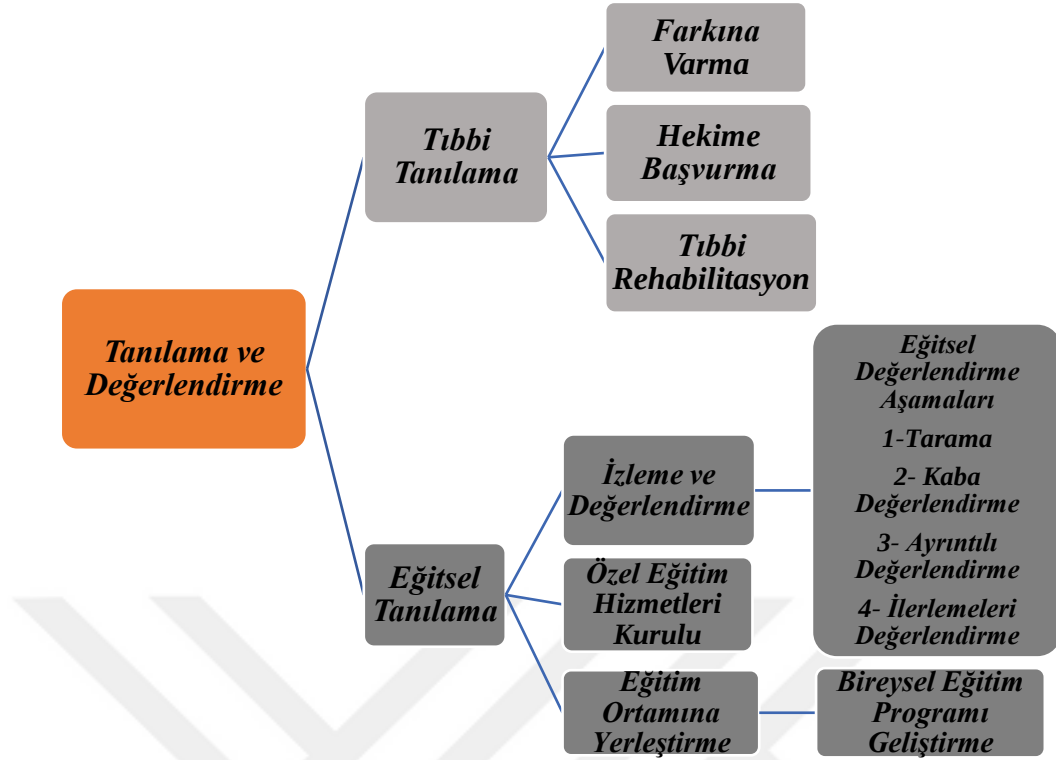
RAM’lar iki ayrı bölüm olarak hizmet vermektedir (Özel Eğitim Hizmetleri Bölümü ve Rehberlik Hizmetleri Bölümü). Özel eğitim hizmetleri bölümü’nün görevi, RAM’lara başvuru

yapan özel eğitim hizmeti almak isteyen öğrencileri tanılama ve değerlendirme ile ilgili hizmet vermektir. Rehberlik hizmetleri bölümü'nün görevi ise sorumluluk alanında olduğu bölgedeki eğitim kurumlarındaki rehberlik hizmetleri servisiyle koordineli çalışma ve işbirliği yapmaktır. RAM'larda iki farklı bölüm olmasına karşın bu iki bölüm özel gereksinimli bireylerin ihtiyaçlarını karşılamak adına birçok zaman birlikte görev yapmaktadır (Baş, 2023; Camadan, 2021). RAM'lar bu süreçte tarama, eğitsel tanılama, izleme, değerlendirme ve yerleştirme adımlarında aktif rol oynamaktadır. Dolayısıyla RAM'ın işleyişinin taramadan, izlemeye tüm süreçleri doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyebileceği düşünülebilir. Sayıları az olsa da alan yazında, RAM'lardaki tanı, değerlendirme, yönlendirme, yerleştirme, izleme gibi süreç odaklı ya da stres, çalışma yaşamı kalitesi, öz yeterlilik, tutum, kuruma bağlılık, yönetim stilleri gibi idareci veya personel odaklı çalışmalar bulunmaktadır (MEB, 2022).

RAM'ların genel işleyişinin belirlenmesi adına 2020 yılında rehberlik ve araştırma merkezi yönergesi hazırlanmıştır. Bu yönergeye göre rehberlik ve araştırma merkezleri, il veya ilçelerde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri (RPDH) ile özel eğitim hizmetlerinin planlanması, sunulması, koordineli olarak yürütülmesi, sunulan hizmetlerin izlenmesi ve değerlendirilmesi amacıyla faaliyet yürüten kurumlar olarak tanımlanmıştır. Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri bölümü görevleri arasında rehberlik hizmetlerini kendi görev yaptıkları kurumun hizmet alanındaki okullar da dahil olmak üzere danışmanlık hizmetleri, gerekli destek hizmetleri ile araştırma ve geliştirme faaliyetlerinde bulunurken özel eğitim hizmetleri bölümü de eğitsel değerlendirme ve izleme görevlerini yaparlar (MEB, 2022).

Tanılama, bireyin hastaneden aldığı engelli sağlık kurulu raporu doğrultusunda, tüm gelişim alanlarındaki performans düzeyleri dikkate alınarak yapılan bir değerlendirme sürecidir (Yurtsever, 2013). Bu süreç sonucunda öğrencinin mevcut performans düzeyi belirlenir ve eğitim sürecinde izlenecek yol haritası oluşturulur. Rehberlik ve araştırma merkezleri bünyesinde görev yapan uzmanlar tarafından yapılan değerlendirmeler sonucunda tanı alan öğrenciler, “en az kısıtlayıcı ortam” ilkesi çerçevesinde, işlevlerini en üst düzeyde geliştirebilecekleri uygun eğitim kurumlarına yerleştirilmektedir (Yenioğlu vd., 2019).

Şekil 8. Özel Gereksinimli Birey Tanılama ve Değerlendirme Tablosu (Dierg, 2023)



Eğitsel değerlendirme süreci, özel gereksinimli olabileceğinden şüphelenilen öğrencilerin tarama-ilk belirleme basamağından uygun eğitim hizmetine karar verme basamağına kadar geçen süreci kapsamaktadır. Bu süreç sonucunda öğrenci uygun eğitim ortamına yerleştirilir. Öğrenci için bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlanır ve gerekli değerlendirme-izleme basamakları takip edilir. Bireyin eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçleri, RAM bünyesinde oluşturulan özel eğitim değerlendirme kurulu tarafından, bireyin özelliklerine uygun standartlaştırılmış ölçme araçları kullanılarak yürütülür. Bu kurul, RAM müdürü veya görevlendireceği müdür yardımcısı başkanlığında, rehber öğretmen, özel eğitim öğretmeni, gezici özel eğitim öğretmeni, çocuğun ebeveynleri ile çocuk gelişimi ve eğitimi uzmanından oluşur. Eğitsel değerlendirme, kurul tarafından titizlikle gerçekleştirilir. Tanılamada, bireyin engelli sağlık kurulu raporu ile zihinsel, fiziksel, ruhsal ve sosyal gelişim özellikleri, akademik disiplin alanlarındaki yeterlilikleri, eğitim performansı, eğitim hizmetlerinden yararlanma süresi, gereksinimleri ve bireysel gelişim raporu dikkate alınır (MEB, 2018).

Türkiye’de RAM’lar, okulların yönlendirmesi ya da bireylerin kişisel başvuruları doğrultusunda hizmet sunmaktadır. Buna ek olarak, öğrencilerin RAM’a sevk edilmesinde eğitim kurumları ile sağlık kuruluşları iş birliği yapmakta ve eğitsel değerlendirme ile tanılama süreçleri yürütülmektedir. RAM sayısının yıllar içinde artış göstermesi ise Millî Eğitim Bakanlığının bu kurumlara verdiği önemin bir göstergesi olarak değerlendirilmektedir.

(29.06.2022 tarihi itibarıyla MEB bünyesinde 280 RAM hizmet vermektedir). MEB'in yaptığı araştırmalar ve projeler dikkate alındığında RAM'ın özel eğitim bölümü'ne daha çok mali kaynak ayırdığı düşüncesi oluşmaktadır. Fakat RAM özel eğitim bölümü özel gereksinimli 279 bin bireyin eğitim ihtiyacına imkân sağlarken rehberlik hizmetleri bölümü'nün 18 milyondan fazla öğrenciye ve kendi bölgesindeki bütün bireylere hizmet vermesi beklenmektedir (Börkan vd., 2017; MEB, 2018, 2022).

RAM'ın görev ve sorumluluklarından kısaca şöyle bahsedebiliriz;

- * Tanılama ve eğitsel değerlendirme için değerlendirme kurulu oluşturur,
- * Öğrenciye en uygun olan özel eğitim hizmetlerine karar verir ve yönlendirme yapar,
- * Uygun kuruma yerleştirilen öğrencinin takibini yapmak üzere kurum ile iletişim halinde olur,
- * Öğrencinin performansı ve eğitim ihtiyacına göre bireyselleştirilmiş eğitim planı hazırlar,
- * Öğrencinin gittiği okul veya kuruma, eğitim planının uygulanması ve destek eğitim faaliyetlerinde görevli kişilere aynı zamanda aileye rehberlik yapar (MEB, 2020).

Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP). BEP, özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin takip ettikleri program esas alınarak gelişim özellikleri, eğitim ihtiyaçları ve performansları doğrultusunda hedeflenen amaçlara ulaşmaya yönelik hazırlanan ve bu bireylere verilecek destek eğitim hizmetlerini de içeren bireysel özel eğitim programıdır (MEB, 2018). Başka bir ifade ile BEP, özel gereksinimli öğrencilerin ve bu öğrencilerin yakınında bulunan aile ve öğretmenlerin yol haritası olarak açıklanmaktadır (Kandaz, 2019).

BEP, destek hizmetlerinden faydalanmayı en üst seviyeye çıkaran belgedir. Özel gereksinimi bulunan bireylerin eğitim alanındaki ihtiyaçlarını karşılamayı amaçladığı gibi uygun eğitim ortamının hazırlanmasını da sağlar (Kargın, 2022). Özel gereksinimli öğrencinin eğitimini planlamak üzere hazırlanan plan ile eğitim ortamları düzenlenir, eğitim yöntemleri belirlenir, destek hizmetleri sağlanır. Öğrenci performansı ve ihtiyaçları izlenerek gelişim durumu doğrultusunda hazırlanır (MEB, 2022).

BEP sadece özel gereksinimli öğrencinin öğretmeni tarafından hazırlanan belge değildir. Bireyin eğitiminde rolü bulunan uzmanlar tarafından (özel eğitim öğretmeni, sınıf öğretmeni, psikolojik danışman, yönetici vb.) öğrenci ve ailenin de katkısıyla ortaya çıkarılan plandır. BEP'in bu özelliği de özel gereksinimli öğrencinin eğitim ve gelişiminde katkısı bulunan herkesin bu süreci benimsemesini ve fikir birliği oluşmasını sağlamaktadır (Kargın, 2022).

BEP gerektiğinde değiştirilebilen, öğrencinin gereksinimleri doğrultusunda esnetilebilen, bu gelişimi izlemeye de öğretmene oldukça katkı sağlayan bir süreçtir. BEP ile öğrencinin güçlü ve zayıf yönleri değerlendirilecek ve sahip olduğu beceriler de ortaya çıkacaktır. BEP hazırlanırken kısa vadede ve uzun vadede amaçlar belirleneceğinden öğretmenin süreç planlamasında kolaylık arz edeceği gibi ailenin de öğrencinin gelişimini izlemesi daha kolay hale gelecektir (MEB, 2018).

Özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıflarında eğitim görmelerinin yarar sağlayabilmesi ve etkili öğrenmelerin gerçekleşebilmesi için eğitimin öğrenci ihtiyaçlarına göre bireyselleştirilmesi gerekmektedir (Toher, 2020). Özel gereksinimli öğrenciler için eğitimin bireyselleştirilmesi eğitsel ihtiyaçlarına göre hazırlanan BEP'ler ile sağlanmaktadır. Özel gereksinimli öğrencilerin eğitsel ihtiyaçlarına göre düzenlenen programların yani BEP'in hazırlanması ve uygulanması yasal olarak zorunlu hale gelmiştir (ÖEHY, 2018).

Özel gereksinimli öğrencinin gelişiminin takip edilebilmesi ve eğitsel performansı ile ilgili sonraki dönemler için bilgi kaynağı olması açısından BEP'in uygulanması önem arz etmektedir (Sevim vd., 2021). BEP'lerin uygulanması öğretmenler tarafından gerçekleştirilmektedir (Tekin-Ersan & Ata, 2017). Ancak BEP ekibindeki tüm kişilerin iş birliği içinde olmaları öğrencilerin belirlenen hedeflere daha kolay ulaşmalarını ve sürecin başarılı geçmesini sağlamaktadır (Ardıç, 2020).

BEP içeriğinde bulunması gerekenler aşağıdaki gibi sıralanmıştır;

- * Öğrenci bilgileri ve mevcut eğitsel performans,
- * Dönemlik ve yıllık hedefler,
- * Sunulacak hizmet türleri,
- * Programdan sorumlu kişiler,
- * Materyal ve çevresel düzenleme,
- * Öğretim yöntem ve teknikleri ve değerlendirme araçları (Yanardağ, 2017a).

BEP'in temel amacı, ÖGB'li öğrencilere en üst seviyede yararlanabilecekleri eğitim ve öğretim ortamlarını sunmaktır.

BEP'in uygulamalarını kısaca özetleyecek olursak;

- * BEP, özel gereksinimli bireylerin ihtiyacı olan özel eğitim ve destek eğitim hizmetlerinin verileceğine ilişkin yazılı olarak ortaya konan bir plandır.
- * ÖGB'li öğrencinin ihtiyaçları ve karşılaşılabilecek durumların neler olabileceği hususunda okul ve veli arasında BEP toplantısı yapılarak tarafların düşünceleri alınır ve böylece etkili bir iletişim ortamı kurulur.

- * BEP özel gereksinimli öğrenci için ortaya konan çalışmaların öğrenciye olan katkılarını değerlendirme ve izleme aracı olarak değerlendirilir.

BEP hazırlamanın gerekliliklerini aşağıdaki gibi özetleyebiliriz;

- * ÖGB’li bireyler engel derecesi ve türü farketmeksizin kendi seviyeleri doğrultusunda mutlaka öğrenebilirler.
- * Özel gereksinimli bireyin nasıl ve ne kadar süre destekleneceği planlanır.
- * Okul yönetimi, öğretmenler ve veliler ÖGB’li bireyin gelişimini yakından takip eder.
- * Veli çocuğunun eğitim sürecine aktif olarak katılır (MEB, 2014).

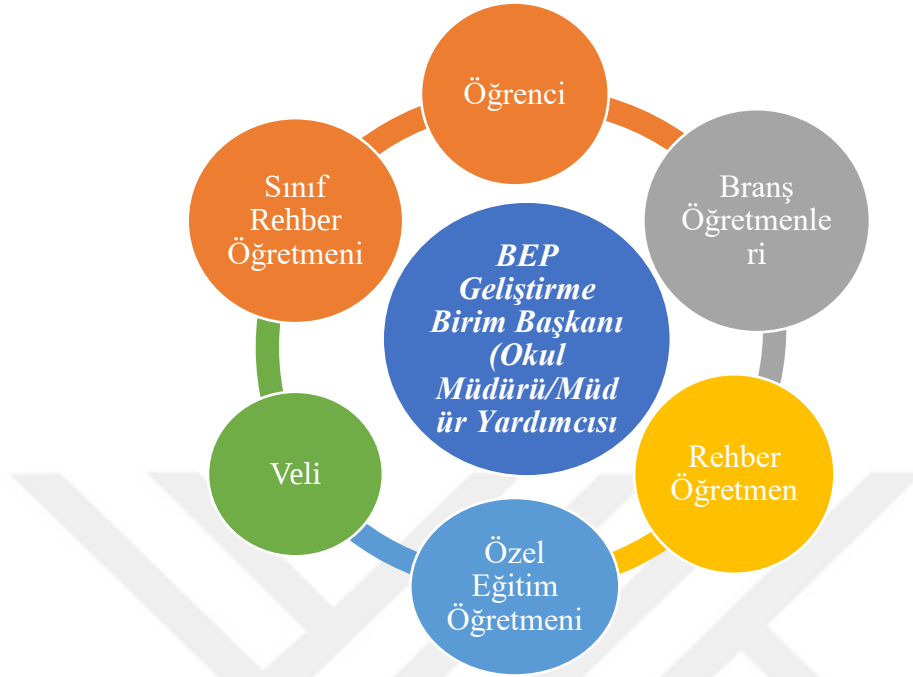
Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Geliştirme Birimi. BEP geliştirme birimi; özel gereksinimli öğrenciler için geliştirilecek bireyselleştirilmiş eğitim programlarında öğrencinin performansı, uzun dönemli ve kısa dönemli amaçlarını, özel gereksinimli öğrencinin tipik gelişim gösteren öğrencilerle nerede ve nasıl etkileşime gireceği, programda belirlenen amaçların başlama ve bitiş sürelerini ve programın değerlendirilmesiyle ilgili kararlar almak durumundadır. Okula kayıtlı olan özel gereksinimli öğrenciler için BEP geliştirme biriminin kurulması kanuni bir zorunluluktur (Toper, 2020).

ÖEHY’de (2018) BEP geliştirme biriminin görevleri; BEP geliştirilmesi, uygulama, izleme ve değerlendirme, özel gereksinimli öğrencinin bütün gelişim alanlarındaki özellikleri ile eğitim ihtiyacına binaen BEP’lerde değişiklik ve düzenleme yapma, eğitim ortamı düzenleme, amaçlara uygun materyal geliştirme ve temin etme, okulda bulunan diğer kurullarla işbirliği, okulda bulunan özel gereksinimli öğrencilerin alacağı destek eğitim odası dersleri ve ders saatlerini planlama, özel gereksinimli öğrencilerin yerleştirme kararlarına göre (özel eğitim sınıfı, özel eğitim okulu) öğrenci değerlendirmeleri yapıldıktan sonra kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına uygun olan öğrencileri okul idaresine bildirme, öğretimde ve değerlendirmede kullanılacak yöntem ve tekniklerini belirleme, özel gereksinimli öğrencinin tipik gelişim gösteren öğrenciler ile birlikte hangi dersleri kaç saat alacağına karar verme, meslek okullarında özel gereksinimli öğrencilerin hangi alana ve dala yönlendirileceğinin kararını verme ve iş yerleştirme gibi görevleri vardır (Yener, 2019).

MEB tarafından belirlenen düzenlemeler kapsamında, özel eğitim gereksinimi bulunan öğrencilerin eğitimlerini sürdürdükleri okul ve kurumlarda, öğrencilerin eğitim performansları ile bireysel ihtiyaçları doğrultusunda BEP hazırlamak amacıyla bir BEP geliştirme birimi oluşturulmaktadır. Bu birim; okul müdürü veya müdürün görevlendireceği müdür yardımcısının başkanlığında, gezerek özel eğitim hizmeti sunan öğretmen, rehberlik öğretmeni,

eğitim programlarını hazırlamakla görevli öğretmen, öğrencinin sınıf rehber öğretmeni, branş öğretmenleri, öğrenci velisi ve öğrencinin kendisinden oluşmaktadır.

Şekil 9. BEP Geliştirme Birimi Üyeleri (ÖEHY, 2018)



Bireyselleştirilmiş Öğretim Programı (BÖP). BÖP, EY’li bireylerin eğitim ihtiyaçlarının karşılanması ve bireyselleştirilmiş eğitim programı’nda belirlenen hedeflere ulaşmalarını sağlamak amacıyla, her ders için detaylı olarak hazırlanan öğretim planı olarak tanımlanmaktadır (Toper, 2020). BÖP’ün içeriğinde, dersin konusuna ilişkin öğrencinin mevcut performansı, uzun dönem amaçlar ve kısa dönem amaçlar (UDA-KDA) ile birlikte uygulanacak öğretim yöntem ve teknikleri, kullanılacak araç-gereçler ve öğrencinin değerlendirilme süreci yer almaktadır (MEB, 2014).

Uygulama sürecinde her ders için uygulayıcılara yardımcı olacak bireyselleştirilmiş eğitim programının yanında bireyselleştirilmiş öğretim programı da (BÖP) hazırlanmalıdır. BÖP, mevzuata göre zorunlu olan bir program değildir. Ancak hazırlanması durumunda öğretmenin izleyeceği yolda rehberlik edecek, dersin işleyişine yön verecek ve öğrencinin gelişimini daha net ortaya koyacaktır. BEP’te yer alan kısa dönemli amaçların analiz edilerek öğretimsel amaçlara bölünmesi ile oluşturulur. Her öğrencinin belirlenen hedefe ulaşılabilmesi için yapılacak öğretimsel etkinlikler, çalışma rutinleri planlanarak öğretim planlanır. Kısa dönemli amacın gerçekleştirilebilmesi için kazanılması gereken beceriler analiz edilir, basamaklandırılarak listelenir (Şahin vd., 2017).

Bireyselleştirilmiş öğretim programı, bireyselleştirilmiş eğitim programında yer alan paydaşların (öğrenci, öğretmen ve diğer uzmanlar) ortaya koyması gerekenlerin ayrıntılı bir

şekilde açıklandığı plandır. Bu plan uzun dönemli amaçlara ulaşmayı hedefleyerek, kısa dönemli amaçların nasıl öğretileceği hususunda yol gösterici bir plandır. BEP hazırlama aşamasının hemen ardından, özel eğitim ya da branş öğretmenleri tarafından BÖP hazırlanır. BÖP kapsamında yer alacak içerik, BEP’te belirtilen bilgilere uygun olarak hazırlanmak zorundadır. BEP, bireyin eğitim sürecine yön veren uzun dönemli ve kısa dönemli amaçları içermektedir. Bu hedeflere ulaşılabilmesi için ise, kısa dönemli amaçların daha küçük ve ölçülebilir basamaklara ayrılmış biçimi olan öğretimsel amaçlara yer verilmektedir. Bu kısa dönemli öğretimsel amaçlar aylık, haftalık veya günlük olarak hazırlanabilir (MEB, 2014).

BÖP, basit bir ifadeyle öğretim süresi boyunca öğretmenin öğrenciye nasıl ve neler öğreteceğini, ne tür etkinlikler yapılacağını sunan bir kılavuzdur. BÖP, dört kısımdan oluşmaktadır. Birinci kısım biçimsel bölüm olarak isimlendirilen konu, uygulayıcı, süre ve ortam bilgilerini içeren kısımdır. İkinci ve üçüncü kısım o günkü ders oturumunun uzun dönemli, kısa dönemli ve öğretimsel amaçlarını, yararlanılacak yöntem ve teknikleri, etkinlikleri, pekiştireçleri, işleyişi detaylarıyla gösteren ayrıntılı kısımdır. Son kısım ise hedef davranışlara ne düzeyde ulaşıp ulaşılmadığını içeren değerlendirme kısmıdır (Kurnaz vd., 2016).

Nitelikli hazırlanmış bir Bireyselleştirilmiş Öğretim Programı içerisinde şu bölümler olmalıdır:

1. Uzun dönemli amaçlar,
2. Kısa dönemli amaçlar,
3. Öğretimsel amaçlar,
4. Öğretimin süresi,
5. Destek hizmetleri,
6. Eğitimde kullanılacak öğretim yöntem ve teknikler,
7. Eğitimin verileceği alanlar,
8. Kullanılacak pekiştireçler,
9. Dersin işlenişi (giriş, öğretim süreci, öğretimin değerlendirilmesi) şeklinde sıralanabilir (Sarı & İlik, 2014).

BEP, öğrencinin gereksinimlerine yönelik olarak ekip tarafından hazırlanmış genel bir eğitim planı ya da programı sunarken; bu planda yer alan hedeflerin uygulamaya aktarılmasına ilişkin alana özgü ayrıntılı düzenlemeler ise bireyselleştirilmiş öğretim programının kapsamını oluşturmaktadır. Bu doğrultuda, kaynaştırma eğitiminin uygulandığı bir okulda görev yapan öğretmenin, BEP’te belirlenen düzenlemeler çerçevesinde ders içeriğine yönelik BÖP hazırlama gereksinimi ortaya çıkmaktadır (Balçın vd., 2019).

Entelektüel Yetersizliği Bulunan Bireylerde Motor Beceriler

Beceri, bireyin belirli bir amaca ulaşmada uygun bir çözüm yolu kullanarak etkili olabilme durumu olarak tanımlanmaktadır (Güner, 2022). Burrows (2018) ise beceriyi, belirli motor işlevlerin belli bir yeterlilik düzeyinde yerine getirilmesi yoluyla tanımlanmış görevleri gerçekleştirebilme kapasitesi olarak ifade etmektedir. Temel davranış ve fiziksel aktivite becerilerinin kazanımı açısından en uygun dönem, genellikle 5-12 yaş aralığıdır; bu dönemde edinilen beceriler, ilerleyen yaşlarda spor branşlarının temelini oluşturmaktadır (Çelik, 2018).

Motor beceri, bir veya birden fazla vücut bölgesinin öğrenilmiş bir hedef doğrultusunda istemli olarak hareket ettirilmesi olarak tanımlanmaktadır (Aktuğ vd., 2019). Benzer şekilde, Gallahue vd. (2020) motor beceriyi, öğrenilmiş ve hedefe yönelik olarak vücudun bir veya birden fazla parçasının gerçekleştirdiği istemli hareketler olarak belirtmektedir. Yalçın (2021) ise motor beceriyi, deneyim ve öğrenme süreçlerinin etkisiyle birden fazla hareketin bütünselliği şeklinde tanımlamaktadır. Motor beceriler, nesnelerle ve diğer bireylerle etkileşimlerimizin merkezinde yer almakta olup, bireyin gelişim sürecinde önemli kilometre taşlarını temsil etmektedir (Leonard & Hill, 2016). Bu beceriler, reseptörler ve duyu organları aracılığıyla iletilen bilgilerin beyinde algılanmasının ardından algıya dayalı olarak istemli hareketlerin gerçekleştirilmesi ve geliştirilmesi süreciyle ortaya çıkar (Korkusuz, 2019). Motor beceriler, refleksif hareketlerle karıştırılmamalıdır; zira motor beceriler bilinçli ve isteğe bağlı hareketleri kapsarken, refleksler istemsiz ve otomatik olarak gerçekleşmektedir (Akın, 2015).

İlk çocukluk döneminden başlayıp ergenliğe kadar uzanan süreçte motor becerinin çocuk için yazma, giyinme, oyun oynama fiziksel aktivitelere katılmak gibi çoğu yaşam alanında önem arz ettiğine dikkat çeken birçok görüş mevcuttur. Motor becerinin yetersizliği çocuk için akademik alanda başarısızlığa yol açabilmekte ve sosyal fırsatlar karşısında sınırlandırıcı rol oynayabilmektedir (Van-Damme vd., 2015; Wagner vd., 2012). Beyin ve kas etkileşimi ile deneyimlenmiş, belirli bir amaç dahilinde bir ya da daha fazla beden aksamının birlikte istemli olarak hareketi gerçekleştirdiği bilinen söz konusu beceriler, ilk çocukluk dönemiyle birlikte geliştirilmeye başlar ve mükemmelliğe doğru adım adım gelişir (Gallahue vd., 2012).

Entelektüel yetersizliği olan bireyler, akranlarına kıyasla motor beceriler alanında da gerilik gösterebilmektedir; ancak bu geriliğin diğer gelişim alanlarına göre daha sınırlı olduğu söylenebilir. Özellikle birden fazla görev içeren ve karmaşık hareketleri gerektiren aktivitelerde, ani karar verme durumlarında hem motor hem de bilişsel zorluklar ortaya çıkmaktadır. Bu tür durumlarda hareket kısıtlılığı yaşanır ve motor öğrenme gerçekleşmezse,

kaba motor becerilerle birlikte ince motor becerilerinde de güçlükler gözlenebilir (Heward, 2013).

Motor gelişim, yaşam boyu süren ve öğrenme ile karşılıklı bir etkileşim içinde ortaya çıkan bir süreçtir. Bu süreç boyunca motor davranışlar şekillenir. Gelişim çağındaki bireylerde motor becerilerin kazanımı, ilkel reflekslerin ortaya çıkmasıyla başlar ve farklı yollarla gelişen bu refleksler sayesinde üst düzeyde koordineli motor hareketleri edinilir. Sinir sistemi ve kas gelişimi, motor becerilerin kazanılması için temel altyapıyı oluşturur. Entelektüel yetersizliği bulunan bireyler ise, engel düzeyine bağlı olarak motor gelişim ve öğrenme süreçlerinde çeşitli güçlüklerle karşılaşabilirler (Goodway vd., 2021).

Entelektüel yetersizliği bulunan bireylerin genel olarak motor becerilerdeki yaşadıkları sorunları inceleyecek olursak;

- * Kaba motor beceriler (yürüme, koşma, atma vb.) ve ince motor beceriler (fermuar kullanma, makas tutma, kalem tutma vb.) açısından tipik gelişim gösteren akranlarına kıyasla geridedirler.
- * Denge, çabukluk ve esneklik gibi temel motor becerilerde problemler yaşamaktadırlar.
- * El göz koordinasyonu ve ritmik hareketler gerektiren aktivitelerde EY'li bireylerde belirgin sorunlar gözlemlenmektedir.
- * Erken çocukluk döneminde motor gelişim süreçleri bu bireylerde genel olarak yavaş bir seyir izlemektedir (Ekiz, 2022).

Temel Motor Beceriler

Temel motor beceriler, kaba motor beceri ve ince motor beceri olarak ikiye ayrılmaktadır. Kol, bacak ve vücudun büyük kaslarının hareketleri (yürüme, zıplama, tırmanma vb.) kaba motor beceriler olarak açıklanır. Bireylerin toplumsal yaşamda, ev, okul gibi gündelik etkinlikleri gerçekleştirebildikleri yerlerde kaba motor becerilere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu beceriler, kasların ve nörolojik sistemin uyumunu içerir. İnce motor beceriler ise, yazı yazmak, kıyafet ilikleme gibi davranışların temelini oluşturmaya yardımcıdır (Gökgöz, 2019).

İnce Motor Beceriler. İnce motor beceriler, el ve ayakların etkin bir şekilde kullanılabilmesi ile nesne kontrolü becerilerini kapsamaktadır. Motor gelişimde önce büyük kas gruplarında beceriler gelişirken, daha sonra küçük kas gruplarında beceriler ortaya çıkmaktadır. Bu gelişim süreci, bir nesnenin avuç içi ile kavranmasından, baş ve işaret parmağı ile daha hassas bir şekilde tutulmasına doğru ilerlemektedir (Özer & Özer, 2019).

Çocukların bağcık bağlama, kemer takma, kıl ile şekil oluşturma veya makasla nesne kesme gibi becerileri, küçük kaslarını koordineli bir şekilde kullanmalarını sağlayan yeteneklerdir. İnce motor becerilerinin belirgin ve hızlı bir gelişim göstermesi özellikle erken çocukluk döneminde gerçekleşmektedir. Bu dönemde çocuklar parmak boyasıyla resim yapabilir, ayakkabılarını kendileri giyip çıkarabilir, doğru bir bıçak kullanarak yiyeceklerini ekmeklerine sürebilir ve insan vücudu ile ilgili çizimler oluşturabilirler. Ayrıca, duyu organlarını el ve ayaklarıyla koordineli bir şekilde kullanabilir ve bazı harfleri veya isimleri yazabilecek düzeye gelebilirler (Akman, 2017).

Kaba Motor Beceriler. Kaba motor beceriler, bireyin gelişim sürecinin önemli bir parçasıdır. Özellikle erken çocukluk dönemi, yaşam boyunca kullanacak temel kaba motor becerilerin öğrenimi için en kritik dönemdir. Bu süreçte, motor becerilerin başlangıç seviyeleri, genel ihtiyaçları karşılamak ve bireylerin güçlü yanlarını öne çıkarmak için ideal seviyedir (Brady vd., 2021).

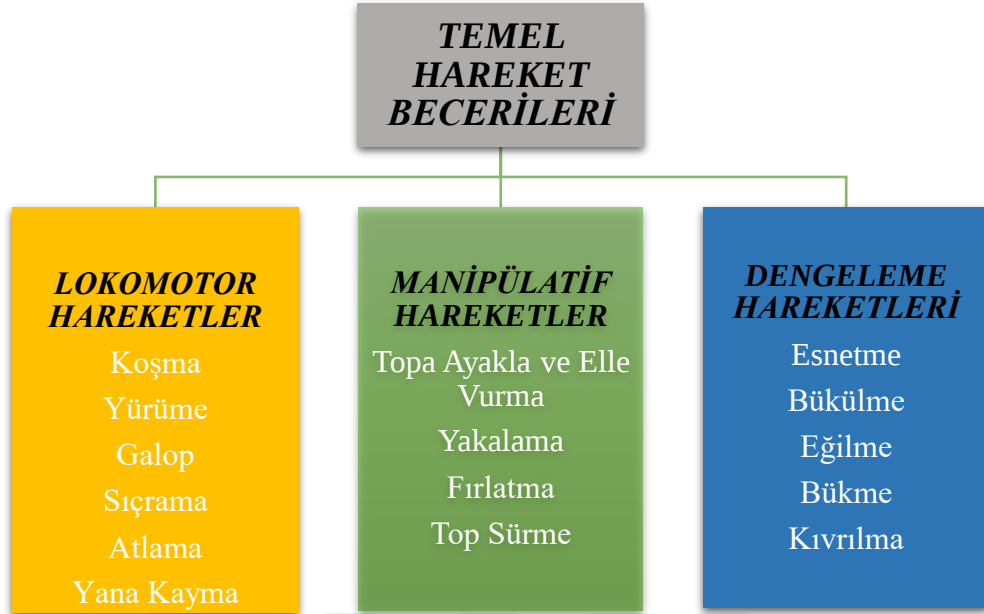
Motor hareket, gözlemlenemeyen içsel hareketleri, duyarlar aracılığıyla uyarıların alınmasını, bu uyarıların beyne iletilmesini ve hafızayı kapsayan tüm sistemleri içerir. Ayrıca beyin tarafından gerçekleştirilen işleme ve karar verme süreçleri, sinir sistemi, motor kaslar ve gözlemlenebilir dış hareketler de motor hareketin bir parçasıdır. Kaba motor becerilerinde gecikme yaşayan çocuklar, gelişimsel dönüm noktalarına ulaşabilmek için genellikle kas gücü kazanmanın yanı sıra baş, gövde ve pelvisin motor kontrolünü geliştirmede desteğe ihtiyaç duyarlar. Bu beceriler, bireylerin dil, bilişsel ve yaratıcılık yeteneklerinin gelişimi açısından erken çocukluk döneminde büyük öneme sahiptir. Yapılan çeşitli çalışmalar, temel motor becerilerin kazanımının çocuklukta nöromotor, bilişsel, sosyal ve duygusal becerilerin gelişimiyle yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu nedenle entelektüel yetersizliğe sahip çocukların zihinsel becerilerin gelişmesinde problem yaşadıkları için temel motor becerilerinde gelişmesinde ciddi dezavantaj yaşadıkları söylenebilir (Priyono vd., 2021).

Temel Hareket Becerileri

Bireyler, yaşamları boyunca karmaşık ve değişken çevresel etkenlerle etkileşim içinde bulunarak hareket etmek ve yaşamlarını sürdürmek durumundadır. Çocukluk döneminde edinilen hareket deneyimleri, yeme-içme becerileri, oyun yetenekleri ve diğer günlük rutinlerin kazanılması açısından motor becerilerin gelişimi önemlidir. Bunun yanı sıra motor beceriler, bilişsel ve sosyal gelişim gibi alanlarının desteklenmesinde de önemlidir (Mancini vd., 2019).

Motor beceriler, motor gelişim sürecinde üç temel alanda sınıflandırılmaktadır. Bu üç alan, lokomotor hareketler, manipülatif hareketler ve dengeleme hareketleri olarak gruplandırılmakta ve Şekil 10'da gösterildiği gibi açıklanmaktadır (Eleser, 2019).

Şekil 10. Temel Hareket Becerilerinin Sınıflandırılması (Eleser, 2019)



Yer Değiştirme (Lokomotor) Hareketleri. Lokomotor hareketler, bireyin yer değiştirmesi ile ilgili tüm hareketlerini kapsamaktadır. Bu hareketler, bireyin yerçekimine karşı uyguladığı kuvveti dikkate almasını ve dengeyi sağlayarak yerçekimine karşı koyabilmesini gerektirir. Lokomotor hareketler, temel olarak dengeleme hareketlerine dayanarak işlev gösterir; yani farklı hareket türleri birbirinden bağımsız olmayıp, birbirlerini etkileyen ve iç içe geçmiş beceriler olarak değerlendirilebilir. Bireyin vücut gelişimi, özellikle sinir, kas ve iskelet sistemi, bu hareketlerin gerçekleştirilmesinde belirleyici bir rol oynar. Lokomotor hareketlere örnek olarak koşma, sıçrama, atlama, yürüme ve kayma gibi yer değiştirmeyi sağlayan tüm hareketler verilebilir. Temel hareket becerilerinin kazandırılması, bireyin daha sonra özelleşmiş spor aktivitelerini uygulayabilmesi açısından da büyük önem taşır (Özyürek, 2015).

Nesne Kontrol (Manipülatif) Hareketleri. Manipülatif beceriler veya diğer kullanımıyla nesne kontrol becerileri, ince motor manipülatif beceriler ve kaba motor manipülatif becerilerin bir arada görüldüğü hareketlerdir. İnce motor grubuna giren manipülatif beceriler genellikle el ve bilekteki kasların kullanımını gerektirir. Yazı yazma, makas kullanma veya düğme ilikleme kullanımı sırasında ince motor manipülatif becerilerden faydalanılır (Goodway vd., 2019). Kaba motor grubuna giren beceriler ise farklı vücut kısımlarını kullanarak bir objeye güç aktararak veya bir objeden güç aktarımı yaparak nesneleri kontrol etme hareketleridir. Fırlatma, yakalama, top sürme, vurma gibi hareketler bu kategorinin altına

girer. Obje kontrol becerilerini erken yaşta iletlen çocuklarda, ileriki yaşlarda fiziksel aktiviteye yatkınlık daha fazla gözlenmektedir. Bunun sebebi ise yine lokomotor becerilerde olduğu gibi bu becerilerin de spor oyunlarında (Futbolda top sürme, basketbolda top sektirme, voleybolda smaç vurma gibi) birebir karşılık bulmasıdır (Basman, 2019).

Dengeleme Hareketleri. Denge, çocukların motor becerilerinin gelişimi ve diğerkarmaşık becerilerin kazanılması için temel bir ön koşuldur. Denge kazanımı genellikle 2–18 yaş aralığında gerçekleştiğinden, ilkokul çağındaki çocuklarda henüz tam olarak gelişmemiş olabilir. Genel olarak çocukların bedenleri geliştikçe denge gelişimi olacağı düşünülse de çevresel koşulların denge gelişimi üzerinde belirleyici bir etkisi bulunmaktadır (Rodriguez-Negro vd., 2019).

Meinel ve Schnabel’e göre denge, bütün beden olarak dengede kalabilme ve beden, alan değışikliklerin öncesi ve sonrasında kas-iskelet sisteminin korunması olarak ifade edilmektedir (Erdoğan vd., 2017).

İki tür dengeden bahsedilebilir:

Statik Denge: Vücut ağırlık merkezinin değışmeden kalmasıyla oluşan dengedir.

Dinamik Denge: Vücut ağırlık merkezinin uygulanan harekete göre farklılaşmasıyla ortaya çıkan dengedir (Gallahue vd., 2014).

Denge becerileri belli bir derecede vücut stabilitesi ve vücut dengesi gerektiren (Basman, 2019; Goodway vd., 2019) veya kişinin yerdeki bir noktaya göre vücut konumunun değışmediğı ancak vücut kısımlarının kendi içerisinde yön veya pozisyon değıştirebildiğı (eğilme, bükülme, vb.) hareketlerdir. Bu kategoriye giren hareketler lokomotor veya manipülatif kategorisine girmez, ancak denge becerileri lokomotor ve manipülatif becerilerin uygulanabilmesi için önemli bir faktördür. Bunun sebebi de bu hareketler sırasında kişinin dengeyi sağlama, bozma veya koruması gerekliliğidir (Duman, 2019). Koşma, zıplama veya yürüme gibi hareketler sırasında vücut postürünün korunması, top sürme, yakalama ve fırlatma gibi hareketler sırasında dengenin korunması veya bir uzvun bükülmesi, döndürülmesi gibi davranışlar diğerk hareketlerin denge becerilerinden beslendiğinin kanıtıdır.

Fiziksel Uygunluk

Literatürde, sağlığın önemli göstergelerinden biri olarak kabul edilen fiziksel uygunluğun farklı şekillerde tanımlandığı görülmektedir (Ayán-Pérez vd., 2016; Pérez-Cruzado vd., 2021; Wouters vd., 2017). Zorba ve Saygın (2017), fiziksel uygunluğu, herhangi bir hareketi veya aktiviteyi etkili şekilde gerçekleştirebilmek için gereken dayanıklılık ve

kondisyon durumu olarak ifade etmektedir. Ayrıca, Bouzas vd. (2019) ve Utesch vd. (2019) fiziksel uygunluğu; aerobik dayanıklılık, kas kuvveti ve dayanıklılığı, esneklik ve vücut kompozisyonu gibi birden fazla fizyolojik ve fiziksel bileşeni kapsayan çok boyutlu bir yapı olarak tanımlamaktadır.

İnsanların fiziksel uygunluğunu artırmayı amaçlayan beden eğitimi ve spor etkinlikleri ve diğer fiziksel aktivitelerde, genellikle motor beceriler ile temel hareketlerdeki başarı ön plana çıkmaktadır. Hareketlerin doğru, hızlı ve ekonomik biçimde yapılması, fiziksel gelişim düzeyi hakkında bilgi sağlasa da yalnızca fiziksel özelliklere odaklanmak, gelişimin bütüncül perspektifini sınırlandırabilir ve ilerlemenin dar bir çerçevede değerlendirilmesine yol açabilir (Erofeeva vd., 2019).

Fiziksel uygunluk aynı zamanda zindelik, iyilik hali ve sağlıklı olma kavramlarını da içermekte ve sağlık üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir (Civil, 2020). Düşük fiziksel uygunluk seviyeleri kalp-damar hastalıkları, diyabet ile kas ve iskelet sistemi sorunlarının artmasına neden olurken, uygun seviyelerin sağlanması bu riskleri azaltmakta ve vücudun sağlıklı işleyişine katkıda bulunmaktadır (Özer, 2015).

Bireylerin fiziksel uygunluk düzeylerini belirlemek amacıyla farklı ölçüm araç ve yöntemleri kullanılmakta; elde edilen veriler norm değerlerle karşılaştırılarak eksiklikler saptanmakta ve gerekli egzersiz programları ile uygunluğun geliştirilmesi hedeflenmektedir. Bu süreç, bireylerin hem sağlık hem de performans parametrelerinde olumlu gelişimlere olanak sağlamaktadır (Civil, 2020).

Fiziksel uygunluk aynı zamanda psikolojik zindelik, kardiyovasküler sistem dayanıklılığı, fiziksel kapasitelerin gelişimi ve spor aktivitelerini iyi bir şekilde yapabilme gibi özellikleri de içermektedir. Kısacası hem sağlık hem de beceri ile ilgili öğeleri kapsar. Bunlar kardiyο-dolaşım sistemi dayanıklılığı (VO₂max), güç, kas kuvveti ve dayanıklılığı, hız, esneklik (mobilité), vücut kompozisyonu, çeviklik, denge ve koordinasyon (beceri) olarak belirlenebilir. Bu özelliklerden kardiyovasküler dayanıklılık (VO₂max), kas gücü ve dayanıklılık, vücut kompozisyonu ve esneklik (bazı kaynaklarda çeviklik dahil) sağlıkla ilgili fiziksel uygunluğun bileşenleridir. Güç, hız, çeviklik, denge ve koordinasyon (beceri) gibi özellikler de beceriyle ilgili fiziksel uygunluğun bileşenleridir. Özellikler birleştiği zaman fiziksel uygunluğu oluşturur (Güler, 2018).

Entelektüel Yetersizliği Bulunan Bireylerde Fiziksel Uygunluk

EY'li ilköğretim öğrencilerinin ve adölesanların fiziksel uygunluk seviyelerinin tipik gelişim gösteren akranlarına oranla oldukça düşük olduğu söylenebilir. Bu seviyenin düşük

olması bu bireyler adına endişe verici olmaktadır. Çünkü EY’li çocuklar ve adölesanlar zaten ciddi sağlık sorunuyla mücadele ederler ve bağışıklık düzeyleri istenilen seviyede olmamaktadır. Bütün bu dezavantajların getirdiği olumsuzluklara aynı zamanda; kardiyovasküler problemler, diabetes mellitus ve zayıf zihinsel sağlık durumları da eşlik etmektedir. Birçok detaylı araştırma incelendiğinde, yüksek kolesterol, yüksek tansiyon ve aşırı kilo gibi kardiyovasküler hastalık risk faktörlerinin çocukluktan yetişkinliğe taşınması durumunun önemini ortaya koymaktadır. Ayrıca, günlük yaşam aktivitelerini yerine getirebilmek için fiziksel uygunluk büyük bir öneme sahiptir; zira düşük güç ve dayanıklılık seviyeleri, yetişkinlikte bağımsızlığı kısıtlayabilir (Wouters vd., 2020). Entelektüel yetersizliği bulunan çocukların fiziksel uygunluk alanında düşük puan almalarının başlıca nedenleri arasında sınırlı algılama becerileri, kısa dikkat süreleri, motor gelişimindeki kısıtlılıklar, sedanter yaşam tarzı ve test sırasında sağlanan motivasyon eksikliği bulunmaktadır. Test puanları cinsiyet, yaş ve entelektüel yetersizlik düzeyine bağlı olarak farklılık gösterebilir (Golubović vd., 2012).

Fiziksel uygunluk, metabolik risk faktörlerinin azalması, ergenlik döneminde aşırı kilolu olmama, kardiyovasküler hastalık risklerinin düşmesi ve aerobik kondisyonun bilişsel işlevlerle ilişkili olmasını kapsamaktadır. Araştırmalar, entelektüel yetersizliği bulunan çocuk ve ergenlerin aerobik kondisyon ve kas güçlerinin, gelişmekte olan tipik akranlarına kıyasla daha düşük olduğunu ve bunun çocukların hem fiziksel hem de bilişsel gelişimini olumsuz etkileyebileceğini ortaya koymuştur. İlkokul çağındaki EY’li çocuklarda aerobik kondisyonun gelişimsel profili ve kas gücü henüz tam olarak belirlenmemiştir. Tipik gelişim gösteren çocuklar üzerinde yapılan bir çalışmada ise, 6–12 yaş arasındaki çocukların yaşları ilerledikçe fiziksel uygunluk düzeylerinin arttığı gözlemlenmiştir (Hartman vd., 2015).

EY’li bireylerin, yaşamın farklı dönemleri ve çeşitli alanlarında, tipik gelişim gösteren akranlarına kıyasla daha düşük fiziksel uygunluk seviyelerine sahip oldukları yapılan birçok araştırmayla ortaya konmuştur (Oppewal & Hilgenkamp, 2020; Temple vd., 2014; Waninge vd., 2011). Fiziksel uygunluğu etkileyen faktörler arasında bilişsel kapasitelerdeki yetersizlik, ek sağlık sorunlarının varlığı, düzensiz ve yetersiz beslenme, sosyal katılımın sınırlılığı ve hareketsiz yaşam tarzı, bu bireylerde düşük fiziksel uygunluk seviyelerinin başlıca nedenleri olarak gösterilmektedir (Asonitou vd., 2018; Bergström vd., 2013; Gawlik vd., 2016; Hsu vd., 2021; Oppewal & Hilgenkamp, 2019; Salaun vd., 2012).

Düşük fiziksel uygunluk düzeyi, EY’li bireylerin günlük yaşam aktivitelerini uyarlama ve yerine getirme becerilerini sınırlamakta, fiziksel sağlıklarının bozulmasına yol açmakta, aktif bir yaşam sürmelerini engellemekte ve sosyal işlevlerini yerine getirmelerini

güçleştirmektedir (Cuesta-Vargas vd., 2011; Gawlik vd., 2016; Hsu vd., 2021; Vancampfort vd., 2022).

Araştırmalar, EY’li bireylerin fiziksel uygunluk düzeylerini değerlendirirken genellikle tedavi ve müdahale gereksinimlerini belirleme, uygulama süreçlerini planlama ve müdahalelerin etkinliğini ölçme amaçlarını öne çıkarmaktadır (Wouters vd., 2017). Spor bilimleri literatüründe, fiziksel uygunluk testleri daha çok fiziksel aktivitelerin bu bireylerin performans ve fizyolojik durumlarına etkilerini incelemek için kullanılmaktadır (Bechar & Grosu, 2016; Bouzas vd., 2019; Duret vd., 2022; McGarty vd., 2014; Shin & Park, 2012).

Alanyazında, EY’li bireylerin fiziksel uygunluklarının araştırmacının belirlediği hedef doğrultusunda, farklı ölçüm araçlarıyla değerlendirildiğini göstermektedir (Bechar & Grosu, 2016; Bouzas vd., 2019; McGarty vd., 2014; Taşralı-Nalbant, 2020). Sadece sağlıkla veya motor becerilerle ilgili boyutları ölçen testlerin tek başına kullanılması, fiziksel uygunluğu tam olarak yansıtamayacağından, iki boyutun birlikte ele alındığı ve ilgili bileşenlerin test edildiği yöntemlerin daha uygun olduğu ifade edilmektedir (Blankevoort vd., 2013; Bouzas vd., 2019; Cuesta-Vargas vd., 2013; Hilgenkamp vd., 2013; Wu vd., 2021).

EY’li bireylere fiziksel uygunluk testleri uygulanırken, farklı düzeylerde destek ve yardıma ihtiyaç duyabilecekleri göz önünde bulundurulmalıdır. Bu nedenle, ölçüm sırasında test bileşenlerinde alternatif uygulamalara yer verilmesi gerekebilir. Ayrıca, test öğelerinde değişiklikler yapılabileceği de belirtilmektedir (Suner-Keklik & Çobanoğlu, 2020).

Fiziksel Aktivite

Fiziksel aktivite, vücudun harekete geçerek enerji harcaması olarak tanımlanmaktadır. Fiziksel aktivite, gün içerisinde vücudun enerji sarf etmesi ile kalpte kan dolaşımını ve bununla beraber metabolizmayı da hızlandırır. Yürüyüş yapmak, koşmak, bisiklete binmek, paten kaymak, vb. faaliyetler fiziksel aktivitenin içerisinde yer almaktadır. Fiziksel aktivite ile kişi psikolojik ve fizyolojik pek çok rahatsızlıktan korunabilir. Düzenli yapılan fiziksel aktiviteler kas gücünü ve dayanıklılığını arttırmaktadır. Fiziksel aktivite metabolizmayı hızlandırır ve kişinin aşırı kilo almasını engeller veya ideal kilosunu korumasına yardımcı olur. Kemik yapısını korur ve kalp rahatsızlıklarının önüne geçmektedir (Derer, 2018; Yarımkaya vd., 2017).

Literatür incelendiğinde fiziksel aktivite ile ilgili birbirine yakın tanımlamalar ve yorumlar görülmektedir. Ersoy (2016) ve Zorba (2021) çalışmalarında fiziksel aktivite fiziksel uygunluğun geliştirilmesine yönelik olarak aerobik aktiviteler (hafif, orta, yüksek şiddet), kuvvet aktiviteleri, esneklik aktiviteleri ve denge aktivitelerini kapsamaktadır. Enerji

tüketiminde ki en önemli aktiviteler yapısal kassal aktivitelerdir. Yapısal kassal aktivite kaynakları bireyin günlük işi, serbest zamanda yaptığı uğraşlar, iş yeri ya da ulaşmak istediği yerlere ulaşmada kullandığı yöntemler olarak tanımlanmaktadır. Fiziksel aktivite fiziksel uygunluk için yapılır ise buna egzersiz denilmektedir. Egzersiz fiziksel aktivitenin bir bölümünü geliştirmek için yapılan planlı, tekrarlı bedensel hareketler olarak açıklamaktadırlar.

Fiziksel aktivite kapsamında yer alan egzersizler;

- * Yürüyüş yapma,
- * Koşu aktiviteleri,
- * Sıçrama egzersizleri,
- * Yüzme,
- * Bisiklet binme,
- * Çömelme – kalkma hareketleri,
- * Dans, günlük egzersizler,
- * Kol ve bacak aktiviteleri gibi esas vücut bölümlerinin bütününe veya bir bölümünü oluşturan farklı spor veya egzersiz alanları fiziksel aktivite olarak değerlendirilir (İşin, 2018).

Zambak (2017) çalışmasında fiziksel aktiviteyi ifade ederken; sistemli ve düzenli bir şekilde uygulandığı zaman kardiyovasküler hastalıklardan olumsuz etkilenmeyeceği, vücut metabolizmasının verimli çalışacağı, obeziteyi engelleyeceği ve son olarak ruhsal yönden kişilerin sağlıklı olabileceklerine yardımcı olabileceği şeklinde tanımlamaktadır. Fiziksel aktivite etkinliklerinin artırılması tüm yaş kategorisindeki insanlar için oldukça önemlidir. Bireylerin fiziksel aktivite yönelimleri ve ihtiyaçları birbirinden farklı olabilir. Bireye özel fiziksel aktivite seviyesinin doğru belirlenmesiyle bir kişinin ne sıklıkla ve ne tür fiziksel aktivite faaliyetinde bulunacağına da cevap vermektedir.

Fiziksel aktivitenin, bulaşıcı hastalık riskini (örneğin bakteriyel ve viral enfeksiyonlar) azaltmadaki rolü ve bağışıklık sistemi üzerindeki olumlu etkileri üzerine yapılan araştırmalar son yıllarda önemli ölçüde artmıştır. Egzersiz immünolojisi literatüründe genel olarak kabul edilen görüş, bağışıklık sisteminin egzersize yanıt verdiği, ancak bu yanıtın yoğunluk, süre ve egzersiz türüne bağlı olarak değiştiğidir. Bunun yanı sıra, aktif bir yaşam tarzının mental sağlık üzerinde olumlu etkiler sağladığı da ortaya konmuştur. Öte yandan, fiziksel hareketsizlik ise olumsuz ruh sağlığı sonuçlarıyla ilişkilendirilmektedir (Erşahin, 2023).

Uyarlanmış Fiziksel Aktivite (UFA)

Adaptasyon kelimesiyle dilimize geçen uyarlamanın tanımı “bir durumun ya da nesnenin başka bir duruma ya da olguya dönüştürülmesi, bağdaştırılması” anlamına gelmektedir. Beden eğitimi ve spor, ÖGB’li bireylere uygulatılırken çoğu zaman uyarlanmış fiziksel aktivite, adapte edilmiş beden eğitimi, engelliler için fiziksel aktivite gibi içerikleri aynı olmasına rağmen farklı şekilde isimlendirilmiştir (Mirze, 2020; Yarımkaya, 2016).

Ergin (2019) çalışmasında uyarlanmış fiziksel aktivite ile ilgili birçok tanımlama yapılmıştır. Uyarlanmış fiziksel aktivite, yetersizliği olan bireylerin hareket ihtiyaçlarını karşılamak üzere psikomotor becerilerin, uygulatılmak istenen spor branşlarının, sportif oyunların vb. bu bireylerin seviyelerine uygun olarak planlanması olarak ifade edilmiştir. Bir başka tanımlamada uyarlanmış fiziksel aktivite, ÖGB’li öğrencilerin becerilerini geliştirmek, sağlıklarını korumak ve devinimsel ihtiyaçlarını karşılamak için beden eğitimi ve spor derslerinin programlanması ve uyarlanması olarak tanımlanmaktadır. Beden eğitimi ve spor dersinin müfredatının ÖGB’li bireylerin ihtiyaçları doğrultusunda dönüştürülmesi, uyarlanmış fiziksel aktivite olarak ifade edilmektedir.

Başka bir çalışmada Yanardağ (2017b) özel gereksinimli bireylerin gereksinimlerini karşılamak üzere tasarlanmış temel motor beceriler, fiziksel uygunluk, hareket biçimleri ve becerileri, su içi etkinlikler, bireysel ve grup oyunları, spor ve dans etkinliklerini kapsayan özelleşmiş programdır.

Yarımkaya vd. (2022) uyarlanmış fiziksel aktiviteyi, özel gereksinimi olan bireylerin ihtiyaç ve yeterlilikleri dikkate alınarak, özelleştirilmiş içerikler ve özel materyaller kullanılarak, güvenli ve uygun ortamlarda, alanında uzman spor eğitimcileri tarafından uygulanan programlar olarak tanımlamaktadır. EY’li bireylerin sportif etkinliklere, oyun ve egzersiz faaliyetlerine katılımı; ihtiyaçlar doğrultusunda tasarlanan uyarlanmış fiziksel aktiviteler ile desteklenebilir ve bireyin ihtiyaçlarına göre ayarlanabilir (Nutsch & Bruland, 2022).

Lovings (2014), çocukların gelişim ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla düzenlenen ve beden eğitimi programında gerekli değişiklikleri içeren müfredatı tanımlamaktadır. Bu tür etkinlikler, öğrencilerin kendi engelleriyle başa çıkabilmeleri ve karşılaştıkları özel zorlukları aşabilmeleri için planlanır. Ayrıca, fiziksel aktivitenin kardiyovasküler, solunum, endokrin ve kas-iskelet sistemine olan akut etkileri hem genel nüfus hem de entelektüel yetersizliği olan bireylerde benzer şekilde gözlemlenmektedir.

Esentürk (2019)'e göre fiziksel aktiviteler; özel eğitim gereksinimi olan bireylerin fiziksel uygunluklarını ve psikomotor açısından gelişimlerini destekler, sosyal ve iletişim becerilerini yükseltir, kaygı ve stres düzeylerini azaltarak davranış sorunlarının önüne geçilmesini sağlar. ÖGB'li bireylerin, fiziksel aktivitelere aktif olarak katılımları, kendilerini tanımalarına yardımcı olarak yapabileceklerinin farkında olmalarını ve belli bir performans ortaya koymalarını sağlayacaktır. ÖGB'li bireylere uygulatılan bu fiziksel aktivitelerin programlanmasına uyarlanmış fiziksel aktivite ya da uyarlanmış beden eğitimi aktiviteleri denmektedir. Beden eğitimi programları, yetersizliği bulunan bireylerin seviyelerine ve özelliklerine uygun şekilde uyarlanarak daha basit ve uygulanabilir hâle getirilmektedir. Bu sayede bireylerin sportif aktivitelere aktif katılım göstermeleri desteklenmektedir.

Uyarlanmış fiziksel aktiviteler uygulatılırken;

- * Oyun alanları ÖGB'li bireye uygun olacak şekilde düzenlenmeli,
- * Bireylerin yetersizlik durumlarına uygun ekipmanlar tercih edilmeli,
- * Hazır bulunuşluk seviyeleri artırılmalı, aktiviteleri yapılacakları alanlar dikkat dağıtıcı uyaranlardan ve çevresel olumsuz koşullardan arındırılarak öğrencilerin odaklanmalarına yardımcı olunmalı,
- * Yaptırılacak olan egzersizler kolaydan zora olacak şekilde basamaklandırılarak, bireylerin öğrenme düzeylerine göre aktivitelerin zorluk dereceleri artırılıp azaltılmalıdır,
- * Çalışmaların tasarlanması için bu alanda profesyonel ekiplerden destek alınmalı,
- * Yapılan egzersizlerde istenilen seviyeye gelinmesi için farklı yöntemler denenmeli, egzersize ayrılan sürelerde değişiklik yapılarak çalışmalar değiştirilebilmelidir,
- * Bireysel farklılıklar, zekâ seviyeleri ve yaş aralıkları belirlenerek planlama yapılmalı,
- * Yapılacak olan egzersizler öncelikle bireylerin psikomotor becerilerini geliştirmeye daha sonra psikososyal gelişimlerine yönelik olmalıdır,
- * Beceriler öğretilirken basit ve anlaşılır olacak şekilde ifade edilmeli ve öğretilen becerilerin unutulmaması için düzenli tekrarlar yaptırılmalıdır,
- * Hareketleri öğretirken eğitsel oyunlardan sıklıkla faydalanılmalı, grup oyunları esnasında birbirleriyle olan iletişime önem verilmeli ve son olarak arkadaşlık ilişkilerinin geliştirilmesi amaçlanmalıdır,
- * Çalışmalara belli aralıklarla tipik gelişim gösteren bireyler dâhil edilerek, bu bireylerle sosyal iletişim kurmaları sağlanmalıdır (Ergin, 2019; Esentürk, 2019; Şahin, 2020).

Şekil 11. *Uyarlanmış Fiziksel Aktivite ile İlgili Bir Görsel*



Özel gereksinimli öğrencilerin fiziksel aktivite düzeyinde artış ve organize edilen hareket temelli etkinliklere katılım göstermeleri, beden eğitimi ve spor programının öğrencinin gereksinimleri doğrultusunda uyarlanabilir olmasıyla yakından ilişkilidir. Bu alanda çalışan öğretmenler özel gereksinimli öğrencinin özellikleri ve ihtiyaçlarına uygun programlar geliştirdikçe beden eğitimi ve spor programından beklenen fiziksel, sosyal ve bilişsel amaçlara ulaşma kolaylaşacak ve öğrencilerin akranları gibi aktif olmaları sağlanabilecektir (Wang vd., 2015).

Entelektüel Yetersizliği Bulunan Bireylerde Uyarlanmış Fiziksel Aktivite. EY’li kişilerin genellikle hareketsiz bir yaşam sürdüğü ve motor bozukluklar ile sınırlı hareketliliklerinin gözlemlendiği bilinmektedir. EY’li bireylerin çoğu, günlük yaşam ve iş aktivitelerinde yeterince fiziksel olarak aktif değildir. Bu durum, hareket bozukluklarının yaygınlığı ile birleştiğinde, entelektüel yetersizliğe sahip kişiler arasında fiziksel hareketsizliğin başlıca nedenlerinden biri olarak ortaya çıkmaktadır. EY’li bireylerde görülen nöromüsküler hastalıklar, fiziksel gelişimde gecikme, akranlarına göre zayıf vücut yapısı ve düşük fiziksel dayanıklılık gibi durumlar, “aktivite intoleransı” olarak ifade edilen soruna yol açmaktadır (Köşgeroğlu & Mertboğa, 2011). Ayrıca, yapılan başka bir araştırmada EY’li çocukların fiziksel aktiviteye ilişkin sonuçlarının tipik gelişim gösteren akranlarına kıyasla daha düşük kardiyovasküler uygunluk, yetersiz kas kuvveti ve daha yüksek obezite düzeylerini ortaya koyduğu bildirilmektedir (Einarsson vd., 2015).

4-10 yaş aralığındaki EY’li bireyler için fiziksel eğitim programlarında özellikle çocukluk döneminde, vücut farkındalığı ve vücut kontrolünü geliştirici çalışmaların yanı sıra temel hareket becerilerini destekleyen etkinliklerin de olması büyük önem taşımaktadır. Vücut farkındalığı; kaslar, eklemler gibi vücudun içinden gelen duyuşal girdiler ile görsel girdiler gibi

dış kaynaklı uyaranların bütünleştirilmesi sonucunda, vücut bölümlerinin (örneğin uzuvlar ve gövde) konumlarını ve birbirleriyle olan koordinasyonlarını bilinçaltı düzeyde fark etme yetisi olarak tanımlanmaktadır. Vücut kontrolü ise, uzamsal algı ve vücut farkındalığı sorunları yaşayan çocukların, özellikle yer değiştirme (örneğin koşma, ardışık bacak hareketleri) ve dengeleme (örneğin kalabalık ortamda hareket etme, yaya çizgisi üzerinde yürüme) gibi motor becerilerde vücudunu etkin biçimde yönetmede güçlük yaşamasıyla ilişkilendirilmektedir (Ergun, 2017).

EY’li bireylere yönelik düzenli ve grup şeklinde yaptırılan spor aktivitelerinin hem fiziksel hem de psikososyal yönden fayda sağladığı ortaya konmaktadır. Bunun yanı sıra özel eğitimde hedeflenen “uyum” terimi için sporun son derece önemli bir işlevi olduğu düşünülmekte, engellilerin kararlı bir şekilde tipik gelişim gösteren bireylerle bir araya gelmesini sağlamaktadır. Müsabakalar kas gücünü ve koordinasyonunu geliştirmesinin yanı sıra EY’li bireylerin motivasyonunu artırmak için motivasyonel ortamlar sağlar. Özel olimpiyatlar, EY’li çocukların birbirleriyle yarıştıklarında başarıya ulaşabileceklerini göstermiş, spora özgü yeteneklere sahip olduklarını, disiplin ve koordinatif beceri ortaya koyduklarını göstermiştir. EY’li bireyler özel olimpiyatlarda yer alan birçok spor branşında (su sporları, atletizm, basketbol, jimnastik, voleybol, kayak, buz hokeyi, kano, masa tenisi, bisiklet gibi) başarılı oldukları gözlemlenmiştir (Yıldırım, 2022).

Özel gereksinimli çocukların tipik gelişim gösteren akranlarına kıyasla fiziksel aktiviteye katılım konusunda çeşitli güçlükler yaşadıkları bilinmektedir. Özellikle EY’li çocuklarda görülen sosyal, bilişsel ve davranışsal sorunlar, düzenli fiziksel etkinliklere katılımı daha da zorlaştırmaktadır. Fiziksel aktiviteye katılımı sınırlayan etmenlerin değerlendirilmesi ise çok boyutlu ve karmaşık bir süreci gerektirmektedir. Bu bağlamda, çocuğa ilişkin faktörler (davranışsal güçlükler, düşük motor beceri düzeyi), akran ve aile kaynaklı etmenler (zaman kısıtlılığı, ulaşım sorunları) ile toplum temelli engeller (tesis ve programlara erişimde yetersizlik) fiziksel aktiviteye katılımı sınırlayan başlıca unsurlar olarak belirtilmektedir (Must vd., 2015).

EY’li adölesanların tipik gelişim gösteren akranlarına göre fiziksel aktiviteye daha düşük düzeyde katıldıkları ifade edilmektedir. Bu gruptaki gençlerin daha az fiziksel uygunluğa sahip oldukları, aşırı kilolu veya obez olma eğilimlerinin daha yüksek olduğu ve motor kontrol becerilerinin daha zayıf olduğu vurgulanmaktadır. Ayrıca EY’li çocuk ve adölesanların, tipik gelişen akranlarına göre klinik düzeyde kaygı yaşama olasılıklarının yaklaşık üç kat; depresyon belirtileri gösterme olasılıklarının ise neredeyse iki kat daha fazla olduğu bildirilmektedir. Literatürde yer alan kapsamlı çalışmalar, tipik gelişim gösteren adölesanlarda fiziksel

aktivitenin fiziksel ve psikososyal açıdan önemli yararlar sağladığını ortaya koymaktadır. Buna bağlı olarak, tipik gelişen adölesanların EY’li akranlarına göre daha yüksek yaşam kalitesine, daha düşük hastalık riskine, daha iyi psikolojik iyilik hâline, daha gelişmiş motor becerilere, daha yoğun sosyal ilişkilere ve güçlü bir benlik algısına sahip oldukları belirtilmiştir. Bunun yanı sıra, çocukluk ve adölesan dönemlerinde kazanılan fiziksel aktivite alışkanlıklarının erken yetişkinlikte fiziksel aktiviteye devam etmede belirleyici bir rol üstlendiği ortaya konmuştur (Kapsal vd., 2019).

Entelektüel Yetersizliği Olan Bireylerde Uyarlanmış Fiziksel Aktivitelerin Yararları.

İnsanlar, yaşamları boyunca sağlıklı ve mutlu bir yaşam sürdürebilmek için düzenli olarak spor ve fiziksel aktiviteye ihtiyaç duyarlar. Bununla birlikte, toplum yalnızca tipik gelişim gösteren bireylerden oluşmamaktadır. Farklı seviyelerde yetersizlikleri bulunan bireyler de toplumun ayrılmaz bir parçasını oluşturmaktadır. Fiziksel aktiviteler, sağlıklı bireyler için hayat boyu sağlıklı ve mutlu bir yaşam sürdürmeleri için önemliyken, ÖGB’li bireyler için önem seviyesi daha fazladır. Yetersizliklerinden dolayı sürekli toplumsal baskı altında olan ve dışlanma durumlarıyla karşı karşıya olan EY’li bireyler için fiziksel aktiviteler; farklı bir hayatın kapısını aralamakta, dezavantajlı durumlarının getirdiği stresten uzaklaşmakta ve kendilerini gösterme fırsatı bulabilmektedirler. İçinde bulundukları yetersizliğin türü ve derecesine bakılmaksızın dahil oldukları fiziksel aktiviteler bu bireylere haz vermekte, özgüvenlerini artırmakta ve neleri yapabildiklerini görme adına katkı sağlamaktadır. Spor sayesinde, ÖGB’li bireylerdeki yaşam kalitesi ve motivasyonlarının arttığı gözlemlenmektedir (Çevik & Kabasakal; 2013; Özyurt vd., 2020; Yıldız vd., 2016).

ÖGB’li bireylerin engellilik türleri ya da zekâ seviyeleri önemli olmaksızın katılabilecekleri birçok spor etkinlikleri bulunmaktadır. Bu bireyler fiziksel aktiviteler sayesinde motor becerilerini geliştirerek günlük yaşam becerilerini daha kolay yerine getirir hale gelebilmektedirler. Bireylerin ihtiyaçlarına göre düzenlenen uyarlanmış fiziksel aktivitelerin, kişilerin kas kuvvetini artırabileceği ve bu sayede yetersizliği olan bireylerin günlük ihtiyaçlarını daha işlevsel ve bağımsız yapabilir hale gelebilecekleri söylenebilmektedir (Karakurt, 2017).

EY’li bireylerin fiziksel aktiviteye katılmasıyla fiziksel uygunlukları artırılarak kilo kontrolleri sağlanabilir. Koordinasyon, dayanıklılık, denge, esneklik ve kuvvet gibi vücudun temel motorik özelliklerinin gelişmesi sağlanır. Davranışsal problemleri olan bireylerin sorunlarının en aza indirgenmesine katkı sağlanır. Dikkat sürelerinin artması, özgüven duygularının ve sosyal becerilerinin gelişmesi sağlanır ve böylece bireylerin toplumsal hayata tipik gelişim gösteren yaşlılarıyla katılımları daha fazla ve etkili bir şekilde gerçekleşmiş olur.

ÖGB'li bireylerin ailelerinin yaşam memnuniyetini ve kalitesini artırmakla beraber bu ebeveynlerin yaşama dair kaygı düzeyleri de minimize edilir. Ayrıca ailenin toplumsal yaşama katılımında EY'li bireyle ilgili planlaması da olumlu yönde bir seyir gösterir (İlkım, 2018).

Fiziksel aktivitenin EY'li bireylere önemli katkılarından biri de bu bireylerin sosyalleşmelerini sağlamasıdır. Sosyalleşme kelimesinin manası bireyin karşılıklı etkileşim sürecini sağlıklı bir şekilde yürütmesi veya içerisinde yer aldığı toplumun dinamiklerine uyum göstermesidir. Öğrenme süresince toplumda kalıplaşan birçok davranış kişi tarafından içselleştirilir ve bunun sonucunda kişiler bu topluluğa aidiyet duygusu geliştirir. Sosyalleşme ile bireyler genel yaşam biçimi itibarıyla bulunduğu topluma uygun tavırlar sergileyerek hareket ederler (Şahan, 2007).

Genel olarak entelektüel yetersizliği olan bireyler uyarlanmış fiziksel aktivitelere katıldıklarında;

- * İletişim becerileri artarak sosyalleşmekte,
- * Yapabileceklerinin farkına vararak özgüvenleri olumlu yönde gelişmekte,
- * Fiziksel uygunluk seviyeleri ve ince ve kaba motor becerileri gelişmekte,
- * Problem çözebilme becerileri gelişmekte,
- * Günlük yaşam aktivitelerini yerine getirirken bağımsız olarak hareket edebilmekte,
- * Kemik ve kas gücü yoğunluğu artmakta,
- * Denge ve koordinatif becerilerini artırmakta,
- * Bu bireylerin yaşam kalitesini artırmakta,
- * Yetersizliklerine bağlı stresi, depresyonu ve kaygıyı azaltmakta,
- * Pozitif düşünceye sahip olmakla beraber mücadele yeteneğini de geliştirmektedir (Altun, 2010; Atan vd., 2016; İlhan vd., 2015; Karakurt, 2017; Korkut, 2020; Polatcanlı, 2016).

Entelektüel Yetersizliği Bulunan Öğrenciler İçin Beden Eğitimi ve Spor Dersi

Eğitim-Öğretim programlarında okul öncesi dönemden başlayan ve ortaöğretimin sonuna kadar devam eden zaman diliminde beden eğitimi ve spor aktivitelerine katılımın; bireylerin duygusal, bedensel, toplumsal ve zihinsel yönlerini geliştirme konusunda önemli bir etkisinin olduğu vurgulanmaktadır. Beden eğitimi ve spor derslerinden beklenen bireylere hareket yetisi oluşturma, geliştirme, sağlıklı ve aktif yaşam alışkanlıkları kazandırma ve kötü alışkanlıklardan uzak tutacak bir rehber olması hususları ön plana çıkmaktadır. Beden eğitimi ve sporun bu yol ile özyönetim, düşünme ve toplumsal uyumu geliştirebileceği vurgulanmıştır. Beden eğitimi ve spor bu amaçların ortaya konabilmesi adına vücut ve zihin yapısının eğitilip

geliştirilmesinde oldukça önemli bir alan, hareket özelliğinin sağlanması ve ilkelerini kapsayan çok önemli bir aktivitedir. Beden eğitimi ve spor etkinlikleri eğitim sisteminin önemli bir tamamlayıcı parçası olup; bedensel, duygusal, sosyal ve ruhsal yönden sağlıklı bireylerin geliştirilmesinde önemli bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Kişilerin ruh ve beden sağlıkları açısından yeterli ve hatta üst seviyede olması, toplumsal gelişmişliğin de başında gelen önemli bir koşulu olduğunu söyleyebiliriz. Bu açıdan bakıldığında okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim dönemlerindeki amaçları ele alacak olursak; bireylere yetenekleri doğrultusunda esas bilgi, tutum, yetenek ve alışkanlıklar edindirerek sosyal yaşama sağlıklı, dengeli ve toplumla uyumlu bireyler yetiştirmektir (Işıkgöz, 2015).

EY'li bireyler için özenle hazırlanmış ve iyi yapılandırılmış beden eğitimi ile spor programları, ÖGB'li bireylerin başarı elde etmelerine katkı sağlamaktadır. Ayrıca bu programların doğasında bulunan pek çok özellik, EY'li bireylerin çevreye uyum süreçlerinde daha uygulanabilir tedavi ya da rehabilitasyon yaklaşımı olarak değerlendirilebilmektedir. Entelektüel yetersizliği olan çocuklar için hazırlanan beden eğitimi programları, çok çeşitli etkinlikleri içermektedir. Cimnastik becerileri ve kurallı beden eğitimi hareketlerinin yanı sıra bahçede, tarlada, ormanda, tepelerde yürüme, koşma, tırmanma gibi alıştırma olanaklarının verilmesi bu tip programların etkinliğini artırıcı özellikte olacaktır (Kulaksızoğlu vd., 2015).

EY'li bireylere yönelik hazırlanan beden eğitimi ve spor uygulamalarının temel amacı, motor beceri gelişiminin yanı sıra günlük aktivite süresini arttırmak ve geliştirmektir. Geçmişte yapılan araştırmalar incelendiğinde, genellikle tedavi amaçlı kullanılan engelliler için beden eğitimi ve spor uygulamaları, günümüzde sosyal uyum amaçlanarak günlük yaşam becerisini geliştirmek için de kullanılmaktadır. Bu uygulamalar, özel eğitim alanının temelini oluşturan bütünleştirme ilkesini destekleyen önemli bir araç olarak görülür (Alkan, 2018). Özel gereksinimi olan çocuklar için, iş birliğine dayalı ve sosyal beceriler geliştirme fırsatı sağlamaktan, bireylere belirli hedeflere odaklanmayı ve engellerin üstesinden gelmeyi öğretmeye kadar pek çok nedenden dolayı beden eğitimi ve spor aktiviteleri önem arz etmektedir. Öğretmenler, özel gereksinimleri olan tüm öğrencilerin beden eğitimi dersinde ve okul ortamında başarılı olmalarını sağlamak ve makul düzenlemeleri uygulamak için yaratıcı yollar bulmalıdır (Speciality, 2018).

Entelektüel yetersizliği bulunan çocukların beden eğitimi ve spor dersinde dikkat edilecek hususlar;

- * Öğretmen, yapılacak eyleme çocuğun özelliklerine göre karar vermelidir.
- * Benzer yetersizlikleri olan çocuklar üzerinde ortak çalışma yapılmalıdır.
- * Çocuklar uygun spor giysileri giymelidir.

- * Eğitim verilmeden önce bireylere sağlık kontrolü yapılmalıdır.
- * Hareketlerde küçük kasların gelişimine büyük kaslardan daha sonra olacak şekilde dikkat edilmelidir.
- * Yapılan faaliyetlerin öncesinde eğitsel oyun şeklinde olması, sonrasında ise kurallı faaliyetler seçilmesi daha doğrudur.
- * Hareketler basitten zora doğru düzenlenmelidir. Çocukların alışık olduğu ve hoşlandıkları aktivitelerden başlamak yararlı olacaktır.
- * Hareketler yapılırken ritim araçlarından (ses-hareket-iş birliğinden) yararlanılmalıdır.
- * Çocukların sosyal gelişimine de katkıda bulunmak için hareketlerde sırada oturma, sıra ile yürüme, koşma gibi özelliklere dikkat edilmelidir. Eşli hareketler ve küçük gruplar ile ders çalışmaları bu amacı desteklemelidir.
- * Hareketlerin sonunda sözel (aferin, güzel vb.) ve somut (şeker vb.) dönütler mutlaka verilmelidir. Buna ek olarak gülümseme, mimik ve jestlerle de çocuk ödüllendirilebilir.
- * Dikkat isteyen ve karmaşık olan hareket dizilimlerinden kaçınılmalıdır (Kulaksızoğlu vd., 2015).

Entelektüel Yetersizliği Olan Bireylerin Eğitiminde Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Rolü ve Yeterlilikleri

Beden eğitimi ve spor öğretmenleri tipik gelişim gösteren bireylere yönelik ciddi eğitimler almakta ve birçok öğretmen görevini layıkıyla yerine getirmektedir. Ülkemizde önemli sayıda özel gereksinimli birey bulunmakta ve bu öğrencilerin büyük bir kısmı da normal sınıflarda kaynaştırma öğrencisi olarak eğitimlerini sürdürmektedir. Beden eğitimi ve spor programları uygulanırken özel gereksinimli bireylerin dezavantajlı durumları göz önüne alınarak bireysel farklılıklara göre aktivite yaptırılması gerekmektedir. Bu noktada bireyselleştirilmiş eğitim programını bilmek ve uygulamak gerekmektedir. Fakat birçok beden eğitimi öğretmenin özel bireylere spor yaptırma konusunda yetersiz olduğu ve bu sebeple kendilerini yetersiz gördükleri söylenebilir. Bu durumun aşılması için üniversitelerde özel gereksinimli bireylere yönelik daha aktif bir programın olması, teorik ve uygulamalı derslerin eş zamanlı şekilde öğretmen adaylarının eğitimine sunulması gerekmektedir. Bu konuyla ilgili birçok çalışma ortaya konmuştur ve bu çalışmaların çoğu öğretmenlerin özel eğitim alanında bireylere spor yaptırma konusunda yetersiz oldukları gerçeğini ortaya koymaktadır.

Öğretmen tartışılmaz eğitimin en önemli unsurlarından bir tanesidir. Salt öğrenme sürecinin bir faktörü olmayan; bunun yanında problem çözme aktarımı konusunda etkili,

disiplin konularında tutarlı, gelişen global gelişmeleri takip ederek öğrencilere doğru aktarabilen ve branşına hâkim olarak öğrenci merkezli tutum sergileyebilen kişi olarak tanımlanmaktadır. Beden eğitimi ve spor öğretmeni ise; bazı bireysel yetenek ve tecrübeleriyle öğrencilerine model olduğu bu bilgi ve becerileri en etkin şekilde öğrencilerinin eğitimine aktarabilen kişi olarak tanımlanabilir. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin bu özelliklere sahip olma ya da olamama durumunda, öğrencilerinin öğretmene ve ilgili derse karşı tutumlarının olumlu veya olumsuz bir şekilde etkileyebileceği durumu söz konusu olmaktadır. Bireylerin derslere karşı olumlu ya da olumsuz duygu ve düşüncelere sahip olması derslere katılımlarını etkileyen oldukça önemli bir durum olabilmektedir. Bu durum eğitim-öğretim aşamasında beden eğitimi ve spor öğretmenin sağlayabileceği nitelikli aktarım ve iletişim ile öğrencinin beden eğitimi ve spor dersine olumlu yaklaşım göstermesine olanak sağlayacağı şekilde ifade edilebilir. Beden eğitimi ve spor dersinde kişilerin yetenekleri doğrultusunda gelişim sağlamaları ve toplumda faydalı bireyler haline gelmeleri adına öğretmenin rolünün büyük olduğu söylenebilir (Özsoy, 2014).

Beden eğitimi öğretmenlerinin öz-yeterlikleri, öğretmenlerin öğretim işlevlerini olumlu ya da olumsuz her koşulda etkili bir şekilde yapabilmelerine ve öğrencilerin öğrenme çıktılarını pozitif yönde etkileyebilmeleri olarak tanımlanmaktadır. Beden eğitimi öğretimini aktarabilecek öz-yeterliliğe sahip beden eğitimi öğretmenleri, beden eğitimi ve spor derslerinin kalitesini kesinlikle artıracaktır (Yıldırım, 2012).

NASPE' ye (Amerikan Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Birliği) göre, beden eğitimi öğretmenleri aşağıda ifade edilen özelliklere sahip olmalıdır;

- * İçerik bilgisi,
- * Teknolojiyi kullanma,
- * İş birliği yapma,
- * Büyüme ve gelişme,
- * Güçlü iletişim,
- * Planlama ve öğretim becerisi,
- * Yönetim ve motivasyon sağlayabilme,
- * Değerlendirme (Yaylacı, 2012).

Avcı'nın (2022) beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin karşılaştığı güçlükleri inceleyen literatür taramasında, özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere öğretim konusunda öğretmenler ile öğretmen adaylarının yaşadığı en temel sorunun, lisans eğitimi sürecinde verilen eğitimin yetersizliği olduğu ortaya konmuştur.

Aykora ve Uğraş'ın (2020) beden eğitimi öğretmen adaylarıyla yürüttükleri araştırmada ise adayların, özel gereksinimli çocuklara öğretim yapma konusunda kendilerini yeterli hissetmedikleri ve bu öğrencilerle çalışırken çeşitli güçlükler yaşayabilecekleri belirlenmiştir. Bu bulgular doğrultusunda, üniversitelerde beden eğitimi öğretmenliği programlarına yönelik özel eğitim derslerinin saat ve içerik bakımından artırılması, derslerin daha uygulamalı bir yapıya dönüştürülmesi gerektiği önerilmiştir.

Nalbant'ın (2018) ulusal ve uluslararası literatürü incelediği çalışmasında da beden eğitimi öğretmen adaylarının lisans eğitimleri sırasında özel eğitim alanında aldıkları eğitimin ağırlıklı olarak kuramsal olduğu ve bu nedenle kendilerini özel gereksinimli öğrencilere öğretim konusunda yeterince donanımlı görmedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Maher (2016) özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin kaynaştırma sınıflarındaki eğitimleri ile ilgili yaptığı çalışmada, bu öğrencilerin beden eğitimi derslerine okuma-yazma ya da matematik gibi dersler kadar önem verilmediği; beden eğitimi derslerini yürüten öğretmenlerin özel eğitim konusunda yeterli eğitim almamış olduklarını, bu nedenle de bu öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına uygun öğretim performansları noktasında yeterli olmadıklarını belirlemiştir. Yine Maher ve Fitzgerald (2020) özel eğitim okullarındaki beden eğitimi öğretmenleri ile yapmış oldukları görüşmelerden, beden eğitimi öğretmen adaylarına üniversitede verilen özel eğitim derslerinin yeterli olmadığı; öğretmen adaylarının okul uygulamalarının daha fazla olması gerektiği ve öğretmenlere özel eğitim konusunda sunulan hizmet içi eğitimlerin sınırlı olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Okul Sosyal Yaşamı ve Beceriler

Okul sosyal yaşamını oluşturan ve EY'li bireylerin okul saatleri içerisinde zaman geçirdiği kurum içi birçok eğitim ortamları bulunmaktadır. EY'li bireyler bu alanlarda tipik gelişim gösteren akranlarıyla, öğretmenlerle, yardımcı personellerle vb. sosyal iletişim içerisinde olmaktadır. Doğal olarak toplumda kabul görmeleri adına bu eğitim ortamlarında diğer bireylerle düzgün ve etkili iletişim kurmaları oldukça önemli bir husus olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrencinin ait hissetmesi ve mutlu olması alacağı özel eğitimin kalitesini artıracaktır. Fakat bunun tersi olarak akran zorbalığı yaşaması, kendini ifade etmekten uzak durması, en basit tabir ile eğitim ortamına kendini ait hissetmemesi ise bireyin eğitim kalitesine olumsuz etki edeceği düşünülmektedir. Alanyazın incelendiğinde, bu konuya değinen akademik çalışmalara rastlanmaktadır. Özdemir vd. (2010) çalışmasında pozitif okul ortamında öğrencilerin akademik gelişimine önem verilmekte, öğrenciler ve öğretmenler arasında sosyal ilişkiler bulunmakta, adil ve tutarlı bir disiplin anlayışı benimsenmekte ve ailelerin eğitimin bir parçası olduğu düşünülmektedir. Pozitif okul ikliminin görülmediği okul ortamlarında ise çoğu zaman güvensiz, gergin ve çatışmaların yaşandığı bir okul

atmosferinden bahsedilmektedir. Böyle negatif eğitim ortamlarında düşük akademik başarı yaşanması olası bir durumdur. Negatif iklime sahip okullarda özellikle dezavantajlı çocukların zorbalık durumuyla karşılaşma oranları daha yüksek olabilmektedir.

Aileden sonra bireyin ilk resmi toplumsal deneyimini edindiği kurumlar olan okullar, ikincil sosyalleşmenin gerçekleştiği yapılardan biridir (Ergün, 2020). Okullar, aile içinde kazanılan sosyalleşme becerilerini geliştirmede ya da yeterince olgunlaşmamış sosyal becerilerin tamamlanmasında önemli bir işlev üstlenmektedir (Yavuzer, 2014). Bireyin kişisel ve psikolojik gelişim sürecinde okul kritik bir durak olarak değerlendirilmektedir. Bu nedenle, sağlıklı bir gelişim süreci için yalnızca bilişsel becerilerin desteklenmesi yeterli görülmemekte; okulun temel yapısının sosyal-duygusal becerilere dayanması ve bir “sosyal okul” anlayışıyla işlev görmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Adler, 2019; Karlı, 2020).

Öğrencilerin eğitim-öğretim yaşamı boyunca okulda geçirdiği zaman oldukça fazladır. Paylaşımında bulunduğu kişi sayısı, çeşitliliği, paylaşımın sürekliliği, yakınlığı, sunulan kaynaklar ve fırsatlar da dikkate alındığında son yıllarda, okulun sosyalleşmede önemi daha da ön plana çıkmaktadır. Bu doğrultuda, çocukların okul ortamında akranlar ve yetişkinlerle etkileşim kurarak farklı sosyalleşme davranışları geliştirdikleri görülmektedir. Dolayısıyla okul deneyimlerinin bireyin ileriki yaşamındaki sosyal uyum ve davranış örüntüleri üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olduğu belirtilmektedir (Ergün, 2020; Gündoğdu, 2019).

Günümüz dünyasında öğrencilerin yaşamı deneyimleyen, bireysel yeteneklerini ve sosyal yönlerini ortaya çıkarabilen bireyler olarak yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu durum, eğitim mekânlarının da dönüşümünü gerekli kılmaktadır. Bir sistemden beklenen temel amaçların gerçekleşebilmesi için, o sistemi oluşturan tüm bileşenlerin bu hedefleri destekler nitelikte olması gerekmektedir (Atabay, 2014; Leiringer & Cardellino, 2011). Bu çerçevede okulların tamamının “sosyal okul” anlayışına uygun özellikler taşıması gerekmektedir. EY’li bireyler için kurum içindeki eğitim ortamları ise dört temel başlık altında sınıflandırılmaktadır.

Tablo 4. EY’li Bireylerin Kurum İçi Eğitim Ortamları (MEB, 2015, 2019)

Eğitim Mekânları	Eğitim-Öğretime Yardımcı Mekânlar	Eğitimci Mekânları	Sirkülasyon Alanları ve Bileşenleri
*Temel derslik *Atölyeler/laboratuvarlar	*Kütüphane *Çok amaçlı salon *Yeme-içme alanları *Spor alanı *Dış mekân	*Öğretmenler odası	ALAN * Giriş, * Koridor, * Atriyum, * Fuaye BİLEŞEN * Merdiven, * Rampa, * Asansör

Sosyal beceriler, bireyin başkalarıyla iletişim kurmasını sağlayan davranışlardır. Başka bir ifadeyle sosyal beceri, kişinin yaşamı boyunca başarılı ve uyumlu olabilmesi için gerekli olan, kişiler arası ilişkileri kolaylaştırıcı davranışların bütünüdür. Bu becerilerin gelişiminde çevresel ve kültürel faktörler, aile tutumları, kardeş ve akran ilişkileri ile eğitim programları ve öğretmen tutumlarının etkili olduğu belirtilmektedir. Okuldaki sosyal ortamda yeni arkadaşlıklar kurabilme, bu ilişkileri sürdürebilme ve öğretmenlerle sağlıklı iletişim geliştirebilme ise temel sosyal beceriler arasında önemli bir yer tutmaktadır. Bu becerileri kazanmaları, okula karşı tutumlarını olumlu yönde etkilemekte ve ileriki yaşamlarında daha başarılı olduklarını göstermektedir (Ceylan, 2009; Denham vd., 2006; Genç, 2005; Westwood, 2007). Çocuklar için okul ortamı sosyalleşmeleri açısından önem teşkil etmektedir. Akranlarıyla zaman geçiren çocuklar; arkadaşlık kurma, paylaşma ve kurallara uyma gibi deneyimlerle sosyal becerilerini geliştirmektedir. Özellikle oyuna aktif katılım sosyal becerilerin gelişmesinde etkili yollardan biri olarak görülmekte ve bu becerilerin oyun sırasında kendiliğinden ortaya çıktığı belirtilmektedir (Darwish vd., 2001; Swindells & Stagnitti, 2006).

Entelektüel Yetersizliği Olan Çocukların Eğitim Alanında Yaşadıkları Problemler

EY'li çocukların eğitim hayatlarında yaşadıkları problemler aile kaynaklı, sistem kaynaklı, öğretmen kaynaklı ya da akran kaynaklı olabilmektedir. Ailelerin çocukların özel eğitime ihtiyacı olduğunu kabullenerek doğru eğitim kurumunda en faydalı eğitimi almasını sağlaması temel adım olarak görülebilir. Daha sonra iyi bir eğitim için EY'li bireylere eğitim verecek donanımına sahip devlet okulları ve rehabilitasyon merkezleri ile eş güdümlü şekilde ihtiyaç duydukları eğitimi almaları sağlanmalıdır. Eğitim verecek öğretmen ve diğer yardımcı personellerinde EY'li bireylere yönelik bilgi birikimine sahip olmaları, liyakat temelinde bu bireylerin en iyi şekilde gelişmesine yardımcı olmaları adına zincirin en önemli halkasından birini oluşturduklarını söyleyebiliriz. Son olarak akranlarının da EY'li bireyler ile ilgili önemli bir rolü bulunmaktadır. Özel gereksinimli arkadaşlarına şefkatle yaklaşarak o bireylerin topluma kazandırılması adına tipik gelişim gösteren bireylerin rollerinin önemli olduğunu söyleyebiliriz. EY'li bireyin engellerinin oluşturduğu dezavantajı aşmaları için akranlarının yardımcı olmaları onların her aşamasında kendine yetebilen birey olmalarını hissettirmeleri gerekmektedir. Fakat bu bireylerin de ne kadar tipik gelişim gösterse de çocuk oldukları dikkate alındığında EY'li bireylere bazen yardımı yerine zararı dokunabilir. Akran zorbalığına maruz bırakma durumları, alay konusu etme, küçük görme, engelini yüzüne vurma ya da özel gereksinimli arkadaşını kabullenmeme gibi durumlara maruz bırakarak büyük travmalar oluşturabilmektedir. Bu bahsettiğimiz aile, sistem, öğretmen ve akran kaynaklı etmenlerin doğru yönlendirmesi, fedakârlık yapmaları, EY'li bireylere yönelik iyimser yaklaşım, akran

yardımları vb. etkin eğitimin alınması adına önem oluşturmakla beraber; yanlış yönlendirme, sorumsuz ve özensiz yaklaşım, yardımcı olmayı reddetme ve eğitime ulaşmada etkin stratejilerin izlenmemesi gibi durumlarda ise EY’li bireyler eğitim yaşantılarında ciddi sorunlar yaşayabilirler.

Ailenin eğitim seviyesi engeli anlama ve duygusal süreçleri daha hızlı atlatabilmeleri gerekli eğitim ve destek imkanlarına erişebilmeleri açısından da oldukça önemli bir faktördür. Eğitim seviyesi yüksek olan aileler çocuğun tanısı konulduktan ve tedavisi başladıktan sonra eğitim imkanlarına erişimi için de gerekli olan çabaları gösterir. Engelli olmak eğitim imkanlarından yararlanmak için bir engel değildir. Gerekli koşullar ve alanında uzman eğitimciler sayesinde engelli bireyler de eğitim imkanlarından yararlanabilmekte ve aldıkları eğitimler sonucunda bireysel yaşam becerilerini edinebilmektedirler. Aile üyelerinin engellilik konusundaki bilinçlilik düzeyi ve bu düzeyi yükseltici eğitimden geçmeleri de hem engelli bireyler hem de yakınları için olumlu değişimlere yol açarken sorunlarla baş etme ve çözüm üretmede de önem arz etmektedir (Burcu, 2015).

Öğrencilerin akranları, öğretmenleri ve idarecilerle arasındaki ilişkiler oldukça önemli ilişkilerdir. Bu ilişkiler öğrencilerin okul içerisindeki tutumlarını olumlu ya da olumsuz etkileyen etkenlerdir. Bu nedenle okul içi ilişkilerin öğrencilerin kişilik yapıları, okula yönelik duyguları gibi pek çok değişken üzerinde etkili olduğunu söylemek mümkündür. Okulda öğrencilerin problem yaşamamaları ve kendilerini okulun bir parçası olarak görmeleri adına öğrencilerin sınıf ve okul içinde sorunsuz bir ortam içinde olmaları, karşılıklı etkileşimleri, yönetici-öğretmen-öğrenci-veli ilişkileri, gibi birçok alanda olumlu atmosferin içinde olmaları önem taşımaktadır (Argon & İsmetoğlu, 2016; Kaya vd., 2014).

Okul içinde bireylerin karşılaştığı akran zorbalığının EY’li bireyler üzerinde etkilerinin olması beklenen bir durumdur. Zorbalık, bireylerin kısa dönemde ya da uzun dönemde günlük yaşam tarzlarını, düşünce yapılarını etkileyen bir durum olarak önümüze çıkmaktadır. Zorbalık davranışları ile erken yaşta karşılaşan bireyler bu travmaları/düşüncelerini atlatamadığı/değiştirmedığı taktirde yetişkinlik döneminde ve ilerleyen yıllarda dezavantajlı kişiler sorun yaşamaya devam edecekken, zorba bireyler de zorba davranışlarını tekrarlama eğilimi göstermeye devam edecektir. Bu durumda zaten dezavantajlı olan EY’li bireyler üzerinde önemli bir eğitim problemini ortaya koymaktadır (Demircioğlu, 2024). Bu anlamda akran zorbalığının EY’li bireyler üzerindeki etkisini araştıran çalışmalara bakıldığında Ekşisu (2014) zorbalığın bireylerin fiziksel, sosyal ve psikolojik yaşantısını olumsuz yönde etkileyen ve gelecek yıllardaki yaşam kalitesi için bir risk faktörü oluşturduğundan bahsetmiştir.

Ulusal ve Uluslararası Yayımlanmış İlgili Çalışmalar

Mirze (2024) tarafından hazırlanan “Entelektüel yetersizliğe sahip yetişkinlerde çok bileşenli fiziksel aktivitenin fiziksel uygunluk ve sosyal becerilere etkisi: bir karma yöntem çalışması” başlıklı doktora tezinde, 12 deney grubu ve 12 kontrol grubu olmak üzere toplam 24 EY’li yetişkin ile çalışma gerçekleştirilmiştir. Deney grubuna 24 hafta boyunca, haftada 2 gün ve 40 dakikalık seanslar hâlinde ÇOBİFA programı uygulanırken, kontrol grubu olağan eğitimlerine devam etmiştir. Çalışmada, araştırmacı tarafından belirlenen belirli motor beceriler ölçülmüş ve hazırlanan programın bu beceriler üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bulgular, ÇOBİFA müdahalesinin EY’li yetişkinlerin kas kuvveti ve dayanıklılığını, aerobik kapasitelerini, temel hareket becerilerini, iletişim ve etkileşim yeteneklerini, duyuşal işleme becerilerini, duyguları tanıma, anlama ve ifade etme ile duyuş ve davranış yönetimi becerilerini olumlu yönde geliştirdiğini göstermiştir.

Karakaş (2018) hazırlamış olduğu doktora tezinde hafif düzeyde zihinsel engelli çocuklara uygulanan serbest zaman aktivitelerinin fiziksel uygunluk ve motor gelişimleri üzerine etkisini incelemiştir. Kontrol ve deney gruplu çalışmada karma yöntem belirlenerek hem serbest zaman aktivitelerinin motor beceriler üzerindeki etkisi incelenmiş hem de ebeveyn ve öğretmenlerle görüşmeler yapılarak programın psikolojik etkileri saptanmak istenmiştir. Çalışmaya 21 hafif düzeyde zihinsel yetersizliği bulunan çocuk, 7 anne ve 6 da öğretmen dahil edilmiştir. Toplamda 24 hafta gerçekleştirilen çalışmanın analiz sonuçlarına bakıldığında, deney grubunun birçok alt test ve motor alan ortalama puanlarında artış gözlemlenmiştir fakat bazı alt testlerde anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. Anne ve öğretmenlerin çocuklarla iletişim, çocukları serbest zaman aktivitesine yönlendirme ve çocukların eğitimiyle ilgili bazı eksikliklerinin ve ihtiyaçlarının olduğu tespit edilmiştir.

Şeker (2019) tarafından yürütülen doktora tez çalışmasında, entelektüel yetersizliği olan 7–10 yaş arası 23 çocuk araştırma grubunu oluşturmuştur. Deney grubuna, 11 hafta boyunca haftada iki gün ve her ders 45 dakika olacak şekilde toplam 22 ders süresince “Denge Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Temel Hareket Eğitimi Programı” uygulanmıştır. Çalışmada, uygulama öncesi ve uygulama sonrasında ön test ve son testler bir hafta arayla gerçekleştirilmiş ve toplamda 13 hafta süren bir süreç izlenmiştir. Veri toplama araçları arasında duyu profili testi, pediatrik denge skalası, flamingo denge testi, yürüme aletinde denge testi, denge aletinde durma testi ve denge ölçüm cihazı yer almıştır. Araştırma sonuçları, DEP uygulamasının ardından deney grubunun ön test ve son test skorları arasında anlamlı iyileşmeler olduğunu göstermiştir.

İlhan (2023) tarafından yürütülen yüksek lisans tez çalışmasında, farklı düzeylerde entelektüel yetersizliği bulunan çocukların fiziksel uygunluk, fiziksel aktivite ve fonksiyonel bağımsızlık düzeyleri incelenmiştir. Araştırma, 8–18 yaş aralığında üç gruptan oluşmaktadır: hafif düzeyde entelektüel yetersizliği olan 30 çocuk, orta düzeyde entelektüel yetersizliği olan 30 çocuk ve entelektüel yetersizliği bulunmayan 30 sağlıklı çocuk. Fiziksel uygunluk bileşenleri, vücut kompozisyonu kapsamında bel çevresi ölçümü, kas kuvveti için ayakta uzun atlama testi (UAT), kas dayanıklılığı için 30 saniyelik otur-kalk testi (30s-OKT) ve kardiyorespiratuar dayanıklılık için 6 dakikalık yürüme testi (6DYT) ile değerlendirilmiştir. Katılımcıların fiziksel aktiviteye katılımı ve fonksiyonel bağımsızlık düzeyleri ise sırasıyla çocuklar için fiziksel aktivite anketi (PAQ-C, PAQ-A) ve çocuklar için fonksiyonel bağımsızlık ölçeği (WeeFIM) ile değerlendirilmiştir. Fiziksel uygunluk bileşenleri, fiziksel aktivite ve fonksiyonel bağımsızlık düzeyleri belirtilen bu 3 grup arasında karşılaştırılmıştır. EY’li çocukların fiziksel uygunluk, fiziksel aktivite ve fonksiyonel bağımsızlık seviyeleri tipik gelişen akranlarından daha düşük bulunmuştur. Entelektüel yetersizliğin düzeyi arttıkça etkilenim oranının da arttığı tespit edilmiştir. Bu çocuklarda fiziksel aktivite düzeyi, fiziksel uygunluk ve fonksiyonel bağımsızlık düzeyi ile yakından ilişkili olduğu ortaya konmuştur.

Hartman vd. (2015) tarafından yapılan çalışmada zihinsel engelli veya zihinsel fonksiyonları sınırda, olan öğrencilerde yürütücü işleyişin yordayıcısı ile fiziksel uygunluk ve aerobik kondisyon arasındaki beceri ilişkisi araştırılmıştır. Hollanda'nın kuzey bölgelerinde bulunan bir ilköğretim okulundan özel gereksinimli 73 çocuk (IQ M = 70.8, 56-79 aralığı; 51 erkek) çalışmaya katıldı. Bu çalışma öğrencilerin aerobik kondisyon ve fiziksel uygunluk ile yürütücü işleyişin pozitif ilişkili olduğunu göstermiştir.

Karakaya (2023) yüksek lisans tez çalışmasında hafif düzey zihinsel engel durumlarına sahip lise öğrencilerine uygulanan beden eğitimi derslerinin öğrencilerin motor gelişimlerine etkisi incelenmiştir. Çalışmada katılımcı olarak hafif düzey zihinsel engelli olan 51 öğrenci yer alırken, kontrol grubu için sadece lise eğitimlerinde beden eğitimi ve spor dersi alan bunun dışında sportif faaliyetlere katılmayan normal zihinsel gelişime sahip 30 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma haftada 2 gün, 40’ar dakika olacak şekilde toplamda 12 hafta yapılmıştır. Ölçüm aracı olarak Bruininks-Oseretsky Motor Yeterlilik Testi ikinci sürümünün (BOT-2) kısa formu kullanılmıştır. Bruininks Oseretsky Motor Yeterlilik Testine göre deney grubuna yapılan tekrarlı ölçümler arasındaki 8 alt testi (İnce Motor Beceri Hassaslığı, El Becerisi, Çift Yönlü Koordinasyon, İnce Motor Beceri Bütünlüğü, Denge, Koşu Hızı ve Çeviklik, El Kol Koordinasyonu, Güç) ve Toplam Motor Bileşik değerleri arasında istatistiksel açıdan önemli bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Beyaz (2023) doktora tezinde, 12 haftalık geleneksel okçuluk programının hafif düzeyde zihinsel yetersizliğe sahip ergenlerin motor performansları ile yaşam kaliteleri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenen 20 ergen (deney grubu: 10; kontrol grubu: 10) çalışmaya dâhil edilmiştir. Araştırma, ön test-son test ve kalıcılık testi içeren kontrol gruplu deneysel desenle yürütülmüştür. Veri toplama sürecinde motor performansı değerlendirmek amacıyla “motor performans testi (doğrusallık-doğruluk), El kavrama kuvveti, el kavrama kuvvet üretim hızı oranı, dokuz delikli tahta çivi testi (DDTÇT) ve Stork denge testi”; yaşam kalitesini belirlemek için ise “Çocuklar İçin Yaşam Kalitesi Ölçeği (ÇİYKÖ)” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre doğrusallık, doğruluk, el kavrama kuvvet üretimi, el becerisi, denge ve yaşam kalitesi değişkenlerinde, deney grubunun son-test ve kalıcılık testlerinde ön-teste göre istatistiksel olarak daha iyi performans sergiledikleri, kontrol grubunun değerlerinde testler arasında farklılık olmadığı bulunmuştur. Bunun yanında, deney grubu son-test doğrusallık, doğruluk, el becerisi, denge ve yaşam kalitesi değerlerinin kontrol grubuna göre daha iyi olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, deney grubunun son-test el kavrama kuvvet üretim hızı oranının ön-teste göre gelişim gösterdiği, fakat hem el kavrama kuvvet üretim hızı oranı hem de el kavrama kuvvet üretimi performanslarının kontrol grubuna göre farklı olmadığı bulunmuştur.

Ekinci (2023) yaptığı doktora tezi çalışmasında 14 haftalık tenis eğitim programının 12-14 yaş çocuklarda bazı motorik ve psikolojik özellikler üzerine etkisini karma yöntemle incelemiştir. “İç İçe Karma Desen (The Embedded Design)” ile gerçekleştirilen bu araştırmanın nicel boyutunda çalışma grubu olarak 40’ı deney 35’i kontrol olmak üzere 75 kişi yer almıştır. Nitel boyutunu ise deney grubunun derslerine giren 9 branş öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada eğitim programına katılan deney grubu öğrencilerinin reaksiyon ve hareketlilik becerileri ön test-son test ortalamaları karşılaştırıldığında son testler lehine olumlu yönde bir gelişim meydana gelmiş ve anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bununla birlikte deney grubu öğrencilerinin sosyal kaygı ve problem çözme becerileri ön test-son test ortalamaları karşılaştırıldığında son testler lehine grubun sosyal kaygı düzeyinde düşüş, problem çözme becerilerinde ise artış meydana gelerek anlamlı düzeyde farklılıklar bulunmuştur. Nitel bulgularda öğrencilerin sosyal kaygıları ve öğrencilerin problem çözme becerileri temaları ve alt temalar oluşturulmuştur. Spor eğitim modelinde tenis eğitiminin 12-14 yaş grubu çocukların motor becerilerine (hareketlilik ve reaksiyon) ve psikolojik parametrelerine (sosyal kaygı ve problem çözme becerileri) olumlu etki ettiği bulunmuştur. Öğretmen görüşleri de bu gelişimi destekler niteliktedir.

Choi ve Cheung (2016) çalışmasında 8 hafta süren fiziksel aktivite çalışmalarına 30 zihinsel yetersizliği olan çocuğun katıldığı ve fiziksel aktivitenin psikososyal davranışları üzerine etkilerini incelemişlerdir. Ön test-son test tasarımına sahip deneysel ve kontrol gruplu çalışmada, deney grubundaki katılımcılar ile kontrol grubu arasında duygusal düzey açısından anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Araştırma sonuçları, deney grubunun duygusal kazanım puanlarında kontrol grubuna kıyasla belirgin bir artış olduğunu göstermiştir. Bu bulgular, düzenli fiziksel aktivitenin psikososyal davranışlar üzerinde olumlu rol oynadığını ortaya koymaktadır.

Ergin (2019) zihinsel engelli çocuklarda uyarlanmış fiziksel eğitim programının temel motor becerilerinin gelişimine etkisi isimli doktora çalışmasında araştırmaya 14 deney ve 14 kontrol grubu olmak üzere toplamda 28 hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan çocuk dahil edilmiştir. UFEP deney grubuna 12 hafta boyunca, haftada 3 gün olacak şekilde, günde 1 ders saati yani 40 dakika olmak üzere uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubundaki katılımcılara UFEP uygulaması öncesinde ve sonrasında çeşitli ölçümler yapılmıştır; bunlar arasında boy ve kilo ölçümleri, vücut kitle indeksi (VKİ), TGMD-2 (Kaba Motor Gelişim Testi-2), 20 metre sürat koşusu, durarak uzun atlama, flamingo denge testi, dikey sıçrama, esneklik ve el kavrama kuvveti testleri yer almaktadır. Elde edilen sonuçlar, UFEP'in hafif düzeyde entelektüel yetersizliği olan çocuklarda temel motor becerilerin gelişimini anlamlı şekilde desteklediğini göstermektedir. Ayrıca, UFEP'in motor beceri öğretiminde oyun ve fiziki etkinlikler, beden eğitimi ve spor dersleri ile ders dışı etkinliklerde etkin bir şekilde uygulanabileceği ortaya konmuştur.

Süngü (2020) doktora tezinde, eğitilebilir zihinsel yetersizliği olan çocukların sosyal beceri gelişiminde uyarlanmış eğitsel oyun programlarının etkisi araştırılmıştır. Çalışmada ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Programın uygulanabilirliğini test etmek amacıyla 2016–2017 bahar döneminde 17 eğitilebilir zihinsel yetersizliği olan çocukla bir pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Ana araştırma ise 2017–2018 bahar döneminde, uygulama grubunu oluşturan 11 ve kontrol grubunu oluşturan 10 çocuk ile yürütülmüştür. Sosyal beceri düzeylerini belirlemek için aileler, öğretmenler ve gözlemciler aracılığıyla “Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (SBDÖ)” kullanılmıştır. Uygulama grubuna 10 hafta boyunca haftada iki gün, her ders süresi boyunca uyarlanmış eğitsel oyun programı uygulanırken, kontrol grubu mevcut eğitimlerine herhangi bir ek müdahale olmadan devam etmiştir. Sonuçlar, uygulama grubunun SBDÖ'nin tüm alt boyutlarında kontrol grubuna kıyasla ön test-son test farklarının anlamlı düzeyde olduğunu göstermiştir.

Türkçüer (2021), yüksek lisans tez çalışmasında uyarlanmış beden eğitimi ve spor programlarının hafif zihinsel engelli çocukların yaşam kalitesi üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırmaya yaşları 13–18 arasında değişen 37 hafif zihinsel engelli çocuk katılmıştır; katılımcıların 19’u kız, 18’i erkektir. Çalışma, deney ve kontrol grupları olarak ikiye ayrılmıştır: Uyarlanmış beden eğitimi ve spor aktiviteleri uygulanan 19 öğrenci deney grubunu, bu programın uygulanmadığı 18 öğrenci ise kontrol grubunu oluşturmuştur. 6 hafta süren program boyunca deney grubuna haftada iki gün, günde bir ders saati olacak şekilde uyarlanmış beden eğitimi ve spor etkinlikleri uygulanmıştır. Araştırmada çocukların yaşam kalitesi ebeveynlerin görüşleri doğrultusunda “Çocuklar İçin Yaşam Kalitesi Ölçeği (Ebeveyn Formu)” ile değerlendirilmiştir. Form, ön-test öncesinde, son test sonrasında ve aktivitelerin bitiminin ardından 6. haftada kalıcılık testi şeklinde uygulanmıştır. Ön – Son – Kalıcı etki testlerinden elde edilen veriler; cinsiyet, yaş, sınıf ve seçmeli ders parametrelerine göre incelenmiştir. Seçmeli ders parametresine göre deney grubunun fiziksel sağlık puanı, psiko-sosyal toplam puanı ve ölçek toplam puanı arasında anlamlı düzeyde farklılıklar tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra kontrol grubunda ise fiziksel sağlık puanı, psiko-sosyal toplam puanı ve ölçek toplam puanı arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Yapılan analizler neticesinde uyarlanmış beden eğitimi ve spor etkinliklerinin hafif düzeyde zihinsel yetersizliği bulunan bireylerin yaşam kalitesini artırdığı ve ilgili okullardaki beden eğitimi derslerinin hafif düzeyde EY’li çocuklar için önemli fırsatlar oluşturduğu söylenebilir.

Hanedanoğlu (2023) yüksek lisans çalışmasında, eğlenceli atletizm uygulamalarının hafif düzeyde zihinsel engelli çocuklarda kaba ve ince motor beceriler ile yaşam kalitesi üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Çalışmanın örneklem grubunu, rastgele örnekleme yöntemi ile seçilen 20 deney ve 20 kontrol olmak üzere toplam 40 hafif düzeyde zihinsel engelli çocuk oluşturmuştur. Kontrol grubunun yaş ortalaması $10,45 \pm 1,35$ yıl, deney grubunun yaş ortalaması ise $10,85 \pm 1,18$ yıl olarak belirlenmiştir. Deney grubuna 14 hafta boyunca haftada 2 gün olmak üzere eğlenceli atletizm programı uygulanmış, kontrol grubuna ise herhangi bir müdahale yapılmamıştır. Katılımcıların motor becerileri, MEB psikomotor beceriler kaba değerlendirme formu ile; yaşam kalitesi ise yaşam kalitesi ölçeği ile ölçülmüştür. Analizler sonucunda, deney grubunun hem kaba hem de ince motor becerilerinde ön test-son test farkı anlamlı bulunmuş, kontrol grubunda ise bu alanda anlamlı bir değişim gözlenmemiştir. Ayrıca, deney grubunda yaşam kalitesi toplam ve alt boyutlarında anlamlı iyileşmeler tespit edilirken, kontrol grubunda yalnızca bazı alt boyutlar (toplam puan, psikososyal sağlık, okul ve sosyal işlevsellik) açısından değişim görülmüştür. Duygusal işlevsellik ve fiziksel sağlık alt boyutlarında anlamlılık bulunmamıştır. Sonuç olarak, eğlenceli atletizm programının hafif

düzeyde zihinsel engelli çocukların motor becerilerini ve yaşam kalitesini olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir.

Goluboviç vd. (2012) çalışmalarında, 6-12 yaş aralığında hafif düzeyde entelektüel yetersizliği bulunan çocuklarda 6 haftalık özel olarak uyarlanmış fiziksel aktivite programının fiziksel uygunluk üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırmada, EY'li çocuklar ile tipik gelişim gösteren akranlarının performansları karşılaştırılmıştır. Fiziksel uygunluk, temel motorik özellikleri ölçen esneklik, denge, sürat, dayanıklılık, durarak uzun atlama ve bükülü kol asılma gibi testlerle değerlendirilmiş ve Eurofit Test Bataryası kullanılmıştır. Analizler sonucunda, uyarlanmış fiziksel aktivite programının hafif düzeyde entelektüel yetersizliği olan çocukların fiziksel uygunluk performansını anlamlı düzeyde geliştirdiği görülmüştür. Bununla birlikte, EY'li çocukların tipik gelişim gösteren akranlarına kıyasla fiziksel uygunluk testlerinden daha düşük puanlar aldığı tespit edilmiştir.

Altunsöz ve Goodway (2016) çalışmalarında, 8 haftalık motor beceri müdahalelerinin dezavantajlı okul öncesi çocukların nesne kontrolü becerileri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırmada, haftada 2 gün serbest oyun yerine SKIP ve SKIP-PI gruplarına Head Start programı uygulanmıştır. SKIP-PI grubunda, programa ek olarak ebeveynler evde çocuklarına basit motor beceri aktiviteleri yaptırmıştır. Program, toplamda 8 hafta süresince, haftada 2 gün ve günlük 30 dakikalık seanslar hâlinde uygulanmıştır. Uygulama sonuçları, her iki programın da nesne kontrol testi puanlarında olumlu gelişmelere katkı sağladığını göstermiştir. Bu bulgular, motor beceriye yönelik planlı müdahalelerin okul öncesi dönemde çocukların temel hareket becerilerinin gelişiminde etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Yöntem

Araştırma Yöntemi

Çalışmamızda benimsenen yaklaşım karma yöntemlerden iç içe karma desen modelidir. Karma yöntem araştırması, nitel ve nicel yöntemlerle veri toplama, analiz etme ve bütünleştirmeye olanak veren araştırma olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Karma desen yaklaşımı, nicel bulguların nitel verilerle desteklenmesini ve açıklanmasını sağlayarak elde edilen sonuçların derinliğini, geçerliğini ve bütüncüllüğünü artırması bakımından önemli bir yöntemsel üstünlük sunmaktadır. Farklı veri toplama ve analiz yöntemlerinin metodolojik olarak birbirini desteklemesine olanak tanımakta ve bu bütünleşik yapı çalışmanın akademik ve bilimsel gücünü ortaya koymaktadır. İç içe karma desende, nitel ve nicel veriler sıralı, eş zamanlı veya her ikisi de bir arada olacak şekilde toplanabilir. Bu desende araştırmacı deneysel desen kullanılarak gerçekleştirilen nicel bir aşama içerisine, nitel bir aşama ekleyebilmektedir. Nicel ve nitel verinin eş zamanlı ya da sıralı olarak ayrı ayrı analizi yapılabilir ve asıl veriyi desteklemek için iç içe desen kullanılabilir. Ayrıca deneysel çalışmalarda araştırmacı; veri toplama sürecini iyileştirmek, müdahale sürecini test etmek, katılımcıların deneye katılmakla ilgili düşüncelerini açıklama gerekliliğinden dolayı nitel veriyi araştırmasına entegre etmektedir (Creswell & Plano Clark, 2011). Bu çalışmada nicel verilerle birlikte öğrencilerin ve öğretmenlerin uygulamaya yönelik görüşleri incelenmiştir. Verilerin toplanması deneysel işlem öncesi ve sonrası olmak üzere iki aşama şeklinde gerçekleşmiştir. Araştırmanın amacı dikkate alındığında, araştırmanın nicel boyutunda gerçekleştirilen deneysel işlem basamağının, araştırmanın baskın yönünü oluşturduğu belirtilebilir [NİCEL (+nitel)]. Ayrıca deneysel çalışmanın katılımcılarda meydana getirdiği değişiklikleri ve deneysel araştırmaya yönelik katılımcıların düşüncelerini belirlemek amacıyla öğretmenlere yönelik anket uygulaması, bunun yanı sıra öğrenci görüşmeleri ve öğretmen görüşmeleri araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir.

Uygulanan programın nicel etkilerini tespit edebilmek için ilk olarak deney öncesi yaklaşım olarak kabul edilen ön test- son test çalışma grubu tercih edilmiştir. Deney öncesi desenlerde araştırmacı tek bir grup üzerinde çalışmakta ve deney sırasında bir müdahale gerçekleştirmektedir. Bu desende deney grubu ile karşılaştırılacak bir kontrol grubu bulunmamaktadır (Creswell & Creswell, 2021). Diğer nicel yaklaşımda ise genel tarama modeli benimsenmiş olup, Kenneth W. Merrell tarafından 1993 yılında geliştirilen, Yüksel

tarafından 2009 yılında Türkçe'ye uyarlanan, geçerlik ve güvenilirliği test edilmiş olan Okul sosyal davranış ölçeği (OSDÖ) kullanılmıştır. Bu ölçek, öğretmenlerin öğrenci gözlemlerine ve bunun yanı sıra öğrencilerin okul yaşamındaki sosyal ve akademik durumlarını değerlendirmeye yönelik tasarlanmıştır.

Son olarak çalışmanın nitel yönünde kullanılan yöntem içerik analizi yönteminin fenomenolojik desen (olgu bilim) modeli ile çözümlenmiş, veriler yarı yapılandırılmış görüşme tekniği aracılığıyla toplanmıştır. İçerik analizinde temel amaç, benzer nitelikteki verileri belirli kavram ve temalar doğrultusunda sınıflandırmak ve bu sınıflamayı okuyucunun kolayca anlayabileceği şekilde düzenleyerek yorumlamaktır. Bu analizde veriler kodlanır, kategorize edilir, temalandırılır ve son olarak raporlaştırılır (Sözbilir, 2025). Fenomenolojik araştırma insan olgusu üzerine odaklanmış, tümevarımsal bir yöntemle ilerleyen tanımlayıcı bir araştırma desendir. Fenomenolojik bir araştırma, keşfedici ya da tahmin edici değil, tanımlayıcıdır. Fenomenolojik araştırmada olguların doğasını ve önemini ortaya çıkarmak için yaşanmış deneyimlerini ele almak önemlidir. Fenomenolojik bir araştırmada diğer nitel araştırma desenlerinde olduğu gibi gözlem, görüşme, doküman analizi gibi veri toplama teknikleri kullanılır (Creswell, 2018). Bu bağlamda araştırma insanların yaşadıkları dünyayı, tecrübelerini nasıl algıladıklarını ve yorumladıklarını analiz etmek üzere, kişilerin ve grupların sosyal davranışlarını incelemektedir (Güler vd., 2015). Nitel desende uygulama öncesinde ve sonrasında öğretmenlere ve öğrencilere yarı yapılandırılmış görüşme soruları sorularak çalışmanın temel odak noktasını oluşturan deneysel grup çalışmasındaki bireyselleştirilmiş öğretim programının öğrencilerin fiziksel durumları, okul sosyal davranışları ve sosyal becerileri üzerindeki etkilerini belirlemek amacıyla planlanmıştır.

Tablo 5. Çalışmada Kullanılan Yöntemler ve Açıklamaları

Kullanılan Yöntem	Açıklama
İç içe Karma Desen	Verilerin nicel ve nitel yöntemlerle birlikte elde edilmesi, analizi ve yorumlanmasını ifade eder. (Baskın olan deneysel nicel araştırmaya nitel yöntemin entegre edilmesi)
Deney Öncesi Yaklaşım	Bu yaklaşımda kontrol grubu olmadan tek bir deney grubuna 12 haftalık süreçte uygulama yaptırılarak ön test-son testlerle neden-sonuç ilişkisi saptanmaya çalışılmıştır.
Genel Tarama Modeli (Ölçek Uygulaması)	Nicel veri toplama yöntemlerinden anket uygulaması ile öğretmen görüşleri analiz edilmiştir.
İçerik Analizi Yöntemi Fenomenoloji (Olgu Bilimi) Modeli Yarı Yapılandırılmış Görüşme Tekniği	Nitel veri toplama metodu ile öğrenci ve öğretmenlerle görüşmeler yapılarak elde edilen verilerin sonuçları yorumlanmıştır.

Karma Yöntem

Karma yöntem araştırması, bir araştırma problemini daha kapsamlı biçimde inceleyebilmek amacıyla nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı, her iki yaklaşımın veri toplama ve analiz tekniklerini bütünleştirerek daha etkili sonuçlar ve öneriler üreten bir araştırma türüdür. Bu yöntem, nicel ya da nitel yaklaşımların zayıf yönlerini dengeleme gücüne sahiptir. Karma yöntemi kullanan araştırmacı, daha güvenilir ve geçerli sonuçlara ulaşmak için sistematik ilkelere bağlı kalarak hem nicel hem de nitel verileri toplar, çözümler ve elde edilen bulguları yorumlar (Creswell & Plano Clark, 2018). Karma yöntem araştırmalarına neden ihtiyaç duyulduğuna dair ön plana çıkan en temel gerekçe, olayların ve olguların karmaşık ve çok boyutlu olmasıdır (Creswell & Plano Clark, 2020). Karma araştırma yöntemi; araştırmayı yapan kişinin, araştırma problemlerini anlamak amacıyla hem nitel verileri (açık uçlu) hem de nicel verileri (kapalı uçlu) topladığı, bu veri setlerini birbiriyle bütünleştirdiği ve daha sonra bu veri setlerini birleştirmenin avantajlarını kullanarak sonuçlar çıkardığı; sosyal, spor bilimleri, davranış bilimleri ve sağlık alanlarında kullanılabilen araştırma yaklaşımıdır (Creswell, 2021).

Gerçek yaşamda meydana gelen olay ve olgular, basit ya da tek yönlü bir biçimde açıklanamadığından olay ve olguların çok yönlü ve çok boyutlu bir yapıya sahip olduğu karma yöntem araştırmaları tercih edilmektedir. Özellikle sosyal bilimler alanında karşılaşılan problemlerin bütüncül biçimde anlaşılabilmesi için, nicel ve nitel yaklaşımların bir arada kullanıldığı karma yöntem araştırmalarına başvurulması gerektiği kabul edilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2013).

Karma yöntem araştırmalarında, araştırma sürecinin süreç odaklı bir yaklaşımı benimsemesi, belirli işlem adımlarının takip edilmesi ve araştırma sürecinin desene özgü biçimde görselleştirilmesi önem taşımaktadır (Creswell & Plano Clark, 2018). Karma yöntem araştırmalarında, araştırmacının çalışmayı yönetilebilir kılmak ve uygulama ile tanımlama sürecini basitleştirmek için, araştırmanın birleştirilme gerekçelerini ve araştırma sorularını en iyi şekilde karşılayan deseni seçmeleri gerekmektedir (Creswell & Plano Clark, 2020).

Karma yöntem araştırmalarında, izlenmesi gereken işlem adımları şu şekilde özetlenebilir:

- * Araştırma probleminin açıklanması ve gerekçenin ortaya koyulması,
- * Araştırmanın amacına uygun olarak araştırma sorularının belirlenmesi,
- * Veri toplama sürecindeki öncelik, zamanlama ve harmanlamanın nasıl yapılacağının belirlenmesi,

- * Uygun olan karma araştırma deseninin seçilmesi,
- * Verilerin toplanması ve analiz edilmesi,
- * Verilerin araştırma soruları bağlamında yorumlanması,
- * Araştırma raporunun yazılması.

Karma yöntem araştırmalarında bu süreç adımlarını planlarken temelde, en önemli husus araştırmanın gerekçesinin ortaya koyulmasıdır. Araştırmanın gerekçesi doğrultusunda şekillenecek araştırma sürecinde, neden karma yöntem deseninin tercih edildiği sorusunun yanıtı da buna dayanmaktadır (Creswell vd., 2011; Ivankova & Plano Clark, 2018).

Karma yöntem araştırmalarında araştırmacının karar verme sürecinde, çalışmanın amacına ve yapısına en uygun karma yöntem desenini belirlemesi gerekmektedir. Karma yöntem deseni, araştırmanın sistematik biçimde yürütülmesini, planlama sürecinin kolaylaşmasını ve elde edilecek verilerin daha bütüncül biçimde değerlendirilmesini sağlamaktadır. Desenlerin çeşitliliği ise, karma yöntem araştırmalarının doğasında yer alan çok boyutluluk ve uygulama farklılıklarını yansıtmaktadır. Bir araştırmada en uygun karma yöntem deseninin seçilebilmesi için dört temel ölçüt dikkate alınmalıdır. Güçlü bir karma yöntem deseni; bütünleştirme, öncelik, zamanlama ve birleştirme aşamalarında alınan kararlara bağlı olarak şekillenmektedir (Creswell & Plano Clark, 2015).

Nitel ve nicel verilerin güçlü bir şekilde bir arada kullanılmasını sağlayan çeşitli karma yöntem desenleri bulunmaktadır. Bunlardan bazıları:

- * Keşfedici sıralı desen,
- * Yakınsayan paralel desen,
- * Açımlayıcı sıralı desen ve
- * İç içe karma desen şeklindedir (Creswell & Plano Clark, 2017).

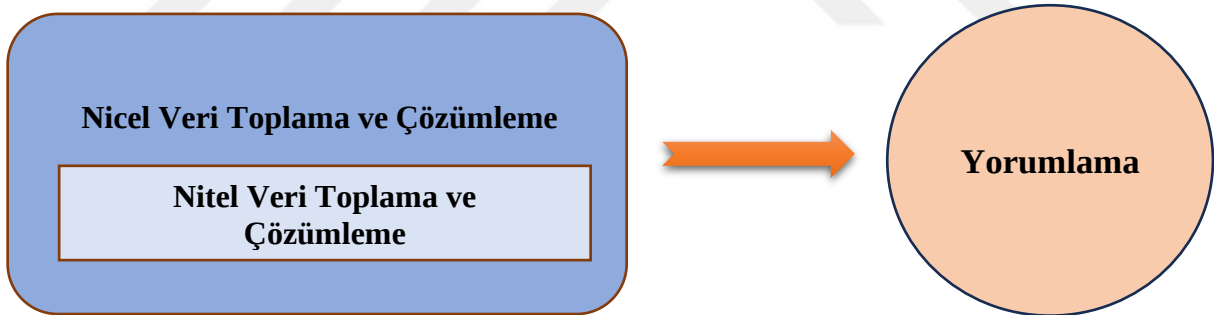
İç İçe Karma Desen

İç içe karma desen, nitel ve nicel verilerin aynı anda ya da sıralı olarak toplanmasını ve birinin diğerini desteklemesini sağlar. Nitel ve nicel modellerin temel amacında var olan sınırlılıkları dengelemesi birbirlerinin eksik yönlerini kapatması karma araştırma modelini güçlü kılmaktadır. Çünkü nicel modelde bağlamın anlaşılabilmesi, nitel modelde ise önyargı, bu iki yaklaşımın tekil kullanımında sıklıkla eleştiri konusu olmuştur. Bu sebeple iç içe karma desende nitel ve nicel verilerin harmanlanarak bulgular arasında anlamlı bir örüntü oluşturulması amaçlanır (Fırat vd., 2014).

İç içe karma desende araştırmacı, deneysel bir çalışma gibi nicel bir aşama içerisinde nitel bir aşama ekleyebileceği gibi, durum çalışması benzeri nitel bir aşama içerisinde de nicel bir aşama dâhil edebilmektedir. Destekleyici aşamanın temel amacı, araştırmanın genel desenini güçlendirmek ve bulguların derinliğini artırmaktır. İç içe karma desende nicel veya nitel yaklaşımdan birisi ana çerçeve olurken diğer yaklaşım asıl olan modelin içerisine yerleştirilir. Genellikle ana çerçevede olan model ve ikincil olarak yürütülen model farklı araştırma sorularına cevap aramaktadır (Creswell & Plano Clark, 2020). İç içe karma araştırma yöntemleri, araştırmada hangi yaklaşımın ön planda olduğuna bağlı olarak değişebilmektedir. Nicel unsurların ağırlıkta olduğu çalışmalar nicel baskın (quantitative dominant), nitel öğelerin ön planda bulunduğu araştırmalar nitel baskın (qualitative dominant), nicel ve nitel yaklaşımların eşit düzeyde kullanıldığı çalışmalar ise eşit baskınlıkta (equal status) karma yöntem araştırmaları olarak adlandırılmaktadır (Johnson vd., 2007). Başka bir ifadeyle nicel ve nitel araştırma desenleri birbirine entegre edilir veya birbirinin içine gömülür (Eğmir, 2019).

Bu çalışmada ana temayı deneysel çalışma ve anket soruları yani nicel desen oluşturmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme formları yani nitel desen ise ana temayı destekleyici rol üstlenmekte ve çalışmanın verilerini güçlendirme amacıyla kullanılmıştır.

Şekil 12. *İç içe Karma Desen Modeli (Creswell, 2021)*



Literatür incelendiğinde, ÖGB’li bireylerle yürütülecek çalışmalarda uygulamanın her bölümünde uyarlamalara ihtiyaç duyulabileceği vurgulanmaktadır (Çetin, 2018). Bu doğrultuda, ÖGB’li bireylerle gerçekleştirilecek fiziksel aktivite uygulamalarının bireylerin güçlü ve zayıf yönleri dikkate alınarak planlanması, müdahale sürecinin ise bireylerin ihtiyaçları ve beklentilerine göre şekillendirilmesi gerektiği belirtilmektedir (Winnick, 2017; Yanardağ, 2017b). EY’li bireylerin fiziksel uygunlukları ile sosyal becerilerinin geliştirilmesine yönelik fiziksel aktivite müdahalesinin, öncesinde, sürecinde ve sonrasında çeşitli uyarlamaların yapılmasını gerektirdiği; bu uyarlamaların ise bireylerin mevcut durumları, gereksinimleri, beklentileri ve geri dönütler doğrultusunda belirlenebileceği ifade edilmektedir.

Bu bağlamda, araştırmada katılımcılara uygulanan fiziksel aktivitenin etkilerini ortaya

koymak amacıyla, gelişmiş karma yöntem desenlerinden iç içe karma desen tercih edilmiştir. Gelişmiş karma yöntem desenlerinden biri olan iç içe karma desenin amacı, bir müdahale programı yürütülürken araştırma sürecine nitel verileri de ekleyerek araştırma problemini kapsamlı bir şekilde incelemektir. Bu yaklaşım; çalışma grubunun belirlenmesi, müdahale programının uygulanması, gerçekleştirilen işlemin değerlendirilmesi ve uygulamanın sonuçlar üzerindeki etkisinin belirlenmesini kapsar. Çalışma öncesinde toplanan nitel veri uygulanacak müdahalenin yapısının netleştirilmesini amaçlamaktadır. Bu durumda, nicel aşama sürerken eşzamanlı olarak nitel verilerin de toplanması, araştırmanın uygunluğunu göstermektedir.

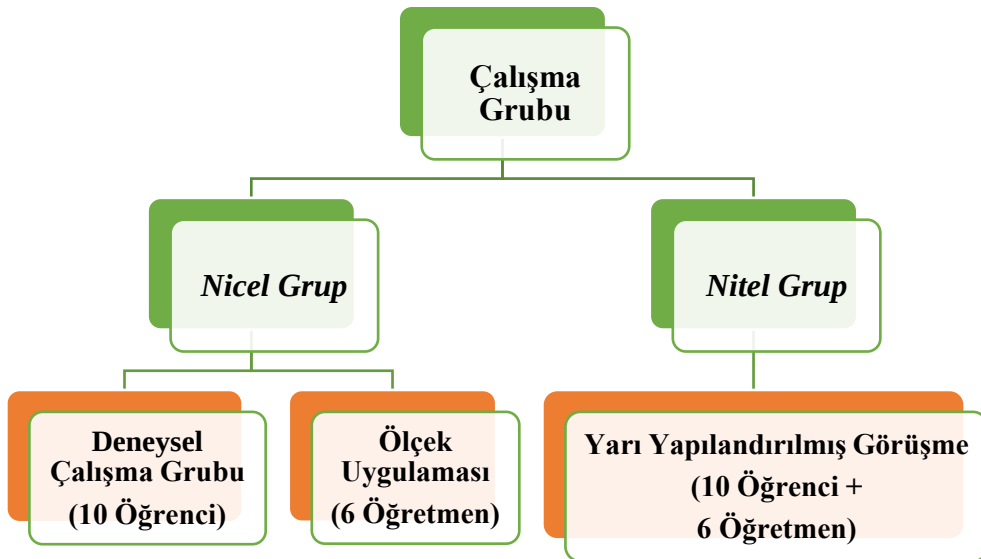
Müdahale deseninin uygulanmasında izlenmesi gereken temel işlem sırası aşağıda belirtilmiştir:

- * Müdahale öncesinde ve sonrasında nitel verilerin nasıl kullanılacağını planlamak,
- * Müdahale sürecini yürütmek; çalışma grubuna ön ve son test ölçümlerini uygulamak, verileri toplamak ve müdahale sürecinin etkisini değerlendirmek,
- * Nitel sonuçların etkisini ortaya koymak amacıyla elde edilen verileri analiz etmek,
- * Nitel bulguların müdahale sonuçlarına nasıl etki ettiğini yorumlamak (Creswell, 2021).

Çalışma Grubu

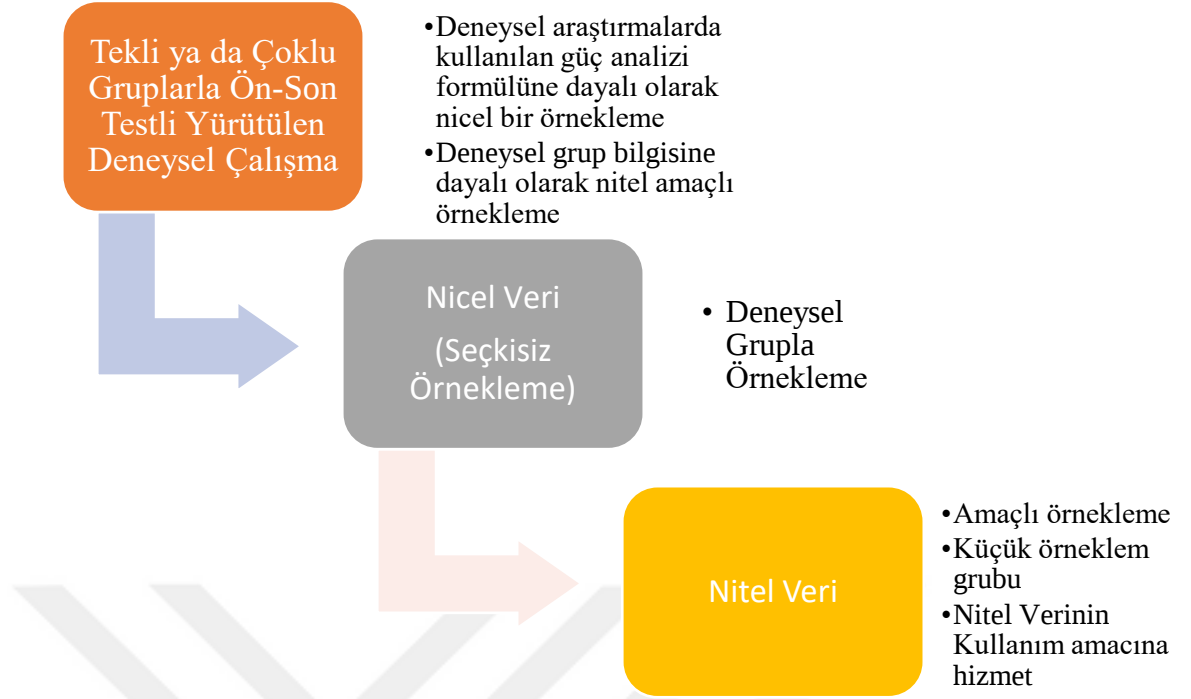
Karma yöntem olarak planlanan bu çalışmaya ortaokul seviyesindeki 11-14 yaş aralığındaki hafif düzey entelektüel yetersizliği bulunan öğrenciler ve bu öğrencilerin derslerine giren özel eğitim ve branş öğretmenleri dahil edilmiştir. Çalışma grubu nicel ve nitel olmak üzere 2 gruba ayrılarak Şekil 13’de şekil analizi şeklinde belirtilmiştir:

Şekil 13. Araştırmanın Deney ve Öğretmen Grubu



Çalışmada örneklem belirlenirken özel eğitim hizmetleri yönetmeliği'nden yola çıkılarak grup oluşturulmuştur. Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği'nin (2018) 31. maddesinde belirlenen “hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan bireyler için açılan ilköğretim kurumlarında sınıf mevcutları en fazla 10 öğrencidir” maddesine istinaden örneklem grubuna ait öğrencilerin sayısı sınırlı tutulmaya özen gösterilmiştir. Çalışmanın nicel grubunu; 11-14 yaş aralığında hafif düzeyde entelektüel yetersizliği bulunan 10 öğrenci ve bu öğrencilerin derslerine giren 6 öğretmen oluşturmuştur. Ön test-son test izleme testi şeklinde planlanan çalışmada seçkisiz örnekleme tekniklerinden basit tesadüfi örneklem yöntemi ile grup oluşturulur. Bu yöntemde katılımcılar gönüllü katılımlarına ve erişilebilirliklerine göre seçilmektedirler (Katılmış, 2023). Bu bağlamda araştırmanın nicel boyutu için katılımcıların belirlenmesi sürecinde Bingöl il merkezinde bulunan Turgut Özal Ortaokulu bünyesindeki özel eğitim sınıfı belirlenmiştir. Bu merkezin seçilme nedeni bu okuldaki öğrencilerin belirlenen kriterleri karşılaması, uygulama ortamının ve ders saatlerinin uygun olması ve ayrıca velilerden çalışma için veli onaylarının alınmasından kaynaklanmıştır. Karma yöntem araştırmalarında iç içe desen kullanılması durumunda, araştırmanın nitel boyutu için amaçlı örnekleme yönteminin tercih edilmesi önerilmektedir. Nitel veriler, uygulama öncesinde katılımcıların sürece en iyi şekilde hazırlanmasını sağlamak amacıyla toplanacaksa, örneklemin müdahaleye dahil olacak bireyler arasından amaçlı olarak seçilmesi ve yöneltilecek soruların bu hedef doğrultusunda yapılandırılması gerekmektedir. Buna karşılık, nitel veriler uygulama sonrasında elde edilecek bulgulara dayalı olarak toplanacaksa, örneklemin yine uygulamaya katılan deney grubu katılımcılarından seçilmesinin daha uygun olacağı belirtilmektedir (Creswell, 2021). Amaçlı örnekleme, sınırlı araştırma kaynaklarını verimli şekilde kullanabilmek amacıyla, bilgi açısından zengin olguların belirlenip seçilmesine olanak tanıyan bir nitel araştırma tekniğidir. Bu yöntem, araştırma konusu hakkında yeterli deneyime sahip bireylerin tespit edilmesini ve çalışmaya dâhil edilmesini sağlamaktadır (Patton, 2018; Yağar & Dökme, 2018). Bu doğrultuda nicel veri toplama kısmına dahil edilen 10 öğrenci yine nitel veri toplama yöntemine de dahil edilmiş ve kendileri için hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın nitel kısmında yer alacak öğretmenlerin seçiminde ise amaçlı örnekleme tekniklerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yöntemi önceden belirlenmiş ölçütleri karşılayan durumların çalışılmasıdır. Ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabileceği gibi belirli bir ölçüt listesi de kullanılabilir. Bu örnekleme türündeki temel nokta, belirlenen ölçüt ile durum hakkında zengin bilgi kaynağının elde edilmesidir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Araştırmanın deney grubunda yer alan EY'li çocukların derslerine girmeleri ve bu kapsamda görüşme yapmayı kabul etmeleri ölçüt olarak kabul edilmiştir. Bu bağlamda deney grubunun derslerine giren ve çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 6 öğretmen dahil edilmiştir.

Şekil 14. İç içe Karma Desende Örneklem Modelleri (Creswell, 2021)



Veri Toplama Araçları

Nicel Veri Toplama Araçları

Okul Sosyal Davranış Ölçeği. Okul sosyal davranış ölçekleri (OSDÖ), kuramsal temelleri açısından incelendiğinde, sosyal becerilerin tüm alt boyutlarını kapsamlı bir biçimde değerlendirebilecek nitelikte bir ölçme aracı olduğu söylenebilir. Ölçek, okul öncesi, ilkokul ve ortaokul düzeyinde görev yapan öğretmenlerin öğrencilerini bireysel olarak değerlendirebilmelerine olanak tanıyacak biçimde, beşli likert tipi derecelendirme sistemine uygun olarak geliştirilmiştir. OSDÖ, iki alt ölçekten oluşmaktadır: birincisi 32 maddeden oluşan sosyal yeterlilik ölçeği, ikincisi ise 33 maddeden oluşan olumsuz sosyal davranışlar ölçeği olup, toplamda 65 madde içermektedir. Yapı geçerliliği kapsamında ölçeğin faktör yapısı incelenmiş ve bu doğrultuda 758 kişilik bir örneklem grubuyla faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Örneklem grubunu okul öncesi, ilköğretim (K-6), lise (7-12) düzeyindeki öğrenciler ile özel eğitim öğrencileri oluşturmuştur. Varimax rotasyon yöntemiyle yapılan temel bileşenler analizinin ardından, Kaiser normalizasyon prosedürü uygulanmıştır. Analiz sonucunda, OSDÖ'nün sosyal yeterlilik ölçeği açıklanan varyansın %71,7'sini karşılamakta olup, her bir maddenin faktör yükü .52 ve üzerindedir. Olumsuz sosyal davranışlar ölçeği ise açıklanan varyansın %69,6'sını karşılamakta ve bu alt ölçekteki her bir maddenin faktör yükü .51 ve üzeri olarak belirlenmiştir.

Ölçeklerin geçerlik ve güvenilirliğini belirlemek amacıyla yapılan çalışmalarda, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı kullanılmış ve sonuçlar $p < .001$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur ($r = .83 - .99$). Bu analizler, iki ölçeğin alt boyutları için ayrı ayrı gerçekleştirilmiş olup, Türkçe uyarlamanın orijinal İngilizce form kadar güvenilir olduğu ortaya konmuştur.

A) Sosyal Yeterlilik Formu: Bu ölçek, kişilerarası ilişkiler, öz denetim ve akademik beceriler olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır.

Kişilerarası İlişkiler: Toplam varyansın %59,1'ini temsil eden bu alt boyut 14 maddeden oluşmaktadır. Burada, çocukların olumlu ilişki kurma becerileri ve sosyal kabul görme düzeyleri değerlendirilmektedir. İlgili maddeler: 4, 5, 6, 9, 11, 19, 21, 22, 25, 26, 28, 29, 30, 32.

Öz Denetim Becerisi: Varyansın %6,7'sini kapsayan bu alt boyut, toplam 10 maddeden oluşmakta olup, öğrencilerin okul kurallarına uyma ve kendi davranışlarını yönetebilme becerilerini ölçmektedir. Maddeler: 1, 7, 12, 15, 16, 17, 23, 24, 27, 31.

Akademik Beceriler: Bu alt boyut, varyansın %5,9'unu açıklamakta ve 8 maddeden oluşmaktadır. Akademik işlere uyum sağlama ve mevcut performans düzeyini gösterme özellikleri değerlendirilir. Maddeler: 2, 3, 8, 10, 13, 14, 18, 20.

B) Olumsuz Sosyal Davranışlar Formu: Faktör analizinde, saldırgan-sinirli, antisosyal-agresif ve yıkıcı-talepkâr olmak üzere üç alt boyut belirlenmiştir.

Saldırgan-Sinirli: Bu alt boyut, toplam varyansın %61,4'ünü açıklamakta olup 14 maddeden oluşmaktadır. Alt boyut, çocukların bencil, can sıkıcı, öfkeli veya ters davranışlar sergileyip sergilemediklerini ölçmekte ve sosyal ortamlardaki uyumlarını değerlendirmeye olanak sağlamaktadır. Bu bağlamda, çocukların yaşıtlarıyla olan etkileşimlerinde ortaya koydukları olumsuz tepkiler, öfke kontrolü ve sosyal kurallara uyum becerileri gözlemlenmekte ve değerlendirilmektedir. İlgili maddeler: 1, 7, 8, 9, 11, 13, 14, 15, 20, 21, 22, 27, 29, 32.

Antisosyal-Agresif: Bu alt boyut, varyansın %4,7'sini temsil etmekte ve 10 maddeden oluşmaktadır. Yaşıtlarına veya diğer bireylere zarar verme, okul kurallarına karşı tepkili davranış gösterme gibi durumlar bu boyutta ele alınmaktadır. Maddeler: 2, 3, 4, 5, 6, 12, 17, 18, 19, 25.

Yıkıcı-Talepkâr; Bu alt boyut varyansın %3,6'sını temsil etmekte ve 9 maddeden oluşmaktadır. Diğer insanların uygunsuz davranışları, aşırı beklenti ve talepleri, devam eden okul faaliyetlerini engellemeye yönelik davranışları değerlendirmektedir. Alt boyutun maddeleri ise; 10, 16, 23, 24, 26, 28, 30, 31 ve 33'tür (Yüksel, 2009).

Motor Beceri Ölçümünde Kullanılan Testler.

Vücut Kompozisyonu Ölçümleri.

Boy Uzunluğu Ölçümü. Boy uzunluklarını ölçmek amacıyla katılımcılar ayakkabısız olarak, topukları birbirine bitişik, vücut ve baş dik pozisyonda, gözler ileriye doğru bakacak şekilde konumlandırılmıştır. Ölçüm sırasında elde edilen boy değeri santimetre (cm) cinsinden kaydedilmiştir.

Şekil 15. *Boy Uzunluğu Ölçümlerine Ait Bir Görsel*



Beden Ağırlığı Ölçümü. Katılımcıların ağırlıkları, 180 kg. kapasiteli, 60x24 mm boyutunda Pierre cardin marka dijital baskül kullanılarak hesaplanmıştır.

Şekil 16. *Beden Ağırlığı Ölçümlerine Ait Görseller*



Vücut Kitle İndeksi. VKİ, katılımcıların kg. cinsinden ölçülen vücut ağırlıklarının, metre cinsinden boy uzunluklarının karesine bölünmesiyle elde edilen sonuçlar kg/m^2 birimiyle hesaplanmıştır.

Kas İsket Sistemi Ölçümleri.

Sağ ve Sol El Kavrama Kuvvet Testi. Ölçümde TAKEİ marka el dinamometresi (Data Teknik Ticaret, Türkiye) kullanılacaktır. El kavrama testi denekler ayaktaiken yapılmıştır. Dinamometre öğrencinin eline uygun düzenlenmiştir. Test uygulamasında öğrencinin dinamometreyi, vücudu ile yaklaşık 45° açı oluşturacak biçimde kavraması ve gövdesine temas

ettirmeden, mümkün olan en yüksek kuvveti uygulayarak sıkması istenmiştir. Her iki el için ölçüm iki kez tekrarlanmış ve elde edilen en yüksek değerler kg cinsinden kayıt altına alınmıştır.

Şekil 17. Sağ-Sol El Kavrama Kuvveti Testi Ölçümlerine Ait Bir Görsel



Denge Testi (Flamingo Denge Testi). Çalışmaya katılan EY’li öğrencilerin statik denge düzeylerine ilişkin veriler flamingo denge testi aracılığıyla elde edilmiştir. Bu testte katılımcı, uzunluğu 50 cm, yüksekliği 4 cm ve genişliği 3 cm olan tahta bir denge aleti üzerinde, 1 dakika boyunca dengesini koruyarak tek ayak üzerinde durmaya çalışmaktadır. Katılımcı denge pozisyonunu kaybettiğinde (destek ayağını yerden kaldırdığında, denge tahtasından indiğinde) süre durdurulmaktadır. Katılımcı yeniden denge aracına çıktığında süre kaldığı yerden devam ettirilmektedir. Süre tamamlandığında, katılımcıların her denge elde etme girişimi (çıkarıldıktan sonra) sayılarak elde edilen sayı, katılımcıların puanı olarak kaydedilmiştir.

Şekil 18. Flamingo Denge Testi Ölçümlerine Ait Bir Görsel



Esneklik (Otur-Eriş) Testi. Katılımcıların ayakkabılarını çıkararak otur-eriş tahtasının ayak koyma bölümüne ayak tabanlarını yerleştirmesi, her iki dizini de bükmeden iki kolu ile ileriye doğru uzanması ve en az 1 saniye boyunca son uzanma noktasına kadar uzanması sağlanmıştır. Uzandıkları en son nokta cm. cinsinden kaydedilen bu testte katılımcılara 1 dakikalık ara ile 2 deneme hakkı verilmiş ve en iyi skor kayıt altına alınmıştır.

Şekil 19. Esneklik (Otur-Eriş) Testi Ölçümlerine Ait Görseller



Anaerobik Kapasite Ölçümleri.

Reaksiyon Testi.

Reaksiyon testi (Performa. Nz Cihazı), öğrencinin görsel bir uyarıya verdiği tepki süresini ve bunu devam ettirebilme düzeyini ölçer.

- * Test için Spark adı verilen sensörler kullanılır. Her Spark 3 defa yanma şartıyla toplamda 24 defa rastgele olacak şekilde ışıklı sinyal verilir.
- * Cihazın merkezi omuz hizasında olacak şekilde ayarlanır ve sensörler merkezden 50 cm uzağa yerleştirilir. Test esnasında 8 adet Sparkda rastgele yanan 24 ışıklı sinyalin dokunularak kapatılması istenir ve test tamamlanır. Sonuçlar saniye cinsinden kayıt altına alınır.

Uygulamamız gerekli protokoller dikkate alınarak dizayn edilmiş ve belirli alıştırmaların ardından öğrencilere test 2 defa yaptırılmış ve en iyi dereceleri kayıt altına alınmıştır.

Şekil 20. Reaksiyon Testi Ölçümlerine Ait Görseller



20 Mt Sürat Testi. 20 metre sürat testi için başlangıç ve bitiş çizgileri arasındaki mesafe ölçülerek test alanı belirlenmiş, öğrencinin başlama çizgisinin bir adım gerisinde başlangıç pozisyonunu alması sağlanmıştır. Test sürecinde, katılımcıların bitiş çizgisine en doğru şekilde ve en yüksek hızda ulaşabilmeleri amacıyla gerekli yönergeler verilmiştir. Süre ölçümleri

kronometreli zaman ölçüm cihazı ile gerçekleştirilmiştir. Her öğrenci testi iki kez uygulamış, elde edilen dereceler arasından en iyi performans değeri kayıt altına alınmıştır.

Şekil 21. 20 Mt Sürat Testi Ölçümlerine Ait Görseller



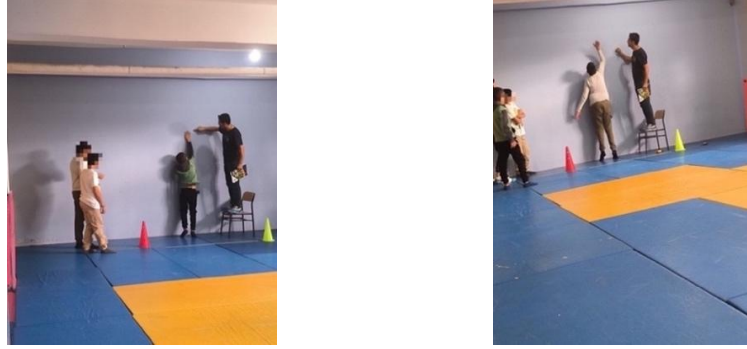
Durarak Uzun Atlama Testi. Öğrenci, ayakları aynı hizada ve ayak uçları başlangıç çizgisinin gerisinde olacak şekilde konumlandırılarak teste başlanır. Kollarını kullanarak yatay doğrultuda maksimum mesafeye sıçraması istenir. Öğrencinin temas ettiği en yakın nokta ölçüm olarak kabul edilir. Test iki kez uygulanmış ve en iyi derece kaydedilmiştir.

Şekil 22. Durarak Uzun Atlama Testi Ölçümlerine Ait Bir Görsel



Dikey Sıçrama Testi. Bu test için öğrenciden, duvara yüzü dönük ayakta durması istenir ve kollarını yukarı doğru dik bir şekilde uzatarak dokunabildiği en yükseğe dokunması belirtilir. Parmakların en uç noktasının duvara dokunduğu bölgeye işaret bırakılır. Bu işlem sonrasında öğrenciye yükseğe doğru zıplaması söylenir ve parmakların en uç noktasının duvara dokunduğu son bölgeye işaret bırakılır. Bırakılan iki işaret arasındaki uzaklık “cm” cinsinden kayıt altına alınmış ve üç tekrar sonrasında en iyi derece onaylanmıştır.

Şekil 23. Dikey Sıçrama Testi Ölçümlerine Ait Görseller



Aerobik Kapasite Ölçümleri.

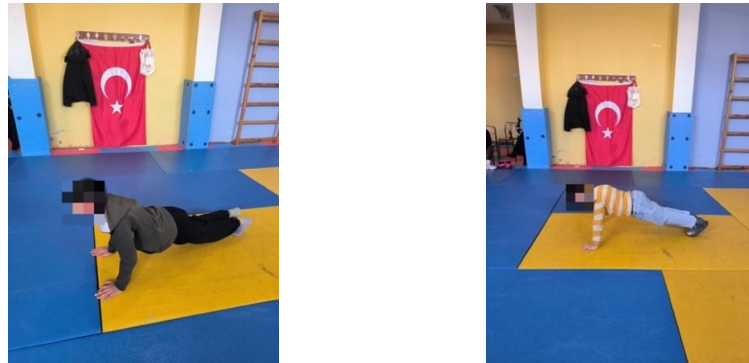
Sağlık Topu Fırlatma Testi. Katılımcılardan, ağırlığı 3000 gram olan sağlık topunu belirlenen çizginin gerisinden iki elle ve en yüksek kuvvetle fırlatmaları istenmiştir. İlk denemenin ardından katılımcılara bir dakikalık dinlenme süresi verilmiş, ikinci uygulamanın tamamlanmasıyla birlikte elde edilen en iyi performans değeri kayıt altına alınmıştır.

Şekil 24. Sağlık Topu Fırlatma Testi Ölçümlerine Ait Bir Görsel



Şınav Testi. Öğrencilerin sırtı düz olmalı ve kişi düz bir kol pozisyonuna kadar kendisini itmelidir. Katılımcı zorlandığında veya son 2 tekrarda uygun tekniği sürdüremediğinde test durdurulmuştur. Dinlenmeden yapılan maksimum sayı puan olarak sayılmıştır.

Şekil 25. Şınav Testi Ölçümlerine Ait Görseller



Mekik Testi. Katılımcılardan, dizleri 90° açıyla bükülü, ayak tabanları yere temas edecek şekilde ve elleri uyluklarının üzerinde olacak biçimde, bir minder üzerinde sırt üstü

pozisyonda uzanmaları istenmiştir. Test uygulanırken katılımcıların, ellerini uyluk bölgesinden diz kapaklarına kadar kaydırmaları ve daha sonra başlangıç pozisyonuna gelmeleri istenmiştir. 30 saniyelik süre içerisinde yapılan maksimum tekrar sayısı, katılımcının test puanı olarak kaydedilmiştir.

Şekil 26. Mekik Testi Ölçümlerine Ait Görseller



2 Dakika Yürüme Testi. Konilerle dönüş noktaları belirlenmiş 20 metrelik düz bir parkurda gerçekleştirilen bu testte, katılımcılardan koşmadan, 2 dakika boyunca kendi tempolarında mümkün olan en uzun mesafeyi yürümeleri istenmiştir. Test süresince katılımcılar sürekli olarak teşvik edilmiş, toplam yürüdükleri mesafe metre cinsinden ölçülerek performans göstergesi olarak kaydedilmiştir. Yürüyüş testleri özel gereksinimli bireylerin ölçümlerinde kullanılan testlerdendir. Farklı sürelerde yürüyüş testleri denenmekte olup çalışmamızda öğrencilerin kapasitesini zorladığı düşüncesiyle fazla uzun süreli yürüyüş testinin yerine 2 dk süresi tercih edilmiştir. Ünlüer vd. (2021) çalışmalarında özel gereksinimli bireylere yönelik 2 dk yürüyüş testini kullandığı görülmektedir.

Şekil 27. 2 Dakika Yürüme Testi Ölçümlerine Ait Bir Görsel



Entelektüel Yetersizliği Bulunan Bireyler İçin Dereceli Puanlama Sistemi

Millî Eğitim Bakanlığı özel eğitim ve rehberlik hizmetleri genel müdürlüğü tarafından hazırlanan ve 2021 yılından itibaren uygulamaya konulan yeni destek eğitim programları kapsamında, farklı engel gruplarına yönelik destek eğitimleri belirli modüller hâlinde

yapılandırılmıştır. Bu kapsamda, güncellenen programlarda entelektüel yetersizliği olan bireyler için yer alan psikomotor beceriler modülü kaldırılmıştır. Entelektüel yetersizliğe sahip bireyin psikomotor ya da başka bir beceriye gereksinim duyduğu durumlarda ise, diğer engel gruplarına ait modüller içerisindeki ilgili alt bölümler bireye önerilebilmekte ve birey, bu bölümlerden ihtiyaç duyduğu süre boyunca eğitim alabilmektedir (MEB, 2024). Belirtilen bu bilgiler doğrultusunda, araştırmada entelektüel yetersizliğe sahip bireyler için mevcut destek eğitim programlarında yer almayan bazı becerilerin kazandırılmasına yönelik olarak, diğer engel gruplarına ait beceri modülleri ve alt bölümlerinden yararlanılmıştır. Ayrıca araştırmada kullanılan “Temel Hareket Becerilerine İlişkin Test Bilgi Formu”, MEB (2024) tarafından yayımlanan ‘Hafif Düzey Zihinsel Engeli Olan Öğrenciler İçin Spor ve Fiziki Etkinlikler Dersi Öğretim Programı (II. Kademe: 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)’ temel alınarak uyarlanmıştır.

EY’li bireyler için yapılan ölçme ve değerlendirme uygulamalarında, veri toplama sürecinde görüşme, gözlem ve dereceli puanlama sistemi gibi yöntemlerin kullanılabileceği belirtilmektedir. Bireyin performans düzeyini belirlemek amacıyla, öğretim sürecinin öncesinde, sırasında ve sonrasında farklı ölçme araçlarından yararlanılabilir. Bu araçlar arasında yer alan görüşme ve gözlem formları, bireyin kendisiyle ve öğretmenleriyle görüşmelerde kullanılan yarı yapılandırılmış ölçme araçları şeklinde düzenlenebilmektedir. Görüşme ve gözlem aşamalarının ardından, bireyin performansını doğrudan değerlendirmek için dereceli puanlama sistemi kullanılmalıdır. Bu sistem, belirli bir amaca yönelik olarak bireyin performansını ölçmek üzere geliştirilen; çeşitli ölçütlerin ve bu ölçütlere ilişkin performans düzeylerinin tanımlandığı bir değerlendirme aracıdır. Dereceli puanlama formu, puanlayıcıların bireyin performansını belirli ölçütler çerçevesinde “zayıf”, “orta”, “iyi”, “çok iyi” gibi kategorilerle sınıflandırmasına olanak tanıyan bir performans dereceleme ölçeğinden oluşmaktadır. Ayrıca, oluşturulan ölçütler doğrultusunda bireyin performans düzeyini belirlemek amacıyla 1, 2, 3, 4 şeklinde sayısal puanlamalar da yapılabilmektedir (MEB, 2024).

Araştırmada, katılımcıların performans düzeyleri belirlenirken dört aşamalı ölçüt kullanılmıştır:

- * Geliştirilmeli (zayıf) (1), belirlenen hedefe hiçbir şekilde ulaşılmadığını,
- * Orta (2), belirlenen hedefin kısmen yapıldığını,
- * İyi (3), belirlenen hedefin önemli bir kısmının yapıldığını,
- * Çok İyi (4), belirlenen hedeflere tam olarak ulaşıldığını göstermektedir (Mirze, 2024).

Temel Hareket Becerileri Testi. Araştırmada, deney grubunda yer alan katılımcıların temel hareket becerileri, 12 haftalık bireyselleştirilmiş fiziksel aktivite müdahalesi öncesinde

ve sonrasında değerlendirilmiştir. Temel hareket becerileri testi formunun hazırlanmasında, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB, 2018) tarafından yayımlanan “Hafif Düzey Zihinsel Engeli Olan Öğrenciler İçin Spor ve Fiziki Etkinlikler Dersi Öğretim Programı II. Kademe (5, 6, 7 ve 8. sınıflar)” temel alınmıştır.

Araştırmaya, söz konusu öğretim programının hareket yetkinliği öğrenme alanı içerisinde yer alan hareket becerileri alt öğrenme alanına ait üç boyut dahil edilmiştir. Bu boyutlar;

- * Yer Değiştirme Hareketleri (9 alt hedef davranış),
- * Nesne Kontrolü Gerektiren Hareketler (8 alt hedef davranış),
- * Dengeleme Hareketleri (7 alt hedef davranış) olarak belirlenmiştir.

Toplamda 3 alt boyut ve 24 alt hedef davranıştan oluşan Temel Hareket Becerileri Testi’nde, katılımcıların alabileceği en yüksek toplam puan 96, en düşük puan ise 24 olarak hesaplanmıştır. Alt boyut düzeyinde değerlendirme yapıldığında;

- * Yer Değiştirme Hareketleri boyutunda alınabilecek puan aralığı 9–36,
- * Nesne Kontrolü Gerektiren Hareketler boyutunda 8–32,
- * Dengeleme Hareketleri boyutunda ise 7–28 arasında değişmektedir.

Araştırmada tercih edilen temel hareket becerileri testi için toplamda 3 ana boyut ve 24 alt hedefin ölçüt ve puanlaması yapılarak bu puanlama aşağıda belirtilmiştir. Öğrencilerin ilk değerlendirilmelerinde ölçüte göre 1, 2, 3 ve 4 puan alınan beceriler için bireyselleştirilmiş öğretim program planları hazırlanmıştır.

Yer Değiştirme (Lokomotor) Hareketleri.

Serbest Şekilde Desteksiz Yürüyüş Hareketleri Yapar.

- * Hiçbir yardım almadan sert bir zemin üzerinde ritmik olarak en az 10 mt yürüyemez: **1**
- * Hiçbir yardım almadan sert bir zemin üzerinde en az 10 mt yürüyor fakat eller, ayaklar ve vücut salınımı tam koordineli değildir: **2**
- * Hiçbir yardım almadan sert bir zemin üzerinde en az 10 mt yürüyor, ayakların sağdan sola, soldan sağa aktarımı uygun fakat eller ayaklar ile ritmik hareket edemiyor: **3**
- * Hiçbir yardım almadan sert bir zemin üzerinde el ve ayak koordinasyonu tam olarak en az 10 mt yürüyebiliyor: **4**

Slalomlar Arasında Yürüyüş Hareketleri Yapar.

- * Art arda dizilmiş 2 mt aralıklı 5 dik çubuk arasından geçme şeklinde ilerleme hareketi yapamaz: **1**
- * Art arda dizilmiş 2 mt aralıklı 5 dik çubuk arasından geçerken hem ileri hem sağa ve sola dönüşlerde eller ve ayak salınımları koordineli hareket edemez: **2**
- * Art arda dizilmiş 2 mt aralıklı 5 dik çubuk arasından geçerken hem ileri hem sağa ve sola dönüşlerde ilerleme yapabilir, ayak hareketleri ritmiktir fakat el ve ayak hareketlerinin koordinasyonu zayıf ve belirlenen mesafe tam olarak katedilemez: **3**
- * Art arda dizilmiş 2 mt aralıklı 5 dik çubuk arasından geçme şeklinde ilerleme hareketi yaparken el ve ayak uyumu ritmiktir ve belirtilen mesafede sonuna kadar ilerleyebilir: **4**

Sağa / Sola Kayma Hareketleri Yapar.

- * Ayaklar omuz genişliğinde açık, dizler hafifçe bükük olacak şekilde yere yan çizilen paralel alan içerisinde hangi ayak ile hareket ediliyorsa diğer ayağın yan bir şekilde ilk adımın üstüne gelecek şekilde koordinatif bir beceri sergileyemiyorsa: **1**
- * Yere yan çizilen paralel alan içerisinde hangi ayak ile hareket ediliyorsa diğer ayağın yan bir şekilde ilk adımın üstüne gelecek şekilde adım alabiliyor fakat bu adımlama sadece 1 sefer yapılabiliyorsa: **2**
- * Yere yan çizilen paralel alan içerisinde hangi ayak ile hareket ediliyorsa diğer ayağın yan bir şekilde ilk adımın üstüne gelecek şekilde adım alabiliyor fakat bu adımlama 1'den fazla olsa da hedef alanın sonuna kadar koordinatif şekilde tamamlanamıyorsa: **3**
- * Yere yan çizilen paralel alan içerisinde hangi ayak ile hareket ediliyorsa diğer ayağın yan bir şekilde ilk adımın üstüne gelecek şekilde adım alabiliyor ve hem sağ hem de sol ayak üzerinde kayma hareketini sonuna kadar tamamlayabiliyorsa: **4**

Kısa Mesafeli Koşular Yapar.

- * Başlangıç ve bitiş çizgisi belirlenmiş düz bir parkurda hiçbir şekilde ritimli koşu hareketi yapamazsa: **1**
- * Başlangıç ve bitiş çizgisi belirlenmiş düz bir parkurda hafif tempo koşu eylemi gerçekleştirir fakat istenilen noktalara uygun hareket etmezse: **2**
- * Başlangıç ve bitiş çizgisi belirlenmiş düz bir parkurda ritmik koşu eylemi gerçekleştirip istenilen noktalara uygun ilerleme sağlayıp fakat parkurun yarısına kadar koordineli gidebiliyorsa; **3**

- * Başlangıç ve bitiş çizgisi belirlenmiş düz bir parkurda ritmik koşu eylemi gerçekleştirip istenilen noktalara uygun ilerleme sağlayarak istenilen sınırlar içerisinde koşu ritmini bozmadan hedeflenen bitiş çizgisine ulaşabiliyorsa: **4**

Elinde Nesne ile Koşular Yapar.

- * Elindeki nesne ile düşük tempoda koşu eylemini el-ayak koordinasyonu sağlayarak gerçekleştiremez: **1**
- * Tek eliyle nesneyi taşıyarak düşük tempo koşu pozisyonunda ritimsiz ve uyumsuz gerçekleştirebilir. El-ayak koordinasyonu sağlanmamıştır ve vücut ağırlığı sağdan sola solda sağa aktarılamaz: **2**
- * Tek eliyle nesneyi taşıyarak düşük tempo koşu pozisyonunda ritimli bir ilerleme kaydedebilir. Ancak boşta kalan kolun salınımı ayaklarla koordineli değildir: **3**
- * Elindeki nesne ile koşu eylemini el-ayak salınımını sağlayarak tamamen doğru yapar: **4**

Komutla Değişik Yönlerde Koşular Yapar.

- * Verilen komuta uygun koşma hareketini yapamaz: **1**
- * Normal tempoda koşular yapar fakat komutla farklı bir yöne koşması istendiğinde vücut pozisyonunu o yöne doğru ayarlayamaz ve istendik yön değişikliğine uyamaz: **2**
- * Normal tempoda koşular yapar, komutla farklı bir yöne koşması istendiğinde vücut pozisyonunu o yöne doğru ayarlayabilir fakat ritmik koşma eylemini gerçekleştirmesi istendiğinde ani yön değişiklik komutlarını sınırlı sayıda gerçekleştirebilir: **3**
- * Vücut pozisyonunu verilen komuta uygun istenilen bölgeye doğru ayarlayabilir ve değişen yön komutlarına uygun ritmik koşu eylemini gerçekleştirebilir: **4**

Yerden Yüksekçe Sıçrama Hareketleri Yapar.

- * İki ayak üzerinde durduğu yerden yukarı doğru sıçrama yapamazsa: **1**
- * İki ayak üzerinde durduğu yerden yukarı doğru sıçrama yapmak için ayaklar yerden kesilip eller hiçbir şekilde ayaklar ile koordineli bir şekilde hareket edemezse: **2**
- * İki ayak üzerinde durduğu yerden yukarı doğru sıçrama yapmak için ayaklar yerden kesilip eller ayaklar ile koordineli bir şekilde duvarda belirlenen çizgiye uzanıp temas edemezse: **3**

- * İki ayak üzerinde durduğu yerden yukarı doğru sıçrama yapmak için ayaklar yerden kesilip eller duvarda belirlenen çizgiye temas ederse: **4**

Belirli Nesnelerin İçine Sıçrama Hareketleri Yapar.

- * Ayakların hiçbir şekilde yerle temasını kesemez ve çemberin içine sıçrama hareketini yapamazsa: **1**
- * Ayakların çemberin içine sıçrama yapmak için yerle teması kesilir fakat çemberin içine değil dışına sıçrama eylemi gerçekleşirse: **2**
- * Ayakların çemberin içine sıçrama yapmak için yerle teması kesilir, çemberin içine bazen de çembere temas ederek kenarına sıçrama eylemi gerçekleşirse: **3**
- * Ayakların çemberin içine sıçrama yapmak için yerle teması kesilir ve iki ayak birden çemberin içine problemsiz sıçrama eylemi gerçekleşirse: **4**

Engeller Üzerinde Sıçrama Hareketleri Yapar.

- * 10 cm yüksekliğinde step tahtası üzerinden iki ayak aynı anda ya da bir ayak önde diğeri geride olacak şekilde sıçrayarak geçemezse: **1**
- * 10 cm yüksekliğindeki step tahtaları üzerinden iki ayakla ya da bir ayak önde diğeri geride olacak şekilde sıçrayarak geçebilir. Fakat artarda 50 cm'lik aralıklarla dizilmiş 2 step tahtası üzerinden iki ayakla ya da bir ayak önde diğeri geride olacak şekilde uygun şekilde geçemezse: **2**
- * 50 cm'lik aralıklarla dizilmiş 2 step tahtası üzerinden iki ayakla ya da bir ayak önde diğeri geride olacak şekilde uygun şekilde geçebilir. Fakat 50 cm'lik aralıklarla dizilmiş toplamda 3 tane step tahtası üzerinden iki ayakla ya da bir ayak önde diğeri geride olacak şekilde ritmik olarak sıçrayıp tahtalara temas etmeden geçemezse: **3**
- * 50 cm'lik aralıklarla dizilmiş toplamda 3 tane step tahtası üzerinden iki ayakla ya da bir ayak önde diğeri geride olacak şekilde ritmik olarak sıçrayıp tahtalara temas etmeden geçebilirse: **4**

Nesne Kontrolü (Manipülatif) Hareketleri.

İki Elle Top Tutma Çalışmaları Yapar.

- * 2 mt mesafeden kendisine doğru havadan atılan voleybol topunu iki elle sağa sola kaçırmadan tutamazsa: **1**
- * 2 mt mesafeden kendisine doğru havadan atılan voleybol topunu iki elle yakalayabiliyor fakat top kontrol esnasında el ve ayak koordinasyonu sağlanamıyor ve top vücudun diğer bölümlerine de temas ediyorsa: **2**

- * 2 mt mesafeden kendisine doğru havadan atılan voleybol topunu iki elle yakalayabiliyor, el ve ayak koordinasyonu da sağlanıyor fakat top kontrol esnasında vücudun diğer bölümlerine temas ediyorsa: **3**
- * 2 mt mesafeden kendisine doğru havadan atılan voleybol topunu iki elle topu sağa sola kaçırmadan el ve ayak koordinasyonu sağlanarak ve topu vücudun diğer bölümlerine temas ettirmeden tutabiliyorsa: **4**

İki Elle Top Atma Çalışmaları Yapar.

- * Ayakların biri önde diğeri geride olacak şekilde vücudunu ayarlayamıyorsa, iki eli ile basketbol topunu kavramada sorun yaşıyor ve topu 1-2 mt mesafedeki birine yere çarptırarak atamıyorsa: **1**
- * Ayakların biri önde diğeri geride olacak şekilde vücudunu ayarlıyor, fakat iki eli ile basketbol topunu kavramada sorun yaşıyor ve topu 1-2 mt mesafedeki birine yere çarptırarak atamıyorsa: **2**
- * Ayakların biri önde diğeri geride olacak şekilde vücudunu ayarlıyor, iki eli ile basketbol topunu kavramada sorun yaşamıyor, topu 1-2 mt mesafedeki birine yere çarptırarak atmaya çalışıyor fakat top hedefe isabetli şekilde gitmiyorsa: **3**
- * Ayakların biri önde diğeri geride olacak şekilde vücudunu ayarlıyor, iki eli ile basketbol topunu kavramada sorun yaşamıyor, topu 1-2 mt mesafedeki birine yere çarptırarak atıyor ve top hedefe istendik şekilde ulaşabiliyorsa: **4**

Omuz Üstü Tek Elle Top Atma Çalışmaları Yapar.

- * Tenis topunu aşağıdan tek elle tutarak omuz üstüne getiremiyorsa, bir ayak önde diğeri geride olacak şekilde el ve ayak senkronizasyonunu sağlayamıyor ve çizgi ile çekilmiş alanın gerisinden 5 mt mesafedeki duvara atış yapamıyorsa: **1**
- * Tenis topunu aşağıdan tek elle tutarak omuz üstüne getirebiliyor, fakat bir ayak önde diğeri geride olacak şekilde el ve ayak senkronizasyonunu sağlayamıyor ve çizgi ile çekilmiş alanın gerisinden 5 mt mesafedeki duvara atış yapamıyorsa: **2**
- * Tenis topunu aşağıdan tek elle tutarak omuz üstüne getirebiliyor, bir ayak önde diğeri geride olacak şekilde el ve ayak senkronizasyonunu sağlayabiliyor, fakat çizgi ile çekilmiş alanın gerisinden 5 mt mesafedeki duvara atış yapamıyorsa: **3**
- * Tenis topunu aşağıdan tek elle tutarak omuz üstüne getirebiliyor, bir ayak önde diğeri geride olacak şekilde el ve ayak senkronizasyonunu sağlayabiliyor ve çizgi ile çekilmiş alanın gerisinden 5 mt mesafedeki duvara atış yapabiliyorsa: **4**

Tek Elle Top Sektirme Çalışmaları Yapar.

- * Ayaklar omuz genişliğinde açık ve dizlerden hafif bükülü olacak şekilde vücudunu ayarlayamıyorsa ve basketbol topunu tek elle yerden diz mesafesine kadar sektirme hareketini yapamıyorsa: **1**
- * Ayaklarını omuz genişliğinde açabiliyor, fakat dizlerden hafif bükülü olacak şekilde vücudunu ayarlayamıyorsa ve basketbol topunu tek elle yerden diz mesafesine kadar sektirme hareketini yapamıyorsa: **2**
- * Ayaklarını omuz genişliğinde açabiliyor, dizlerden hafif bükülü olacak şekilde vücudunu ayarlayabiliyor, fakat basketbol topunu tek elle yerden diz mesafesine kadar sektirme hareketini yapamıyorsa: **3**
- * Ayaklar omuz genişliğinde açık ve dizlerden hafif bükülü olacak şekilde vücudunu ayarlayabiliyor ve basketbol topunu tek elle yerden diz mesafesine kadar sektirme hareketini yapabiliyorsa: **4**

Raketle Vurma Çalışmaları Yapar.

- * Masa tenisi raketini baskın eliyle tutma ve masanın üzerinden sürüklenerek atılan topa vurma hareketini yapamazsa: **1**
- * Masa tenisi raketini baskın eliyle tutabiliyor, fakat masanın üzerinden sürüklenerek atılan topa vurma hareketini yapamazsa: **2**
- * Masa tenisi raketini baskın eliyle tutabiliyor, masanın üzerinden sürüklenerek atılan topa vurma hareketini yapabiliyor, fakat istenilen hedefe isabetli şekilde gönderemiyorsa: **3**
- * Masa tenisi raketini baskın eliyle tutabiliyor ve masanın üzerinden sürüklenerek atılan topa vurma hareketini isabetli şekilde yapabiliyorsa: **4**

Ayakla Top Tutma Çalışmaları Yapar.

- * Hafifçe yerden atılan farklı büyüklükteki ve ağırlıktaki topları dominant ya da diğer ayağıyla kontrol edemiyorsa: **1**
- * Hafifçe yerden atılan büyük topları dominant ayağıyla kontrol edebiliyor diğer ayağıyla kontrol edemiyor, fakat küçük olan topları her iki ayağıyla da kontrol edemiyorsa: **2**
- * Hafifçe yerden atılan farklı büyüklükteki ve ağırlıktaki topları dominant ayağıyla kontrol edebiliyor, fakat diğer ayağıyla kontrol edemiyorsa: **3**
- * Hafifçe yerden atılan farklı büyüklükteki ve ağırlıktaki topları her iki ayağıyla kontrol edebiliyorsa: **4**

Ayakla Topa Vurma Çalışmaları Yapar.

- * Destek ayağını futbol topunun yanına gelecek şekilde alamıyor ve dominant ayağını kullanarak topu 10 mt ilerideki birine gönderemiyorsa: **1**
- * Destek ayağını futbol topunun yanına gelecek şekilde alabiliyor, fakat dominant ayağını kullanarak topu 10 mt ilerideki birine gönderemiyorsa: **2**
- * Destek ayağını futbol topunun yanına gelecek şekilde alabiliyor, dominant ayağını kullanarak topu 10 mt ilerideki birine göndermek için vurabiliyor, fakat topu hedefe gönderemiyorsa: **3**
- * Destek ayağını futbol topunun yanına gelecek şekilde alabiliyor ve dominant ayağını kullanarak topu 10 mt ilerideki birine isabetli şekilde gönderebiliyorsa: **4**

Ayakla Top Sürme Çalışmaları Yapar.

- * Futbol topunu işaretlenen bölgeden ayağından topu kaçırmadan sürerek ilerleyemiyorsa: **1**
- * Futbol topunu işaretlenen bölgeden çıkarıp kısa birkaç adım topla ilerledikten sonra top kontrolü hemen kayboluyorsa: **2**
- * Futbol topunu işaretlenen bölgeden ileriye ayağından topu kaçırmadan ilerleyebiliyorsa, fakat hedefe kısa bir mesafe kala top kontrolünü sağlayamıyor ve ilerleyemiyorsa: **3**
- * Futbol topunu işaretlenen bölgeden 4 mt ilerideki bitiş noktasına ayağından topu kaçırmadan sürerek ilerleyebiliyorsa: **4**

Dengeleme Hareketleri.

Denge Tahtası Üzerinde Çift Ayak Duruş Yapar.

- * Denge tahtası üzerinde hiçbir şekilde ayak ve el koordinasyonu sağlayamaz ve çift ayak denge de duramazsa: **1**
- * Denge tahtasının üzerine çıkıyor çift ayak ile kısa bir süre dengede kalabiliyor, fakat ayaklar gergin bir şekilde vücut karşıyı gösteremiyor ve her an düşecek gibi vücut kontrolünü sağlayamıyorsa: **2**
- * Denge tahtasının üzerine çıkıyor çift ayak ile bir süre dengede kalabiliyor, ayaklar gergin bir şekilde vücut karşıyı gösteriyor, fakat eline bir nesne verildiğinde dengesini kaybediyor ve düşüyorsa: **3**

- * Denge tahtasının üzerine çıkıyor çift ayak ile dengede kalabiliyor, ayaklar gergin bir şekilde vücut karşısı gösteriyorsa ve eline bir nesne verildiğinde de dengesini kaybetmeden durabiliyorsa: **4**

Denge Tahtası Üzerinde Tek Ayak Duruş Yapar.

- * Denge tahtası üzerinde hiçbir şekilde ayak ve el koordinasyonu sağlayamaz ve tek ayak denge de duramazsa: **1**
- * Denge tahtasının üzerine çıkıyor tek ayak ile kısa bir süre dengede kalabiliyor, fakat diğer ayak gergin bir şekilde vücut karşısı gösteremiyor ve her an düşecek gibi vücut kontrolünü sağlayamıyorsa: **2**
- * Denge tahtasının üzerine çıkıyor tek ayak ile bir süre dengede kalabiliyor, diğer ayak gergin bir şekilde vücut karşısı gösteriyor, fakat eline bir nesne verildiğinde dengesini kaybediyor ve düşüyorsa: **3**
- * Denge tahtasının üzerine çıkıyor tek ayak ile dengede kalabiliyor, ayaklar gergin bir şekilde vücut karşısı gösteriyorsa ve eline bir nesne verildiğinde de dengesini kaybetmeden durabiliyorsa: **4**

Düz Bir Çizgi Üzerinde Desteksiz Yürüme Yapar.

- * Sert bir zemin üzerine çekilen düz bir bant üzerinden hem sağ hem sol ayağıyla basarak ve dengesini kaybetmeden 2 mt yürüyemiyorsa: **1**
- * Sert bir zemin üzerine çekilen düz bir bant üzerinden hem sağ hem sol ayağıyla basarak ilerlemeye çalışıyor, fakat sürekli adımlarını çizginin dışına basarak yürüyor ve düşecek gibi denge sorunu yaşıyorsa: **2**
- * Sert bir zemin üzerine çekilen düz bir bant üzerinden hem sağ hem sol ayağıyla basarak ilerliyorsa, fakat istenilen formda 1 mt mesafeye kadar ilerleyebiliyor kalan mesafede çizginin üzerine basmada sorun yaşayıp düşecek gibi denge sorunu yaşıyorsa: **3**
- * Sert bir zemin üzerine çekilen düz bir bant üzerinden hem sağ hem sol ayağıyla basarak ve dengesini kaybetmeden 2 mt sorunsuz yürüyebiliyorsa: **4**

Düz Bir Çizgi Üzerinden Sağa / Sola Sıçrama Hareketleri Yapar.

- * Sert bir zemin üzerine çekilen düz bir bandın sağından ve solundan bacaklarını dizden yukarı çekemiyor ve çift ayak sıçrama hareketi yapıp ilerleyemiyorsa: **1**

- * Sert bir zemin üzerine çekilen düz bir bandın sağından ve solundan bacaklarını dizden yukarı çekebiliyor, fakat çift ayak sıçrama hareketi yapıp ilerleyemiyorsa: **2**
- * Sert bir zemin üzerine çekilen düz bir bandın sağından ve solundan bacaklarını dizden yukarı çekebiliyor, çift ayak sıçrama hareketi yapabiliyor, fakat istenilen hedefe doğru ilerleyemiyorsa: **3**
- * Sert bir zemin üzerine çekilen düz bir bandın sağından ve solundan bacaklarını dizden yukarı çekebiliyor, çift ayak sıçrama hareketi yapabiliyor ve bitiş mesafesine ilerleyebiliyorsa: **4**

Step Tahtasından Çift Ayak Atlama Hareketi Yapar.

- * 15 cm yükseklikteki step tahtasından çift ayak sıçrayamıyor ve belirtilen alan içerisine atlayamıyorsa: **1**
- * 15 cm yükseklikteki step tahtasından çift ayak sıçrayabiliyor, fakat belirtilen alan içerisine atlayamıyor ve ayaklar yere temas ettikten sonra dengede kalamıyorsa: **2**
- * 15 cm yükseklikteki step tahtasından çift ayak sıçrayabiliyor, belirtilen alan içerisine sorunsuz atlayabiliyor, fakat ayaklar yere temas ettikten sonra dengede kalamıyorsa: **3**
- * 15 cm yükseklikteki step tahtasından çift ayak sıçrayabiliyor, belirtilen alan içerisine sorunsuz atlayabiliyor ve ayaklar yere temas ettikten sonra dengede kalabiliyorsa: **4**

Tek Ayak Yerde Öne Doğru Eğilme Hareketi Yapar.

- * Vücut ağırlığını tek bacak üzerine veremiyor diğer bacağını da gergin şekilde geriye kaldıramıyorsa, kollarını omuz hizasında yana açamıyor ve başını kaldırıp gözleri ile ileri bakamıyorsa: **1**
- * Vücut ağırlığını tek bacak üzerine verebiliyor diğer bacağını da gergin şekilde geriye kaldıracabiliyorsa, fakat kollarını omuz hizasında yana açamıyor, başını kaldırıp gözleri ile ileri bakamıyor ve bu pozisyonda dengede kalamıyorsa: **2**
- * Vücut ağırlığını tek bacak üzerine verebiliyor diğer bacağını da gergin şekilde geriye kaldıracabiliyorsa, kollarını omuz hizasında yana açabiliyorsa, fakat başını kaldırıp gözleri ile ileri bakamıyor ve bu pozisyonda uzun süre dengede kalamıyorsa: **3**
- * Vücut ağırlığını tek bacak üzerine verebiliyor diğer bacağını da gergin şekilde geriye kaldıracabiliyorsa, kollarını omuz hizasında yana açabiliyorsa, başını kaldırıp gözleri ile ileri bakabiliyor ve bu pozisyonda bir süre dengede kalabiliyorsa: **4**

Sağa / Sola Dönme Hareketleri Yapar.

- * Sabit dururken komutla tüm vücudunu sağa ya da sola döndürmesi istendiğinde istenilen komutu algılamada sorun yaşıyorsa ve dönme hareketini hiçbir şekilde yapamıyorsa: **1**
- * Sabit dururken komutla tüm vücudunu sağa ya da sola döndürmesi istendiğinde istenilen komutu algılıyor, fakat hareketi gerçekleştirmede sorun yaşıyorsa: **2**
- * Sabit dururken komutla tüm vücudunu sağa ya da sola döndürmesi istendiğinde istenilen komutu algılıyor, hareketi gerçekleştirirken dönmeleri yarım yapıyor tam dönme eylemini gerçekleştiremiyorsa: **3**
- * Sabit dururken komutla tüm vücudunu sağa ya da sola döndürmesi istendiğinde verilen komutu anlıyor ve dönme hareketini sorunsuz şekilde yapabiliyorsa: **4**

Nitel Veri Toplama Araçları

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu. Araştırmanın uygulama sürecine ilişkin daha derinlemesine ve ayrıntılı veriler elde edebilmek amacıyla deney grubu öğrencileri ve öğretmenlere yönelik olarak uygulama öncesi ve sonrası kullanılmak üzere yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Bu görüşmeler, nicel bulguların daha kapsamlı biçimde açıklanmasına ve uygulama sürecinin ayrıntılı biçimde yapılandırılmasına hizmet etmiştir. Sorular hazırlanırken literatür taraması yapılmış, araştırmanın amacına uygun ve içeriğe özgün maddelerin geliştirilmesine özen gösterilmiştir. Ayrıca, bireyselleştirilmiş öğretim programının entelektüel yetersizliğe sahip ortaokul öğrencilerinin seviyelerine uygun hale getirilmesi amacıyla uzman görüşlerine başvurularak görüşme formunun iç geçerliliği güçlendirilmiştir. Görüşme formu kapsamında, deney grubuna uygulama öncesinde dört, uygulama sonrasında üç soru yöneltilmiştir. Benzer şekilde öğretmenlere de uygulama öncesinde dört, uygulama sonrasında üç soru sorulmuştur. Deney grubuna yöneltilen sorular arasında “Okulda günün nasıl geçiyor? Arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle ilişkin nasıl?”, “Okulda katıldığın beden eğitimi ve spor dersi uygulamaları hakkında düşüncelerin nelerdir?” ve “Hazırlanan fiziksel aktiviteler hakkındaki görüşlerin nelerdir?” gibi sorular yer almıştır. Öğretmenlere ise “Zihinsel yetersizliği bulunan birey ile ilgili düşünceleriniz nelerdir?”, “Öğrencilerinizin okul sosyal davranışları hakkındaki değerlendirmeleriniz nelerdir?” ve “Uyarlanmış beden eğitimi ve spor uygulamaları hakkında genel görüşleriniz nelerdir?” gibi sorular yöneltilmiştir.

Toplamda 10 deney grubu öğrencisi ve 6 öğretmen ile bireysel görüşmeler yapılmış, tüm süreç gönüllülük esasına göre yürütülmüştür. Görüşmelerin detaylı şekilde analiz edilebilmesi amacıyla ses kayıt cihazı kullanılmış; bu doğrultuda deney grubu öğrencilerinin ebeveynlerinden ve öğretmenlerden gerekli izinler alınmıştır. Öğrencilerle gerçekleştirilen

görüşmeler yaklaşık 5-10 dakika, öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmeler ise ortalama 10-15 dakika sürmüştür. Uygulama öncesinde gerçekleştirilen görüşmelerle öğrencilerin bireysel farklılıklarının belirlenmesi, eksiklerinin ve ihtiyaçlarının ortaya konulması, bireysel hedeflerin yapılandırılması ve uygulama alanlarının kullanılabilirliğinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Ayrıca, deney grubunun fiziksel aktivitelere yönelik ilgi ve tercihlerinin öğrenilmesiyle uygulanacak etkinliklerin motivasyonu artıracak şekilde uyarlanması sağlanmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde ise kurumun fiziki yapısı, öğrencilerin sağlık durumları, sosyal becerileri ve bireysel özelliklerine ilişkin ayrıntılı bilgiler elde edilmiştir.

Araştırmanın sonunda, 12 haftalık BÖP uygulamasının ardından gerçekleştirilen görüşmelerde, deney grubu öğrencilerinin uygulama süreci sonundaki deneyimlerini, fiziksel gelişimlerine dair düşüncelerini ve görüşlerini paylaşmaları istenmiştir. Aynı şekilde öğretmenlerle yapılan görüşmelerle de BÖP'ün katılımcılar üzerindeki psikomotor ve psikososyal etkilerini değerlendirmeleri istenmiştir. Böylece, uygulama sürecinin hem nicel hem de nitel verilerle bütüncül olarak ortaya konulması sağlanmıştır.

Nicel Verilerin Analizi

Uygulamalardan elde edilen veriler elektronik ortama aktarıldıktan sonra analiz sürecinde SPSS 23.0 paket programı kullanılmıştır. Örneklem büyüklüğünün $n < 30$ olması nedeniyle, parametrik varsayımların karşılanmadığı düşünülerek parametrik olmayan istatistiksel testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Çalışmada ortalama ve standart sapma gibi tanımlayıcı istatistikler hesaplanmış; son test puanlarının ön test puanlarına göre anlamlı bir artış gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Wilcoxon İşaretlenmiş Sıralar Testi uygulanmıştır. Wilcoxon testi, ilişkili iki ölçümden elde edilen puanlar arasındaki farkın anlamlılığını değerlendirmek için kullanılan non-parametrik bir yöntemdir (Büyüköztürk, 2017). Çalışma kapsamında tüm verilerin karşılaştırılmasında istatistiksel anlamlılık düzeyi $p \leq 0,05$ (%95 güven aralığı) olarak alınmıştır. Çalışma kapsamında okul sosyal davranış ölçeği Cronbach Alpha değeri $\alpha = ,80$ olarak hesaplanmıştır.

Nitel Verilerin Analizi

Veri analiz sürecinde, iç içe karma desene uygun olarak nicel ve nitel analiz eş zamanlı yürütülmüş, elde edilen bulgular bütüncül bir şekilde yorumlanmıştır. Nitel verilerin analizinde ilk aşamada ses kayıtları bilgisayar ortamına aktararak yazılı dökümleri yapılmıştır. Daha sonra veriler benzerliklerine göre kodlanmış, kodlardan hareketle ortak yönler ve farklılıklar belirlenerek daha üst düzey anlamları ifade eden temalar oluşturulmuştur. Bu süreçte tümevarıma dayalı analiz yaklaşımı benimsenmiş; elde edilen bulguların okuyucunun rahatlıkla

anlayabileceği bir biçimde tanımlanması, açıklanması ve sistematik olarak sunulması hedeflenmiştir. Nitel aşamada ulaşılan verilerin düzenlenmesi, işlenmesi, kodlanması, kategorilere ayrılarak temaların oluşturulması, bu temaların yorumlanması ve raporlanması sürecinin bütüncül ve anlamlı bir yapı oluşturmaya dikkat edilmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2018).

Elde edilen verilerin geçerliliğini artırmak amacıyla, spor bilimleri ve nitel araştırmalar alanında uzman 2 kişi tarafından veriler bağımsız olarak analiz edilmiş, kodlama ve temalandırma işlemleri gerçekleştirilmiştir. Kodlama süreci, öğretmen görüşleri ve öğrenci görüşleri olmak üzere iki ana çatı altında yürütülmüş, böylece her iki grubun bakış açıları ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Son aşamada, tümevarımcı analiz ile ortaya çıkan kod ve temalar bütünleştirilmiş, ortak noktalar belirlenmiş ve nihai temalara ulaşılmıştır. Her bir ana tema başlığı altında bulguların tanımlanması ve yorumlanması yapılarak nitel analiz süreci tamamlanmıştır. Kodlayıcılar arası uyum %90 olarak tespit edilmiştir (Miles & Huberman, 1994).

Nitel Verilerin Geçerlik ve Güvenirliği

Geçerlik, nitel araştırmaların güçlü yönlerinden birini oluşturarak araştırma sürecinde elde edilen bulguların doğruluğuna yönelik araştırmacı tarafından yürütülen kontrol sürecini ifade eder (Creswell, 2017). Bu çalışmada geçerliği sağlamak amacıyla öğrenci ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerde derinlemesine veri toplama süreçleri işletilmiş, sorular hazırlanırken kapsamlı bir literatür taramasından yararlanılmış ve veri analiz sürecinde birden fazla araştırmacının katkısı alınmıştır. Ayrıca soru geliştirme ve analiz aşamalarında nitel araştırma uzmanlarının görüşlerine başvurularak yöntem bölümünün ayrıntılı biçimde açıklanmasına özen gösterilmiştir. Güvenirlik ise, nitel araştırmacıların araştırma süreçlerinin tüm aşamalarını olabildiğince açık biçimde betimlemelerini gerektirmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Araştırmanın güvenirliliğini sağlamak amacıyla çalışmanın her adımı yöntem bölümünde açıklanmıştır. Ayrıca iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı kod ve temalar belirlenmiş ve ortak kod ve temalarla nihai halini almıştır. Ayrıca, alanda ve nitel araştırmalar konusunda uzman araştırma dışından nitel araştırmalar alanından bir akademisyen de içerik analizi uyguladıktan sonra elde edilen kod ve temaların uygunluğunu bütünsel bir yaklaşımla kontrol etmiştir. Kodlayıcılar arası uyum oranı %90 olarak belirlenmiştir. Miles ve Huberman'ın (1994) iç tutarlılık formülüne dayanan hesaplama göre, nitel bir çalışmada kodlayıcılar arasındaki uyum düzeyinin en az %80 olması gerektiği ifade edilmektedir. Bu kapsamda elde edilen uyum oranı, araştırmanın güvenilirliğini destekler niteliktedir. Ayrıca katılımcılarla yapılan görüşmeler, betimsel bir yaklaşımla ele alınmış ve bulgular doğrudan alıntılarla desteklenerek

sunulmuştur. Araştırmanın dış güvenirliğini artırmak amacıyla, veri toplama sürecinde araştırmacıların konumları ile çalışmada izlenen yöntem ayrıntılı biçimde açıklanmıştır.

Karma Yöntem Verilerinin Analizi

Karma yöntem veri analizi, nitel ve nicel veri analiz stratejilerinin sistematik ve bütüncül bir biçimde entegrasyonunu gerektiren bir süreçtir. Bu süreçte araştırmacı, “neden birleştirilecek?”, “hangi veriler birleştirilecek?”, “ne zaman birleştirilecek?” ve “nasıl birleştirilecek?” sorularına yanıt arayarak analiz sürecini yapılandırır. Karma yöntem araştırmalarında veri analizi, nitel ve nicel yöntemlerle elde edilen bulguların birbiriyle uyumlu olup olmadığını ortaya koymak ve karma yöntemle özgü araştırma sorularını yanıtlamak amacıyla gerçekleştirilmektedir (Creswell & Plano Clark, 2020). Araştırmada nitel ve nicel bulguların bütünleştirilmesinin amacı, karma yöntemin gerektirdiği şekilde ana problem ve alt problemlere çok boyutlu cevaplar üretebilmektir. Bu kapsamda, nitel ve nicel verilerin birbirleriyle olan uyum, örtüşme ve tamamlayıcılık ilişkileri dikkate alınarak sentezlenmiştir. Bulguların entegrasyonu; bulgular bölümünde “ortak gösterim tablosu” ile görselleştirilmiş, tartışma ve sonuç bölümlerinde ise “karma yöntem bulgularının tartışılması” başlığı altında detaylı biçimde açıklanmıştır. Ayrıca sonuç bölümünde, nitel bulguların nicel verilerle harmanlanarak aktarımı sağlanmış ve araştırmanın bütüncül yorumuna katkı sunulmuştur. Creswell (2021) karma yöntem araştırmalarında birleştirme sürecinin veri toplama, veri analizi veya sonuç–tartışma bölümlerinde gerçekleştirilebileceğini ifade etmektedir. İç içe karma desende ise farklı aşamalarda elde edilen nitel veriler, nicel bulguların desteklenmesi amacıyla nicel sürecin içine gömülerek bütünleştirilmektedir. Bu doğrultuda, araştırmada nitel veriler nicel verilerle ilişkilendirilerek birleştirme işlemi gerçekleştirilmiştir. Sonuç olarak, nitel ve nicel bulguların entegrasyonu, karma yöntem araştırmalarına yönelik literatürde önerilen analiz ilkeleri temel alınarak yürütülmüş ve çalışmanın metodolojik bütünlüğü korunmuştur.

Araştırmacı Rolü

Araştırmacı, fiziksel ön test-son test ölçümleri ile birlikte en az 12 hafta gibi literatürde önemli bir süre olduğu düşünülen sürede haftada dört gün ve her biri bir ders saati olacak şekilde planlanan bireyselleştirilmiş öğretim programının tüm aşamalarını öğrencilerle birebir yürütmüştür. Ölçeklerin uygulanmasından önce öğretmenlere çalışma hakkında gerekli ön bilgiler verilmiş; ayrıca araştırmaya katılımlarının gönüllülük esasına dayalı olduğu belirtilmiş ve elde edilen verilerin gizliliğinin korunacağına dair sözlü ve yazılı bilgilendirme yapılmıştır. Anketlerden elde edilen veriler istatistiksel analiz programı aracılığıyla değerlendirilmiş ve sonuçların yorumlanmasıyla çalışmanın etkileri ortaya konmuştur. Bunun yanı sıra araştırmacı

tarafından yarı yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanmış; öğretmenler ve öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmeler ses kaydıyla kayıt altına alınmış, elde edilen nitel veriler sistematik olarak analiz edilmiştir. Tezin yazım sürecinin tamamı araştırmacı tarafından yürütülmüş; süreç boyunca danışman öğretim üyeleriyle sürekli iletişim halinde olunarak görüş ve önerileri doğrultusunda ilerleme sağlanmış ve çalışma nihai haline kavuşturulmuştur.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Bulgular

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular, yöntemsel farklılıklar dikkate alınarak nicel, nitel ve karma yöntem verileri şeklinde üç ana başlık altında yapılandırılmıştır. Araştırmanın alt problemlerinin yanıtlanmasına yönelik olarak çeşitli veri toplama araçları aracılığıyla elde edilen veriler, uygun analiz teknikleri kullanılarak çözümlenmiş ve ilgili bulgular sistematik biçimde tablo halinde sunulmuştur. Veri toplama araçlarının çeşitliliği, elde edilen verilerin çok yönlü değerlendirilmesini mümkün kılmış; bu doğrultuda bulgular, araştırmanın alt problemleriyle örtüşecek şekilde mantıksal bir sıra izlenerek aktarılmıştır. Sunum sıralaması öncelikle; nicel analiz, ardından nitel analiz ve son olarak karma yöntem kapsamında elde edilen bulgulara yer verilecek şekilde yapılandırılmıştır.

Nicel Verilere İlişkin Bulgular

Tablo 6. Öğrencilere Ait Yüzde Frekans Dağılımı

Değişkenler		f	%
Cinsiyet	Kız öğrenci	2	20,0
	Erkek Öğrenci	8	80,0
Yaş	11	6	60,0
	12	1	10,0
	13	2	20,0
	14	1	10,0
Eğitim Aldığı Sınıf Düzeyi	5	4	40,0
	6	2	20,0
	7	3	30,0
	8	1	10,0
Özel Eğitim Sınıfında Eğitim Alma Süresi	1 yıl	3	30,0
	2 yıl	2	20,0
	3 yıl	1	10,0
	4 yıl	1	10,0
	5 yıl	1	10,0
	7 yıl	2	20,0

Tablo 6’da görüldüğü üzere çalışmada 2 kız, 8 erkek öğrenci olmak üzere toplam 10 öğrenci yer almıştır. Bu öğrencilerden 6’sı 11, 1’i 12, 2’si 13 ve 1’i 14 yaşında bulunmaktadır.

Öğrencilerin ortaokul düzeyinde 4'ü 5. sınıfta, 2'si 6. sınıfta, 3'ü 7. sınıfta ve 1'i ise 8. sınıfta eğitim görmektedir. Çalışmaya katılan öğrencilerin 3'ü 1 yıl, 2'si 2 yıl, 1'i 3 yıl, 1'i 4 yıl, 1'i 5 yıl ve 2'si 7 yıl olmak üzere özel eğitim sınıflarında eğitim aldıkları görülmektedir.

Tablo 7. Öğretmenlere Ait Yüzde Frekans Dağılımı

Değişkenler		f	%
Cinsiyet	Kadın	4	66,7
	Erkek	2	33,3
Yaş	28	1	16,7
	34	1	16,7
	35	1	16,7
	42	1	16,7
	45	1	16,7
	47	1	16,7
Eğitim Durumu	Lisans	4	66,7
	Yüksek Lisans	2	33,3
Branş	Özel Eğitim	2	33,3
	DKAB	1	16,7
	Müzik	1	16,7
	Görsel Sanatlar	1	16,7
	Müdür Yrd.	1	16,7
Meslek Yılı	0-5	1	16,7
	6-10	2	33,3
	11-15	2	33,3
	16-20	1	16,7
Özel Eğitim Sınıflarında Çalışma Süresi	3 yıl	1	16,7
	4 yıl	3	50,0
	6 yıl	1	16,7
	12 yıl	1	16,7
Engellilerle Alakalı Ders Alma Durumu	Evet	4	66,7
	Hayır	2	33,3

Tablo 7'de çalışmaya katılan öğretmenlerden 4'ünün kadın, 2'sinin erkek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin yaş aralığının 28-47 arasında olduğu ve bu öğretmenlerin 4'ünün lisans, 2'sinin ise yüksek lisans mezunu oldukları belirlenmiştir. Çalışmaya dahil edilen öğretmenlerin 2'si özel eğitim öğretmeni, diğerleri ise din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni, müzik öğretmeni, görsel sanatlar öğretmeni ve okul müdür yardımcısı olarak görev yaptıkları görülmektedir. Öğretmenlerin meslek yılı ele alındığında; 1'i 0-5 yıl, 2'si 6-10 yıl, 2'si 11-15 yıl ve 1'i 16-20 yıl arasında görev yaptıkları görülmektedir. Öğretmenlerin özel eğitim

sınıflarında çalıştıkları süreler incelendiğinde; 1 öğretmenin 3 yıl, 3 öğretmenin 4 yıl, 1 öğretmenin 6 yıl ve 1 öğretmenin 12 yıl özel eğitim sınıflarında çalıştıkları belirlenmiştir. Son olarak 4 öğretmenin eğitim dönemlerinde engellilerle alakalı dersler aldıkları, 2 öğretmenin ise hiçbir şekilde engellilerle alakalı ders almadıkları tespit edilmiştir.

Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmamızda ‘Katılımcıların (öğretmenler) okul sosyal davranış ölçeği ön-son test puanları arasında fark var mıdır?’ sorusuna ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Karşılaştırılması kullanılarak cevaplanmış ve tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. *Deney Grubu Okul Sosyal Davranış Ölçeği Ön Test – Son Test Sonuçlarına Göre Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Karşılaştırılması*

Bileşenler	Parametreler	N	Sıra ort.	Sıra top.	z	p
DÖ Sosyal Yeterlilik DS Sosyal Yeterlilik	Negatif sıra	0	,00	,00	-2,201	,028*
	Pozitif sıra	6	3,50	21,00		
	Eşit	0				
DÖ Olumsuz Sosyal Davranış DS Olumsuz Sosyal Davranış	Negatif sıra	6	3,50	21,00	-2,201	,028*
	Pozitif sıra	0	,00	,00		
	Eşit	0				

Tablo 8’e göre, deney grubundaki katılımcıların okul sosyal davranışlarına ilişkin ön test ve son test puanlarının farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonucunda hem sosyal yeterlilik hem de olumsuz sosyal davranış bileşenlerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Katılımcıların sosyal yeterlilik ($z=-2.201$, $p<0.28$) düzeylerinde anlamlı bir artış gözlemlenirken, olumsuz sosyal davranış ($z=-2.201$, $p<0.28$) düzeylerinde ise anlamlı bir azalma olduğu belirlenmiştir.

Elde edilen bulgulara göre, uygulanan programın bireylerin sosyal davranış gelişimine iki yönlü olarak katkı sağladığını; sosyal becerilerin gelişmesini desteklerken, olumsuz sosyal davranışların ise azalmasına yardımcı olduğunu göstermektedir. Özellikle negatif ve pozitif sıraların dengeli dağılımı, değişimin sistematik ve istatistiksel olarak güvenilir olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmamızda ‘Deney grubu katılımcılarının esneklik, denge, kuvvet, sürat, dayanıklılık ve reaksiyon ön-son test puanları arasında fark var mıdır?’ sorusuna ilişkin

Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Karşılaştırılması kullanılarak cevaplanmış ve tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Deney Grubu Fiziksel Uygunluk Düzeylerinin Ön Test – Son Test Sonuçlarına Göre Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Karşılaştırılması

Bileşenler	Parametreler	N	Sıra ort.	Sıra top.	z	p
DÖ Boy DS Boy	Negatif sıra	0	,00	,00	-2,871	,004*
	Pozitif sıra	10	5,50	55,00		
	Eşit	0				
DÖ Kilo DS Kilo	Negatif sıra	2	3,00	6,00	-2,197	,028*
	Pozitif sıra	8	6,13	49,00		
	Eşit	0				
DÖ VKİ DS VKİ	Negatif sıra	3	4,67	14,00	-1,377	,169
	Pozitif sıra	7	5,86	41,00		
	Eşit	0				
DÖ Sağ El Kavrama Kuvveti DS Sağ El Kavrama Kuvveti	Negatif sıra	0	,00	,00	-2,805	,005*
	Pozitif sıra	10	5,50	55,00		
	Eşit	0				
DÖ Sol El Kavrama Kuvveti DS Sol El Kavrama Kuvveti	Negatif sıra	0	,00	,00	-2,810	,005*
	Pozitif sıra	10	5,50	55,00		
	Eşit	0				
DÖ Reaksiyon DS Reaksiyon	Negatif sıra	10	5,50	55,00	-2,803	,005*
	Pozitif sıra	0	,00	,00		
	Eşit	0				
DÖ 20 mt Sürat DS 20 mt Sürat	Negatif sıra	9	6,00	54,00	-2,703	,007*
	Pozitif sıra	1	1,00	1,00		
	Eşit	0				
DÖ Durarak Uzun Atlama DS Durarak Uzun Atlama	Negatif sıra	0	,00	,00	-2,805	,005*
	Pozitif sıra	10	5,50	55,00		
	Eşit	0				
DÖ Dikey Sıçrama DS Dikey Sıçrama	Negatif sıra	0	,00	,00	-2,803	,005*
	Pozitif sıra	10	5,50	55,00		
	Eşit	0				
DÖ Sağlık Topu Atma DS Sağlık Topu Atma	Negatif sıra	0	,00	,00	-2,805	,005*
	Pozitif sıra	10	5,50	55,00		
	Eşit	0				

Tablo 9 (Devamı)

DÖ Şınav	Negatif sıra	0	,00	,00	-2,809	,005*
DS Şınav	Pozitif sıra	10	5,50	55,00		
	Eşit	0				
DÖ Mekik	Negatif sıra	0	,00	,00	-2,816	,005*
DS Mekik	Pozitif sıra	10	5,50	55,00		
	Eşit	0				
DÖ 2 dk Yürüyüş	Negatif sıra	0	,00	,00	-2,807	,005*
DS 2 dk Yürüyüş	Pozitif sıra	10	5,50	55,00		
	Eşit	0				
DÖ Flamingo Denge	Negatif sıra	10	5,50	55,00	-2,820	,005*
DS Flamingo Denge	Pozitif sıra	0	,00	,00		
	Eşit	0				
DÖ Sağ Esneklik	Negatif sıra	0	,00	,00	-2,913	,004*
DS Sağ Esneklik	Pozitif sıra	10	5,50	55,00		
	Eşit	0				
DÖ Sol Esneklik	Negatif sıra	0	,00	,00	-2,701	,007*
DS Sol Esneklik	Pozitif sıra	9	5,00	45,00		
	Eşit	1				

DÖ: Deney Ön Test, DS: Deney Son Test * p<0.05

Tablo 9'a göre, deney grubundaki katılımcıların fiziksel uygunluk düzeylerine ilişkin alt boyut bileşenlerine ait ön test ve son test puanlarının farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonucunda, VKİ (vücut kitle indeksi) dışında kalan tüm bileşenlerde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Katılımcıların boy ($z=-2.871$, $p<0.04$), kilo ($z=-2.197$, $p<0.28$), sağ el kavrama kuvveti ($z=-2.805$, $p<0.05$), sol el kavrama kuvveti ($z=-2.802$, $p<0.05$), reaksiyon süresi ($z=-2.803$, $p<0.05$), 20 m sürat ($z=-2.803$, $p<0.07$), durarak uzun atlama ($z=-2.805$, $p<0.05$), dikey sıçrama ($z=-2.803$, $p<0.05$), sağlık topu atma ($z=-2.805$, $p<0.05$), şınav ($z=-2.809$, $p<0.05$), mekik ($z=-2.816$, $p<0.05$), 2 dakika yürüyüş ($z=-2.807$, $p<0.05$), flamingo denge ($z=-2.820$, $p<0.05$), sağ esneklik ($z=-2.913$, $p<0.04$) ve sol esneklik ($z=-2.701$, $p<0.07$) testlerinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık olduğu belirlenmiştir. Buna karşılık, vücut kitle indeksi ($z=-1.377$, $p>.169$) değişkeninde anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Ortaya çıkan bulgular ele alındığında, uygulanan programın katılımcıların fiziksel uygunluk düzeylerinde genel olarak anlamlı ve olumlu bir gelişim sağladığını göstermektedir. Ancak, VKİ değişkeninde anlamlı bir farkın ortaya çıkmamış olması, program süresinin veya içeriğinin vücut kompozisyonunda gözle görülür bir değişim yaratmak için yeterli olmayabileceğini düşündürmektedir.

Temel Hareket Becerilerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular. Araştırmamızda ‘‘Deney grubu katılımcılarının psikomotor beceri ön-son test puanları arasında fark var mıdır?’’ sorusuna ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Karşılaştırılması kullanılarak cevaplanmış ve tablo 10, 11 ve 12’de sunulmuştur.

Tablo 10. Deney Grubu Yer Değiştirme Hareketleri Ön Test – Son Test Sonuçlarına Göre Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Karşılaştırılması

Bileşenler	Parametreler	N	Sıra ort.	Sıra top.	z	p
DÖ Desteksiz Yürüyüş Yapar	Negatif sıra	0	,00	,00	-3,000	,003*
DS Desteksiz Yürüyüş Yapar	Pozitif sıra	9	5,00	45,00		
	Eşit	1				
DÖ Slalomlar Arasında Yürüyüş Yapar	Negatif sıra	0	,00	,00	-2,972	,003*
DS Slalomlar Arasında Yürüyüş Yapar	Pozitif sıra	10	5,50	55,00		
	Eşit	0				
DÖ Sağa / Sola Kayma Hareketleri Yapar	Negatif sıra	0	,00	,00	-2,887	,004*
DS Sağa / Sola Kayma Hareketleri Yapar	Pozitif sıra	9	5,00	45,00		
	Eşit	1				
DÖ Kısa Mesafeli Koşular Yapar	Negatif sıra	0	,00	,00	-3,000	,003*
DS Kısa Mesafeli Koşular Yapar	Pozitif sıra	9	5,00	45,00		
	Eşit	1				
DÖ Elinde Nesne ile Koşular Yapar	Negatif sıra	0	,00	,00	-2,530	,011*
DS Elinde Nesne ile Koşular Yapar	Pozitif sıra	7	4,00	28,00		
	Eşit	3				
DÖ Değişik Yönlere Koşular Yapar	Negatif sıra	0	,00	,00	-3,162	,002*
DS Değişik Yönlere Koşular Yapar	Pozitif sıra	10	5,50	55,00		
	Eşit	0				
DÖ Sıçrama Hareketleri Yapar	Negatif sıra	0	,00	,00	-3,000	,003*
DS Sıçrama Hareketleri Yapar	Pozitif sıra	9	5,00	45,00		
	Eşit	1				
DÖ Nesnelerin İçine Sıçrama Yapar	Negatif sıra	0	,00	,00	-2,810	,005*
DS Nesnelerin İçine Sıçrama Yapar	Pozitif sıra	9	5,00	45,00		
	Eşit	1				
DÖ Engeller Üzerinde Sıçrama Yapar	Negatif sıra	0	,00	,00	-3,051	,002*
DS Engeller Üzerinde Sıçrama Yapar	Pozitif sıra	10	5,50	55,00		
	Eşit	0				

Tablo 10'a göre, deney grubundaki katılımcıların yer değiştirme hareketlerine ilişkin alt boyut bileşenlerine ait ön test ve son test puanlarının farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonucunda, tüm bileşenlerde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Katılımcıların: desteksiz yürüyüş yapma ($z=-3.000$, $p<0.03$), slalomlar arasında yürüyüş yapma ($z=-2.972$, $p<0.03$), sağa/sola kayma hareketleri yapma ($z=-2.887$, $p<0.04$), kısa mesafeli koşular yapma ($z=-3.000$, $p<0.03$), elinde nesne ile koşular yapma ($z=-2.530$, $p<0.11$), değişik yönlerde koşular yapma ($z=-3.162$, $p<0.02$), sıçrama hareketleri yapma ($z=-3.000$, $p<0.03$), nesnelerin içine sıçrama yapma ($z=-2.810$, $p<0.05$), engeller üzerinde sıçrama yapma ($z=-3.051$, $p<0.02$) testlerinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık olduğu belirlenmiştir. Elde edilen veriler değerlendirildiğinde, uygulanan programın katılımcıların yer değiştirme hareketlerine yönelik fiziksel becerilerinde anlamlı bir gelişim sağladığını göstermektedir.

Tablo 11. Deney Grubu Nesne Kontrol Hareketleri Ön Test – Son Test Sonuçlarına Göre Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Karşılaştırılması

Bileşenler	Parametreler	N	Sıra ort.	Sıra top.	z	p
DÖ İki Elle Top Tutma DS İki Elle Top Tutma	Negatif sıra	0	,00	,00	-3,162	,002*
	Pozitif sıra	10	5,50	55,00		
	Eşit	0				
DÖ İki Elle Top Atma DS İki Elle Top Atma	Negatif sıra	0	,00	,00	-3,162	,002*
	Pozitif sıra	10	5,50	55,00		
	Eşit	0				
DÖ Omuz Üstü Tek Elle Top Atma DS Omuz Üstü Tek Elle Top Atma	Negatif sıra	0	,00	,00	-3,051	,002*
	Pozitif sıra	10	5,50	55,00		
	Eşit	0				
DÖ Tek Elle Top Sektirme DS Tek Elle Top Sektirme	Negatif sıra	0	,00	,00	-3,000	,003*
	Pozitif sıra	9	5,00	45,00		
	Eşit	1				
DÖ Raketle Vurma DS Raketle Vurma	Negatif sıra	0	,00	,00	-2,828	,005*
	Pozitif sıra	8	4,50	36,00		
	Eşit	2				
DÖ Ayakla Top Tutma DS Ayakla Top Tutma	Negatif sıra	0	,00	,00	-2,828	,005*
	Pozitif sıra	8	4,50	36,00		
	Eşit	2				
DÖ Ayakla Topa Vurma DS Ayakla Topa Vurma	Negatif sıra	0	,00	,00	-3,000	,003*
	Pozitif sıra	9	5,00	45,00		
	Eşit	1				
DÖ Ayakla Top Sürme DS Ayakla Top Sürme	Negatif sıra	0	,00	,00	-2,828	,005*
	Pozitif sıra	8	4,50	36,00		
	Eşit	2				

Tablo 11'e göre, deney grubundaki katılımcıların nesne kontrol hareketlerine ilişkin alt boyut bileşenlerine ait ön test ve son test puanlarının farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonucunda, tüm bileşenlerde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Katılımcıların iki elle top tutma ($z=-3.162$, $p<0.02$), iki elle top atma ($z=-3.162$, $p<0.02$), omuz üstü tek elle top atma ($z=-3.051$, $p<0.02$), tek elle top sektirme ($z=-3.000$, $p<0.03$), raketle vurma ($z=-2.828$, $p<0.05$), ayakla top tutma ($z=-2.828$, $p<0.05$), ayakla topa vurma ($z=-3.000$, $p<0.03$) ve ayakla top sürme ($z=-2.828$, $p<0.05$) testlerinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık olduğu belirlenmiştir.

Elde edilen bulgular ele alınacak olursa, uygulanan programın deney grubundaki katılımcıların nesne kontrolüne dayalı motor becerilerinde anlamlı ve olumlu bir gelişim sağladığını göstermektedir. Özellikle tüm değişkenlerde negatif sıralamaların bulunmaması ve pozitif sıralamaların istatistiksel anlamlılık düzeyinde olması, fiziksel beceri gelişiminde bütüncül bir iyileşmeyi işaret etmektedir.

Tablo 12. Deney Grubu Dengeleme Hareketleri Ön Test – Son Test Sonuçlarına Göre Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Karşılaştırılması

Bileşenler	Parametrel er	N	Sıra ort.	Sıra top.	z	p
DÖ Denge Tahtası Üzerinde Çift Ayak Duruş	Negatif sıra	0	,00	,00	-3,000	,003*
DS Denge Tahtası Üzerinde Çift Ayak Duruş	Pozitif sıra	9	5,00	45,00		
	Eşit	1				
DÖ Denge Tahtası Üzerinde Tek Ayak Duruş	Negatif sıra	0	,00	,00	-3,162	,002*
DS Denge Tahtası Üzerinde Tek Ayak Duruş	Pozitif sıra	10	5,50	55,00		
	Eşit	0				
DÖ Düz Bir Çizgi Üzerinde Desteksiz Yürüme	Negatif sıra	0	,00	,00	-2,828	,005*
DS Düz Bir Çizgi Üzerinde Desteksiz Yürüme	Pozitif sıra	8	4,50	36,00		
	Eşit	2				
DÖ Çizgi Üzerinden Sağa / Sola Sıçrama	Negatif sıra	0	,00	,00	-2,887	,004*
DS Çizgi Üzerinden Sağa / Sola Sıçrama	Pozitif sıra	9	5,00	45,00		
	Eşit	1				
DÖ Step Tahtasından Çift Ayak Atlama	Negatif sıra	0	,00	,00	-2,887	,004*
DS Step Tahtasından Çift Ayak Atlama	Pozitif sıra	9	5,00	45,00		
	Eşit	1				
DÖ Tek Ayak Yerde Öne Doğru Eğilme	Negatif sıra	0	,00	,00	-2,828	,005*
DS Tek Ayak Yerde Öne Doğru Eğilme	Pozitif sıra	8	4,50	36,00		
	Eşit	2				
DÖ Sağa / Sola Dönme Hareketleri	Negatif sıra	0	,00	,00	-3,051	,002*
DS Sağa / Sola Dönme Hareketleri	Pozitif sıra	10	5,50	55,00		
	Eşit	0				

Tablo 12’ye göre, deney grubundaki katılımcıların dengeleme hareketlerine ilişkin alt boyut bileşenlerine ait ön test ve son test puanlarının farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonucunda, tüm bileşenlerde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılıklar tespit edilmiştir. Katılımcıların denge tahtası üzerinde çift ayak duruş ($z=-3.000$, $p<0.03$), denge tahtası üzerinde tek ayak duruş ($z=-3.162$, $p<0.02$), düz bir çizgi üzerinde desteksiz yürüme ($z=-2.828$, $p<0.05$), çizgi üzerinden sağa/sola sıçrama ($z=-2.887$, $p<0.04$), step tahtasından çift ayakla atlama ($z=-2.887$, $p<0.04$), tek ayak yerde öne doğru eğilme ($z=-2.828$, $p<0.05$) ve sağa/sola dönme hareketleri ($z=-3.051$, $p<0.02$) testlerinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark olduğu belirlenmiştir.

Nitel Verilere İlişkin Bulgular

Deney Grubu Uygulama Öncesi Nitel Bulgular

Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular. Araştırmamızda ‘Deney grubu katılımcılarının uygulama öncesi bireyselleştirilmiş öğretim programına yönelik görüşleri nelerdir?’ sorusuna ilişkin tablo 13, 14, 15 ve 16’da sunulmuştur.

Tablo 13. Deney Grubu Öğrencilerinin Okulda Günün Nasıl Geçiyor, Arkadaşlarıyla ve Öğretmenleriyle İlişkin Nasıl Sorularına İlişkin Görüşleri Sonucunda Ortaya Çıkan Ana Tema, Alt Tema ve Kodlar

ANA TEMA	ALT TEMA	KODLAR	KATILIMCI
	Pozitif Deneyimler	Arkadaşlarımla aram iyi, anlaşıyorum, öğretmenlerimi seviyorum, problemim yok, güzel zaman geçiriyorum, vakit geçirmeyi seviyorum, her zaman gelmek istiyorum	T1, T2, T3, T4, T5, T6, T7, T8, T9, T10
Okul Günü	Sosyal Zorluklar	Bazı arkadaşlarımla anlaşamıyorum, rahatsız oluyorum, bazıları bana karışıyor, hala arkadaşlarıma alışamadım	T2, T3, T7, T9
	Öğretmen Tutumu	Öğretmenler onları uyarıyor	T2

Öğrenci = Talebe (T) olarak kodlanmıştır.

Tablo 13’de gösterildiği üzere görüşmelere ait bir (1) ana tema ve bu ana temaya bağlı olarak toplam üç (3) alt tema ortaya çıkmıştır. Alt temalara ait kodlar tabloda yer almaktadır. “Okul günü” ana temasının altında “pozitif deneyimler”, “sosyal zorluklar” ve “öğretmen tutumu” alt temaları ortaya çıkmıştır. Deney grubunun alt tema ve kodlara ilişkin bazı görüşleri şu şekildedir:

T1 “Okulda güzel zaman geçiriyorum. Arkadaşlarımla da öğretmenlerimle de aram çok iyi. Okulu seviyorum, hiçbir arkadaşımınla problem yaşamıyorum.”

T2 “Bazı arkadaşlarımla hiç anlaşıyorum. Sınıfta çok konuşan arkadaşlarım var ve ben rahatsız oluyorum. Derslerimi anlayamıyorum. Öğretmene söylüyorum öğretmende onları uyarıyor.”

T7 “Arkadaşlarımla genelde iyi anlaşıyorum. Sadece bazı arkadaşlarım bana karışıyor, laf atıyor ondan başka sorun yaşamıyorum.”

Tablo 14. Deney Grubu Öğrencilerinin Beden Eğitimi ve Spor Dersi ile İlgili Görüşleri Sonucu Ortaya Çıkan Ana Tema, Alt Tema ve Kodlar

ANA TEMA	ALT TEMA	KODLAR	KATILIMCI
Ders İçeriği	Etkinlik Türleri	Futbol, satranç ve yarış yapmayı seviyorum, eğlenceli oyunlar, Koşmayı seviyorum, dersi seviyorum, farklı sporlar yapmak, jimnastik, atlamalı oyunlar, yakar top, tırmanma duvarı	T1, T2, T3, T4, T5, T6, T7, T8, T9, T10
	Sosyal İlişkiler	Arkadaşlarımla eğleniyorum, arkadaşlarımla oynamak	T2, T10
	Kişisel Duygu	Derse mutlu giriyorum, dersin olduğu gün mutlu oluyorum	T2, T4

Tablo 14’de gösterildiği üzere görüşmelere ait bir (1) ana tema ve bu ana temaya bağlı olarak toplam üç (3) alt tema ortaya çıkmıştır. Alt temalara ait kodlar tabloda yer almaktadır. “Ders içeriği” ana temasının altında “etkinlik türleri”, “sosyal ilişkiler” ve “kişisel duygu” alt temaları ortaya çıkmıştır. Deney grubunun alt tema ve kodlara ilişkin bazı görüşleri şu şekildedir:

T2 “Ben beden eğitimi derslerine çok mutlu giriyorum. Top oynamayı çok seviyorum. Arkadaşlarımla birlikte eğlenmek istiyorum.”

T4 “Ben beden eğitimi dersinde koşmayı istiyorum. Oyun oynamak ve eğlenmek istiyorum. Beden eğitimi dersi olduğu gün çok mutlu oluyorum.”

T8 “Öğretmenim ben beden eğitimi dersini çok seviyorum. Öğretmenim bir de ben koşu yarışı yapmayı çok seviyorum. Mahallede arkadaşlarımla hep yarış yapıyoruz.”

Tablo 15. Deney Grubu Öğrencilerinin Okul Dışında Ne Tür Fiziksel Aktiviteler Yapıyorsun Sorusuna İlişkin Görüşleri Sonucunda Ortaya Çıkan Ana Tema, Alt Tema ve Kodlar

ANA TEMA	ALT TEMA	KODLAR	KATILIMCI
3N1K	Nerede	Mahallede oyun, evde spor yapıyorum, rehabilitasyon merkezi, ev, site, okul bahçesi	T1, T2, T4, T5, T7, T10
	Kiminle	Babamla, arkadaşlarımla, anne, abi	T1, T4, T5, T7, T10
	Ne yapıyorsun	Şınav, bazı hareketler, oyunlar, yürüyüş, oyun, maç, yakar top	T1, T2, T4, T5, T7, T10
	Ne yapamıyorsun	Hiç oynayamıyorum, dışarı çıkmıyorum	T3, T6, T8, T9, T10

Tablo 15’de gösterildiği üzere görüşmelere ait bir (1) ana tema ve bu ana temaya bağlı olarak toplam dört (4) alt tema ortaya çıkmıştır. Alt temalara ait kodlar tabloda yer almaktadır. “3n1k” ana temasının altında “nerede”, “kiminle”, “ne yapıyorsun” ve “ne yapamıyorsun” alt temaları ortaya çıkmıştır. Deney grubunun alt tema ve kodlara ilişkin bazı görüşleri şu şekildedir:

T1 *“Mahallede aşağı inip oyun oynuyorum. Bir de evde babamla beraber şınav çekiyoruz.”*

T3 *“Ben rehabilitasyon merkezine gidiyorum ama orda beden dersi yok sadece dil eğitimi alıyorum. Başka yerde de hiç aktivite yapacak bir yer yok.”*

T4 *“Ben başka bir okula daha gidiyorum. Orada da ders alıyorum. Beden dersine giriyorum. Orada yürüyüşler yapıyorum. Mahallede de arkadaşlarımla hep oyun oynuyorum.”*

T10 *“Öğretmenim ben okuldan sonra direkt eve gidiyorum. Bazen annem ve abimle dışarıda yürüyüş yapıyoruz. Başka bir yerde fiziksel aktivite yapmıyorum.”*

Tablo 16. Deney Grubu Öğrencilerinin Ailen Fiziksel Aktivitelere Katılman ile İlgili Ne Düşünüyor Sorusuna İlişkin Görüşleri Sonucunda Ortaya Çıkan Ana Tema, Alt Tema ve Kodlar

ANA TEMA	ALT TEMA	KODLAR	KATILIMCI
Aile Tutumu	Aktiviteler	Halk oyunları, taekwondo, oyun, judo	T1, T3, T4, T5, T6, T8, T10
	Katılım Desteği	Aile, baba, arkadaşlar, anne	T1, T2, T3, T4, T5, T6, T7, T9, T10
	Katılım Engelleri	Nöbet geçirme, ailenin korkuları, abi	T1, T2, T8, T9
	Aktivite Yeri	Park, mahalle, bahçe, beden eğitimi dersi, rehabilitasyon merkezi	T4, T5, T6, T7, T8, T9, T10

Tablo 16’da gösterildiği üzere görüşmelere ait bir (1) ana tema ve bu ana temaya bağlı olarak toplam dört (4) alt tema ortaya çıkmıştır. Alt temalara ait kodlar tabloda yer almaktadır. “Aile tutumu” ana temasının altında “aktiviteler”, “katılım desteği”, “katılım engelleri” ve “aktivite yeri” alt temaları ortaya çıkmıştır. Deney grubunun alt tema ve kodlara ilişkin bazı görüşleri şu şekildedir:

T1 *“Ben ilkokuldayken halk oyunlarına gidiyordum, ailem izin veriyordu. Kardeşimle beraber taekwondoya da gidiyorduk. Ama ben nöbet geçirdiğim için babam artık göndermiyor”*

T4 *“Ailem benim dışarı çıkmama izin veriyor, ben de çıkıyorum arkadaşlarımla mahallede oynuyorum. Bizim mahalleye araba girmiyor o yüzden park var orada oynayabiliyorum.”*

T5 “Ben her zaman dışarıda oyun oynayabiliyorum, ailem beni çıkarıyor. Bazen de arkadaşlarımla tek çıkıyorum, ailem izin veriyor. Okulda da rehabilitasyon merkezinde de spor yapıyorum.”

T9 “Ben anneme söyledim dışarı çık bir şey olmaz diyor ama abim çıkmamı istemiyor, sana bir şey olur gitme diyor. O yüzden mahalleye çıkıp oyun oynayamıyorum.”

Deney Grubu Uygulama Sonrası Nitel Bulgular

Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular. Araştırmamızda ‘Deney grubu katılımcılarının uygulama sonrası bireyselleştirilmiş öğretim programına yönelik görüşleri nelerdir?’ sorusuna ilişkin tablo 17, 18 ve 19’da sunulmuştur.

Tablo 17. Deney Grubu Öğrencilerinin Yapmış Olduğu Etkinliklerin Senin İçin Olumlu ve Olumsuz Yönleri Nelerdir Sorusuna İlişkin Görüşleri Sonucunda Ortaya Çıkan Ana Tema, Alt Tema ve Kodlar

ANA TEMA	ALT TEMA	KODLAR	KATILIMCI
Etkinlik Çıkarımları	Memnuniyet	Güzel geçti, iyi hissediyorum, sevdim	T1, T2, T3, T4, T5, T6, T7, T8, T9, T10
	Fiziksel Gelişim	Boyum uzadı, güçlendim, hızlı koşuyorum, dengem gelişti, kilo aldım, geliştim, becerim gelişti	T1, T2, T3, T4, T5, T6, T7, T8, T9, T10
	Aktivite Çeşitliliği	Farklı etkinlikler, farklı oyunlar, bir sürü, eğlenceli oyunlar, sıçramalar, farklı hareket, tenis, balon oyunu, trambolin, basket atma, bowling, denge, koşma, top çalışmaları, yarışmalar	T1, T2, T3, T4, T5, T6, T7, T8, T9, T10
	Zorluklar	Şınav, mekik ve squat da zorlanıyorum, sağlık topunda zorlanıyorum, top atma ve tutma, güç çalışmaları, trambolin ve denge, raket çalışmaları	T1, T2, T3, T4, T5, T6, T7, T8, T9

Tablo 17’de gösterildiği üzere görüşmelere ait bir (1) ana tema ve bu ana temaya bağlı olarak toplam dört (4) alt tema ortaya çıkmıştır. Alt temalara ait kodlar tabloda yer almaktadır. “Etkinlik çıkarımları” ana temasının altında “memnuniyet”, “fiziksel gelişim”, “aktivite çeşitliliği” ve “zorluklar” alt temaları ortaya çıkmıştır. Deney grubunun alt tema ve kodlara ilişkin bazı görüşleri şu şekildedir:

T1 “Tenis oyununu çok seviyordum. Ondan sonra balonlarla oyun oynamak çok eğlenceliydi. Trambolinden sıçrama hareketlerini çok güzel yapıyordum. Bir de sepete basket atma oyunu çok eğlenceliydi. Öğretmenim birde bowling oyunu vardı, toparla labutları düşürüyorduk o çok güzeldi.”

T5 “Olumlu çok katkı sağladı. Birçok hareketler yaptık. Hepsi de bizim için çok iyiydi ve bizi geliştirdi. Güçlendik, fiziğimiz gelişti, boyum arttı.”

T6 “Öğretmenim hareketleri yaparken bazıları zor oluyordu, sınav zordu. Bazı hareketler ağırdı, kaldırmak zor oluyordu. Ama yarışlar, oyunlar, toplarla yaptığımız çalışmalar falan hepsi çok eğlenceliydi, ben de yapabiliyordum.”

T10 “Öğretmenim bedenimi gerçekten iyi hissediyorum. Yaptığınız testlerde de zaten geliştiğimi gördüm. Denge hareketlerini çok seviyordum, yapabiliyordum. Sevmediğim hareket fazla yoktu, genelde hepsini yapabiliyordum.”

Tablo 18. Deney Grubu Öğrencilerinin Etkinliği Yapan Diğer Arkadaşlarını İzlerken Neler Düşündün Sorusuna İlişkin Görüşleri Sonucunda Ortaya Çıkan Ana Tema, Alt Tema ve Kodlar

ANA TEMA	ALT TEMA	KODLAR	KATILIMCI
Gözlemlerim	Olumlu Düşünceler	Bazıları iyi yapıyor, arkadaşlarım başarılı, eğlenerek yapıyorduk, kolaydı, güzel yapıyorlardı,	T1, T2, T3, T4, T5, T6, T7, T8, T9, T10
	Olumsuz Düşünceler	Bazıları iyi yapamıyor, yoruluyor, hatalı yapıyorlardı, zorlanıyorlardı	T1, T2, T3, T4, T8, T10
	Zorluklar	Koşularda, squat yapamıyor, top atamıyor	T1, T2, T4

Tablo 18’de gösterildiği üzere görüşmelere ait bir (1) ana tema ve bu ana temaya bağlı olarak toplam üç (3) alt tema ortaya çıkmıştır. Alt temalara ait kodlar tabloda yer almaktadır. “Gözlemlerim” ana temasının altında “olumlu düşünceler”, “olumsuz düşünceler” ve “zorluklar” alt temaları ortaya çıkmıştır. Deney grubunun alt tema ve kodlara ilişkin bazı görüşleri şu şekildedir:

T4 “Arkadaşlarım hareketleri yapabiliyordu ama bir tane arkadaşım oturup kalkamıyordu. Bir tane arkadaşım da top atamıyordu ama diğerlerini yapabiliyorlardı.”

T5 “Benim gördüğüm arkadaşlarım hareketleri güzel yapıyorlardı. Kötü yapan yoktu. Hepimiz hareketleri çok eğlenerek yapıyorduk.”

T7 “Öğretmenim çalışmalar kolaydı, o yüzden de herkes yapabildi. Bütün arkadaşlarım hareketleri çok güzel yapıyordu.”

T8 “Arkadaşlarım bence güzel yapıyordu. Sadece birazcık hatalı yapıyorlardı, ama geri kalanlarının hepsini düzgün yapıyorlardı.”

Tablo 19. Deney Grubu Öğrencilerinin Hazırlamış Olduğumuz Fiziksel Aktiviteler ile İlgili Ne Düşünüyorsun Sorusuna İlişkin Görüşleri Sonucunda Ortaya Çıkan Ana Tema, Alt Tema ve Kodlar

ANA TEMA	ALT TEMA	KODLAR	KATILIMCI
Deneyimlerim	Olumlu Duygular	Mutlu oldum, heyecanlıydım, çok eğlenceli, çok güzeldi	T1, T2, T3, T4, T5, T6, T7, T8, T9, T10
	Birlikteliğin Gücü	Birlikte bir şeyler yapıyorduk, alkışlıyorduk, takımca etkinlikler, arkadaşlarımla olmak güzel, birbirimizi destekliyoruz, arkadaşlarımla maç, eşli oyunlar, arkadaşlarımla eğlendim	T2, T3, T4, T5, T6, T7, T8, T9, T10
	Beklentiler	Her gün olsun istiyorum, beden dersi devam etsin istiyorum, dersin gelmesini bekledim, ikinci dönemde bu çalışmalar devam etsin, başka arkadaşlarda gelsin	T2, T4, T6, T7, T8, T9, T10

Tablo 19’da gösterildiği üzere görüşmelere ait bir (1) ana tema ve bu ana temaya bağlı olarak toplam üç (3) alt tema ortaya çıkmıştır. Alt temalara ait kodlar tabloda yer almaktadır. “Deneyimlerim” ana temasının altında “olumlu duygular”, “birlikteliğin gücü” ve “beklentiler” alt temaları ortaya çıkmıştır. Deney grubunun alt tema ve kodlara ilişkin bazı görüşleri şu şekildedir:

T2 “*Aşağıda eğleniyorduk, oyunlar oynuyorduk, arkadaşlarımla yarışmalar yapıyorduk, çok eğlenceli geçiyordu bazı hareketlerde birlikte bir şeyler yapıyorduk. Bir de hareketleri yaparken hep birbirimizi alkışlıyorduk destek oluyorduk. Mutlu oluyorduk yani.*”

T9 “*Çalışmaları yaparken çok eğlendik, arkadaşlarımla aralarda maç yapıyorduk mesela çok eğleniyorduk genelde. Bazen de böyle eşli oyunlar oynuyorduk onlar çok eğlenceliydi. Hani öğretmenim el ele tutuşuyorduk birilerini yakalıyorduk ya o oyun çok zevkliydi bence.*”

T10 “*Öğretmenim derslerde biraz yorulunca sıkılıyor o yüzden beden eğitimi dersini ipe çekiyoruz. Orada çok güzel hareketler yapıp arkadaşlarımla eğlendiğimiz için beden eğitimi derslerini çok seviyorum. Arkadaşlarımla etkinlikler yapmak beni çok mutlu ediyordu.*”

Öğretmen Grubu Uygulama Öncesi Nitel Bulgular

Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular. Araştırmamızda ‘Öğretmen katılımcılarının uygulama öncesi bireyselleştirilmiş öğretim programına yönelik görüşleri nelerdir?’ sorusuna ilişkin tablo 20, 21, 22 ve 23’de sunulmuştur.

Tablo 20. Öğretmenlerin Zihinsel Engelli Birey ile İlgili Düşünceleriniz Nelerdir Sorusuna İlişkin Görüşleri Sonucunda Ortaya Çıkan Ana Tema, Alt Tema ve Kodlar

ANA TEMA	ALT TEMA	KODLAR	KATILIMCI
Entelektüel Yetersizlik	Dezavantajlı Durumlar	Dezavantaj, akranlarına göre gerideler, bireysel farklılıklar, adaptasyon sorunları, ifade problemleri, öğrenme zorlukları, iletişim problemleri, davranış problemleri	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6
	Eğitim Ortamı	Seviyelerine göre eğitim ortamı, sevilerine uygun eğitim, sağlıklı bir eğitim ortamı	Ö1, Ö3, Ö5, Ö6
	Öğretmen Tutumları	Sevgiyle yaklaşım, değerli hissettirmek	Ö5

Öğretmen (Ö) olarak kodlanmıştır.

Tablo 20’de gösterildiği üzere görüşmelere ait bir (1) ana tema ve bu ana temaya bağlı olarak toplam üç (3) alt tema ortaya çıkmıştır. Alt temalara ait kodlar tabloda yer almaktadır. “Entelektüel yetersizlik” ana temasının altında “dezavantajlı durumlar”, “eğitim ortamı” ve “öğretmen tutumları” alt temaları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin alt tema ve kodlara ilişkin bazı görüşleri şu şekildedir:

Ö1 “Zihinsel engelli öğrenciler dezavantajlı öğrencilerdir. Akranlarına göre gelişimleri daha geride olan öğrencilerdir. Bizim sınıfımız hafif düzey sınıftır. Bu nedenle hafif düzey zihinsel engelli öğrencileri ele alacak olursak; diğer engelli öğrencilere kıyasla akademik olarak da sosyal anlamda da daha az dezavantajlı olabiliyorlar.”

Ö3 “Hocam öğrencilerin hepsi farklı düzeyde olmaktadırlar. Algısı diğerlerine göre iyi olan ya da daha kötü olan öğrencilerimiz mevcut, o yüzden öğrencileri ayrı ayrı ele almak gerekiyor diye düşünüyorum. Biz de öğretmenler olarak bu öğrencileri mümkün mertebe seviyelerinin farkına vararak bu seviyelere uygun eğitimler verebilmek için çaba gösteriyoruz.”

Ö5 “Zihinsel engelli grubu özel eğitime en çok ihtiyaç duyan gruplardan biridir. Bu öğrenciler davranış olarak bazı problemler sergilemektedir. Bizlerin onlara yaklaşımı onların ilerlemesini ve gelişmesini belirleyen önemli bir kriterdir diye düşünüyorum. Sevgi ile yaklaşmak öğrencilerde davranış olarak olumlu etki edecektir. Zihinsel engellilerde davranışları olumlu anlamda düzeltmek kesinlikle en çok da öğretmenlerin tutumları ile alakalıdır.”

Tablo 21. Öğretmenlerin Eğitim Sisteminde Zihinsel Yetersizliği Bulunan Bireylerin Beden Eğitimi ve Spor Dersi Uygulamaları Hakkındaki Düşünceleriniz Nelerdir Sorusuna İlişkin Görüşleri Sonucunda Ortaya Çıkan Ana Tema, Alt Tema ve Kodlar

ANA TEMA	ALT TEMA	KODLAR	KATILIMCI
Uyarlanmış Beden Eğitimi ve Spor	BEP	BEP'in uygulanması, bireysel farklılıklar	Ö1, Ö2, Ö5
	Gelişime Katkı	Yararlı, fiziksel ve sosyal gelişime yararlı, iyi hissettirir, enerjilerini harcamaları, kendilerini gerçekleştirmeleri, başarı duygusu, öfke sinir kontrolü, psikomotor beceri gelişimi, grupla hareket etmeyi öğrenme	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6
	Öğretmen Yeterliliği	Engelliler alanında eğitim almış öğretmenler, öğretmen yaklaşımları, öğretmen hazır bulunuşluğu	Ö2, Ö5
	Erişilebilirlik	Eğitim ortamlarının uyarlanması	Ö6

Tablo 21’de gösterildiği üzere görüşmelere ait bir (1) ana tema ve bu ana temaya bağlı olarak toplam dört (4) alt tema ortaya çıkmıştır. Alt temalara ait kodlar tabloda yer almaktadır. “Uyarlanmış beden eğitimi ve spor” ana temasının altında “BEP”, “gelişime katkı”, “öğretmen yeterliliği” ve “erişilebilirlik” alt temaları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin alt tema ve kodlara ilişkin bazı görüşleri şu şekildedir:

Ö1 “Hocam evet belli bir müfredat var bu da uygulanıyor fakat sizin yaptığınız gibi daha özel bir çalışma örneğin çocukların seviyelerine göre özel bir program hazırlayıp uygulatmanın çok daha faydalı olacağını düşünüyorum. Öğrenciler için oluşturulan bireyselleştirilmiş eğitim planının daha da öğrenci seviyesine indirilerek uygulatılmasının onların gelişimine daha çok katkı sağlayacağını düşünüyorum.”

Ö2 “Beden eğitimi ve spor derslerinin öğrencilerimiz için çok yararlı olduğunu düşünüyorum. Çocukların hem fiziksel gelişimi olsun hem sosyal iletişim olarak çok faydalı olduğunu düşünüyorum. Hocam mutlaka her derste ayrı ayrı bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlanmalı. Çünkü her çocuk birbirinden farklıdır.”

Ö4 “Öncelikle beden eğitimi dersinin çocukların psikomotor becerilerini geliştirme adına çok önemli olduğunu düşünüyorum. Çünkü öğrencilerin mutlaka fiziksel yetersizlikleri var ve hareket eğitimine ihtiyaçları var diye düşünüyorum. Kendi branşım adına da şunu söyleyebilirim; mesela ben de müzik öğretmeniyim bizler için çocukların ince motor becerilerinin gelişmesi bir enstrüman çalma adına çok önemli. Doğal olarak da bu çocukların gelişimi açısından beden eğitimi uygulamalarının çok önemli olduğunu söyleyebilirim.”

Ö5 “Sizin dersinizde de diğer branş derslerinde de branş öğretmenlerinin derslere girmesinin önemli olduğunu söyleyebilirim. Bunun en önemli sebebi de işinin ehli kişiler kendi

branşı adına o öğrencilere nasıl yaklaşması gerektiğini ve nasıl bir eğitim programı hazırlaması ve uygulaması gerektiğini çok iyi bilirler.”

Ö6 “Öğrencilerimizin beden eğitimi derslerinde ve uygulamalı diğer derslerde verimli bir şekilde eğitim ortamına katılmasını önemsiyoruz. Özellikle beden eğitimi derslerinde biraz daha aktif olduklarını görebiliyor ve bu durumun onların hareket becerilerine katkı sağladığını gördüğümüzü ifade edebilirim. Beden eğitimi aktivitelerinin yaptırıldığı alanların özel eğitim öğrencilerine uyarlanması gerekmektedir.”

Tablo 22. Öğretmenlerin Öğrencilerinin Okul Sosyal Davranışları Hakkındaki Düşünceleriniz Nelerdir Sorusuna İlişkin Görüşleri Sonucunda Ortaya Çıkan Ana Tema, Alt Tema ve Kodlar

ANA TEMA	ALT TEMA	KODLAR	KATILIMCI
Okul Yaşamı	Davranışsal Sorunlar	Problem yaşıyorlar, kendini ifade sorunları, hırçınlık yapabiliyor, içe kapalılar, arkadaşlık ilişkilerinin yetersizliği	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6
	Akran Zorbalığı	Akran zorbalığı, ön yargılar, ötekileştirme	Ö1, Ö3, Ö6
	Toplumsal Farkındalık	Toplumsal bilinçlenmesi, bireylerin farkındalığın artırılması	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5
	Kapsayıcılık	Uygun ortamların oluşturulması, toplumsal entegrasyonun sağlanması	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6

Tablo 22’de gösterildiği üzere görüşmelere ait bir (1) ana tema ve bu ana temaya bağlı olarak toplam dört (4) alt tema ortaya çıkmıştır. Alt temalara ait kodlar tabloda yer almaktadır. “Okul yaşamı” ana temasının altında “davranışsal sorunlar”, “akran zorbalığı”, “toplumsal farkındalık” ve “kapsayıcılık” alt temaları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin alt tema ve kodlara ilişkin bazı görüşleri şu şekildedir:

Ö1 “Hocam maalesef ki öğrencilerimiz bu alanda problem yaşamaktadırlar. Açıkçası bu öğrencilerimizde algılama problemleri de olduğu için kendilerini ifade etmekte çok problem yaşıyorlar. Aynı zamanda akran zorbalığına da bazen uğramaktalar. Biz bunun için tabii ki elimizden geleni yapıyoruz ama diğer öğrencilerin ve toplumun bu konuda daha da bilinçlenmesi gerekiyor. Çocuklarımız sosyal ve iletişimsel anlamda gerçekten sıkıntı yaşamaktalar.”

Ö3 “Öğrenci sosyal yaşamın içerisine ne kadar girerse hayatı ve insanları daha iyi anlamlandırabilir. Bu bireyleri sosyal yaşamın içerisine entegre etmemiz gerekmektedir. Öğrencilerimiz okul yaşamında bir birey olduklarını ve bunu hissetmeyi istemektedirler. Biz öğretmenlerin de temel görevi öğrencilerimizin bu düşüncelerini duygularını yaşayabilecekleri zemini hazırlamaktır.”

Ö5 “Biz onları aslında toplumsal hayata kattığımız zaman onlarda olumlu davranışların daha çok geliştiğini görebiliriz. Okulumuzdaki bu öğrencilerde de benim gözlediğim diğer öğrenciler bu öğrencileri kabullendiği zaman öğrencilerin onlarla birlikte bir etkileşim içerisinde olabilecekleri yönelimleri var. Mesela bazen teneffüslerde gözlemliyorum kendi aralarında oynayan diğer gruplardaki öğrencilere bakıyorlar ve onların oynadıkları oyunlara katılmak istiyorlar.”

Ö6 “Bazı öğrencilerimiz okuldaki diğer öğrencilerle ya da diğer derslerine girmeyen öğretmenlerle herhangi bir şekilde iletişim kurmaktan kaçınıyorlar. Tespit ettiğimiz başka konular ise çocukların akran zorbalığına maruz kalmalarıdır. Bu durumda da çocuklar daha fazla içe dönük bir duruma gelebiliyorlar.”

Tablo 23. Öğretmenlerin Zihinsel Yetersizliği Bulunan Bireylerin Eğitimi ile İlgili Çözüm Önerileriniz Nelerdir Sorusuna İlişkin Görüşleri Sonucunda Ortaya Çıkan Ana Tema, Alt Tema ve Kodlar

ANA TEMA	ALT TEMA	KODLAR	KATILIMCI
Çözüm Önerileri	Müfredatın İyileştirilmesi	Sınıftaki eğitimin yetersizliği, eğitim programlarının uyarlanması	Ö1, Ö4
	Etkinlik Önerileri	Fiziksel aktiviteler, görsel sanatlar, müzik, okul içi ve dışı etkinlikler olmalı, sinema, tiyatro gitmek	Ö1, Ö2
	Kazanımlar	Gelişim alanlarına katkı, yetenek gelişimine katkı, topluma entegrasyona katkı, bağımsız yaşam becerilerine katkı sağlanmalı, özgüvenlerini geliştirmeli	Ö1, Ö2, Ö5, Ö6
	Öğretmenin Rolü	Öğrencileri tanımalıyız, öğretmen yeterliliği, bire bir ilgilenilmeli, empati kurmalıyız, uygun ortamlar hazırlamalıyız	Ö3, Ö4, Ö5, Ö6

Tablo 23’de gösterildiği üzere görüşmelere ait bir (1) ana tema ve bu ana temaya bağlı olarak toplam dört (4) alt tema ortaya çıkmıştır. Alt temalara ait kodlar tabloda yer almaktadır. “Çözüm önerileri” ana temasının altında “müfredatın iyileştirilmesi”, “etkinlik önerileri”, “kazanımlar” ve “öğretmenin rolü” alt temaları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin alt tema ve kodlara ilişkin bazı görüşleri şu şekildedir:

Ö1 “Hocam ben bu öğrencilerin sadece özel eğitim sınıflarında aldıkları eğitimle yeterli kalmayıp çeşitli okul içi ve dışı sosyal fiziksel veya müzik alanında, görsel sanatlar alanındaki faaliyetlere etkin katılım göstermesi gerektiğini düşünüyorum. Çünkü bu çalışmalar çocukların tüm gelişim alanlarına katkı sağlamaktadır.”

Ö2 “Çocukların kendilerini gerçekleştirebilecekleri toplumsal kabullerinin olabilecekleri alanların tespit edilerek bu alanlar üzerinden çocukların gelişmesi ve takibinin sağlanması ve böylece toplumsal entegrasyonlarının sağlanması gerekmektedir.”

Ö4 “Yani şöyle ki biz öğretmenleri olarak mutlaka empati duygumuzun gelişmiş olması lazım, aynı zamanda normal sınıftaki öğrencilerin de bu öğrencilere karşı empati duygularının gelişmiş olması lazım diye düşünüyorum. Ayıryeten öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını bilerek bu konu üzerinde yoğunlaşılmalı öğrencinin eksiği neredeyse ve nerede dezavantajı varsa bu dezavantajını azaltabilmek için o amaca yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Eğitim programları da buna göre uyarlanmalı diye düşünüyorum.”

Ö6 “Okul ortamında öğrencilerimizin okula daha fazla aidiyet duygusunu hissetmesi için hem veliler hem normal gelişim gösteren öğrenciler hem de öğretmenlerin bu öğrencilere yaklaşımda, farkındalık oluşturmak adına ve öğrencilerin okuldaki yaşamını daha interaktif bir hale dönüştürme adına rollerinin olduğunu düşünüyorum.”

Öğretmen Grubu Uygulama Sonrası Nitel Bulgular

Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Bulgular. Araştırmamızda ‘Öğretmen katılımcılarının uygulama sonrası bireyselleştirilmiş öğretim programına yönelik görüşleri nelerdir?’ sorusuna ilişkin tablo 24, 25 ve 26’da sunulmuştur.

Tablo 24. Öğretmenlerin Yapılan Etkinliklerin Öğrenciler Üzerindeki Etkileri ile İlgili Düşünceleriniz Nelerdir Sorusuna İlişkin Görüşleri Sonucunda Ortaya Çıkan Ana Tema, Alt Tema ve Kodlar

ANA TEMA	ALT TEMA	KODLAR	KATILIMCI
Etkinliklerin Etkisi	Öğrenci Motivasyonu	Öğrencilerin mutlu olması, güdülenmeleri	Ö1, Ö2
	Gelişimin Bütünlüğü	Farklı gelişim alanlarına katkı, fiziksel ve sosyal gelişime katkı, yeteneklerin ortaya çıkması, ihtiyaçları karşılandı, motor becerileri gelişti, davranış problemleri azaldı, uyumsal davranışları gelişti	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6
	Aktivite Zenginliği	Farklı çalışmaların olması, farklı aktivitelerin olması	Ö1, Ö2, Ö3
	Aile Tutumu	Olumlu aile geri dönütleri ve desteği	Ö2

Tablo 24’de gösterildiği üzere görüşmelere ait bir (1) ana tema ve bu ana temaya bağlı olarak toplam dört (4) alt tema ortaya çıkmıştır. Alt temalara ait kodlar tabloda yer almaktadır. “Etkinliklerin etkisi” ana temasının altında “öğrenci motivasyonu”, “gelişimin bütünlüğü”, “aktivite zenginliği” ve “aile tutumu” alt temaları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin alt tema ve kodlara ilişkin bazı görüşleri şu şekildedir:

Ö1 “Tabii Hocam ben öncelikle şundan bahsetmek istiyorum; yapılan etkinlikler bence en önemlisi öğrencilerimizin derse çok daha mutlu gelmesine neden oldu. Bu da öğrencilerimizin daha fazla güdülenmesine neden oldu. Çalışmanızın çocukların birçok gelişim alanına katkı sağladığını söyleyebilirim. Özellikle kalem tutma becerilerinde ciddi artışlar olduğunu gördük. Çocukların birçok farklı motor alanlarına yönelik çalışmalarınız oldu ve kas geliştirici birçok harekette bulundular. Mesela bazı aletlerle sıkma hareketleri, atlama, sıçrama, denge gibi birçok farklı alanlarda çalışmalar oldu ve bunlar da gerçekten öğrencilerde olumlu katkılar yaptığını söyleyebilirim.”

Ö2 “Çalışmalarınız gayet güzel geçti. Çocukların fiziksel ve sosyal gelişimlerine etkisinin olduğunu gördük. Fiziksel olarak çalışmanın başındaki öğrencilerin durumuyla çalışma bitimindeki öğrencilerin geldiği durum arasında ciddi farklar vardı. Öğrencilerin özellikle ailelerinden aldığımız dönütler gayet olumluydu. Çocuklarımız çok eğlenerek zevk alarak bu çalışmalara katıldılar ve doğal olarak da onlardaki mevcut durumun gelişmesinde bayağı katkı sağladı diyebiliriz.”

Ö3 “Yani illaki bu yapılan etkinlikler birebir öğrencilerde etkiye neden oldu. Çünkü çocuklar sadece sınıf içindeki etkileşimle kendilerini gerçekleştiremiyorlar. Doğal olarak çocukların farklı alanlarda farklı aktiviteler yapmasının önemli olduğunu düşünüyorum. Yapılan bu çalışmaların da çocukların fiziksel ve sosyal gelişimlerine etki etmesi de tespitlerimiz arasında.”

Ö6 “Hocam çalışmalarınıza birebir tanıklık ettik gayet başarılı gayet sistematik bir program içerisinde çalışmalar yaptınız. Çocuklarımızda farklı gelişim alanlarında önemli ilerlemeler olduğunu gözlemledik. Çocuklarımızda ciddi davranış değişimlerinin olduğunu ve fiziksel olarak önemli ilerlemeler katettiğinizi gözlemledik. Uyum anlamında, aktivite anlamında, özgüven anlamında öğrencilerimizde çok anlamlı değişimler var diyebilirim.”

Tablo 25. Öğretmenlerin Öğrencilere Uygulanan Fiziksel Aktivitelerin Sizin Dersinize Yönelik Yansımaları Nelerdir Sorusuna İlişkin Görüşleri Sonucunda Ortaya Çıkan Ana Tema, Alt Tema ve Kodlar

ANA TEMA	ALT TEMA	KODLAR	KATILIMCI
Eğitimde Bütünlük	Motor Gelişim	Kalem, makas tutma becerisinde artış, kas gelişiminde artış oldu, müzik aleti kullanımında gelişim, taşırmadan boyamaya katkı sağladı	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5
	Bilişsel Gelişim	Akademik becerilerinde gelişim, dikkat ve odaklanma sürelerinde artış, algısında gelişim, uyumsal davranışlarında artış	Ö2, Ö6
	Sosyal Gelişim	Daha iyi arkadaşlık ilişkileri geliştirme, grup çalışması gerçekleştirme, davranış problemlerinde azalma, günlük yaşam becerilerinde gelişim, iletişim becerilerinde gelişim, daha cesaretli oldular, eşyalarını paylaşım arttı	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6

Tablo 25’de gösterildiği üzere görüşmelere ait bir (1) ana tema ve bu ana temaya bağlı olarak toplam üç (3) alt tema ortaya çıkmıştır. Alt temalara ait kodlar tabloda yer almaktadır. “Eğitimde bütünlük” ana temasının altında “motor gelişim”, “bilişsel gelişim” ve “sosyal gelişim” alt temaları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin alt tema ve kodlara ilişkin bazı görüşleri şu şekildedir:

Ö1 “Öğrencilerimizin özellikle kalem tutma becerisinde ciddi bir artış olduğunu söyleyebilirim. Derslerimizde kâğıt kesme gibi makas kullanma gibi aktivitelerimiz var dediğim gibi özellikle bu ince motor becerilerin sergilendiği alanlarda çocuklarımızın gerçekten dezavantajı vardı ama artık eskiye oranla daha iyi beceri sergilediklerini açık bir şekilde görebiliyorum.”

Ö2 “Özellikle kas gelişimlerine çok katkı sağladığını düşünüyorum. Bizim derslerimizde de öğrencilerin bu anlamda daha kas kontrolünü sağladıklarını ve doğal olarak akademik durumlarına direkt olumlu yansıdığını söyleyebilirim bu çalışmaların. Şu konuya değinmek istiyorum özellikle çocuklardaki dikkat sürelerinin daha da arttığını fark ediyorum. Derslerimde işlerine daha fazla odaklanabiliyorlar ve bu odak sürelerinin anlamlı derecede arttığının farkındayım tespitim bu yönde.”

Ö5 “Sonuçta bizim dersimiz performansa dayalı bir ders çocuğun algılama becerisi ile fiziksel hazır bulunuşluğunun bir arada olması gereken ve bunları sergileyebileceği alanlar üzerine çalışmalar yapıyoruz. Kâğıt kesme, taşırmadan boyama gibi aktivitelerde ciddi ilerlemeler katettiklerini söyleyebilirim.”

Ö6 “Ders içi ilerlemeler anlamında konuşacak olursak öğrencilerimiz gerçekten sınıfta artık daha uysal, daha söz dinleyen, problem çıkarmayan verilen işleri yapmak için çabalayan bir grup haline geldiler. Daha öncesinde sürekli öğrencilere yerine geç, konuşma tarzında komutlar vermek yerine artık öğrencilerimizle bir aktivite yapabilme, bir ürün ortaya koyabilme şeklinde bir ders içi ortamın olduğunu söyleyebilirim.”

Tablo 26. Öğretmenlerin Yapılan Uyarlanmış Beden Eğitimi ve Spor Uygulamaları ile İlgili Değerlendirmeleriniz Nelerdir ve Eklemek İstedığınız Bir Düşünceniz Var Mı Sorusuna İlişkin Görüşleri Sonucunda Ortaya Çıkan Ana Tema, Alt Tema ve Kodlar

ANA TEMA	ALT TEMA	KODLAR	KATILIMCI
Değerlendirmeler	Katkı	Olumlu katkı sağladı, öğrenci öğretmen ilişkilerine katkı, derslerde öğretmen performansının artması	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6
	Olumsuzluklar	Olumsuz hava şartları, öğrencilerin derse yorgun gelmesi, okul imkanlarının yetersizliği	Ö1, Ö4, Ö6
	Öneriler	Havuz çalışmaları olmalı, farklı etkinlik alanları olmalı, öğrenci seviyesine uygun programların hazırlanması, çalışmaların uzun vadeye yayılması, daha fazla eğitmen, daha çeşitli ekipmanların olması	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6
	Güvenlik	Güvenlik önlemleri alındı	Ö2

Tablo 26’da gösterildiği üzere görüşmelere ait bir (1) ana tema ve bu ana temaya bağlı olarak toplam dört (4) alt tema ortaya çıkmıştır. Alt temalara ait kodlar tabloda yer almaktadır. “Değerlendirmeler” ana temasının altında “katkı”, “olumsuzluklar”, “öneriler” ve “güvenlik” alt temaları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin alt tema ve kodlara ilişkin bazı görüşleri şu şekildedir:

Ö1 “Size tavsiyem şu olabilir; hava şartları keşke daha iyi olsaydı ve dışarıda egzersizler yaptırabilseydiniz. Farklı alanlarda egzersizler yapılabilseydi belki çok daha faydalı olabilirdi. Örnek veriyorum öğrencilerimizin hiçbiri daha önceden havuz gördüğünü düşünmüyorum. Bir havuzda su ile alakalı çalışmalar yapılabilseydi eminim çok güzel olurdu.”

Ö2 “Çalışmalarınızda ciddi bir yaralanma ya da sakatlık durumları olmadı. Çocuklarımız biraz kırılğan öğrenciler yani denge problemleri olan öğrenciler. Çalışmalarınızın genel hatlarıyla doğru ilerlemesi yaralanma durumlarının olmamasını sağladı diyebilirim.”

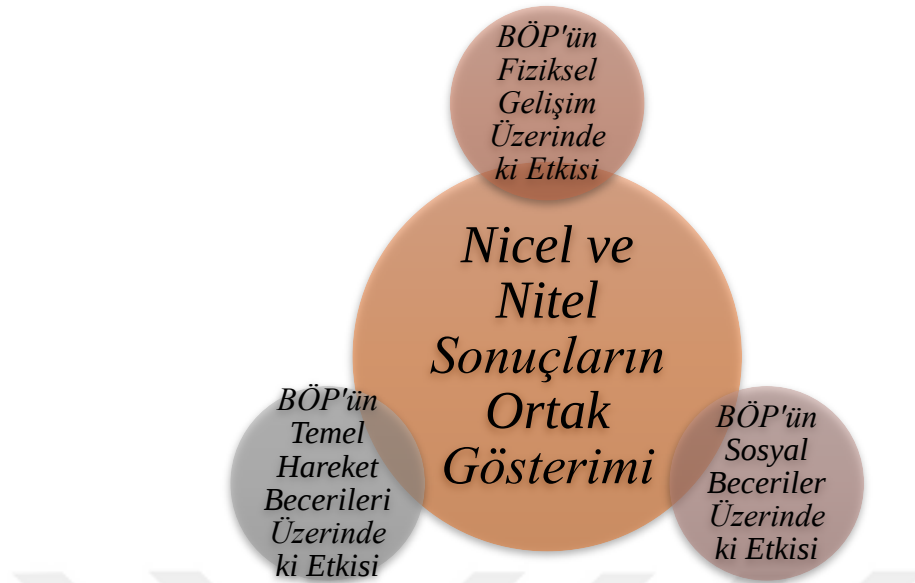
Ö4 “Hocam siz 12 haftalık bir süreçte çocuklarla çalışma fırsatı buldunuz bu sürecin az bir zaman dilimi olmadığını düşünüyorum ve her hafta içerisinde detaylı bir şekilde sıkı bir programla çocuklarla ilgilendiniz. Doğal olarak da bu süreçte yapılan çalışmaların çocukların gerçekten fiziksel ve sosyal gelişimlerine katkı sağladı. Bizler bunu gözlemledik.”

Ö6 “Öncesinde bu çocuklar içe kapanık ve bireysel hareket etmeyi tercih ediyorlardı. Şu an onu terk ettiler ve daha sosyal ve daha hareketli çocuklar haline geldiler.”

Araştırmanın Sekizinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın sekizinci alt problemi kapsamında, “Araştırmada elde edilen nitel sonuçlar nicel bulgulara ait çıkarımları nasıl geliştirebilir?” sorusu temel alınmış ve bu doğrultuda her iki veri türünden elde edilen bulguların birbiriyle olan ilişkileri derinlemesine incelenmiştir. Bu kapsamda, nitel ve nicel bulguların hangi yönlerden birbirini desteklediği ya da farklılaştığı ayrıntılı biçimde analiz edilerek, ortaya çıkan benzerlik ve farklılıkların anlamlandırılması hedeflenmiştir. Çalışmada, veriler arasındaki ilişkiselliği bütüncül biçimde değerlendirebilmek amacıyla, karşılaştırmalı analizlere olanak tanıyan ve farklı veri türlerini ortak bir çerçevede birleştiren gösterim tablolarından yararlanılmıştır. Bu yaklaşım, hem bulgular arası geçişkenliği görünür kılmış hem de elde edilen sonuçların yorumlanmasına metodolojik derinlik kazandırmıştır. Şekil 28’de de gösterildiği üzere, araştırmanın nicel ve nitel boyutlarının bütünleştirilmesi sonucunda ulaşılan ortak temalar “BÖP’ün fiziksel gelişim üzerindeki etkisi”, “BÖP’ün temel hareket becerileri üzerindeki etkisi” ve “BÖP’ün sosyal beceriler üzerindeki etkisi” olmak üzere üç ana eksen altında toplanmıştır. Bu temalar üzerinden yürütülen analizler, her iki veri setinin birbirini nasıl tamamladığını ve bulguların genel yorumuna nasıl katkı sunduğunu ortaya koymuştur. Sonuç olarak, nitel ve nicel bulguların birlikte ele alınmasıyla elde edilen bütüncül analiz süreci, araştırmanın bulgularına daha derin, çok yönlü ve açıklayıcı bir bakış açısı kazandırmıştır.

Şekil 28. Nicel ve Nitel Sonuçların Ortak Gösterimi



BÖP'ün fiziksel gelişim üzerindeki etkisine ilişkin, BÖP'ün temel hareket becerileri üzerindeki etkisine ilişkin ve BÖP'ün sosyal beceriler üzerindeki etkisine ilişkin ulaşılan nicel ve nitel sonuçların karşılaştırmalı değerlendirme sürecine ait ortak gösterimlere Tablo 27, 28 ve 29'da yer verilmiştir. Bu tablolar, her bir boyuta ilişkin bulguların bir arada incelenmesine olanak tanımakta ve nitel ile nicel verilerin birbirini hangi açılardan tamamladığını, desteklediğini veya farklılaştığını görmeyi kolaylaştırmaktadır. Böylece, elde edilen sonuçların yorumlanması daha bütüncül bir bakış açısıyla ele alınmış; BÖP'ün öğrencilerin çok yönlü gelişimine katkılarını daha net biçimde ortaya koyacak biçimde yapılandırılmıştır.

Tablo 27. Bireyselleştirilmiş Öğretim Programının Fiziksel Gelişim Üzerindeki Etkisine İlişkin Nicel ve Nitel Sonuçların Ortak Gösterimi

Nicel Bulgular	Nitel Bulgular	Nicel ve Nitel Sonuçların Birleştirilmesi
Deney grubu katılımcıların ön-son test puanları dikkate alındığında, fiziksel ölçüm parametrelerinde yer alan boy, kilo, sağ ve sol el kavrama, reaksiyon, 20m sürat testi, durarak uzun atlama, dikey sıçrama, sağlık topu fırlatma, şınav, mekik, 2dk yürüyüş, flamingo denge testi, sağ ve sol esneklik	Deney grubu katılımcıların çalışma öncesinde birçok farklı branşı oynamayı istediğinden, okul dışında da fiziksel aktiviteye katılmaya istekli olduklarından fakat katılım engelleri olduğundan dolayısıyla aktivite yapmalarının biraz zor olduğundan bahsettikleri söylenebilir. Öğretmen katılımcılar çalışma öncesinde bu öğrencilerin tipik gelişim gösteren akranlarına göre fiziksel olarak dezavantajlı olduklarından, kendi aralarında da bireysel farklılıkları olduğundan ve bireye yönelik hazırlanan programların fiziksel gelişimlerine olumlu katkı sağlayacağından bahsetmektedirler.	Fiziksel gelişim için hem öğrenci hem de öğretmen katılımcıların ortak görüşü olarak fiziksel aktiviteleri çok önemsedikleri görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin bireysel programların uzman kişiler tarafından zihinsel yetersizliği bulunan öğrencilere uygulatılmasının onların fiziksel gelişimleri için önemli bir faktör olduğunu belirtmesi ve yapılan çalışmanın da sonuçlarında olumlu anlamlı farklılık olması nicel sonuçların nitel görüşmeler tarafından desteklendiğini ve aralarında tutarlılık olduğunu göstermektedir. Bireysel farklılıkların belirlenerek ortaya çıkarılan bireyselleştirilmiş programın uygulatılmasında öğrencilerin yapabilme becerilerinin ortaya konması,

Tablo 27. (Devamı)

testlerinin alt boyutlarında anlamlı farklılık olduğu ($p<0.05$) belirlenmiştir. Fiziksel ölçümlerden sadece vücut kitle indeksi alt boyutunda anlamlı farklılık olmadığı ($p>0.05$) tespit edilmiştir.	Deney grubu katılımcılar çalışma sonrasında birçok farklı etkinlikler yaptıkları, bu çalışmaların kendilerini fiziksel anlamda çok geliştirdiği, bazı öğrencilerin hareketleri güzel yaptığını bazılarının ise zorlandığını ifade etmektedirler. Öğretmen katılımcılar çalışmaların öğrencilerin motor gelişimlerine, dikkat seviyelerinin artmasına ve farklı tesislerde yapılacak çalışmaların (Yüzme havuzu, GSİM tesisleri vb.) öğrenciler için daha faydalı olacağına dikkat çektikleri belirlenmiştir.	zorlanabilecekleri becerilerin belirlenmesi ve hazır bulunuşluklarının sağlanmasının önemli olduğu, bununla birlikte fiziksel parametrelerde olumlu ilerlemelerin görülmesi hazırlanan programın hedeflenen amaç için uygun olduğu görüşmelerdeki olumlu ifadeler ve nicel sonuçlardaki puanlarda görülmektedir. Kısaca özetlenecek olursa; nitel görüşmelerdeki düşünceler ile nicel ölçüm sonuçlarının olumlu olarak birbirini desteklediği, aralarında tutarlılık olduğu ve sonuç olarak hazırlanan bireysel programın öğrencilerin fiziksel gelişimleri açısından faydalı olduğu görülmektedir.
---	--	---

Tablo 28. Bireyselleştirilmiş Öğretim Programının Temel Hareket Becerileri Üzerine Etkisine İlişkin Nicel ve Nitel Sonuçların Ortak Gösterimi

Nicel Bulgular	Nitel Bulgular	Nicel ve Nitel Sonuçların Birleştirilmesi
Deney grubu katılımcıların ön-son test puanları dikkate alındığında, temel hareket becerileri ölçümünde yer alan yer değiştirme hareketleri (desteksiz yürüyüş yapar, slalomlar arasında yürüyüş yapar, sağa-sola kayma hareketleri yapar, kısa mesafeli koşular yapar, elinde nesne ile koşular yapar, değişik yönlerde koşular yapar, sıçrama hareketleri yapar, nesnelerin içine sıçrama yapar, engeller üzerinde sıçrama yapar), nesne kontrol hareketleri (iki elle top tutma, iki elle top atma, omuz üstü tek elle top atma, tek elle top sektirme, raketle vurma, ayakla top tutma, ayakla topa vurma, ayakla top sürme) ve dengeleme hareketleri (denge tahtası üzerinde çift ayak duruş, denge tahtası üzerinde tek ayak duruş, düz bir çizgi üzerinde desteksiz yürüme, çizgi üzerinden sağa-sola sıçrama, step tahtasından çift ayak atlama, tek ayak yerde öne doğru eğilme, sağa-sola dönme hareketleri) testlerinin tüm alt boyutlarında olumlu anlamlı farklılık olduğu ($p<0.05$) belirlenmiştir.	Deney grubu katılımcıların çalışma öncesinde koşmayı, yürümeyi, tenis oynamayı, bowling oyununu, yakar top oynamayı, farklı branşları yapmayı çok sevdiklerini ve sürekli oynamak istediklerini ifade ettikleri görülmüştür. Öğretmen katılımcılar çalışma öncesinde motor gelişimin öğrenciler için önemli bir faktör olduğundan, bununda temel hareket becerileri uygulamalarıyla bahsetmektedirler. Deney grubu katılımcılar çalışma sonrasında özellikle denge gelişiminin zayıf olduğundan, top atma ve tutma konusunda yetersiz olduklarından fakat çalışmaları yaptıkça başarabildiklerinden ve çalışmaları eğlenerek yaptıklarından bahsetmektedirler. Öğretmen katılımcılar çalışma sonrasında öğrencilerin motor becerilerinde ciddi gelişmeler olduğundan ve bu gelişmelerin akademik yaşamlarına da katkı sağladığından, diğer derslere olumlu aktarımının olduğundan (kalem tutma, enstrüman çalma, resim yapma vb.) bahsetmektedirler.	Deney grubunun fiziksel olarak bir şeyleri yapabilme noktasında istekli oldukları fakat hareket becerileri noktasında önemli yetersizliklerinin ve motor becerilerinin geliştirilmesi gerektiği görülmektedir. Kuvvet, dayanıklılık, sürat, esneklik vb. temel motorik özelliklerin geliştirilmesinin önemli olmasının yanı sıra dengeleme, yer değiştirme ve nesne kontrolü gerektiren temel hareket becerilerinin gelişimi de bireyin motor becerileri gelişimi açısından oldukça önemlidir. Bu çalışmada da fiziksel gelişimin yanında hareket kabiliyetlerinin gelişimine de odaklanılmıştır. Temel hareket becerilerinin öğrencilerde oldukça düşük seviyede olduğu saptanmış ve süreç içerisinde birçok egzersiz çalışmaları ile öğrencilerin beceri kazanımının olumlu yönde ilerlediği görülmüştür. Gelişim süreci, düzenli gözlemler ve öğretmenlerin geri bildirimleri dikkate alındığında; temel hareket becerileri kazanımlarının oluşması öğrencilerin diğer derslerine ve akademik gelişimlerine katkı sağladığı belirlenmiştir.

Tablo 29. Bireyselleştirilmiş Öğretim Programının Sosyal Gelişim Üzerine Etkisine İlişkin Nicel ve Nitel Sonuçların Ortak Gösterimi

Nicel Bulgular	Nitel Bulgular	Nicel ve Nitel Sonuçların Birleştirilmesi
Deney grubu katılımcıların ön-son test puanları dikkate alındığında, okul sosyal gelişim ölçeğinde yer alan sosyal yeterlilik ve olumsuz sosyal davranış alt boyutlarının ikisinde de anlamlı farklılık olduğu ($p<0.05$) belirlenmiştir.	Deney grubu katılımcıların çalışma öncesinde genel olarak okul ortamının iyi olduğundan, arkadaşlarıyla iyi ilişkiler kurduklarından, fakat bazen sosyal zorluklar yaşadıklarından bahsettikleri vurgulanmıştır. Öğretmen katılımcıların çalışma öncesinde deney grubu ile ilgili adaptasyon, öğrenme ve iletişim gibi konularda sorunları olduğundan, bunun çözümü için ise; ekran zorbalığının önüne geçilerek toplumsal bilincin artırılması gerektiğinden, seviyelerine göre uygun programın, uygun bireylerce sevgiyle ve ilgiyle verilmesinin önemli olduğundan bahsettikleri belirlenmiştir. Deney grubu katılımcılar çalışmaları eğlenerek ve zevkle yaptıklarını, kendilerini daha iyi hissettiklerini ifade etmektedirler. Ayrıca grup çalışmalarının kendilerini çok mutlu ettiğini ve bu çalışmaların devam etmesini istedikleri görülmektedir. Öğretmen katılımcılar çalışma sonrasında öğrencilerin güdülenmesinin sağlandığını ve uyumsal davranışlarında olumlu gelişmeler olduğunu gözlemlediklerini ifade etmektedirler. Daha iyi arkadaşlık ilişkileri kurmaya başladıklarından, iletişim becerilerinin arttığından ve artık paylaşım yapabildiklerinden bahsettikleri görülmüştür.	Okul sosyal yaşamı açısından öğrencilerin iletişim becerileri, algılama problemleri, öz güven eksikliği, öğrenme güçlüğü, arkadaşlık ilişkileri kuramama gibi konularda önemli sorunlar yaşadıkları ve bu sorunların kendileri adına sosyal açıdan ciddi olumsuz neticeler meydana getirdiği tespit edilmiştir. Bu açıdan entelektüel yetersizliği bulunan öğrencilerin toplumsal yaşama katılabilmeleri ve kendilerini bir birey olarak görebilmeleri açısından sosyal gelişimlerinin sağlanması gerektiği değerlendirilmektedir. 12 haftalık bireyselleştirilmiş öğretim programı süresince, psikomotor ve psikososyal gelişim alanları birbirini tamamlayıcı şekilde bütüncül olarak ele alınarak; bu çok boyutlu yaklaşımın eğitim kalitesini ve verimliliğini önemli oranda artırdığı saptanmıştır. Sonuç itibarıyla; öğrencilerle ve öğretmenlerle yapılan görüşmeler, ayrıca öğretmenlere uygulatılan anket sonuçları neticesinde sosyal becerilerinin ve iletişimlerinin önemli oranda artış gösterdiği belirlenmiştir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

Tartışma ve Sonuç

Araştırmada entelektüel yetersizliğe sahip öğrencilere uygulanan bireyselleştirilmiş öğretim programının psikomotor ve psikososyal gelişimlerine etkisi var mıdır? Ana problem cümlesiyle yola çıkılmıştır. Bu doğrultuda beden eğitimi ve spor derslerinde uygulanan bireyselleştirilmiş öğretim programının psikomotor ve psikososyal becerileri üzerindeki etkileri, psikomotor becerilerin okul sosyal davranışları üzerindeki etkileri ve öğrencilerin okul yaşamlarını bütüncül olarak nasıl algıladıkları incelenmiştir. Çalışmada entelektüel yetersizliği bulunan 10 öğrenciye uyarlanmış beden eğitimi ve spor etkinlikleri uygulanmış; programın etkileri ise fiziksel ölçümlerle ve öğrencilerin derslerine giren branş ve özel eğitim öğretmenlerinden oluşan 6 öğretmenin anket ve yarı yapılandırılmış görüşmeleri aracılığıyla değerlendirilmiştir. Çalışmada karma yöntem yaklaşımı benimsendiğinden veriler nicel ve nitel olarak toplanmış, elde edilen bulgular ise her iki boyut açısından ayrı ayrı ulusal ve uluslararası literatürle kapsamlı bir şekilde karşılaştırılarak tartışılmıştır. Tartışma bölümünde, bireyselleştirilmiş öğretim programının sırasıyla fiziksel uygunluk, psikomotor beceriler, temel hareket becerileri, öğretmenlere uygulanan okul sosyal davranış ölçeği aracılığıyla sosyal beceriler ve yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen nitel veriler ile çalışma bütününe ilişkin etkileri ele alınmıştır. Son olarak, nitel bulguların nicel verileri destekleyip desteklemediği değerlendirilmiş ve bireyselleştirilmiş öğretim programının öğrencilerin gelişimlerine etkisi ayrıntılı biçimde ortaya konulmuştur.

Nicel Verilere İlişkin Bulguların Tartışılması

Çalışma kapsamında, 11-14 yaş aralığında entelektüel yetersizliğe sahip öğrencilerden oluşan deney grubuna, 12 hafta boyunca haftada dört gün beden eğitimi derslerinde bireyselleştirilmiş öğretim programı uygulanmıştır. Program öncesinde katılımcılara ön testler uygulanmış, sonrasında ise bireysel ihtiyaç ve eksiklikler doğrultusunda planlanan egzersizler ile öğrencilerin psikomotor becerilerinin ve fiziksel gelişimlerinin desteklenmesi amaçlanmıştır. Kullanılan ölçümler, ulusal ve uluslararası literatürde dezavantajlı bireyler üzerinde geçerliliği ve güvenilirliği test edilmiş bilimsel çalışmalardan seçilmiştir. Bu kapsamda; vücut kompozisyonu ölçümleri (boy, kilo ve VKİ), kas-iskelet sistemi ölçümleri (flamingo denge testi, sağ ve sol el kavrama kuvveti testi ve otur eriş sağ-sol esneklik testi), anaerobik kapasite ölçümleri (reaksiyon testi, 20 m sürat testi, durarak uzun atlama testi ve

dikey sıçrama testi) ve aerobik kapasite ölçümleri (sağlık topu fırlatma testi, şınav-mekik testi ve 2 dakika yürüme testi) kullanılmıştır. Deney grubu için ön test–son test karşılaştırıldığında, öğrencilerin dezavantajlı bireyler olduğu, çok düşük fiziksel uygunluk ve motor gelişim seviyelerinin olduğu göz önünde bulundurulduğunda, çalışma öncesi ile sonrası arasında oldukça anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Literatüre bakıldığında, EY’li çocukların genel motor yeterliklerinin, durarak uzun atlama, mekik, mekik koşusu, esneklik, kavrama kuvveti el becerisi hız, denge ve koordinasyon becerilerinin tipik gelişim gösteren çocuklara göre yetersiz olduğu bilinmektedir (Aslan, 2015; Bechar & Grosu, 2016; Fırat, 2006; Özer vd., 1999; Sevimay Özer, 2005; Volkan Yazıcı, 2014; Yiğit & Hekim, 2017). Bu bulgular, öğrencilerin motor becerilerinde ve fiziksel gelişimlerinde beklenen yönde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olumlu gelişmeler yaşandığını ortaya koymaktadır.

Yapılan ölçümler öğrencilerin fiziksel durumları açısından değerlendirildiğinde; bazı öğrencilerde boy ve kilo artışı gözlenirken, bazı öğrencilerde ise kilo kaybı yaşandığı tespit edilmiştir. Gelişim çağındaki bireylerde boy ve kilo artışının beklenen bir durum olduğu bilinmektedir. Bununla birlikte, fazla kilolu olan bazı öğrencilerin program sonrasında kilo kaybı yaşaması, uygulamanın bireysel farklılıkları dikkate alan yapısını ortaya koymakta, öğrencilerde istenilen yönde değişikliklerin gerçekleşerek boy ve kilo parametrelerinde olumlu yönde anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Bununla birlikte, her ne kadar öğrencilerin boy ve kilo değerlerinde değişim gözlene de vücut kitle indeksi (VKİ) değerleri incelendiğinde anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. VKİ, bireyin kilogram cinsinden vücut ağırlığının, boy uzunluğunun metre cinsinden karesine bölünmesiyle hesaplanan bir göstergedir (Akandere vd., 2010). VKİ belirli aralıklar üzerinden değerlendirildiğinden, öğrencilerde görülen değişimler bu aralıkların dışına çıkmamış ve oransal olarak hesaplanan değerler anlamlı farklılık göstermemiştir. VKİ’de belirgin bir değişim gözlenmemesine karşın kuvvetteki artış ve yağsız vücut kitlesindeki orantısal yükseliş, şişmanlık çalışmalarında arzu edilen bir fizyolojik adaptasyona işaret etmektedir. Bu durum, ‘kas kütlesi–nöral adaptasyon’ çerçevesinde bilişsel esneklik açısından da akademik bir değer taşımaktadır. Bununla birlikte, VKİ’ye yönelik sürdürülebilir iyileşmenin yalnızca egzersizle sınırlı kalamayacağı; diyet ve sağlık eğitimiyle desteklenen bütüncül bir yaklaşımın gerekli olduğu düşünülmektedir. Alan yazın incelendiğinde, bu çalışmanın sonuçlarını destekleyen araştırmalara rastlanmaktadır. Ancak, farklı yöntemler, uygulama süreleri ve katılımcı grupları nedeniyle literatürde farklı sonuçlara ulaşan çalışmaların da bulunduğu görülmektedir. Bu bulgu, bireyselleştirilmiş öğretim programlarının etkisinin çeşitli değişkenlere bağlı olarak farklılaşabileceğini göstermektedir. Uzun (2024) çocuk sporculara yönelik hazırladığı tez çalışmasında uygulama ve kontrol gruplarının hem ön test hem de son test değerleri karşılaştırıldığında kilo, boy ve vücut kitle

indeksi değerlerinde grup içi anlamlı düzeyde fark tespit etmektedir. Başka bir çalışmada entelektüel yetersizliği olan çocukların tipik olarak gelişen akranlarına kıyasla daha yüksek obezite prevalansına sahip oldukları bilinmektedir. Obezitenin sonuçları ise halihazırda var olan tıbbi komplikasyonları artırmakta ve çocukların fonksiyonel bağımsızlığını azaltarak bakım yükümlülerine daha çok iş yükü ortaya çıkartmaktadır (Polfuss vd., 2021). Yine Özkan (2014) çalışmasında 8–12 yaş aralığında hafif düzeyde EY’li çocuklarda beden eğitimi ve spor etkinliklerinin motor beceriler, sosyal beceriler ve yaşam kalitesi üzerindeki etkileri incelenmiştir. 14 hafta boyunca uygulanan programın sonucunda, deney grubunda yer alan çocukların boy uzunluğu ölçümlerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir artış rapor edilmiştir. Entelektüel yetersizliğe sahip bireylerin vücut kompozisyonlarında anlamlı değişimlerin gözlemlenebilmesi için, yalnızca fiziksel aktivite uygulamalarının yeterli olmadığı; bunun yanında uzun vadeli, yüksek yoğunluklu egzersizlerin, sağlık eğitimi ve diyet bileşenlerini de içeren bütüncül müdahale programlarının uygulanması gerektiği belirtilmektedir (Bergström vd., 2013; Karinharju, 2005; Maiano vd., 2014; Martínez-Zaragoza vd., 2016). Wang vd. (2022) tarafından entelektüel yetersizliğe sahip bireyler üzerinde yürütülen 270 yaşam tarzı müdahalesini kapsayan sistematik derleme çalışmasında, obezite risklerinin azaltılması ve fiziksel uygunluk düzeylerinin geliştirilmesine yönelik etkili stratejilerin belirlenmesi amaçlanmış, ancak yalnızca fiziksel aktivite müdahalelerinin obeziteyi azaltmada anlamlı bir etki oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer biçimde, Harris vd. (2015), Elmahgoub vd. (2011), Pérez-Cruzado vd. (2017), Calders vd. (2011) ve Oviedo vd. (2014) tarafından yürütülen araştırmalarda da fiziksel aktivite uygulamalarının entelektüel yetersizliğe sahip bireylerin vücut kompozisyonları üzerinde önemli düzeyde bir değişim yaratmadığı rapor edilmiştir. Bu doğrultuda, söz konusu araştırma bulguları mevcut çalışma sonuçlarını desteklememektedir. Araştırma bulgusunu desteklemeyen bu araştırmaların sonuçları çalışmamızın sonuçlarının farklı yönlerini ortaya koymaktadır. Bu farklı sonuçların çıkmasında temel bazı sebeplerin (örneklem grubu, çalışma amacı, programın uygunluğu vb.) olabileceği ve tek bir sonucun mümkün olmayacağı durumunu göstermektedir.

Kas-iskelet sistemi ölçümleri kapsamında flamingo denge testi, sağ ve sol el kavrama kuvveti testi ile otur-eriş sağ ve sol esneklik testi uygulanmıştır. Ön test sonuçları incelendiğinde, flamingo denge testinde öğrencilerin performans düzeylerinin birbirinden oldukça farklı olduğu görülmüştür. Bazı öğrencilerin çok az hata ile testi tamamladığı, bazılarının ise yüksek düzeyde hata yaptığı tespit edilmiştir. Son test sonuçları değerlendirildiğinde her öğrencinin kendi başlangıç seviyesine kıyasla daha yüksek bir performans sergilediği ve flamingo denge testi parametresinde ön test-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Dönem boyunca gerçekleştirilen

uygulamaların, öğrencilerin bireysel düzeyleri dikkate alınarak planlanmış olması bu gelişimin temel nedenlerinden biri olarak görülmektedir. Özellikle denge konusunda daha fazla güçlük yaşayan öğrencilerin eksiklikleri belirlenmiş ve bu eksikliklerin giderilmesine yönelik çalışmalar yürütülmüştür. Bu yaklaşım sayesinde öğrencilerin bireysel farklılıkları tolere edilmiş, eksiklikleri telafi edilerek gelişimlerine önemli ölçüde katkı sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Literatür incelendiğinde, Arslan ve İnce (2015) çalışmalarında özel gereksinimli yaş ortalaması 10 olan 14 erkek çocukla yürüttüğü 12 haftalık çalışmada, çocukların kaba motor gelişimleri değerlendirilmiş ve özellikle denge puanlarında ön test-son test arasında anlamlı artış tespit edilmiştir. Golubovic vd. (2012) ise Eurofit testlerini kullanarak zihinsel yetersizliği olan çocuklarda farklı egzersiz türlerinin fiziksel uygunluk sonuçlarında belirgin değişiklikler oluşturduğunu vurgulamıştır. Bu çalışmada hafif düzey zihinsel engelli çocukların denge testinde gelişim gösterdiklerini tespit etmişlerdir. Rad vd. (2012) yapmış oldukları araştırmada tesadüfi yöntemle belirlenen 20 özel gereksinimli çocuğa günde 45 dakika ve haftada 3 kez olmak üzere 8 hafta boyunca spark programı uygulanmıştır. BOT-2 testi çalışmaya katılan özel gereksinimli çocukların hepsine çalışma öncesi ve sonrası uygulanmıştır. Araştırma sonucunda çalışma grubundaki statik denge parametrelerinin kontrol grubundaki statik denge becerisinin daha yüksek olduğunu ve istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğunu vurgulamışlardır. Astorino vd. (2012) dezavantajlı çocuk ve ergenlerde klinik egzersiz rehabilitasyonunun faydalı etkileri adlı çalışmalarında 9-15 yaş arası 6 dezavantajlı çocuğa 8-12 hafta arasında günde 60 dakika ve haftada 2 gün olacak şekilde ısınma, plyometrik çalışmalar, aerobik egzersizler, yüksek yoğunluklu interval egzersizler, direnç çalışmaları, stretching ve soğuma gibi 16 seans antrenman programı uygulamışlardır. Uygulanan egzersiz programı sonucunda denge ön test ve son test sonuçlarının son test lehine istatistiksel açıdan anlamlı farklılığı olduğunu tespit etmişlerdir. Bayazıt vd. (2014) jimnastik egzersiz programının eğitilebilir zihinsel engelli kız çocukların denge gelişimine olan etkisini inceledikleri çalışmalarına zihinsel engeli dışında herhangi bir engeli olmayan toplam 10 kız çocuk katılmıştır. Katılımcılara günde 1 saat ve haftada 3 gün olmak üzere toplam 6 hafta temel jimnastik çalışma programı uygulanmıştır. Çalışma sonucunda araştırmaya katılan zihinsel engelli kız çocukların flamingo denge testi ölçümlerinin ön test ve son test değerleri arasında son testler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğunu tespit etmişlerdir. Bu sonuçlar, bizim yaptığımız çalışmanın benzer parametreleriyle paralellik göstermektedir. Işık (2019)'ın bulgularına göre 15-16 yaş erkeklerin flamingo denge testi hata ortalaması ön test puanları ile son test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Bu çalışmanın sonucunun ise çalışmamızla farklılık gösterdiği görülmektedir. Literatürde olumlu anlamlı farklılığın olduğu birçok çalışma tespit edilirken, anlamlı farklılığın gözlenmediği çalışma sayısının çok sınırlı olduğu tespit edilmiştir.

Sağ ve sol el kavrama kuvveti ön test sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin el kaslarının oldukça yetersiz bir gelişim düzeyine sahip oldukları görülmüştür. Bu yaş grubunda tipik gelişim gösteren bireylerin dahi ince motor becerilerinin sınırlı olduğu bilinmektedir. Dolayısıyla dezavantajlı bireylerde ince motor becerilerinin yetersiz olması doğal ve beklenen bir durum olarak değerlendirilmektedir. Nitekim ön test bulguları, öğrencilerin baskın ya da baskın olmayan el fark etmeksizin düşük seviyede kavrama kuvvetine sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, baskın elini kullanan bireylerin test puanlarının görece daha yüksek olduğu da gözlenmiştir. Literatürde, çocuklarda öncelikle kaba motor becerilerin geliştiği, yaş ilerledikçe ise ince motor becerilerin kas olgunlaşması ve düzenli çalışmalarla birlikte gelişim gösterdiği ifade edilmektedir. Büyük kas gruplarındaki beceri gelişiminin ardından küçük kas gruplarında beceri gelişiminin başladığı ifade edilmektedir. Bu süreç bir nesnenin avuç içiyle geniş bir şekilde kavranmasından, baş ve işaret parmaklarıyla yapılan daha ince ve kontrollü kavrama hareketlerine doğru bir ilerleme göstermektedir (Özer & Özer, 2019). Bu doğrultuda, uygulama sürecinde öğrencilerin el kaslarındaki yetersizlikler dikkate alınarak çeşitli güçlendirme etkinlikleri planlanmıştır. Raketle yapılan çalışmalar, küçük toplarla gerçekleştirilen atma-tutma etkinlikleri ve çember içine yerleştirilen topları ip yardımıyla çekme gibi uygulamalar bu kapsamda yürütülmüştür. Uygulanan çalışmaların sonucunda, son test bulgularının ön test verilerine göre sağ ve sol el kavrama kuvvetinde anlamlı artışlar gösterdiği ve iki ölçüm arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık ortaya çıktığı belirlenmiştir. Bilimsel çalışmalar detaylı incelenmiş olup, yine olumlu farklılık bulan çalışmaların fazla olduğu ama bunun yanı sıra ön-son test incelemelerinde anlamlı farklılık bulunmayan çalışmalarda tespit edilmiştir. Bu çalışmaları şöyle özetleyebiliriz; Biçer vd. (2004) zihinsel yetersizliğe sahip çocuklarda güç ve kuvvet egzersiz programının hareket becerileri ile yetenekler üzerindeki etkisini incelemek amacıyla gerçekleştirdikleri araştırmada, uygulanan program sonucunda sağ el kavrama kuvveti değerlerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir artış tespit edilmiştir. Benzer şekilde, Atan vd. (2016) entelektüel yetersizliği bulunan çocuklarda basketbol antrenman programının bazı motorik özellikler üzerindeki etkisini değerlendirmek amacıyla yürüttükleri çalışmada da el kavrama kuvvetine ilişkin ön test ve son test değerleri arasında son test lehine istatistiksel olarak anlamlı bir gelişme gözlemlenmiştir. Akyüz vd. (2011) entelektüel yetersizliği olan çocuklarda fiziksel aktivite programının bazı fiziksel ve fizyolojik özellikler üzerindeki etkisini incelemek üzere gerçekleştirdikleri araştırmada ise, uygulanan program sonucunda el kavrama kuvvetine ilişkin ön test ve son test değerleri arasında anlamlı düzeyde bir artışın meydana geldiği belirlenmiştir. Uçar (2020) eğitilebilir zihinsel engelli bireyler üzerine yapmış olduğu çalışmada toplam 30 eğitilebilir zihinsel engelli bireye günde 1 saat ve haftada 2 gün olacak şekilde 8 hafta boyunca

basketbol antrenman programı uygulamıştır. Araştırma sonucunda eğitilebilir zihinsel engelli kız ve erkek bireylerin sağ ve sol el kavrama kuvveti parametrelerinin ön ve son test ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Karakaş (2018) 8-11 yaş aralığındaki zihinsel yetersizliği hafif düzeyde olan çocukların motor beceri ve fiziksel uygunluk gelişimlerini incelemek amacıyla 10'u deney grubunda, 11'i kontrol grubunda olan toplam 21 çocuğu çalışmasına dâhil etmiştir. Deney grubuna 24 haftalık serbest zaman aktivite programı uygulanmıştır. Araştırma sonucunda deney ve kontrol grubunun ön ve son test ölçümleri sonucunda sol el kavrama kuvvetinde anlamlı bir farklılık bulunurken sağ el kavrama kuvvetinde değerlerinde anlamlı düzeyde farklılık bulunmamıştır. Cuesta-Vargas vd. (2011) zihinsel engelli yetişkinler üzerine yapmış oldukları çalışmalarına 187 erkek 79 bayan sporcu olmak üzere toplamda 266 hafif derecede zihinsel engelli sporcu dâhil etmişlerdir. Katılımcıların fiziksel aktivite düzeyi bir ölçek doğrultusunda belirlenip sporcu olanlar ve sporcu olmayanlar şeklinde gruplandırılmıştır. Çalışma sonucunda iki grup arasındaki el kavrama kuvveti ortalamalarında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Öğrencilerin otur-eriş sağ ve sol esneklik ön test sonuçları, vücut kompozisyonlarının esneklik becerileri üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Görece kilo fazlası ya da aşırı uzun boy gibi vücut kompozisyonları düzgün olmayan öğrencilerin esneklik becerilerinin oldukça düşük seviyede olduğunu ortaya koymaktadır. Bunun yanı sıra vücut kompozisyonu normal gelişim düzeyinde olan öğrencilerin ise tipik gelişim gösteren bir akranı ile kıyaslandığında benzer ve yeterli seviyede bir esneklik becerisi gösterdiği söylenebilir. Bu bulgular temel motorik özelliklerin birbiri ile bağlantılı ve bir becerinin eksikliği başka bir beceriyi de olumsuz yönde etkileyeceği durumunu destekler niteliktedir. Çalışmanın esneklik ölçümleri de gösteriyor ki, fiziksel olarak yetersizliği bulunan bireylerin esneklik becerisi sergileme düzeylerinde olumsuz etkisinin olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Çalışmadaki fiziksel dezavantajı olan öğrenci sayısı az olduğundan esneklik becerileri sergileme de problem yaşayan öğrenci sayısının da az olduğu görülmektedir. Kız öğrencilerin ön test sonuçları genel olarak iyi seviyede bulunurken, yeterli fiziksel özelliklere sahip erkek öğrencilerin sonuçları da olumlu düzeydedir. Esneklik beceri seviyesi ön test puanları genel olarak yüksek düzeyde çıkmasına rağmen son test sonuçları değerlendirildiğinde ön test puanlarına oranla belli bir seviyede artış görülmekle beraber istatistiksel olarak anlamlı seviyede farklılık olduğu tespit edilmiştir. Verilerin istatistiksel olarak anlamlı çıkmasına rağmen genel esneklik beceri puanları incelendiğinde ön test- son test puanlarının birbirine oldukça yakın oldukları gözlemlenmiştir. Çalışmamızın otur-eriş esneklik ölçüm ön test- son test sonuçlarını destekler durumda olan çalışmalardan bazıları; Bulut (2024) doktora tez çalışmasında deney grubu katılımcılarının esneklik parametresi fiziksel uygunluk ön test-son test puanlarında istendik yönde istatistiksel

olarak anlamlı düzeyde bir fark bulunmuştur. Güler vd. (2019) yapmış olduğu yaş aralığı 8 ile 12 olan erkek çocuklarla 12 haftalık oyun ve ritim temelli basketbol antrenmanlarının motorik gelişim üzerine etkisinin incelendiği bir çalışmada esneklik puanlarında istatistiksel olarak esneklik becerilerinin geliştiğini ortaya koymaktadırlar. Orta düzeyde zihinsel yetersizliği bulunan çocuklar üzerinde uygulanan trambolin egzersiz programının motor ve denge performansına etkisini inceleyen araştırmada, uygulama sonrasında esneklik ölçümlerinde anlamlı düzeyde farklılık tespit edilmiştir. Aynı şekilde, basketbol çalışmalarının eğitilebilir zihinsel engelli çocukların bazı motorik özellikleri üzerindeki etkisini inceleyen bir araştırmada da uygulanan antrenman programı sonucunda çocukların esneklik düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir artış meydana geldiği belirlenmiştir (Tokgöz, 2020). Karahan vd. (2007) çalışmalarında, 11 zihinsel yetersizliği olan erkek öğrenciye 10 hafta boyunca, günde 60 dakika ve haftada üç gün uygulanmak üzere esneklik, kuvvet ve sürat gelişimine yönelik bir antrenman programı yürütmüştür. Program sonrasında, esneklik parametrelerine ilişkin ön test ve son test ölçümleri arasında anlamlı düzeyde farklılıklar elde edilmiştir. Yapılan çalışmalar neticesinde, düzenli antrenman ve egzersiz uygulamalarının zihinsel yetersizliği olan bireylerin esneklik becerilerinin gelişimine önemli katkı sağladığı ortaya konmaktadır. Koç (2012) çalışmasında da basketbol antrenman programının eğitilebilir düzeyde zihinsel yetersizliği bulunan bireylerin biyomotor, fiziksel ve teknik gelişimleri üzerindeki etkilerini incelediği çalışmasında, 12 zihinsel yetersizliği bulunan erkek sporcuya iki ay süreyle haftada üç gün ve 90 dakikalık sürelerle antrenmanlar yaptırmıştır. Programın sonunda sporcuların esneklik ölçümlerinde ön test ve son test değerleri arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ergin (2019) uyarlanmış fiziksel eğitim programının zihinsel yönden yetersizlikleri olan çocukların temel motor becerilerinin gelişimine etkisini incelemek amacıyla yapmış olduğu çalışmasına 14'ü deney grubu 14'ü kontrol grubu olmak üzere toplam 28 hafif düzeyde zihinsel engelli çocuk dâhil edilmiştir. Çalışmaya katılan bireylere günde 40 dakika ve haftada 3 gün olacak şekilde 12 hafta boyunca uyarlanmış fiziksel eğitim programı uygulanmıştır. 12 hafta uygulanan program sonucunda deney grubunun esneklik ön test ve son test ölçümleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bazı araştırmalarda ise bu bulgularla çelişen sonuçlara rastlanmaktadır. EY'li bireylerle yürütülen kimi çalışmalarda, uygulanan programların esneklik üzerinde artış sağladığı görülmekle birlikte, söz konusu artışın istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmadığı rapor edilmiştir (Aygün, 2004; Karakoç, 2015; Kubilay, 2008; Ün, 1999). Zhao vd. (2023) ergenlik çağı öncesi çocuklarda ip atlama egzersizlerinin etkilerini araştırdıkları meta analiz çalışmalarında 8 çalışmanın 2'sinde esneklik değerlerinde artış olduğunu ve erkeklerde esneklik becerilerinde minimal bir gelişme, kızlarda ise anlamlı bir fark olmadığını belirtmişlerdir. Koç ve Tekin (2011) ilköğretim birinci kademesindeki öğrencilere

haftada 2 saat düzenli olarak beden eğitimi ve spor dersi programı uygulamışlardır. Program sonunda esneklik düzeyinde anlamlı farklılık saptamamışlardır. Ünal (2023) çalışmasında çalışma grubunun esneklik düzey ortalamalarının 1. ölçüme göre 2. ölçümde rakamsal artış görülmesine rağmen hem sağ bacak hem de sol bacak esneklik düzeyinde de anlamlı olarak farklılık olmadığı saptanmıştır. Çalışma sonuçları yapılan çalışmaların içeriği farklı olmasına rağmen müdahale öncesi ile sonrası arasında bireylerin esneklik becerilerinde olumlu değişimler olduğunu ortaya koymaktadır. İstatistiksel olarak anlamlı farklılık çıkmayan çalışmaların verileri incelendiğinde de bir artışın söz konusu olduğu görülmektedir.

Anaerobik kapasite ölçümlerini oluşturan reaksiyon testi, durarak uzun atlama testi, dikey sıçrama testi ve 20 m sürat testlerini incelersek; literatürde anaerobik kapasiteyi değerlendirmede geçerliği kanıtlanmış ölçüm araçlarıdır. Özellikle EY’li bireylerde bu testlerin yaygın olarak tercih edilmesi, istendik verilerin elde edilmesi açısından uygun bir yöntem olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda EY’li bireylerin patlayıcı güçlerini, sıçrama becerilerini, dikkat ve harekete geçme becerilerini ölçme adına bu ölçümlerin sonuçlarının çalışmaya önemli bir bulgu oluşturduğu söylenebilir. Reaksiyon zamanı ölçümlerinde, EY’li öğrencilerin algılama ile motor tepki arasındaki ilişkisinin sınırlı olduğu ve beceri performanslarının yetersiz düzeyde kaldığı görülmektedir. İlk testlerde düşük puanlar elde edilmiş olması bu parametrenin gelişim çalışmalarında kritik bir önem taşıdığını ortaya koymaktadır. Durarak uzun atlama ve dikey sıçrama testlerinin özellikle sıçrama becerisini ölçtüğünü ve bu ölçümlerin vücut kompozisyonuyla bağlantılı olduğu görülmektedir. Fiziksel yetersizlikleri bulunan öğrencilerin bu ölçümlerde zorlandığı ve hareketleri yapabilme becerilerinin yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Nispeten fiziksel uygunluğu yeterli olan öğrencilerin ise sıçrama kabiliyetlerinin iyi seviyede olduğu görülmektedir. Bu ölçümlerde ön test sonuçlarının genel olarak beklendik seviyede olduğu fakat daha da yüksek veriler elde etme adına çalışmaların gerçekleştirildiği söylenebilir. 20 m sürat testinde de benzer şekilde öğrencilerin ön test bulguları, patlayıcı kuvvet ve hız parametrelerinin yetersiz olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte, ön testler sonrası uygulanan program sonucunda tüm anaerobik kapasite ölçümlerinde anlamlı düzeyde gelişmeler kaydedilmiş; son testlerde istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu durum, uygulanan çalışmaların EY’li öğrencilerin motor becerilerinin gelişimine katkı sağladığını göstermektedir. Literatüre bakıldığında çalışmanın bulgularını destekleyen çalışmaların olduğu görülmektedir; Arslan (2015) 12 hafta süreyle egzersiz programının uygulandığı özel gereksinimli bireylerin motor yeterlilik ile fiziksel uygunluk düzeylerine etkisi isimli çalışmasında el reaksiyon testinde ön test son test ölçümleri arasında anlamlı farklılık gözlemlenmiştir. Baykuş (2023) tez çalışmasında hafif düzey ÖGB’li bireylerin fiziksel uygunluk parametreleri son test puanlarına göre, sol el reaksiyon ve sağ el

reaksiyon hızlarında anlamlı farklılığa rastlandığını belirtmiştir. Konar ve Şanal (2020) hafif düzeydeki zihinsel engelli bireylere uygulanan spor, fiziksel aktivite ve egzersiz programının zihinsel engelli bireylerin koordinasyon ve anaerobik özelliklerine olan etkisini incelediği çalışmalarında 31 hafif düzeyde zihinsel engelli erkek bireye 8 haftalık fiziksel aktivite, egzersiz ve spor programı uygulamışlardır. Uygulanan programın sonucunda durarak uzun atlama ölçümlerinin ön test ve son test değerlerinde anlamlı düzeyde farklılık bulmuşlardır. Gültürk (2017) farklı yaş grubunda olan 7 erkek özel gereksinimli çocuğun motor beceri gelişimlerini incelemek amacıyla günde 1'er saat ve haftada 3 gün olmak üzere 12 hafta boyunca temel hareket eğitimi programı uygulamıştır. Uygulanan program sonrasında durarak uzun atlama parametrelerinin ön ve son test ortalama değerleri arasında anlamlı farklılık çıkmıştır. Yazıcıoğlu Çalışan (2023) doktora tez çalışmasında durarak uzun atlama testi bulgularının sportif hareket eğitimi alan özel gereksinimli çocukların ön test ile son test puanları arasında anlamlı sonuçların ortaya çıktığı görülmektedir. Buradan hareketle verilen sportif hareket eğitiminin uygulama grubunda patlayıcı kuvvet becerisini geliştirdiği söylenebilir. Tokgöz'ün (2020) çalışmasında, deney grubuna verilen 16 haftalık uyarlanmış temel cimnastik eğitiminin ardından katılımcıların dikey sıçrama performanslarına ilişkin ön test ve son test değerleri arasında anlamlı bir artış belirlenmiştir. Benzer biçimde, öğretilebilir düzeyde zihinsel yetersizliği bulunan çocuklarda beden eğitimi ve spor uygulamalarının motorik performans üzerindeki etkilerinin incelendiği başka bir araştırmada da program sonrasında dikey sıçrama puanlarında istatistiksel olarak anlamlı gelişmeler rapor edilmiştir. Buna ek olarak, kayak eğitiminin öğretilebilir zihinsel engelli çocukların fiziksel uygunluk düzeylerine katkısını inceleyen çalışmalar, katılımcıların dikey sıçrama performanslarında dikkate değer bir ilerleme olduğunu göstermiştir (Şahin, 2011; Yılmaz & Soyer, 2019). Uçar (2020) çalışmasında zihinsel yetersizliği bulunan bireylerin fiziksel uygunluk parametrelerine ilişkin ortaya koyduğumuz sonuçlara göre dikey sıçrama puanlarında artış olduğu görülmüştür. Aynı şekilde, Atan vd. (2016)'da 10-11 yaş grubunda zihinsel engelli çocuklarda basketbol eğitiminin motor performans gelişimi üzerindeki etkilerinin incelenmesi çalışmasında zihinsel yetersizliği bulunan çocuklara 12 hafta, haftada 2 gün ve 1 saat uygulanan basketbol antrenman programının sonunda çocukların dikey sıçrama ve reaksiyon süresi değerlerinde olumlu bir artış olduğunu tespit etmişlerdir. Kurban ve Kaya (2017) çalışmalarında 10-13 yaş arası çocuklara yönelik futbol antrenmanları yapılmış ve sonuç olarak 20 metre sürat koşusu ortalamaları ön ve son test değerlerinde anlamlı fark görülmüştür. Türker (2010) 12 hafta boyunca yapılan antrenman sonucunda çalışmaya katılan çocukların 20 metre hızının anlamlı düzeyde farklılık olduğu bulguları elde etmiştir. Kahraman ve Şahan (2019) çalışmasında voleybol oynayan ve oynamayan çocuklar üzerinde yapmış oldukları araştırma sonucunda 20 m sürat değerlerinde

istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulmuşlardır. Cirav (2018) deney grubu son test sonuçlarında anlamlı bir farklılık bulmuş, eğitsel oyunların sürat becerisini geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Bulut (2024) tez çalışmasında DMT 20m sprint koşu testi sonuçlarında deney grubu ilk ve son test verileri arasında anlamlı fark görülmüştür. Gülşen Eşkil (2023) tez çalışmasında 20 metre sürat parametresinin deney grubu ön test son test puanlarına bakıldığında anlamlı bir farklılık olduğunu belirtmektedir. Yüksel (2017) yılında 11 yaşındaki çocuklarla yaptığı bir çalışmada 12 haftalık badminton programının 20m sprint testi sonuçlarına anlamlı ölçüde etki ettiği sonucuna varılmıştır. Sürat özelliği daha küçük yaşlarda daha hızlı gelişim gösterebilmektedir (Türkmen, 2021). Nitekim spor branşlarının sürat becerisini olumlu yönde etkilediği söylenilebilir. Alan yazın incelendiğinde anaerobik test sonuçlarına bakıldığında çalışmamızla farklı sonuçlar elde eden çalışmaların da olduğunu söyleyebiliriz; Yılmaz vd. (2017) yaptıkları bir çalışmada 9-12 yaş arası 10'u deney grubu, 10'u kontrol grubu olmak üzere toplamda 20 özel öğrenme güçlüğü olan zihinsel engelli öğrenciye günde 45 dakika ve haftada 2 gün olacak şekilde 20 hafta boyunca egzersiz programı uygulanmıştır. Özel öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin fiziksel uygunluk düzeylerini ölçmek için durarak uzun atlama, durarak dikey sıçrama ölçümleri uygulanmıştır. 20 haftalık egzersiz programı sonrasında ön test ve son test ölçümleri arasında deney grubunda olumlu anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Ateş (2022) ve Kaya (2023) çalışmalarında da 20 mt sürat testinde anlamlı farklılıklar tespit edememişlerdir. Çoknaz vd. (2003) entelektüel yetersizliğe sahip erkek çocuklarda fiziksel aktivitenin bazı motorik özellikler üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yürüttükleri araştırmada, fiziksel aktiviteye katılan grubun durarak uzun atlama testinde ilerleme göstermesine rağmen bu artışın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı rapor edilmiştir. Benzer biçimde Aygün (2004) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da durarak uzun atlama ve sürat performansı değişkenleri açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın bulunmadığı ifade edilmiştir. Ateş (2022) çalışmasında 8 hafta süren deney grubunda ön test-son test bulgularına göre dikey sıçrama parametresinde anlamlı farklılık bulunamamıştır. Gülşen Eşkil (2023) tez çalışmasında durarak uzun atlama testi parametresinde deney grubu ön test son test genel puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Aynacıyan ve Özer (2020) çocuklara uygulanan eğitsel oyunların motorik becerileri üzerindeki etkisini inceledikleri araştırmada, çalışmaya katılan öğrencilerin ön test ve son test karşılaştırmalarında durarak uzun atlama test parametrelerinde istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığını tespit etmişlerdir. Başal ve Yüksel (2021) 12-13 yaş grubu kız çocuklarının fiziksel özelliklerinin gelişiminde eğitsel oyunların etkisini incelemişlerdir ve sonuç olarak araştırmaya katılan deney grubunun sürat test parametrelerinde istatistiksel anlamda bir farklılık olmadığını tespit etmişlerdir.

Aerobik kapasite ölçümlerini oluşturan sağlık topu fırlatma, mekik, şınav ve 2 dakikalık yürüyüş testleri incelendiğinde; bu testlerin de yine literatürde geçerliği ve güvenilirliği kanıtlanmış, özellikle özel gereksinimli bireylerde yaygın olarak kullanılan ölçüm araçları olduğu görülmektedir. Çalışmalar incelendiğinde genellikle 6 dakika yürüme testi uygulandığı görülmektedir. Ön test uygulama esnasında ortaokul öğrencilerinin bu süreyi uygulayamadıkları görüldüğünden; Ünlüer vd. (2021) çalışmasındaki özel gereksinimli bireylere uyguladığı 2 dakika yürüme testi dikkate alınarak öğrencilere uygulanmıştır. Aerobik kapasiteyi belirlemede kullanılan bu testler; kas kuvveti, kas dayanıklılığı ve fonksiyonel performansın değerlendirilmesine olanak sağlamaktadır. Araştırmada elde edilen ön test bulguları, EY’li öğrencilerin genel fiziksel uygunluk düzeylerinin düşük olduğunu, özellikle üst ekstremité kuvveti, gövde kas dayanıklılığı ve kas kapasite parametrelerinde sınırlı bir gelişim gösterdiklerini ortaya koymuştur. Sağlık topu fırlatma testinde öğrencilerin kol ve gövde kas kuvvetlerinin düşük seviyede olması, mekik ve şınav testlerinde ise kas dayanıklılığı açısından yetersiz performans sergilemeleri durumu ortaya çıkmaktadır. Benzer şekilde 2 dakikalık yürüyüş testinde elde edilen veriler, kas uygunluğunun ve aerobik dayanıklılığın zayıf olduğunu göstermektedir. Vücut kompozisyonu seviyelerinin özellikle şınav ve mekik testleri üzerinde önemli etkisinin olduğu ve öğrencilerin bu testleri yaparken oldukça zorlandıkları tespit edilmiştir. Bununla birlikte uygulanan bireyselleştirilmiş öğretim programı sonucunda sağlık topu fırlatma, mekik, şınav ve 2 dakika yürüme testlerinde anlamlı düzeyde gelişmeler kaydedilmiş, son testlerde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Özellikle sağlık topu fırlatma testinde patlayıcı kuvvetin, mekik ve şınav testlerinde kas dayanıklılığının, 2 dakikalık yürüyüş testinde ise aerobik kapasitenin belirgin şekilde geliştiği görülmektedir. Bu bulgular uygulanan egzersiz programının EY’li bireylerde genel güç, dayanıklılık ve kas gücünün geliştirilmesinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak tüm testlerde gözlenen ilerlemelere rağmen öğrencilerin genel aerobik güç ve fiziksel uygunluk seviyelerinin tipik gelişim gösteren akranlarına kıyasla düşük seviyede kaldığı düşünülmektedir. Entelektüel yetersizliği olan çocuklar arasında kas kuvvetini değerlendiren bir çalışmada, sonuçların referans değerlerden düşük olduğu bulunmuştur. Kas kuvveti düşük olan çocukların yüksek yağ oranlarına sahip olması ise dikkat çekicidir. Literatürde entelektüel yetersizliği olan çocukların tipik gelişim gösteren akranlarına kıyasla kas kuvvetinin düşük olduğunu, aerobik kondisyon ve kas gücü için ise aralarındaki farkın adolesan döneme kadar sabit kaldığı, sonrasında yaşla birlikte azaldığı gösterilmektedir (Bertapelli vd., 2023; Hartman vd., 2015). Bu nedenle entelektüel yetersizliği olan çocuklarda görülen düşük kas kuvveti seviyelerinin bağımsızlığın devamlılığı ve düşmelerin önlenmesi açısından önem arz etmektedir. Dolayısıyla elde edilen veriler aerobik kapasiteye yönelik düzenli ve sistematik çalışmaların sürdürülebilirliğinin bu

bireylerin motor gelişimlerini desteklemede kritik bir önem taşıdığını göstermektedir. Literatüre bakıldığında, aerobik ölçüm bulgularından çıkan sonuçları destekleyen ve çalışma sonucu ile farklı sonuçlar ortaya koyan birçok çalışmanın olduğu görülmektedir: Zurnacı (2023) tez çalışmasında deney grubu ön test ve son test sonuçları kendi içinde incelendiğinde sağlık topu fırlatma parametresinde anlamlı düzeyde anlamlılık bulunmuştur. Koç (2023) doktora tezi kapsamında deney grubunun sağlık topu fırlatma ve şınav parametreleri ön test-son test puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Demir (2006) EY'li bireylerle yürüttüğü 10 haftalık antrenman programı sonucunda deney grubunun son test sağlık topu atma performansında anlamlı düzeyde bir artış meydana geldiği belirlenmiştir. Koca (2023) çalışmasında mekik çekme testi ölçüm sonuçları incelendiğinde, spor yapan zihinsel olarak özel gereksinimli bireylerin mekik ölçümleri ile spor yapmayan zihinsel olarak özel gereksinimli bireylerin mekik ölçümleri karşılaştırıldığında spor yapanların lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Gültürk (2017) farklı yaş grubunda olan 7 erkek otizmlili çocuğun motor beceri gelişimlerini incelemek amacıyla günde 1'er saat ve haftada 3 gün olmak üzere 12 hafta boyunca temel hareket eğitimi programı uygulamıştır. Uygulanan program sonrasında mekik çekme parametresinin ön ve son test ortalama değerleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık çıkmıştır. Yılmaz vd. (2017) yaptıkları bir çalışmada özel öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin mekik testi parametresinin ön test ve son test ölçümleri arasında olumlu anlamlı bir farklılık olduğu tespit etmiş fakat şınav parametresinde ön test-son test ölçümlerinde anlamlı farklılık tespit edilememiştir. Işıldar (2024) Çalışmasında 12 haftalık ip atlama egzersizleri ile şınav ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğunu tespit etmiştir. Yine Raj ve Maniazhagu (2022) çalışmalarında 11-14 yaş arası 30 erkek öğrenciye 6 haftalık haftada 5 gün ip atlama egzersizleri uygulamışlar ve şınav becerilerinde anlamlı fark tespit etmişlerdir. Cengiz vd. (2022) araştırmalarında yaşları 13-15 arası 22 erkek basketbol öğrencisine 4 haftalık haftada 3 gün ip atlama egzersizleri uygulamışlar ve şınav becerilerinde istatistiksel olarak anlamlı fark tespit etmişlerdir. Güler (2022) çalışmasında mekik ve şınav testi deney grubu ön ve son test sonrasında elde edilen performans parametreleri karşılaştırıldığında; katılımcıların mekik ve şınav testi puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Civan (2019) 10-12 yaş futbolculara yapmış olduğu 8 haftalık çalışmada elde edilen bulgular sonucunda deney grubu ön test son test değerlerine bakıldığında mekik testi ortalamasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit etmiştir. Kahraman ve Şahan (2019) voleybol oynayan ve oynamayan çocuklar üzerinde yapmış oldukları araştırma sonucunda 30 sn mekik değerlerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Çıtak (2019) erkek çocuklar üzerinde uyguladığı şınav testinde ölçüm sonucu olarak deney grubu ve kontrol grubu ön test-son test karşılaştırmasında anlamlı bir farklılık

bulmuştur. Chen vd. (2022) yılında yaptıkları bir çalışmada bir sömestr boyunca haftada iki kez 50 dakikalık badminton antrenmanının 22 yaşındaki genç yetişkinlerin 6 dakika yürüyüş testinden anlamlı şekilde yüksek değerler elde ettikleri gözlemlenmiştir. Mirze (2024) araştırmasında ÇOBİFA uygulamalarının deney grubunda yer alan bireylerin 6 dakikalık yürüme testiyle belirlenen aerobik kapasiteleri üzerinde istatistiksel açıdan anlamlı ve olumlu etkiler oluşturduğu rapor edilmiştir. Ayrıca Oviedo vd. (2014), Duret vd. (2022), Calders vd. (2011) ile Jo ve Rossow-Kimball'ın (2018) EY'li bireylerle gerçekleştirdiği çalışmalarda katılımcıların aerobik kapasitelerinde önemli düzeyde ilerleme olduğunu ortaya koymuşlardır. Bunun aksine Canlı (2017) çalışmasında deney grubunun son test şınav ve sağlık topu atma performanslarında, Kavlak (2019) araştırmasında da deney grubunun son test şınav sonuçlarında anlamlı düzeyde bir farklılık saptanmamıştır. Alemdar (2019) çalışma örneklemini 10-14 yaş arası erkek çocuklar oluştururken; çalışma sonucu ulaşılan bulgulara grupların mekik ve şınav ön test ve son test ortalama değerlerinin karşılaştırılmasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Saraç (2012) yürüttüğü çalışmada da spor yapan ve spor yapmayan erkek çocukların mekik test ölçümleri incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilememiştir.

Temel hareket becerileri testleri; yer değiştirme (lokomotor), nesne kontrolü (manipülatif) ve dengeleme hareketlerinden oluşmaktadır. Literatür incelendiğinde, çalışmaların büyük çoğunluğunun fiziksel uygunluk ve motor beceri gelişimi üzerine yoğunlaştığı, buna karşın temel hareket becerileri üzerine gerçekleştirilen araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Özellikle özel gereksinimli bireyler bağlamında bu alandaki çalışmaların yetersizliği dikkat çekmektedir. Fiziksel uygunluk ve motor becerilerin tercih edilme sebebi, bu ölçümlere yönelik hazır puanlama sistemlerinin yaygın ve geçerli olmasıdır. Buna karşılık, temel hareket becerileri testlerinde standart puanlama sistemlerinin sınırlı olması, uygulama ve değerlendirme süreçlerini zorlaştırmakta ve bu nedenle araştırmalara daha az dahil edilmektedir. Fakat doğru puanlama ve basamaklandırma gerçekleştirildiğinde temel hareket becerileri, bireylerin motor gelişimini çok yönlü bir şekilde değerlendirme imkânı sunmaktadır. Böylece eksiklikler spesifik olarak tespit edilebilmekte ve bireylere amaca uygun programlarla katkı sağlanabilmektedir. Nitekim bu çalışmada; yer değiştirme (lokomotor) hareketlerde 9, nesne kontrolü (manipülatif) hareketlerde 8 ve dengeleme hareketlerinde 7 olmak üzere toplam 24 ölçüm parametresi oluşturulmuş, her bir madde 1-4 puan aralığında değerlendirilmiştir. Ön test sonuçlarında öğrencilerin lokomotor ve dengeleme hareketlerinde orta düzeyde, nesne kontrolü hareketlerinde ise oldukça düşük düzeyde performans sergiledikleri belirlenmiştir. Son test bulgularına göre, her üç alt boyutta da ön testlere kıyasla anlamlı gelişmeler kaydedilmiş, özellikle nesne kontrolü hareketlerinde düşük seviyede kalınmasına rağmen

dikkat çekici bir ilerleme sağlandığı tespit edilmiştir. Genel olarak yer değiştirme, nesne kontrolü ve dengeleme hareketlerine ilişkin tüm parametrelerde son test lehine istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Alan yazın incelendiğinde, çalışma sonucumuzla aynı sonuçları ve farklı sonuçları elde eden çalışmalar olduğu görülmektedir. Şen (2023) özel gereksinimli bireylere yönelik çalışmada tüm katılımcılara ait bulgularda lokomotor beceriler, nesne kontrolü ve kaba motor becerilerde istatistiksel olarak olumlu yönde anlamlı bir fark bulunmuştur. Palmer vd. (2020) 30 dezavantajlı çocuk ile yaptıkları çalışmada temel motor becerilere dayalı bir müdahale programı uygulamışlardır. Müdahale programı öncesi ve sonrasında çocukların temel motor becerileri TGMD-3 ile değerlendirilmiştir. Uygulanan temel motor beceri müdahale programı sonrasında çalışmaya katılan çocukların lokomotor beceriler, nesne kontrolü becerileri ve kaba motor becerilerin hepsinde ön test ve son test arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulmuşlardır. Sarabzadeh vd. (2019) lokomotor, nesne kontrolü ve denge becerilerini müdahale programlarına eklemişlerdir. Özel gereksinimi olan 6-12 yaş aralığındaki 18 çocuğa 6 haftalık hareket eğitimi uyguladıkları çalışmalarında, nesne becerileri ve denge performansının alt testlerinde deney grubunda artış bulmuşlardır. Ergin'in (2019) doktora tezinde, zihinsel yetersizliğe sahip bireylerden oluşan deney grubuna uygulanan uyarlanmış fiziksel eğitim programı (UFEP) sonucunda, yer değiştirme becerileri ile bu becerilere ait alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı düzeyde gelişme saptanmıştır. Araştırmada, nesne kontrolü becerileri ile bu becerilerin alt boyutlarına ilişkin son test puanlarının yer değiştirme becerileri ve alt becerilerinin ön test puanlarına kıyasla daha düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Bu bulgu, nesne kontrolü gerektiren hareketlerin yer değiştirme becerilerine göre daha karmaşık bir yapıya sahip olması ve daha yoğun bilişsel süreçler içermesiyle ilişkilendirilmiştir. Benzer şekilde Karakaya'nın (2022) çalışmada da katılımcıların nesne kontrol becerilerine ait ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıkların ortaya çıktığı rapor edilmiştir. İmamoğlu'nun (2015) araştırmasında da yine, yer değiştirme (koşma, tek ayak sıçrama, sıçrayarak atlama, kayma) ve nesne kontrolü (sopayla topa vurma, top tutma, ayağıyla topa vurma, yüksekten top atma) alt becerilerini kapsayan geleneksel ve video destekli hareket eğitimlerinin deney gruplarının ön ve son test beceri puan ortalamalarında anlamlı gelişmelere yol açtığını ortaya koymuşlardır. Bremer vd. (2014) tarafından yapılan bir çalışmada ise 3-7 yaş arasında özel gereksinimli olan 5 çocuk ile 6 haftalık temel motor beceri müdahalesinin etkinliği ve müdahale yoğunluğunun karşılaştırılması amaçlanmıştır. Çalışmanın sonuçları temel motor beceri müdahalesinin motor beceriler üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu, ancak müdahale yoğunluğunun etkisinin çok az olduğunu belirtmektedir. Bu da müdahale yoğunluğundan daha da önemli olanın, daha uzun süreçli bir müdahale programının faydalı

olabileceğini düşündürmektedir. Izgar (2017) özel gereksinimli bireyler üzerinde yaptığı çalışmada beden eğitimi ve spor etkinlikleri kapsamında yapılan son test uygulaması sonuçlarına göre deney grubunun anlamlılık değeri kabul değerden büyük çıkmıştır. Bu doğrultuda deney grubunda yer alan çocukların beden eğitimi ve spor etkinlikleri sonunda lokomotor beceriler bakımından anlamlı düzeyde fark tespit edilememiştir. Karakaya'nın (2022) “7-9 yaş arası çocuklara uygulanan temel cımnastik eğitiminin bazı motor beceriler ile motorik özelliklere etkisinin incelenmesi” başlıklı çalışmada, temel cımnastik uygulamalarının esneklik, denge ve çabukluk gibi motorik özelliklerin yanı sıra motor becerilerden lokomotor (koşma, galop tarzı hareket, tek ayakla sıçrama, çift ayakla sıçrama, yana kayarak adım alma) ve nesne kontrolü becerileri (sopayla durdurulmuş topa vurma, topu yere atıp sektirme, hava atışıyla top yakalama, sabit topa vurma, tenis topunu üstten fırlatma ve alttan fırlatma) üzerindeki etkileri değerlendirilmiştir. Araştırma bulguları, lokomotor becerilerin ön test ve son test ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşmadığını ortaya koymuştur. Benzer biçimde, Özlü'nün (2020) çalışmada KG, BDHE ve ÖDHE gruplarının yer değiştirme ve nesne kontrolü alt becerilerine ilişkin ön-son test ortalamaları incelendiğinde, KG öğrencilerin sekiz haftalık uygulama sonrasında söz konusu becerilerde istatistiksel açıdan anlamlı bir gelişim göstermediği ortaya konmuştur.

Bireyselleştirilmiş öğretim programının öğrencilerin sosyal becerileri üzerindeki etkilerini belirlemeye yönelik öğretmenler aracılığıyla elde edilen ölçek sonuçları incelendiğinde; sosyal yeterlilik ve olumsuz sosyal davranış alt boyutlarında ön test ve son test bulguları arasında son test lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Bu bulgu uygulanan programın öğrencilerin sosyal yeterlik düzeylerini artırırken, aynı zamanda olumsuz sosyal davranışların azalmasına katkı sağladığını göstermektedir. Öğrencilerin özellikle yardımlaşma, iş birliği yapabilme, grup içinde sorumluluk alma, iletişim kurma ve akranlarıyla sağlıklı ilişkiler geliştirme becerilerinde anlamlı gelişmeler kaydedilmiştir. Program sonrasında öğrencilerin arkadaş ilişkilerinde daha yapıcı bir yaklaşım sergiledikleri, akranlarıyla iletişim başlatma ve sürdürme konusunda daha girişken oldukları ve sınıf içi uyumlarının belirgin ölçüde arttığı gözlemlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin sosyal etkileşimlerde daha empatik davranmaya başladıkları, grup etkinliklerine daha istekli katıldıkları ve sosyal problem çözme becerilerinde olumlu yönde ilerlemeler kaydettikleri dikkati çekmektedir. Bu durum bireyselleştirilmiş öğretim programının yalnızca bireysel gelişimi desteklemekle kalmayıp, öğrencilerin sosyal çevreleriyle olan ilişkilerini de güçlendirdiğini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla çalışma bulguları bireyselleştirilmiş öğretim programlarının entelektüel yetersizliğe sahip öğrencilerin sosyal uyumlarını, akran ilişkilerini ve toplumsal etkileşim kapasitelerini artırmada etkili bir pedagojik araç olduğunu açıkça ortaya koymaktadır. Literatür

incelendiğinde özel gereksinimli bireylerin sosyal becerileri üzerine oldukça dikkat çekici çalışmalar olduğu ve çalışmamızla benzer sonuçlar elde eden çalışmaların sıklıkla olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra çalışma sonuçlarımızla farklı sonuçlara ulaşan çalışmalarında olduğunu söyleyebiliriz. Bu çalışmaları inceleyecek olursak; Liu vd. (2014) tarafından yürütülen araştırmada orta şiddette bir fiziksel aktivite programının etkileri incelenmiş ve dört uygulama seansının ardından otizmlili çocuklarda kalıplaşmış ve tekrarlayan bilişsel ile davranışsal örüntülerde olumlu gelişmeler sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Chu ve Pan (2012) bütünsel bir ortamda uygulanan su içi egzersizlerinin OSB'li çocukların sosyal becerilerine etkilerini incelemiştir. Araştırmada akran ve kardeş yardımıyla 16 hafta süren su içi egzersiz programı uygulanmış ve sonuçlar bu egzersizlerin OSB'li çocukların tipik gelişim gösteren akranlarıyla fiziksel etkileşimlerini artırdığını göstermiştir. Alp ve Çamlıyer (2016) ise 6-10 yaş aralığındaki on dört OSB'li çocuk (6 UG ve 8 KG) üzerinde yürüttükleri araştırmada 10 hafta boyunca haftada 2 gün günde 1 saat süren fiziksel aktivite programının uygulanmasının çocukların problem davranışlarını azaltıcı etkisi olduğunu bildirmiştir. Yarımkaya (2018) akran aracılı UFA programının orta düzeyde EY'li öğrencilerin sosyalleşme düzeyleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmada altısı UG ve altısı KG olmak üzere toplam 12 orta düzeyde EY'li öğrenci ile altı tipik gelişim gösteren akran yer almıştır. 11 hafta süreyle haftada üç gün ve günlük bir saat olacak şekilde yürütülen programın sonunda uygulama grubundaki öğrencilerin akranlarıyla iletişim kurma, grup içi uyum, grup kurallarına uyma ve paylaşım davranışlarında anlamlı gelişmeler gösterdiği belirlenmiştir. Ayrıca Yıldız (2015) lise öğrencilerinden akran öğretimi olarak yürüttüğü çalışmada 23 zihinsel yetersizliği olan öğrencinin katılımıyla yapılan ritim ve dans etkinliklerinin öğrencilerin yaşam kalitelerini artırdığı saptanmıştır. Bu bulgular bütüncül olarak değerlendirildiğinde yetersizliği olan bireylerin uyarlanmış beden eğitimi ve spor programlarına düzenli katılımının hem fiziksel ve sosyal becerilerini geliştirdiği hem topluma uyum sağlamalarına katkıda bulunduğu hem de yaşam kalitelerini olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Erol (2014) tenis sporunun sosyal yeterlilik düzeyleri üzerine etkisini belirlemek için bir ÖG bireye 12 hafta boyunca haftada 2 gün günlük 2 saat toplamda 48 saatlik bir antrenman programı uygulamıştır. 12 haftalık tenis uygulamaları sonucunda ÖG'li bireyin öz güven, odaklanma, göz teması kurma, akran ilişkileri, iş birliği ve sosyalleşme düzeylerinde olumlu bir değişiklik olduğu saptanmıştır. Taner (2020) 16 hafta boyunca uygulanan spor eğitiminin bireylerin fiziksel uygunluk, öz bakım, sosyal ve akademik becerileri üzerine etkilerini araştırdığı çalışmasını 16-23 yaş aralığında 6 ÖG'li bireyle gerçekleştirmiştir. Uygulanan spor eğitim programının sonucunda fiziksel gelişim, akademik ve özbakım gelişiminin yanı sıra sosyalleşme becerileri yönüyle de istatistiksel olarak anlamlı farklılığa rastlanılmıştır. Ayrıca motor gelişim yetersizliğinin erken tespitinin motor

beceri gelişiminin yanı sıra sosyal ve iletişim becerilerini de olumlu yönde etkileyeceği ve ÖG'nin belirtilerini azaltabileceği ifade edilmiştir (LeBarton & Landa, 2019). Elliott vd. (2021) erken dönemde uygulanan motor beceri programlarının motor becerinin yanı sıra ikincil etkilerini araştırdığı çalışmada çocukların motor becerileri, sosyal becerileri, dinleme becerileri ve iletişim becerilerinde olumlu gelişmelerin olduğunu belirtmiştir. Arslan (2016) elde ettiği bulgulara dayanarak lise çağındaki hafif düzeyde EY'li öğrencilerde düzenli spor etkinliklerine katılımın sosyal gelişimi destekleyici etkisi olduğunu ifade etmiştir. Benzer biçimde Yancı (2010) öğretilebilir zihinsel engelli çocukların ruhsal ve sosyal uyumunu incelemek amacıyla yürüttüğü çalışmada deney grubuna haftada iki gün birer saat süreyle toplam 12 hafta boyunca sportif rekreasyon programı uygulamıştır. Araştırma sonucunda düzenli olarak bu sportif etkinliklere katılan öğrencilerin sosyalleşme düzeylerinde belirgin ve olumlu bir gelişme gözlenmiştir. Yine Uzunçayır (2016) özel gereksinimli bireyler üzerinde gerçekleştirdiği çalışmada su içi aktivitelerinin yüzme becerisi, sosyal beceri ve yaşam kalitesine etkilerini değerlendirmek üzere 30 öğrenci ile 14 haftalık bir uygulama yürütmüştür. Çalışma sonuçları su içi aktivitelerin öğrencilerin yüzme becerilerini, sosyal yetkinliklerini ve yaşam kalitesini artırıcı yönde etkiler sağladığını ortaya koymuştur. Bu bulgular zihinsel yetersizliği olan bireyler için uyarlanacak fiziksel aktivite programlarının psikomotor becerilerde gelişme, sosyalleşme ve potansiyellerinin farkına varabilme duygularını desteklediğini göstermektedir. Bu sonuçlar araştırmamızın bulgularıyla büyük oranda paralellik göstermekte olup uyarlanmış beden eğitimi uygulamalarının ÖGB'li çocukların psikososyal alanda olumlu etkiler sağladığını göstermektedir. Baykuş (2023) gerçekleştirdiği araştırmada sosyal beceri düzeylerinin alt boyutlarına ilişkin olarak hafif düzey otizmlili bireyler ile orta düzey otizmlili bireylerin test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı saptanmıştır. Bu durum uyarlanmış oyun çalışması öncesinde iki grubun sosyal beceri düzeylerine yönelik tutumlarının benzerlik gösterdiğini ortaya koymaktadır. Yine başka bir çalışmada Lobo ve Winsler'in (2006) otizm spektrum bozukluğu tanılı 40 birey üzerinde yürüttükleri araştırmada sekiz haftalık dans programının bireylerin sosyal yeterlilikleri üzerindeki etkileri değerlendirilmiş ve deney grubunun kontrol grubuna kıyasla sosyal yeterlilik açısından daha belirgin olumlu davranışlar sergilediği belirlenmiştir. Çalışma sonuçlarımızın aksine elde edilen sonuçları ele alacak olursak; Oriel vd. (2008) tarafından yapılan çalışmada aralarında otizm tanısı bulunan özel gereksinimli 18 bireyin özgüven, fiziksel uygunluk ve sosyal iletişim becerileri üzerindeki egzersiz programlarının etkileri incelenmiştir. Sekiz hafta süren bu egzersiz uygulamasının ardından elde edilen bulgular katılımcıların fiziksel uygunluk düzeylerinde anlamlı farklılıklar olduğunu ancak özgüven ve sosyal iletişim becerilerinde istatistiksel olarak anlamlı bir değişimin gözlenmediğini ortaya koymuştur. Sansi (2019)

çalışmasında bulgular incelendiğinde UG katılan OSB’li çocukları SBDS-EF ölçeğine göre sosyal becerilerinin gelişiminde istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Özel gereksinimli çocukların sosyal beceri ve iletişim becerilerinde anlamlı farklılık çıkmamasına rağmen çalışmaların bulguları incelendiğinde birçoğunda olumlu değişimlerin gerçekleştiği görülmektedir.

Nitel Verilere İlişkin Bulguların Tartışılması

Nitel görüşmeler sonucunda bireyselleştirilmiş öğretim programının EY’li bireylerin psikomotor ve psikososyal gelişimlerine etkisinin değerlendirilmesi adına öğretmen ve EY’li öğrencilerle uygulama öncesi ve sonrasında görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Uygulama öncesinde öğrencilerin fiziksel, psikomotor, sosyal iletişim durumlarının belirlenmesi ve yaşadıkları dezavantajların ortaya konması adına 4 deney grubuna ve 4 öğretmen grubuna olmak üzere toplam 8 yarı yapılandırılmış soru sorulmuş ve bu sorulara ilişkin ana ve alt temalar belirlenmiştir. Deney grubu uygulama öncesi ana ve alt temaları incelendiğinde; “Okul günü” ana temasında ‘pozitif deneyimler’, ‘sosyal zorluklar’ ve ‘öğretmen tutumu’ alt temaları, “Ders içeriği” ana temasında ‘etkinlik türleri’, ‘sosyal ilişkiler’ ve ‘kişisel duygu’ alt temaları, “3N1K” ana temasında ‘nerede’, ‘kiminle’, ‘ne yapıyorsun’ ve ‘ne yapamıyorsun’ alt temaları, “Aile tutumu” ana temasında ‘aktiviteler’, ‘katılım desteği’, ‘katılım engelleri’ ve ‘aktivite yeri’ alt temaları ortaya çıkmıştır. Öğretmen grubunda uygulama öncesi ana ve alt temaları incelendiğinde; “Entelektüel yetersizlik” ana temasında ‘dezavantajlı durumlar’, ‘eğitim ortamı’ ve ‘öğretmen tutumları’ alt temaları, “Uyarlanmış beden eğitimi ve spor” ana temasında ‘BEP’, ‘gelişime katkı’, ‘öğretmen yeterliliği’ ve ‘erişilebilirlik’ alt temaları, “Okul yaşamı” ana temasında ‘davranışsal sorunlar’, ‘akran zorbalığı’, ‘toplumsal farkındalık’ ve ‘kapsayıcılık’ alt temaları, “Çözüm önerileri” ana temasında ‘müfredatın iyileştirilmesi’, ‘etkinlik önerileri’, ‘kazanımlar’ ve ‘öğretmenin rolü’ alt temaları ortaya çıkmıştır. Uygulama sonrasında yapılan çalışmaların öğrenciler üzerinde ne oranda etki ettiğini ve öğrencilerin psikomotor gelişimlerine ve sosyal yaşamlarına etkisinin ne oranda olduğunu ortaya koyma adına 3 deney grubuna, 3 öğretmen grubuna olmak üzere toplam 6 yapılandırılmış soru sorulmuş ve bu sorulara ilişkin ana ve alt temalar belirlenmiştir. Deney grubu uygulama sonrası ana ve alt temaları incelendiğinde; “Etkinlik çıkarımları” ana temasında ‘memnuniyet’, ‘fiziksel gelişim’, ‘aktivite çeşitliliği’ ve ‘zorluklar’ alt temaları, “Gözlemlerim” ana temasında ‘olumlu düşünceler’, ‘olumsuz düşünceler’ ve ‘zorluklar’ alt temaları, “Deneyimlerim” ana temasında ‘olumlu duygular’, ‘birlikteliğin gücü’ ve ‘beklentiler’ alt temaları ortaya çıkmıştır. Öğretmen grubunda uygulama sonrası ana ve alt temaları incelendiğinde; “Etkinliklerin etkisi” ana temasında ‘öğrenci motivasyonu’, ‘gelişimin bütünlüğü’, ‘aktivite zenginliği’ ve ‘aile

tutumu' alt temaları, "Eğitimde bütünlük" ana temasında 'motor gelişim', 'bilişsel gelişim' ve 'sosyal gelişim' alt temaları, "Değerlendirmeler" ana temasında 'olumsuzluklar', 'öneriler' ve 'güvenlik' alt temaları ortaya çıkmıştır. Uygulama öncesi ve uygulama sonrasında deney ve öğretmen grubuna sorulan sorular neticesinde ortaya çıkan ana ve alt temalar doğrultusunda tartışılmıştır.

Çalışmada deney grubuna uygulama öncesinde okulda günün nasıl geçiyor? Arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle ilişkin nasıl? Okulda katıldığın beden eğitimi ve spor dersi uygulamaları hakkında düşüncelerin nelerdir? Okul dışında ne tür fiziksel aktiviteler yapıyorsun? Ailen fiziksel aktivitelere katılman ile ilgili ne düşünüyor? Soruları yöneltilmiştir. Bu sorulara deney grubunun verdiği cevaplar doğrultusunda sırasıyla 'Okul günü', 'Ders içeriği', '3N1K' ve 'Aile tutumu' ana temaları şekillenmiştir. Sorulara karşılık oluşan ana temaların alt temaları belirlenmiş ve bu alt temalar kapsamında öğrenciler sosyal zorluklarla karşı karşıya oldukları, bazen akran zorbalıklarına maruz kaldıkları, öğretmenlerle iyi ilişkilerinin olduğu, farklı etkinlik türlerini yapmaktan zevk aldıkları, bu etkinliklere aile ve arkadaşlarıyla katılma noktasında istekli oldukları, okul dışında da etkinliklere katılmak istedikleri ve dezavantajlı fizik yapılarından dolayı ailelerin etkinliklere katılmasından çekindikleri görüşleri ortaya çıkmaktadır. Oluşturulan kodlarla ilgili örneklerle değinecek olursak; *'Arkadaşlarımla aram iyi, anlaşıyorum, öğretmenlerimi seviyorum, problemim yok, güzel zaman geçiriyorum, vakit geçirmeyi seviyorum, her zaman gelmek istiyorum, bazı arkadaşlarımla anlaşamıyorum, rahatsız oluyorum, bazıları bana karışıyor, hala arkadaşlarıma alışamadım, Futbol, satranç ve yarış yapmayı seviyorum, eğlenceli oyunlar, Koşmayı seviyorum, dersi seviyorum, farklı sporlar yapmak, jimnastik, atlamalı oyunlar, yakar top, tırmanma duvarı, mahallede oyun, evde spor yapıyorum, rehabilitasyon merkezi, ev, site, okul bahçesi, nöbet geçirme, ailenin korkuları, abi vb.'* ifadeler kullanılmıştır. Bu ifadeler doğrultusunda ortaokul seviyesindeki EY'li bireyleri fiziksel aktivitelere katılma konusunda istekli oldukları, arkadaş ve öğretmen ilişkilerinin iyi olduğu fakat bazen akranları tarafından zorbalığa uğradıkları, ailelerin endişelerinden dolayı fiziksel aktivitelere katılım noktasında endişe yaşadıkları ve gerekli ortam ve imkanların oluşturulması halinde öğrencilerin aktivite anlamında oldukça istekli tutumlarının olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Literatür incelendiğinde beden eğitimi ve oyun temelli etkinliklerin, hafif düzeyde zihinsel yetersizliğe sahip bireylerin yaşamlarında etkin bir biçimde kullanılması; onların sosyalleşme süreçlerini destekleyen, topluma uyum sağlamalarını kolaylaştıran önemli bir unsur olarak görülmektedir (Yaman, 2015). Ayrıca, zihinsel yetersizliği bulunan çocukların spor alanında diğer etkinlik türlerine kıyasla daha istekli ve başarılı oldukları da literatürde vurgulanmaktadır (Sevimay Özer, 2005). Özel gereksinimli çocukların rekreasyonel aktiviteler, spor etkinlikleri, kişisel

gelişim ve yetenek odaklı faaliyetlerde bulunmaları gelişimleri açısından temel bir ihtiyaçtır. Bu doğrultuda hem ailelerin hem de çocukların konu hakkında bilinçlendirilmesi, ailelerin katılım düzeylerinin artırılması ve çevresel engellerin ortadan kaldırılması yoluyla bu bireylerin fiziksel aktivitelere daha etkin bir biçimde katılımlarının desteklenmesi gerekmektedir (Baran, 2012; Çöl, 2015). Yine literatüre bakıldığında çalışmamızdaki aktivite katılımı anlamında istekli olmalarının aksine görüş ortaya koyan çalışmalarında olduğu görülmektedir. Akaydın (2024) ortaokul öğrencileri üzerine yaptığı karma desen tez çalışmasında spora katılım anlamında özel gereksinimli bireylerin olumsuz tutumlarından bahsetmektedir. Engelli bireylerin beden eğitimi ve spor derslerine katılımlarına yönelik toplumsal tutumların olumsuz olduğu veya bu bireylerin derslere düşük katılım göstereceği yönünde yaygın beklentilerin bulunduğu ifade edilmektedir (Perkins vd., 2013; Seymour vd., 2009). Bu bağlamda Shields ve Synnot (2016) tarafından yürütülen nitel bir araştırmada engelli çocukların fiziksel aktiviteye katılımındaki algılanan engeller öğrencilerin kendi görüşleri doğrultusunda incelenmiştir. Araştırma bulguları katılımcıların engelli bireylerin beden eğitimi derslerine katılımıyla ilgili olarak olumsuz ifadeler kullandıklarını göstermiştir. Ayrıca katılımcıların bu bireylere yönelik ön yargılara sahip oldukları ve bu durumun engelli çocukların fiziksel aktiviteye düzenli katılımını olumsuz etkileyebileceği belirtilmiştir. Bu sonuçlar, toplumda hâlen engelli bireylerin spor ve fiziksel aktivite ortamlarına dahil olmasına karşı tutumlarda kısıtlayıcı algıların mevcut olduğunu ve farkındalık çalışmalarının önemini vurgulamaktadır.

Çalışmada deney grubuna uygulama sonrasında yapmış olduğun etkinliklerin senin için olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir? Etkinliği yapan diğer arkadaşlarını izlerken neler düşündün? Hazırlamış olduğumuz fiziksel aktiviteler ile ilgili ne düşünüyorsun? Sorularına deney grubunun verdiği cevaplar doğrultusunda sırasıyla ‘Etkinlik çıkarımları’, ‘Gözlemlerim’ ve ‘Deneyimlerim’ ana temaları şekillenmiştir. Sorulara karşılık oluşan ana temaların alt temaları belirlenmiş ve bu alt temalar kapsamında çalışmaları keyifle yaptıkları, istekleri doğrultusunda birçok farklı ve eğlenceli aktiviteler yaptıkları, fiziksel olarak geliştikleri, bazı çalışmaları yapmakta güçlük çektikleri (güç ve dayanıklılık vb.), arkadaşlarının bazılarının hareketleri iyi yaptıklarını bazılarının ise zorlandıklarını, arkadaşlarıyla bir arada olmaktan mutlu oldukları, çalışmaların devam etmesini ve sürekli yapmayı istedikleri görülmüştür. Oluşturulan kodlarla ilgili örneklere değinecek olursak; ‘Güzel geçti, iyi hissediyorum, sevdim, boyum uzadı, güçlendim, hızlı koşuyorum, dengem gelişti, kilo aldım, geliştim, becerim gelişti, farklı etkinlikler, farklı oyunlar, bir sürü, eğlenceli oyunlar, sıçramalar, farklı hareket, tenis, balon oyunu, trambolin, basket atma, bowling, denge, koşma, top çalışmaları, yarışmalar, sınav, mekik ve squat da zorlanıyorum, sağlık topunda zorlanıyorum, top atma ve tutma, güç çalışmaları, trambolin ve denge, raket çalışmaları, bazıları iyi yapıyor, arkadaşlarım başarılı,

eğlenerek yapıyorduk, kolaydı, güzel yapıyorlardı, bazıları iyi yapamıyor, yoruluyor, hatalı yapıyorlardı, zorlanıyorlardı, birlikte bir şeyler yapıyorduk, alkışlıyorduk, takımca etkinlikler, arkadaşlarımla olmak güzel, birbirimizi destekliyoruz, arkadaşlarımla maç, eşli oyunlar, arkadaşlarımla eğlendim, her gün olsun istiyorum, beden dersi devam etsin istiyorum, dersin gelmesini bekledim, ikinci dönemde bu çalışmalar devam etsin, başka arkadaşlarda gelsin vb.' ifadeler yer almıştır. Bu ifadeler doğrultusunda EY'li bireylerin uygulama sonrasında eğlenerek çalışmalara katıldıkları için kendilerinin gelişimleri açısından katkı sağladığı, arkadaşlarıyla bir arada bu etkinliklere katıldıkları için memnuniyetlerini ifade ettikleri; bazı çalışmalarda dezavantajlarının olması sebebiyle zorlandıkları, kendilerini daha iyi hissettikleri sonucuna ulaşılmaktadır. Yapılan bireyselleştirilmiş öğretim programını deney grubu ifadeleriyle incelediğimizde olumlu katkılarının olduğunu ve amaca uygun gerçekleştirildiğini söyleyebiliriz. Bu kapsamda ilgili literatür taranmış olup EY'li bireylerin hareket becerileri üzerine yapılan bazı çalışmalara değinilmiştir. Bu çalışmalar topluca değerlendirildiğinde; EY'li bireylerin hareket becerilerinin gelişiminde farklı fiziksel aktivite yaklaşımlarının etkili olduğu görülmektedir. Özellikle uyarlanmış ve oyun temelli uygulamalar (Cardalda vd., 2019; Malekpour vd., 2012), basketbol odaklı aktiviteler (Aksović vd., 2023), futbol antrenmanları (Chen vd., 2019), düzenli sportif faaliyetlere katılım (Bechar & Grosu, 2016), egzersiz topu ve denge eğitimi çalışmaları (Kubilay vd., 2011), direnç bandı ile yapılan egzersizler (Charles, 2022) ve kuvvet ile aerobik egzersizlerin bir arada uygulandığı programlar (Pestana vd., 2018). Ayrıca öğrencilerin yetersizliklerinin nedenlerinden ve katılım engellerinden bahseden çalışmaların da olduğu görülmektedir. Örneğin; hafif düzeyde zihinsel yetersizliği bulunan çocukların fiziksel uygunluk ve motor gelişimlerinin yetersizliği, eğitim ve oyun etkinliklerine katılım fırsatlarının sınırlı olmasına; bunun yanı sıra, fizyolojik yapılarının ve çevresel koşulların gerekli hareket ve egzersiz ortamını sağlamaya uygun olmamasına bağlanmaktadır (Özer vd., 1999; Savucu, 2005). Çocukların motor gelişimlerinin geride kalmasının diğer nedenleri arasında ailenin aşırı koruyucu tutumu, mevcut sağlık sorunları, beslenme bozuklukları ve çevresel uyaran eksikliği de gösterilmektedir (Çıkılı, 2013). Bu nedenle zihinsel engelli çocuklara spor ve fiziksel aktivite imkânları sunularak, motor gelişimlerini destekleyen etkinliklere yönlendirilmeleri büyük önem taşımaktadır (Çoknaz vd., 2003; Yiğit & Hekim, 2017).

Çalışmada öğretmen grubuna uygulama öncesinde zihinsel yetersizliği bulunan birey ile ilgili düşünceleriniz nelerdir? Eğitim sisteminde zihinsel engelli bireylerin beden eğitimi ve spor dersi uygulamaları hakkında düşünceleriniz nelerdir? Öğrencilerinizin okul sosyal davranışları hakkındaki düşünceleriniz nelerdir? Zihinsel yetersizliği bulunan bireylerin eğitimi ile ilgili çözüm önerileriniz nelerdir? Sorularına öğretmen grubunun verdiği cevaplar

doğrultusunda sırasıyla ‘Entelektüel yetersizlik’, ‘Uyarlanmış beden eğitimi ve spor’, ‘Okul yaşamı’ ve ‘Çözüm önerileri’ ana temaları şekillenmiştir. Sorulara karşılık oluşan ana temaların alt temaları belirlenmiş ve bu alt temalar kapsamında deney grubunun dezavantajlı bireyler oldukları, iletişim ve davranış problemleri olduğu, öğrenme güçlüğü yaşadıkları, seviyelerine uygun eğitim ortamlarının ve müfredatının oluşturulması gerektiği, onlara sevgiyle yaklaşılmalarının önemli olduğu, alanında uzman kişiler tarafından eğitim almaları gerektiği, bireysel farklılıklarının dikkate alınması gerektiği, akran zorbalığına maruz kaldıkları, ders dışı eğlenceli aktivitelere dahil olmaları gerektiği ve toplumsal entegrasyonlarının sağlanması gerektiği düşünceleri ön plana çıkmaktadır. Oluşturulan kodlarla ilgili örneklere değinecek olursak; *‘Dezavantaj, akranlarına göre gerideler, bireysel farklılıklar, adaptasyon sorunları, ifade problemleri, öğrenme zorlukları, iletişim problemleri, davranış problemleri, seviyelerine göre eğitim ortamı, sevilerine uygun eğitim, sağlıklı bir eğitim ortamı, sevgiyle yaklaşım, değerli hissettirmek, BEP’in uygulanması, bireysel farklılıklar, engelliler alanında eğitim almış öğretmenler, öğretmen yaklaşımları, öğretmen hazır bulunuşluğu, eğitim ortamlarının uyarlanması, akran zorbalığı, ön yargılar, ötekileştirme, uygun ortamların oluşturulması, toplumsal entegrasyonun sağlanması, fiziksel aktiviteler, görsel sanatlar, müzik, okul içi ve dışı etkinlikler olmalı, sinema, tiyatro gitmek vb.’* ifadeler yer almaktadır. Bu ifadeler dikkate alındığında öğretmenlerin EY’li bireylerle ilgili uygulama öncesinde yetersizliklerinde kaynaklanan dezavantajlarının olduğunu, bu durumun öğrencilerde sosyal ve iletişimsel problemlere neden olduğu, öğrenme güçlüğü yaşadıkları, kendilerini ifade edememe sebebiyle hırçın ve agresif tutumlara sahip oldukları, eğer topluma kazandırılması için uygun ortam sağlanırsa bireylerin dezavantajlarından sıyrılıp toplumsal hayata karışabilmiş bireyler olabilecekleri, eğitim modellerinin ihtiyaçlarına uygun dizayn edilmesi durumunda öğrencilerin öğrenebileceği yeterliliğe ulaşabilecekleri, toplumsal bilincin artmasıyla bu öğrencilerin zorlukları aşmasına yardımcı olabileceği sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Alan yazına bakıldığında; öğretmenlerin özel gereksinimli bireylerin çalışmalarına dahil edildiği ve görüşlerinin çalışmaların şekillenmesi adına yol haritası olduğu çalışmaların olduğu ve bu sayede öğrencilerin gelişimleri adına doğru planlama yapılmasına yardımcı olduğu söylenebilir. Bu çalışmalardan bahsedecek olursak; Karakaş (2018) çalışmasında öğretmenin entelektüel yetersizliği bulunan bireylerin farklılaşan ihtiyaçlarını doğru bir şekilde tespit etmesi ve onları uygun biçimde yönlendirmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin rolünün önemi bir kez daha öne çıkmaktadır. Karakaş, öğretmenlerin akademik alanlarındaki bilgi ve yeterliliklerinin güçlü olması gerektiğini; ayrıca özel gereksinimli çocukların çok yönlü gelişim ihtiyaçları bulunduğundan, eğitimin tüm boyutlarıyla ele alınmasının zorunlu olduğunu belirtmektedir. Öğretmenler, gözlemleri aracılığıyla çocukların

eksikliklerini veya güçlü yönlerini tespit edebilme imkânına sahip olduklarından, tarafsız ve eğitimci bakış açılarıyla hafif zihinsel yetersizliği bulunan çocukların eğitim süreçlerinin temelini oluşturmakta kritik bir rol üstlenmektedirler. Çalışmada öğretmenlerin ifadelerinden yola çıkılarak, aktivitelere katılmayan ve serbest zamanlarını etkin bir şekilde değerlendirmeyen çocukların bundan olumsuz etkilendikleri; buna karşılık, aktivitelerde yer alan ve serbest zamanlarını verimli geçiren çocukların hem kendilerine hem de aile içi iletişimlerine olumlu etkiler sağladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, Erciş ve arkadaşlarının (2014) özel eğitim kurumlarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin sportif etkinliklerle ilgili görüşlerini inceledikleri çalışmada sportif etkinliklere katılan öğrencilerin okula daha istekli geldikleri, hareketlerinde daha aktif oldukları, davranışlarında disiplin gözlendiği, arkadaşlarıyla daha fazla iletişime girdikleri ve öğretmenlerine karşı daha ilgili oldukları tespit edilmiştir. Mirze'nin (2024) doktora tez çalışmasında öğretmenlerin müdahale öncesinde öğrencilerini fiziksel uygunluk, fiziksel aktiviteye katılım ve sosyal beceri düzeyleri bakımından yetersiz olarak değerlendirdikleri; bu özelliklerin geliştirilmesi açısından ise fiziksel aktiviteye katılımın ve iş birliğine dayalı etkinliklerin önemli bir fırsat sunduğunu düşündükleri belirlenmiştir. Literatürde yer alan çalışmalar genel olarak incelendiğinde, entelektüel yetersizliğe sahip bireylerin herhangi bir müdahale uygulanmadan önce tipik gelişim gösteren akranlarına kıyasla daha düşük fiziksel aktivite düzeyine, zayıf fiziksel uygunluğa ve sınırlı sosyal becerilere sahip oldukları görülmektedir (Carty vd., 2021; Chow vd., 2018; Dairo vd., 2016; Hutzler & Korsensky, 2010; Mahy vd., 2010). Bu sonuçlar çalışmamızın uygulama öncesindeki nitel bulgularının literatür ile uyumlu olduğunu ortaya koymaktadır.

Çalışmada öğretmen grubuna uygulama sonrasında yapılan etkinliklerin öğrenciler üzerindeki etkileri ile ilgili düşünceleriniz nelerdir? Öğrencilere uygulanan fiziksel aktivitelerin sizin dersinize yönelik yansımaları nelerdir? Yapılan uyarlanmış beden eğitimi ve spor uygulamaları ile ilgili değerlendirmeleriniz nelerdir ve eklemek istediğiniz bir düşünceniz var mı? Sorularına öğretmen grubunun verdiği cevaplar doğrultusunda sırasıyla 'Etkinliklerin etkisi', 'Eğitimde bütünlük' ve 'Değerlendirmeler' ana temaları şekillenmiştir. Sorulara karşılık oluşan ana temaların alt temaları belirlenmiş ve bu alt temalar kapsamında deney grubunun çalışmaları mutlu bir şekilde yaptığı ve güdülenmelerin sağlandığı, çalışmaların öğrencilerin farklı gelişim alanlarına katkı sağladığı, motor gelişimlerini sağladığı, ailelerden olumlu dönüt aldıkları, çalışmaların akademik derslere olumlu etki ettiği, dikkat sürelerini artırdığı, arkadaşlık ilişkilerinin olumlu anlamda geliştiği, problemleri davranışlarında azalma olduğu, çalışmaları farklı spor alanlarında da yapmanın öğrenciler üzerinde daha da olumlu katkı sağlayacağı düşünceleri ortaya konmuştur. Oluşturulan kodlarla ilgili örneklere değinecek

olursak; 'Öğrencilerin mutlu olması, güdülenmeleri, farklı gelişim alanlarına katkı, fiziksel ve sosyal gelişime katkı, yeteneklerin ortaya çıkması, ihtiyaçları karşılandı, motor becerileri gelişti, davranış problemleri azaldı, uyumsal davranışları gelişti, olumlu aile geri dönüşleri ve desteği, kalem, makas tutma becerisinde artış, kas gelişiminde artış oldu, müzik aleti kullanımında gelişim, taşırmadan boyamaya katkı sağladı, akademik becerilerinde gelişim, dikkat ve odaklanma sürelerinde artış, algısında gelişim, uyumsal davranışlarında artış, daha iyi arkadaşlık ilişkileri geliştirme, grup çalışması gerçekleştirme, davranış problemlerinde azalma, günlük yaşam becerilerinde gelişim, iletişim becerilerinde gelişim, daha cesaretli oldular, eşyalarını paylaşım arttı, havuz çalışmaları olmalı, farklı etkinlik alanları olmalı, öğrenci seviyesine uygun programların hazırlanması, çalışmaların uzun vadeye yayılması, daha fazla öğretmen, daha çeşitli ekipmanların olması vb.' ifadeler yer almıştır. Bu ifadeler doğrultusunda öğretmenlerin EY'li bireylerin uygulama sonrasında çalışmanın öğrenciler üzerinde psikomotor ve psikososyal alanda önemli katkılarının olduğunu, dikkat sürelerinin ciddi anlamda geliştiğini, diğer derslerine olumlu aktarımının olduğunu, arkadaşlık ilişkilerini başlatma ve sürdürme anlamında katkı sağladığını, ailelerin ön yargılı tutumlarını geride bırakarak çalışmalarla ilgili çocuklarında önemli gelişimler olduğunu, farklı uygulama alanlarının kullanılmasının öğrencilerin beceri gelişimleri adına ciddi katkılar sağlayabileceği düşüncelerinin ortaya çıktığını söyleyebiliriz. Literatüre bakıldığında genel olarak uygulama öncesi fiziksel ve sosyal durumları beklenenin gerisinde olan bireylerin uygulama sonrasında önemli ilerlemeler kaydettiğini ve fiziksel egzersizlerin özel gereksinimli bireylerin gelişimlerine olumlu katkılarının olduğu tespitleri yapılan çalışmaların olduğu görülmektedir.

Mirze'nin (2024) çalışmasında müdahale sonrasında yapılan görüşmelerde entelektüel yetersizliğe sahip bireylerin nesne kontrolü gerektiren ve yer değiştirme hareketlerini içeren aktivitelerden keyif aldıkları ve kendilerini önceki dönemlere göre daha güçlü ve sağlıklı hissettikleri belirlenmiştir. Araştırma bulguları ayrıca EY'li bireylerin okul dışındaki zamanlarının büyük bölümünü yalnız geçirdiklerini, genel olarak hareketsiz bir yaşam tarzı benimsediklerini ve sosyal çevrelerinin sınırlı olduğunu göstermektedir. Bu bireylerin vakitlerinin çoğunluğunu evde ve aile üyeleriyle geçirdikleri ortaya konmuştur. Öğretmenler, nesne manipülasyonu gerektirmeyen ve kuvvet gelişimine yönelik aktivitelerin öğrenciler için zorlayıcı olduğunu ve bu tür etkinliklerden kaçındıklarını bildirmiştir. Bununla birlikte, öğrencilerde çok yönlü bir gelişim gözlenmiş olmasına karşın, bu gelişimin sosyal beceriler üzerinde yeterli etki yaratmadığı vurgulanmış; sosyal becerilerin gelişimi için birden fazla bileşenin birlikte değerlendirilmesi gerektiği ve daha fazla destek sağlanmasının önemine dikkat çekilmiştir.

Öte yandan, oyunlaştırılmış ve nesne kullanılarak yapılan aktivitelerin eğlenceli olduğu ve öğrencilerin bu tür etkinliklere daha fazla ilgi gösterdiği ifade edilmiştir. Fiziksel aktivitelerin EY’li bireylerin fiziksel ve sosyal gelişimine olumlu katkı sağladığı, çeşitli araştırmalarca desteklenmiştir (Scifo vd., 2019; Shields, 2019; Walsh vd., 2018). Uluslararası çalışmalar da EY’li bireylerin bazı motor becerileri gerçekleştirmede ve algısal bilgiyi motor beceriye dönüştürmede zorluklar yaşadığını, ancak eğlenceli oyun aktivitelerinden keyif aldıklarını ortaya koymaktadır (Dixon-Ibarra vd., 2017; Wang vd., 2021; Weterings vd., 2019; Yuan vd., 2022).

Karma Yöntem Bulgularının Tartışılması

Çalışmada, nicel ve nitel verilerden elde edilen bulgular karşılaştırmalı bir yaklaşımla ele alınmış, iki veri seti arasındaki benzerlikler ve farklılıklar bütüncül bir analiz süreciyle değerlendirilmiştir. Nicel bulgular; entelektüel yetersizliği bulunan çocukların beden eğitimi ve spor derslerinde uygulanan bireyselleştirilmiş öğretim programı sonucunda fiziksel uygunluk, motor yeterlik ve sosyal gelişim alanlarında anlamlı düzeyde ilerleme kaydettiklerini ortaya koymuştur. Bu sonuçlar doğrultusunda araştırmanın nicel boyutunun amacına uygun biçimde yürütüldüğü, hedeflenen gelişimsel kazanımların büyük ölçüde sağlandığı ve uygulanan programın katılımcılar üzerinde olumlu değişimler yarattığı ifade edilebilir.

Nitel bulgular ise öğrencilerin öğretim sürecine yönelik memnuniyetleri, etkinliklere katılım motivasyonları, süreçte karşılaştıkları güçlükler ve fiziksel dezavantajlarının öğrenme deneyimleri üzerindeki etkileri gibi temalar etrafında şekillenmiştir. Elde edilen veriler öğrencilerin bireyselleştirilmiş etkinliklerden keyif aldıklarını, fiziksel yeterliklerinin arttığını ve sosyal ilişkilerinde daha aktif hale geldiklerini göstermektedir. Bununla birlikte katılımcıların ifade ettiği zorluklar, uygulama sürecinde dikkate alınması gereken sınırlılıklara da işaret etmektedir. Bu yönüyle nitel bulgular yalnızca nicel sonuçları desteklemekle kalmamış, aynı zamanda sürecin dinamiklerini açıklayıcı bir nitelik kazanmıştır. Ayrıca öğretmenlerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler ile uygulama öncesi ve sonrası yapılan ölçek değerlendirmeleri genel bulgularla yüksek düzeyde tutarlılık göstermiştir. Öğretmenlerin gözlemleri öğrencilerdeki fiziksel ve sosyal gelişimlerin kalıcı nitelikte olduğunu ve BÖP’ün öğretimsel açıdan işlevsel bir yapı sunduğunu desteklemektedir. Tüm bu değerlendirmeler ışığında araştırmada nicel ve nitel bulguların bütüncül biçimde ele alınmasının sonuçların güvenilirliğini ve geçerliliğini artırdığı söylenebilir. Nitel veriler, elde edilen nicel bulguların anlamlılığını güçlendirmiştir. Sonuç olarak, bireyselleştirilmiş öğretim programının entelektüel yetersizliği bulunan bireylerin fiziksel, motor ve sosyal gelişimlerinde çok yönlü ve kalıcı etkiler oluşturduğu belirlenmiştir.

Sonuçlar

Araştırmanın bulguları değerlendirildiğinde uygulanan 12 haftalık bireyselleştirilmiş öğretim programı; entelektüel yetersizliğe sahip öğrencilerin fiziksel uygunluk, psikomotor gelişim ve sosyal becerilerinde dikkate değer gelişmelere yol açmıştır. Ön test ve son test bulguları karşılaştırıldığında, programın öğrencilerin motor gelişimlerini çok boyutlu olarak desteklediği ve bireysel farklılıkları dikkate alan yapısı sayesinde anlamlı kazanımlar sağladığı ortaya çıkmıştır.

Vücut kompozisyonu bulguları değerlendirildiğinde; öğrencilerin boy ve kilo parametrelerinde farklılaşmalar gözlenmiş, bazı öğrencilerde gelişim çağının doğal bir sonucu olarak artış, bazılarında ise fazla kilonun azalması yönünde değişimler gerçekleşmiştir. Bununla birlikte, vücut kitle indeksi değerlerinde anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Bu durum, obezite eğiliminin yüksek olduğu özel gereksinimli bireylerde tek başına fiziksel aktivite temelli programların yeterli olmadığını; daha uzun süreli, yüksek yoğunluklu ve beslenme/sağlık eğitimi ile desteklenmiş müdahalelerin gerekliliğini göstermektedir.

Kas-iskelet sistemi bulgularında özellikle denge, kavrama kuvveti ve esneklik parametrelerinde son test lehine anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Öğrencilerin başlangıç seviyelerine kıyasla belirgin bir gelişim göstermesi, uygulamanın bireysel farklılıkları gözeterek yapısının etkisini ortaya koymaktadır. Denge becerilerinde elde edilen ilerlemeler, hedefe yönelik egzersizlerin bu alandaki yetersizlikleri telafi etmede etkili olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde, sağ ve sol el kavrama kuvvetinde kaydedilen gelişmeler, uygulanan çeşitli kuvvetlendirici etkinliklerin öğrencilerin ince motor yeterliliklerini artırmada anlamlı katkılar sunduğunu ortaya koymuştur. Esneklik ölçümleri ise özellikle kız öğrencilerde daha yüksek düzeyde olmakla birlikte genel olarak tüm grupta olumlu bir ilerleme göstermiştir. Anaerobik kapasite parametreleri açısından reaksiyon zamanı, durarak uzun atlama, dikey sıçrama ve 20 metre sürat testlerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ilerlemeler kaydedilmiştir. Bu sonuçlar öğrencilerin dikkat, tepki hızı, patlayıcı kuvvet ve hız gibi kritik motor becerilerinde programın etkili olduğunu göstermektedir. Aerobik kapasiteyi değerlendiren sağlık topu fırlatma, mekik, şınav ve 2 dakikalık yürüyüş testlerinde de benzer biçimde anlamlı gelişmeler kaydedilmiş; öğrencilerin dayanıklılık, kas kuvveti ve fonksiyonel performanslarında artış olduğu ortaya çıkmıştır. Ancak her iki kapasite boyutunda da kaydedilen gelişmelere rağmen, öğrencilerin performanslarının tipik gelişim gösteren akranlarına kıyasla düşük seviyede kalmaya devam ettiği görülmüştür. Bu bulgu, entelektüel yetersizliği olan bireylerde motor beceri ve fiziksel uygunluk sınırlılıklarının erken müdahale ve sürekli programlarla desteklenmesi gerektiğine işaret etmektedir. Temel hareket becerileri sonuçları da çalışmanın

dikkat çekici bulguları arasındadır. Yer değiştirme (lokomotor), nesne kontrolü (manipülatif) ve dengeleme alt boyutlarının tamamında son test lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Özellikle nesne kontrolü hareketlerinde başlangıçta oldukça düşük seviyede performans sergileyen öğrencilerin kaydettiği gelişme, bireyselleştirilmiş programın bu alandaki eksiklikleri telafi etmede etkili bir araç olduğunu göstermektedir. Bu durum, temel hareket becerilerinin düzenli, yapılandırılmış ve basamaklandırılmış uygulamalarla geliştirilebileceğini ortaya koymaktadır.

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, bireyselleştirilmiş öğretim programının öğrencilerin sosyal becerileri üzerinde anlamlı ve olumlu etkiler yarattığını sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal yeterlilik alt boyutunda kaydedilen artışlar, öğrencilerin akran ilişkilerinde daha uyumlu davranışlar sergilediklerini, iletişim başlatma ve sürdürme becerilerinde gelişme gösterdiklerini ve grup içi etkileşimlerde daha etkin rol üstlendiklerini ortaya koymaktadır. Buna paralel olarak olumsuz sosyal davranışlarda gözlenen istatistiksel azalma, öğrencilerin çatışma eğilimlerinin azaldığını, sınıf içi uyumlarının arttığını ve sosyal ilişkilerinde daha yapıcı tutumlar geliştirdiklerini göstermektedir. Bu bağlamda bireyselleştirilmiş öğretim programının yalnızca bireysel beceri gelişimine değil; aynı zamanda öğrencilerin sosyal uyum, iş birliği ve akran ilişkileri gibi sosyal yeterlik alanlarına da anlamlı katkılar sunduğu belirlenmiştir.

Nitel bulgular, bireyselleştirilmiş öğretim programının entelektüel yetersizliği bulunan öğrencilerin fiziksel, psikomotor ve sosyal alanlarda kayda değer gelişim sağladığını ortaya koymuştur. Öğrencilerin etkinlikler sırasında sergiledikleri yüksek motivasyon, arkadaşlık ilişkilerinde ve öğretmenle olan etkileşimlerinde gözlemlenen olumlu değişimler, programın hem bireysel hem de sosyal düzeyde dönüştürücü bir etki yarattığını göstermektedir. Katılımcıların memnuniyet düzeylerinin yüksek oluşu ve öğretmenlerin gözlemlerinde vurgulanan ilerlemeler, programın amacına uygun şekilde uygulanabilirliğini destekler niteliktedir. Bununla birlikte bazı öğrencilerin dezavantajlı fiziksel özelliklerinden kaynaklı zorlanmalar yaşaması, uygulamanın daha kapsayıcı stratejilerle geliştirilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Karma bulgular ise, nicel verilerde ortaya çıkan fiziksel uygunluk, motor beceri ve sosyal gelişim yönündeki anlamlı ilerlemelerin, nitel bulgularda öğrencilerin deneyimleri ve öğretmenlerin değerlendirmeleriyle örtüştüğünü göstermiş; öğrencilerin olumlu geri bildirimleri ve öğretmen görüşleriyle nicel bulguların desteklendiği belirlenmiştir.

Genel olarak değerlendirildiğinde; bireyselleştirilmiş öğretim programı, entelektüel yetersizliğe sahip öğrencilerin psikomotor gelişimlerini çok boyutlu olarak desteklemiş, fiziksel uygunluk parametrelerinde istatistiksel açıdan anlamlı gelişmeler sağlamış ve temel hareket

becerilerinde dikkate değer ilerlemelere yol açmıştır. Bununla birlikte vücut kompozisyonu ve özellikle VKİ gibi parametrelerde anlamlı bir değişim elde edilememiştir. Bu bulgu motor gelişim ile vücut kompozisyonu arasındaki ilişkinin karmaşıklığını ortaya koymakta; sadece egzersiz temelli uygulamaların yeterli olmayacağını, disiplinler arası müdahalelerin gerekliliğini göstermektedir. Bireyselleştirilmiş öğretim programının öğrencilerin sosyal becerileri üzerindeki etkilerini belirlemeye yönelik öğretmenler aracılığıyla elde edilen ölçek sonuçları incelendiğinde, sosyal yeterlilik ve olumsuz sosyal davranış alt boyutlarında ön test ve son test bulguları arasında son test lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Bu bulgu uygulanan programın öğrencilerin sosyal yeterlik düzeylerini artırırken, aynı zamanda olumsuz sosyal davranışların azalmasına katkı sağladığını göstermektedir. Öğrencilerin özellikle yardımlaşma, iş birliği yapabilme, grup içinde sorumluluk alma, iletişim kurma ve akranlarıyla sağlıklı ilişkiler geliştirme becerilerinde anlamlı gelişmeler kaydedilmiştir. Program sonrasında öğrencilerin arkadaş ilişkilerinde daha yapıcı bir yaklaşım sergiledikleri, akranlarıyla iletişim başlatma ve sürdürme konusunda daha girişken oldukları ve sınıf içi uyumlarının belirgin ölçüde arttığı gözlemlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin sosyal etkileşimlerde daha empatik davranmaya başladıkları, grup etkinliklerine daha istekli katıldıkları ve sosyal problem çözme becerilerinde olumlu yönde ilerlemeler kaydettikleri dikkati çekmektedir. Dolayısıyla çalışma bulguları bireyselleştirilmiş öğretim programlarının entelektüel yetersizliğe sahip öğrencilerin psikomotor becerilerinin yanı sıra sosyal uyum, akran ilişkileri ve toplumsal etkileşim kapasitelerini artırmada da etkili bir pedagojik araç olduğunu açıkça ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak, bireyselleştirilmiş öğretim programının entelektüel yetersizliği bulunan öğrencilerin fiziksel dezavantajlarını azaltarak motor performanslarını, koordinasyon becerilerini ve temel hareket yetkinliklerini geliştirdiği; aynı zamanda akademik derslerdeki başarılarına olumlu katkı sağladığı belirlenmiştir. Programın öğrencilerin sosyal ve iletişim becerilerinin gelişimine katkıda bulunduğu, arkadaşlık ilişkilerini güçlendirdiği ve öğretmenleriyle kurdukları etkileşimleri daha olumlu bir düzeye taşıdığı görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin beden farkındalıklarının artması, etkinliklere katılım motivasyonlarının yükselmesi ve öğrenme süreçlerine daha aktif biçimde dâhil olmaları programın çok yönlü etkilerini ortaya koymaktadır. Bütün elde edilen bulgular ışığında, bireyselleştirilmiş öğretim programının entelektüel yetersizliği bulunan öğrencilerin fiziksel uygunluk, motor gelişim, temel hareket becerileri ve sosyal etkileşim alanlarında anlamlı, güçlü ve kalıcı bir etki yarattığı ifade edilebilir.

Öneriler

- * Bireyselleştirilmiş öğretim programının etkilerinin daha kalıcı olup olmadığını görebilmek için uzun dönemli takip çalışmaları yapılabilir ve bunun yanı sıra yapılacak olan çalışmalara ön test-son test ölçümlerinin haricinde kalıcılık testi uygulamaları da yapılabilir.
- * Çalışma küçük bir örnekleme yapıldığından imkanlar çerçevesinde farklı yaş grupları ve farklı bölgelerden daha geniş örneklem gruplarıyla tekrar edilmesi, sonuçların genellenebilirliğini artırabilir.
- * Deney grubunun yanında benzer özelliklere sahip bir kontrol grubu kullanılarak programın etkileri daha güçlü biçimde ortaya konulabilir.
- * Programa sadece beden eğitimi ve spor öğretmenleri değil; özel eğitim öğretmenleri, fizyoterapistler, diyetisyenler ve psikolojik danışmanlardan oluşan farklı alan uzmanları da dahil edilebilir. Böylece programın öğrencilerin gelişimleri üzerinde daha güçlü etki edeceği söylenebilir.
- * BÖP, sadece entelektüel yetersizliği olan bireylerle değil, otizm, öğrenme güçlüğü, DEHB gibi farklı özel gereksinim gruplarıyla da çalışılabilir.
- * Öğretmenlerin uyarlanmış beden eğitimi aktiviteleri konusunda daha sistematik eğitimler alması, programın sürdürülebilirliğini artırabilir.
- * Çalışmanın bulguları doğrultusunda okullarda kapsayıcı beden eğitimi politikaları geliştirilmesi önerilebilir.
- * Programın sadece beden eğitimi ve spor dersleriyle sınırlı kalmayıp okul dışı sosyal etkinliklere (kulüpler, spor takımları, sosyal projeler) yayılması önerilebilir.
- * Okul bahçesi, spor salonu ve oyun alanlarının özel gereksinimli öğrenciler için daha erişilebilir hale getirilmesi uygulamanın etkisini artırabilir.
- * Tipik gelişim gösteren akranların sürece dahil edilmesi sosyal etkileşimi güçlendirebilir ve kapsayıcılığı artırabilir.
- * Araştırmalarda programın duygusal iyi oluş, öz yeterlik algısı, yaşam kalitesi, mutluluk düzeyleri ve akademik motivasyon gibi farklı psikososyal değişkenler üzerindeki etkileri de incelenebilir.
- * Yerel yönetimler ve sivil toplum kuruluşlarıyla iş birliği yapılarak, özel gereksinimli bireyler için toplumsal katılımı artıracak spor temelli projeler geliştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Adler, A. (2019). *İnsanı tanıma sanatı*. Say Yayınları, Ezgi Matbaacılık, İstanbul.
- Aile Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı. (AÇSHB). (2023). Engelli ve yaşlı hizmetleri müdürlüğü. Engelli ve Yaşlı İstatistik Bülteni, 2021 Temmuz. Online. Erişim tarihi:03.07.2023.Erişimadresi:https://www.aile.gov.tr/media/88684/eyhgm_istatistik_bulteni_temmuz2021.pdf.
- Aile Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı. (AÇSHB). (2024). Engelli ve yaşlı hizmetleri müdürlüğü. Engelli ve Yaşlı İstatistik Bülteni, 2021 Temmuz. Online. Erişim tarihi:26.07.2024.Erişimadresi:https://www.aile.gov.tr/media/88684/eyhgm_istatistik_bulteni_temmuz2021.pdf.
- Akandere, M., Baştuğ, G., Aşan, R., & Baştuğ, K. (2010). The effect of educational game over attention in children. *Age*, 10, 12.
- Akaydın, Ş. (2024). *Uyarlanmış hareket eğitimi programının ortaokul öğrencilerinde engellilere karşı empati, tutum ve öz-duyarlılıklarının değerlendirilmesi üzerine bir karma desen araştırması*. (Tez No. 882201) [Yüksek lisans tezi, Muş Alparslan Üniversitesi-Muş]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Akın, S. (2015). *Okul öncesi 60-72 aylık çocukların temel motor beceri gelişiminde eğitsel oyunların etkisi*. (Tez No. 388507) [Yüksek lisans tezi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi-Kütahya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Akkuş, A. N. Ş. (2019). *Fen Bilimleri dersine giren öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik görüşlerinin incelenmesi*. (Tez No. 583658) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi-Sakarya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Akman, B. (2017). *Erken çocukluk döneminde gelişim* (çok kültürlü bir bakış açısı). 5. Basım. Ankara: Nobel Yayın.
- Aksović, N., Dobrescu, T., Bubanj, S., Bjelica, B., Milanović, F., Kocić, M., ... & Vulpe, A. M. (2023). "Sports games and motor skills in children, adolescents and youth with intellectual disabilities". *Children*, Vol. 10, No. 6, 912.
- Aktuğ, Z. B., İri, R., & Çelenk, Ç. (2019). Çocuklarda motor beceri ile futbola özgü teknik beceriler arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 13-23. Akyüz, M., Taş, M., Akyüz, Ö., Taş, R., & Çelik, A. (2011). Eğitilebilir zihinsel engelli çocuklarda 6 haftalık fiziksel aktivitelerin bazı fiziksel ve fizyolojik parametrelere etkisi. *Atabesbd*, 13(1), 43-49.
- Albaum, C., Mills, A., Morin, D., & Weiss, J. A. (2022). Attitudes toward people with intellectual disability associated with integrated sport participation. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 39, 86–108.
- Alemdar, S. (2019). *Ankara ilinde bir okulda öğrenim gören 10-14 yaş arası erkek çocuklarda farklı beden eğitimi dersi uygulamalarının seçilmiş fiziksel ve motorik özellikler üzerine etkileri*. (Tez No. 583953) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Alkan, İ. (2018). *Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin engellilere yönelik tutumlarının öz yeterlilikleri açısından incelenmesi*. (Tez No. 519080) [Yüksek lisans

- tezi, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi-Hatay]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Alp, H. (2021). Hareket eğitimi ve eğitsel oyunlar. S. T. Aslan (ed). *Özel gereksinimli çocuğu olan anne-baba el kitabı, serisi işitme yetersizliği içinde* (s. 155-177). Eğiten Matbaacılık, Ankara.
- Alp, H., & Çamlıyer, H. (2016). Otistik çocuklarda görülen davranış problemlerinin düzeltilmesiyle hareket eğitimi ve fiziksel aktivitelerin ilişkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 252-264.
- Altay, G. (2019). *Eğitim ve ekonomik büyüme ilişkisinin analizi: Türkiye'deki özel okullar örneği*. (Tez No. 574844) [Yüksek lisans tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Üniversitesi-Nevşehir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Altun, B. (2010). *Bedensel engellilerin sportif aktivitelere katılımının yaşam kalitesi üzerine etkisinin değerlendirilmesi*. (Tez No. 267424) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Altunsöz, I. H., & Goodway, J. D. (2016). Skip ing to motor competence: the influence of project successful kinesthetic instruction for preschoolers on motor competence of disadvantaged preschoolers. *Physical Education and Sport Pedgogy*, 21(4), 366-385, <http://dx.doi.org/10.1080/17408989.2015.1017453>.
- American Association of Intellectual and Developmental Disabilities. (AAIDD). (2010). FAQ on the AAIDD definition on intellectual disability.
- American Association of Intellectual and Developmental Disabilities. (AAIDD). (2021). Definition of intellectual disability. [Çevrim-ichi: <https://www.aaidd.org/intellectual-disability/definition>], Erişim tarihi: 22.01.2023.
- American Association of Intellectual and Developmental Disabilities. (AAIDD). (2023). FAQs on intellectual disability. [Online]. Erişim: <https://www.aaidd.org/intellectual-disability/faqs-on-intellectual-disability>.
- American Association of Intellectual and Developmental Disabilities. (AAIDD). (2023). Zihinsel engellilik için kriterleri tanımlama. https://www-aaidd.org.translate.goog/intellectualdisability/definition?_x_tr_sl=en&_x_tr_tl=tr&_x_tr_hl=tr&_x_tr_pto=sc. (Erişim Tarihi: 05 Ocak 2023).
- American Psychiatric Association. (APA). (2013). Zihinsel engellilik nedir? https://www-psychiatry-org.translate.goog/patients-families/intellectual-disability/what-is-intellectual-disability?_x_tr_sl=en&_x_tr_tl=tr&_x_tr_hl=tr&_x_tr_pto=sc (Erişim Tarihi: 24 Aralık 2022).
- American Psychiatric Association. (APA). (2014). Ruhsal bozuklukların tanısı ve sayımsal el kitabı, DSM V tanı ölçütleri, (Çev. E. Köroğlu), Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Ardıç, A. (2020). Bireyselleştirilmiş eğitim programı. A. Kızılaslan ve Ç. N. Umar- Kaya (Ed.), *Özel gereksinimi olan öğrencilere fen eğitimi içinde* (ss. 65-83). Ankara: Pegem Akademi.
- Argon, T., & İsmetoğlu, M. (2016). "Öğrencilerin lise yaşam kalitesi algıları ile okula bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki". *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(27), 238-249.
- Arnold, S., Riches, V. C., & Stancliffe, R. J. (2015). Does a measure of support needs predict funding need better than a measure of adaptive and maladaptive behavior? *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 120 (5), 375, 394.

- Arslan, E. (2015). *12 haftalık egzersiz programının otizmli çocukların motor yeterlilik ve fiziksel uygunluk düzeylerinin incelenmesi*. (Tez No. 409639) [Doktora tezi, Çukurova Üniversitesi-Adana]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Arslan, E., & İnce, G. (2015). The effects of 12 weeks exercise program on the level of gross motor skill of the children with atypical autism. *IJSETS*, 1(1):93-110.
- Arslan, Y. (2016). *Beden eğitimi ve spor dersinin hafif düzey zihinsel engelli öğrencilerin sosyalleşme düzeylerine etkisi*. (Tez No. 446850) [Yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi-Burdur]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aslan, Ş. (2015). *Hafif zihinsel engelli ergenlerde sporun motor beceriler üzerine etkisinin incelenmesi*. (Tez No. 418120) [Doktora tezi, Trakya Üniversitesi-Edirne]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Asonitou, K., Mpampoulis, T., Irakleous-Paleologou, H., & Koutsouki, D. (2018). “Effects of an adapted physical activity program on physical fitness of adults with intellectual disabilities”. *Advances in Physical Education*, Vol. 8, No. 3, 321-336.
- Astorino, T., Baker, J., Brock, S., Dalleck, L., Goulet, E., Gotshall, R., & Zhou, B. (2012). Beneficial effects of clinical exercise rehabilitation for children and adolescents with autism spectrum disorder (ASD). *Journal of Exercise Physiologyonline*, 15(2), 71-79.
- Atabay, S. (2014). Mekân ve mimarinin eğitimde başarıya etkisi. *Türk Eğitim Derneği*, 36-40, Eğitim Yapıları, İstanbul.
- Atan, T., Eliöz, M., Mehmet, Ç., Ünver, Ş., & Aşkın, A. (2016). Basketbol antrenmanının eğitilebilir zihinsel engelli çocukların motorik özelliklerine etkisinin incelenmesi. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 29-35.
- Ateş, S. (2022). *On iki-on dört yaş grubu çocuklarda eğitsel oyunların bazı motorik özelliklere etkisi*. (Tez No. 734103) [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi-Konya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ayán Pérez, C., Martínez-Lemos, I., Lago-Ballesteros, J., Cancela Carral, J. M., & Loira-Camiña, N. (2016). “Reliability and validity of physical fitness field-based tests in down syndrome: A Systematic Review”. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, Vol. 13, No. 2, 142-156.
- Aygün, Ö. (2004). *Zihinsel engelli çocukların egzersiz öncesi ve sonrası motorik performanslarının karşılaştırılması*. (Tez No. 148408) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi-Sakarya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aykora, E., & Uğraş, S. (2020). Investigating the attitudes of special educated physical education prospective teachers towards disabled people. *Physical education of students*, cilt 24, sayı 1, ss.11-18.
- Aynacıyan, N., & Özer, M. K. (2020). Çocuklara uygulanan eğitsel oyun aktivitelerinin motorik özelliklerine etkisi. *Journal of Health and Sport Sciences (JHSS)*, 3(1), 24– 31.
- Avcı, A. (2022). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin sorunları üzerine yapılmış araştırmaların incelenmesi. Bir Meta-Sentez çalışması. *International Journal of Mountaineering and Climbing*, cilt 5, sayı 2, ss.37-51. doi: 10.36415/dagcilik.1191775.
- Avcıoğlu, H. (2015). *Özel gereksinimi olan bireylerin değerlendirilmesi*. Vize yayıncılık, Ankara.
- Balçın, M., Coştu, F., & Mertoğlu, H. (2019). Bireyselleştirilmiş öğretim planı hazırlama becerisine sahip farklı branşlardaki öğretmen adaylarının kaynaştırma uygulamaları hakkındaki görüşleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 1194-1217.

- Baran, F. (2012). *Zihinsel engelli çocukların motor beceri öğreniminde değişken uygulamaların edinim, transfer ve hatırlama süreçlerine etkisinin incelenmesi*. (Tez No. 294303) [Doktora tezi, Akdeniz Üniversitesi-Antalya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Basman, A. J. (2019). Assessment criteria of fundamental movement skills for various age groups: A systematic review. *Journal of Physical Education and Sport*, 19(1), 722- 732.
- Baş, N. (2023). *İşitme kayıplı çocuk ve ailesine rehberlik ve araştırma merkezinde sunulan hizmetlerin incelenmesi*. (Tez No. 793796) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi-Eskişehir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Başal, V., & Yüksel, M. F. (2021). 12-13 yaş grubu kız çocuklarının fiziksel özelliklerinin gelişiminde eğitsel oyunların etkisi. 3, 15, 412-428.
- Başgöl, Ş. S. (2022). (edt. Semerci, B. Tufan, A., & Gökçe, S.), “Mental retardasyon,” *Çocuk ve Ergen Psikiyatrisi Klinik El Kitabı*. Ankara: Türkiye Psikiyatri Derneği Yayınları, ss. 31- 37.
- Bayazıt, B., Fil, H., Son, M., Çolak, S., Eskiyecek, C. G., & Çolak, E. (2014). Eğitilebilir zihinsel engelli kız çocuklarda cimmastik çalışma programının denge gelişimine etkisinin incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science*, 2(8), 370-377.
- Baykoç-Dönmez, N., & Şahin, S. (2011). Özel eğitimin tarihi gelişimi. (Editör:Necati Baykoç). *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Baykuş, Y. (2023). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda uyarlanmış oyun çalışmalarının sosyal beceri, dil gelişimi, motor gelişim ve fiziksel uygunluk düzeylerine etkisinin öğretmen bakış açılarına göre incelenmesi*. (Tez No. 789748) [Yüksek lisans tezi, Muş Alparslan Üniversitesi-Muş]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Bechar, I., & Grosu, E. F. (2016). “Physical activity and intellectual disabilities”. *The European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*, Vol. 18, 225-234.
- Bergström, H., Hagströmer, M., Hagberg, J., & Elinder, L. S. (2013). “A multi-component universal intervention to improve diet and physical activity among adults with intellectual disabilities in community residences: a cluster randomised controlled trial”. *Research in Developmental Disabilities*, Vol. 34, No. 11, 3847-3857.
- Bertapelli, F., Pitetti, K., & Guerra-Junior, G. (2023). Association of muscular strength with total and central adiposity in adolescents with intellectual disability. *J Intellect Disabil Res*;67(1):89-99.
- Beyaz, Ö. (2023). *12 haftalık geleneksel okçuluk aktivitesinin hafif düzeyde zihinsel engelli ergenlerin motor performanslarına ve yaşam kalitelerine etkisi*. (Tez No. 837650) [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Bhaumik, S., & Alexander, R. (Ed.). (2020). *Zihinsel engellilik psikiyatrisi Oxford ders kitabı*. Oxford Üniversitesi Yayınları.
- Biçer, Y., Savucu, Y., Kutlu, M., Kaldırımcı, M., & Pala, R. (2004). Güç ve kuvvet egzersizlerinin zihinsel engelli çocukların hareket beceri ve yeteneklerine etkisi. *Fırat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 173-179.
- Blankevoort, C. G., & Van-Heuvelen, M. J. (2013). “Reliability of six physical performance tests in older people with dementia”. *Physical Therapy*, Vol. 93, No. 1, 69-78.
- Bouzas, S., Martínez-Lemos, R. I., & Ayán, C. (2019). Zihinsel engelli yetişkinlerin fiziksel uygunluk düzeyi üzerinde egzersizin etkileri: Sistematik bir inceleme. *Engellilik ve Rehabilitasyon*, 41 (26), 3118-3140.

- Börkan, B., Öztemür, G., Yılmaz, O., Çetintaş, Ş., Gülcan, B., & Özcan, M. (2017). Rehberlik ve araştırmayı değiştiren psikolojik test uygulamaları. *Türk Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Dergisi*, 7(48).
- Brady, H. A., James, C. R., Dendy, D. W., Irwin, T. A., Thompson, L. D., & Camp, T. M. (2021). Gross motor skills and gait performance in two- and three-year-old children with developmental delay participating in hippotherapy. *J Equine Vet Sci. Apr 1*, 99.
- Bremer, E., Balogh, R., & Lloyd, M. (2014). Effectiveness of a fundamental motor skill intervention for 4-year-old children with autism spectrum disorder: A pilot study. *Autism*, 19 (8), 980-991.
- Bulut, Ö. F. (2024). *Adolesanlarda düzenli spor aktivitelerinin motor beceri, dikkat ve fiziksel uygunluk parametreleri üzerine etkisinin değerlendirilmesi*. (Tez No. 852539) [Doktora tezi, Fırat Üniversitesi-Elâzığ]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Burcu, E. (2015). *Engellilik sosyolojisi*. Anı Yayıncılık, Ankara, s.3.
- Burrows, R. S. (2018). “Understanding self-assessment in undergraduate dental education”. *British Dental Journal*, Cilt 224, 897-900.
- Büyükan, S., & Yaylacı, Z. (2018). Normal gelişim gösteren öğrenciler ile kaynaştırma öğrencilerinin sosyal bilgiler kavramına ilişkin metafor algıları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(4), 679- 697.
- Büyüköztürk, Ş. (2017). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (23. Basım). Ankara: Pegem akademi.
- Calders, P., Elmahgoub, S., de Mettelinge, T. R., Vandenbroeck, C., Dewandele, I., Rombaut, L., ... & Cambier, D. (2011). “Effect of combined exercise training on physical and metabolic fitness in adults with intellectual disability: A controlled trial”. *Clinical Rehabilitation*, Vol. 25, No. 12, 1097–1108.
- Camadan, F. (2021). MEB tarafından psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri ile ilgili olarak yayınlanan yönetmeliklerdeki kararların değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, Cilt50(230), 1015-1038.
- Canlı, U. (2017). “Basketbolculara terabant ile uygulanan kuvvet antrenmanlarının motorik beceriler ve şut performansı üzerine etkisi”. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, Cilt 3, Sayı 2.
- Cardalda, I. M., & López, A. (2019). “The effects of different types of physical exercise on physical and cognitive function in frail institutionalized older adults with mild to moderate cognitive impairment”. *A randomized controlled trial. Archives of Gerontology and Geriatrics*, Vol. 83, 223-230.
- Carty, C., Van Der Ploeg, H. P., Biddle, S. J., Bull, F., Willumsen, J., Lee, L., ... & Milton, K. (2021). The first global physical activity and sedentary behavior guidelines for people living with disability. *Journal of physical activity and health*, 18(1), 86-93.
- Cavkaytar, A. (2015). Özel eğitim gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim. Editör: Diken H.İbrahim, Eylül, s.9, 21.
- Cavkaytar, A. (2018). Özel eğitim alanı. (Editör: Atilla Cavkaytar ve Deniz Tekin Ersan). *Kuramdan Uygulamaya Sınıf Öğretmenliği Seti Özel Eğitim ve Kaynaştırma*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Cavkaytar, A., & Diken, İ. H. (2006). *Özel eğitime giriş*. Kök Yayıncılık, Ankara: 31-32.

- Cavkaytar, A., Melekoğlu, M., & Yıldız, G. (2014). Geçmişten günümüze özel gereksinimli olma ve zihin yetersizliği: Dünya’da ve Türkiye’de kavramların evrimi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (Eğitim Özel Sayısı)*, 111- 122.
- Cengizel, Ç., Öz, E., & Cengizel, E. (2022). Short-term plyometric and jump rope training effect on body profile and athletic performance in adolescent basketball players. *International Journal of Sport Studies for Health*, 5(2).
- Ceylan, Ş. (2009). *Sosyal-duygusal erken çocukluk ölçeğinin geçerlik-güvenirlik çalışması ve okul öncesi eğitim kurumuna devam eden beş yaş çocuklarının sosyal-duygusal davranışlarına yaratıcı drama eğitiminin etkisinin incelenmesi*. (Tez No. 227858) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Charles, L. J. (2022). Cognitive benefits of physical activity for older adults. american college of sports medicine (ACSM). <https://www.acsm.org/home/featured-blogs--homepage/acsm-blog/2022/05/20/cognitive-benefits-physical-activity-older-adults>. (Erişim Tarihi: 06 Haziran 2022).
- Chen, C. C., Ryuh, Y. J., Fang, Q., Lee, Y., & Kim, M. L. (2019). “The effects of inclusive soccer program on motor performance and sport skill in young adults with and without intellectual disabilities”. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, Vol. 31, 487- 499.
- Chen, C. C., Ryuh, Y. J., Donald, M., & Rayner, M. (2022). The impact of badminton lessons on health and wellness of young adults with intellectual disabilities: a Pilot Study. *International Journal of Developmental Disabilities*; 68(5): 703-711.
- Choi, P. H. N., & Cheung, S. Y. (2016). Effects of an 8-week structured physical activity program on psychosocial behaviors of children with intellectual disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*. 33, 1-14, doi: 10.1123/APAQ.2014-023.
- Chow, B. C., Choi, P. H., & Huang, W. Y. (2018). Physical activity and physical fitness of adults with intellectual disabilities in group homes in Hong Kong. *International journal of environmental research and public health*, 15(7), 1370.
- Chu, C. H., & Pan, C. Y. (2012). The effect of peer-and sibling-assisted aquatic program on interaction behaviors and aquatic skills of children with autism spectrum disorders and their peers/siblings. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6(3), 1211-1223.
- Cirav, Ö. (2018). *9-10 yaş grubu çocuklara uygulanan eğitsel oyun aktivitelerinin fiziksel ve motorik özelliklerine etkisi*. (Tez No. 523564) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Civan, A. H. (2019). *10-12 yaş futbolcularında 8 haftalık kor antrenmanların sürat, çeviklik ve denge üzerine etkisi*. (Tez No. 613830) [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi-Konya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Civil, T. (2020). *Sporun kavramsal temelleri-I*. İstanbul: Efe Akademi.
- Cooper, S. A., & Van der-Speck, R. (2009). Epidemiology of mental ill health in adults with intellectual disabilities. *Current Opinion in Psychiatry*. 22(5): 431-436.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (Çev: Seçuk Beşir Demir). 3. Baskı Ankara: Eğiten Kitap.
- Creswell, J. W. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Creswell, J. W. (2021). *Karma yöntem araştırmalarına giriş*. Mustafa Sözbilir (çev.). Ankara: Pegem Akademi. 3. Baskı.

- Creswell, J. W. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (S. B. Demir ve M. Bütün, Trans. (Eds.). Siyasal Kitabevi.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2021). *Araştırma tasarımı*. Nobel Yayıncılık.
- Creswell, J. W., Klassen, A. C., Plano Clark, V. L., & Smith, K. C. (2011). Best practices for mixed methods research in the health sciences. *Bethesda (Maryland): National Institutes of Health, 2013*, 541-545.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Mixed methods research: Designing and conducting*. (2nd Edition) United States of America: Sage Publications.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları: tasarımı ve yürütülmesi*. (Çev. Y. Dede ve S. B. Demir). (2. Basım) Ankara: Anı Yayıncılık. (Eserin orijinali 2011’de yayımlandı).
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. New York: Sage Publications, 85-93.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (Third Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2020). *Karma yöntem araştırmaları: tasarımı ve yürütülmesi*. (Çev. Y. Dede ve S. B. Demir). Anı Yayınları.
- Cuesta-Vargas, A. I., & Paz-Lourido, B. (2011). “Physical fitness profile in adults with intellectual disabilities: differences between levels of sport practice”, *Research in Developmental Disabilities*, Vol. 32 No. 2, 788-794.
- Cuesta-Vargas, A. I., Solera-Martínez, M., Ortega, F. B., & Martinez-Vizcaino, V. (2013). “A confirmatory factor analysis of the fitness of adults with intellectual disabilities”. *Disability and Rehabilitation*, Vol. 35, No. 5, 375-381.
- Çavdar, B. (2011). *Öğretilebilir zihinsel engelli öğrencilerde beden eğitimi ve spor aktivitelerinin toplumsallaşma düzeylerine etkisi*. (Tez No. 301442) [Yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi-İzmir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çelik, A. (2018). *Hareket eğitimi*. İzmir: Ergun Yayınevi.
- Çetin, M. E. (2018). Çoklu yetersizliği olan öğrenciler. Aksoy, Veysel (ed). *Özel Eğitim*. (111-145). Ankara: Pegem Akademi.
- Çetinkaya, S. (2018). *Eğitici ve veli bakış açısı ile ilkökul çağındaki engelli öğrencilerin eğitim sorunları Kırıkkale örneği*. (Tez No. 532550) [Yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi-Kırıkkale]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çevik, O., & Kabasakal, K. (2013). Spor etkinliklerinin, engelli bireylerin toplumsal uyumuna ve sporla sosyalleşmelerine etkisinin incelenmesi. *International Journal Of Social and Economic Sciences*, 3(2), 74-83.
- Çıkılı, Y. (2013). Zihinsel yetersizliği olan çocuklar. *Özel Eğitim*. S.Vuran (Editör). (İlk Basım), s. 173-208. Ankara: Maya Akademi.
- Çıtak, U. (2019). *Erkek çocuklarda voleybol temel beceri çalışmalarının motorik özelliklere etkisi*. (Tez No. 568282) [Yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi-Kocaeli]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çitil, M. (2009). *Cumhuriyetin ilanından günümüze kadar Türkiye’de özel eğitim (1923- 2007)*. (Tez No. 227868) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Çoknaz, H., Eskicioğlu, Y., & Şemsek, Ö. (2003). Basketbol oynayan erkek mental retarde çocuklarda bazı motorik özelliklerinin araştırılması. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 5(3), 6-10.
- Çöl, G. (2015). *Özel gereksinimi olan çocukların boş zaman aktivitelerine katılımını etkileyen faktörler*. (Tez No. 383192) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Dairo, Y. M., Collett, J., Dawes, H., & Oskrochi, G. R. (2016). Physical activity levels in adults with intellectual disabilities: A systematic review. *Preventive medicine reports*, 4, 209-219.
- Dalemans, R. J., De Witte, L. P., Wade, D. T., & Van den Heuvel, W. J. (2008). A description of social participation in working-age persons with aphasia: A review of the literature. *Aphasiology*, 22(10), 1071–1091.
- Darwish, D., Esquivel, G. B., Houtz, J. C., & Alfonso, V. C. (2001). Play and social skills in maltreated and non-maltreated preschoolers during peer interactions. *Child Abuse and Neglect*, 25, 13-31.
- Dean, E. E., Fisher, K. W., Shogren, K. A., & Wehmeyer, M. L. (2016). Participation and intellectual disability: A review of the literature. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 54(6), 427, 439.
- Deed C., Cox, P., Dorman, J., Edwards, D., Farrelly, C., Keefe, M., ... & Lovejoy, V. (2014). Personalised learning in the open classroom: The mutuality of teacher and student agency. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 66-75. Erişim tarihi: Ekim 2019.
- Demir, R. (2006). *10 haftalık antrenman programlarının eğitilebilir zihinsel engelli erkek adolesanların bazı motor özellikler üzerine etkisi*. (Tez No. 209435) [Yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi-Niğde]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Demirci, E. (2007). *Okul öncesinde psiko-motor gelişim*. Kafkas Üniversitesi.
- Demircioğlu, A. (2024). *İlkokul öğrencilerinde akran zorbalığının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Tez No. 869260) [Yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi-Uşak]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Denham, A., Hatfield, S., Smethurst, N., Tan, E., & Tribe, C. (2006). The effect of social skills interventions in the primary school. *Educational Psychology in Practice*. 22(1), 33–51.
- Deniz, B. (2020). *Engelli hakları ve ayrımcılık yasağı*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Derer, A. (2018). *Otizmlili çocuklarda fiziksel aktivite, motor yeterlik ve sosyal beceri düzeyinin incelenmesi*. (Tez No. 537738) [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi-Denizli]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Diken, İ. H. (ed). (2015). *Kaynaştırmaya giriş, İlköğretimde Kaynaştırma*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Diken, İ. H., & Batu, S. (2020). *Kaynaştırmaya giriş*. İ. H. Diken (Ed.), *İlköğretimde kaynaştırma* içinde (s. 3-8). Ankara: Pegem Akademi.
- Diken, İ., Batu, S., Öz, A., Özokçu, O., Melekoğlu, M., Sezak-Pınar, E., & Gürgür, O. (2021). *İlköğretimde kaynaştırma*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dixon-Ibarra, A., Driver, S., Vanderbom, K., & Humphries, K. (2017). “Understanding physical activity in the group home setting: a qualitative inquiry”. *Disability and Rehabilitation*, Vol. 39, No. 7, 653-662.

- Diyarbakır Eğitimi İzleme ve Reform Girişimi. (DİERG). (2023). Özel gereksinimli birey psikiyatrik rehberlik araştırma merkezi RAM tanılama kurulu. https://www.dierg.org/ozel-gereksinimli-bireyi-tanilama-kurulu-onerisi/Erisim_tarihi.01.08.2024.
- Duman, G. (2019). Temel motor beceriler kazandırma eğitim programının analizi. *Turkish Journal of Primary Education*, 4(2), 112-120.
- Duret, C., Breuckmann, P., Louchart, M., Kyereme, F., Pepin, M., & Koeppel, T. (2022). “Adapted physical activity in community-dwelling adults with neurological disorders: design and outcomes of a fitness-center based program”. *Disability and Rehabilitation*, Vol. 44, No. 4, 536-541.
- Eğmir, E. (2019). Karma yöntem araştırma deseni. G. Ocak (Dü.) içinde. *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*, 158-159.
- Einarsson, I., Ólafsson, Á., Hinriksdóttir, G., Jóhannsson, E., Daly, D., & Arngrímsson, S. (2015). Differences in physical activity among youth with and without intellectual disability. *Med Sci Sports Exerc.* 47(2):411-8.
- Ekinci, H. B. (2023). 14 haftalık tenis eğitim programının 12-14 yaş çocuklarda bazı motorik ve psikolojik özellikler üzerine etkisinin incelenmesi: karma yöntem araştırması. (Tez No. 779628) [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ekiz, D. (2022). Mesleki ve teknik anadolu lisesi öğrencilerinin zihinsel engelli bireylerin sportif etkinliklerine yönelik tutum ve görüşlerinin incelenmesi. (Tez No. 733162) [Yüksek lisans tezi, Muş Alparslan Üniversitesi-Muş]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ekşisu, M. (2014). The relationship between bullying, family functions and perceived social support among high school students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 159, 492-496.
- Eleser, S. (2019). Çocuklarda fiziksel etkinlik kartları (FEK) ile hazırlanmış sekiz haftalık düzenli bir çalışmanın seçilmiş bazı psiko-motor özelliklere etkisi. (Tez No. 603964) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Gedik Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Elliott, L. K., Weiss, J. A., & Lloyd, M. (2021). Beyond the motor domain: Exploring the secondary effects of a fundamental motor skill intervention for children with autism spectrum disorder. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 38(2), 195-214.
- Elmahgoub, S. S., Calders, P., Lambers, S., Stegen, S. M., Van Laethem, C., & Cambier, D. C. (2011). “The effect of combined exercise training in adolescents who are overweight or obese with intellectual disability: the role of training frequency”. *The Journal of Strength & Conditioning Research*, Vol. 25, No. 8, 2274-2282.
- Eratay, E. (2019). Zihinsel engelli çocukların eğitimi. Baykoç, Kamile Necate (ed). *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Eğitimi*. (85-103). Erzurum: Atatürk Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını.
- Erciş, S., Şirinkan, A., Budak, D., & Şam, C. T. (2014). Özel eğitim kurumlarında görev yapan idareci ve öğretmenlerin sportif etkinlikler hakkındaki görüşleri. II. Uluslararası Engellilerde Beden Eğitimi ve Spor Kongresi, Batman.
- Erdoğan, C. S., Er, F., İpekoğlu, G., Çolakoğlu, T., Zorba, E., & Çolakoğlu, F. F. (2017). Farklı denge egzersizlerinin voleybolcularda statik ve dinamik denge performansı üzerine etkileri. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 11-18.

- Ergin, M. (2019). *Zihinsel engelli çocuklarda uyarlanmış fiziksel eğitim programının temel motor becerilerinin gelişimine etkisi*. (Tez No. 566088) [Doktora tezi, Kırıkkale Üniversitesi-Kırıkkale]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ergun, N. (2017). Zihinsel yetersizliği ve dikkat eksikliği-hiperaktivite bozukluğu olan öğrencilerde fiziksel eğitim ve spor. *Özel Gereksinimli Öğrenciler için Fiziksel Eğitim ve Spor*. Ed. Yanardağ, M., & Yılmaz İ. Pegem Akademi, Ankara, Bölüm 8.
- Ergün, M. (2020). Eğitim sosyolojisi. <http://mustafaergun.com.tr/wordpress/wp-content/uploads/11/egsos.pdf>, 15 Nisan 2020.
- Eripek, S. (2021). *Zihin yetersizliği olan bireyler ve eğitimleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Eripek, S., & Vuran, S. (2010). “Zihinsel yetersizliği olan çocukların eğitimleri”. Gönül Akçamete (Ed.), *Genel Eğitim Okullarında Özel Eğitimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim* (ss. 245-282). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Eripek, S., & Vuran, S. (2015). Genel eğitim okullarında özel gereksinimli öğrenciler ve özel eğitim. *Zihin Yetersizliği Olan Çocukların Eğitimi*. Ed. G. Akçamete, Kök Yayıncılık, Ankara, s: 250-253.
- Erofeeva, M. A., Ulyanova, I. V., Plakhotnikova, I. V., Kurilyuk, Y. E., Egorov, V. A., & Kochetkov, I. G. (2019). “Reforming and developing socialization of children with limited abilities (mild intellectual disability)”. *Electronic Journal of General Medicine*, Vol. 16, No. 2, em112.
- Erol, Z. (2014). *Otizimde tenis uygulamalarının sosyal yeterlilik üzerindeki etkisi*. (Tez No. 359505) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ersoy, G. (2016). *Fiziksel uygunluk (fitnes) spor ve beslenme ile ilgili temel öğretiler*. (2. Baskı). Ankara: Nobel Tıp Kitabevleri.
- Erşahin, B. (2023). *Spor ve sağlıklı yaşam merkezlerinde egzersiz yapan bireylerin fiziksel aktivite düzeyi ve yaşam kalitesi ilişkisi*. (Tez No. 802938) [Yüksek lisans tezi, Aksaray Üniversitesi-Aksaray]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Esentürk, O. K. (2019). *Anneler tarafından uygulanan uyarlanmış fiziksel aktivite programının otizm spektrum bozukluğu tanılı çocukların iletişim becerileri üzerindeki etkililiğinin incelenmesi*. (Tez No. 590316) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Eyyip, Ö. D. (2014). Zihin engelli çocukların özellikleri. Cavkaytar, A. (Ed.), Aile eğitim rehberi zihinsel engelli çocuklar. T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Genel Müdürlüğü, Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Fırat, B. (2006). *Zihinsel özürlü çocuklarda postür ve el becerilerinin değerlendirilmesi*. (Tez No. 192559) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Fırat, M., Kabakçı Yurdakul, I., & Ersoy, A. (2014). Bir eğitim teknolojisi araştırmasına dayalı olarak karma yöntem araştırması deneyimi. *Journal of Qualitative Research in Education*, 2(1), 65-86. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.2s3m>.
- Frost, R. (2018). *Introduction to special education*. Papua New Guinea-Australia Development Cooperation Program. <http://www.education.gov.pg/TISER/documents/pastep/pd-se-5-1-introduction-to-special-education-lecturer.pdf> adresi.
- Gallahue, D. L., Ozmun, J. C., & Goodway, J. (2012). *Understanding motor development: Infants, children, adolescents, adults* (7th ed.). New York: McGrawHill.

- Gallahue, D. L., Ozmun, J. C., & Goodway, J. (2014). Motor gelişimi anlamak. *Bebekler, Çocuklar, Ergenler, Yetişkinler* (D. S. Özer, A. Aktop, çev.) Ankara: Nobel.
- Gallahue, D. L., Ozmun, J. C., & Goodway, J. (2020). Motor gelişimi anlamak; *Bebekler, Çocuklar, Ergenler, Yetişkinler*.
- Gawlik, K., Zwierzchowska, A., Manowska, B., & Celebańska, D. (2017). “Aerobic capacity of adults with intellectual disabilities”. *Annals of Agricultural and Environmental Medicine*, Vol. 24, No. 1, 117-120.
- Gencer, M. (2019). *Engellilik durumu ve engellilere yönelik toplumsal algı: Kütahya örneği*. (Tez No. 621970) [Yüksek lisans tezi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi-Kütahya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Genç, S. Z. (2005). İlköğretimde sosyal becerilerin gerçekleşme düzeyinin belirlenmesi üzerine bir araştırma. *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 41–54.
- Golubović, Š., Maksimović, J., Golubović, B., & Glumbić, N. (2012). Effects of exercise on physical fitness in children with intellectual disability. *Res Dev Disabil*, 33(2):608-14.
- Goodway, J. D., Ozmun, J. C., & Gallahue, D. L. (2019). Understanding motor development: *Infants, children, adolescents, adults*. Burlington: Jones & Bartlett Learning, 46.
- Goodway, J. D., Ozmun, J. C., & Gallahue, D. L. (2021). Understanding motor development. 8th ed.
- Göbel, Ö. (2016). *Önleyici terapatik rekreasyon uygulaması; işitme engellilere yönelik çalışma*. (Tez No. 423549) [Yüksek lisans tezi, Celal Bayar Üniversitesi-Manisa]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Gökgöz, Y. (2019). *Otizm spektrumundaki bireylerde oyun konsollu fiziksel aktivite programıyla steryotipik hareketlerin azaltılması, fiziksel uygunluk ve sosyal uyumun geliştirilmesi*. (Tez No. 545055) [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Gönültaş, S. G. (2019). *Zihinsel engelli çocuğa sahip olan ebeveynlerin bakım yükü, sosyal destek düzeyleri ve yaşam kalitesi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Tez No. 576652) [Yüksek lisans tezi, Manisa Celal Bayar Üniversitesi-Manisa]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Grima-Farrell, C. R., Bain, A., & McDonagh, S. H. (2011). Bridging the research-to- practice gap: A review of the literature focusing on inclusive education. *Australasian Journal of Special Education*, 35(2), 117-136.
- Güler, A., Halıcıoğlu, M. B., & Taşgım, S. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma*. (2.Baskı) Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Güler, D. (2018). *Çocuklarda fiziksel uygunluk*. İstanbul: Bedray Basın Yayıncılık Ltd. Şti.
- Güler, M. Ş., Yüksek, S., Karakoç, Ö., Eroğlu, H., Ayan, V., & Ömercan, G. O. (2019). Oyun ve ritim temelli basketbol antrenmanlarının erkek çocukların motorik becerileri üzerine etkisi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 21(4): 40-41.
- Güler, T. (2022). *Erkek çocuklara uygulanan 8 haftalık voleybol temel eğitim antrenmanlarının bazı motorik özelliklere etkisi*. (Tez No. 754483) [Yüksek lisans tezi, Sinop Üniversitesi-Sinop]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Gülşen Eşkil, K. (2023). *Eğitsel oyunların ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutumlarına ve motor becerileri üzerine etkisinin incelenmesi*. (Tez No. 829805) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Gültürk, A. (2017). *Farklı yaşlardaki (erkek) otizmlı çocukların 12 haftalık hareket eğitimi (eurofit test hareket eğitimi) programının bazı motor beceriler üzerine etkisinin incelenmesi*. (Tez No. 502895) [Yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi-Muğla]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Günar, B. B. (2022). Sporda beceri öğrenimi. Uluç, Ender Ali (ed.), *Sporda Güncel Yaklaşımlar*. (103-116). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Gündoğdu, R. (2019). Sosyalleşme ve sosyalleşme süreci. https://www.researchgate.net/public/315386774_Sosyallesme_ve_Sosyallesme_Sureci, 27 Ağustos 2019.
- Gürgür, H. (2020). Kaynaştırma (Bütünleştirme) ve destek özel eğitim hizmetleri. H. İ. Diken (Ed.), *Özel eğitim ve kaynaştırma* (ss. 124-143). Ankara: Pegem Akademi.
- Hanedanoğlu, Y. (2023). *Eğlenceli atletizm uygulamalarının hafif derecede zihinsel engelli çocuklarda kaba ve ince motor beceriler ve yaşam kaliteleri üzerindeki etkilerinin incelenmesi*. (Tez No. 805313) [Yüksek lisans tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi-Van]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Hanes, R. (2018). Introduction. (Eds: Roy Hanes, Ivan Brown ve Nancy E. Hansen) *The Routledge History of Disability* (ss.1-6) içinde. Oxon ve New York: Routledge.
- Harris, L., Hankey, C., Murray, H., & Melville, C. (2015). “The effects of physical activity interventions on preventing weight gain and the effects on body composition in young adults with intellectual disabilities: systematic review and meta-analysis of randomized controlled trials”. *Clinical Obesity*, Vol. 5, No. 4, 198-210.
- Hartman, E., Smith, J., Westendorp, M., & Visscher, C. (2015). Development of physical fitness in children with intellectual disabilities. *J Intellect Disabil Res*, 59(5):439- 49.
- Heward, W. L. (2013). *Exceptional children: An introduction to special education*. Teacher’s Edition. Pearson Education.
- Heward, W. L. (2018). *Exceptional children. An introduction to special education* (11th edt.). Prentice Hall.
- Hild, A. (2023). 5 reasons why people with intellectual disabilities should get the right to vote [Online]. Erişim: <https://www.inclusion-europe.eu/why-people-with-intellectual-disabilities-should-get-the-right-to-vote/>.
- Hilgenkamp, T. I., & van-Wijck, R. (2013). “Physical fitness in older people with ID- Concept and measuring instruments: A review”. *Research in Developmental Disabilities*, Vol. 31, No. 5, 1027-1038.
- Hsu, P. J., Chou, H. S., Pan, Y. H., Ju, Y. Y., Tsai, C. L., & Pan, C. Y. (2021). “Sedentary time, physical activity levels and physical fitness in adults with intellectual disabilities”. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, Vol. 18, No. 9, 5033.
- Hutzler, Y., & Korsensky, O. (2010). “Motivational correlates of physical activity in persons with an intellectual disability: a systematic literature review2”. *Journal of Intellectual Disability Research*, Vol. 54, No. 9, 767-786.
- Ilkım, M. (2018). Sporun down sendromlu bireylerin yaşam becerileri üzerine etkileri”. *Spor Biliminde Yenilikçi Yaklaşımlar*. Gece Akademi Yayınları.
- Iriarte, E. G. (2016). Models of disability. Edurne Garcia Iriarte, Roy McConkey, Robbie Gilligan (Eds) *Disability and Human Rights Global Perspectives* (ss.10-32) içinde. London: Palgrave.

- Işık, M. A. (2019). *Okul sporlarına katılan ve katılmayan ortaöğretim öğrencilerinin, fiziksel uygunluklarının eurofit test bataryası ile karşılaştırılması*. (Tez No. 578981) [Yüksek lisans tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi-Van]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Işıkgöz, E. (2015). Ortaokul beden eğitimi ve spor dersi öğretim programının temel ilkelerine ilişkin beden eğitimi öğretmenlerinin görüşleri (Sakarya İli Örneği). *Sakarya University Journal of Education*, 5(3), 27-41.
- İşildar, D. (2024). *İp atlama egzersizlerinin çocukların fiziksel uygunluk düzeylerine etkisi*. (Tez No. 866780) [Yüksek lisans tezi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi-Zonguldak]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ivankova, N. V., & Plano Clark, V. L. (2018). Teaching mixed methods research: using a socio-ecological framework as a pedagogical approach for addressing the complexity of the field. *International Journal of Social Research Methodology*, 21(4), 409-424. <https://doi.org/10.1080/13645579.2018.1427604>.
- Izgar, N. (2017). *Özel gereksinimli bireylerde beden eğitimi ve spor etkinliklerinin motor beceri gelişimine etkisi*. (Tez No. 493216) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Gedik Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- İhan, E. L. (2021). Engelliler için beden eğitimi ve spor. M. Günay (Ed.), *ÖABT öğretmenlik alan bilgisi beden eğitimi öğretmenliği konu anlatımlı soru bankası* içinde (ss. 400-448). Ankara: Gazi Kitabevi.
- İlhan, E., Kırmoğlu, H., Tuncel, M., & Altun, M. (2015). Zihinsel engelli çocuklarda özel atletizm antrenmanlarının öz bakım beceri düzeylerine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, Cilt 16, Sayı 3, Aralık 2015, Sayfa 145-160.
- İlhan, R. (2023). *Farklı düzeyde entelektüel yetersizliği olan çocukların fiziksel uygunluk, fiziksel aktivite ve fonksiyonel bağımsızlık düzeylerinin incelenmesi*. (Tez No. 805276) [Yüksek lisans tezi, İzmir Bakırçay Üniversitesi-İzmir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- İlyas, M., Mir, A., Efthymiou, S., & Houlden, H. (2020). The genetics of intellectual disability: advancing technology and gene editing. *F1000Res*. 9.
- İmamoğlu, M. (2015). *Temel hareket becerilerinin gelişimine bilgisayar destekli eğitimin etkisi*. (Tez No. 437591) [Doktora tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi-Samsun]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- İşin, V. (2018). *Manisa'da kırsal kesimdeki bir aile sağlığı merkezine başvuran 25 yaş ve üzeri kişilerin fiziksel aktivite düzeyinin saptanması ve bunu etkileyen faktörlerin incelenmesi*. (Tez No. 493508) [Tıpta uzmanlık tezi, Manisa Celal Bayar Üniversitesi-Manisa]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Jo, G., & Rossow-Kimball, B. (2018). "Effects of 12-week combined exercise program on self-efficacy, physical activity level, and health related physical fitness of adults with intellectual disability". *Journal of Exercise Rehabilitation*, Vol. 14, No. 2, 175.
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112-133.
- Kabasakal, K. (2014). Zihinsel engelliliğin tarihi gelişimi (Dünü ve Bugünü). Erişim Adresi: <http://Blog.Kmu.Edu.Tr/Kemalkabasakal/?P=37>. Erişim Tarihi: 12.03.2015.

- Kahraman, Y., & Şahan, A. (2019). 10-13 yaş çocuklarda voleybol antrenmanlarının fiziksel performans özellikleri üzerine etkisinin incelenmesi. *Journal of Sportive*, 2(1),27-35, Orcid id: 0000-0002-3198-1185.
- Kandaz, U. (2019). Öğretimin bireyselleştirilmesi. E. Deretarla-Gül (Ed.), *Özel eğitim ve kaynaştırma* içinde (ss. 159-168). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kapsal, N. J., Dicke, T., Morin, A. J., Vasconcellos, D., Maïano, C., Lee, J., & Lonsdale, C. (2019). Effects of physical activity on the physical and psychosocial health of youth with intellectual disabilities: A Systematic Review and Meta-Analysis. *J Phys Act Health*.16(12):1187-95.
- Karaca, M. A. (2018). *Kaynaştırma eğitimi programının öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarındaki mesleki yeterliliklerine etkisi*. (Tez No. 509031) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi-Konya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Karadağ, A. (2017). *Zihin engelli ve normal gelişim gösteren bireylerin ebeveynlerinin öfke yönetimi ve stresle başa çıkma tarzları bakımından incelenmesi*. (Tez No. 477248) [Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi-Edirne]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Karagöz, M. (2019). *Ritim içerikli müziksel uygulamaların orta ve ağır düzey zihinsel engelli bireylerin davranışları üzerindeki etkileri*. (Tez No. 576358) [Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi-Malatya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Karahan, M., Demir, R., Şahin, İ., & Süel, E. (2007). Eğitilebilir zihinsel engelli erkek çocuklarının bazı motor becerilerine antrenmanın etkisi. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*. Cilt 1, Sayı 2, 71-75.
- Karakaş, G. (2018). *Hafif düzeyde zihinsel engelli çocuklara uygulanan serbest zaman aktivitelerinin fiziksel uygunluk ve motor gelişimleri üzerine etkisi*. (Tez No. 517136) [Doktora tezi, Sakarya Üniversitesi-Sakarya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Karakaya, B. A. (2023). *7-9 yaş arası çocuklara uygulanan temel cimnastik eğitiminin bazı motor beceriler ile motorik özelliklere etkisinin incelenmesi*. (Tez No. 789352) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Karakaya, S. (2022). *Hafif düzey zihinsel engel durumlarına sahip lise öğrencilerine uygulanan beden eğitimi derslerinin öğrencilerin motor gelişimlerine etkisinin incelenmesi*. (Tez No. 733549) [Yüksek lisans tezi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi-Kütahya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Karakoç, B. (2015). *12 haftalık rekreatif fiziksel etkinlik programının eğitilebilir zihinsel engellilerin ve ailelerinin üzerine etkileri*. (Tez No. 406895) [Doktora tezi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi-Kütahya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Karakurt, A. G. (2017). *Zihinsel engelli ergenlerin sosyalleşmesinde sportif aktivitelerin etkisi*. (Tez No. 478984) [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi-Konya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Karasu, T. (2017). *Zihinsel engelli kaynaştırma öğrencilerinin din öğretimi (Bireyselleştirilmiş öğretim programının öğrencinin başarısına etkisi)*. (Tez No. 459849) [Doktora tezi, Atatürk üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kargın, T. (2022). Bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama ve öğretimin bireyselleştirilmesi. İ.Diken (Ed.) *Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim*, (s.60-87). Ankara: Pegem Akademi.

- Karinharju, K. (2005). “Physical fitness and its testing in adults with intellectual disability”. Department of Sport Sciences, University of Jyväskylä, Finland. Master’s thesis.
- Karlı, K. (2020). Kentli toplumun yeni bir okul modeline ihtiyacı var. <https://www.egitimciroportaji.com/kayhan-karli/>, 6 Mayıs 2020.
- Katılmış, H. (2023). *Okul öncesi dönemde çocuğu olan annelerin öz kontrol ve öz yönetim algılarının evlilik uyumuyla ve çocuklarının düzenleme becerileriyle ilişkisinin incelenmesi*. (Tez No. 775427) [Yüksek lisans tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi-Çanakkale]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kavlak, B. (2019). *Otizmlı çocuklara uygulanan düzenli fiziksel aktivite programının bazı motorik özelliklere etkisi*. (Tez No. 568167) [Yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi-Kocaeli]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kaya, E. (2023). *Çocuklarda eğitsel oyun egzersizlerinin fiziksel uygunluk parametreleri üzerine etkisi*. (Tez No. 782458) [Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi-Balıkesir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kaya, F., Erdoğan, R., & Çağlayan, Y. (2014). “Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin okul yaşam kaliteleri ve arkadaşlık ilişkilerinin karşılaştırılması”. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, 4(2), 107-125.
- Kayrak, R. (2014). *Zihinsel engelli çocukların eğitimi*. İzmir, T.C. Efeler Belediyesi Kültür ve Sosyal İşler Müdürlüğü Yayını, 10-15.
- Keleş, O., & Emiroğlu, T. (2020). Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları. A. Dikici-Sığırtmaç (Ed.), *Erken çocuklukta özel eğitim ve kaynaştırma* (ss. 22-41). Ankara: Pegem Akademi.
- Keskinkılıç, K. (2022). *Beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencileri ile ilgili duygu, tutum ve kaygılarının mesleki öz yeterlilikleri açısından incelenmesi (Malatya ili örneği)*. (Tez No. 706618) [Yüksek lisans tezi, Muş Alparslan Üniversitesi-Muş]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kırımoğlu, H., Esentürk, O., İlhan, E. L., Yılmaz, A., & Kaynak, K. (2016). 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. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(4), 231-244.
- Kızır, M. (2013). *İşitme engelinin yanı sıra zihin engeli bulunan gençlerin tercih ettikleri iletişim biçimleri hakkındaki görüşlerinin betimlenmesi*. (Tez No. 349977) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Koca, C. (2022). Engelsiz şehir planlaması. https://acikders.ankara.edu.tr/plufingile.php/9259/mod_resource/content/0/engel Son Erişim Tarihi 25 Kasım 2022.
- Koca, M. E. (2023). *Zihinsel olarak özel gereksinimli bireylerden sportif faaliyetlere katılan ve katılmayanların fiziksel uygunluk düzeylerinin karşılaştırılması*. (Tez No. 776792) [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Koç, B. (2012). *Eğitilebilir zihinsel engelli bireylerde basketbol antrenmanının teknik fiziksel ve biyomotorik gelişimleri üzerine etkilerinin araştırılması*. (Tez No. 307572) [Yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi-Isparta]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Koç, H., & Tekin, A. (2011). Beden eğitimi derslerinin çocuklarda seçilmiş motorik özellikler üzerine etkisi. *Van/YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, Özel Sayısı, 9-17.

- Koç, S. (2023). *Özel eğitim meslek okulu öğrencilerinin fiziksel uygunluk ve motor beceri düzeylerine göre uyarlanan bireysel fiziksel aktivite programının etkinliğinin incelenmesi*. (Tez No. 808039) [Doktora tezi, Muş Alparslan Üniversitesi-Muş]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Konar, N., & Şanal, A. (2020). Fiziksel aktivite, egzersiz ve sporun hafif zihinsel engelli bireylerin anaerobik ve koordinasyon parametreleri üzerine etkilerinin araştırılması. *Int J Sport, Exer & Amp*, 37-44.
- Korkusuz, S. (2019). *Fiziksel etkinlik ve dikkat eğitimi uygulamalarının zihinsel engelli öğrencilerin motor beceri, görsel bellek, algı ve dikkat düzeylerine etkisi*. (Tez No. 567369) [Yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi-Uşak]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Korkut, A. (2020). *Antrenörlerin zihinsel engelli çocuklara yönelik tutumlarını etkileyen faktörlerin incelenmesi*. (Tez No. 645574) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Köşgeroğlu, N., & Mertboğa, S. (2011). Yaşam aktivitelerine dayalı hemşirelik modeli (YADHM)'ne göre zihinsel engelli bireylerin sorunları ve hemşirelik. *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi*, 4(149-152).
- Köten, E., & Erdoğan, B. (2014). *Engelli gençler, sosyal dışlanma ve internet*. İstanbul: İstanbul Gelişim Üniversitesi Yayınları.
- Kubilay, N. S. (2008). *Mental retarderlerde denge ve postür egzersizlerinin fonksiyonel düzey üzerine etkisi*. (Tez No. 224975) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi-İzmir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kubilay, N. S., Yildirim, Y., Kara, B., & Harutoglu Akdur, H. (2011). "Effect of balance training and posture exercises on functional level in mental retardation". *Fizyoterapi Rehabilitasyon*, Vol. 22, No. 2, 55-64.
- Kulaksızoğlu, A., Güven, Y., & Korkmaz, B. (2015). *Farklı gelişen çocuklar*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kurban, M., & Kaya, Y. (2017). Futbol temel teknik antrenmanlarının 10-13 yaş grubu çocukların bazı motorik ve teknik yetenek gelişimlerine etkisinin araştırılması. *Journal of Sports and Performance Research*, 8(3), 210-21. <https://doi.org/10.17155/omuspd.283276>.
- Kurnaz, A., Arslantaç, S., & Delikanlı, H. İ. (2016). *Özel eğitim öğretmen adaylarının hazırladığı bireyselleştirilmiş öğretim etkinliklerinin değerlendirilmesi*. ELMIS 2016 Uluslararası Özel Eğitim Kongresi Tam Metin, (s. s.363).
- Kuru, O., & Köksalan, B. (2012). 9 Yaş çocuklarının psiko-motor gelişimlerinde oyunun etkisi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 1(2), 37-51.
- Kvande, M. N., Bjorklund, O., Lydersen, S., Belsky, J., & Wichstrom, L. (2019). Effects of special education on academic achievement and task motivation: a propensity-score and fixed-effects approach. *European Journal of Special needs education*, 34(4), 409-423.
- LeBarton, E. S., & Landa, R. J. (2019). Infant motor skill predicts later expressive language and autism. *Infant Behavior and Development*, 54(37- 47).
- Leiringer, R., & Cardellino, P. (2011). Schools for the Twenty-first Century: School Design and Educational Transformation, *British Educational Research Journal*, 37(6), 915-934. Copyright Taylor & Francis.
- Leonard, H. C., & Hill, E. L. (2016). "The role of older siblings in infant motor development". *Journal of Experimental Child Psychology*, Cilt 152, Sayı 2, 318- 326.

- Liu, T., Hamilton, M., Davis, L., & ElGarhy, S. (2014). Gross motor performance by children with autism spectrum disorder and typically developing children on TGMD2. *Journal of Child and Adolescent Behaviour*. Vol 7, No 10, 1244-1249.
- Lobo, Y. B., & Winsler, A. (2006). The effects of a creative dance and movement program on the social competence of head start preschoolers. *Social Development*, Vol 15, No 3, 501- 519.
- Lovings, T. M. D. (2014). Adapted physical education teachers' attitudes toward curricular outcomes for physical education. Master of Science. *Department of Exercise and Sport Science The University of Utah*.
- Maher, A. J. (2016). Special educational needs in mainstream secondary school physical education: Learning Support Assistants Have Their Say. *Sport, Education and Society*, cilt 21, sayı 2, ss. 262-278.
- Maher, A. J., & Fitzgerald, H. (2020). Initial teacher education and continuing professional development: The Perspectives of Special School Physical Education Teachers. *Curriculum Studies in Health and Physical Education*, cilt 11, sayı 1, ss.18-33. doi: <https://doi.org/10.1080/25742981.2019.1696687>.
- Mahy, J., Shields, N., Taylor, N. F., & Dodd, K. J. (2010). Identifying facilitators and barriers to physical activity for adults with Down syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research*, 54(9), 795-805.
- Maia, N., Nabais Sá, M. J., Melo-Pires, M., de Brouwer, A. P. M., & Jorge, P. (2021). Intellectual disability genomics: current state, pitfalls and future challenges. *BMC Genomics*;22(1):909.
- Maiano, C., Normand, C. L., Aime, A., & Begarie, J. (2014). "Lifestyle interventions targeting changes in body weight and composition among youth with an intellectual disability: A systematic review". *Research in Developmental Disabilities*, Vol. 35, No. 8, 1914-1926.
- Malekpour, M., Isfahani, A. S., Amiri, S., Faramarzi, S., Heidari, T., & Shahidi, M. A. (2012). "The effect of adapted play training on motor development of students with intellectual disabilities". *International Journal of Developmental Disabilities*, Vol. 58, No. 2, 120-127.
- Mancini, V., Rigoli, D., Roberts, L., & Piek, J. (2019). Gelişim boyunca motor beceriler ve içselleştirme sorunları: Çevresel stres hipotezi araştırmasının bütünlleştirici bir araştırma incelemesi ve güncellemesi. *Gelişimsel Yetersizliklerde Araştırma*, 84(96-111).
- Martínez-Zaragoza, F., & Campillo-Martínez, J. M. (2016). "Effects on physical health of a multicomponent programme for overweight and obesity for adults with intellectual disabilities". *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, Vol. 29, No. 3, 250-265.
- McGarty, A. M., & Penpraze, V. (2014). "Accelerometer use during field-based physical activity research in children and adolescents with intellectual disabilities: a systematic review". *Research in Developmental Disabilities*, Vol. 35, No. 5, 973- 981.
- Metin, N. (2018). Özel gereksinimli çocuklar. (Editör: Nilgün Metin). *Özel gereksinimli çocuklar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Metin, N., & Işıtan, S. (2011). Zihin engelli çocuklar ve eğitimleri. (Editör: Necate Baykoç Dönmez). *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim*. Ankara: Eğitimci Kitap Yayınları.
- Mıhçı, E. (2016). Zihinsel yetersizlikte tanım, etiyoloji ve genel klinik yaklaşım. *Türkiye Klinikleri Journal of Pediatric Sciences*, (4): 7-10.

- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis: An expanded sourcesbook. Sage.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (MEB). (2011). Aile ve tüketici hizmetleri, engelli bireyler 762SHD026 syf:4,5,6,7,10,11,12.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (MEB). (2014). Bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP). İl Milli Eğitim Müdürlüğü İstanbul.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (MEB). (2014). Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı. http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/34/11/867641/dosyalar/2015_01/22030444_bep_uygulama_programi.pdf?CHK=86f005a34c8d5231c40a7d218b5a06ee adresinden 15 Ağustos 2020 tarihinde edinilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (MEB). (2014). Okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları yönetmeliği, Resmî Gazete: 26 Temmuz 2014, Sayı : 29072.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (MEB). (2015). Çocuk gelişim zihinsel engelliler kitabı. Milli Eğitim Basımevi: Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (MEB). (2015). Eğitim yapıları asgari tasarım standartları kılavuzu, Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (MEB). (2015). Özel eğitim ve rehberlik hizmetleri genel müdürlüğü, Destek Eğitim Odası, Sayı: 10096465/10.06/5157845.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (MEB). (2018). Beden eğitimi dersi (1-8. Sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu. Ankara.79.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (MEB). (2018). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. Milli Eğitim Basımevi, Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (MEB). (2018). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1963.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (MEB). (2018). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. Erişim:<http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2006/05/20060531-2.htm>. 2006-2008-2010-2018: 34-35-38-70.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (MEB). (2018). Rehberlik ve araştırma merkezi kılavuzu. 10 Mayıs 2021 tarihinde https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_01/17234231_ram_kilavuzu_2018.pdf adresinden erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (MEB). (2018). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_06/24163215_ozel_egitim_yonetmeliği_son_hali.pdf. (Erişim Tarihi: 31 Ağustos 2024).
- Milli Eğitim Bakanlığı. (MEB). (2018). Çocuk gelişimi ve eğitimi. Özel Eğitim Kurumlarında Fiziksel Özellikler ve Personel. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (MEB). (2018). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeliği_07072018.pdf adresinden 13 Ağustos 2020 tarihinde edinilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (MEB). (2019). PISA 2018 Türkiye ön raporu, eğitim analiz ve değerlendirme raporları serisi, No:10, Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (MEB). (2020). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği *T.C. Resmî Gazete*, (31152, 11 Haziran 2020).

- Milli Eğitim Bakanlığı. (MEB). (2020). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. Resmi Gazete. Sayı:31152.https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_06/24163215_ozel_eYitim_yonetmeliYi_s_on_hali.pdf adlı web adresinden 20.11.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (MEB). (2022). özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeli_07072018.pdf (Erişim Tarihi: 15.03.2022).
- Milli Eğitim Bakanlığı. (MEB). (2022). Bireyselleştirilmiş eğitim programı tüm öğretmenler için yol haritası. <https://orgm.meb.gov.tr/www/bireysellestirilmis-egitim-99-programi-tum-ogretmenler-icin-yol-haritasi-kilavuzu-yayimlandi/icerik/2095> sayfasından erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (MEB). (2022). Rehberlik ve araştırma merkezi yönergesi. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_08/31230315_Ram_Yonergesi.pdf, sayfasından erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (MEB). (2022). Kurum listesi. <https://mebbis.meb.gov.tr/KurumListesi.aspx> adresinden 29.06.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (MEB). (2022). https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_02/04102647_Zihyisel_Yetersizligi_Olan_Bireyler_TR.pdf.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (MEB). (2024). Palandöken rehberlik ve araştırma merkezi. Bedensel yetersizliği olan bireyler destek eğitim programı eğitsel değerlendirme formu. https://palandokenram.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/25/20/766329/dosyalar/2024_01/17130652_Bedensel-Yetersizligi-Olan-Bireyler-Icin-DEP-Egitsel-Degerlendirme-Formu.pdf (Erişim Tarihi: 31 Ağustos 2024).
- Milli Eğitim Bakanlığı. (MEB). (2024). Özel eğitim ve rehberlik hizmetleri genel müdürlüğü. özel eğitim programları. Özel eğitim uygulama okulu II. kademe öğretim programları. Hafif zihinsel engeli ve otizm spektrum bozukluğu olan öğrenciler için spor ve fiziki etkinlikler dersi öğretim programı. <http://orgm.meb.gov.tr/www/ozel-egitim-ile-ilgili-yayimlar/icerik/123>. (Erişim Tarihi: 31 Ağustos 2024).
- Miodrag, N., & Hodapp, R. M. (2010). Entellektüel ve gelişimsel yetersizliği olan çocukların anne-babalarında kronik stres ve sağlık. *Current Opinion in Psychiatry*; 6(4): 211.
- Mirze, F. (2020). *Uyarlanmış beden eğitimi ve oyun çalışmalarının down sendromlu bireylerin fiziksel uygunluk düzeylerine etkisi*. (Tez No. 606513) [Yüksek lisans tezi, Muş Alparslan Üniversitesi-Muş]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Mirze, F. (2024). *Entellektüel yetersizliğe sahip yetişkinlerde çok bileşenli fiziksel aktivitenin fiziksel uygunluk ve sosyal becerilere etkisi: bir karma yöntem çalışması*. (Tez No. 852552) [Doktora tezi, Muş Alparslan Üniversitesi-Muş]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Mukaddes, N., & Ercan, E. (2018). *Nörogelişimsel bozukluklar*. Nobel Tıp Kitapevi: İstanbul; s: 5.
- Must, A., Phillips, S., Carol, C., & Bandini, L. G. (2015). Barriers to physical activity in children with autism spectrum disorders: Relationship to physical activity and screen time. *Journal of Physical Activity and Health*, 12(4), 529-534.
- Nahit, M., & Ercan, E. S. M. (2018). *Nörogelişimsel bozukluklar*. Mukaddes NM, Ercan ES, editors. İstanbul: Nobel Tıp Kitabevi.
- Nalbant, S. (2018). Physical educators' attitude toward teaching students with special educational needs. *Journal of Physical Education and Sports Studies*, cilt 10, sayı 2, ss.113-121. doi: 10.30655/besad.2018.9.

- Nutsch, N., & Bruland, D. (2022). Promoting physical activity in everyday life of people with intellectual disabilities: An intervention overview. *Journal of Intellectual Disabilities*, Vol. 26, No. 4, 990-1014.
- Odabaşı, F. K. (2019). Anayasa mahkemesi kararları ışığında engelli hakları ve engellilerin korunması. İ. Sağlam, & Ö. K. Coşgun (Dü.), *Ulusal ve uluslararası mevzuat çerçevesinde engelli hakları, yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri sempozyumu* içinde (s. 121-140). Ankara: Seçkin Yayınları.
- Oğuz, A., & Karanfil, B. (2023). Program geliştirme ve bireysel farklılıklar. G. Ocak, E.A. Baysal, R. Yurtseven (Ed.), *Eğitimde Program Geliştirme*. (s.236-257). Ankara: Pegem Akademi.
- Olvhøj, R., Jensen, T. K., Wienecke, J., & Winther, H. (2022). Dream team – team sports in a community of adults with intellectual disability. *Sport in Society*, doi: 10.1080/17430437.2022.2097072.
- Oppewal, A., & Hilgenkamp, T. I. (2019). “Physical fitness is predictive for 5-year survival in older adults with intellectual disabilities”. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, Vol. 32, No. 4, 958-966.
- Oppewal, A., & Hilgenkamp, T. I. (2020). “Is fatness or fitness key for survival in older adults with intellectual disabilities?”. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, Vol. 33, No. 5, 1016-1025.
- Orhan, S., & Genç, K. G. (2015). Engellilere yönelik ülkemizdeki özel eğitim hizmet uygulamaları ve örnek ülke karşılaştırması. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, (35/2 Ek Sayı), 115-147.
- Oriel, K. N., George, C. L., & Blatt, P. J. (2008). The impact of a community based exercise program in children and adolescents with disabilities: a pilot study. *Physical disabilities: education and related services*, 27(1), 5-20.
- Oviedo, G. R., Guerra-Balic, M., Baynard, T., & Javierre, C. (2014). “Effects of aerobic, resistance and balance training in adults with intellectual disabilities”. *Research in Developmental Disabilities*, Vol. 35, No. 11, 2624-2634.
- Ödemiş Rehberlik Araştırma Merkezi. (ÖRAM). (2017). Ödemişram.meb.k12.tr/meb.dosyalar. 2017_10/16151115_BEP2.pdf. Erişim Tarihi: (07.08.2024).
- Öz, A. Ş. (2020). Program geliştirme ve bireysel farklılıklar. H. G. Berkant (Ed.), *Eğitimde Program Geliştirme Kuramdan Uygulama Örneklerine* (s.71-95). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özdemir, L., Çifçi, H., & Sayan, Ö. (2022). Tarihsel süreçte özel eğitim uygulamaları, kurumları ve görevli personellerin incelenmesi. *Atlas Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(9), 1-20.
- Özdemir, O., Özdemir, P. G., Kadak, M. T., & Nasıroğlu, S. (2012). Kişilik gelişimi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 4(4): 566-589.
- Özdemir, S., Sezgin, F., Şirin, H., Karip, E., & Erkan, S. (2010). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(213-224).
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. (ÖEHY). (2018). Resmi Gazete (Sayı: 30471) <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1963.pdf> adresinden 24 Aralık 2021 tarihinde edinilmiştir.
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. (ÖEHY). (2018). 07.07. 2018 Tarihli ve 30471 Sayılı Resmî Gazetesi’nde Yayımlanarak Yürürlüğe Girmiştir. (Erişim Tarihi 29 Nisan 2024).

- Özer, D. (2010). *Engelliler için beden eğitimi ve spor*. 3. Baskı. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Özer, D. S. (2017). *Engelliler için beden eğitimi ve spor*. (5 baskı). Ankara: Nobel.
- Özer, D., Aral, N., Özer, K., & Güvenç, A. (1999). Eğitilebilir zihinsel engelli çocukların fiziksel özelliklerinin normal gelişim gösteren yaşlıları ile karşılaştırılarak incelenmesi. *CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3(4), 1-17.
- Özer, D., Aral, N., Özer, K., Güveç, A., Tatar, N., & Hindistan, E. (1999). Eğitilebilir zihinsel engelli çocukların motor yeterliklerinin normal gelişim gösteren yaşlıları ile karşılaştırılarak incelenmesi. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 4(3), 3-14.
- Özer, D. S., & Özer, K. (2016). *Çocuklarda motor gelişim*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Özer, D. S., & Özer, K. (2019). *Çocuklarda motor gelişim*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Özer, M. K. (2015). *Fiziksel uygunluk*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Öz Güneş, A. (2016). *Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde yaşanan sorunlara ilişkin görüşleri*. (Tez No. 402786) [Yüksek lisans tezi, Girne Amerikan üniversitesi-Girne]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özkan, Z. (2014). *Hafif derecede zihinsel engelli çocuklarda beden eğitimi etkinliklerinin motor, sosyal beceriler ve yaşam kalitesi üzerindeki etkilerinin incelenmesi*. (Tez No. 381073) [Doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi-Trabzon]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özlü, K. (2020). *Bilişim destekli hareket eğitiminin temel motor beceri gelişimi ile tutum ve motivasyona etkisi*. (Tez No. 624926) [Doktora tezi, Hitit Üniversitesi-Çorum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özsoy, Y. (2014). Bilim ve sanat merkezi öğrenci, öğretmen ve velilerinin üstün yetenekli öğrenci kavramına ilişkin metaforları. *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 74-87.
- Özyurt, G., Özcan, K., Dinsever-Elikucuk, Ç., Ödek, U., & Akpınar, S. (2020). At destekli etkinliklerin otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve aile işlevleri üzerinde olumlu etkileri vardır.
- Özyürek, A. (2015). Okul öncesi dönem çocuklar için hareket ve sosyal becerilerin gelişiminin desteklenmesine yönelik eğitim programı. *International journal of sciencecultureandsport*, 89-98.
- Özyürek, M. (2015). *Özel eğitimde ölçümlleme ve değerlendirme*. Ankara, Kök Yayıncılık.
- Palmer, K. K., Miller, A. L., Meehan, S. K., & Robinson, L. E. (2020). The motor skills at playtime intervention improves children's locomotor skills: A feasibility study. *Child: Care, Health and Development*, 46(5), 599-606.
- Patel, D. R., Apple, R., Kanungo, S., & Akkal, A. (2018). "Intellectual disability: definitions, evaluation and principles of treatment". *Pediatric Medicine*, Vol.10. No. 21037, 1-11.
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (Çeviri Ed: Bütün, M. & Demir, S. B.) 2. Baskı, Ankara, Pegem Akademi.
- Perez-Cruzado, D., Cuesta-Vargas, A. I., Vera-Garcia, E., & Mayoral-Cleries, F. (2017). "Physical fitness and levels of physical activity in people with severe mental illness: a cross-sectional study". *BMC Sports Science, Medicine and Rehabilitation*, Vol. 9, No. 1, 1-6.

- Perez-Cruzado, D., & Gonzalez-Sanchez, M. (2021). "Effects of obesity on balance in people with intellectual disabilities". *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, Vol. 34, No. 1, 36-41.
- Perkins, K., Columna, L., Lieberman, L., & Bailey, J. (2013). Parents' perceptions of physical activity for their children with visual impairments. *Journal of Visual Impairment ve Blindness*, Cilt 107, Sayı 2, 131-142.
- Pestana, M. B., Barbieri, F. A., Vitório, R., Figueiredo, G. A., & Mauerberg-de Castro, E. (2018). "Effects of physical exercise for adults with intellectual disabilities: A systematic review". *Journal of Physical Education*, Vol. 29. e2920.
- Polatcanlı, F. (2016). *Milli eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde görev yapan öğretmenler ile üniversite öğrencilerinin zihinsel engelli bireylerde sporun etkilerine yönelik farkındalık düzeylerinin incelenmesi*. (Tez No. 435515) [Yüksek lisans tezi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi-Kütahya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Polfuss, M., Forseth, B., Schoeller, D. A., Huang, C. C., Moosreiner, A., Papanek, P. E., ... & Bandini, L. (2021). Accuracy of body mass index in categorizing weight status in children with intellectual and developmental disabilities. *J Pediatr Rehabil Med*. 14(4):621-9.
- Priyono, A., Sahudi, U., & Hendrayana, Y. (2021). Improvement on gross motor skills of intellectual disability students through games. *International Journal of Human Movement and Sports Sciences*. Jul 1;9(4):20-4.
- Rad, L. S., Rafiee, F., & Fahimi, S. (2012). The effect of selected physical exercises on gross motor skills of autistic children. *International Journal of Sport Studies*, 2(1), 44-55.
- Raj, D. S. L., & Maniazhagu, D. (2022). Effect of circuit training combined with speed agility quickness drills and jump rope drills on upperbody muscular endurance. *Journal of Advances in Sports and Physical Education*, 5(2):24-30.
- Resmî Gazete, (2022). 5378 Sayılı engelliler hakkında kanun. Erişim Tarihi: 17.09.2022.
- Rodriguez-Negro, J., Falese, L., & Yanci, J. (2019). Effects of different balance interventions for primary school students. *The Journal of Educational Research*, 112(6), 656-662.
- Rois, M., Umatin, C., Prameswati, L. N., Laili, U. F., & Novi-Rahmawati, R. (2022). <https://jurnalfaktarbiyah.iainkediri.ac.id/index.php/ijomer> Memorizing Hijaiyah Letters for Children with Moderate Mental Retardation Using VAKT-Based Media. *Ijomer (Indonesian Journal of Multidisciplinary Educational Research [Internet]*. 2022;1(1):2023. Available from: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>.
- Ruddick, L., Davies, L., Bacarese-Hamilton, M., & Oliver, C. (2015). Self-injurious, aggressiveanddestructivebehaviour in childrenwith severe intellectualdisability: Prevalence, Service Needand Service Receipt in the UK. *Research in Developmental Disabilities*: 45-46, 307-315.
- Saçan, S., & Gürkan, A. (2016). " Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların aileleri ve güncel hizmet modelleri " Eğitimi Kongresi, 55.
- Sağlık Bakanlığı. (SB). (2022). Toplumda fiziksel aktivitenin desteklenmesi. "Fiziksel Aktivite Takip Sistemleri ve Teşvik Fiziksel Aktivite Bilimsel Komisyonu Raporu", Ankara: Sağlık Bakanlığı Yayını.
- Salaun, L., & Berthouze-Aranda, S. E. (2012). "Physical fitness and fatness in adolescents with intellectual disabilities". *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, Vol. 25, No. 3, 231-239.

- Samancı, O., & Uçan, Z. (2017). Çocuklarda sosyal beceri eğitimi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(1), 281-288.
- Sansi, A. (2019). *Bütünleşik fiziksel aktivite programının otizm spektrum bozukluğu olan ve olmayan çocukların motor beceri, sosyal beceri ve tutumları üzerindeki etkilerinin incelenmesi*. (Tez No. 603673) [Doktora tezi, İstanbul Gedik Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Sarabzadeh, M., Azari, B. B., & Helalizadeh, M. (2019). The effect of six weeks of tai chi chuan training on the motor skills of children with autism spectrum disorder. *Journal Of Bodywork and Movement Therapies*, 23(2), 284- 290.
- Saraç, H. (2012). *Futbol branşında 12-15 yaş grubu erkek çocukların fiziksel gelişiminin eurofit test bataryasıyla değerlendirilmesi*. (Tez No. 311351) [Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi-Kayseri]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Saran, A., White, H., & Kuper, H. (2020). Evidence and gap map of studies assessing the effectiveness of interventions for people with disabilities in low-and middle-income countries. *Campbell Systematic Reviews*, 16(1): e1070.
- Sarı, H., & İlik, Ş. (2014). *Bireyselleştirilmiş eğitim programı*. Ankara: Eğiten Yayıncılık.
- Sarı, H., & Pürsün, T. (2016). *Özel eğitimde etkili kaynaştırma bütünleştirme*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Savucu, Y. (2005). *Zihinsel engelli bireylerde basketbol antrenmanının fiziksel uygunluk üzerine etkilerinin belirlenmesi*. (Tez No. 164026) [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Savucu, Y. (2019). Uyarlanmış beden eğitimi ve spor. *Uluslararası Spor Egzersiz ve Antrenman Bilimi Dergisi*, 5(4), 192-200.
- Schalock, R. L. (2017). Introduction to the special issue on disability policy in a time of change. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 55(4), 215-222.
- Schalock, R. L., Borthwick-Duffy, S. A., Bradley, V. J., Buntinx, W. H. E., Coulter, D. L., Craig, E. M., & Yeager, M. H. (2010). Intellectual disability: Diagnosis, *AJESI - Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 10(1): 629-653 doi: 10.18039/ajesi.682119.
- Schalock, R. L., & Luckasson, R. (2013). What's at stake in the lives of people with intellectual disability? Part I: The power of naming, defining, diagnosing, classifying, and planning supports. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 51(2), 86-93.
- Schalock, R. L., Luckasson, R., & Tassé, M. J. (2021). Intellectual disability: Definition, diagnosis, classification, and systems of supports, 12th Edition. *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities*. <https://www.aaidd.org/intellectual-disability/definition>.
- Scifo, L., Chicau Borrego, C., Monteiro, D., Matosic, D., Feka, K., Bianco, A., & Alesi, M. (2019). “Sport intervention programs (SIPs) to improve health and social inclusion in people with intellectual disabilities: A systematic review”. *Journal of Functional Morphology and Kinesiology*, Vol. 4, No. 3, 57. 1- 21.
- Serin, G. E. Ç. (2012). *Zihinsel engelli ergenlerin sosyal beceri düzeyleri ve davranış problemleri ile ebeveynlerinin genel öz yeterlilik algı düzeylerinin karşılaştırılarak incelenmesi*. (Tez No. 313067) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi-İzmir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Sevim, O., Kayman, F., & Kaya, M. (2021). Türkçe öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı'nın (BEP) uygulanabilirliği hakkındaki görüşleri. *International Journal of Language Academy*, 9(1), 159-174.
- Sevimay Özer, D. (2005). *Engelliler için beden eğitimi ve spor*. (2. Basım) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sevimay Özer, D. (2020). Uyarlanmış fiziksel aktivite. Sevimay Özer, Dilara (ed). *Özel Gereksinimli Öğrenciler için Beden Eğitimi ve Spor*. (43-60). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Seymour, H., Reid, G., & Bloom, G. A. (2009). "Friendship in inclusive physical education." *Adapted Physical Activity Quarterly*, Cilt 26, Sayı 3, 201–219.
- Shapiro, B. K., & Batshaw, M. L. (2016). "Intellectual disability." (Editörler: R.M. Kliegman, B.F., Stanton, N.F., Schor). *Nelson Textbook of Pediatrics, Philadelphia*: Elsevier, 216-22.
- Shields, N. (2019). "Commentary on "The acquisition of exercises in adolescents with severe intellectual disabilities". (Page & Canella-Malone, 2019). *Research and Practice in Intellectual and Developmental Disabilities*, Vol. 6, No. 1, 71-75.
- Shields, N., & Synnot, A. (2016). Perceived barriers and facilitators to participation in physical activity for children with disability: a Qualitative Study. *BMC Pediatrics*, Sayı 16, 1-10.
- Shin, I. S., & Park, E. Y. (2012). "Meta-analysis of the effect of exercise programs for individuals with intellectual disabilities". *Research in Developmental Disabilities*, Vol. 33, No. 6, 1937-1947.
- Shogren, K. A., Luckasson, R., & Schalock, R. L. (2017). An integrated approach to disability policy development, implementation, and evaluation. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 55(258–268).
- Siebers, T. (2011). Teoride sakatlık: Toplumsal inşacıktan bedenın yeni gerçeklğine. Dikmen Bezmez, Sibel Yardımcı ve Yıldırım Şentürk (Der.), *Sakatlık Çalışmaları, Sosyal Bilimlerden Bakmak* içinde (s. 81-98). İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.
- Söğüt, D. A., & Deniz, S. (2018). Sınıf öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlamada karşılaştıkları güçlükler ve kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 423-443.
- Sözbilir, M. (2025). Nitel veri analizi. <https://fenitay.files.wordpress.com/2009/02/1112-nitel-arac59ftc4b1rmada-veri-analizi.pdf> Erişim tarihi: 06.09.2025.
- Speciality, S. (2018). The benefits of physical education for children with special needs. Retrieved from <https://blog.schoolspecialty.com/benefits-physical-education-children-specialneeds/#:~:text=Research%20has%20shown%20that%20physical,motivation%20in%20various%20areas%20of>.
- Stankovska, G., & Memedi, I. (2020). The right to inclusive education for children with disabilities in the Republic of North Macedonia: *Opportunities and challenges*. *Society Register*, 4(4), 209-226.
- Subakan, Y., & Koç, M. (2019). Özel eğitim gereksinimli bireylerin gelişim ve eğitimlerinde kullanılan mobil cihazlar ve yazılımlar. *Bilim Eğitim Sanat ve Teknoloji Dergisi*, 3(2), 51-61.
- Sucuoğlu, B. (2009). Zihin engelli tanımları sınıflandırma ve yaygınlık. (Editör: Bülbin Sucuoğlu). *Zihin Engelliler ve Eğitimleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.

- Sucuoğlu, B. (2016). Zihinsel engellilerin eğitimi (Ed. Bülbin Sucuolu). *Zihin Engelliler ve Eğitimleri* (8. Baskı) (s. 202-238). Ankara. Kök Yayıncılık.
- Suner-Keklik, S., & Çobanoğlu, G. (2020). Özel gruplarda spor I. Güzel, Aysel (ed). *Spor ve Sağlık Bilimleri IV*. (71-105). Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Süngü, B. (2020). *Eğitilebilir zihinsel kısıtlılığı olan çocukların sosyal beceri gelişimlerine uyarlanmış eğitsel oyun uygulamalarının etkisi*. (Tez No. 630751) [Doktora tezi, Manisa Celal Bayar Üniversitesi-Manisa]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Swindells, D., & Stagnitti, K. (2006). Pretend play and parents' view of social competence: the construct validity of the child-initiated pretend play assessment. *Australian Occupational Therapy Journal* (53), 314-324.
- Şahan, H. (2007). *Üniversite öğrencilerinin sosyalleşme sürecinde spor aktivitelerinin rolü*. (Tez No. 211047) [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi-Konya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Şahbaz, Ü. (2019). *Özel eğitim ve kaynaştırma*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, E. (2020). *Eğitilebilir zihinsel engelli çocuklarda futbol antrenmanının motor yeterlik, iletişim becerileri ve ruhsal uyum düzeyleri üzerine etkisinin incelenmesi*. (Tez No. 620075) [Doktora tezi, Düzce Üniversitesi-Düzce]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Şahin, M. (2011). *Zihinsel engelli çocuklarda sekiz haftalık kayak eğitiminin, fiziksel uygunluk düzeyleri üzerine etkisi*. (Tez No. 302692) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Şahin, S., Yaban, E. H., & Acar, E. (2017). Bireyselleştirilmiş eğitim programları. N. Baykoç, (Ed.), *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim* (s.69-87), Ankara: Eğiten Kitap Yayınları.
- Şeker, F. S. (2019). *Entelektüel yetersizliği olan çocuklarda hareket eğitiminin denge becerilerine etkisi*. (Tez No. 576675) [Doktora tezi, Manisa Celal Bayar Üniversitesi-Manisa]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Şen, E. T. (2023). *Oyun temelli hareket eğitiminin otizm spektrum bozukluğu olan çocukların motorik özellikleri üzerine etkileri*. (Tez No. 861459) [Yüksek lisans tezi, Eskişehir Teknik Üniversitesi-Eskişehir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Tabaşı, M. (2020). *Zihinsel engelli bireylere evde bakım veren aile üyelerinin yaşadıkları güçlükler*. (Tez No. 615965) [Yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Tarani, L., Rasio, D., Tarani, F., Parlapiano, G., Valentini, D., Dylag, K. A., & Fiore, M. (2022). pediatrics for disability: a comprehensive approach to the child with syndromic psychomotor delay. *Current Pediatric Reviews*. 18(2), 110-120). Doi:10.2174/1573396317666211129093426.
- Taşralı-Nalbant, S. (2020). *Özel gereksinimli çocukların motor becerilerinin ve fiziksel uygunluklarının değerlendirilmesi*. Sevimay-Özer, D. (ed). *Özel Gereksinimli Öğrenciler için Beden Eğitimi ve Spor*. (135-169). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Taner, İ. (2020). *Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerde spor eğitiminin fiziksel uygunluk, öz bakım, sosyal ve akademik becerilere etkisi*. (Tez No. 625205) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi-Sakarya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Tekinarslan, İ. Ç. (2015). Zihinsel yetersizliği olan öğrenciler. *Özel Eğitime Gereklinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim*. Ed. İ.H. DİKEN, 12. Baskı, Pegem Akademi, Ankara, s: 139-160.
- Tekinarslan, İ. Ç. (2017). Zihinsel yetersizliği olan öğrenciler. H. İ. Diken (Ed.). *Özel Eğitime Gereklinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim*. (15.Baskı). (s. 157- 186) içinde. Pegem.
- Tekin-Ersan, D., & Ata, S. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlanmasına ilişkin görüşleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 162-177.
- Temple, V. A., & Foley, J. T. (2014). Body mass index of adults with intellectual disability participating in Special Olympics by world region. *Journal of Intellectual Disability Research*, Vol. 58, No. 3, 277-284.
- Tokgöz, A. (2020). *Zihinsel yetersizliği olan bireylerde temel cimmastik eğitiminin öz bakım becerilerine ve bazı motorik özelliklere etkisi*. (Tez No. 635210) [Yüksek lisans tezi, Muş Alparslan Üniversitesi-Muş]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Toper, Ö. (2020). Özel eğitime gereklinimi olan öğrenciler için öğretimi planlama. İ. H. Diken (Ed.), *Özel eğitim ve kaynaştırma* (ss. 174-201). Ankara: Pegem Akademi.
- Toplak, J. (2023). Voting is every EU citizen's right, regardless of disability. [Online]. Erişim: <https://www.euractiv.com>.
- Tunalı, T. Ç., & Cankorur, V. Ş. (2017). Sınır entelektüel yetersizlik tanısı ve klinik özellikleri. *Kriz Dergisi*; 25(1).
- Turgut, Ü., Salar, R., Aksakallı, A., & Gürbüz, F. (2016). Bireysel farklılıkların öğretim sürecine yansımalarına dair öğretmen görüşlerinin incelenmesi: Nitel bir araştırma. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 431-444.
- Türkbay, T. (2007). “*Zekâ geriliği (Mental retardasyon)*,” *Psikiyatri Temel Kitabı*, 2. bs, c. 1. Ankara: Hekimler Yayın Birliği Basın Yayın, ss. 157-174.
- Türkçüer, A. (2021). *Uyarlanmış beden eğitimi ve spor aktivitelerinin hafif zihinsel engelli bireylerin yaşam kaliteleri üzerine etkilerinin incelenmesi*. (Tez No. 700546) [Yüksek lisans tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi-Nevşehir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Türker, A. (2010). *Basketbol antrenmanının 10-12 yaş grubu kız ve erkek sporcuların bazı fiziksel, psikomotor ve antropometrik özellikler üzerine etkisinin araştırılması*. (Tez No. 351144) [Yüksek lisans tezi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi-Kütahya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Türkmen, M., & Aydos, L. (2021). *Badminton antrenmanları ve fizyolojik parametreler*. 1. Baskı, Ankara: Gece Kitaplığı: 41-51.
- Uçar, A. İ. (2020). *8 haftalık basketbol antrenman programının eğitilebilir zihinsel engelli bireylerde fiziksel uygunluk, el becerisi ve reaksiyon zamanı üzerindeki etkisinin incelenmesi*. (Tez No. 638974) [Yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi-Muğla]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- United Nations International Children's Emergency Fund. (UNICEF). (2023). <https://www.census.gov/library/stories/2021/03/united-states-childhood-disability-rate-up-in-2019-from-2008.html>.
- United Nations International Children's Emergency Fund. (UNICEF). (2023). Seen, counted, included: Using data to shed light on the well-being of children with disabilities. [Online]. UNICEF.

- URL9, (2021). Engelliler konfederasyonu. <https://www.engellilerkonfederasyonu.org.tr/> adresinden alınmıştır (Erişim Tarihi: 06.04.2021).
- Utesch, T., Bardid, F., Büsch, D., & Strauss, B. (2019). “The relationship between motor competence and physical fitness from early childhood to early adulthood: A meta-analysis”. *Sports Medicine*, Vol. 49, No. 4, 541-551.
- Uzun, Z. S. (2024). *5-6 Yaş cımnastik dersi alan çocuklarda bosu topu kullanımının bazı fiziksel uygunluk parametreleri üzerine etkisinin incelenmesi*. (Tez No. 853547) [Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi-Afyon]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Uzunçayır, D. (2016). *Özel gereksinimli bireylerde su içi aktivitelerin sosyal beceri ve yaşam kalitesine etkisi*. (Tez No. 448149) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Gedik Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ün, N. (1999). *Zihinsel engellilerde reaksiyon zamanının değerlendirilmesi*. (Tez No. 80868) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ünal, M. (2023). *11-14 yaş çocuklarda 8 hafta boyunca yapılan doğa etkinliklerinin bazı fiziksel uygunluk parametreleri ve akademik başarılarına etkisi*. (Tez No. 831867) [Yüksek lisans tezi, Amasya Üniversitesi-Amasya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ünal, Z. H. (2019). *Kaynaştırma sınıfına devam eden zihinsel yetersizliği olan öğrencilere uygulanan akran zorbalığına ilişkin öğretmen görüşleri*. (Tez No. 477226) [Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi-Edirne]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Üngör, İ. (2019). *Türkiye’de engellilik algısına sosyolojik bir bakış*. (Tez No. 671965) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ünlü, E. (2021). Özel eğitime gereksinim duyan çocuklar ve özel eğitim. İ. Diken (Ed.), *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* (ss. 3-23). Ankara: Pegem Akademi.
- Ünlüer, N. Ö., Özkan, T., Yaşa, M. E., Ateş, Y., & Anlar, Ö. (2021). Investigation of the relationship between trunk motor control and balance, functional mobility, and gait capacity in patients with multiple sclerosis. *Turkish Journal of Neurology*, 27(3), 283-288.
- Vancampfort, D., Van Damme, T., Firth, J., Stubbs, B., Schuch, F., Suetani, S., ... & Van Biesen, D. (2022). “Physical activity correlates in children and adolescents, adults, and older adults with an intellectual disability: A systematic review”. *Disability and Rehabilitation*, Vol. 44, No. 16, 4189-4200.
- Van-Damme, T., Simons, J., Sabbe, B., & Van-West, D. (2015). Motor abilities of children and adolescents with a psychiatric condition: a systematic literature review. *World Journal of Psychiatry*, 5(3): 315.
- Vinayagam, R. S. (2019). *Integrated evaluation of disability*. Florida: CRC Press.
- Volkan Yazıcı, M. (2014). *Nörogelişimsel bozukluğu olan çocuklarda motor performans ile günlük yaşam aktivitelerinin arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Tez No. 399145) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Wagner, M. O., Böş, K., Jascenoka, J., Jekauc, D., & Petermann, F. (2012). Peer problems mediate the relationship between developmental coordination disorder and behavioral problems in school-aged children. *Research in Developmental Disabilities*, 33(6): 2072-2079.

- Walsh, D., Belton, S., Meegan, S., Bowers, K., Corby, D., Staines, A., ... & Sweeney, M. R. (2018). "A comparison of physical activity, physical fitness levels, BMI and blood pressure of adults with intellectual disability, who do and do not take part in Special Olympics Ireland programmes: Results from the SOPHIE study". *Journal of Intellectual Disabilities*, Vol. 22, No. 2, 154-170.
- Wang, A., Gao, Y., Wang, J., Tong, T. K., Sun, Y., Yu, S., ... & Baker, J. S. (2021). "Effects of a school-based physical activity intervention for obesity and health-related physical fitness in adolescents with intellectual disability: Protocol for a randomized controlled trial". *JMIR Research Protocols*, Vol. 10, No. 3, e25838.
- Wang, A., Gao, Y., Wang, J., Brown, T. J., Sun, Y., Yu, S., ... & Baker, J. S. (2022). "Interventions for health-related physical fitness and overweight and obesity in children with intellectual disability: Systematic review and meta-analysis". *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, Vol. 35, No. 5, 1073-1087.
- Wang, L., Wang, M., & Wen, H. (2015). Teaching practice of physical education teachers for students with special needs: An application of the theory of planned behaviour. *International Journal of Disability, Development and Education*, 62(6), 590-607.
- Waninge, A., Evenhuis, I. J., Van Wijck, R., & Van der Schans, C. P. (2011). "Feasibility and reliability of two different walking tests in people with severe intellectual and sensory disabilities". *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, Vol. 24, No. 6, 518-527.
- Westwood, P. (2007). *Commonsense methods for with special needs strategies for the regular classroom*. New York: Taylor & Francis e-Library.
- Weterings, S., Oppewal, A., van Eeden, F. M., & Hilgenkamp, T. I. (2019). "A resistance exercise set for a total body work out for adults with intellectual disabilities, a pilot study". *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, Vol. 32, No. 3, 730-736.
- Willems, M., Waninge, A., Hilgenkamp, T. I., van Empelen, P., Krijnen, W. P., Van der Schans, C. P., & Melville, C. A. (2018). "Effects of lifestyle change interventions for people with intellectual disabilities: Systematic review and meta-analysis of randomized controlled trials". *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, Vol. 31, No. 6, 949-961.
- Winnick, J. P. (2017). *Uyarlanmış beden eğitimi ve spor*. Ferda Gürsel (ed). İstanbul: Ekin Kitap.
- World Health Organization. (WHO). (2019). International classification of diseases, 11th revision. Geneva: World Health Organization; 2019. [Online]. WHO.
- World Health Organization. (WHO). (2021). https://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0016/420163/Disability-SDG_factsheet.pdf WHO, 2021 (Erişim Tarihi: 11.11.2021).
- World Health Organization. (WHO). (2023). ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics (Version:01/2023). <https://icd.who.int/browse11/lm/en#/http%3a%2f%2fd.who.int%2fcd%2fentity%2f1207960454>, (Erişim Tarihi: 02 Ocak 2023).
- Wouters, M., Evenhuis, H. M., & Hilgenkamp, T. I. (2020). Physical fitness of children and adolescents with moderate to severe intellectual disabilities. *Disabil Rehabil*. 42(18):2542-52.
- Wouters, M., Van Der Zanden, A. M., Evenhuis, H. M., & Hilgenkamp, T. I. (2017). "Feasibility and reliability of tests measuring health-related physical fitness in children with moderate to severe levels of intellectual disability". *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, Vol. 122, No. 5, 422-438.

- Wu, Z. J., Wang, Z. Y., Gao, H. E., Zhou, X. F., & Li, F. H. (2021). ‘‘Impact of high-intensity interval training on cardiorespiratory fitness, body composition, physical fitness, and metabolic parameters in older adults: A meta-analysis of randomized controlled trials’’. *Experimental Gerontology*, Vol. 150, 111345.
- Yağar, F., & Dökme, S. (2018). Niteliksel araştırmaların planlanması: Araştırma soruları, örneklem seçimi, geçerlik ve güvenirlik. *Gazi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3(3), 1-9.
- Yalçın, Ö. (2021). *Hareket eğitimi etkinliklerinin okul öncesi dönem çocuklarının (5-6 yaş) motor beceri gelişimine etkisi*. (Tez No. 691223) [Yüksek lisans tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi-Bolu]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yaman, T. (2015). *Beden eğitimi ve oyunun hafif düzey zihinsel engelli bireylerin sosyal beceri kazanımları üzerine etkisinin araştırılması*. (Tez No. 391321) [Yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi-Burdur]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yanardağ, M. (2017a). *Bireyselleştirilmiş fiziksel eğitim programı*. Engelliler Araştırma Enstitüsü.
- Yanardağ, M. (2017b). Fiziksel eğitim, aktivite, spor ve uyarılama. *Özel Gereksinimli Öğrenciler için Fiziksel Eğitim ve Spor*. Ed. Yanardağ, M., & Yılmaz, İ. Ankara, Pegem Akademi, s: 119-256.
- Yancı, H. B. A. (2010). *Öğretilebilir zihinsel engeli olan çocukların ruhsal ve sosyal uyumunda sportif rekreasyonun önemi*. (Tez No. 267521) [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yarımkaya, E. (2016). *Akran aracılı uyarlanmış fiziksel aktivitelere katılan otizm spektrum bozukluğu olan bir bireyin iletişim becerilerindeki değişimlerin incelenmesi*. (Tez No. 429482) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yarımkaya, E. (2018). Akran aracılı uyarlanmış fiziksel aktivitelerin orta düzeyde zihin yetersizliği olan öğrencilerin sosyalleşme düzeyleri üzerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(2), 335-344.
- Yarımkaya, E., İlhan, E. L., & Karasu, N. (2017). Akran aracılı uyarlanmış fiziksel aktivitelere katılan otizm spektrum bozukluğu olan bir bireyin iletişim becerilerindeki değişimlerin incelenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 18(2), 225.
- Yarımkaya, E., İlhan, E. L., & Uzunçayır, D. (2022). Uyarlanmış beden eğitimi ve spor. İlhan Ekrem, Levent., Yarımkaya, Erkan., & Esentürk Kaan, O. (ed). *Özel gereksinimli bireyler için uyarlanmış beden eğitimi ve spor*. (93-146). Ankara: Pegem Akademi.
- Yavuzer, H. (2014). *Çocuk psikolojisi*. Remzi Kitabevi, 37. Baskı, İstanbul.
- Yaylacı, F. (2012). *Beden eğitimi dersinde nitelik geliştirme sorunu, bilim ve aklın aydınlığında eğitim*. Ankara MEB Yayınları.
- Yazıcıoğlu Çalışan, H. (2023). *Sportif hareket eğitiminin korunmaya muhtaç çocuklarda motor gelişim, sosyal kaygı, ruhsal uyum ve yaşam kalitesine etkisi*. (Tez No. 809056) [Doktora tezi, Aksaray Üniversitesi-Aksaray]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yener, C. (2019). *Kaynaştırma öğrencileri ile çalışma yapan uzmanlar arasındaki BEP sürecindeki iş birliğinin uzman ve aile görüşlerine dayalı olarak belirlenmesi*. (Tez No. 549808) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yenioğlu, S., Sayar, S., Köse, H., & Güner Yıldız, N. (2019). Türkiye’de özel eğitim alanında değerlendirme süreci. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(6), 2379-2389.

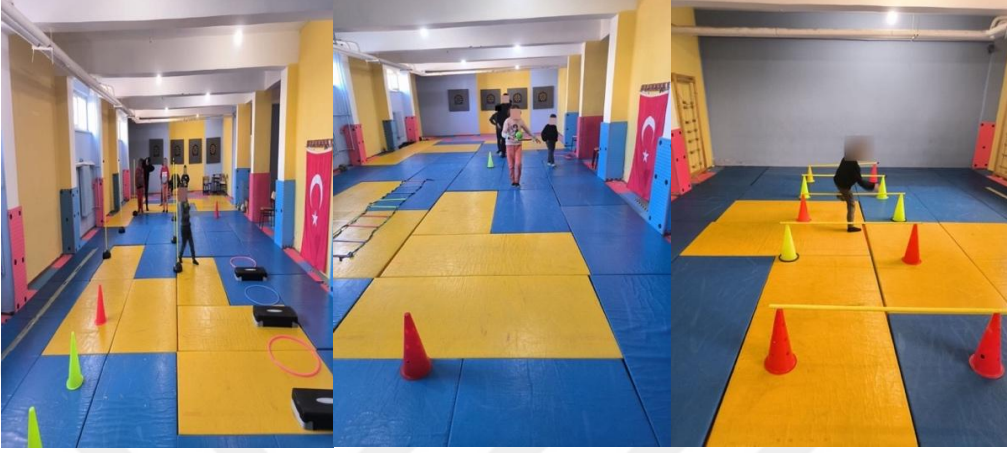
- Yıldırım, A. (2022). *Beden eğitimi öğretmen adaylarının zihinsel engelli bireylerde sporun etkilerine yönelik tutum ve farkındalık düzeylerinin incelenmesi*. (Tez No. 714464) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi-Konya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yıldırım, İ. (2012). *Developing a scale for self-efficacy of physical education teachers*. Energy Educ Sci Technol Part B.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. Basım) Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (12. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, H., Biçer, M., Akcan, F., & Mendeş, B. (2016). Ampute futbolcularda hazırlık dönemi çalışmalarının fiziksel ve fizyolojik parametreler üzerine etkileri. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 45-52.
- Yıldız, M. (2015). *Lise öğrencilerinin akran eğitimi alarak, zihinsel engelli öğrencilerle yaptıkları etkinliklerin, engelli bireylerin eğitilmesine ilişkin tutumlarına ve zihinsel engelli öğrencilerin yaşam kalitelerine etkisinin incelenmesi*. (Tez No. 414414) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yılmaz, A., Karakaş, G., Baba Kaya, H., & Kaçay, Z. (2017). The effects of sportive exercises on physical fitness of children with specific learning disability. *Acta Kinesiologica*, 11(1), 88-93.
- Yılmaz, A., & Soyer, F. (2019). *Beden eğitimi ve oyun uygulamalarının hafif düzey zihinsel engelli çocukların fiziksel uygunluk, eğitsel performans ve okul sosyal davranışları üzerine etkisi*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Yiğit, S., & Hekim, M. (2017). *Zihinsel engelli çocuklar ile normal gelişim gösteren çocuklar arasındaki psiko-motor gelişim farklılıklarının değerlendirilmesi (bir literatür taraması)*. III. Uluslararası Engellilerde Beden Eğitimi ve Spor Kongresi. Konya.
- Yuan, Y. Q., Wang, M. J., Zhang, Q. X., Zhang, Y., Wang, X. L., Hou, X., ... & Liu, Y. (2022). "Physical activity levels of children and adolescents with intellectual disabilities in Northern China". *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, Vol. 35, No. 3, 752-760.
- Yurtsever, Ş. (2013). *Eğitsel tanılama ve değerlendirme sürecinde görev alan rehberlik ve araştırma merkezi personelinin karşılaştığı sorunların belirlenmesi*. (Tez No. 372246) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yüksel, M. F. (2017). Yaz spor okulunda badminton eğitiminin çocukların fiziksel gelişimleri üzerine etkisi. *İnönü Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 4(3), 68-82.
- Yüksel, Y. M. (2009). Okul sosyal davranış ölçeklerinin Türkçeye uyarlanması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(3):1605-1650.
- Zambak, O. (2017). *Meme kanseri sebebiyle ameliyat edilen hastalarda ameliyat sonrası fiziksel aktivite ve denge değişiklikleri*. (Tez No. 487034) [Tıpta uzmanlık tezi, Sağlık Bilimleri Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Zhao, Q., Wang, Y., Niu, Y., & Liu, S. (2023). Jumping rope improves the physical fitness of preadolescents aged 10-12 years: A Meta-Analysis. *Journal of sports science & medicine*, 22(2):367-380.

- Zorba, E. (2014). *Yaşam boyu spor. Geliştirilmiş ve düzenlenmiş*. Ankara: Atay ve Atay Yayıncılık.
- Zorba, E. (2021). *Yaşam kalitesi ve wellness*. Ankara: Akademisyen Kitabevi.
- Zorba, E., & Saygın, Ö. (2017). *Fiziksel aktivite ve fiziksel uygunluk*. Ankara: Herkes İçin Spor Federasyonu.
- Zurnacı, Y. E. (2023). *10-12 yaş öğrencilere uygulanan 8 haftalık eğitsel oyunların motorik özellikler üzerine etkisi*. (Tez No. 801856) [Yüksek lisans tezi, Mardin Artuklu Üniversitesi-Mardin]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.



EKLER

EK-1. Öğrencilerle Yapılan Çalışmalardan Bazı Görseller







EK-2. Bireyselleştirilmiş Öğretim Programı Günlük Planlar

BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ ÖĞRETİM PROGRAMI 1. HAFTA	
DERS	Temel Cimnastik Hareketleri, Dengeleme, Sıçrama Hareketleri ve Raketle Vuruşlar
HAFTA	1. Hafta (Pazartesi, Salı, Çarşamba ve Perşembe)
SÜRE	40 Dakika x 4
KAZANIMLAR	Temel duruş pozisyonlarını öğrenir. Çeşitli şekillerde sıçrama hareketleri yapar. Top atma ve tutma becerileri sergiler.
ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ	Anlatım, Gösteri, Komut, Alıştırma, Tekrar ve Doğrudan Öğretim
KULLANILAN ARAÇ VE GEREÇLER	Spor kıyafeti, top, çember, huni, raket (masa tenisi, kort tenisi, badminton) vb.
DERS ALANI:	Spor Salonu
GÜVENLİK ÖNLEMLERİ	İlk Yardım Çantası

ÖĞRETME-ÖĞRENME SÜRECİ

1. GÜN

5 Dakika temel çalışma öncesi ısınma egzersizleri yaptırılır. Temel cimnastik hareketleri yaptırılır. (Rahat duruşu yapar. Hazır ol duruşu yapar. Açık bacak duruşu yapar. Tek ayak üzerinde durur. Bank duruşu yapar. Sırtüstü yatış pozisyonu yapar. Yüzüstü yatış pozisyonu yapar. Diz üstü oturuşu yapar. Düz cephe duruşu yapar. Yan cephe duruşu yapar. Uzun oturuş yapar. Açık bacak oturuşu yapar. Sporcu oturuşu yapar. Çakı duruşu yapar. Kartal duruşu yapar. Planör duruşu yapar.). Ayaklarını dizlerden karnına doğru 20 sn ye boyunca çekmesi istenir ve bu işlem öğrenci yorulana kadar 3 set şeklinde yaptırılır. 5 Dakika soğuma ve stretching çalışmaları yapılır.

2. GÜN

5 Dakika temel çalışma öncesi ısınma egzersizleri yaptırılır. Trambolinde sıçrama hareketi yaptırılır. Tırmanma çalışmaları yaptırılır. Engeller üzerinden sıçrama hareketi yaptırılır. Kayma hareketi yaptırılır. Bir çemberden diğerine sıçrama ve konma hareketi yaptırılır. Düdükle hafif koşu temposu ile koşup tekrar çalan düdükle olduğu yerde sabit durması istenir. Bu işlem birkaç tekrar devam ettirilir. Ayaklarını dizlerden karnına doğru 20 sn ye boyunca çekmesi istenir ve bu işlem öğrenci yorulana kadar 3 set şeklinde yaptırılır. 5 Dakika soğuma ve stretching çalışmaları yapılır.

3. GÜN

5 Dakika temel çalışma öncesi ısınma egzersizleri yaptırılır. Yerde duran çemberinin içine girerek çemberi tüm vücudundan geçirmesi istenir. Denge tahtası üzerinde iken vücudunu gövdeden sağa sola döndürmesi istenir. Denge tahtası üzerinde iken öne doğru dizlerini bükmeden gidebildiği kadar eğilmesi istenir. Denge tahtası üzerinde iken elindeki topu hocasına atması ve tekrar hocasından gelen topu tutması istenir. Ayaklarını dizlerden karnına doğru 20 sn ye boyunca çekmesi istenir ve bu işlem 3 set şeklinde yaptırılır. 5 Dakika soğuma ve stretching çalışmaları yapılır.

4. GÜN

5 Dakika temel çalışma öncesi ısınma egzersizleri yaptırılır. Raketli sporlarla egzersizler yaptırılır. (İlk başta Kort tenisi raketi ile topa vurma çalışması yaptırılır. Daha sonra Badminton ve Masa tenisi raketleri ile top vurma çalışmaları yaptırılır). Büyük toplardan başlayarak daha sonra küçük toplarla top tutma ve atma çalışmaları yaptırılır. (Basketbol, Voleybol, Hentbol topları gibi.) Ayaklarını dizlerden karnına doğru 20 sn ye boyunca çekmesi istenir ve bu işlem öğrenci yorulana kadar 3 set şeklinde yaptırılır. 5 Dakika soğuma ve stretching çalışmaları yapılır.

BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ ÖĞRETİM PROGRAMI 2. HAFTA	
DERS	Sıçrama Hareketleri, Manipülatif Hareketler, Dengeleme Hareketleri, Dayanıklılık
HAFTA	2. Hafta (Pazartesi, Salı, Çarşamba ve Perşembe)
SÜRE	40 Dakika x 4
KAZANIMLAR	Sıçramalarla koordinasyonunu geliştirir. Atma ve tutma çalışmaları ile el-göz koordinasyonunu geliştirir. Dengelemeye yönelik karmaşık beceriler sergiler. Dayanıklılığa yönelik güç çalışmalarına katılmaya istekli olur.
ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ	Anlatım, gösteri, komut, alıştırma, tekrar ve doğrudan öğretim
KULLANILAN ARAÇ VE GEREÇLER	Spor kıyafeti, top, çember, huni, trambolin, step tahtası, denge tahtası, raket vb.
DERS ALANI:	Spor Salonu
GÜVENLİK ÖNLEMLERİ	İlk Yardım Çantası

ÖĞRETME-ÖĞRENME SÜRECİ

5. GÜN

5 Dakika temel çalışma öncesi ısınma egzersizleri yaptırılır. Çemberler çapraz dizilerek sıçrama yapılır. Huniler arka arkaya dizilerek uzun adımlarla yürümesi istenir. Step tahtasından çembere sonra tekrar step tahtasına sıçramaları istenir. Düdük ile öne, geriye, sağa ve sola sıçramaları istenir. Günün sonunda mekik çalışması yapılır. 5 Dakika soğuma ve stretching çalışmaları yapılır.

6. GÜN

5 Dakika temel çalışma öncesi ısınma egzersizleri yaptırılır. Huniler arka arkaya dizilir ve basketbol topu ile aralarından geçerken her huniden sonra hoca ile paslaşması istenir. Salonun köşelerine slalomlar yerleştirilir ve bunlara numara verilir. Her düdük çaldığında orta noktaya gelip istenen numaradaki slaloma çemberleri geçirmeleri istenir. Voleybol ve Futbol topu ile karşıdaki hunileri devirmeleri istenir. Günün sonunda mekik çalışması yapılır. 5 Dakika soğuma ve stretching çalışmaları yapılır.

7. GÜN

5 Dakika temel çalışma öncesi ısınma egzersizleri yaptırılır. Trambolin üzerinde tek ve çift ayak durması istenir. Trambolin üzerindeyken masa tenisi raketi ile topu dengede tutması istenir. Masa tenisi topunu düşürmeden düz bir çizgide yürümesi istenir. Denge tahtası üzerinde yürürken eğilip yerdeki nesneleri toplamaları istenir. Günün sonunda mekik çalışması yapılır. 5 Dakika soğuma ve stretching çalışmaları yapılır.

8. GÜN

5 Dakika temel çalışma öncesi ısınma egzersizleri yaptırılır. Sağlık topu ile 5 mt koşup geri dönme. Bu çalışma öğrenci topu düşürünce sona erer. 30 sn – 1 dk süre ile gösterilen yönlere koşu yapar. Serbest oyun oynama etkinliği yapılır. Günün sonunda mekik çalışması yapılır. 5 Dakika soğuma ve stretching çalışmaları yapılır.

BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ ÖĞRETİM PROGRAMI 3. HAFTA	
DERS	Lokomotor Hareketler, Raketlerle Çalışmalar, Dengeleme, Sürat, Kuvvet
HAFTA	3. Hafta (Pazartesi, Salı, Çarşamba ve Perşembe)
SÜRE	40 Dakika x 4
KAZANIMLAR	Çeşitli şekillerde yürüyüş ve geçiş hareketleri yapar. Koşularla süratini geliştirme çalışmaları yapar. Raket ve top çalışmalarıyla motor becerilerini geliştirme çalışmaları yapar. Temel motor becerileri geliştirmeye yönelik beceriler sergiler.
ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ	Anlatım, gösteri, komut, alıştırma, tekrar ve doğrudan öğretim
KULLANILAN ARAÇ VE GEREÇLER	Spor kıyafeti, top, balon, step tahtası, badminton raketi, sağlık topu, dumbell vb.
DERS ALANI:	Spor Salonu
GÜVENLİK ÖNLEMLERİ	İlk Yardım Çantası
ÖĞRETME-ÖĞRENME SÜRECİ	
9. GÜN	
5 Dakika temel çalışma öncesi ısınma egzersizleri yaptırılır. İstasyon hunileri dizilerek aralarından yan yan geçmeleri istenir. Daha sonra aynı hunilerin arasından ileri geri geçmeleri istenir. Dödükle bacak aç-kapa ve öne-geriye egzersizleri yaptırılır. Koşarak uzun atlama yapmaları istenir. Kültür fizik aktiviteleri yaptırılır. Yerde oturur pozisyonda iken bacakların yerden teması kesilerek 30 sn durabilmeleri istenir. 5 Dakika soğuma ve stretching çalışmaları yapılır.	
10. GÜN	
5 Dakika temel çalışma öncesi ısınma egzersizleri yaptırılır. Badminton raketi ile balonu istasyonlar arasında düşürmeden yürümeleri istenir. Hentbol topunu belirtilen alana vurmaları istenir. Yakar top oyunu oynatılır. Balık ağı oyunu oynatılır. Yerde oturur pozisyonda iken bacakların yerden teması kesilerek 30 sn durabilmeleri istenir. 5 Dakika soğuma ve stretching çalışmaları yapılır.	
11. GÜN	
5 Dakika temel çalışma öncesi ısınma egzersizleri yaptırılır. Çizilen bantlar üzerinden yürüyüş yaptırılır. Daha sonra bu bantlar üzerinden yürürken öğretmen ile pas yapması istenir. Planör hareketi yapması istenir. Step tahtası üzerine eller belde olacak şekilde önce sağ ayak sonra sol ayak sıçrama yapması istenir. Yerde oturur pozisyonda iken bacakların yerden teması kesilerek 30 sn durabilmeleri istenir. 5 Dakika soğuma ve stretching çalışmaları yapılır.	
12. GÜN	
5 Dakika temel çalışma öncesi ısınma egzersizleri yaptırılır. Farklı topları bulunduğu yerden karşıya en kısa sürede ve tempolu şekilde taşımaları istenir. Tempolu yürüyüş yapmaları istenir. 2 kilo ağırlığındaki dumbell ekipmanlarıyla kol kuvvet çalışmaları yaptırılır. Yerde oturur pozisyonda iken bacakların yerden teması kesilerek 30 sn durabilmeleri istenir. 5 Dakika soğuma ve stretching çalışmaları yapılır.	

BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ ÖĞRETİM PROGRAMI 4. HAFTA	
DERS	Koordinatif Egzersizler, Manipülatif Egzersizler, Dayanıklılık, El-Göz Koordinasyonu
HAFTA	4. Hafta (Pazartesi, Salı, Çarşamba ve Perşembe)
SÜRE	40 Dakika x 4
KAZANIMLAR	İp ile yapılabilecek becerileri sergiler. Farklı koordinatif beceri gerektiren hareketleri yapar. Toplarla becerilerini geliştirecek atma-yakalama-hedef isabeti gibi becerileri sergiler. Çeşitli koşullarla dayanıklılık ve sıçrama egzersizlerini geliştirici hareketler yapar.
ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ	Anlatım, gösteri, komut, alıştırma, tekrar ve doğrudan öğretim
KULLANILAN ARAÇ VE GEREÇLER	Spor kıyafeti, top, çember, huni, slalom çubuğu, sağlık topu, kedi merdiveni, ip vb.
DERS ALANI:	Spor Salonu
GÜVENLİK ÖNLEMLERİ	İlk Yardım Çantası

ÖĞRETME-ÖĞRENME SÜRECİ

13. GÜN

5 Dakika temel çalışma öncesi ısınma egzersizleri yaptırılır. Koordinatif becerileri ve farklı motor becerileri geliştirmeye yönelik hareket akışı olan etkinliklerin hazırlanması. Slalomlar arası geçiş, Denge tahtasının üzerinden yürüme, karşılıklı huniler arasından sağlık topu taşıma, çemberler arası sıçrama yapma, hentbol topunu 2 defa duvara vurup tutma. Günün sonunda plank çalışması yaptırılır. 5 Dakika soğuma ve stretching çalışmaları yapılır.

14. GÜN

5 Dakika temel çalışma öncesi ısınma egzersizleri yaptırılır. Sağ bacak üzerinde tek ayak beklerken kollar omuz üzerinde açık ve sol bacak öne yana, geriye ve yukarıya hareket ettirilir. Aynı işlem sol bacak yerde tekrar yapılır. Çemberin etrafından tek ayak sıçrayarak 1 tur dönme hareketini yapar. Çemberlerin içine konan farklı topları ip yardımı ile çekerek ve topları çemberin dışına çıkarmadan belli bir mesafe ilerleme yapılır. Çemberlerin içine tek ayak sıçrama yapılır. Günün sonunda plank çalışması yaptırılır. 5 Dakika soğuma ve stretching çalışmaları yapılır.

15. GÜN

5 Dakika temel çalışma öncesi ısınma egzersizleri yaptırılır. Voleybol topu ile arkadaşıyla karşılıklı pas yaparak ilerlemeleri istenir. Basketbol topu ile arkadaşıyla karşılıklı pas yaparak ilerlemeleri istenir. Basketbol topunu yerden sürükleyerek slalomlar arasından geçmesi istenir. Tenis raketi ile tenis topunu dubalar arasında düşürmeden yürümeleri istenir. Farklı topları belirlenen alana isabetli şekilde atmaları istenir. Günün sonunda plank çalışması yaptırılır. 5 Dakika soğuma ve stretching çalışmaları yapılır.

16. GÜN

5 Dakika temel çalışma öncesi ısınma egzersizleri yaptırılır. Çemberin içinden öne, sağa, sola ve geriye sıçrama yapılır. Her sıçramadan sonra merkeze dönülür. Kedi merdiveninden dizlerini yukarı çekerek ilerlemek. 30 sn ye boyunca 10 mt. aralıklarla dizilmiş hunilere koşarak parmaklarıyla dokunup gelmek ve süre doluncaya kadar bu çalışmaya devam etmek. 1 dk boyunca 2 kiloluk sağlık topunu yerden alıp havaya kaldırmak ve tekrar yere bırakmak. Günün sonunda plank çalışması yaptırılır. 5 Dakika soğuma ve stretching çalışmaları yapılır.

BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ ÖĞRETİM PROGRAMI 5. HAFTA	
DERS	Eğitsel Oyunlar, Crossfit Çalışmaları, Minder Çalışmaları, Reaksiyon Çalışmaları
HAFTA	5. Hafta (Pazartesi, Salı, Çarşamba ve Perşembe)
SÜRE	40 Dakika x 4
KAZANIMLAR	Eğitsel oyunlarla çeşitli fiziksel aktivite çalışmaları yapar. Minder üzerinde crossfit egzersizleri ile güç artırma çalışmaları yapar. Reaksiyon kapasitesini geliştirici birtakım beceriler sergiler.
ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ	Anlatım, gösteri, komut, alıştırma, tekrar ve doğrudan öğretim
KULLANILAN ARAÇ VE GEREÇLER	Spor kıyafeti, top, çember, huni, minder, trambolin, sağlık topu vb.
DERS ALANI:	Spor Salonu
GÜVENLİK ÖNLEMLERİ	İlk Yardım Çantası
ÖĞRETME-ÖĞRENME SÜRECİ	
17. GÜN	
5 Dakika temel çalışma öncesi ısınma egzersizleri yaptırılır. Dizleri yukarı çekerken ellerle alkış yapılır (Diz altı alkış). Futbol topu ile dubalar arasından geçiş yapar. Minder üzerinden sırt üstü pozisyondan bir tur dönerek tekrar aynı pozisyona geçiş yapması istenir. Dubaların üstüne konan kapakları diğer dubaya tempolu şekilde taşır. Trambolin üzerinden sıçrayarak etrafına dizilmiş çemberlerin içine düşmeleri istenir. Günün sonunda şınav çalışması yaptırılır. 5 Dakika soğuma ve stretching çalışmaları yapılır.	
18. GÜN	
5 Dakika temel çalışma öncesi ısınma egzersizleri yaptırılır. Farklı topları duvarda belirlenen alana isabetli şekilde vurmaları istenir. Basketbol topunu sektirerek çemberin içinden geçirmeleri istenir. Ping pong topunu yumurta kolisinin içine atmaya çalışır. Voleybol topunu karşıdaki huniye yavaşça sürükler ve huniye yetişmeden yakalayıp huninin etrafından dönerek başlangıç konumuna gelmeleri istenir. Günün sonunda şınav çalışması yaptırılır. 5 Dakika soğuma ve stretching çalışmaları yapılır.	
19. GÜN	
5 Dakika temel çalışma öncesi ısınma egzersizleri yaptırılır. Farklı renklerdeki taslara elleri ile dokunurlar ve son olarak top dendiğinde topu ilk alan yarışı kazanır. Pet bardakların içine masa tenisi topu koyarak ilerleyen ve 5 bardağın sonuncusuna ilk ulaşan yarışı kazanır. Pet şişe tabandan kesilir içine top yerleştirilir ve karşılıklı oynayarak rakibin topunu düşürmesi istenir. Günün sonunda şınav çalışması yaptırılır. 5 Dakika soğuma ve stretching çalışmaları yapılır.	
20. GÜN	
5 Dakika temel çalışma öncesi ısınma egzersizleri yaptırılır. Sağlık topu ile 1 dakika tempolu yürüyüş yapmaları istenir. 6 dakika tempolu yürüyüş yapmaları istenir. CrossFit hareketleri seviyelerine uygun olacak şekilde yaptırılır. Bacaklar açık sağ elle sol ayağa sol elle sağ ayağa gitmeleri istenir. Ağırlıklarla egzersiz yaptırılır. Ayakta duru vaziyette bacaklar omuz genişliğinde açık eller baş arkasında birleşik ve sağ el sol bacak, sol el sağ bacak olacak şekilde egzersiz yaptırılır. Günün sonunda şınav çalışması yaptırılır. 5 Dakika soğuma ve stretching çalışmaları yapılır.	

BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ ÖĞRETİM PROGRAMI 6. HAFTA	
DERS	Dengeleme Hareketleri, Bowling Oyunu, Core Egzersiz, Manipülatif Egzersizler
HAFTA	6. Hafta (Pazartesi, Salı, Çarşamba ve Perşembe)
SÜRE	40 Dakika x 4
KAZANIMLAR	Core egzersizleri ile vücut bütünlüğünü geliştirici hareketler yapar. Denge becerisini artırmaya yönelik koordinatif beceriler sergiler. Bowling atışları ile dikkat ve koordinasyon becerisini geliştirir. Lokomotor hareketler ile atma-tutma becerilerini birleştirecek becerileri yapar.
ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ	Anlatım, gösteri, komut, alıştırma, tekrar ve doğrudan öğretim
KULLANILAN ARAÇ VE GEREÇLER	Spor kıyafeti, top, çember, huni, bowling ekipmanları, slalom çubukları vb.
DERS ALANI:	Spor Salonu
GÜVENLİK ÖNLEMLERİ	İlk Yardım Çantası

ÖĞRETME-ÖĞRENME SÜRECİ

21. GÜN

5 Dakika temel çalışma öncesi ısınma egzersizleri yaptırılır. Dubaların üstüne slalom çubukları konarak üstünden geçmeleri istenir. Daha sonra slalomların üstünden geçtikten sonra çemberlerin içinden sürünmeleri istenir. Duba buluşturma oyunu oynatılır. Çemberlerden öne, sağa ve sola sıçrama yapar. İki duvara sıçramaya yönelik yer belirlenir ve koşarak gidip o noktalara vurmaları istenir. Günün sonunda squat çalışması yaptırılır. 5 Dakika soğuma ve stretching çalışmaları yapılır.

22. GÜN

5 Dakika temel çalışma öncesi ısınma egzersizleri yaptırılır. Denge çizgilerinin üzerinde durma, düz yürüme, yan yan yürüme, sıçrama egzersizleri yapmaları istenir. Denge çizgisi üstünde yürürken top tutma becerisi çalışmaları yaptırılır. Ayakları açmadan düz bir çizgi üzerinde yürüyerek ayak önü ve topuk birbirine değecek şekilde ilerlemelerini istemek ve yarış yaptırmak. Bowling oyunu farklı büyüklükteki toparla oynattırılır. Günün sonunda squat çalışması yaptırılır. 5 Dakika soğuma ve stretching çalışmaları yapılır.

23. GÜN

5 Dakika temel çalışma öncesi ısınma egzersizleri yaptırılır. Slalom çubukları ile yerdeki istasyon hunilerini kaldırarak istenen hedef noktasına ilerler. Basketbol topu ile göğüs ve baş üstü pas yapma. Hentbol topu ile baş üstü pas yapar. Tenis topu ile vurma çalışmaları becerisini geliştirmeye yönelik çalışmalar yaptırılır. Masa tenisi topu ile forehand ve backhand vurma çalışmaları yapar. Günün sonunda squat çalışması yaptırılır. 5 Dakika soğuma ve stretching çalışmaları yapılır.

24. GÜN

5 Dakika temel çalışma öncesi ısınma egzersizleri yaptırılır. Core egzersiz hareket çeşitleri yaptırılır. Plank hareketi yaptırılır. Plank hareketi yaparken bacak çekme hareketi yaptırılır. Yan plank hareketi sağ ve sol olacak şekilde yaptırılır. Topuklar yerde sırtüstü plank hareketi yaptırılır. Ayaklar bükülmeden oturur vaziyette iki ayak paralel olacak şekilde yukarı kaldırılıp başa dönülerek mekik yaptırılır. Günün sonunda squat çalışması yaptırılır. 5 Dakika soğuma ve stretching çalışmaları yapılır.

BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ ÖĞRETİM PROGRAMI 7. HAFTA	
DERS	Bocce Oyunu, Sürat Çalışması, Dayanıklılık, Koşma Çalışması, Step Aerobik
HAFTA	7. Hafta (Pazartesi, Salı, Çarşamba ve Perşembe)
SÜRE	40 Dakika x 4
KAZANIMLAR	Bocce topu ile vurma ve yaklaşma becerisi sergiler. Kısa mesafe sprint koşullarıyla çabukluk ve sürat becerilerini geliştirir. Mekik koşusu ile dayanıklılığını geliştirici çalışmalar yapar. Step tahtasında ritmik ve koordinatif hareketler sergiler.
ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ	Anlatım, gösteri, komut, alıştırma, tekrar ve doğrudan öğretim
KULLANILAN ARAÇ VE GEREÇLER	Spor kıyafeti, top, çember, huni, bocce topu, step tahtası, sağlık topu vb.
DERS ALANI:	Spor Salonu
GÜVENLİK ÖNLEMLERİ	İlk Yardım Çantası

ÖĞRETME-ÖĞRENME SÜRECİ

25. GÜN

5 Dakika temel çalışma öncesi ısınma egzersizleri yaptırılır. Aralıklı dizilmiş hunilerin arasından basketbol topunu sürükleyerek tekrar başlangıç noktasına dönmeleri istenir. Voleybol topunu havaya atarak çemberin içine düşürmeye çalışmaları istenir. Bocce topunu pallinoya yaklaştırmaları ve rakip takım toplarını uzaklaştırmaları için vurma çalışmaları yapmaları istenir. Günün sonunda ters plank yapmaları istenir. 5 Dakika soğuma ve stretching çalışmaları yapılır.

26. GÜN

5 Dakika temel çalışma öncesi ısınma egzersizleri yaptırılır. Aralıklarla dizilmiş 5 tane huniye numara verilir. Başlangıç noktasından 1. Huniye sonra başlangıç noktasına gitmesi istenir. Bu işlem sırasıyla 2. Huniden 1. Huniye, 3' den 2'ye, 4. Huniden 3. Huniye, 5'den 4'e ve son olarak tekrar 5. Huniye vurması istenir. Bu hareketler arası geçişler koşarak tamamlanır ve 2 tekrar yaptırılır. Step tahtasına tek ayak çıkarak diğer ayağını dizden yukarı kaldırır. Bu işlem bir sağ ayak bir sol ayak olacak şekilde 30 sn ile 1 dk arasında 2 set devam ettirilir. Step tahtasına tek ayak çıkarak diğer ayağını dizden yanlara kaldırır. Bu işlem bir sağ ayak bir sol ayak olacak şekilde 30 sn ile 1 dk arasında 2 set devam ettirilir. Günün sonunda ters plank yapmaları istenir. 5 Dakika soğuma ve stretching çalışmaları yapılır.

27. GÜN

5 Dakika temel çalışma öncesi ısınma egzersizleri yaptırılır. Aralıklarla dizilmiş huniler arasından ilk huniye yavaş tempo, 2. Huniye orta tempo 3. Huniye ise yüksek tempo ile koşmaları istenir. Bu çalışma 3 set yaptırılır. Öğrencilerin arkası dönük vaziyette düdükle 3mt çıkış yapmaları istenir. Bu tekrarlar öğrencilerin yorulma seviyelerine göre ayarlanır. Eller belde olacak şekilde ayaklar bükülmeden ve ileri atarak mesafe katetmeleri istenir. Günün sonunda ters plank yapmaları istenir. 5 Dakika soğuma ve stretching çalışmaları yapılır.

28. GÜN

5 Dakika temel çalışma öncesi ısınma egzersizleri yaptırılır. 2 kiloluk sağlık toplarını tutarak yarım squat çalışması 30 sn ve 2 set olacak şekilde hareket yaptırılır. Mekik pozisyonunda ayaklar yerden kaldırılır dizden bükülür ve sağlık topu ellerle sağa sola (yerden ve havadan) hareket ettirilir. Bu hareket de yine 30 sn ve 2 set şeklinde yaptırılır. Sağlık topu tutularak planör hareketi yaptırılır. Tek ayak yerde diğer ayağı sağa ve sola yerleştirilen taslara dokundurması istenir. Bu işlem 10 tekrar şeklinde yaptırılır. Günün sonunda ters plank yapmaları istenir. 5 Dakika soğuma ve stretching çalışmaları yapılır.

BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ ÖĞRETİM PROGRAMI 8. HAFTA	
DERS	Eğitsel Oyun, Dikkat Çalışması, El-Göz Koordinasyonu, Sıçrama, Dengeleme
HAFTA	8. Hafta (Pazartesi, Salı, Çarşamba ve Perşembe)
SÜRE	40 Dakika x 4
KAZANIMLAR	Eğitsel oyunlarla fiziksel ve sosyal becerilerinin gelişmesi için etkinliklere katılır. Çeşitli dikkat geliştirici etkinlikler ile odaklanmayı artırıcı beceriler geliştirir. Sıçrama ve dengeleme çalışmalarını koordinasyonu sağlayarak birlikte sergiler. Hedeflere isabet ettirmeye yönelik beceriler ortaya koyar.
ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ	Anlatım, gösteri, komut, alıştırma, tekrar ve doğrudan öğretim
KULLANILAN ARAÇ VE GEREÇLER	Spor kıyafeti, top, çember, huni, trambolin, sağlık topu, kedi merdiveni vb.
DERS ALANI:	Spor Salonu
GÜVENLİK ÖNLEMLERİ	İlk Yardım Çantası

ÖĞRETME-ÖĞRENME SÜRECİ

29. GÜN

5 Dakika temel çalışma öncesi ısınma egzersizleri yaptırılır. 2 çember içinde ilerleyerek belirlenen hedefe arkadaşından önce varması istenir. Voleybol topunu trambolinden sektirerek hedefe isabet atmaları istenir. 2 huniyi step tahtalarından sıçrayarak karşı tarafa taşır ve en sonunda istenen hedefe bu tasları isabetli şekilde atmaları istenir. Voleybol topunu trambolinden sektirerek hedefe isabet atmaları istenir. Günün sonunda yere sırt üstü uzanıp ayağa kalkıp yukarı sıçrama hareketini birkaç tekrar yapması istenir. 5 Dakika soğuma ve stretching çalışmaları yapılır.

30. GÜN

5 Dakika temel çalışma öncesi ısınma egzersizleri yaptırılır. Sağlık topları öğrencilerin önünde durur ve öğrencilere söylenen şeye dokunması için komutlar verilir. Komutlar saçına dokun, gömleğine dokun, ayağına dokun gibi farklı şeyler olabilir. En son topa dokun dendiğinde ilk dokunan kazanır. Bu oyun birkaç tekrar oynatılabilir. İstasyon hunilerinin içine top koyarak o topu düşürmeden dengede tutarak slomlar arasından geçmesi ve tekrar başlangıç noktasına dönmesi istenir. Çemberlerin içine hunileri teker teker yerleştirdikten sonra en sonda karşıdaki hunileri topla vurarak devirmesi istenir. Günün sonunda yere sırt üstü uzanıp ayağa kalkıp yukarı sıçrama hareketini birkaç tekrar yapması istenir. 5 Dakika soğuma ve stretching çalışmaları yapılır.

31. GÜN

5 Dakika temel çalışma öncesi ısınma egzersizleri yaptırılır. Kedi merdivenini sandalyeye bağlayarak yerden yükseltip öğrencilerin aralarından geçmeleri istenir. Yerden yükseğe dizlerini çift çekerek 30 sn boyunca sıçrama yapmaları istenir, fakat bunu yaparken çemberden dışarı basmamaları söylenir. Kedi merdiveninden çift ayak sıçrayarak öne sağa öne sola şeklinde ilerlemeleri istenir. Günün sonunda yere sırt üstü uzanıp ayağa kalkıp yukarı sıçrama hareketini birkaç tekrar yapması istenir. 5 Dakika soğuma ve stretching çalışmaları yapılır.

32. GÜN

5 Dakika temel çalışma öncesi ısınma egzersizleri yaptırılır. Slalom çubuğunu dik bir şekilde tuttuktan sonra bırakır ve diğer öğrenci yere düşmeden onu yakalar. Daha sonra bütün öğrenciler bunu devam ettirir en son öğrenci slalom çubuğunu yere düşmeden yakalarsa oyun tamamlanır. Çemberleri aralıklı dizilmiş istasyon hunilerinin içine sırayla geçirme oyunu oynatılır. Balon düşürmeme oyunu oynatılır. Günün sonunda yere sırt üstü uzanıp ayağa kalkıp yukarı sıçrama hareketini birkaç tekrar yapması istenir. 5 Dakika soğuma ve stretching çalışmaları yapılır.

BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ ÖĞRETİM PROGRAMI 9. HAFTA	
DERS	Fitness Çalışmaları, Esneklik Çalışmaları, Minder Egzersizleri, Nesne Kontrolü
HAFTA	9. Hafta (Pazartesi, Salı, Çarşamba ve Perşembe)
SÜRE	40 Dakika x 4
KAZANIMLAR	Fitness aletleri ile genel güç durumlarını iyileştirici hareketleri yapar. Minderde esneklik artırıcı fiziksel hareketleri yapar. Farklı takım sporları çalışmaları ile becerilerini ortaya koyar.
ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ	Anlatım, gösteri, komut, alıştırma, tekrar ve doğrudan öğretim
KULLANILAN ARAÇ VE GEREÇLER	Spor kıyafeti, top, çember, huni, mat, ip, kedi merdiveni vb.
DERS ALANI:	Spor Salonu
GÜVENLİK ÖNLEMLERİ	İlk Yardım Çantası
ÖĞRETME-ÖĞRENME SÜRECİ	
33. GÜN	
5 Dakika temel çalışma öncesi ısınma egzersizleri yaptırılır. Fitness aletinde kol, bacak, omuz, sırt ve karın kaslarını güçlendirmeye yönelik ağırlık çalışmaları yaptırılır. Her çalışma 3 tekrar ve 2 dk dinlenme şeklinde yaptırılır. Denge tahtası üzerinde sağlık topu ile kollar sağa ve sola dönecek şekilde hareket ettirilir. Mekik pozisyonu alınır ve sağlık topu ile sağa ve sola dönülerek çalışma yaptırılır. Düdikle 3 mt mesafeye toplamda 5 defa çıkış çalışması yaptırılır. 5 Dakika soğuma ve stretching çalışmaları yapılır.	
34. GÜN	
5 Dakika temel çalışma öncesi ısınma egzersizleri yaptırılır. Mat üzerinde çeşitli esneklik çalışmaları yaptırılır. (Yerde ve ayakta bacaklar kapalı ayak bileklerine doğru esneme. Oturur pozisyonda bacaklar sağa sola açılarak yine bileklere esneme yaptırılır. Ayakta bacaklar açık diz bükülmeden sağ el sol bacak ve sol el sağ bacak olacak şekilde sürekli tekrar yaptırılır.) Öndeki huninin içindeki çemberi alıp sırt üstü yatarak arkadaki huninin içine bırakması istenir. Çember kapmaca oyunu oynatılır. Düdikle 3 mt mesafeye toplamda 5 defa çıkış çalışması yaptırılır. 5 Dakika soğuma ve stretching çalışmaları yapılır.	
35. GÜN	
5 Dakika temel çalışma öncesi ısınma egzersizleri yaptırılır. Çembere ip bağlanarak içindeki topu çekme çalışması yaptırılır. Bacak aç kapa yaptırarak ilerlemesi istenir. Daha sonra taslar hunilerin üstüne konur ve en sonda hentbol topları ile çemberin içinden geçirme oynanır. 2 mt ara ile dizilmiş hunilerin ortasına basketbol topunu düşürecek şekilde arkadaşları ile pas yapması istenir. Havaya poşet atılarak yere temas etmeden yakalaması istenir. Düdikle 3 mt mesafeye toplamda 5 defa çıkış çalışması yaptırılır. 5 Dakika soğuma ve stretching çalışmaları yapılır.	
36. GÜN	
5 Dakika temel çalışma öncesi ısınma egzersizleri yaptırılır. Farklı renklerde dizilmiş tasları renklerine göre ayırarak aynı renkte olanları bir araya toplamaları istenir. Kedi merdivenine bir sıra arayla taslar yerleştirilir ve tas olmayan boşluklara çift sıçrama, tas olan boşluklara ise dışa sıçrama hareketi yaptırılır. Kedi merdiveninin içine her boşluğa tek ayak sıçrayarak ilerlemesi istenir. Tenis topunu eline alarak düz bir çizgide yan yan ilerleyerek köşelerdeki hunilere topu temas ettirmesi istenir. Düdikle 3 mt mesafeye toplamda 5 defa çıkış çalışması yaptırılır. 5 Dakika soğuma ve stretching çalışmaları yapılır.	

BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ ÖĞRETİM PROGRAMI 10. HAFTA	
DERS	Kuvvet Çalışması, Sıçrama, Motor Beceri, Güç Egzersizleri
HAFTA	10. Hafta (Pazartesi, Salı, Çarşamba ve Perşembe)
SÜRE	40 Dakika x 4
KAZANIMLAR	İtme-çekme çalışmaları ile kuvveti artırmaya yönelik hareketler yapar. Engeller üzerinden sıçrayarak denge ve koordinasyon geliştirici hareketler yapar. İnce ve kaba motor becerileri geliştirmeye yönelik atma-tutma çalışmaları yapar. Sağlık topu ile çeşitli güç kazanmaya yönelik beceriler sergiler.
ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ	Anlatım, gösteri, komut, alıştırma, tekrar ve doğrudan öğretim
KULLANILAN ARAÇ VE GEREÇLER	Spor kıyafeti, top, çember, huni, trambolin, sağlık topu, dumbell, raket vb.
DERS ALANI:	Spor Salonu
GÜVENLİK ÖNLEMLERİ	İlk Yardım Çantası
ÖĞRETME-ÖĞRENME SÜRECİ	
37. GÜN	
5 Dakika temel çalışma öncesi ısınma egzersizleri yaptırılır. Yerdeki sabit slalom çubuğunun üstünden sağa ve sola çift ayak ve daha sonra tek ayak sıçrama yapması istenir. Trambolin üzerinde iken tek ve çift ayak üzerinde voleybol top atma ve tutma çalışması yaptırılır. Sağlık topu elinde iken engellerin üzerinden geçme çalışması yaptırılır. Günün sonunda sırt duvara yaslanarak squat pozisyonu alınır ve durabildikleri max süre kaydedilir. 5 Dakika soğuma ve stretching çalışmaları yapılır.	
38. GÜN	
5 Dakika temel çalışma öncesi ısınma egzersizleri yaptırılır. Sert bir nesneyi maximum güç kullanarak belirlenen hedefe itme ve çekme hareketi yaptırılır. 2 kg'lık sağlık topu ile hafif tempoda merdiven çıkma çalışması yaptırılır. Oturur pozisyonda iken 2 kg'lık sağlık topu ile duvarda pas çalışması yaptırılır. Günün sonunda sırt duvara yaslanarak squat pozisyonu alınır ve durabildikleri max süre kaydedilir. 5 Dakika soğuma ve stretching çalışmaları yapılır.	
39. GÜN	
5 Dakika temel çalışma öncesi ısınma egzersizleri yaptırılır. İp atlama çalışması yaptırılır. Farklı kilolarda dambell aletlerini 2 el ile tutarak çeşitli yürüyüş ve koşma çalışmaları yaptırılır. Basketbol topunu her iki ele sürerek slalomlar arasından geçmeleri istenir. Masa tenisinde forehand ve backhand vuruşlarla topu filenin üstünden karşıya atmaları istenir. Günün sonunda sırt duvara yaslanarak squat pozisyonu alınır ve durabildikleri max süre kaydedilir. 5 Dakika soğuma ve stretching çalışmaları yapılır.	
40. GÜN	
5 Dakika temel çalışma öncesi ısınma egzersizleri yaptırılır. Voleybol topu ile yerde oturur vaziyette iken topu havaya atmaları ve yere düşmeden kalkıp havada yakalamaları istenir. İki öğrenci birbirlerine sırtları dönükken ellerindeki topu yandan arkadaşına vermesi ve tekrar diğer taraftan arkadaşından alması istenir. Bu hareketi yaparken çemberin içinde ayakların yere sabit olması sağlanır. Voleybolda parmak pas tekniği kullanarak topu sepetin içine atması istenir. Günün sonunda sırt duvara yaslanarak squat pozisyonu alınır ve durabildikleri max süre kaydedilir. 5 Dakika soğuma ve stretching çalışmaları yapılır.	

BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ ÖĞRETİM PROGRAMI 11. HAFTA	
DERS	Sürat, Dengeleme, Reaksiyon Çalışmaları, Lokomotor Beceriler, Motor Beceriler
HAFTA	11. Hafta (Pazartesi, Salı, Çarşamba ve Perşembe)
SÜRE	40 Dakika x 4
KAZANIMLAR	Ağırlıkla ve ağırlıksız olarak belli mesafeyi en hızlı şekilde katetme becerisi sergiler. Lokomotor hareketlerle denge becerilerini geliştirici aktiviteler yapar. İnce motor becerilerini geliştirici isabetli atma becerileri sergiler. Komutlara en hızlı şekilde reaksiyon verme ve harekete geçme becerileri sergiler.
ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ	Anlatım, gösteri, komut, alıştırma, tekrar ve doğrudan öğretim
KULLANILAN ARAÇ VE GEREÇLER	Spor kıyafeti, top, çember, huni, sağlık topu, trambolin, step tahtası vb.
DERS ALANI:	Spor Salonu
GÜVENLİK ÖNLEMLERİ	İlk Yardım Çantası

ÖĞRETME-ÖĞRENME SÜRECİ

41. GÜN

5 Dakika temel çalışma öncesi ısınma egzersizleri yaptırılır. Çapraz dizilmiş antrenman taslarına ellerinde sağlık topu ile max sürat ile koşmaları istenir ve bu çalışma 2 tekrar şeklinde yaptırılır. Dizler yukarı çekilerek huniler arasında ilerlemesi istenir. Diğer turda ayaklar arkaya doğru çekilerek huniler arasında ilerlemesi istenir. Çemberler çift ve tek olarak arka arkaya dizilir ve öğrencinin 30 sn boyunca durmadan sıçrama yapması istenir. Sağlık topunu yerden alıp havaya kaldırır, tekrar yere bırakır ve bu işlem 30 sn 3 tekrar şeklinde yaptırılır. 5 Dakika soğuma ve stretching çalışmaları yapılır.

42. GÜN

5 Dakika temel çalışma öncesi ısınma egzersizleri yaptırılır. Aralıklı dizilmiş taslar arasından sırasıyla sağa, sola, öne geriye olacak şekilde ve son olarak bacak aç kapa şeklinde ilerlemesi istenir. Bu hareketlerin hepsi 30 sn ve 2 tekrar şeklinde yaptırılır. Aralıklı dizilen çemberlerden tek ayakla ve elinde sağlık topu olacak şekilde ilerlemesi istenir. Taslara çapraz koşular yapıp daha sonra hunilerin içinden çemberler toplanır. Daha sonra engellerin üzerinden sıçrama yapması istenir ve ellerindeki çemberleri en sonda slalom çubuklarından geçirmeleri istenir. Sağlık topunu yerden alıp havaya kaldırır ve tekrar yere bırakır, bu işlem 30 sn 3 tekrar şeklinde yaptırılır. 5 Dakika soğuma ve stretching çalışmaları yapılır.

43. GÜN

5 Dakika temel çalışma öncesi ısınma egzersizleri yaptırılır. Trambolinde iken önce çift ayak ve sonra tek ayak olacak şekilde farklı ağırlıktaki ve büyüklükteki topları sepete isabetli şekilde atmaları istenir. Öğrenciler karşılıklı 2 slalom çubuğunu tutarlar ve ortasına voleybol topu konularak topu düşürmeden ilerlemeleri istenir. Yakar top oyunu oynatılır. Sağlık topunu yerden alıp havaya kaldırır, tekrar yere bırakır ve bu işlem 30 sn 3 tekrar şeklinde yaptırılır. 5 Dakika soğuma ve stretching çalışmaları yapılır.

44. GÜN

5 Dakika temel çalışma öncesi ısınma egzersizleri yaptırılır. Huninin içine basketbol topu konularak slalomlar arasından geçme ve step tahtaları üzerinden sıçrama hareketi yapmaları istenir. Basketbol, Futbol, Voleybol, Hentbol topları yan yana dizilir ve komutla hangi top ismi söylenirse hızla o topa dokunması istenir. Bir kişi ortada durur ve diğer öğrenciler etrafına çember şeklinde dizilir. Ortadaki topu kime atarsa topu tutan kişinin sağındaki ve solundaki kişilerin çömelmesi istenir. Sağlık topunu yerden alıp havaya kaldırır, tekrar yere bırakır ve bu işlem 30 sn 3 tekrar şeklinde yaptırılır. 5 Dakika soğuma ve stretching çalışmaları yapılır.

BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ ÖĞRETİM PROGRAMI 12. HAFTA	
DERS	Dart Oyunu, Temel Motorik Beceriler, Oturarak Voleybol, Algılama ve Reaksiyon Çalışmaları
HAFTA	12. Hafta (Pazartesi, Salı, Çarşamba ve Perşembe)
SÜRE	40 Dakika x 4
KAZANIMLAR	Odaklanma becerisini geliştirici ok atma becerisi gösterir. Uyarlanmış voleybol oyunu ile top atma tutma becerisi geliştirir. Farklı motorik özellikleri geliştirmeye yönelik fiziksel aktivitelere katılır. Komutlara en hızlı şekilde reaksiyon verme ve harekete geçme becerileri sergiler.
ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ	Anlatım, gösteri, komut, alıştırma, tekrar ve doğrudan öğretim
KULLANILAN ARAÇ VE GEREÇLER	Spor kıyafeti, top, çember, huni, minyatür kale, balon, sağlık topu, step tahtası vb.
DERS ALANI:	Spor Salonu
GÜVENLİK ÖNLEMLERİ	İlk Yardım Çantası
ÖĞRETME-ÖĞRENME SÜRECİ	
45. GÜN	
5 Dakika temel çalışma öncesi ısınma egzersizleri yaptırılır. Dart oyunu oynatılır. Duvara farklı boyutlarla çizilmiş çemberlerin içine uygun topları geçirmeye çalışmaları istenir. Minyatür kalelerin içine futbol topunu ayakla vurarak atmaya çalışmaları istenir. Oturarak voleybol oyunu oynatılır. 2 kiloluk 4 sağlık topunu art arda en ileriye fırlatması istenir ve bu işlem 2 tur yaptırılır. 5 Dakika soğuma ve stretching çalışmaları yapılır.	
46. GÜN	
5 Dakika temel çalışma öncesi ısınma egzersizleri yaptırılır. Balona vurarak ve yere düşürmeden karşıdaki hedefe rakibinden daha hızlı ilerlemeleri istenir. Eller ve ayaklar yere temas ederek hedefe doğru hızlı adımlarla ilerlemesi istenir. Farklı büyüklükteki spor ekipmanları salonun ortasına dizilir ve öğrencilerden büyük olanlardan küçük olanlara doğru teker teker toplayarak belirli köşelere ekipmanları bırakmaları istenir. 2 kiloluk 4 sağlık topunu art arda en ileriye fırlatması istenir ve bu işlem 2 tur yaptırılır. 5 Dakika soğuma ve stretching çalışmaları yapılır.	
47. GÜN	
5 Dakika temel çalışma öncesi ısınma egzersizleri yaptırılır. Çemberler yuvarlak yapacak şekilde yan yana dizilir. Öğrenciler her bir çemberin içine girer. İç, dış, sağ ve sol komutları verilir. Öğrencilerden komuta uygun yere sıçrama yapar. Hatalı yere sıçrayan elenir. Öğrenciler ellerinde huni içinde tas geçirilmiş şekilde tutarlar ve karşılıklı olarak rakibin tasını ilk düşüren oyunu kazanmış olur. Dikkat, denge ve çabukluk çalışması olarak yaptırılır. Huninin içine top konularak çapraz çizilen bantların üzerinden yürümeleri ve topu düşürmemeleri istenir. 2 kiloluk 4 sağlık topunu art arda en ileriye fırlatması istenir ve bu işlem 2 tur yaptırılır. 5 Dakika soğuma ve stretching çalışmaları yapılır.	
48. GÜN	
5 Dakika temel çalışma öncesi ısınma egzersizleri yaptırılır. Art arda dizilmiş hunilerin etrafında 360 derece dönerek diğerine geçmesi istenir 30 sn boyunca bu çalışma devam ettirilir. Step tahtasının sağ tarafında diz çekme hareketi yaptırılır ve daha sonra karşı tarafa sıçrama yapması istenir ve bu tarafta diz çekme hareketi 30 sn boyunca devam ettirilir. Halat çekme çalışması yine 30 sn boyunca yaptırılır. 2 kiloluk 4 sağlık topunu art arda en ileriye fırlatması istenir ve bu işlem 2 tur yaptırılır. 5 Dakika soğuma ve stretching çalışmaları yapılır.	

EK-3. Kullanılan Ölçek ve Formlar

Sayın Katılımcı;

Bu çalışma Doktora Tezi için veri toplamak amacıyla oluşturulmuştur. Vereceğiniz cevapların samimi duygularınızı ortaya koyması araştırmanın güvenilirliği açısından önem arz etmektedir. Katkılarınızdan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Atatürk Üniversitesi

Kış Sporları ve Spor Bilimleri Enstitüsü

Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı

Doktora Öğrencisi

Korhan KESKİNKILIÇ

Öğretmen Kişisel Bilgi Formu

Cinsiyet:

Kadın () Erkek ()

Yaş:

.....

Eğitim Durumu:

Lisans () Y Lisans () Doktora ()

Branş?

.....

Meslek Yılı?

0-5 () 6-10 () 11-15 () 16-20 () 21+ ()

Özel Eğitim Sınıflarında Çalışma Süresi?

.....

Engellilerle Alakalı Ders Alma Durumu?

Evet () Hayır ()

Öğrenci Kişisel Bilgi Formu

Cinsiyet:

Kız () Erkek ()

Yaş:

.....

Eğitim Düzeyi:

.....

Özel Eğitimde Sınıfında Eğitim Alma Süresi:

.....

Anne-Baba Hayatta Olma Durumu:

Sağ () Vefat ()

Anne-Baba ile Yaşama Durumu:

Evet () Hayır ()

Okul Sosyal Davranış Ölçeği

Sosyal Yeterlilik	Hiçbir Zaman	Nadiren	Ara Sıra	Sıklıkla	Her Zaman
1	Çeşitli durumlarda diğer öğrencilerle iş birliği yapar.				
2	Değişik sınıf etkinliklerine geçişte zorlanmaz.				
3	Masa başı etkinliklerini uyarılmaya gerek kalmaksızın tamamlar.				
4	İhtiyaçları olduğunda diğer öğrencilere yardım eder.				
5	Grup etkinliklerine ve tartışmalara aktif bir biçimde katılır.				
6	Diğer öğrencilerin problemlerini ve ihtiyaçlarını anlar.				
7	Herhangi bir sorun ortaya çıktığında sakin kalabilir.				
8	Öğretmenlerini dinler ve onların isteklerini yerine getirir.				
9	Diğer öğrencileri etkinliklere katılmaya çağırır.				
10	Uygun bir tavırla, anlamadığı talimatların açıklanmasını ister.				
11	Yaşlıları tarafından beğenilen beceri ya da yetenekleri vardır.				
12	Diğer öğrencileri kabul edici bir tutum içindedir.				
13	Ev ödevlerini ve diğer görevlerini bağımsız olarak yapar.				
14	Verilen ödevleri zamanında tamamlar.				
15	Gerekli durumlarda akranları ile uzlaşma gayreti gösterir.				
16	Sınıf kurallarına uyar.				
17	Okuldaki değişik durumlara uygun davranışlar yapar.				
18	İhtiyacı olduğu takdirde uygun bir dille yardım ister.				
19	Değişik özelliğe sahip çok sayıda akranı ile etkileşim hâlinindedir.				
20	Yetenek düzeyine uygun iş üretir.				
21	Yaşlıları ile konuşmaya başlamakta ya da sohbetlere katılma konusunda yeteneklidir.				
22	Diğer öğrencilerin duygularına karşı duyarlıdır.				
23	Davranışlarının, öğretmenleri tarafından düzeltilmesi istendiğinde uyum sağlar.				
24	Öfkelendiği zaman duygularını kontrol eder.				
25	Yaşlılarının sürdürdüğü bir etkinliğe katılır ve o etkinliğe uyum sağlar.				
26	Liderlik yeteneği güçlüdür.				
27	Okulda değişik ortamlarda kendinden beklenen davranışlara uyum sağlar.				
28	Diğerlerinin olumlu özelliklerini över.				
29	Gerektiğinde hakkını arar.				
30	Akranları tarafından etkinliklere katılmak için aranır.				
31	Kendini denetler.				
32	Akranları kendisine saygı duyar.				

Olumsuz Sosyal Davranış		Hiçbir Zaman	Nadiren	Ara Sıra	Sıklıkla	Her Zaman
1	Yaşadığı sorunlar için diğer öğrencileri suçlar.					
2	Başkalarının eşyalarını alır.					
3	Öğretmenlere ya da diğer çalışanlara karşı koyar.					
4	Okul ödevlerinde ya da oyunlarda hile yapar.					
5	Kavgalara girer.					
6	Öğretmenlere ya da diğer çalışanlara yalan söyler.					
7	Diğer öğrencilere sataşır ve onlarla alay eder.					
8	Saygısız ve yüzsüzdür.					
9	Kolay kışkırtılır ve aniden patlar.					
10	Öğretmenleri ve diğer çalışanları önemsemez.					
11	Herkesten daha iyi rol yapar.					
12	Okul eşyalarına zarar verir ve parçalar.					
13	Diğer öğrencilerle paylaşmaz.					
14	Öfkesi, patlaması veya nöbetleri vardır.					
15	Diğer öğrencilerin duygu ve ihtiyaçlarını dikkate almaz.					
16	Öğretmenin ilgisinin devamlı olarak kendi üzerinde olmasını ister.					
17	Diğer öğrencileri tehdit eder, sözel saldırganlık gösterir.					
18	Küfür eder ya da argo kullanır.					
19	Fiziksel olarak saldırgandır.					
20	Yaşıtlarına hakaret eder.					
21	Sızlanır veya şikâyet eder.					
22	Akranlarıyla tartışır veya ağız kavgası yapar.					
23	Kontrol edilmesi zordur.					
24	Diğer öğrencileri tedirgin ve rahatsız eder.					
25	Okulda başını derde sokar.					
26	Devam etmekte olan etkinlikleri bozar.					
27	Palavracıdır ve kendini övmeye bayılır.					
28	Güvenilmezdir.					
29	Diğer öğrencilere karşı zalimdir.					
30	Düşünmeden, fevri hareket eder.					
31	Üretken değildir, çok az iş başarır.					
32	Kolayca sinirlendirilebilir.					
33	Diğer öğrencilerden her işinde yardım talep eder.					

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formları

Deney Grubu Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları (Uygulama Öncesi)

1. Okulda günün nasıl geçiyor? Arkadaşlarınla ve öğretmenlerinle ilişkin nasıl?
2. Okulda katıldığın beden eğitimi ve spor dersi uygulamaları hakkında düşüncelerin nelerdir?
3. Okul dışında ne tür fiziksel aktiviteler yapıyorsun?
4. Ailen fiziksel aktivitelere katılman ile ilgili ne düşünüyor?

Deney Grubu Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları (Uygulama Sonrası)

1. Yapmış olduğun etkinliklerin senin için olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir?
2. Etkinliği yapan diğer arkadaşlarını izlerken neler düşündün?
3. Hazırlamış olduğumuz fiziksel aktiviteler ile ilgili ne düşünüyorsun?

Öğretmen Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları (Uygulama Öncesi)

1. Zihinsel yetersizliği bulunan birey ile ilgili düşünceleriniz nelerdir?
2. Eğitim sisteminde zihinsel engelli bireylerin beden eğitimi ve spor dersi uygulamaları hakkında düşünceleriniz nelerdir?
3. Öğrencilerinizin okul sosyal davranışları hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
4. Zihinsel yetersizliği bulunan bireylerin eğitimi ile ilgili çözüm önerileriniz nelerdir?

Öğretmen Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları (Uygulama Sonrası)

1. Yapılan etkinliklerin öğrenciler üzerindeki etkileri ile ilgili düşünceleriniz nelerdir?
2. Öğrencilere uygulanan fiziksel aktivitelerin sizin dersinize yönelik yansımaları nelerdir?
3. Yapılan uyarlanmış beden eğitimi ve spor uygulamaları ile ilgili değerlendirmeleriniz nelerdir ve eklemek istediğiniz bir düşünceniz var mı?

EK-4. Doktora Tez Çalışması Etik Kurul Onayı



T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Spor Bilimleri Fakültesi Dekanlığı



Sayı : E-70400699-000-2400107929
Konu : Etik Kurul Kararı

26.03.2024

DAĞITIM YERLERİNE

Fakültemiz Etik Kurulunun 21.03.2024 tarihli oturumunda alınan E-70400699-050.02.04-2400104179 sayılı, 2024/3 Fakülte Etik Kurulu Kararları konulu belgede yer alan karar metni aşağıya çıkarılmıştır.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Karar 25: Korhan KESKİNKILIÇ'ın "Entelektüel Yetersizliğe Sahip Öğrencilere Uygulanan Bireyselleştirilmiş Öğretim Programının Psikomotor ve Psikososyal Gelişimlerine Etkisinin Karma Yöntemle İncelenmesi" başlıklı çalışma isteği ile ilgili yazısı ve ekleri incelendi.

Yapılan görüşmelerden sonra; adı geçen araştırma çalışmasının yürütülmesinin, etik kurallarına uygun olduğuna, oy birliği ile karar verildi.

Prof.Dr. Necip Fazıl KİŞHALI
Alt Kurul Başkanı

Dağıtım:
Gereği:
Sayın Prof.Dr. Ahmet Gökhan YAZICI
Korhan Keskinkılıç

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Doğrulama Kodu: 915e5a24-c5d4-4e74-9b05-f0575c759944
Atatürk Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Dekanlığı 25240
Erzurum
Tel: +90 442 2311380
Elektronik Ağ: <http://www.atauni.edu.tr/#besyo>
Kep Adresi: atauni@hs01.kep.tr

Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/ataturk-universitesi-ebys>

Bilgi: Özer TOPAL
Faks: +90 442 2311333
E-Posta: besyo@atauni.edu.tr



EK-5. Bilimsel Araştırmalar Projesi Koordinasyon Birimi Proje Onayı



TC
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
(Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi)

Konu:Yürürlüğe Giren Proje Öneriniz

Tarih
24.06.2024

Sayın : Prof.Dr. Ahmet Gökhan YAZICI

Aşağıda bilgileri özetlenen proje önerinize yönelik değerlendirme süreci tamamlanmış ve BAP Komisyonu tarafından desteklenmesi uygun görülen projeniz, proje sözleşmesinin Rektörlük Makamı tarafından onaylanmasıyla yürürlüğe girmiş bulunmaktadır.

Tebrik eder, çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Saygılarımla,

Doç.Dr. Harun ARSLAN
Koordinatör V.

Proje Başlığı: Entelektüel Yetersizliğe Sahip Öğrencilere Uygulanan Bireyselleştirilmiş Öğretim Programının Psikomotor ve Psikososyal Gelişimlerine Etkisinin Karma Yöntemle İncelenmesi

Proje No: SDK-2024-14211

Proje Türü: Doktora

Süresi: 12 ay

Başlama Tarihi: 24.06.2024

Onaylanan Bütçesi: 1600 TL

Proje Yürütücüsü: Prof.Dr. Ahmet Gökhan YAZICI

Araştırmacı(lar): ÖĞRENCİ KORHAN KESKİNKILIÇ

EK-6. Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Onayı



Turgut Özal Ortaokulu Müdürlüğüne



Başvuru No: MEB.TT.2024.000452

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: 742790

T.C. Kimlik No

Adı Soyadı: KORHAN KESKİNKILIÇ

Araştırmacının Adı: Entelektüel Yetersizliğe Sahip Öğrencilere Uygulanan Bireyselleştirilmiş Öğretim Programının Psikomotor ve Psikososyal Gelişimlerine Etkisinin Karma Yöntemle İncelenmesi

Araştırmacının Niteliği: Doktora Tezi

Araştırmacının Örneklem / Çalışma Grubu: Öğrenci

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Turgut Özal Ortaokulu

Uygulama Yapılacak Birim: Ortaokul

Uygulama Yapılacak İl: BİNGÖL

Veri Toplama Aracının Başlığı: Yarı Yapılandırılmış görüşme formu, okul sosyal davranış ölçeği

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 01.11.2024

Araştırmacının Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 01.11.2025

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni BİNGÖL İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için <https://arastirmalizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula> bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Modülü -

EK-7. Bilgilendirilmiş Onam Formu

BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAM FORMU

Sizi Korhan KESKİNKILIÇ tarafından yürütülen “Entelektüel Yetersizliğe Sahip Öğrencilere Uygulanan Bireyselleştirilmiş Öğretim Programının Psikomotor ve Psikososyal Gelişimlerine Etkisinin Karma Yöntemle İncelenmesi” amacı olan **araştırmaya** davet ediyoruz. Bu araştırmaya katılıp katılmama kararını vermeden önce, araştırmanın neden ve nasıl yapılacağını bilmeniz gerekmektedir. Bu nedenle bu formun okunup anlaşılması büyük önem taşımaktadır. Eğer anlayamadığınız ve sizin için açık olmayan şeyler varsa, ya da daha fazla bilgi isterseniz bize sorunuz.

Bu çalışmaya katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır. Çalışmaya **katılmama** veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmadan **cıkma** hakkında sahipsizsiniz. **Çalışmayı yanıtlamanız, araştırmaya katılım için onam verdiğiniz** biçiminde yorumlanacaktır. Size verilen **formlardaki** soruları yanıtlarken kimsenin baskısı veya telkini altında olmayın. Bu formlardan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacaktır.

1. Araştırmayla İlgili Bilgiler:

- a. Araştırmanın Amacı: ☐ Bilimsel araştırma ☒ Tez çalışması
b. Araştırmanın Nedeni: ☐ Bilimsel araştırma ☒ Tez çalışması
c. Araştırmanın Öngörülen Süresi: 09/09/2024 – 30/01/2026
d. Araştırmanın Yapılacağı Yer: Bingöl Merkez Turgut Özal Ortaokulu

2. Çalışmaya Katılım Onayı:

Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce katılımcıya/gönüllüye verilmesi gereken bilgileri okudum ve katılmam istenen çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları tamamen anladım. **Çalışma hakkında yazılı ve sözlü açıklama aşağıda adı belirtilen araştırmacı tarafından yapıldı, soru sorma ve tartışma imkânı buldum ve tatmin edici yanıtlar aldım. Bana, çalışmanın muhtemel riskleri ve faydaları sözlü olarak da anlatıldı.** Bu çalışmayı istediğim zaman ve herhangi bir neden belirtmek zorunda kalmadan bırakabileceğimi ve bıraktığım takdirde herhangi bir olumsuzluk ile karşılaşmayacağımı anladım.

Bu koşullarda söz konusu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcının (Kendi el yazısı ile);

Adı-Soyadı
İmzası:

Araştırmacının;

Adı-Soyadı: Korhan KESKİNKILIÇ
İmzası:

EK-8. Veli İzin Belgesi

Sayın Veli;

Çocuğunuzun (velisi olduğunuz kişinin) katılacağı bu çalışma, “Entelektüel Yetersizliğe Sahip Öğrencilere Uygulanan Bireyselleştirilmiş Öğretim Programının Psikomotor ve Psikososyal Gelişimlerine Etkisinin Karma Yöntemle İncelenmesi” adıyla, Eylül 2024 - Ocak 2026 tarihleri arasında yapılacak bir doktora tez araştırması uygulamasıdır. Araştırmanın Hedefi: Bu çalışmanın amacı, zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilerin bireylerin fiziksel uygunluk durumlarını tespit edip geliştirmek ve okul sosyal yaşamlarını daha iyi bir noktaya taşımaktır.

Araştırma Uygulaması: Görüşme/Fiziksel Aktivite/Fiziksel Uygunluk testleri şeklindedir.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı’nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleşmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı tamamen sizin isteğinize bağlıdır, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilenmeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Görüşmeye ve çalışma programına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir. Katılmasına izin verdiğiniz takdirde çocuğunuz ile 5 ay boyunca haftada 4 gün, günde 1 ders saati fiziksel aktivite çalışması yapılacaktır.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz.

Araştırmacı: Korhan KESKİNKILIÇ

İletişim bilgileri:

Velisi bulunduğum.....’in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum. (Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).

.../.../.....

İmza:

Veli Adı-Soyadı:

EK-9. Anket Kullanım İzni

Kimden: Müge Yüksel
Konu: Re: Anket Kullanım İzin talebi
Tarih: 9 Mart 2024 13:54
Kime: korhan keskinlikliç

MY

Elbette kullanabilirsiniz. Çalışmanızda başarılar dilerim

9 Mar 2024 12:33 tarihinde korhan keskinlikliç

Değerli Müge Hocam,
Ben Korhan KESKİNKİLİÇ Atatürk Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesinde Doktora Öğrencisiyim. Entelektüel Yetersizliğe Sahip Öğrencilere Uygulanan Bireyselleştirilmiş Öğretim Programının Psikomotor ve Psikososyal Gelişimlerine Etkisinin Karma Yöntemle İncelenmesi isimli Doktora Tezimde sizin tarafınızdan 2009 yılında türkçeye uyarlanan Okul Sosyal Davranış Ölçeğini kullanmak üzere sizden izin talep ediyorum. Kıymetli çalışmanızı kullanmamıza izin vermeniz bizi mutlu edecektir. Emekleriniz için teşekkür ederim iyi çalışmalar dilerim.

--

Bu e-posta mesajı ve içeriği gizli veya özel bilgiler içerebilir. Mesajın içeriğinde bulunan tüm fikir ve görüşler sadece göndericiye ait olup, Marmara Üniversitesi'nin resmi görüşünü yansıtmaz. Kurumumuz bu e-posta içeriğindeki bilgilerin kullanılması nedeniyle hiç kimseye karşı sorumlu tutulamaz. Mesajın belirlenen alıcılardan biri değilseniz, mesaj içeriğini ya da eklerini kullanmayınız, kopyalamayınız, yaymayınız, başka kişilere yönlendirmeyiniz ve mesajı gönderen kişiyi derhal e-posta yoluyla haberdar ederek bu mesajı ve eklerini herhangi bir kopyasını muhafaza etmeksizin siliniz. Kurumumuz size, mesajın ve bilgilerinin değişikliğe uğramaması, bütünlüğünün ve gizliliğin korunması konusunda garanti vermemekte olup, e-posta içeriğine yetkisiz olarak yapılan müdahale, virüs içermesi ve/veya bilgisayar sisteminize verebileceği herhangi bir zarardan da sorumlu değildir.

This e-mail message and its content may contain confidential or proprietary information. All ideas and opinions contained in the message are solely those of the sender and do not reflect the official opinion of Marmara University. Our institution cannot be held responsible to anyone for the use of the information contained in this e-mail. If you are not one of the designated recipients of the message, do not use, copy, disseminate, forward the message content or attachments, and immediately notify the sender of the message via e-mail and delete this message and its attachments without retaining any copies. Our institution does not guarantee you that the message and its information will not be changed, its integrity and confidentiality will be protected, and is not responsible for any unauthorized intervention to the e-mail content, viruses and/or any damage it may cause to your computer system.

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler	
Adı Soyadı	Korhan KESKİNKILIÇ
Doğum Yeri	
Doğum Tarihi	
Medeni Hali	
Eğitim Bilgileri	
Lisans	Erciyes Üniversitesi / Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu / Spor Yöneticiliği (2007-2011).
Lisans	İnönü Üniversitesi / Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu / Engellilerde Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği (2011-2020).
Yüksek Lisans	Muş Alparslan Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi (2020-2022).
Doktora	Atatürk Üniversitesi / Kış Sporları ve Spor Bilimleri Enstitüsü / Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı (2022-2026).
Yabancı Dil	Yökdil: 55
Çalıştığı Kurum	Turgut Özal Ortaokulu / Bingöl / (MEB) (2015- Devam Ediyor).
Bilimsel Faaliyetler	
Ulusal/Uluslararası Hakemli Dergilerde Yayımlanan Makaleler	
1. Keskinılıç, K., Yazıcı, A. G., & Yılmaz, A. (2023). Beden eğitimi ve spor ile özel eğitim bölümü öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylere yönelik duygusal mesafelerinin incelenmesi. <i>Mediterranean Journal of Sport Science</i> , 6(1-Cumhuriyet'in 100. Yılı Özel Sayısı), 320-334. https://doi.org/10.38021/asbid.1298002 .	

2. Keskinilic, K., Coban, Ü., Bayer, R., Salduz, M. Z., Kilicsiz, E., & Sarıkaya, İ. (2025). Acute effects of exercise with and without music on perceived exertion and exercise enjoyment in athletes. *International Journal of Environmental Sciences*, 3650-3657.
3. Ozyalin, F., Kapikiran, G., Kartal, M., Bayer, R., Karakas, N., Keskinilic, K., ... & Kurt, Z. E. (2025). Acute effects of high intensity interval training on cognitive function in smokers and nonsmokers. *Medicine Science*, 14(3).

Yazılan Ulusal Kitap Bölümleri

1. Keskinilic, K., Özdemir, K., & Yazıcı, A. G. (2022). Özel gereksinimli bireylerin yaşam kalitesi politikaları ve fiziksel aktivite farkındalığı. Spor Bilimlerinde Akademik Çalışmalar-17. Editörler: Beltekin Enes, Tükel Yalçın, Duvar Kitabevi, Sayfa Sayısı: 164, ISBN: 978-625-6945-06-7.
2. Keskinilic, K., & Yazıcı, A. G. (2023). Spor bilimleri alanında zihinsel yetersizliğe sahip bireylere yönelik yapılan çalışmaların incelenmesi. *Tematik Yaklaşımla Spor Bilimleri 1*. Editörler: Çingöz Yunus Emre, Mavibaş Muhammet, Duvar Kitabevi, Sayfa Sayısı: 162, ISBN: 978-625-6507-84-5.
3. Özdemir, K., Keskinilic, K., & Özdemir, B. K. (2024). Özel sporcuların yaşam kalitesinde yüzmenin rolü ve önemi. *Cumhuriyetin 101.Yılında Spora Bilimsel Yaklaşımlar*. Editörler: Yazıcı Ahmet Gökhan, Murathan Talha, Özdemir Kübra, Duvar Yayınları, Sayfa Sayısı: 29-42, ISBN: 978-625-5530-62-2.

Ulusal Bilimsel Toplantılarda Sunulan Kongre Bildirileri

1. Yazıcı, A. G., Keskinilic, K., & Yılmaz, A. (2022). *Beden eğitimi ve spor ile özel eğitim bölümü öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylere yönelik duygusal mesafelerinin incelenmesi*. Spor Bilimleri Sempozyumu. Uluslararası Toplumsal Araştırmalar Kongresi (23-25 Aralık 2022). Ankara (Bildiri/Sözlü Sunum). ISBN: 978-605-70777-3-8.