



**KAPSAYICI FİZİKSEL AKTİVİTELERİN
ZİHİNSEL YETERSİZLİĞİ OLAN VE OLMAYAN
ÇOCUKLARIN FİZİKSEL AKTİVİTE DÜZEYİ VE
SOSYAL BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ**

Betül İDARECİ

Yüksek Lisans Tezi

Beden Eğitimi ve Spor

Ana Bilim Dalı

Doç. Dr. Erkan YARIMKAYA

2024

(Her Hakkı Saklıdır)

T.C.
BAYBURT ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANA BİLİM DALI
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**KAPSAYICI FİZİKSEL AKTİVİTELERİN ZİHİNSEL YETERSİZLİĞİ OLAN VE
OLMAYAN ÇOCUKLARIN FİZİKSEL AKTİVİTE DÜZEYİ VE SOSYAL
BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Betül İDARECİ

Danışman: Doç. Dr. Erkan YARIMKAYA

BAYBURT - 2024

KABUL VE ONAY

Doç. Dr. Erkan YARIMKAYA danışmanlığında, Betül İDARECİ tarafından hazırlanan “Kapsayıcı Fiziksel Aktivitelerin Zihinsel Yetersizliği Olan ve Olmayan Çocukların Fiziksel Aktivite Düzeyi ve Sosyal Becerileri Üzerindeki Etkisi” başlıklı bu çalışma, 29.05.2024 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oy birliği / çokluğu ile başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Prof. Dr. Ekrem Levent İLHAN

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Uğur Aydemir

Üye : Doç. Dr. Erkan YARIMKAYA

Bu tezin kabulü Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yönetim Kurulu’nun/...../20... tarih ve 20...../.....-..... sayılı kararıyla onaylanmıştır.

Doç. Dr. Murat KUL

Enstitü Müdürü

BEYANNAME

Bayburt Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre Doç. Dr. Erkan YARIMKAYA danışmanlığında hazırlamış olduğum “Kapsayıcı Fiziksel Aktivitelerin Zihinsel Yetersziliği Olan ve Olmayan Çocukların Fiziksel Aktivite Düzeyi ve Sosyal Becerileri Üzerindeki Etkisi” başlıklı yüksek lisans tezimin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

29.05.2024

Betül İDARECİ



ÖN SÖZ

Akademik düstürünü ve çalışma prensiplerini kendime kılavuz olarak belirlediğim, , çalışmanın her aşamasına sonsuz katkılar sunan, tezin bilimsel nitelik kazanabilmesi için bilgi birikimlerinden istifade ettiğim, deneyimleriyle yol gösteren ve danışmanlığımı üstlenen kıymetli hocam Doç. Dr. Erkan Yarımka'ya,

Çalışma süresi boyunca, üniversitemizin tüm imkânlarını kullanmamıza vesile olan, daima üretime ve bilime önem veren Sayın Rektörümüz Prof. Dr. Mutlu Türkmen'e,

Çalışmanın önemli paydaşlarından biri olan Türkiye Özel Sporcular Spor Eğitim ve Rehabilitasyon Derneğine,

Yükseköğretim hayatım boyunca, her birinden son derece önemli bilgiler öğrendiğim, Bayburt Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi hocalarına,

Hayatım boyunca beni her alanda destekleyen, her zaman arkamda duran anneme, babama ve kardeşime,

Eğitim hayatım boyunca desteğini esirgemeyen, tecrübeleriyle beni cesaretlendiren sevgili eşim Öğr. Gör. Kasım İDARECİ'ye teşekkür ederim.

Betül İDARECİ

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

KAPSAYICI FİZİKSEL AKTİVİTELERİN ZİHİNSEL YETERSİZLİĞİ OLAN VE OLMAYAN ÇOCUKLARIN FİZİKSEL AKTİVİTE DÜZEYİ VE SOSYAL BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Betül İDARECİ

Bayburt Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Beden Eğitimi ve Spor Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Erkan YARIMKAYA

Bayburt-2024, Sayfa: 77

Bu çalışmanın amacı, kapsayıcı fiziksel aktivitelerin zihinsel yetersizliği (ZY) olan ve olmayan çocukların fiziksel aktivite düzeyi ve sosyal becerileri üzerindeki etkilerini incelemektir.

Ön test – son test deneysel modelde tasarlanan çalışmaya, 20 ZY olan çocuk, 20 tipik gelişim gösteren (TGG) çocuk ve 15 gönüllü üniversite öğrencisi katılmıştır. ZY olan ve olmayan çocuklar rastgele bir uygulama grubuna (ZY olan çocuklar n:10; TGG çocuklar n: 10) ve bir kontrol grubuna ayrılmıştır (ZY olan çocuklar n:10; TGG çocuklar n: 10). Çalışmada, gönüllü üniversite öğrencilerinin desteğinde uygulama grubunda yer alan ZY olan ve olmayan çocuklarla birlikte 8 hafta süresince, haftada 3 gün 40’ar dakika süreyle kapsayıcı fiziksel aktiviteler gerçekleştirilmiştir. Kapsayıcı fiziksel aktiviteler genel olarak; grupla etkileşime imkân sunabilecek eğitsel oyunlar, sportif parkurlar, fonksiyonel egzersizler, branşlara özgü aktiviteler, dans etkinlikleri ve hareket eğitimi aktivitelerinden oluşmuştur. 8 haftalık kapsayıcı fiziksel aktiviteler öncesi, gönüllü üniversite öğrencilerine farkındalık oluşturma, uygulama öncesi yapılması gerekenler ve uygulama sırasında yapılması gerekenler olmak üzere üç aşamadan oluşan gönüllülük eğitimleri verilmiştir. Çalışma verileri; Kişisel Bilgi Formu, Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği ve Serbest Zaman Egzersiz Anketi aracılığıyla toplanmıştır. Veriler; Bağımsız Gruplar t testi ve Tekrarlayan Ölçümler ANOVA testi kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışma kapsamında elde edilen bulgular, uygulama ve kontrol gruplarında yer alan ZY olan çocukların 8 haftalık kapsayıcı fiziksel aktiviteler öncesi benzerlik gösteren fiziksel aktivite düzeyi ve sosyal beceri düzeyinin, 8 haftalık kapsayıcı fiziksel aktiviteler sonrası uygulama grubu lehine anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Ayrıca, ZY olan çocukların fiziksel aktivite düzeyi ve sosyal beceri düzeyi üzerinde grup * ölçüm ortak etkisinin anlamlı olduğu belirlenmiştir. Bonferroni düzeltmesine göre, uygulama grubundaki ZY olan çocukların ön test puanlarına göre son test puanları anlamlı düzeyde yüksek iken; kontrol grubundaki ZY olan çocukların ön test – son test puanları arasında

herhangi bir anlamlı farklılık olmadığı saptanmıştır. Benzer şekilde, uygulama ve kontrol gruplarında yer alan TGG çocukların 8 haftalık kapsayıcı fiziksel aktiviteler öncesi benzerlik gösteren fiziksel aktivite düzeyi ve sosyal beceri düzeyinin, 8 haftalık kapsayıcı fiziksel aktiviteler sonrası uygulama grubu lehine anlamlı farklılık gösterdiğini açığa çıkarmıştır. Ayrıca, TGG çocukların fiziksel aktivite düzeyi ve sosyal beceri düzeyi üzerinde grup * ölçüm ortak etkisinin anlamlı olduğu görülmüştür. Bonferroni düzeltmesine göre, uygulama grubundaki TGG çocukların ön test puanlarına göre son test puanları anlamlı düzeyde yüksek iken; kontrol grubundaki TGG olan çocukların ön test – son test puanları arasında herhangi bir anlamlı farklılık olmadığı saptanmıştır.

Sonuç olarak, kapsayıcı fiziksel aktivitelerin çalışmaya katılan ZY olan ve olmayan çocukların fiziksel aktivite düzeyi ve sosyal beceri düzeyi üzerinde olumlu yönde etkisi olduğu izlenimi edinilmiştir. Bu sonuçların daha sonraki çalışmalarda desteklenmesinin, ZY olan çocukların fiziksel aktivite düzeyi ve sosyal beceri düzeyini arttırmak için kapsayıcı fiziksel aktiviteleri kullanabilecek öğretmenlere, antrenörlere, uzmanlara ve akademisyenlere rehberlik edebileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Zihinsel yetersizlik, çocuk, kapsayıcı fiziksel aktivite, sosyal beceri.

ABSTRACT

M. SC. THESIS

THE EFFECT OF INCLUSIVE PHYSICAL ACTIVITIES ON THE PHYSICAL ACTIVITY LEVEL AND SOCIAL SKILLS OF CHILDREN WITH AND WITHOUT INTELLECTUAL DISABILITY

Betül İDARECİ

Bayburt University

Institute of Graduate Studies

Department of Physical Education and Sports Teaching

Thesis Advisor: Assoc. Prof. Dr. Erkan YARIMKAYA

Bayburt-2024, Pages: 77

The aim of this study was to examine the effects of inclusive physical activities on the physical activity level and social skills of children with and without intellectual Disabilities (ID).

20 children with ID, 20 children with typically development (TD) and 15 volunteer university students participated in the study, which was designed in the pre-test – post-test experimental model. Children with and without ID were randomly divided into an application group (children with ID n: 10; children with TD n: 10) and a control group (children with ID n: 10; children with TD n: 10). In the study, inclusive physical activities were carried out for 40 minutes 3 days a week for 8 weeks with the children with and without ID in the application group with the support of volunteer university students. Inclusive physical activities in general; It consists of educational games, sports tracks, functional exercises, branch-specific activities, dance activities and movement training activities that can provide interaction with the group. Before the 8-week inclusive physical activities, volunteer university students were given volunteering trainings consisting of three stages: raising awareness, what to do before the application and what to do during the application. Study data were collected through the Personal Information Form, the Leisure Time Exercise Questionnaire and the Social Skills Assessment Scale. Data were analyzed, using Independent Samples t-test and Repeated Measures ANOVA test were used. The findings obtained within the scope of the study revealed that the physical activity level and social skill level of the children with ID in the application and control groups before the 8-week inclusive physical activities differed significantly in favor of the application group after the 8-week inclusive physical activities. In addition, it was determined that the group* measurement joint effect on the physical activity level and social skill level of children with ID was significant. According to Bonferroni correction, while the post-test scores of the children with ID in the application group were significantly higher than their pre-test scores; It was determined that there was no significant difference between the pre-test and post-test scores of the children with ID in the control group. Similarly, it was revealed that the physical activity

level and social skill level of children with TD in the application and control groups, which were similar before the 8-week inclusive physical activities, showed a significant difference in favor of the application group after the 8-week inclusive physical activities. In addition, the group * measurement joint effect was found to be significant on the physical activity level and social skill level of children with TD. According to the Bonferroni correction, the post-test scores of the children with TD in the application group were significantly higher than their pre-test scores; It was determined that there was no significant difference between the pre-test and post-test scores of the children with TD in the control group.

As a result, it was gained the impression that inclusive physical activities had a positive effect on the physical activity level and social skill level of the children with and without ID participating in the study. It is thought that supporting these results in future studies can guide teachers, coaches, experts and academicians who can use inclusive physical activities to increase the physical activity level and social skills level of children with ID.

Keywords: Intellectual disability, child, inclusive physical activity, social skills.



İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY.....	II
BEYANNAME	III
ÖN SÖZ	IV
ÖZET	V
ABSTRACT	VII
İÇİNDEKİLER.....	IX
TABLOLAR.....	XI
ŞEKİLLER.....	XII
KISALTMALAR.....	XIII
GİRİŞ	
Araştırmanın Konusu ve Problemi	2
Araştırmanın Amacı	3
Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi	4
Araştırmanın Sınırlılıkları	4
Varsayımlar	4
Terim ve Tanımları	5
BİRİNCİ BÖLÜM.....	6
1. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	6
1.1. ÖZEL GEREKSİNİM TANIMI	6
1.2. ÖZEL GEREKSİNİME NEDEN OLAN FAKTÖRLER	7
1.2.1. Doğum Öncesi Faktörler	8
1.2.2. Doğum Sırası Faktörler	8
1.2.3. Doğum Sonrası Faktörler	9
1.3. ÖZEL GEREKSİNİM TÜRLERİ	9
1.4. ZİHİNSEL YETERSİZLİĞİN TANIMI	10
1.5. ZİHİNSEL YETERSİZLİKTE SINIFLANDIRMA.....	10
1.6. ZİHİNSEL YETERSİZLİĞİ OLAN BİREYLERİN GELİŞİM ÖZELLİKLERİ.....	12
1.6.1. Fiziksel ve Motor Gelişim Özellikleri	12
1.6.2. Dil Gelişimi Gelişim Özellikleri	12
1.6.3. Sosyal Gelişim Özellikleri	12
1.6.4. Duygusal Gelişim Özellikleri	13
1.6.5. Zihinsel Gelişim Özellikleri.....	13
1.7. ÜLKEMİZDEKİ ÖZEL GEREKSİNİMLİ BİREYLERE İLİŞKİN SAYISAL VERİLER	13
1.8. KAPSAYICI EĞİTİM	13
1.8.1. Kapsayıcı Eğitimin İlkeleri	14
1.8.2. Kapsayıcı Eğitim Ortamının Düzenlenmesi	15
1.8.3. Kapsayıcı Eğitimde Aile, Öğretmen, Akranlar ve Yönetici	16
1.9. KAPSAYICI BEDEN EĞİTİMİ	17
1.9.1. Faydalar	17
1.9.2. Engeller	18
1.10. İLGİLİ ALANYAZININ TARANMASI	19
İKİNCİ BÖLÜM	21

2. YÖNTEM	21
2.1. ÇALIŞMANIN MODELİ	21
2.2. KATILIMCILAR.....	22
2.2.1. Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuklar	22
2.2.2. Tipik Gelişim Gösteren Akranlar.....	24
2.2.3. Gönüllü Üniversite Öğrencileri.....	25
2.3. GÖNÜLLÜLÜK EĞİTİMLERİ	26
2.3.1. Farkındalık Oluşturma	26
2.3.2. Uygulama Öncesinde Yapılması Gerekenler.....	27
2.3.3. Uygulama Sırasında Yapılması Gerekenler.....	27
2.4. BAĞIMSIZ DEĞİŞKEN	27
2.4.1. Kapsayıcı fiziksel aktiviteler	27
2.5. BAĞIMLI DEĞİŞKENLER.....	29
2.6. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	29
2.6.1. Kişisel Bilgi Formu.....	29
2.6.2. Serbest Zaman Egzersiz Anketi.....	29
2.6.3. Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği	30
2.7. VERİLERİN ANALİZİ	30
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	33
3. BULGULAR.....	33
3.1. TANIMLAYICI İSTATİSTİKSEL BULGULAR	33
3.2. ÇALIŞMANIN BİRİNCİ ALT PROBLEM CÜMLESİNE İLİŞKİN BULGULAR.....	34
3.3. ÇALIŞMANIN İKİNCİ ALT PROBLEM CÜMLESİNE İLİŞKİN BULGULAR	34
3.4. ÇALIŞMANIN ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEM CÜMLESİNE İLİŞKİN BULGULAR...	35
3.5. ÇALIŞMANIN DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEM CÜMLESİNE İLİŞKİN BULGULAR.....	36
3.6. ÇALIŞMANIN BEŞİNCİ ALT PROBLEM CÜMLESİNE İLİŞKİN BULGULAR	36
3.7. ÇALIŞMANIN ALTINCI ALT PROBLEM CÜMLESİNE İLİŞKİN BULGULAR....	38
3.8. ÇALIŞMANIN YEDİNCİ ALT PROBLEM CÜMLESİNE İLİŞKİN BULGULAR ...	40
3.9. ÇALIŞMANIN SEKİZİNCİ ALT PROBLEM CÜMLESİNE İLİŞKİN BULGULAR	42
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	45
Sonuç.....	45
Tartışma.....	45
Öneriler.....	47
KAYNAKÇA.....	49
EKLER	56
Ek 1: Etik Kurul Onayı.....	56
Ek 2: Veli İzin Formu.....	57
Ek 3: Kişisel Bilgi Formu.....	58
Ek 4: Serbest Zaman Egzersiz Anketi.....	59
Ek 5: Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği.....	60
Ek 6: Kapsayıcı Fiziksel Aktivite Programı	63
Ek 7: Kapsayıcı Fiziksel Aktivitelerden Görüntüler	70
ÖZ GEÇMİŞ	77

TABLÖLAR

Tablo 1: Özel Gereksinim Türleri.....	10
Tablo 2: Çalışmanın Deneyisel Modeli ve Uygulama Sürecine İlişkin Bilgiler	21
Tablo 3: ZY olan Çocukların Demografik Özellikleri	23
Tablo 4: TGG Çocukların Demografik Özellikleri	25
Tablo 5: Gönüllü Üniversite Öğrencilerinin Demografik Özellikleri.....	26
Tablo 6: Kapsayıcı Fiziksel Aktivite Programı	28
Tablo 7: Shapiro-Wilk Normallik Testi Sonuçları	31
Tablo 8: Varyansların Homojenliği Levene Testi Sonuçları.....	31
Tablo 9: Uygulama ve Kontrol Gruplarındaki Çocukların SZEA ve SBDÖ’den Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlara İlişkin Tanımlayıcı Bulgular	33
Tablo 10: Uygulama ve Kontrol Gruplarındaki Çocukların Fiziksel Aktivite Düzeyi Ön Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları	34
Tablo 11: Uygulama ve Kontrol Gruplarındaki Çocukların Sosyal Beceri Düzeyi Ön Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları	35
Tablo 12: Uygulama ve Kontrol Gruplarındaki Çocukların Fiziksel Aktivite Düzeyi Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları	35
Tablo 13: Uygulama ve Kontrol Gruplarındaki Çocukların Sosyal Beceri Düzeyi Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları	36
Tablo 14: Uygulama ve Kontrol Gruplarındaki ZY olan Çocukların Fiziksel Aktivite Düzeyi Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Anova Sonuçları	37
Tablo 15: Uygulama ve Kontrol Gruplarındaki ZY olan Çocukların Fiziksel Aktivite Düzeyi Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Düzeltilmiş Bonferroni Değerleri	37
Tablo 16: Uygulama ve Kontrol Gruplarındaki TGG Çocukların Fiziksel Aktivite Düzeyi Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları	39
Tablo 17: Uygulama ve Kontrol Gruplarındaki TGG Çocukların Fiziksel Aktivite Düzeyi Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Düzeltilmiş Bonferroni Değerleri.....	39
Tablo 18: Uygulama ve Kontrol Gruplarındaki ZY olan Çocukların Sosyal Beceri Düzeyi Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları	41
Tablo 19: Uygulama ve Kontrol Gruplarındaki ZY olan Çocukların Sosyal Beceri Düzeyi Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Düzeltilmiş Bonferroni Değerleri.....	41
Tablo 20: Uygulama ve Kontrol Gruplarındaki TGG Çocukların Sosyal Beceri Düzeyi Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları	43
Tablo 21: Uygulama ve Kontrol Gruplarındaki TGG Çocukların Sosyal Beceri Düzeyi Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Düzeltilmiş Bonferroni Değerleri	43

ŞEKİLLER

Şekil 1: Özel Gereksinimli Bireyler.....	7
Şekil 2: Özel Gereksinime Neden Olan Faktörler.....	8
Şekil 3: Uygulama ve Kontrol Gruplarındaki ZY olan Çocukların Fiziksel Aktivite Düzeyine İlişkin Puan Ortalamaları Grafiği	38
Şekil 4: Uygulama ve Kontrol Gruplarındaki TGG Çocukların Fiziksel Aktivite Düzeyine İlişkin Puan Ortalamaları Grafiği	40
Şekil 5: Uygulama ve Kontrol Gruplarındaki ZY olan Çocukların Sosyal Beceri Düzeyine İlişkin Puan Ortalamaları Grafiği	42
Şekil 6: Uygulama ve Kontrol Gruplarındaki TGG Çocukların Sosyal Beceri Düzeyine İlişkin Puan Ortalamaları Grafiği.....	44



KISALTMALAR

ANOVA	: Analysis of Variance
APA	: American Psychological Association
SBDÖ	: Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği
SZEA	: Serbest Zaman Egzersiz Anketi
UNESCO	: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
ZY	: Zihinsel Yetersizlik
TGG	Tipik Gelişim Gösteren



GİRİŞ

Zihinsel yetersizlik (ZY), genel zihinsel işlevlerin normal kabul edilen sınırların altında olması ve benlik saygısı, akademik fonksiyonlar, sosyal beceriler, öz bakım, iletişim vb. gibi iki ya da daha fazla uyumsal davranışta görülen yetersizlik olarak ifade edilir (American Psychological Association [APA], 2013). ZY olan bireyler, söz konusu uyumsal davranışlarda tecrübe ettikleri zorluklara ek olarak çevreyi keşfetme ve çevreyle etkileşimde bulunma becerilerini kısıtlayan bir takım bilişsel zorluklar da yaşarlar (APA 2013). Bu bilişsel zorluklar, sosyal gelişim açısından ZY olan bireyleri olumsuz yönde etkilemekte (De Ruiter vd., 2007) ve onların çevreleri ile akranları tarafından kabul görmelerini sınırlandırmaktadır (Avcıoğlu, 2012). ZY olan bireylerin gelişim alanlarında sahip oldukları sınırlılıkların olumsuz yönde etkilediği bir diğer alan ise bu bireylerin fiziksel aktiviteye katılım düzeyidir (Einarsson vd., 2015). Önceki çalışmalar, ZY olan bireylerin TGG akranlarıyla karşılaştırıldığında fiziksel aktivite düzeylerinin daha düşük olduğunu ortaya koymaktadır (Foley vd., 2008; Hinckson & Curtis, 2013; Lin vd., 2010; Sit vd., 2007).

TGG bireyler gerek fiziksel aktiviteye katılım gerekse sosyal becerileri öğrenme konusunda genellikle aile, yetişkinler ve akranlarını model alarak ya da bizzat kendi gözlemleri ile girişimde bulunabilirler (Yarımkaya, 2018). Ancak, ZY olan bireyler için söz konusu durum genellikle mümkün olmamaktadır (Thorkildsen, 1985). ZY olan bireylerin özellikle sosyal becerileri öğrenebilmesi için bu bireylerin model alabileceği TGG akranların katılımını içeren etkinliklere ihtiyaç duyulmaktadır (Avcıoğlu, 2005). ZY olan bireyler ve TGG akranların birarada katılım gösterdikleri etkinlikler aracılığıyla bu bireylere selam verme, soru sorma ve iletişim kurma gibi beceriler kolaylıkla öğretilmektedir (Carter & Hughes, 2005). Ayrıca, ZY olan bireylerin TGG akranlarıyla birlikte katılım gösterdikleri etkinlikler aracılığıyla fiziksel aktivite düzeyleri de eğlenceli bir ortamda desteklenmektedir (Bouffard & Reid, 2012). ZY olan bireyler ve TGG akranların birarada etkinliklere katılımı, özel eğitimin ‘‘eğitim süresince özel gereksinimli bireylerin mümkün olduğunca TGG akranlarıyla birlikte katılması’’ ilkesiyle de uyumludur.

Kapsayıcı eğitim, ZY olan ve olmayan tüm çocukların sosyal ve akademik becerilerinin geliştirilmesi için nitelikli bir eğitim görmeli gerektiğini içeren bir eğitim anlayışıdır. Bu yaklaşım, yetersizliği olan bireylerin kendi akran grupları aracılığıyla öğrenme davranışını kolaylaştırır (Sucuoğlu, 2006). Kapsayıcı eğitim yetersizliği olsun ya da olmasın tüm bireylerde gelişimi destekleyen faktörlerin artmasına imkân sağlar. Kapsayıcı eğitim programlarında, bireylerin birbirleriyle olan etkileşim ve iletişimleri sayesinde benlik algıları ve arkadaşlık kurma becerilerinin gelişimine destek olunur (Lieberman vd., 2004).

Kapsayıcı eğitimin tüm disiplin alanlarında uygulamalarına rastlamak mümkündür. Bu alanlardan bir tanesi de beden eğitimidir. Beden eğitiminde kapsayıcılık, en genel anlamıyla ZY olan ve olmayan çocukların birarada fiziksel aktivitelere katılmaları ve eğitimlerden tam olarak fayda sağlayabilmeleri için zaman zaman ek yardım ve desteklerin sunulması olarak tanımlanır (Wilhelmsen & Sorensen, 2017). ZY olan çocukların kapsayıcı beden eğitimi sürecine dahil olması bu bireylerin gelişim alanları üzerinde pek çok olumlu etkiye sahiptir (Qi & Ha, 2012). Kapsayıcı bir anlayışla yürütülen fiziksel aktivitelerin ZY olan çocukların yeni arkadaşlıklar kurmalarını ve sosyal uyumlarını kolaylaştırdığı ifade edilmektedir (Temple & Stanish, 2011; Stanish & Temple, 2012).

Kapsayıcı fiziksel aktivitelerin ZY olan çocukların gelişim alanları üzerindeki olumlu etkilerine rağmen, alanyazın incelendiğinde ZY olan çocukların fiziksel aktivite düzeyi ve sosyal becerilerini desteklemek amacıyla kapsayıcı fiziksel aktiviteleri kullanan sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmaktadır (Stanish & Temple, 2012; Temple & Stanish, 2012; Yarımkaya, 2018). Mevcut çalışmada alanyazındaki bu boşluk dikkate alınmış ve ZY olan ve olmayan çocukların birlikte katılım sağlayacağı kapsayıcı fiziksel aktiviteler oluşturularak bu aktivitelerin ZY olan ve olmayan çocukların fiziksel aktivite düzeyi ve sosyal becerileri üzerindeki etkilerinin sınanması amaçlanmıştır.

Araştırmanın Konusu ve Problemi

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğine (2018) göre, özel gereksinimli çocuklar mümkün olduğunca TGG akranlarıyla eğitim sürecine dahil edilmelidir. Bu bağlamda, ZY olan çocukların sosyal becerileri gibi etkileşim içeren özelliklerinin geliştirilmesinin amaç edinildiği çalışmalarda TGG akranlara yer verilmesi son derece önemlidir. Günümüzde kapsayıcı eğitim olarak adlandırılan bu yaklaşımda, zihinsel yetersizliği olsun veya olmasın tüm çocukların beden eğitimi de dahil olmak üzere tüm alanlarda ilgi, ihtiyaç ve gelişim özelliklerine uygun nitelikli eğitim almaları prensibi benimsenmelidir.

Alanyazın incelendiğinde; fiziksel aktivitelerin ZY olan çocukların fiziksel aktivite düzeyi ve sosyal becerileri üzerindeki etkilerini ortaya koyan çalışmalara rastlamak mümkündür. Ancak yapılan çalışmaların birçoğunun yalnızca ZY olan çocukların katılımını içerdiği kapsayıcı eğitim anlayışının tersine, çalışmalarda TGG akranlara yer verilmediği görülmüştür (Ataman-Yancı, 2011; Albayrak-Kuruoğlu & Uzunçayır, 2020; Çevik & Kabasakal, 2013; İlhan, 2008; Solish vd., 2010; Siperstein vd., 2009; Yalçın, 2012). Alanyazında, ZY olan çocukların fiziksel aktivite düzeyi ile sosyal becerilerini geliştirmek amacıyla TGG akranların katılımına yer veren sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmıştır (Stanish & Temple, 2012; Temple & Stanish, 2012; Yarımkaya, 2018). Bu bağlamda ilgili alanyazında,

kapsayıcı fiziksel aktivitelerin uygulanması konusunda paydaşlara rehber olabilecek etkinlikler içeren çalışmalar konusunda bir boşluk olduğu değerlendirilmiştir. Bu bilgiler ışığında mevcut çalışmada, kapsayıcı fiziksel aktivitelerin hazırlanması ve bu aktivitelerin ZY olan ve olmayan çocukların fiziksel aktivite düzeyi ve sosyal becerileri üzerinde herhangi bir etkisinin olup olmadığının incelenmesi hedeflenmiştir.

Araştırmanın Amacı

Çalışmada, kapsayıcı fiziksel aktivitelerin ZY olan ve olmayan çocukların fiziksel aktivite düzeyi ile sosyal becerileri üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç bağlamında çalışmada yanıtı aranan sorular aşağıdaki gibidir:

1. Uygulama ve kontrol gruplarında yer alan çocukların fiziksel aktivite düzeyleri arasında, 8 haftalık kapsayıcı fiziksel aktiviteler öncesi anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Uygulama ve kontrol gruplarında yer alan çocukların sosyal beceri düzeyleri arasında, 8 haftalık kapsayıcı fiziksel aktiviteler öncesi anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Uygulama ve kontrol gruplarında yer alan çocukların fiziksel aktivite düzeyleri arasında, 8 haftalık kapsayıcı fiziksel aktiviteler sonrası anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Uygulama ve kontrol gruplarında yer alan çocukların sosyal beceri düzeyleri arasında 8 haftalık kapsayıcı fiziksel aktiviteler sonrası anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Uygulama ve kontrol grubunda yer alan ZY olan çocukların fiziksel aktivite düzeyleri, 8 haftalık kapsayıcı fiziksel aktiviteler öncesi ve sonrası arasında anlamlı farklılık göstermekte midir?
6. Uygulama ve kontrol grubunda yer alan TGG çocukların fiziksel aktivite düzeyleri, 8 haftalık kapsayıcı fiziksel aktiviteler öncesi ve sonrası arasında anlamlı farklılık göstermekte midir?
7. Uygulama ve kontrol grubunda yer alan ZY olan çocukların sosyal beceri düzeyleri, 8 haftalık kapsayıcı fiziksel aktiviteler öncesi ve sonrası arasında anlamlı farklılık göstermekte midir?
8. Uygulama ve kontrol grubunda yer alan TGG çocukların sosyal beceri düzeyleri, 8 haftalık kapsayıcı fiziksel aktiviteler öncesi ve sonrası arasında anlamlı farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi

Alanyazın incelendiğinde, ZY ve kapsayıcı beden eğitimi konu edinen çalışmaların çoğunun kapsayıcı eğitime yönelik öğretmen ve idarecilerin tutum ve görüşlerinin keşfedilmesine yönelik olduğu görülmektedir (Eşkil vd., 2022; Hodge vd., 2004; Hodge vd., 2013a; Jeong & Block, 2011; Morley vd., 2005; Obrusnikova, 2008; Westwood & Graham, 2003). ZY olan çocuklar için kapsayıcı bir anlayışla fiziksel aktiviteler gerçekleştiren ve bu doğrultuda araştırmacılara etkinlik örnekleri sunan sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmaktadır (Stanish & Temple, 2012; Temple & Stanish, 2012; Yarımkaya, 2018). Bu bağlamda, kapsayıcı bir anlayışla ZY olan ve olmayan çocukların bir arada fiziksel aktivitelere katılımını içererek uygulama süreci ve etkinlikler konusunda araştırmacılara rehberlik edebilecek yeni çalışmaların son derece önemli olduğu değerlendirilmektedir. Bu durum, mevcut çalışmada göz önünde bulundurulmuş ve kapsayıcı bir anlayışla hazırlanan fiziksel aktivitelerin ZY olan ve olmayan çocukların fiziksel aktivite düzeyleri ve sosyal becerileri üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Çalışma sonucunda elde edilecek sonuçların alanyazına katkı sunmasının yanı sıra ZY olan çocukların fiziksel aktivite düzeyi ve sosyal becerileri üzerine çalışmalar yürüten paydaşlara (öğretmen, antrenör, uzman, akademisyen vb.) yol gösterici olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Mevcut çalışmada bazı sınırlılıklar bulunmaktadır. Bu bağlamda, çalışma sonuçları yorumlanırken söz konusu sınırlılıklar dikkate alınmalıdır. Çalışmanın sınırlılıkları şu şekildedir:

1. Çalışma, Bayburt ilindeki farklı devlet okullarında öğrenim gören 20 ZY olan çocuk ve 20 TGG akranla sınırlıdır.
2. Araştırmacı tarafından uygulanan fiziksel aktiviteler, ZY olan ve olmayan çocukların fiziksel aktivite düzeyini ve sosyal becerilerini arttırabileceği düşünülen etkinliklerle sınırlıdır.

Varsayımlar

Çalışma kapsamında bazı varsayımlarda bulunulmuştur. Çalışmada geçen varsayımlar aşağıdaki gibidir:

1. Çalışmada yer alan kapsayıcı fiziksel aktiviteler, ZY olan çocuklar ile TGG akranların ilgi, ihtiyaç ve gelişim seviyelerine uygundur.

2. Veri toplama süreçlerinde ebeveynler gerçekçi yanıtlar vermiştir.
3. Çalışmada kullanılan veri toplama araçları araştırmanın amaçlarıyla uyumludur..

Terim ve Tanımları

Çalışmada yer alan bazı terimlere ilişkin tanımlar şu şekildedir:

Zihinsel Yetersizlik: ZY, bireylerin genel zihin fonksiyonlarının normal kabul edilen sınırın altında olması ve uyumsal davranışların birden fazlasında görülen yetersizlik olarak tanımlanır (APA, 2013).

Sosyal Beceri: Sosyal beceri; grup etkinliklerine katılma, birlik ve beraberlik içinde olma ve akranlarıyla etkili iletişim kurabilme gibi bireyin akranlarıyla ilişkilerini pozitif yönde arttıran becerilerdir (Lynch & Simpson, 2010).

Fiziksel Aktivite: Fiziksel aktivite, bireylerin fiziki hareketler ile eklem ve kas kuvvetlerinden faydalanarak, öncelikli olarak enerji sarfiyatını temel alan farklı şiddet düzeylerinde uygulanarak kalp atım ve solunum hızını arttıran faaliyetler olarak tanımlanır (Orhan, 2019).

Kapsayıcı Eğitim: Kapsayıcı eğitim kavramı, özel gereksinimli bireyleri de içerecek şekilde tüm bireylerin bilişsel ve gelişim özelliklerinin desteklenmesi ve bireylerin kendi özellikleriyle eğitim sürecinin içine alınması bakış açısını esas alan bir süreç olarak ifade edilir (UNESCO, 2009).

Kapsayıcı Beden Eğitimi: Beden eğitiminde kapsayıcılık, özel gereksinimli bireylerin TGG akranlarıyla beden eğitimi ortamlarında farklı yeteneklerinin desteklenmesi süreci olarak tanımlanır (Hodge vd., 2013b).

BİRİNCİ BÖLÜM

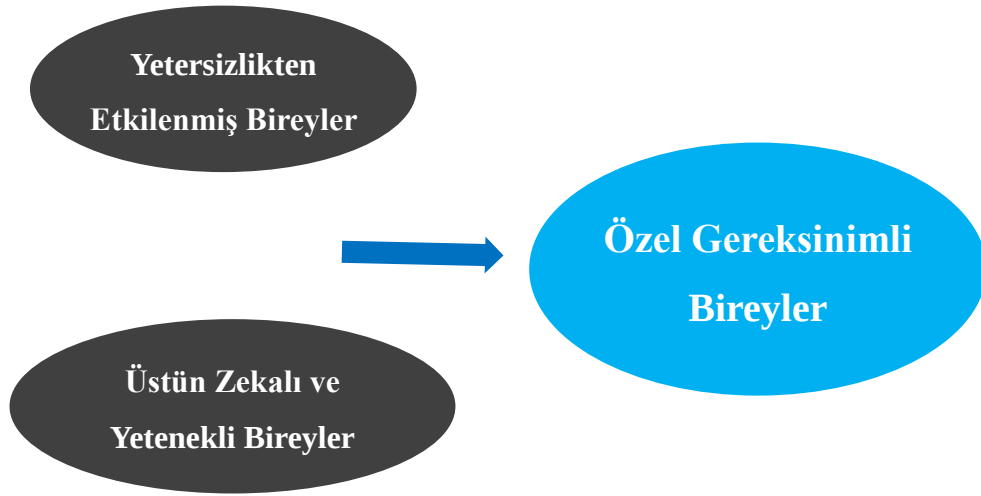
1. KURAMSAL ÇERÇEVE

1.1. ÖZEL GEREKSİNİM TANIMI

Toplum içerisinde farklı gelişim gösteren bireyleri tanımlamak engelli, özel gereksinimli, zekâ geriliği, dezavantajlı, özürlü ve yetersiz gibi birçok kavram kullanılmaktadır. Çoğu zaman birbirlerinin yerine kullanılan bu kavramlar arasında anlam bakımından farklılıklar bulunmakla birlikte birbirlerinin yerine kullanıldıklarında farklı gelişim gösteren bireylerin ifadesinde bir kafa karışıklığına sebebiyet vermektedir. Farklı gelişim gösteren bireyler için belirli kriterler doğrultusunda her zaman doğru kavramı kullanmak epey zordur. Ancak, ‘özel gereksinim’ ifadesi günümüzde farklı gelişim gösteren bireyleri tanımlamak için diğer kavramlara göre daha yaygın bir şekilde kullanılmaya başlanmıştır (İlhan & Yarımkaya, 2022a).

Özel gereksinim kavramı ile ilgili alan yazında birçok tanıma rastlamak mümkündür. Konunun daha iyi kavranması için özel gereksinim kavramını ele alan farklı kaynakları incelemekte fayda vardır. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Özel Eğitim Yönetmeliği’ne göre özel gereksinim kavramı, özel eğitime ihtiyacı olan bireyler olarak ele alınmakta ve fiziksel özellikleri ile bilişsel yeterlilikleri açısından yaşlılarından farklılıklar gösteren bireyler, özel gereksinimli bireyler olarak ifade edilmektedir (MEB, 2018).

Baykoç (2015)’e göre, özel gereksinimli bireyler, eğitim yeterliliklerinin yanı sıra gelişim özellikleri açısından akranlarından farklılık gösteren bireyler olarak adlandırılır. Özel gereksinimli birey, yaşlılarının yapabildiklerini yapmakta zorlanan, bilişsel yapısı zayıf ve yaşlıları gibi oyunlar oynayamayan bireyler olarak nitelendirilir. Güven (2016)’ya göre, bu bireyler toplumsal, duygusal, psikomotor ve zihinsel sınırlılıkları bir ya da birden fazlasının beraber görüldüğü bireylerdir. Akçamete (2011)’e göre, gelişim alanlarında anlamlı düzeyde akranlarına göre farklılıklara sahip olan bireyler özel gereksinimli bireyler olarak tanımlanır. Özel gereksimin kavramı Şekil 1’de görüldüğü üzere farklı gelişim gösteren bireyler için kullanılan yetersiz, zekâ geriliği ve engelli gibi tabirlere göre daha kapsayıcıdır.

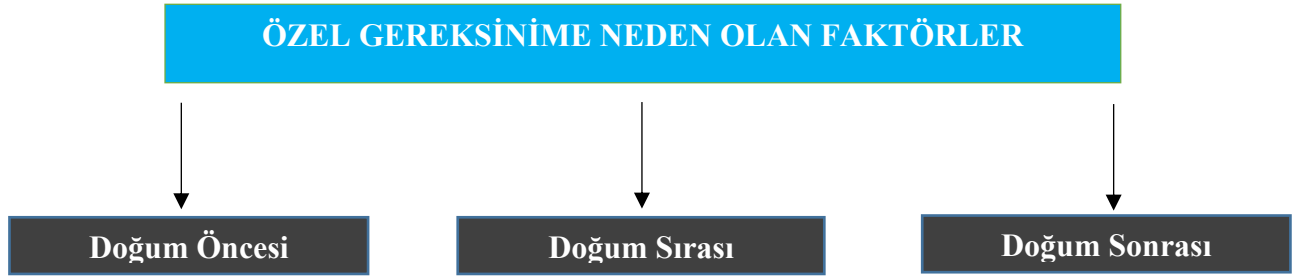


Şekil 1: Özel Gereksinimli Bireyler

Şekil 1 incelendiğinde, yetersizlikten etkilenmiş bireylerin yanı sıra üstün zekalı ve yetenekli bireyler de özel gereksinin kavramı içerisinde yer almaktadır (Akçamete, 2011).

1.2. ÖZEL GEREKSİNİME NEDEN OLAN FAKTÖRLER

Bir bireyin özel gereksinimli olmasına pek çok etken sebep olabilmektedir. Bu etkenler, doğum öncesinde ya da sırasında ortaya çıkabildiği gibi hayatın olağan akışında meydana gelen hastalıklar veya kazalar sonucunda da ortaya çıkabilir. Bu durumlar sonrasında kişinin bedensel, zihinsel, psikolojik ve sosyal kabiliyetlerinde bir dizi değişiklikler meydana gelebilir. Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda, özel gereksinime neden olan faktörler Şekil 2’de görüldüğü üzere doğum öncesi, doğum sırası ve doğum sonrası olarak üç başlık altında ele alınmaktadır (İlhan & Yarımkaya, 2022a).



Şekil 2: Özel Gereksinime Neden Olan Faktörler

Şekil 2 incelendiğinde, özel gereksinime neden olan faktörler; doğum öncesi, doğum sırası ve doğum sonrası olarak sıralanabilir. Devam eden başlıklarda özel gereksinime neden olan söz konusu faktörlere ilişkin bilgiler sunulmaktadır.

1.2.1. Doğum Öncesi Faktörler

Özel gereksinime neden olan doğum öncesi faktörler aşağıdaki gibi sıralanabilir.

- ✓ Annenin yaşı,
- ✓ Gebelikte beslenme düzeni,
- ✓ Gebelikte kullanılan ilaçlar,
- ✓ Radyasyona maruz kalma,
- ✓ Gebelikte zararlı madde kullanımı,
- ✓ Mekanik ve ruhsal travmalar,
- ✓ Metabolik hastalıklar,
- ✓ Genetik hastalıklar,
- ✓ Kan uyuşmazlığı,
- ✓ Akraba evlilikleri,
- ✓ Geçirilen rahatsızlıklar (Bergama Ram, 2016).

1.2.2. Doğum Sırası Faktörler

Özel gereksinime neden olan doğum sırası faktörler şu şekilde ifade edilebilir.

- ✓ Hijyenik olmayan ortamda gerçekleşen doğum,
- ✓ Riskli ve zor doğum,
- ✓ Geç doğum,
- ✓ Erken doğum,
- ✓ Doktor veya ebe hataları,
- ✓ Doğumun sağlık kuruluşlarında ve uzmanlar yardımıyla yapılamaması,
- ✓ Doğumda anormal geliş pozisyonları,
- ✓ Çoğul gebelikler,

- ✓ Kordon kaynaklı oluşan komplikasyonlar,
- ✓ Bebeğin ağırlığının yeteri düzeyde olmaması,
- ✓ Forceps, vakum gibi tekniklerle gerçekleşen doğumlar,
- ✓ Doğum kanalı enfeksiyonları,
- ✓ Doğum esnasında yaşanan travmalar,
- ✓ Dar pelvis (Elbozan-Cumurcu vd., 2012).

1.2.3. Doğum Sonrası Faktörler

Özel gereksinime neden olan yetersizliklerin meydana gelmesindeki doğum sonrası etkenler aşağıda olduğu gibi sıralanabilir.

- ✓ Savaşlar
- ✓ Doğal afetler,
- ✓ evre koşullarının yetersizliği,
- ✓ İstismar,
- ✓ Enfeksiyonlar,
- ✓ Zehirlenmeler,
- ✓ Geçirilen hastalıklar,
- ✓ Psikolojik travmalar,
- ✓ Fiziksel travmalar,
- ✓ Kazalar,
- ✓ Beslenme bozuklukları (Bektaş & Aşkın-Ceran, 2021).

1.3. ÖZEL GEREKSİNİM TÜRLERİ

Özel gereksinimde sınıflandırma; bireyi tanımak, ihtiyaçlarını ortaya çıkarmak ve ihtiyaçlarını daha düzenli ve planlı bir biçimde karşılamak için yapılır (MEB, 2011). Özel gereksinimi olan bireylerin farklılıkları; fiziksel, sosyal, duygusal ve zihinsel açıdan olabilir. Bu farklılıklara bireyin yaşı, boyu ve kilosuyla birlikte çeşitli demografik özelliklerde eklendiğinde, Tablo 1’de görüldüğü üzere özel gereksinim türleri çeşitlenmekte ve özel gereksinimi olan bireyler pek çok farklı şekilde gruplandırılmaktadır (Diken, 2015).

Tablo 1: Özel Gereksinim Türleri

Duygusal ve Davranışsal Bozukluklar	ÖZEL GEREKSİNİM TÜRLERİ	Fiziksel Yetersizlik ve Süreğen Hastalık
Üstün Zekâlılık ve Yeteneklilik		Görme Yetersizliği
Zihinsel Yetersizlik		Dil ve Konuşma Bozukluğu
Özel Öğrenme Güçlüğü		İşitme Yetersizliği
Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu		Otizm Spektrum Bozukluğu

Tablo 1’ de görüldüğü üzere, özel gereksinim türleri otizm spektrum bozukluğundan işitme yetersizliğine, üstün zekâlılık ve yeteneklilikten özel öğrenme güçlüğüne kadar geniş bir yelpazeye sahiptir (İlhan & Yarımkaaya, 2022a). Mevcut çalışmaya özel gereksinim türleri arasında yer alan ZY olan bireyler katıldığı için aşağıda yalnızca bu bireylere ilişkin ayrıntılı bilgiler sunulmaktadır

1.4. ZİHİNSEL YETERSİZLİĞİN TANIMI

ZY, bireylerin genel zihin fonksiyonlarının normal kabul edilen sınırın altında olması ve uyumsal davranışlarının birden fazlasında görülen yetersizlik olarak tanımlanır (APA, 2013). Zihinsel yetersizliğin iki temel bileşeni, zihinsel işlevler ve uyumsal davranış biçimleridir. Zihinsel işlevler kavramı bir bütün olarak; akademik işlevler, entelektüel kapasite ya da zekâyı ifade eder (İlhan & Yarımkaaya, 2022b). Uyumsal davranışlar ise pratik beceriler, sosyal ve kavramsal olarak belirtilen boş zamanları değerlendirme, iş yaşamı, sağlık ve güvenlik, kendini yönetme, toplumsal yararlılık, sosyal beceriler, öz bakım, iletişim ve ev yaşamına ilişkin davranışları içerir (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, 2019).

1.5. ZİHİNSEL YETERSİZLİKTE SINIFLANDIRMA

ZY olan bireyler için yapılacak çalışmalara temel oluşturma bakımından zihinsel yetersizliğin sınıflandırılması oldukça önemlidir. Sınıflandırma sözcüğü pek hoşumuza gitmese de toplumsal hayatın içerisinde ZY olan bireylerin eğitimlerinde alınacak önlemler bakımından gereklidir. ZY olan bireyler kendi içerisinde birçok farklılıkları barındırır. Zihinsel yetersizliğin sınıflandırılmasında genel olarak zekâ puanlarını esas alan psikolojik ve eğitsel sınıflandırma sistemi kullanılır (MEB, 2015).

Hafif düzeyde zihinsel yetersizlik (eğitilebilir): Akademik ve sosyal uyum becerileri ile zihinsel işlevlerdeki hafif düzeydeki yetersizlik sebebiyle özel eğitime kısıtlı düzeyde ihtiyacı olan bireyler için kullanılır. Bu bireylerin zekâ puanları, 70 ile 50-55 arasındadır. Eğitilebilir ZY olan bireylerin tanılarının konulması, genelde okul çağlarında gerçekleşmektedir. Bu bireyler, akademik çalışmalarda yaşitlarını geriden takip ederler. Eğitilebilir kavramı; matematik ve yazma ve okuma gibi temel akademik becerilerin öğrenilebileceğini ifade eder. Hafif düzeyde ZY olan bireyler özel eğitim imkanlarının desteğinde normal okul programlarından faydalanabilir. Bu gruba girmiş olan bireyler bazı akademik becerilerin beraberinde öz bakım becerilerini kavrayabilir ve yetişkinlik dönemine ulaştıklarında birtakım iş becerilerinin bir kısmını ya da tamamını edinebilirler (MEB, 2015).

Orta düzeyde zihinsel yetersizlik (öğretilebilir): Akademik ve sosyal uyum becerileri ile zihinsel işlevlerdeki sınırlılık sebebiyle mesleki, sosyal ve temel akademik becerilerin kazanılmasında özel eğitime gereksinim duyan bireyler için kullanılır. Bu bireylerin zekâ puanları, 50-55 ile 34-40 arasındadır. Öğretilebilir ZY olan bireylerin sahip oldukları sınırlılıklar genelde okul öncesi dönemlerde dikkat çeker çünkü gelişim özelliklerinde yaşitlarından gözle görülür bir farklılık gösterirler. Temel akademik becerileri düşüktür. Günlük yaşamda gerekli olan öz bakım becerileri, topluma uyum ve iletişim becerilerini öğrenebilir. Öğretilebilir ZY olan bireyler yetişkinlik çağına geldiklerinde yatılı okul, ev veya korumalı işyerlerinde aktif olarak çalışarak üretime ve kendilerine fayda sağlayabilirler. Yine de aile ve iş hayatlarında farklı derecelerde diğer insanların maddi ve manevi desteklerine gereksinim duyabilirler (MEB, 2015).

Ağır düzeyde zihinsel yetersizlik: Akademik ve sosyal uyum becerileri ile zihinsel işlevlerdeki eksiklikleri nedeniyle hayatları boyunca süren özel eğitim ve destek eğitim ihtiyacı olan bireyler için kullanılır. Bu bireylerin zekâ puanları, 34-40 ile 20-25 arasındadır. Ağır derecede ZY olan bireyler doğuştan fark edilir. Bu bireyler için çoğu zaman sürekli halde bakıma ve gözetim altında olmaya ihtiyaç vardır (İlhan & Yarımkaya, 2022b).

Çok ağır düzeyde zihinsel yetersizlik: Genellikle ailelerinin koruması ve bakımına muhtaç olan ve özel eğitim kurumlarına gidemeyerek hayatlarını sürdüren bireylerdir. Bu bireylerin zekâ puanları, 20-25'ten aşağıdadır. Öz bakım becerilerini yapamazlar. Konuşma eylemini gerçekleştiremezler, çevreleriyle ilgileri yoktur ve genellikle birden fazla yetersizlikleri vardır (MEB, 2015).

1.6. ZY OLAN BİREYLERİN GELİŞİM ÖZELLİKLERİ

ZY olan bireyler; zihinsel fonksiyonlar bakımından normal gelişim gösteremeyen, bu sebeple pratik uyum, kavramsal ve sosyal becerilerde güçlükler yaşayan, bu özellikleri çocukluk evresinde gözlenebilen ve özel eğitime gereksinim duyan bireylerdir (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, 2019). Aşağıda ZY olan bireylerin fiziksel ve motor, dil, duygusal, sosyal ve zihinsel gelişim özelliklerine ait bilgilere yer verilmiştir.

1.6.1. Fiziksel ve Motor Gelişim Özellikleri

ZY düzeyi hafif olan bireylerin gelişimleri, normal bireylerin gelişim durumlarıyla benzerlik gösterirken orta ve ağır düzeyde ZY olan bireylerin fiziksel ve motor gelişimlerinde birtakım sorunlar gözlenir (Baykoç vd., 2015). Gelişim süreçleri yavaş seyreden bu bireylerde beslenme problemlerinin de görülmesi mümkündür çünkü bu bireylerin çiğneme ve yutma becerileri zayıftır. ZY olan bireylerde, kaba motor gelişimlerin yanı sıra ince kas becerilerinde de sınırlılıklar görülebilir (Aral & Gürsoy, 2007). Söz konusu bireylerde bağımsız yürüme yaşı ise üç yaşı bulabilir (MEB, 2015).

1.6.2. Dil Gelişimi Gelişim Özellikleri

ZY ve dil gelişimi arasında doğrudan bir bağ bulunduğundan bahsetmek pek mümkün olmasa da ZY olan bireylerin diğer gelişim alanlarında yaşadıkları sınırlılıklar ve deneyim eksiklikleri dil gelişimlerinde bazı gecikmelerin gözlenmesine yol açabilir. TGG akranlarıyla karşılaştırıldığında ZY olan bireyler sınırlı sayıda sözcük kullanma ve konuşma zorlukları sergileyebilir ve bu durumlar zihinsel yetersizliğin derecesi arttıkça daha ileri seviyede olabilir (MEB, 2009). Bu bireyler; kelimeleri algılamada ve sesleri ayırt etmede de güçlük çekebilirler. Yaşıtlarına göre daha geç konuşan bu bireylerin kelime dağarcıkları zayıftır ve anlamlı cümleler kuramayabilirler (Güven, 2016).

1.6.3. Sosyal Gelişim Özellikleri

ZY olan bireylerin sorun yaşadıkları bir diğer gelişim alanı sosyal gelişimdir. Sosyal gruplar içerisinde genellikle kendilerinden küçük akranlarla etkileşimde olmayı seçen bu bireyler, bir gruba dahil olma ve uyum sağlamanın yanı sıra sosyal etkileşimi sürdürme becerilerinde de sorunlar yaşarlar (Baykoç vd., 2015).

1.6.4. Duygusal Gelişim Özellikleri

Duygu kelime anlamı itibariyle insani bir hissiyattır ve bu hissiyat karşısında oluşan düşünceleri, psikolojik ve biyolojik tepkileri ifade eder (Goleman, 2013). ZY olan bireylerin sosyal topluluklarda olumsuz tepkilere ve izolasyonlara uğraması duygusal bozukluklar için bir ortam hazırlamakta ve bu bireylerde birtakım duygusal sorunlar görülebilmektedir (Ersoy & Avcı, 2000). ZY çoğu zaman içe dönüklük ve davranış sorunlarını beraberinde getirmekte ve bu durum çevre ile etkileşim ve iletişime zarar vermektedir (İlhan & Yarımkaya, 2022b).

1.6.5. Zihinsel Gelişim Özellikleri

ZY olan bireyleri TGG akranlarından ayıran en büyük farklılıklarından bir tanesi zihinsel gelişim alanında yaşadıkları sorunlardır (Güven, 2016). Bu bireylerin yetersizlik derecesi yükseldikçe, öğrenme ve hafızada tutma yetenekleri azalır. ZY olan bireylerde öğrenmenin tam olarak gerçekleşmesi için uyaranların farklı yerlerde ve farklı şekillerde sürekli olarak onlara sunulması gerekebilir. ZY olan bireylerin öğrenme faaliyetlerinde ve etkinliklerinde düzeylerine uygun dereceden başlamak, sıkılmalarını önlemek, ilgilerini çekmek ve onlara başarabileceklerini göstermek son derece önemlidir (Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Servisi, 2019).

1.7. ÜLKEMİZDEKİ ÖZEL GEREKSİNİMLİ BİREYLERE İLİŞKİN SAYISAL VERİLER

Türkiye’deki özel gereksinimli bireylere ilişkin sayısal veriler, Engelli ve Yaşlı İstatistik Bülteni’nde bululunmaktadır. Engelli ve Yaşlı İstatistik Bülteni (2023)’e göre, ülkemizde ZY olan birey sayısı 385.313’dir. Bu veriler, Engelli Sağlık Kurulu Raporu veya sosyal yardım almak için resmî kurumlara başvuran bireyleri esas almaktadır.

1.8. KAPSAYICI EĞİTİM

Dünya üzerindeki insanların sahip oldukları haklardan birisi de eğitim hakkıdır. 1948 yılında İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi’nde bireyleirn eğitim hakkı temel hak olarak tanınmıştır. Bildirgeyle birlikte insanların sahip oldukları eğitim hakkına erişebilmesi, kapsayıcı eğitim olarak adlandırılmaktadır (Stubbs, 2008). Kapsayıcı eğitim kavramını genel olarak ele aldığımızda, okul içerisinde çocukların aktif katılımıyla çeşitliliği desteklemek amaçlı bir felsefe olarak ortaya çıktığı anlaşılmaktadır (Kugelmass, 2004).

(UNESCO, 2005) kapsayıcı eğitimi, eğitim sistemi içerisinde öğrenim faaliyetlerine devam eden bireylerin farklı ihtiyaçlarına ayrımcılık gözetmeksizin cevap verilmesi süreci olarak ifade etmektedir. Kapsayıcı eğitim, “*etnik köken, sosyal sınıf, yaş, cinsiyet, sağlık*

durumu ve başarı” gibi nedenlerden dolayı hiçbir bireyin eğitim faaliyetlerinden dışlanmamasını ilke edinmektedir (UNESCO, 2009).

Özel gereksinimli bireylerin eğitimde fırsat eşitliği 1948 yılındaki İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi’nden itibaren Çocuk Haklarına Dair Sözleşme (1989) ve Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme (2006) ile güvence altına alınmıştır (Karasu, 2022). Bu sözleşmelerde özel gereksinimli bireylerin eşit bir biçimde ve ayrıştırmadan eğitim hizmetlerinden bütünleştirilmiş olarak her şekilde ve seviyede yararlanması gerektiği belirtilmektedir (UNESCO, 2009). Kapsayıcı eğitim her ne kadar günümüzde sadece özel gereksinimli bireyler için bir ifade olarak anlaşılsa da aslında kapsayıcı eğitim, diğer dezavantajlı grupları da içermektedir (Aktürk-Çopur, 2019). Bununla birlikte kapsayıcı eğitim, aslında tüm bireylerin gereksinimlerini temel alan ve çocukların öğrenme özellikleri ve hızı doğrultusunda uygun program ve öğrenme ortamlarının geliştirilmesi anlayışını barındırır. Kapsayıcı eğitim, öğretmenler ve diğer tüm eğitim paydaşlarıyla birlikte hayata geçebilecek bir süreçtir (Karasu, 2022). Özetle, kapsayıcı eğitim yetersizliği olsun yahut olmasın eğitim haklarına ulaşmada güçlükler yaşayan tüm bireylerin eğitim hakkını müdafaa etmektedir (Öztürk vd., 2017).

1.8.1. Kapsayıcı Eğitimin İlkeleri

Tüm bireyler için aynı imkânları temin ederek eğitim öğretim sürecini gerçekleştirmek kapsayıcı eğitimin ana esasıdır (Eğitim Reformu Girişimi, 2015). Bu ilke, ilk önce bütün bireylerin eğitim imkânlarına erişimleri ile başlar ve eğitimin en üst noktaya ulaşabilmesi için tüm paydaşlarla iş birliği yapılmasıyla sonlanır (Ayvacı & Yamaçlı, 2022). Kapsayıcı eğitimin ilkeleri aşağıdaki gibidir.

- ✓ Kapsayıcı değerleri harekete geçirme,
- ✓ Her bireyin aidiyet hissini edinmesine destek sunma,
- ✓ Geniş bir katılımı ile eğitim öğretim süreçlerinden yararlanılması için kapsayıcı faaliyetler düzenleme,
- ✓ Toplumun her kesimine saygının yanı sıra kültürel çeşitliliği desteklemek amacıyla okullarda çeşitli uygulamalara, politikalar ve okul okul kültürü oluşturma
- ✓ Dışlanmayı, ayrımcılığı ve katılım engellerini azaltma,
- ✓ Eğitim ve öğretim sürecine katılım için çocukları teşvik etme
- ✓ Herkese aynı düzeyde değer verme,
- ✓ Öğrenme faaliyetine yardımcı olmak maksadıyla bireyler ve yetişkinler arasındaki farkları incelemek,
- ✓ Bireylerin maksimum düzeyde eğitim hakkını kabullenme,
- ✓ Çalışanlar ve veliler için okulları olgunlaştırma,

- ✓ Başarı ile birlikte pozitif okul ortamı inşa etmenin kıymetini vurgulama,
- ✓ Topluma katılım ile kapsayıcı eğitime katılım arasındaki ilişkiyi fark etmek (Karasu, 2022).

1.8.2. Kapsayıcı Eğitim Ortamının Düzenlenmesi

Özel gereksinimli bireyler için kapsayıcı eğitim ortamının geliştirilmesi amacıyla bazı düzenlemelere ihtiyaç duyulmaktadır. Öğretmenler bu süreçte etkin bir rol üstlenerek özel gereksinimli bireylerin bilişsel özellikleri ve fiziksel özellikleri göz önünde bulundurmalı ve aşağıda ifade edilen birtakım düzenlemeleri hayata geçirmelidir (Karasu, 2022).

Özel gereksinimli bireylerin öğrenmelerinin maksimum seviyeye ulaşması için çevre ve öğretimde kullanılacak materyaller büyük önem arz etmektedir. Kullanılan materyaller, bireylerin yetersizliklerine göre uyarlanmalı ve bu sayede kapsayıcı eğitime katkı sunulmalıdır. Özel gereksinimli bireylerin öğrenim faaliyetlerinden en üst düzeyde faydalanabilmelerinin yolu, öğrenim materyallerinin ve imkanların onlara özgü bir biçimde uyarlanmasından geçmektedir. Eğitimcilerin sınıf içerisinde bu noktalara dikkat ederek alacakları kararlar kapsayıcı eğitimin niteliğini artırmada fayda sağlayacaktır (Karasu, 2022).

Çevre, eğitim öğretim sürecinde öğrenme alanını ifade etmektedir. Zira öğrenme çevreyle olan etkileşimle başlar. Buna bağlı olarak çocukların sınıf içerisindeki öğrenme ortamlarına dahil edilmesi gerekmektedir. Ancak farklı sebeplerden dolayı çocuklar, birtakım etkinliklere tam manasıyla katılım göstermeyebilirler. Bu durum yaşandığında öğretmen, bireyin öğrenme ortamına katılımını sağlayacak düzenlemeler yapmalıdır (Bricker, 1998). Özellikle çocuklar için fiziksel ortam düzenlemesi çok önemlidir. Fiziksel ortamın düzenlenmesinde örneğin, sosyal gelişime destek olabilmek adına çocuklar için farklı oturma düzenleri kullanılabilir. Oturma düzeni sayesinde davranış sorunlarının da önüne geçilebilir. Sorun çıkarabilecek çocuklara karşı öğretmenin sınıf ortamında konumunu iyi seçmesi sorunlu çocuklar açısından etkili olacaktır. Öğretmen konumunu seçerken çocuklarla göz teması ve fiziksel temas kurabileceği noktalarda durmalıdır. Sınıf düzeni, en genel ifadeyle tüm çocukların öğretmeni görebileceği ve ulaşabileceği biçimde olmalıdır (Karasu, 2022). Öğrenme ortamının yanı sıra kapsayıcı eğitimin hazırlık ve uygulama aşamasında çeşitlilik ve uyarlamalar içerecek şekilde planlamalar yapılmalıdır. Uyarlamadan kasıt, bir beceriyi basite indirmek ve basitten zora ya da somuttan soyuta sıralamaktır (Karasu, 2022).

1.8.3. Kapsayıcı Eğitimde Aile, Öğretmen, Akranlar ve Yönetici

Kapsayıcı eğitim; aile, öğretmen, akranlar, okul yöneticileri ve diğer tüm okul katılımcılarının otak bir çalışma içinde yer alması gereken bir süreçtir. Ailenin desteği ve öğretmenin koşulsuz desteği kapsayıcı eğitimin en esaslı yapı taşıdır. Kapsayıcı eğitimde başarıyı elde etmenin en önemli yöntemlerinden biri paydaşların iş birliği içerisinde çalışmasıdır. Bunlarla birlikte, tüm katılımcıların kapsayıcı bir anlayış, kapsayıcı bir dil ve kapsayıcı eğitime ilişkin olumlu tutuma sahip olması öğrencilerin sürece daha aktif katılmasını sağlamaktadır (Dilber, 2020).

Aile: Kapsayıcı eğitimde okul yöneticileri ve öğretmenlerle birlikte aileler de süreçte önemli sorumluluklar üstlenmelidir. Kapsayıcı eğitim sürecinin başarılı bir şekilde gerçekleşmesi için ailelerin sürece aktif bir katılımı gerekmektedir. Kapsayıcı eğitim sürecinde ailelerin en önemli sorumlulukları arasında çocukları kapsayıcı eğitim sürecine duygusal ve sosyal anlamda hazırlamaları gelmektedir. Ailelerin kapsayıcı eğitim sürecinde tüm çocukların gereksinimlerini karşılayabilmek, diğer aileler ile iletişimi kesmemek, öğretmenler ile ortak bir şekilde çalışmak ve çocuklarının gelişimini doğrudan takip etmesi önemlidir (Dilber, 2020; Yılmaz vd., 2021). Bununla birlikte, öğrenme sürecinde öğretmene yardımcı olmak ve bu doğrultuda çocuğu ile ilgili bilgileri öğretmene aktarmak, okul ve öğretmen ile iş birliği yapmak, çocuğun performansını takdir etmek ve okulda yapılan aktivitelere çocuk ile birlikte katılmak ailelerin sorumlulukları arasında gösterilebilir (Eğitimde Birlikteyiz, 2019).

Öğretmen: Kapsayıcı eğitim atmosferinin kurulabilmesi ve kapsayıcı eğitime ait ilkelerin uygulanması noktasında öğretmenlerin rolü oldukça önemlidir (De Boer vd., 2011). Dünyada kapsayıcı eğitime katılım sağlayan çocuk oranı günden güne yükselirken öğretmenlerin kapsayıcı eğitime veya dezavantajlı bireylere yönelik negatif tutumları da kaygı verici düzeyde artış sergilemektedir (Wickerman & Coates, 2009). Kapsayıcı eğitimin başarıya ulaşabilmesi için öğretmenlerin mesleki yeterlilik ve alan bilgilerinin beraberinde dezavantajlı bireylere yönelik olumlu tutumlara da sahip olması gerekir (Obrusnikova, 2008). Kapsayıcı eğitimde öğretmenleri analiz ederken üzerinde konuşulması gereken konulardan biri de öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri ve mesleki yeterlilikleridir (Travers vd., 2010). Sonuç olarak 21. yüzyılda öğretmenlerin en fazla zorlandıkları noktalardan biri kuşkusuz sınıf atmosferinde bütün çocukların ihtiyaçlarını karşılayabilmektir. Bu noktada kendi alanlarındaki bilgi, beceri ve değerleri edinmiş donanımlı öğretmenlere öğrenme ve öğretme sürecinde her geçen gün daha fazla ihtiyaç duyulmaktadır (Yıldırım, 2020).

Akranlar: Kapsayıcı eğitim uygulamalarında özel gereksinimli çocuklara destek olmak amacıyla TGG akranların da eğitim sürecine dâhil edilmesi gerekmektedir. TGG akranların

özel gereksinimli çocuklarla bir arada eğitime tabi tutulması tüm çocuklar üzerinde olumlu yönde birtakım katkılar oluşturmaktadır (Yarımkaya vd., 2017; Yarımkaya, 2018).

Okul Yöneticisi: Okul ortamında kapsayıcı bir öğrenme atmosferinin oluşturulması, okul yöneticilerinin sorumlulukları arasındadır. Okul yöneticileri, okulun fiziksel atmosferinin tüm çocuklara uygun ve ulaşılabilir olabilmesi için gereken önlemleri alabilmeli, yapılacak eğitim programlarının bütün çocukların gereksinimleri doğrultusunda düzenlenmesine yardımcı olabilmeli, ailelerin sürece katılımını sağlayabilmeli, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yardımcı olabilmeli, kapsayıcı bir dil kullanabilmeli ve ‘her çocuk öğrenebilir’ düşüncesini benimsemelidir (Eğitimde Birlikteyiz, 2019). Bununla birlikte okul yöneticileri, okullarda kapsayıcı eğitim ekibi oluşturulması konusunda öğretmenleri motive etmeli ve bu ekibin kapsayıcı eğitim bünyesinde yapılan bütün çalışmalarda aktif rol üstlenmesini sağlamalıdır (Dilber, 2020; Yılmaz vd., 2021).

1.9. KAPSAYICI BEDEN EĞİTİMİ

Beden eğitiminde kapsayıcılık, özel gereksinimli bireylerin genel beden eğitimi derslerinde farklı yeteneklerinin desteklenmesi sürecini ifade eder (Hodge vd., 2013a). Özel eğitim ilkelerine göre, özel gereksinimli bireylerin beden eğitimi de dahil olmak üzere tüm derslere akranlarıyla birlikte katılmaları temel bir haktır. Beden eğitimi derslerinde kapsayıcı eğitimin amacına ulaşması için öğretmenin alan bilgisi ve tecrübesinin yanı sıra özel gereksinimli bireyleri kabullenmesi ve onlara karşı olumlu bir tutuma sahip olmaları önemlidir (Folsom-Meek & Rizzo, 2002). Öğretmenler yeteri kadar destek verirse, özel gereksinimli bireyler başarılı bir biçimde TGG akranlarıyla birlikte genel beden eğitimi derslerine dahil edilebilir ve beden eğitimi derslerinde kapsayıcı eğitimin olumlu etkilerinden faydalanabilirler (Block & Obrusnikova, 2007).

1.9.1. Faydalar

Özel gereksinimli bireylerin tecrübe ettikleri gelişimsel sorunların üstesinden gelebilmeleri noktasında, beden eğitimi ve spor onlara katkı sağlayabilecek önemli bir araçtır. Bu faaliyetlere katılan özel gereksinimli bireylerin farklı gelişim becerilerinde olumlu yönde değişimler gözlenir. Kas, kemik, koordinasyon, denge ve esneklik gelişimi, solunum sistemi ve dolaşım sistemi gelişimi, postüral düzgünlüğün sağlanması, kaliteli bir yaşam, yalnızlık duygusunun azaltılması ve topluma uyum sağlayabilme bu değişimlerden bazılarıdır (Yarımkaya vd., 2022). Beden eğitimi ve spor faaliyetlerinin temelinde, özel gereksinimli bireyin performansında bir artışa gidilmesinin yanı sıra, artan performansla birlikte gündelik yaşamın bağımsız bir biçimde idame ettirilmesi vardır. Bu amaca yönelik olarak temel

yaklaşım, bireyin yetersizliklerine takılı kalmasından ziyade mevcut yeteneklerini sabit tutmak ve neler yapabileceğinin farkına vararak becerilerinin geliştirilmesidir (Elbasan & Türker, 2018). Her sportif etkinlik özel gereksinimli bireyler için toplumsal bir tecrübeyi de ifade etmektedir. Özel gereksinimli bireyler açısından beden eğitimi ve spor çoğu zaman rehabilite edici bir mekanizma olabilir (İlhan & Esentürk, 2015). Kapsayıcı beden eğitimi ve spor etkinlikleri, özel gereksinimli bireyler için duygusal, zihinsel, motor ve dil gelişim bakımından olumlu etkiler oluşturur (Bass vd., 2009; Fragala-Pinkham vd., 2011) Kapsayıcı beden eğitimi ve spor etkinliklerinde en önemli kazanımlardan bir tanesi sosyal etkileşim ve iletişim alanındaki kazanımlardır. Bu etkinlikler aracılığıyla özel gereksinimli bireylerin iletişim başlatma ve iletişime tepki becerileri geliştirilmektedir (Yarımkaaya, 2016).

Genel beden eğitimi programları, özel gereksinimli çocukların TGG akranlarıyla birlikte şaşırtıcı, heyecanlandırıcı ve zenginleştirilmiş içeriği olan sıçrama, atlama, tutma, koşma gibi etkinliklere dahil olmaları açısından önemli bir yere sahiptir (Özer, 2010). Özel gereksinimli çocukların genel beden eğitimi programlarına katılmalarıyla birlikte gelişim alanlarında olumlu yönde değişimler gözlenir (Qi & Ha, 2012). Kapsayıcı beden eğitimi ve spor etkinliklerinde yer alan özel gereksinimli çocukların sosyal becerileri (Temple & Stanish, 2011) ile psikolojik ve duygusal yönleri gelişmekte (Pocock & Miyahara, 2018) ve davranışlarında görülen problemler azalmaktadır (Özer vd., 2013). Beden eğitimi dersinde kapsayıcılık özel gereksinimli çocukların yanı sıra TGG çocuklar üzerinde de olumlu yönde etkiler oluşturmaktadır. TGG çocuklar, kapsayıcı beden eğitimi etkinlikleri sonrası özel gereksinimli akaranlarına yönelik olumlu yönde farkındalık ve tutum kazanımı edinmektedirler (McKay vd., 2015).

1.9.2. Engeller

Kapsayıcı beden eğitimi ve spor etkinliklerinin özel gereksinimi olsun veya olmasın tüm çocukların gelişim alanlarına sunduğu katkılara rağmen, önceki çalışmalar özel gereksinimli bireylerin kapsayıcı beden eğitimi ve spor etkinliklerine katılımında birtakım sorunlar yaşadıklarını ortaya koymaktadır (Wickerman & Coates, 2009). Bu sorunların başında beden eğitimi öğretmenlerinin, bu bireylerin öğretime yönelik olumsuz tutumları gelmektedir (Yarımkaaya, 2021). Beden eğitimi öğretmenlerinin özel gereksinimli bireylerin öğretime yönelik tutumlarını inceleyen araştırmalar; hizmet öncesi eğitim eksikliği, malzeme ve tesis yetersizliği ve idari destek eksikliğinden kaynaklı olarak öğretmenlerin kendilerini yetersiz hissettiklerini ve bu durumun öğretmen tutumlarını etkilediğini ortaya koymaktadır (Hodge vd., 2004; Obruşnikova, 2008; Yarımkaaya, 2021).

1.10. İLGİLİ ALANYAZININ TARANMASI

Mevcut çalışmada, kapsayıcı fiziksel aktiviteler ve zihinsel yetersizliği konu edinen çalışmaların incelenmesi amacıyla öncelikli olarak araştırılacak konuyla ilgili anahtar kelimeler belirlenmiştir. Belirlenen anahtar kelimeler; özel gereksinim, ZY, kapsayıcı eğitim, bütünleşik eğitim, bütünleşik fiziksel aktivite, uyarlanmış beden eğitimi, uyarlanmış fiziksel aktivite, akran aracılığı ve akran eğitiminden oluşmaktadır. Bu anahtar kelimeler doğrultusunda literatürde taramalar yapılmış ve mevcut çalışma konusuyla ilişkili olan aşağıdaki çalışmalara ulaşılmıştır.

Yarımkaya (2018) çalışmasında, orta düzeyde ZY olan çocukların sosyalleşme düzeyleri üzerinde akran aracılı uyarlanmış fiziksel aktivitelerin etkilerini incelemiştir. Çalışmaya uygulama ve kontrol gruplarında 6'şar olmak üzere 12 orta düzey ZY olan çocuk ve 6 TGG akran katılmıştır. 11 hafta süresince uygulanan akran aracılı uyarlanmış fiziksel aktiviteler sonrası zihinsel yetersizliği olan çocukların sosyalleşme becerilerinde olumlu yönde değişim olduğu görülmüştür.

Stanish & Temple (2012) tarafından yürütülen ve akran destekli egzersizlerin ZY olan ergenlerin fiziksel uygunluk düzeyleri üzerindeki etkisinin incelendiği çalışmada, 20 zihinsel yetersizliği olan ergen ile 14 TGG akran yer almıştır. 15 hafta boyunca haftada iki gün süreyle uygulanan egzersizler sonucunda, uygulama grubundaki ZY olan ergenlerin fiziksel uygunluk düzeyleri artarken toplum içinde aktiviteye katılım becerilerinin geliştiği saptanmıştır.

Temple & Stanish (2011) çalışmasında, akran rehberliğinde sunulan egzersizlerin ZY olan gençlerin egzersiz katılım düzeyleri üzerindeki etkilerini incelemiştir. Çalışmaya 20 ZY olan genç ile 14 TGG akran katılmıştır. 15 hafta süresince uygulanan egzersizler sonrası zihinsel yetersizliği olan gençlerin egzersiz katılım düzeylerinde olumlu yönde değişim olduğu belirlenmiştir.

İlhan (2008) tarafından yürütülen ve beden eğitimi etkinliklerinin ZY olan çocukların sosyalleşme düzeylerindeki etkisinin incelendiği çalışmaya 8-11 yaşlarında toplamda 16 çocuk katılmıştır. Bu katılımcılardan 8'i uygulama 8'ise kontrol grubunda yer almıştır. 18 hafta boyunca uygulanan etkinlikler sonucunda, uygulama grubundaki ZY olan çocukların sosyalleşme düzeylerinde olumlu yönde artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yalçın (2012) çalışmasında, oyun etkinliklerinin ZY olan çocukların sosyalleşme düzeyleri üzerine olan etkisini belirlemeye çalışmıştır. Çalışmaya, 4-6 yaş grubundaki 14 ZY olan çocuk katılmıştır. 8 hafta süresince haftada iki gün uygulanan oyun etkinlikleri sonucunda, ZY olan çocukların sosyalleşme düzeylerinde artış olduğu tespit edilmiştir.

Albayrak-Kuruoğlu & Uzunçayır (2020) tarafından, ZY olan çocukların sosyalleşme düzeyleri üzerinde uyarlanmış su içi aktivitelerin etkisini incelemek amacıyla yapılan çalışmaya 10-12 yaş grubunda toplamda 15 çocuk katılmıştır. 14 hafta süreyle uygulanan kara ve su egzersizleri sonucunda ZY olan çocukların sosyalleşme düzeylerinde olumlu yönde değişim olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ataman-Yancı (2011) çalışmasında, sportif rekreasyon etkinliklerinin ZY olan çocukların ruhsal ve sosyal uyumu üzerinde etkili olup olmadığını incelenmiştir. Çalışmaya, 10-16 yaş arasında 40 ZY olan birey katılmıştır. Uygulama grubuna 12 hafta süreyle sportif rekreasyon etkinlikleri uygulanmıştır. Sonuç olarak, uygulama grubunda yer alan ZY olan bireylerin ruhsal uyum ve davranış sorunlarında anlamlı düzeyde azalma olduğu tespit edilmiştir.

Çevik & Kabasakal (2013) çalışmasında, spor faaliyetlerinin ZY olan bireylerin toplumsal uyumu üzerindeki etkilerini incelenmiştir. Çalışmaya 9-12 yaş aralığında 10 erkek 3 kız olmak üzere 13 öğrenci katılım sağlamıştır. 8 hafta süren spor faaliyetleri sonucunda, çocuklarda bulunan çekingen ve utangaçlığın son bulduğu, bununla beraber sosyalleşme becerilerinin gelişim gösterdiği saptanmıştır.

İKİNCİ BÖLÜM

2. YÖNTEM

Bu bölüm; çalışma modeli, katılımcılar, gönüllülük eğitimleri, bağımlı ve bağımsız değişkenler, kapsayıcı fiziksel aktiviteler, veri toplama araçları ve verilerin analizine ilişkin bilgiler içermektedir.

2.1. ÇALIŞMANIN MODELİ

Kapsayıcı fiziksel aktivitelerin ZY olan ve olmayan çocukların fiziksel aktivite düzeyi ve sosyal becerileri üzerindeki etkilerinin incelendiği bu çalışma, ön test - son test kontrol gruplu deneysel modelde tasarlanmıştır. Bu modelde, uygulama ve kontrol grubu olmak üzere iki grup yer almakta olup, uygulama grubuna çalışmada etkisi ele alınan bir eğitim, aktivite ya da müdahale programı uygulanarak ölçülmek istenen özelliğin çalışma öncesi ve sonrası arasında değişim gösterip göstermediği değerlendirilmektedir (Karasar, 2015). Çalışma sonrası puanların ön test puanlardan yüksek olması durumunda bunun çalışmada ele alınan eğitim, aktivite ya da müdahale programı kaynaklı olduğu ifade edilmektedir (Büyüköztürk vd., 2016). Mevcut çalışmanın deneysel modeli bağlamında uygulama sürecine ilişkin bilgiler Tablo 2’de sunulmaktadır.

Tablo 2: Çalışmanın Deneysel Modeli ve Uygulama Sürecine İlişkin Bilgiler

Grup	Gönüllü eğitimleri	Ön test	Uygulama	Son test
Uygulama	15 gönüllü üniversite öğrencisine 1 hafta süresince 5 oturumdan oluşan gönüllülük eğitimleri düzenlenmiştir.	Kapsayıcı fiziksel ativitelerden önce katılımcıların fiziksel aktivite düzeyi ve sosyal becerileri değerlendirilmiştir.	Uygulama grubunda yer alan katılımcılara 8 hafta süresince haftada 3 gün 40’ar dakikalık kapsayıcı fiziksel aktiviteler uygulanmıştır.	Kapsayıcı fiziksel ativitelerden sonra katılımcıların fiziksel aktivite düzeyi ve sosyal becerileri değerlendirilmiştir.
Kontrol		Kapsayıcı fiziksel ativitelerden önce katılımcıların fiziksel aktivite düzeyi ve sosyal becerileri değerlendirilmiştir.	Kontrol grubu bu süreçte herhangi bir fiziksel aktivite programında yer almamıştır.	Kapsayıcı fiziksel ativitelerden sonra katılımcıların fiziksel aktivite düzeyi ve sosyal becerileri değerlendirilmiştir.

Tablo 2’de görüldüğü üzere, mevcut çalışmada ön test – son test kontrol gruplu deneysel modele uygun olarak bir uygulama grubu ve bir kontrol grubuna yer verilmiştir. Çalışmada yer alan kapsayıcı fiziksel aktivitelerin daha etkili ve düzenli bir şekilde yürütülmesi amacıyla çalışmaya 15 gönüllü üniversite öğrencisi de dahil edilmiştir. Aktiviteler öncesi gönüllü üniversite öğrencilerine 1 hafta süresince 5 oturumdan oluşan gönüllülük eğitimleri düzenlenmiştir. Gönüllülük eğitimleri kapsamında üniversite öğrencilerine farkındalık, fiziksel aktivite uygulama öncesi hazırlıklar ve fiziksel aktivite uygulama süresince yapılması gerekenlere ilişkin teorik ve uygulamalı eğitimler verilmiştir. Gönüllülük eğitimlerinin tamamlanmasının ardından, uygulama ve kontrol gruplarında yer alan tüm çocukların fiziksel aktivite düzeyi ve sosyal becerilerine ilişkin ön test verileri elde edilmiştir. Daha sonra, uygulama grubunda yer alan çocuklarla 8 hafta süresince haftada üç gün 40’ar dakikalık kapsayıcı fiziksel aktiviteler gerçekleştirilmiştir. 8 haftalık kapsayıcı fiziksel aktiviteler sonrası, uygulama ve kontrol gruplarında yer alan tüm çocukların fiziksel aktivite düzeyi ve sosyal becerilerine ilişkin son test verileri toplanmıştır.

2.2. KATILIMCILAR

Çalışmada; ZY olan çocuklar, TGG akranlar ve gönüllü üniversite öğrencileri olmak üzere üç farklı katılımcı grup bulunmaktadır. Her bir katılımcı grubunun kişisel özellikleri ve belirlenme sürecine ilişkin bilgiler aşağıda alt başlıklarda sunulmaktadır.

2.2.1. ZY olan Çocuklar

Çalışmaya resmi olarak ZY tanısı almış 4-6 yaş aralığındaki 20 ZY olan çocuk katılmıştır. ZY olan çocuklar, Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı Bayburt il merkezindeki genel eğitim ve özel eğitim anaokullarında okul öncesi eğitim görmektedir. Bununla birlikte, ZY olan çocuklar haftanın belirli gün ve saatlerinde özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde destek eğitimleri almaktadır. ZY olan çocukların belirlenme sürecinde ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yöntemi, daha önceden belirlenmiş bir takım ölçütler doğrultusunda katılım için belirli ölçütleri karşılayan kişilerin örnekleme alınmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2008). Bu kapsamda, mevcut çalışmada yer alan ZY olan çocukların belirlenme sürecinde uzman görüşleri doğrultusunda bir takım dahil etme ölçütlerine yer verilmiştir. Söz konusu dahil etme ölçütleri şu şekildedir:

- ✓ Resmi olarak ZY tanısı almış olmak,
- ✓ 4-6 yaş aralığında bulunmak,
- ✓ Fiziksel aktivitelere katılımı engelleyecek herhangi bir sağlık sorununa sahip olmamak,

- ✓ Daha önce herhangi bir düzenli fiziksel aktivite, egzersiz ya da spor programına katılmamış olmak.

Belirlenen dahil etme ölçütleri doğrultusunda ZY olan çocuklara ve ebeveynlerine ulaşmak amacıyla Bayburt il merkezinde bulunan genel eğitim ve özel eğitim anaokullarının okul yöneticileri ile görüşmeler yapılmıştır. Söz konusu görüşmelerde çalışmanın amacı ve içeriği anlatılarak çocuklara ve ebeveynlerine ulaşmak için destek talep edilmiştir. Okul yöneticileri rehberliğinde ZY olan çocuğa sahip ebeveynlerle görüşülerek onlara da çalışmanın amacı, içeriği ve dahil etme ölçütleri açıklanmıştır. Velilerle yapılan görüşmeler neticesinde, dahil etme ölçütlerini karşılayan 4-6 yaş aralığındaki 20 ZY olan çocuk, velilerinden izin formu (Ek 2) alınarak katılımcı olarak çalışmada yer almıştır. Çalışmaya katılan ZY olan çocuklar rastgele bir uygulama grubu (n: 10) ve bir kontrol grubu (n: 10) olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. ZY olan çocukların demografik özellikleri Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3: ZY olan Çocukların Demografik Özellikleri

	Gruplar	
	Uygulama (n: 10) n(%)	Kontrol (n: 10) n(%)
Cinsiyet		
Kız	5(%50)	6(%60)
Erkek	5(%50)	4(%40)
Yaş (M+SD)	5.4+0.69	5.2+1.02
Tanı		
Hafif düzey ZY	6(%60)	8(%80)
Orta düzey ZY	4(%40)	2(%20)
Veli Eğitim Düzeyi		
İlkokul	2(%20)	1(%10)
Ortaokul	4(%40)	6(%60)
Lise	3(%30)	2(%20)
Üniversite	1(%10)	1(%10)
Algılanan Aile Gelir Düzeyi		
Orta	8(%80)	7(%70)
Üst	2(%20)	3(%30)

ZY: Zihinsel Yetersizlik

Tablo 3'te görüldüğü üzere, çalışmaya katılan uygulama grubundaki zihinsel yetersizliği olan çocukların 5'i kız, 5'i erkek iken kontrol grubundaki ZY olan çocukların 6'sı

kız, 4'ü erkektir. Yaş açısından uygulama grubundaki ZY olan çocukların yaş ortalaması 5.4 iken kontrol grubundaki zihinsel yetersizliği olan çocukların yaş ortalaması 5.2'dir. Tanı açısından uygulama grubundaki çocukların 6'sı hafif düzey, 4'ü orta düzey zihinsel yetersizliğe sahipken kontrol grubundaki çocukların 8'i hafif düzey, 2'si orta düzey zihinsel yetersizliğe sahiptir. Veli eğitim düzeyi açısından, uygulama grubundaki velilerin 2'si ilkokul, 4'ü ortaokul, 3'ü lise ve 1'i üniversite mezunuyken kontrol grubundaki velilerin 1'i ilkokul, 6'sı ortaokul, 2'si lise ve 1'i üniversite mezunudur. Algılanan gelir düzeyi bakımından uygulama grubundaki ZY olan çocukların 8'i orta gelir düzeyi, 2'si üst gelir düzeyinde yer almaktayken kontrol grubundaki ZY olan çocukların 7'si orta gelir düzeyi, 3'ü üst gelir düzeyinde bulunmaktadır.

2.2.2. TGG Akranlar

Çalışmada yer alan alan fiziksel aktivitelerin kapsayıcı bir anlayışla gerçekleştirilmesi için 4-6 yaş aralığındaki 20 TGG akran çalışmaya dahil edilmiştir. TGG çocuklar, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Bayburt il merkezindeki genel eğitim anaokulları ve anasınıflarında okul öncesi eğitime katılmaktadır. TGG çocukların belirlenme sürecinde ölçüt örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Bu bağlamda, mevcut çalışmada yer alan TGG çocukların belirlenme sürecinde uzman görüşleri doğrultusunda bir takım dahil etme ölçütleri kullanılmıştır. Bu ölçütler aşağıda sunulmuştur.

- ✓ 4-6 yaş aralığında bulunmak,
- ✓ Fiziksel aktivitelere katılımı engelleyecek herhangi bir sağlık sorununa sahip olmamak,
- ✓ İyi düzeyde sosyal etkileşim ve iletişim özelliklerine sahip olmak,
- ✓ Davranış sorunları bulunmamak,
- ✓ Daha önce herhangi bir düzenli fiziksel aktivite, egzersiz ya da spor programına katılmamış olmak.

Yukarıda bahsedilen dahil etme ölçütleri bağlamında normal gelişim gösteren akranları belirlemek için Bayburt il merkezinde bulunan genel eğitim anaokulları ve sınıflarının okul yöneticileri ile görüşülmüştür. Görüşmelerde çalışmanın amacı, içeriği ve dahil etme ölçütleri anlatılarak çocuklara ve ebeveynlerine ulaşmak amacıyla destek istenmiştir. Okul yöneticileri eşliğinde velilere ulaşılarak onlara da çalışmanın amacı, içeriği ve dahil etme ölçütleri anlatılmıştır. Velilerle yapılan görüşmeler sonucunda dahil etme ölçütlerini karşılayan 4-6 yaş aralığındaki 20 TGG çocuk velilerinden izin formu alınarak katılımcı olarak belirlenmiştir. Çalışmaya katılan TGG çocuklar rastgele bir uygulama grubu (n: 10) ve bir kontrol grubu (n: 10) olmak üzere iki gruba atanmıştır. TGG çocukların demografik özellikleri Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4: TGG Çocukların Demografik Özellikleri

	Gruplar	
	Uygulama (n: 10) n(%)	Kontrol (n: 10) n(%)
Cinsiyet		
Kız	4(%50)	3(%60)
Erkek	6(%50)	7(%40)
Yaş (M+SD)	5.3+1.05	4.8+1.04
Veli Eğitim Düzeyi		
İlkokul	4(%40)	3(%30)
Ortaokul	3(%30)	5(%50)
Lise	2(%20)	2(%20)
Üniversite	1(%10)	-
Algılanan Aile Gelir Düzeyi		
Alt	-	1(%10)
Orta	9(%90)	8(%80)
Üst	1(%10)	1(%10)

Tablo 4’te görüldüğü üzere, çalışmaya katılan uygulama grubundaki çocukların 4’ü kız, 6’sı erkek iken kontrol grubundaki çocukların 3’ü kız, 7’si erkektir. Yaş açısından uygulama grubundaki çocukların yaş ortalaması 5.3 iken kontrol grubundaki çocukların yaş ortalaması 4.8’dir. Veli eğitim düzeyi açısından, uygulama grubundaki çocukların velilerinin 4’ü ilkök, 3’ü ortaokul, 2’si lise ve 1’i üniversite mezunuyken kontrol grubundaki çocukların velilerinin 3’ü ilkök, 5’i ortaokul ve 2’si lise mezunudur. Algılanan gelir düzeyi bakımından uygulama grubundaki çocukların 9’u orta gelir düzeyi, 1’i üst gelir düzeyinde yer almaktayken kontrol grubundaki çocukların 1’i alt gelir düzeyi, 8’i orta gelir düzeyi ve 1’i üst gelir düzeyinde bulunmaktadır.

2.2.3. Gönüllü Üniversite Öğrencileri

Çalışma kapsamında yer alan kapsayıcı fiziksel aktivelerin daha etkili ve düzenli bir şekilde yürütülmesi için uygulama sürecinde 15 üniversite öğrencisine yer verilmiştir. Gönüllü üniversite öğrencilerinin belirlenmesinde kolay ulaşılabilir örnekleme yöntem kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2008)’ e göre kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi, akademik çalışmayı hızlandırmak ve pratikleştirmek için ulaşılmasının daha kolay olduğu bir örneklem grubunun seçilmesini ifade etmektedir. Bu kapsamda, araştırmacının yüksek lisans eğitimi gördüğü Bayburt Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasından 15

gönüllü üniversite öğrencisi belirlenmiştir. Belirlenen öğrencilere kapsayıcı fiziksel aktivitelerin uygulanmasından önce gönüllülük eğitimleri verilmiştir. Gönüllü üniversite öğrencilerine ilişkin demografik bilgiler Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5: Gönüllü Üniversite Öğrencilerinin Demografik Özellikleri

		n	%
Cinsiyet	Kız	11	74.4
	Erkek	4	26.6
Yaş	(M+SD)	23.4+1.8	
Bölüm	Beden eğitimi öğretmenliği	3	20
	Rekreasyon	12	80
Sınıf	1	6	40
	2	9	60

Tablo 5’te görüldüğü üzere, çalışmaya katılan gönüllülerin 11’i kız, 4’ü erkektir. Yaş açısından gönüllülerin yaş ortalaması 23.4’tür. Bölüm açısından, gönüllülerin 3’ü beden eğitimi öğretmenliğinde, 12’si ise rekreasyon bölümünde öğrenim görmektedir. Sınıf açısından, gönüllülerin 6’sı birinci sınıf, 9’u ise ikinci sınıf öğrencisidir.

2.3. GÖNÜLLÜLÜK EĞİTİMLERİ

Çalışmada yer alan kapsayıcı fiziksel aktivitelerin uygulanma sürecine katkı sunacak 15 üniversite öğrencisine aktiviteler öncesinde gönüllülük eğitimleri verilmiştir. Gönüllülük eğitimlerinin hazırlanmasında ilk olarak alanyazındaki çalışmalar incelenmiştir (Yarımkaya, 2016; Esentürk, 2019). İncelenen çalışmalar doğrultusunda taslak bir gönüllülük eğitimi içeriği oluşturulmuştur. Taslak içerik, ZY ve beden eğitimi alanında uzman iki akademisyenin görüş ve önerilerine sunulmuştur. Uzman görüş ve önerileri doğrultusunda son şekli verilen gönüllülük eğitimleri; farkındalık, uygulama öncesi hazırlıklar ve uygulama sırasında yapılması gerekenler alt başlıklarından oluşmuştur. Alt başlıklarda yer alan eğitimler yalnızca teorik süreçleri değil aynı zamanda uygulamalı süreçleri de içermiştir. Gönüllü üniversite öğrencileri kendi aralarında çocuk ve eğitmen rolünü üstlenerek eğitimlerde edindikleri becerileri karşılıklı olarak sergilemiştir.

2.3.1. Farkındalık Oluşturma

Farkındalık oluşturma aşamasında; toplum içerisinde yer alan bireyler arasındaki farklılıklar, farklılıklara saygı duyma, farklı insanların birbirinden nasıl öğrendikleri, ZY olan

çocukların özellikleri ve ZY olan çocuklarla nasıl iletişim kurulacağı konularında görseller ve videolar eşliğinde 40 dakikalık bir oturum şeklinde eğitim gerçekleştirilmiştir.

2.3.2. Uygulama Öncesinde Yapılması Gerekenler

Uygulama öncesinde yapılması gerekenler aşamasında; kapsayıcı bir fiziksel aktivite öncesi hangi hazırlıkların yapılması gerektiği konusunda 40'ar dakikalık iki oturum şeklinde aşağıda detayları anlatılan eğitimler düzenlenmiştir.

- ✓ Kapsayıcı fiziksel aktivitenin yürütüleceği eğitim ortamının düzenlenmesi,
- ✓ Kapsayıcı fiziksel aktivite sırasında kullanılacak materyallerin hazırlanması,
- ✓ Eğitim ortamı ve materyallerin hazırlanmasında çocuklara da sorumluluk verilmesi,
- ✓ Kapsayıcı fiziksel aktiviteler sırasında kullanılabilecek ödüllerin belirlenmesi ve hazırlanması.

2.3.3. Uygulama Sırasında Yapılması Gerekenler

Uygulama sırasında yapılması gerekenler aşamasında; kapsayıcı bir fiziksel aktivite sırasında yapılması gerekenler konusunda 40'ar dakikalık iki oturum şeklinde aşağıda detayları anlatılan eğitimler gerçekleştirilmiştir.

- ✓ ZY olan ve olmayan çocukların kapsayıcı fiziksel aktiviteye dikkatinin çekilmesi,
- ✓ Kapsayıcı fiziksel aktiviteler öncesi ısınma hareketlerinin yapılması,
- ✓ Kapsayıcı fiziksel aktivitenin kuralının açıklanması,
- ✓ Ödüllendirmenin etkin bir şekilde kullanımı,
- ✓ Kapsayıcı fiziksel aktiviteler sonrası soğuma hareketlerinin yapılması,
- ✓ Bir sonraki gün yapılacak aktiviteler için çocukların motive edilmesi.

2.4. BAĞIMSIZ DEĞİŞKEN

Bağımlı değişken üzerinde hedeflenen etkiyi oluşturması beklenen değişken bağımsız değişken olarak ifade edilir (Tekin-İftar, 2012). Bu çalışmanın bağımsız değişkeni 'kapsayıcı fiziksel aktiviteler' dir.

2.4.1. Kapsayıcı fiziksel aktiviteler

Kapsayıcı fiziksel aktivite kavramı en genel anlamıyla özel gereksinimi olan ve olmayan bireylerin bir arada katılım gösterdikleri, beden eğitimi ve spor, oyun ve egzersiz faaliyetleri olarak tanımlanmaktadır (Yarımkaya, 2021). Bu kapsamda mevcut çalışmada, ZY olan ve olmayan çocukların birlikte katılım sağlayacakları fiziksel aktiviteler oluşturulmuştur. Fiziksel aktivitelerin oluşturulma sürecinde öncelikle kapsayıcı fiziksel aktivite örnekleri içeren

alanyazındaki çalışmalar incelenmiştir (Esentürk, 2019; Sansi, 2019; Yarımkaya, 2018; Yarımkaya, 2021). Alanyazın doğrultusunda taslak bir fiziksel aktivite programı oluşturulmuştur. Oluşturulan taslak programa, özel gereksinimli bireylerde beden eğitimi ve spor aktiviteleri konusunda uzman iki akademisyen eşliğinde son şekli verilmiştir. Kapsayıcı fiziksel aktiviteler ısınma (yaklaşık 10 dakika), ana etkinlik (yaklaşık 20 dakika) ve soğuma (yaklaşık 10 dakika) olmak üzere 3 bölümden oluşmuştur. **Isınma bölümünde**; hafif koşu, yürüyüşler, eşli ve müzikli açma-germe hareketleri ve eklemlerin rotasyonuna yönelik aktiviteler kullanılmıştır. **Ana etkinlik bölümünde**; eğitsel oyunlar, sportif parkurlar, fonksiyonel egzersizler, branşlara özgü aktiviteler, dans etkinlikleri ve hareket eğitimi aktiviteleri gerçekleştirilmiştir. Ana bölümde gerçekleştirilen aktivitelerde trambolin, plates topları, futbol topları, basketbol topları, tenis topları, minderler, kaleler, potalar, slalom çubukları, antrenman merdivenleri, hız halkaları, huniler, antrenman çanakları, fasülye torbaları, duyu bütünleme malzemeleri, tüneller, hulahoplar, engel setleri ve denge tahtaları gibi zengin öğrenme materyalleri kullanılmıştır. **Soğuma bölümünde**; hafif yürüyüşler ve açma-germe hareketleri yapılmıştır. Mevcut çalışmada yer alan aktiviteler aşağıda Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6: Kapsayıcı Fiziksel Aktivite Programı

No	Aktivite adı	Materyaller
1	Fasulye Torbası	Fasulye torbaları, puan kartonları, antrenman çanakları, metre
2	İstasyon Parkuru	Huniler, Basketbol topu, Slalom çubukları, Antrenman tabaklar
3	Bowling	10 adet huni, Basketbol topu
4	Huniler Arası Koşu	10 adet huni
6	Penguen Yarışı	Huniler, Hentbol topu
6	Mini Potaya Basketbol Atışı	Mini Basketbol Potaları, Slalom çubukları, Basketbol Topları
7	Çemberleri Biriktir	Hulahoplar, Huniler
8	Çemberden Çembere	Hulahoplar, huniler
9	Tabak Toplama	Antrenman çanağı, huniler
10	Denge	Hulahoplar, huniler
11	Hedefimiz Top	Huniler, Sağlık topu, Basketbol topu (1kg)
12	Stafet Yarışları	Stafetler, Huniler
13	Mendil Kapmaca	Mendil, Huniler
14	Paraşüt	Paraşüt, 20 küçük plastik top
15	Balonunu Kori	Balonlar, ipler
16	Renkler	Balonlar, ipler

Tablo 6’da görüldüğü üzere, mevcut çalışmada yer alan kapsayıcı fiziksel aktivite programında 16 farklı fiziksel aktivite bulunmaktadır. Programda mümkün olduğunca TGG

akranlar ile ZY olan çocukların etkileşim kurabilecekleri ve işbirliği içeren aktiviteler yer almaktadır. Söz konusu aktivitelere ilişkin ayrıntılı bilgiler Ek 6’da sunulmuştur.

2.5. BAĞIMLI DEĞİŞKENLER

Akademik çalışmalarda üzerinde etki oluşturulması hedeflenen değişken bağımlı değişken olarak ifade edilir (Tekin-İftar, 2012). Bu çalışmanın bağımlı değişkenleri ise, ‘fiziksel aktivite düzeyi ve sosyal beceriler’ olarak belirlenmiştir.

2.6. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Çalışma kapsamında veriler; 1) Kişisel Bilgi Formu, 2) Serbest Zaman Egzersiz Anketi ve 3) Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği aracılığıyla elde edilmiştir. Veri toplama araçlarına ilişkin ayrıntılı bilgiler aşağıdaki başlıklarda sunulmuştur.

2.6.1. Kişisel Bilgi Formu

Çalışma katılımcılarının kişisel özelliklerine ilişkin bilgi toplamak için Kişisel Bilgi Formu oluşturulmuştur (Ek-3). Kişisel Bilgi Formu ile çalışmaya katılan ZY olan çocukların cinsiyet, yaş, tanı, eğitim durumu, veli eğitim düzeyi ve algılanan aile gelir düzeyi; TGG akranların cinsiyet, yaş, tanı, eğitim durumu, veli eğitim düzeyi ve algılanan aile gelir düzeyi; gönüllü üniversite öğrencilerinin ise cinsiyet, yaş, bölüm ve sınıflarına ilişkin bilgiler elde edilmiştir.

2.6.2. Serbest Zaman Egzersiz Anketi

Çalışma kapsamında ZY olan bireylerin fiziksel aktivite düzeyini incelemek amacıyla Godin ve Shephard (1985) tarafından geliştirilen Serbest Zaman Egzersiz Anketi kullanılmıştır (EK-4). Serbest Zaman Egzersiz Anketi, bireylerin fiziksel olarak serbest zamanlarda ne kadar aktif olduğunu değerlendirmek amacıyla kullanılmaktadır. Anketin Türkçe uyarlama çalışmaları Yerlisu-Lapa vd. (2016) tarafından yapılmıştır. Uyarlama çalışmasında yapılan Açıklayıcı Faktör Analizi, toplam varyansın %55’ini açıklayan tek faktörlü bir yapı ortaya çıkarmıştır. Türkçe versiyon test-tekrar test güvenirlik katsayısı anketin tamamı için .84, anket maddeleri için sırasıyla .80, .76 ve .72 olarak bulunmuştur. Ayrıca kriter geçerliliği amacıyla ‘Uluslararası Fiziksel Aktivite Anketi Kısa Formu’ kullanılmış olup Spearman korelasyon katsayısı .92 olarak hesaplanmıştır. Anket son yedi günde en az 15 dakika, serbest zamanda yapılan fiziksel aktiviteye ilişkin soruları kapsamakta ve son haftada; a) Zorlayıcı şiddette fiziksel aktiviteler, b) Orta şiddette fiziksel aktiviteler ve hafif şiddette fiziksel aktivitelerin kaç kez yapıldığını belirlemeyi hedeflemektedir. Anketin toplam puanı hesaplaması için; zorlayıcı şiddette aktiviteler 9, orta şiddetli aktiviteler 5 ve hafif şiddette aktiviteler 3 puan ile çarpılarak

tüm puanlar toplanmaktadır. Hesaplama yöntemi şu şekildedir; Haftalık serbest zaman aktivitesi puanı= (9 x zorlayıcı şiddette) + (5 x orta şiddette) + (3 x hafif şiddette). Ölçülen değerler toplanarak serbest zaman içerisinde bireyin ne düzeyde fiziksel olarak aktif olduğu incelenmektedir. Bu değerlendirmede; 24 ve üzeri: ‘aktif’ , 14 ile 23 arası: ‘orta düzeyde aktif’, 13 ve altı: ‘yeteri kadar aktif değil’ biçiminde değerlendirilir (Godin, 2011). Mevcut çalışma kapsamında anketin güvenilirliğine ilişkin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. ZY olan çocukların Serbest Zaman Egzersiz Anketi genelinden elde ettikleri puanlara ilişkin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.79 olarak bulunmuştur. TGG çocukların Serbest Zaman Egzersiz Anketi genelinden elde ettikleri puanlara ilişkin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.83 olarak tespit edilmiştir.

2.6.3. Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği

Çalışmaya katılan ZY olan çocukların sosyal becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeğinden yararlanılmıştır (Ek 5). Akçamete ve Avcıoğlu (2005) tarafından geliştirilen ölçek, 5’li likert tarzda 69 madde ve 12 alt bölümden oluşmaktadır. Mevcut çalışmada ölçeğin toplam puanından yararlanılmıştır. Ölçeğin geçerlilik ve güvenirlik çalışması kapsamında öncelikle varimax dik döndürme tekniği uygulanmıştır. Ölçeğin güvenirlik çalışması kapsamında ise, ölçek geneline ilişkin Cronbach Alfa katsayısı hesaplanmış ve ölçeğin geneline ilişkin Ölçeğin Cronbach Alfa değeri 0.98 olarak tespit edilmiştir. Mevcut çalışma kapsamında da ölçeğin güvenilirliğine ilişkin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. ZY olan çocukların Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği genelinden elde ettikleri puanlara ilişkin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.81 olarak bulunmuştur. TGG çocukların Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği genelinden elde ettikleri puanlara ilişkin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.84 olarak tespit edilmiştir.

2.7. VERİLERİN ANALİZİ

Çalışma kapsamında elde edilen verilerin analizinde SPSS 20.0 istatistik paket programdan yararlanılmıştır. Analiz sürecine verilerin normal dağılım gösterip göstermediği değerlendirilerek başlanmıştır. Normallik değerlendirilmesinde; Shapiro Wilk testi, Çarpıklık ve Basıklık değerleri ile Levene testi sonuçları dikkate alınmıştır. Çalışmaya katılan grubun büyüklüğü 50’den küçük olduğu için verilerin normallik değerlendirilmesinde ilk olarak Shapiro Wilk testi ile Çarpıklık ve Basıklık değerleri ele alınmıştır (Büyüköztürk, 2014). Çalışma verilerine ilişkin elde edilen Shapiro Wilk testi ile Çarpıklık ve Basıklık değerleri Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7: Shapiro-Wilk Testi Sonuçları

Ölçek	Grup		Ölçüm	W	sd	p	Çarpıklık	Basıklık
SZE*	ZY olan çocuklar	Uygulama	Ön test	0.927	10	0.416	0.439	-1.007
			Son test	0.964	10	0.835	0.302	0.832
		Kontrol	Ön test	0.955	10	0.732	1.183	1.014
			Son test	0.921	10	0.362	0.777	-0.779
	Normal gelişim gösteren çocuklar	Uygulama	Ön test	0.904	10	0.241	-0.589	-1.034
			Son test	0.955	10	0.726	0.069	-0.905
		Kontrol	Ön test	0.926	10	0.405	-0.883	-0.571
			Son test	0.935	10	0.497	-0.110	-0.946
SBDÖ*	ZY olan çocuklar	Uygulama	Ön test	0.923	10	0.384	1.010	0.727
			Son test	0.849	10	0.057	1.199	-0.580
		Kontrol	Ön test	0.917	10	0.332	1.466	1.378
			Son test	0.925	10	0.398	-0.589	-0.907
	Normal gelişim gösteren çocuklar	Uygulama	Ön test	0.961	10	0.794	0.136	-0.189
			Son test	0.965	10	0.842	0.145	-0.187
		Kontrol	Ön test	0.853	10	0.063	1.455	1.489
			Son test	0.848	10	0.055	1.466	1.443

SZE*: Serbest Zaman Egzersiz Anketi; **SBDÖ***: Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği

Tablo 7’de görüldüğü üzere, uygulama ve kontrol gruplarında yer alan çocukların SZE ve SBDÖ’den elde ettikleri ön test - son test puanlara ilişkin Shapiro Wilk testi ile Çarpıklık ve Basıklık değerleri, çalışma verilerinin normal dağılıma uygun olduğunu ortaya koymuştur ($p>0.05$, +1.5 ve -1 arası; (Tabachnick & Fidell, 2013). Çalışma kapsamında elde edilen verilerin analizinde parametrik testlerin kullanılması için Shapiro Wilk testi ile Çarpıklık ve Basıklık değerlerinin yanı sıra Levene Testi ile varyans homojenliği de incelenmiştir. (Tablo 8).

Tablo 8: Varyansların Homojenliği Levene Testi Sonuçları

Ölçek	Grup	Ölçüm	n	F	p
SZE*	ZY olan çocuklar	Ön test	20	0.509	0.485
		Son test	20	0.202	0.659
	Normal gelişim gösteren çocuklar	Ön test	20	0.145	0.708
		Son test	20	0.737	0.402
SBDÖ*	ZY olan çocuklar	Ön test	20	2.497	0.131
		Son test	20	0.222	0.643
	Normal gelişim gösteren çocuklar	Ön test	20	0.043	0.839
		Son test	20	0.676	0.422

SZE*: Serbest Zaman Egzersiz Anketi; **SBDÖ***: Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği

Tablo 8 incelendiğinde, uygulama ve kontrol gruplarında yer alan çocukların SZEA ve SBDÖ'den elde ettikleri ön test - son test puanlara ilişkin Levene testi sonuçları, çalışma verilerinin varyanslarının homojen olduğunu göstermiştir ($p>0.05$). Çalışmada ayrıca kovaryans matrislerinin eşitliğini test etmek için Box's M testi değerleri ele alınmıştır. Box's M tablosuna göre, ZY olan çocukların SZEA'dan (Box's M= 0.450) ve SBDÖ'den (Box's M = 1.382) elde ettiği puanlar ile TGG çocukların SZEA'dan (Box's M= 4.581) ve SBDÖ'den (Box's M = 26.195) elde ettiği puanların çoklu normallik varsayımını karşıladığı sonucuna varılmıştır. Çalışma kapsamında elde edilen Shapiro Wilk testi, Çarpıklık-Basıklık değerleri, Levene testi ve Box's M testi değerleri bir bütün olarak değerlendirildiğinde, uygulama ve kontrol grubunda yer alan çocukların fiziksel aktivite düzeyi ve sosyal beceri düzeyinin karşılaştırılmasında Bağımsız Gruplar t testi ile tekrarlı ölçümler Anova testinin kullanımı için gerekli varsayımların karşılandığı görülmektedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. BULGULAR

Bu bölümde, çalışmanın genel amacı doğrultusunda çalışmada yanıtı aranan problem cümlelerine ilişkin bulgular sunulmuştur. Bulguların sunumunda öncelikle tanımlayıcı istatistiksel bulgulara ardından ise problem cümlelerine dair bulgulara yer verilmiştir.

3.1. TANIMLAYICI İSTATİSTİKSEL BULGULAR

Uygulama ve kontrol gruplarında yer alan çocukların Serbest Zaman Egzersiz Anketi (SZEa) ve Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeğinden (SBDÖ) aldıkları ön test ve son test puanlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9: Uygulama ve Kontrol Gruplarındaki Çocukların SZEa ve SBDÖ’den Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı Bulgular

			Ön test			Son test	
Ölçekler	Gruplar		N	X	Ss	X	Ss
SZEa	ZY olan çocuklar	Uygulama	10	12.90	5.27	31.20	4.98
		Kontrol	10	13.50	4.99	13.30	5.45
	TGG çocuklar	Uygulama	10	21.70	12.16	40.90	8.92
		Kontrol	10	22.10	11.24	22.00	11.40
SBDÖ	ZY olan çocuklar	Uygulama	10	144.20	26.96	185.10	17.91
		Kontrol	10	147.80	13.65	151.30	20.57
	TGG çocuklar	Uygulama	10	189.20	32.09	259.00	20.23
		Kontrol	10	186.80	40.25	190.80	33.76

Tablo 9’da görüldüğü üzere, uygulama grubundaki ZY olan çocukların SZEa’den elde ettiği ön test puanların ortalaması 12.90, standart sapması 5.27 ve son test puanların ortalaması 31.20, standart sapması 4.98’dir. Kontrol grubundaki ZY olan çocukların SZEa’den ön test puanların ortalaması 13.50, standart sapması 4.99 ve son test puanların ortalaması 13.30, standart sapması 5.45’tir. Uygulama grubundaki TGG çocukların SZEa’den elde ettiği ön test puanların ortalaması 21.70, standart sapması 12.16 ve son test puanların ortalaması 40.90, standart sapması 8.92’dir. Kontrol grubundaki TGG çocukların SZEa’den ön test puanların ortalaması 22.10, standart sapması 11.24 ve son test puanların ortalaması 22.00, standart sapması 11.40’tır. Bununla birlikte, uygulama grubundaki ZY olan çocukların SBDÖ’den elde ettiği ön test puanların ortalaması 144.20, standart sapması 26.96 ve son test puanların ortalaması 185.10, standart sapması 17.91’dir. Kontrol grubundaki ZY olan çocukların

SBDÖ'den ön test puanların ortalaması 147.80, standart sapması 13.65 ve son test puanların ortalaması 151.30, standart sapması 20.57'dir. Uygulama grubundaki TGG çocukların SBDÖ'den elde ettiği ön test puanların ortalaması 189.20, standart sapması 32.09 ve son test puanların ortalaması 259.00, standart sapması 20.23'tür. Kontrol grubundaki TGG çocukların SBDÖ'den ön test puanların ortalaması 186.80, standart sapması 40.25 ve son test puanların ortalaması 190.80, standart sapması 33.76'dır.

3.2. ÇALIŞMANIN BİRİNCİ ALT PROBLEM CÜMLESİNE İLİŞKİN BULGULAR

Uygulama ve kontrol gruplarında yer alan çocukların fiziksel aktivite düzeyleri arasında, 8 haftalık kapsayıcı fiziksel aktiviteler öncesi anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 10: Uygulama ve Kontrol Gruplarındaki Çocukların Fiziksel Aktivite Düzeyi Ön Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Gruplar		N	X	Ss	sd	t	p
ZY olan çocuklar	Uygulama	10	12.90	5.27	18	-0.261	0.797
	Kontrol	10	13.50	4.99			
TGG çocuklar	Uygulama	10	21.70	12.16	18	-0.076	0.940
	Kontrol	10	22.10	11.24			

Tablo 10 incelendiğinde, 8 haftalık kapsayıcı fiziksel aktiviteler öncesi uygulama ve kontrol gruplarında yer alan ZY olan çocukların SZE'A'dan elde ettiği ön test puanlar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır ($t_{(18)}$: -0.261, $p>0.05$). Benzer şekilde, 8 haftalık kapsayıcı fiziksel aktiviteler öncesi uygulama ve kontrol gruplarında yer alan TGG çocukların SZE'A'dan elde ettiği ön test puanlar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ($t_{(18)}$: -0.076, $p>0.05$). Bu durum 8 haftalık kapsayıcı fiziksel aktiviteler öncesi uygulama ve kontrol gruplarında yer alan çocukların fiziksel aktivite düzeylerinin benzer olduğunu göstermiştir.

3.3. ÇALIŞMANIN İKİNCİ ALT PROBLEM CÜMLESİNE İLİŞKİN BULGULAR

Uygulama ve kontrol gruplarında yer alan çocukların sosyal beceri düzeyleri arasında, 8 haftalık kapsayıcı fiziksel aktiviteler öncesi anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 11: Uygulama ve Kontrol Gruplarındaki Çocukların Sosyal Beceri Düzeyi Ön Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Gruplar		N	X	Ss	sd	t	p
ZY olan çocuklar	Uygulama	10	144.20	26.96	18	-0.377	0.711
	Kontrol	10	147.80	13.65			
TGG çocuklar	Uygulama	10	189.20	32.09	18	0.147	0.884
	Kontrol	10	186.80	40.25			

Tablo 11’de görüldüğü üzere, 8 haftalık kapsayıcı fiziksel aktiviteler öncesi uygulama ve kontrol gruplarında yer alan ZY olan çocukların SBDÖ’den elde ettiği ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($t_{(18)}: -0.377, p>0.05$). Benzer şekilde, 8 haftalık kapsayıcı fiziksel aktiviteler öncesi uygulama ve kontrol gruplarında yer alan TGG çocukların SBDÖ’den elde ettiği ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ($t_{(18)}: 0.147, p>0.05$). Bu durum, 8 haftalık kapsayıcı fiziksel aktiviteler öncesi uygulama ve kontrol gruplarında yer alan çocukların sosyal beceri düzeylerinin benzer olduğunu açığa çıkarmıştır.

3.4. ÇALIŞMANIN ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEM CÜMLESİNE İLİŞKİN BULGULAR

Uygulama ve kontrol gruplarında yer alan çocukların fiziksel aktivite düzeyleri arasında, 8 haftalık kapsayıcı fiziksel aktiviteler sonrası anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 12: Uygulama ve Kontrol Gruplarındaki Çocukların Fiziksel Aktivite Düzeyi Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Gruplar		N	X	Ss	sd	t	p
ZY olan çocuklar	Uygulama	10	31.20	4.98	18	7.658	0.000*
	Kontrol	10	13.30	5.45			
TGG çocuklar	Uygulama	10	40.90	8.92	18	4.128	0.001*
	Kontrol	10	22.00	11.40			

* $p<0.05$

Tablo 12 incelendiğinde, 8 haftalık kapsayıcı fiziksel aktiviteler sonrası uygulama ve kontrol gruplarında yer alan ZY olan çocukların SZE’den elde ettiği son test puanları arasında uygulama grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($t_{(18)}: 7.658, p<0.05$). Benzer şekilde, 8 haftalık kapsayıcı fiziksel aktiviteler sonrası uygulama ve kontrol gruplarında yer alan TGG çocukların SZE’den elde ettiği ön test puanları arasında uygulama grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($t_{(18)}: 4.128, p<0.05$). Bu durum, 8 haftalık kapsayıcı

fiziksel aktiviteler sonrası uygulama grubundaki çocukların fiziksel aktivite düzeylerinde olumlu yönde anlamlı bir artış olduğunu göstermiştir.

3.5. ÇALIŞMANIN DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEM CÜMLESİNE İLİŞKİN BULGULAR

Uygulama ve kontrol gruplarında yer alan çocukların sosyal beceri düzeyleri arasında 8 haftalık kapsayıcı fiziksel aktiviteler sonrası anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 13: Uygulama ve Kontrol Gruplarındaki Çocukların Sosyal Beceri Düzeyi Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Gruplar		N	X	Ss	sd	t	p
ZY olan çocuklar	Uygulama	10	185.10	17.91	18	3.918	0.001*
	Kontrol	10	151.30	20.57			
TGG çocuklar	Uygulama	10	259.00	20.23	18	0.422	0.000*
	Kontrol	10	190.80	33.76			

*p<0.05

Tablo 13'te görüldüğü üzere, 8 haftalık kapsayıcı fiziksel aktiviteler sonrası uygulama ve kontrol gruplarında yer alan ZY olan çocukların SBDÖ'den elde ettiği son test puanları arasında uygulama grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($t_{(18)}: 3.918, p<0.05$). Benzer şekilde, 8 haftalık kapsayıcı fiziksel aktiviteler sonrası uygulama ve kontrol gruplarında yer alan TGG çocukların SBDÖ'den elde ettiği son test puanları arasında uygulama grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır ($t_{(18)}: 0.422, p<0.05$). Bu durum, 8 haftalık kapsayıcı fiziksel aktiviteler sonrası uygulama grubundaki çocukların sosyal beceri düzeylerinde olumlu yönde anlamlı bir artış olduğunu ortaya koymuştur.

3.6. ÇALIŞMANIN BEŞİNCİ ALT PROBLEM CÜMLESİNE İLİŞKİN BULGULAR

Uygulama ve kontrol grubunda yer alan ZY olan çocukların fiziksel aktivite düzeyleri, 8 haftalık kapsayıcı fiziksel aktiviteler öncesi ve sonrası arasında anlamlı farklılık göstermekte midir?

Tablo 14: Uygulama ve Kontrol Gruplarındaki ZY Olan Çocukların Fiziksel Aktivite Düzeyi Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Anova Sonuçları

Kaynak	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p	Kısmi Eta Kare
Gruplar arası						
Grup (Uygulama/Kontrol)	748.225	1	748.225	24.212	0.000*	0.574
Hata	556.250	18	30.903			
Gruplar içi						
Ölçüm (Ön/Son)	819.025	1	819.025	35.883	0.000*	0.666
Grup*Ölçüm	855.625	1	855.625	37.486	0.000*	0.676
Hata	410.850	18	22.825			

*p<0.05

Tablo 14 incelendiğinde, uygulama ve kontrol gruplarında yer alan ZY olan çocukların ön test – son test puanları arasında ayırım yapmaksızın SZEA’dan elde ettikleri puanların ortalamaları arasında grup etkisi bakımından anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($F(1, 18)= 24.212$; $p<0.05$). Aynı şekilde, uygulama ve kontrol gruplarında yer alan ZY olan çocukların grup ayırımı yapmaksızın SZEA’dan elde ettikleri ön test – son test puanların ortalamaları arasında ölçüm etkisi bakımından anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır ($F(1, 18)= 35.883$; $p<0.05$). Bunula birlikte, grup ve ölçüm ortak etkisinin de anlamlı olduğu görülmüştür ($F(1, 18)= 37.486$; $p<0.05$). Bu bulgu uygulama ve kontrol gruplarındaki ZY olan çocukların ön test ve son test ölçümlerinde SZEA’dan elde ettikleri puanların farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Uygulama ve kontrol gruplarında yer alan ZY olan çocukların SZEA’dan elde ettikleri puanların zaman içinde gösterdiği farklılığın kaynağını incelemek için düzeltilmiş Bonferroni değerleri kullanılmıştır (Tablo 15).

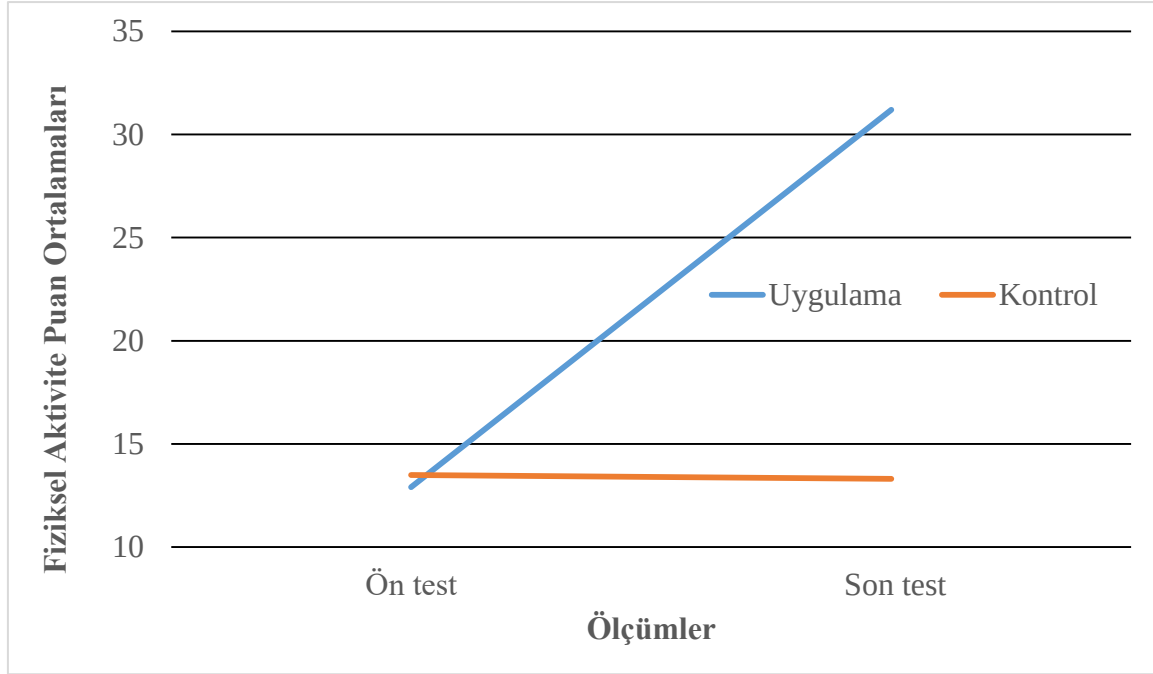
Tablo 15: Uygulama ve Kontrol Gruplarındaki ZY Olan Çocukların Fiziksel Aktivite Düzeyi Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Düzeltilmiş Bonferroni Değerleri

Grup	Ölçüm		Fark	p
Uygulama	Ön test	Son test	-18.300	0.000*
	Son test	Ön test	18.300	
Kontrol	Ön test	Son test	0.200	0.933
	Son test	Ön test	-0.200	

*p<0.05

Tablo 15’te görüldüğü üzere uygulama grubundaki ZY olan çocukların son test puanlarında ön test puanlarına göre anlamlı bir artış olduğu belirlenmiştir (düzeltilmiş

Bonferroni= $p < 0.05$, Fark= +18.300). Buna karşın, kontrol grubundaki ZY olan çocukların son test puanlarının ön test puanlarına göre anlamlı bir artış sergilemediği saptanmıştır (düzeltilmiş Bonferroni= $p > 0.05$, Fark: -0,200). Uygulama ve kontrol grubundaki ZY olan çocukların fiziksel aktivite düzeyine ilişkin bulguların yer aldığı etkileşim grafiği Şekil 3'te sunulmuştur.



Şekil 3: Uygulama ve Kontrol Gruplarındaki ZY Olan Çocukların Fiziksel Aktivite Düzeyine İlişkin Puan Ortalamaları Grafiği

Şekil 3 incelendiğinde, uygulama grubundaki ZY olan çocukların ön test – son test fiziksel aktivite puanları arasında belirgin bir artış olduğu görülmüştür. Buna karşın kontrol grubundaki ZY olan çocukların ön test – son test fiziksel aktivite puanları arasında belirgin bir artış olmadığı saptanmıştır. Çalışma kapsamında Anova testinden elde edilen bulgular ve etkileşim grafiği bir bütün olarak değerlendirildiğinde 8 haftalık kapsayıcı fiziksel aktivitelerin uygulama grubundaki ZY olan çocukların fiziksel aktivite düzeyi üzerinde olumlu yönde anlamlı bir etki oluşturduğu izlenimi edinilmiştir.

3.7. ÇALIŞMANIN ALTINCI ALT PROBLEM CÜMLESİNE İLİŞKİN BULGULAR

Uygulama ve kontrol grubunda yer alan TGG çocukların fiziksel aktivite düzeyleri, 8 haftalık kapsayıcı fiziksel aktiviteler öncesi ve sonrası arasında anlamlı farklılık göstermekte midir?

Tablo 16: Uygulama ve Kontrol Gruplarındaki TGG Çocukların Fiziksel Aktivite Düzeyi Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Anova Sonuçları

Kaynak	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p	Kısmi Eta Kare
Gruplar arası						
Grup (Uygulama/Kontrol)	855.625	1	855.625	5.044	0.038	0.219
Hata	3053.650	18	169.647			
Gruplar içi						
Ölçüm (Ön/Son)	912.025	1	931.225	12.587	0.002*	0.412
Grup*Ölçüm	931.225	1	950.625	12.852	0.002*	0.427
Hata	1304.250	18	72.458			

*p<0.05

Tablo 16 incelendiğinde, uygulama ve kontrol gruplarında yer alan TGG çocukların ön test – son test puanları arasında ayırım yapmaksızın SZEA’dan elde ettikleri puanların ortalamaları arasında grup etkisi bakımından anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($F(1, 18)= 5.044$; $p<0.05$). Aynı şekilde, uygulama ve kontrol gruplarında yer alan TGG çocukların grup ayırımı yapmaksızın SZEA’dan elde ettikleri ön test – son test puanların ortalamaları arasında ölçüm etkisi bakımından anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($F(1, 18)= 12.587$; $p<0.05$). Bununla birlikte, grup ve ölçüm ortak etkisinin de anlamlı olduğu saptanmıştır ($F(1, 18)= 12.852$; $p<0.05$). Bu bulgu uygulama ve kontrol gruplarındaki TGG çocukların ön test ve son test ölçümlerinde SZEA’dan elde ettikleri puanların farklılık gösterdiğini açığa çıkarmıştır. Uygulama ve kontrol gruplarında yer alan TGG çocukların SZEA’dan elde ettikleri puanların zaman içinde gösterdiği farklılığın kaynağını incelemek için düzeltilmiş Bonferroni değerlerinden yararlanılmıştır (Tablo 17).

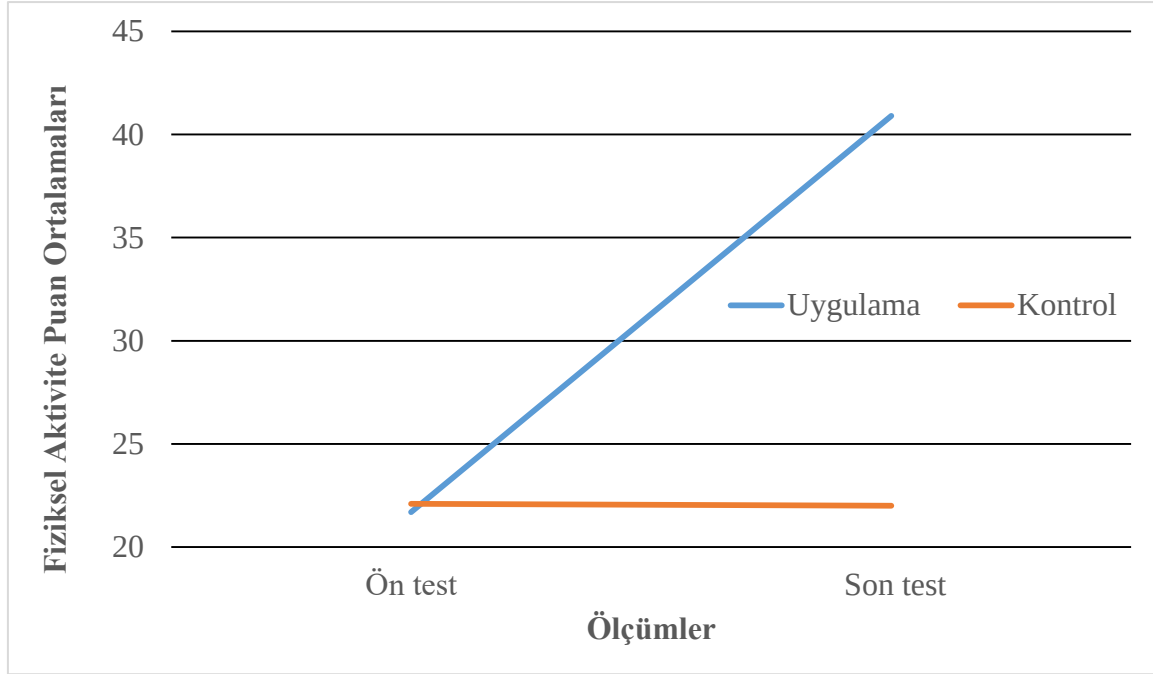
Tablo 17: Uygulama ve Kontrol Gruplarındaki TGG Çocukların Fiziksel Aktivite Düzeyi Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Düzeltilmiş Bonferroni Değerleri

Grup	Ölçüm		Fark	p
Uygulama	Ön test	Son test	-19.200	0.000*
	Son test	Ön test	19.200	
Kontrol	Ön test	Son test	0.100	0.982
	Son test	Ön test	-0.100	

*p<0.05

Tablo 17’de görüldüğü üzere, uygulama grubundaki TGG çocukların son test puanlarında ön test puanlarına göre anlamlı bir artış olduğu görülmüştür (düzeltilmiş

Bonferroni= $p < 0.05$, Fark= +19.200). Buna karşın, kontrol grubundaki TGG çocukların son test puanlarının ön test puanlarına göre anlamlı bir artış sergilemediği belirlenmiştir (düzeltilmiş Bonferroni= $p > 0.05$, Fark: -0,100). Uygulama ve kontrol grubundaki TGG çocukların fiziksel aktivite düzeyine ilişkin bulguların yer aldığı etkileşim grafiği Şekil 4'te sunulmuştur.



Şekil 4: Uygulama ve Kontrol Gruplarındaki TGG Çocukların Fiziksel Aktivite Düzeyine İlişkin Puan Ortalamaları Grafiği

Şekil 4 incelendiğinde, uygulama grubundaki TGG çocukların ön test – son test fiziksel aktivite puanları arasında belirgin bir artış olduğu belirlenmiştir. Buna karşın kontrol grubundaki TGG çocukların ön test – son test fiziksel aktivite puanları arasında belirgin bir artış olmadığı saptanmıştır. Çalışma kapsamında Anova testinden elde edilen bulgular ve etkileşim grafiği bir bütün olarak değerlendirildiğinde 8 haftalık kapsayıcı fiziksel aktivitelerin uygulama grubundaki TGG çocukların fiziksel aktivite düzeyi üzerinde olumlu yönde anlamlı bir etki oluşturduğu izlenimi edinilmiştir.

3.8. ÇALIŞMANIN YEDİNCİ ALT PROBLEM CÜMLESİNE İLİŞKİN BULGULAR

Uygulama ve kontrol grubunda yer alan ZY olan çocukların sosyal beceri düzeyleri, 8 haftalık kapsayıcı fiziksel aktiviteler öncesi ve sonrası arasında anlamlı farklılık göstermekte midir?

Tablo 18: Uygulama ve Kontrol Gruplarındaki ZY Olan Çocukların Sosyal Beceri Düzeyi Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Anova Sonuçları

Kaynak	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p	Kısmi Eta Kare
Gruplar arası						
Grup (Uygulama/Kontrol)	2280.100	1	2280.100	5.509	0.031*	0.234
Hata	7449.500	18	413.861			
Gruplar içi						
Ölçüm (Ön/Son)	4928.400	1	4928.400	11.878	0.003*	0.398
Grup*Ölçüm	3496.900	1	3496.900	8.428	0.009*	0.319
Hata	7468.700	18	414.928			

*p<0.05

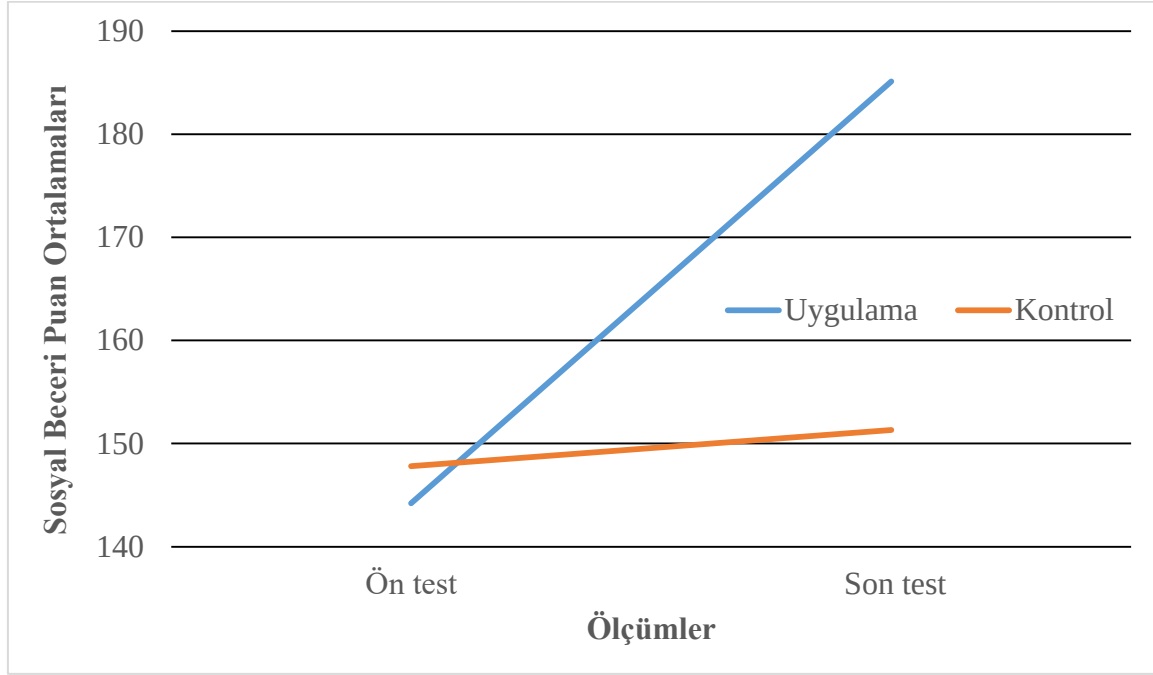
Tablo 18 incelendiğinde, uygulama ve kontrol gruplarında yer alan ZY olan çocukların ön test – son test puanları arasında ayırım yapmaksızın SBDÖ’den elde ettikleri puanların ortalamaları arasında grup etkisi bakımından anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($F(1, 18)= 5.509$; $p<0.05$). Aynı şekilde, uygulama ve kontrol gruplarında yer alan ZY olan çocukların grup ayırım yapmaksızın SBDÖ’den elde ettikleri ön test – son test puanların ortalamaları arasında ölçüm etkisi bakımından anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($F(1, 18)= 11.878$; $p<0.05$). Bununla birlikte, grup ve ölçüm ortak etkisinin de anlamlı olduğu saptanmıştır (($F(1, 18)= 8.428$; $p<0.05$). Bu bulgu uygulama ve kontrol gruplarındaki ZY olan çocukların ön test ve son test ölçümlerinde SBDÖ’den elde ettikleri puanların farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Uygulama ve kontrol gruplarında yer alan ZY olan çocukların SBDÖ’den elde ettikleri puanların zaman içinde gösterdiği farklılığın kaynağını incelemek için düzeltilmiş Bonferroni değerleri kullanılmıştır (Tablo 19).

Tablo 19: Uygulama ve Kontrol Gruplarındaki ZY Olan Çocukların Sosyal Beceri Düzeyi Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Düzeltilmiş Bonferroni Değerleri

Grup	Ölçüm	Fark	p
Uygulama	Ön test	Son test	0.002*
	Son test	Ön test	
Kontrol	Ön test	Son test	0.691
	Son test	Ön test	

*p<0.05

Tablo 19’da görüldüğü üzere uygulama grubundaki ZY olan çocukların son test puanlarında ön test puanlarına göre anlamlı bir artış olduğu tespit edilmiştir (düzeltilmiş Bonferroni= $p<0.05$, Fark= +40.900). Buna karşın, kontrol grubundaki ZY olan çocukların son test puanlarının ön test puanlarına göre anlamlı bir artış sergilemediği belirlenmiştir (düzeltilmiş Bonferroni= $p>0.05$, Fark: +3.500). Uygulama ve kontrol grubundaki ZY olan çocukların sosyal beceri düzeyine ilişkin bulguların yer aldığı etkileşim grafiği Şekil 5’te sunulmuştur.



Şekil 5: Uygulama ve Kontrol Gruplarındaki ZY Olan Çocukların Sosyal Beceri Düzeyine İlişkin Puan Ortalamaları Grafiği

Şekil 5 incelendiğinde, uygulama grubundaki ZY olan çocukların ön test – son test sosyal beceri puanları arasında belirgin bir artış olduğu belirlenmiştir. Buna karşın, kontrol grubundaki ZY olan çocukların ön test – son test sosyal beceri puanları arasında belirgin bir artış olmadığı saptanmıştır. Çalışma kapsamında Anova testinden elde edilen bulgular ve etkileşim grafiği bir bütün olarak değerlendirildiğinde 8 haftalık kapsayıcı fiziksel aktivitelerin uygulama grubundaki ZY olan çocukların sosyal beceri düzeyi üzerinde olumlu yönde anlamlı bir etki oluşturduğu izlenimi edinilmiştir.

3.9. ÇALIŞMANIN SEKİZİNCİ ALT PROBLEM CÜMLESİNE İLİŞKİN BULGULAR

Uygulama ve kontrol grubunda yer alan TGG çocukların sosyal beceri düzeyleri, 8 haftalık kapsayıcı fiziksel aktiviteler öncesi ve sonrası arasında anlamlı farklılık göstermekte midir?

Tablo 20: Uygulama ve Kontrol Gruplarındaki TGG Çocukların Sosyal Beceri Düzeyi Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Anova Sonuçları

Kaynak	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p	Kısmi Eta Kare
Gruplar arası						
Grup (Uygulama/Kontrol)	12460.900	1	12460.900	7.961	0.011*	0.307
Hata	28174.000	18	1565.222			
Gruplar içi						
Ölçüm (Ön/Son)	13616.100	1	13616.100	25.459	0.000*	0.586
Grup*Ölçüm	10824.100	1	10824.100	20.239	0.000*	0.529
Hata	9626.800	18	534.822			

*p<0.05

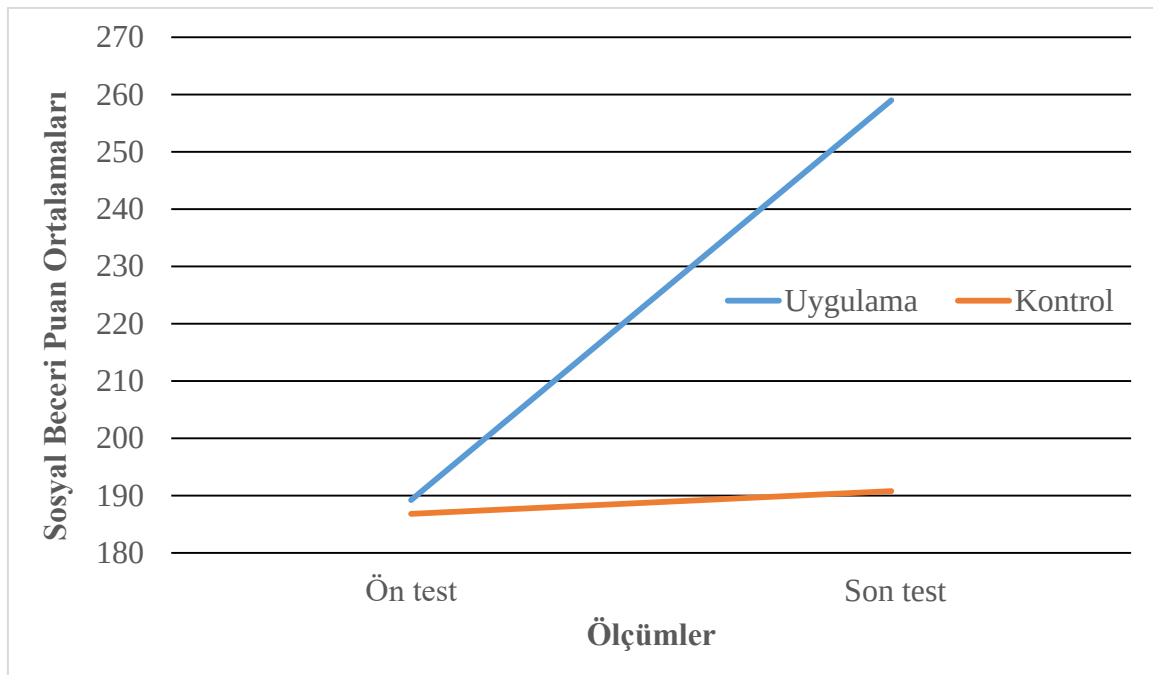
Tablo 20 incelendiğinde, uygulama ve kontrol gruplarında yer alan TGG çocukların ön test – son test puanları arasında ayırım yapmaksızın SBDÖ’den elde ettikleri puanların ortalamaları arasında grup etkisi bakımından anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($F(1, 18) = 7.961$; $p < 0.05$). Aynı şekilde, uygulama ve kontrol gruplarında yer alan TGG çocukların grup ayırımı yapmaksızın SBDÖ’den elde ettikleri ön test – son test puanların ortalamaları arasında ölçüm etkisi bakımından anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($F(1, 18) = 25.459$; $p < 0.05$). Bununla birlikte, grup ve ölçüm ortak etkisinin de anlamlı olduğu saptanmıştır ($F(1, 18) = 20.239$; $p < 0.05$). Bu bulgu uygulama ve kontrol gruplarındaki TGG çocukların ön test ve son test ölçümlerinde SBDÖ’den elde ettikleri puanların farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Uygulama ve kontrol gruplarında yer alan TGG SBDÖ’den elde ettikleri puanların zaman içinde gösterdiği farklılığın kaynağını incelemek için düzeltilmiş Bonferroni değerleri kullanılmıştır (Tablo 21).

Tablo 21: Uygulama ve Kontrol Gruplarındaki TGG Çocukların Sosyal Beceri Düzeyi Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Düzeltilmiş Bonferroni Değerleri

Grup	Ölçüm		Fark	p
Uygulama	Ön test	Son test	-69.800	0.001*
	Son test	Ön test	69.800	
Kontrol	Ön test	Son test	-4.000	0.263

Son test	Ön test	4.000
*p<0.05		

Tablo 21’de görüldüğü üzere uygulama grubundaki TGG çocukların son test puanlarında ön test puanlarına göre anlamlı bir artış olduğu tespit edilmiştir (düzeltilmiş Bonferroni= $p<0.05$, Fark= +69.800). Buna karşın, kontrol grubundaki TGG çocukların son test puanlarının ön test puanlarına göre anlamlı bir artış sergilemediği belirlenmiştir (düzeltilmiş Bonferroni= $p>0.05$, Fark: +4.000). Uygulama ve kontrol grubundaki TGG çocukların sosyal beceri düzeyine ilişkin bulguların yer aldığı etkileşim grafiği Şekil 6’da sunulmuştur.



Şekil 6: Uygulama ve Kontrol Gruplarındaki TGG Çocukların Sosyal Beceri Düzeyine İlişkin Puan Ortalamaları Grafiği

Şekil 6 incelendiğinde, uygulama grubundaki TGG çocukların ön test – son test sosyal beceri puanları arasında belirgin bir artış olduğu belirlenmiştir. Buna karşın, kontrol grubundaki TGG çocukların ön test – son test sosyal beceri puanları arasında belirgin bir artış olmadığı saptanmıştır. Çalışma kapsamında Anova testinden elde edilen bulgular ve etkileşim grafiği bir bütün olarak değerlendirildiğinde 8 haftalık kapsayıcı fiziksel aktivitelerin uygulama grubundaki TGG çocukların sosyal beceri düzeyi üzerinde olumlu yönde anlamlı bir etki oluşturduğu izlenimi edinilmiştir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmanın genel amacı, kapsayıcı fiziksel aktivitelerin ZY olan ve olmayan çocukların fiziksel aktivite düzeyi ve sosyal becerileri üzerindeki etkilerinin incelenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda elde edilen sonuçlara, sonuçların alanyazın eşliğinde tartışılmasına ve önerilere ilişkin bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

Sonuç

Çalışmada, ZY olan ve olmayan çocuklar ile birlikte 8 hafta süresince kapsayıcı fiziksel aktiviteler gerçekleştirilmiştir. 8 haftalık sürecin öncesi ve sonrasında elde edilen bulguların değerlendirilmesi neticesinde, ZY olan ve olmayan çocukların fiziksel aktivite düzeyi ve sosyal beceri düzeylerine ilişkin sonuçlara ulaşılmıştır. Söz konusu sonuçlar alt başlıklar şeklinde aşağıda sunulmuştur.

Fiziksel aktivite düzeyine ilişkin sonuçlar: Zihinsel yetersizliği olan ve olmayan çocukların fiziksel aktivite düzeyine ilişkin bulgular incelendiğinde, uygulama grubundaki ZY olan ve olmayan çocukların 8 haftalık kapsayıcı fiziksel aktiviteler sonrası fiziksel aktivite düzeyinde olumlu yönde anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Buna karşın, 8 haftalık kapsayıcı fiziksel aktivite sürecinde herhangi bir fiziksel aktivite programına katılmayan kontrol grubundaki ZY olan ve olmayan çocukların fiziksel aktivite düzeyinde herhangi bir anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Sosyal becerilere ilişkin sonuçlar: ZY olan ve olmayan çocukların sosyal beceri düzeyine ilişkin bulgular değerlendirildiğinde, uygulama grubundaki ZY olan ve olmayan çocukların 8 haftalık kapsayıcı fiziksel aktiviteler sonrası sosyal beceri düzeyinde olumlu yönde anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Buna karşın, 8 haftalık kapsayıcı fiziksel aktivite sürecinde herhangi bir fiziksel aktivite programına katılmayan kontrol grubundaki ZY olan ve olmayan çocukların sosyal beceri düzeyinde herhangi bir anlamlı farklılık olmadığı saptanmıştır.

Sonuç olarak, 8 haftalık kapsayıcı fiziksel aktivitelerin ZY olan ve olmayan çocukların fiziksel aktivite ve sosyal beceri düzeyleri üzerinde olumlu yönde bir etkisinin olduğu izlenimi edinilmiştir.

Tartışma

Bu çalışmada, ZY olan çocukların fiziksel aktivite düzeyi ve sosyal becerilerinin gelişimi bakımından fiziksel aktiviteler TGG çocukların katılımıyla kapsayıcı bir anlayışla sunulmuştur. Günümüzde özel gereksinimi olan bireylerin eğitimi sürecinde TGG akran

katılımına yer verilmesi; eğitim (Gray & Pring, 2004), rehabilitasyon (Cicerone vd., 2000), tıp (Sackett, 1997) ve hemşirelik (Melnik, 2010) gibi farklı disiplin alanlarında kullanımı önerilmektedir (Yarımkaya, 2018). TGG akran katılımına yer verilmesinin tavsiye edildiği bir diğer alan ise beden eğitimidir (Reid vd., 2012). Özel gereksinimli bireyler için düzenlenen fiziksel aktivitelere TGG akran katılımının sağlanmasının özel gereksinimli bireylerin farklı gelişim özellikleri üzerinde olumlu katkılar oluşturacağı vurgulanmaktadır (Klavina & Block, 2008). Kapsayıcı fiziksel aktiviteler olarak da adlandırılan bu süreç, özel gereksinimi olan ve olmayan çocukların gelişim özelliklerine destek olmasının yanı sıra bu bireyler arasında karşılıklı etkileşim ve iletişim becerilerinin geliştirilmesine de katkı sunmaktadır (Block vd., 2022).

Mevcut çalışmada, ZY olan ve olmayan çocuklar ile birlikte 8 hafta süresince kapsayıcı fiziksel aktiviteler gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda, kapsayıcı fiziksel aktivitelerin ZY olan ve olmayan çocukların fiziksel aktivite ve sosyal beceri düzeyleri üzerinde olumlu yönde etkilerinin olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bu sonuç; kapsayıcı bir anlayışla düzenlenen beden eğitimi, spor, oyun ve egzersiz temelli fiziksel aktivitelerin ZY olan ve olmayan çocukların fiziksel aktivite düzeyi ve sosyal becerileri üzerindeki olumlu etkilerini ortaya koyan önceki çalışmaların sonuçlarıyla benzer niteliktedir (Temple & Stanish, 2011; Yarımkaya, 2018). İlgili alanyazında, TGG akran katılımı içermese de beden eğitimi, spor, oyun ve egzersiz temelli fiziksel aktivitelerin ZY olan çocukların fiziksel aktivite düzeyi ve sosyal becerileri üzerinde olumlu yönde etkiler oluşturduğunu öne süren çalışmalara da rastlamak mümkündür. (Albayrak-Kuruoğlu & Uzunçayır, 2020; Ataman-Yancı, 2011; Çevik & Kabasakal, 2013; Giagazoglou vd., 2013; Golubović vd., 2012; Guidetti vd., 2009; İlhan, 2008; Murphy & Carbone, 2008; Solish vd., 2010; Siperstein vd., 2009; Westendorp vd., 2011; Top, 2015).

Alanyazın incelendiğinde her ne kadar sınırlı sayıda da olsa zihinsel yetersizliğin yanı sıra özellikle otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan çocukların gelişim alanlarına destek olmak amacıyla kapsayıcı fiziksel aktiviteleri kullanan çalışmalar olduğu görülmüştür. Örneğin: Yarımkaya vd. (2017) tarafından yürütülen ve OSB olan bir bireyin iletişim becerileri üzerinde akran aracılı uyarlanmış fiziksel aktivitelerin etkilerinin incelendiği çalışmaya TGG üç akran ve OSB olan bir birey katılmıştır. Altı hafta süren çalışma sonucunda, OSB olan bireyde iletişime tepki, iletişim başlatma ve ortak ilgi becerilerinde olumlu yönde değişimler olduğu belirlenmiştir.

Sansi (2019) çalışmasında, bütünleşik fiziksel aktivitelerin OSB olan çocukların psikomotor özellikleri üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmada 24 TGG akran

ve 23 OSB olan çocuk yer almıştır. 12 hafta süren çalışmanın sonucunda OSB olan çocukların motor gelişimlerinde ve sosyal beceri düzeylerinde anlamlı bir artış olduğu gözlemlenmiştir.

Brookman vd. (2003), OSB olan bireylerin sosyal etkileşim becerileri üzerinde bir açık alan rekreatif etkinliği olan yaz kampının etkililiğini incelemek amacıyla yaptıkları araştırmada, TGG akranlar ve destek personellerinin yardımıyla gerçekleştirilen kamp faaliyetlerinin (kaya tırmanışı, dans, imnastik, yüzme) hedeflenen gelişim alanları için başarılı bir model olduğunu saptamıştır.

Chu & Pan (2012) çalışmasında, OSB olan çocukların sosyal etkileşim düzeyleri üzerinde kardeş ve akranlar yardımıyla gerçekleştirilen su içi egzersizlerin etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. 21 OSB olan çocuğun yer aldığı çalışma sonucunda akran ve kardeş yardımıyla yapılan su içi egzersizlerin, OSB olan çocukların su içi hareket becerilerini ve sosyal etkileşim düzeylerini olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur.

Mevcut çalışma sonucunda alanyazınla uyumlu bir şekilde, kapsayıcı fiziksel aktivitelere katılan ZY olan ve olmayan çocukların fiziksel aktivite düzeyi ve sosyal becerilerinin olumlu yönde değişim gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma sonuçlarının ZY olan çocuklar ile çalışma potansiyeli olan eğitimci, uzman ve araştırmacılar için örnek durumlar oluşturarak ZY olan çocukların beden eğitimi ve spor ortamlarında kapsayıcı eğitime dahil edilmesine katkı sunabileceği düşünülmektedir.

Öneriler

Çalışma sonucu ulaşılan bulgular ve sonuçlar bağlamında bazı önerilerde bulunulmuştur. Bu öneriler aşağıda sunulmuştur.

İleriki Araştırmalara Yönelik Öneriler: Çalışmada ZY olan ve olmayan çocukların fiziksel aktivite düzeyleri ve sosyal becerileri ele alınmıştır. İleriki çalışmalarda ZY olan ve olmayan çocukların iletişim becerileri, arkadaşlık becerileri ya da motor becerileri üzerine çalışılabilir.

Çalışma, ön test – son test kontrol gruplu deneysel modelde yürütülmüştür. İleriki çalışmalarda ZY olan ve olmayan çocukların fiziksel aktivite düzeyleri ve sosyal becerilerine ilişkin daha detaylı veriler elde edilmesi amacıyla nitel görüşme tekniği kullanılabilir.

Mevcut çalışmada kullanılan kapsayıcı fiziksel aktivitelerin farklı özel gereksinim grubundaki bireylerin fiziksel aktivite düzeyleri ve sosyal becerileri üzerindeki etkililikleri karşılaştırılabilir.

Kapsayıcı fiziksel aktivite programının içinde yer alan aktiviteler değiştirilerek yeni programlar oluşturulabilir ve yeni programlarla mevcut kapsayıcı fiziksel aktivite programının etkililikleri karşılaştırılabilir.

Kapsayıcı fiziksel aktivitelerin yardımcı personel, aile üyeleri, araştırmacı, antrenör ve öğretmenler tarafından uygulanması sonucu ZY olan ve olmayan bireylerin fiziksel aktivite düzeyleri ve sosyal becerilerindeki gelişimleri incelenebilir.

Uygulamalara Yönelik Öneriler: Kapsayıcı eğitimin düzenlendiği okullarda TGG ekranlar için akran eğitimi çalışmaları düzenlenebilir.

ZY olan bireylerin eğitimde sorumluluk alan uzman, antrenör veya öğretmenlere ZY olan bireylere kapsayıcı fiziksel aktivitelerin nasıl uygulanacağına ilişkin eğitimler verilebilir.

Beden eğitimi ve spor dersi müfredatında yer alan uygulamaların mümkün olduğunca ZY olan bireylere akranlar aracılığıyla sunulmasına yönelik düzenlemeler yapılabilir.

KAYNAKÇA

- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. (2019). Defining criteria for intellectual disability. <https://www.aaidd.org/intellectual-disability/definition> adresinden alındı
- Akçamete, G. (2011). *Özel gereksinimi olan küçük çocuklar*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Akçamete, G., & Avcıoğlu, H. (2005). Sosyal becerileri değerlendirme ölçeğinin (7-12 yaş) geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(5), 61-77.
- Aktürk-Çopur, D. (2019). *Mülteci öğrencilerin uyum sürecinde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 602751)
- Albayrak-Kuruoğlu, Y., & Uzunçayır, D. (2020). Zihinsel yetersizliği olan çocuklarda, uyarlanmış su içi egzersizlerin sosyal beceriler üzerine etkisi. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 25(2), 117-126.
- American Psychological Association-APA. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. American Psychiatric Publishing.
- Aral, N., & Gürsoy, F. (2007). *Özel eğitim gerektiren çocuklar ve özel eğitime giriş*. Morpa Yayınları.
- Ataman-Yancı, H. B. (2011). Öğretilbilir zihinsel engelli olan çocukların ruhsal ve sosyal uyumunda sportif rekreasyonun önemi. *Uluslararası Hakemli Akademik Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 224-235.
- Avcıoğlu, H. (2005). *Etkinliklerle sosyal beceri öğretimi*. Kök Yayıncılık .
- Avcıoğlu, H. (2012). Zihinsel yetersizliği olan çocuklara sosyal beceri kazandırmada işbirliğine dayalı öğrenme ve drama yöntemlerinin etkililiği. *Eğitim ve Bilim*, 37(163), 111-125.
- Ayvacı, H. Ş., & Yamaçlı , S. (2022). Kapsayıcı Eğitim konulu hizmet içi eğitim almış fen bilimleri öğretmenlerinin ders tasarımlarına bakış açısı. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(1), 203-220.
- Bass, M., Duchowny, C., & Llabre, M. (2009). The effect of therapeutic horseback riding on social functioning in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39(9), 1261-1267.
- Baykoç , N., Acar, E., Artan , İ., Bayhan , P., Belgin, E., Çetin , Z., . . . Yücel, E. (2015). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim*. Eğiten Kitap.
- Bektaş, M., & Aşkın-Ceran, M. (2021). Özel Gereksinimli çocuk. H. Yalçın (Ed.), *Dezantajlı Çocuk* içinde (s. 256-257). KTO Karatay Üniversitesi Yayınları.
- Bergama RAM. (2016, Mayıs). *Otopedik engelli bireyler*. Bergama Rehberlik ve Araştırma Merkezi.
- Block, M., & Obrušnikova, I. (2007). Inclusion in physical education: a review of the literature from 1995-2005. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 24(2), 103-124.
- Block, M., Michelle, G., & Hutzler, Y. (2022). Beden eğitimi ve sporda kapsayıcılığı ve sosyal katılımı en üst düzeye çıkarmak için stratejiler. (E. Yarımkaya, çev. ed.). Pegem Yayıncılık.
- Bouffard, M., & Reid, G. (2012). The good, the bad, and the ugly of evidence-based practice. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 29(1), 1-24.

- Bricker , D. (1998). *An activity-based approach to early intervention*. Brookes.
- Brookman, L., Boettcher, M., Klein, E., Openden, D., Koegel, R., & Koegel, L. K. (2003). Facilitating social interactions in a community summer camp setting for children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 5(4), 249-252.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Yayıncılık.
- Carter, E., & Hughes, C. (2005). Increasing social interaction among adolescents with intellectual disabilities and their general education peers: effective interventions. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 30(4), 179-193.
- 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.
- Cicerone, K., Dahlberg, C., Kalmar, K., Langenbahn, D., Malec, J., Berquist, T., . . . Morse, P. (2000). Evidence-based cognitive rehabilitation: recommendations for clinical practice. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 81(12), 1596-1615.
- Çevik, O., & Kabasakal, K. (2013). Spor etkinliklerinin, engelli bireylerin toplumsal uyumuna ve sporla sosyalleşmelerine etkisinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal ve Ekonomik Bilimler Dergisi*, 3(2), 74-83.
- De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary school teachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353.
- De Ruiter, K. P., Dekker, M. C., Verhulst, F. C., & Koot, H. M. (2007). Developmental course of psychopathology in youths with and without intellectual disabilities. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48, 498-507
- Diken , H. İ. (2015). Otizm spektrum bozukluğu. H. İ. Diken (Ed.), *Özel Eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim içinde* (s. 410-446). Pegem Akademi.
- Dilber, Y. (2020). Okullarda kapsayıcı eğitim. U. Ataseven (Ed.), *21. Yüzyılda eğitimde dönüşüm ve okullar içinde* (s. 209-241). Necmettin Erbakan Üniversitesi Yayınları.
- Eğitim Reformu Girişimi. (2015). *Eğitim izleme raporu* . Eğitim Reformu Girişimi.
- Eğitimde Birlikteyiz. (2019). Engelli olan çocuklar için kapsayıcı erken çocukluk eğitimi. *yönetici el kitabı*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Einarsson, I., Ölafsson, A., Hinriksdóttir, G., Jóhannsson, E., Daly, D., & Arni-Arngrimsson, S. (2015). Differences in physical activity among youth with and without intellectual disability. *National Library of Medicine*, 47(2), 411-418.
- Elbasan , B., & Türker , D. (2018). Serebral palside fizyoterapi rehabilitasyon. B. Elbasan (Ed.), *Pediyatrik fizyoterapi rehabilitasyon içinde*. İstanbul Kitapevi.
- Elbozan-Cumurcu, B., Karlıdağ, R., & Almış, B. H. (2012). Fiziksel engellilerde cinsellik. *Psikiyatri Güncel Yaklaşımlar*, 4(1), 84-98.
- Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2023). *Engelli ve yaşlı istatistik bülteni*. Türkiye Cumhuriyeti Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı.
- Ersoy , Ö., & Avcı , N. (2000). *Özel gereksinimi olan çocuklar ve eğitimleri*. YA-PA Yayınları.
- Esentürk, O. K. (2019). Anneler tarafından uygulanan uyarlanmış fiziksel aktivite programının otizm spektrum bozukluğu tanımlı çocukların iletişim becerileri üzerindeki etkililiğinin

incelenmesi (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 590316)

- Eşkil, R., Akbulut, M. K., Gülşen Eşkil, K., & İlhan, E. L. (2022). Beden eğitimi ve diğer branş öğretmenlerinin kaynaştırma bütünleştirme eğitimine yönelik duygu tutum ve kaygıların incelenmesi. *Aksaray University Journal of Sport and Health Researches*, 3(1), 13-30.
- Foley, J., Bryan, R., & Mccubbin, J. (2008). Daily physical activity levels of elementary school-aged children with and without mental retardation. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 20(4), 365-378.
- Folsom-Meek, S., & Rizzo, T. (2002). Validating the physical educators' attitude toward teaching individuals with disabilities III (PEATID III) survey for future professionals. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 19(2), 141-154.
- Fragala-Pinkham, M., Haley, S., & O'Neil, M. (2011). Group swimming and aquatic exercise programme for children with autism spectrum disorders: a pilot study. *Developmental Neurorehabilitation*, 230-241.
- Giagazoglou, P., Kokaridas, D., Sidiropoulou, M., Patsiaouras, A., Karra, C., & Neofotistou, K. (2013). Effects of a Trampoline exercise intervention on motor performance and balance ability of children with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 34(9), 2701-2707.
- Godin, G. (2011). The Godin-Shephard leisure-time physical activity questionnaire. *Health & Fitness Journal of Canada*, 4(1), 18-22.
- Godin, G., & Shephard, R. (1985). A simple method to assess exercise behavior in the community. *Canadian Journal of Applied Sport Sciences*, 10(3), 141-146.
- Goleman, D. (2013). *Duygusal zeka-neden iq'dan daha önemlidir?* (B. Seçkin Yüksel, çev. ed.), Varlık Yayınları.
- Golubović, Š., Maksimović, J., Golubović, B., & Glumbić, N. (2012). Effects of exercise on physical fitness in children with intellectual disability. *Research in Developmental Disabilities*, 33(2), 608-614.
- Gray, T., & Pring, R. (2004). *Evidence-based practice in education*. McGraw Hill International.
- Guidetti, L., Franciosi, E., Emerenziani, G. P., Gallotta, M. C., & Baldari, C. (2009). Assessing basketball ability in players with mental retardation. *British Journal of Sport Medicine*, 43(3), 208-212.
- Güven, Y. (2016). Özel eğitime giriş. A. Kulaksızoğlu (Ed.), *Farklı gelişen çocuklar içinde* (s. 45-83). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Hinckson, E. A., & Curtis, A. (2013). Measuring Physical activity in children and youth living with intellectual disabilities: a systematic review. *Research in Developmental Disabilities*, 34(1), 72-86.
- Hodge, S., Ammah, J., Casebold, K., Lamaster, K., & O'Sullivan, M. (2004). High school general physical education teachers behaviors and beliefs associated with inclusion. *sport. Education and Society*, 9(3), 395-419.
- Hodge, S., Takahiro, S., Mukoyama, T., & Kozub, F. (2013a). Development of the physical educators' judgments about inclusion instrument for japanese physical education majors and an analysis of their judgments. *International Journal of Disability, Development and Education*, 60(4), 332-346.

- Hodge, S., Sato, T., Mukoyama, T., & Kozub, F. (2013b). Development of the physical educators' judgments about inclusion instrument for japanese physical education majors and an analysis of their judgments. *International Journal of Disability, Development and Education*, 60(4), 332-346.
- İlhan, E. L. (2008). Eğitilebilir zihinsel engelli çocuklarda beden eğitimi ve sporun sosyalleşme düzeylerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(1), 315-324.
- İlhan, E. L., & Esentürk, O. K. (2015). Zihinsel engelli bireylerde sporun etkilerine yönelik farkındalık ölçeği (ZEBSEYFÖ) geliştirme çalışması. *CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 9(1), 19-36.
- İlhan, E. L., & Yarımka, E. (2022a). Özel gereksinim kavramı ve boyutları. E. L. İlhan., E. Yarımka & O. K. Esentürk (Ed.), *Özel gereksinimli bireyler için uyarlanmış beden eğitimi ve spor içinde* (s. 1-14). Pegem Akademi.bas
- İlhan, E. L., & Yarımka, E. (2022b). Zihinsel yetersizliği olan bireylerde uyarlanmış beden eğitimi ve spor. E. L. İlhan., E. Yarımka & O. K. Esentürk (Ed.), *Özel gereksinimli bireyler için uyarlanmış beden eğitimi ve spor içinde* (s. 221-253). Pegem Akademi.
- Jeong, M., & Block, M. (2011). Physical education teachers' beliefs and intentions toward teaching students with disabilities. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 82(2), 239-246.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayıncılık.
- Karasu, N. (2022). Kapsayıcı eğitim. E. L. İlhan., E. Yarımka & O. K. Esentürk (Ed.), *Özel gereksinimli bireyler için uyarlanmış beden eğitimi ve spor içinde* (s. 44). Pegem Akademi.
- Klavina, A., & Block, M. (2008). The effect of peer-tutoring on interaction behaviours in inclusive physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 25(2), 132-158.
- Kugelmass, J. (2004). *The inclusive school: sustaining equity and standards*. Teachers College Press.
- Lieberman, L., James, A., & Ludwa, N. (2004). The impact of inclusion in general physical education for all students. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 75(5), 37-41.
- Lin, J. D., Lin, P. Y., Chang, Y. Y., Wu, S. R., & Wu, J. L. (2010). Physical activity and its determinants among adolescents with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 31(1), 263-269.
- Lynch, S., & Simpson, C. (2010). Social skills: laying the foundation for success. *Dimensions of Early Childhood*, 38(2), 3-11.
- McKay, C., Blok, M., & Park, J. Y. (2015). The impact of paralympic school day on student attitudes toward inclusion in physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 32(4), 331-348.
- MEB. (2009). *Mesleki eğitim ve öğretim sisteminin güçlendirilmesi projesi-megep, çocuk gelişimi ve eğitimi: çocuğun gelişimi*. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2011). *Özel eğitimde temel ilkeler*. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2015). *Çocuk gelişimi ve eğitimi: zihinsel engelliler*. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2018). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Melnyk, B. M. (2010). A guide to best practice. B. M. Melnyk (Ed.), *Evidence-based practice in nursing and health care*. Lippincott Williams & Wilkins.

- Morley, D., Bailey, R., Cooke, B., & Tan, J. (2005). Inclusive Physical education: teachers' views of including pupils with special educational needs and/or disabilities in physical education. *European Physical Education Review*, 11(1), 84-107.
- Murphy, N., & Carbone, P. (2008). Promoting the participation of children with disabilities in sports, recreation, and physical activities. *American Academy of Pediatrics Council on Children With DisabilitiesQ*, 121(5), 1057-1061.
- Obrusnikova, I. (2008). Physical educators' beliefs about teaching children with disabilities. *Perceptual and Motor Skills*, 106(2), 637-644.
- Orhan, R. (2019). Çocuk gelişiminde fiziksel aktivite ve sporun önemi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 157-176.
- Özer, D. S. (2010). *Engelliler için beden eğitimi ve spor*. Nobel Yayıncılık.
- Özer, D., Baran, F., Aktop, A., Nalbant, S., Ağlamış, E., Barak, S., & Hutzler, Y. (2013). The effects of a special olympics unified sports soccer training program on anthropometry, physical fitness and skilled performance in special olympics soccer athletes and non-disabled partners. *Research in Developmental Disabilities*, 34(1), 695-709.
- Öztürk, M., Tepetaş Cengiz, Ş., Köksal, H., & İrez, S. (2017). *Sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenler için el kitabı*. T. C. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Pocock, T., & Miyahara, M. (2018). Inclusion of students with disability in physical education: a qualitative meta-analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), 751-766.
- Qi, J., & Ha, A. (2012). Inclusion in physical education: a review of literature. *International Journal of Disability, Development and Education*, 59(3), 257-281.
- Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Servisi. (2019). Özel eğitim gereksinimli bireylerin özellikleri. https://manisaisuygulamamerkezi.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/45/01/747618/dosyalar/2019_03/20093540_Yzellikler.pdf
- Reid, G., Bouffard, M., & MacDonald, C. (2012). Creating evidence-based practice in adapted physical activity. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 29(2), 115-131.
- Sackett, D. (1997). Evidence-based medicine. *Seminars in Perinatology*, 21(1), 3-5.
- Sansi, A. (2019). *Bütünleşik fiziksel aktivite programının otizm spektrum bozukluğu olan ve olmayan çocukların motor beceri, sosyal beceri ve tutumları üzerindeki etkilerinin incelenmesi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 603673)
- Siperstein, G., Glick, G., & Parker, R. (2009). Social inclusion of children with intellectual disabilities in a recreational setting. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 47(2), 97-107.
- Sit, C., McManus, A., McKenzie, T., & Lian, J. (2007). Physical activity levels of children in special schools. *Preventive Medicine*, 45(6), 424-431.
- Solish, A., Perry, A., & Minnes, P. (2010). Participation of children with and without disabilities in social, recreational and leisure activities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 23(3), 226-236.
- Stanish, H. I., Temple, V. A. (2012). Efficacy of a peer-guided exercise programme for adolescents with intellectual disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 25(4), 319-328
- Stubbs, S. (2008). *Inclusive education: where there are few resources*. The Atlas Alliance.

- Sucuoğlu, B. (2006). *Etkili kaynaştırma uygulamaları. yeni ilköğretim programları ve öğretmen yeterlikleri ışığında*. Ekinoks Basın .
- Tabachnick, B., & Fidell, L. (2013). *Using multivariate statistics*. Pearson Education.
- Tekin-İftar, E. (2012). Tek-denekli araştırmalar ve temel kavramlar. E. Tekin İftar (Ed.), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar* içinde (s. 15-40). Türk Psikologlar Derneği.
- Temple, V., & Stanish, H. (2011). The feasibility of using a peer-guided model to enhance participation in community-based physical activity for youth with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disabilities*, 15(3), 209-217.
- Thorkildsen , R. (1985). Using an interactive videodisc program to teach social skills to handicapped children. *American Annals of the Deaf Gallaudet University Press*, 130(5), 383-385.
- Top, E. (2015). 12 haftalık yüzme egzersizinin zihinsel engelli bireylerin fiziksel uygunluk düzeylerine etkisinin incelenmesi (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 406887)
- Travers, J., Tish, B., Butler, C., Day, T., Dupont, M., McDaid, R., . . . Prunty, A. (2010). *Addressing the challenges and barriers to inclusion in irish schools : report to research and development committee of the department of education and skills*. St Patrick's College.
- UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all*. UNESCO.
- UNESCO. (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. Unesco.
- Westendorp, M., Houwen, S., Hartman, E., & Visscher, C. (2011). Are gross motor skills and sports participation related in children with intellectual disabilities? *Research in Developmental Disabilities*, 32(3), 1147-1153.
- Westwood, P., & Graham, L. (2003). Inclusion of students with special needs: benefits and obstacles perceived by teachers in new south wales and south australia. *Australian Journal of Learning Disabilities*, 8(1), 3-15.
- Wickerman, P., & Coates, J. K. (2009). Trainee and recently qualified physical education teachers' perspectives on including children with special educational needs. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14(2), 137-153.
- Wilhelmsen, T., & Sorensen, M. (2017). Inclusion of children with disabilities in physical education: a systematic review of literature from 2009 to 2015. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 34(3), 311-337.
- Yalçın, H. (2012). Zihinsel engelli çocukların okul öncesi dönemdeki sosyal gelişimlerinde oyun etkinliklerinin önemi. *Türkiye Klinikleri Pediatri Dergisi*, 21(3), 146-154.
- Yarımıkaya, E. (2018). Akran Aracılı uyarlanmış fiziksel aktivitelerin orta düzeyde zihin yetersizliği olan öğrencilerin sosyalleşme düzeyleri üzerine etkisi. *Kastamonu Education Journal*, 26(2), 335-344.
- Yarımıkaya, E., İlhan, E. L., & Karasu, N. (2017). Akran aracılı uyarlanmış fiziksel aktivitelere katılan otizm spektrum bozukluğu olan bir bireyin iletişim becerilerindeki değişimlerin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(2), 225-252.
- Yarımıkaya, E. (2016). Akran aracılı uyarlanmış fiziksel aktivitelere katılan otizm spektrum bozukluğu olan bir bireyin iletişim becerilerindeki değişimlerin incelenmesi (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 429482)

- Yarımkaya, E. (2021). Planlı davranışlar teorisi çerçevesinden beden eğitimi öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutum ve görüşlerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(3), 562-578.
- Yarımkaya, E., Yılmaz, S. H., & İlhan, E. L. (2022). Fiziksel yetersizliği / süregelen hastalığı olan bireylerde uyarlanmış beden eğitimi ve spor. E. L. İlhan, E. Yarımkaya, & O. K. Esentürk (Ed.), *Özel gereksinimli bireyler için uyarlanmış beden eğitimi ve spor içinde* (s. 191-218). Pegem Akademi.
- Yerlisu-Lapa, T., Certel, Z., Kaplan, K., & Yağar, G. (2016). Serbest zaman egzersiz anketinin adolesan çağı öğrencileri için geçerlik güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(Özel Sayı), 1-9.
- Yıldırım, E. (2020). Sosyal bilgiler dersinde sığınmacılara yönelik kapsayıcı eğitimin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(225), 283-317.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, Y., Uysal , Ç., & Koç , H. (2021). Kapsayıcı eğitimde öğretmen, aile ve yöneticilerin rolleri. H. Gürgür, S. Rakap, H. Gürgür, & S. Rakap Ed.), *Kapsayıcı eğitim: özel eğitimde bütünleştirme* (s. 111-127). Pegem Akademi.

EKLER

Ek 1: Etik Kurul Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 17.01.2024-181101



T.C.
BAYBURT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
ETİK KURULU
KARARI



Karar Tarihi
16.01.2024

Karar Sayısı
01

Oturum Sayısı
01

Üniversitemiz Etik Kurulu tarafından, Bayburt Üniversitesi Rektörlüğü Spor Bilimleri Fakültesi Dekanlığı'nın 20.12.2023 tarihli E-15604681-100-176117 sayılı yazısı gereği, Bayburt Üniversitesi Rektörlüğü Spor Bilimleri Fakültesi Dekanlığı bünyesinde görev yapan Doç. Dr. Erkan YARIMKAYA'nın danışmanlığını yaptığı Betül İDARECİ'nin yüksek lisans tezi olarak yürüttüğü "Kapsayıcı Fiziksel Aktivitelerin Zihinsel Yetersizliği Olan ve Olmayan Çocukların Fiziksel Aktivite Düzeyi ve Sosyal Becerileri Üzerindeki Etkileri" başlıklı araştırma önerisi üniversitemiz etik kurulu tarafından incelenmiş olup, araştırma önerisinin etik ilkelere uygun olduğuna toplantıya katılan üyelerin oy birliğiyle karar verilmiştir.

Prof.Dr. Ali Savaş BÜLBÜL
Başkan
BELGENİN ASLI ELEKTRONİK İMZALIDIR

Mevcut Elektronik İmzalar

Prof.Dr. ALİ SAVAŞ BÜLBÜL (Etik Kurulu - Başkan) 17.01.2024 14:01

Ayrıntılı bilgi için irtibat: Nuri TURAN



Tel :
E-Posta :
Faks :
Elektronik ad :
Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Ek 2: Veli İzin Formu

Veli İzin Formu

Sayın Veli,

Bu çalışmanın amacı, çocuğunuzun katılım göstereceği kapsayıcı fiziksel aktiviteler sonrası fiziksel aktivite düzeyi ve sosyal becerilerinde herhangi bir değişim olup olmadığının incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda, çocuğunuzda dahil olmak üzere 20 okul öncesi çocuk ile birlikte haftada üç gün (Pazartesi, Çarşamba ve Cuma) kapsayıcı fiziksel aktiviteler gerçekleştirmeyi düşünmekteyiz. Aktiviteler süresince elde edilecek bilgiler hiçbir şekilde diğer insanlar ile paylaşılmayacaktır. Yukarıda anlatılan bilgiler ışığında, Velisi bulunduğum adlı çocuğumun gerçekleştirilecek olan yüksek lisans tez çalışmalarına katılmasında herhangi bir sakınca yoktur.

Adres:

Tel: |

Tarih

İmza

Adı/Soyadı

Ek 3: Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu

Sayın Veli,

Bu çalışmada, çocuğunuzun katılım sağlayacağı kapsayıcı fiziksel aktiviteler sonrası fiziksel aktivite düzeyi ve sosyal becerilerinde herhangi bir değişim olup olmadığının incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma kapsamında, katılımcılara ilişkin bilgiler sunmak amacıyla aşağıda size ve çocuğunuza ilişkin bazı demografik bilgiler istenmektedir. Elde edilen bilgiler yalnızca bu çalışma kapsamında kullanılacak olup başka bir kişi veya kurumla paylaşılmayacaktır.

Ebeveyne İlişkin Bilgiler

Cinsiyet:

Yaş:

Eğitim Düzeyi:

Algılanan Gelir Düzeyi:

Çocuğa İlişkin Bilgiler

Cinsiyet:

Yaş:

Tanı:

Eğitim Düzeyi:

Ek 4: Serbest Zaman Egzersiz Anketi

SERBEST ZAMAN EGZERSİZ ANKETİ

Bu çalışma serbest zaman içinde, en az 15 dakika veya daha fazla sürede yaptığınız egzersiz düzeyinizi ölçmeye yöneliktir. Egzersiz “enerji harcanmasıyla sonuçlanan iskelet kasları yoluyla meydana gelen ve düzenli olarak yapılan bedensel hareket” olarak değerlendirilmektedir. Futbol, voleybol, koşu, yoga, vücut geliştirme gibi aktiviteler egzersize örnek verilebilir. Bu tanım iş ve ders içinde yapılan egzersizden hariç tutulmaktadır. Aşağıdaki soruları cevaplandırırken işte, okulda (beden eğitimi dersi) ya da evde (temizlik...) yaptığınız aktiviteleri göz önünde bulundurmayınız.

Bir haftanızı göz önüne alındığında, serbest zamanınız süresince 15 dakikadan fazla olan, ortalama kaç kez egzersiz yapıyorsunuz?

a) Zorlayıcı/ Yorucu Egzersiz (yüksek kalp atımlı) (örneğin; koşu, jogging, futbol, squash, basketbol, kayak, judo, kayak, zorlayıcı yüzme, uzun mesafe bisiklet gibi)

Haftada _____ kez

b) Orta Şiddetli Egzersiz (fazla yorucu olmayan) (örneğin; hızlı adım yürüyüş, tenis, bisiklet, voleybol, badminton, yüzme, dans gibi)

Haftada kez

c) Hafif Şiddetli Egzersiz (yorucu olmayan) (örneğin; yoga, balık tutma, bowling, binicilik, golf, yürüyüş gibi)

Haftada kez

Ek 5: Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği

SOSYAL BECERİLERİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ(7-12)

Değerlendirme yapan kişinin adı-soyadı:

Değerlendirme yapılan kişinin adı-soyadı:

YONERGE: Aşağıda Çocukların sahip olması gereken sosyal beceriler verilmiştir. Her ifadeyi okuyun daha sonra değerlendirmeyi yaptığınız çocuğun sahip olduğu sosyal becerilerin karşısındaki duruma uygun olanına (X) işareti koyunuz. Gözleme olanagı bulamadığınız beceriyi boş bırakınız.

	Her zaman	Çok sık yapar	Genellikle yapar	Az yapar	Hiçbir zaman yapmaz	Hiçbir zaman yapmaz
TEMEL SOSYAL BECERİLER						
Çevresinde gelişen olayları gözlemler (Çevresinde yer alan canlı ve cansız varlıklar ve bunların özellikleri hakkında veri toplayarak bilgi edinir.)						
Konuşurken, sözel anlatımının anlamını pekiştirmek ve tamamlamak için mimikler kullanır.						
Konuşurken, sözel anlatımının anlamını pekiştirmek ve tamamlamak için jestler kullanır.						
Birlikte olduğu insanlara karşı hissettiği duygulara göre arasındaki mesafeyi ayarlar(uzak ya da yakın durur).						
Başkalarıyla ilişkilerinde, karşındakine duygularını aktarmak için bedensel teması kullanır(Sarılma, öpme, kucaklama, kolları tutma, sırtı tutma vb).						
İçinde bulunduğu ortama göre (başkalarıyla konuşurken, dinlerken) beden duruşunu sergiler.						
Başkalarıyla etkileşim halindeyken (başkalarıyla konuşurken, dinlerken) göz kontağı kurar.						
Daha önce neler söylediği sorulduğunda tekrar söyler.						
Kıyafet temizliğine dikkat eder.						
Başkaları konuşurken konuşmanın içeriğine uygun geri bildirimde bulunur.						
Eşyalarını (kalem, silgi, oyuncak vb.) başkalarıyla paylaşır.						
Başkalarıyla gerektiğinde işbirliği yapar.						
Başkaları konuşurken dinler.						
TEMEL KONUŞMA BECERİLERİ						
Konuşmayı başlatır.						
Konuşmayı sürdürür.						
Konuşmayı bitirir.						
Konuşmayı bitirdikten sonra yeniden başlatır.						
İLERİ KONUŞMA BECERİLERİ						
Konuşmak için başkalarının konuşmasını tamamlamasını bekler.						
Konuşmasını, konuşmasının içeriğine uygun olmayan duraklamalar yapmadan sürdürür.						

Konuşurken başkaları tarafından anlaşılabilirlik için konuşma hızını ayarlar.									
Konuşurken, konuşmada yer alan duygu ve düşüncelerin anlamına ışık tutan vurgulamalarda bulunur.									
Konuşurken içinde bulunduğu ortama göre ses tonunu ayarlar.									
İLİŞKİYİ BAŞLATMA BECERİLERİ									
İlk tanıştığı kişilere kendisini tanıtır.									
Tanıdığı kişileri başkalarına tanıtır.									
Tanıdığı kişilerle karşılaşınca gülümser.									
Tanıdığı kişilerle karşılaşınca selam verir(Sözlü ya da başıyla).									
Kendisinden farklı olan arkadaşlarıyla birlikte olur.									
İLİŞKİYİ SÜRDÜRME BECERİLERİ									
Gereksinim duyduğunda başkalarından yardım ister.									
Yardama gereksinimi olan kişiler yardım istemeden onlara yardım etmeyi teklif eder.									
Gereksinim duyduğunda izin ister.									
Kendisine yardım edildiğinde teşekkür eder.									
Birisine zarar verince özür diler.									
Bir şey istediğinde lütfen sözcüğünü kullanır.									
GRUPLA İŞ YAPMA BECERİLERİ									
Bir gruba katılmak için grup üyelerinden izin alır.									
Grup faaliyetlerine katılır.									
Grupta iş bölümüne uyar.									
Grupta sorumluluğunu yerine getirir.									
Sınıf arkadaşlarına oyun oynamayı teklif eder.									
Oynanmakta olan oyuna katılmayı teklif eder.									
Arkadaşlarına yeni oyunlar oynamayı teklif eder.									
DUYGUSAL BECERİLER									
Başkalarıyla ilgili olumsuz duygularını ifade eder.									
Başkalarıyla ilgili olumlu duygularını ifade eder.									
Başkalarının kendisine karşı neler hissettiğini ifade eder.									
Gerektiğinde kendisi ile ilgili olumlu ifadeler kullanır.									
Arkadaşları bir iş başardığında onlara övücü sözler söyler.									
Başkalarından farklı olan düşüncelerini söyler.									
KENDİNİ KONTROL ETME BECERİLERİ									
Karşındakinin duygu durumuna göre uygun tepki verir.									
Aşırı sevinç, üzüntü, öfke, korku, gibi duygularını uygun şekilde ifade eder.									

Öfkesini başkalarına zarar vermeden ortaya koyar.									
Başkalarını rahatsız etmekten kaçınır.									
Başkalarıyla arasında olan farklılıkları konuşarak çözer.									
Başkalarıyla olan problemlerini kavga etmeden çözer.									
SALDIRGAN DAVRANIŞLARLA BAŞA ÇIKMA BECERİLERİ									
Kendisinden istemediği bir şeyi yapması istendiğinde hayır der.									
Kendisine yapılmasını istemediği bir davranış olduğunda karşındakine söyler.									
Suçlamalar karşısında kendini savunur.									
Kendisiyle alay edildiğinde daymazlıktan gelir.									
SONUÇLARI KABUL ETME BECERİLERİ									
Kurallara uymadığında ortaya çıkan sonuçları kabul eder.									
Başarısız olduğunda bu durumu sakince karşılar.									
Uygun olmayan davranışlar sergilediğinde ortaya çıkan sonuçları kabul eder.									
YÖNERGE VERME BECERİLERİ									
Gerektiğinde soru sorar.									
Kendisine soru sorulduğunda cevap verir.									
Gerektiğinde başkalarına sözel yönerge verir.									
Gerektiğinde başkalarının verilen sözel yönergelere uyar.									
BİLİŞSEL BECERİLERİ									
İçinde bulunduğu sosyal ortama uygun davranışlar gösterir.									
Kendi yaptıklarını objektif olarak gözden geçirerek değerlendirir.									
Kendi kendine herhangi bir konu ile ilgili araştırma yapıp onun hakkında bilgi edinir.									
Başkalarını ikna edinceye kadar haklı olduğu bir konuyu savunur.									
Bir problemin çözümü için alternatifler üretir.									
Bir problemi çözer.									

Ek 6: Kapsayıcı Fiziksel Aktivite Programı**KAPSAYICI AKTİVİTE PROGRAMI**

NO	AKTİVİTE	
1	Aktivite adı Öğrenme ortamı Materyaller Katılımcı sayısı Uygulama süreci	Fasulye Torbası Spor Salonu Fasulye Torbaları, Puan Kartonları, Antrenman Çanakları, Metre Eşit Sayıda İki Grup Çocuklar iki eşit gruba ayrılırlar. Salonda belirlenen bir noktada yan yana dururlar. Çocukların durdukları alanın karşısındaki 6 metre uzaklıktaki noktaya 1 ile 5 puan arasındaki puan kartonları yerleştirilir. Kura sonucu ilk atış hakkı elde eden gruptan bir çocuk fasulye torbasını istediği puan kartonuna atar. Ardından sıra diğer gruba geçer. Gruplarda yer alan çocuklara 10'ar atış hakkı verilir. Atış hakları bitince en fazla puan elde eden grup aktiviteyi kazanmış olur.
2	Aktivitenin adı Öğrenme ortamı Materyaller Katılımcı sayısı Uygulama süreci	Bowling Spor Salonu 10 Adet Huni, Basketbol Topu Eşit Sayıda İki Grup Aktivite çocukları iki eşit gruba ayırmakla başlar. 6 metre uzaklığa bowlingde olduğu gibi huniler yerleştirilir. Her bir huninin sayı değeri 1 puandır. Her atış sonrası devrilen hunilerin sayı değeri hesaplanır ve sıra diğer çocuğa geçer. Tüm çocuklar atışları tamamladığında en çok sayıya ulaşan takım aktiviteyi kazanmış olur.

3	Aktivite adı Öğrenme ortamı Materyaller Katılımcı sayısı Uygulama süreci	Huniler Arası Koşu Çok Amaçlı Salon 10 Adet Huni Eşit Sayıda İki Grup Çocuklar eşit sayıda iki gruba ayrılır. Gruplar arasında bir adım boşluk olacak şekilde çocuklar arka arkaya tek sıra olurlar. Her grubun önünde 5 adet huni bulunur. Gruplar “BAŞLA” komutuyla birlikte harekete geçer ve huniler arasından koşarlar. Bitiş çizgisine ilk ulaşan grubun hanesine bir sayı yazılır. Aktivite sonunda en çok puana ulaşan grup aktivitenin galibi olur.
4	Aktivite adı Öğrenme ortamı Materyaller Katılımcı sayısı Uygulama süreci	Penguen Yarışı Çok Amaçlı Salon Huniler, Hentbol Topu Eşit Sayıda İki Grup Aktiviteye katılan çocuklar iki eşit gruba ayrılır. Bu gruplar yan yana olmak üzere sıralanır. Her gruba bir adet hentbol topu verilir. Gruplar verilen topu bacaklarının arasına koyarlar ve penguen yürüyüşü yaparak hunilerle belirlenmiş 7 metre ilerideki bitiş noktasına ulaşmaya çalışırlar. Bitiş noktasına ulaşan çocuk, topla birlikte grubun yanına koşarak gelir ve elindeki topu diğer takım arkadaşına verir. Topun düşmesi halinde topu tekrar bacaklarının arasına koyarak kaldığı yerden devam eder. Başarılı bir biçimde tamamlanan her parkur 1 sayı değeri taşımaktadır. 10 sayıya ulaşan ilk grup aktiviteyi kazanır.
5	Aktivitenin adı Öğrenme ortamı Materyaller Katılımcı sayısı	Mini Potaya Basketbol Atışı Çok Amaçlı Salon Mini Basketbol Potaları, Slalom Çubukları, Basketbol Topları Eşit Sayıda İki Grup Çocuklar iki eşit sayıda gruplara ayrılarak tek kol hiza düzeninde arka arkaya sıralanır. Grupların önüne 1 metre aralıklarla slalom

	Uygulama süreci	çubukları yerleştirilir. Çubukların devamına renkli antrenman çanakları koyularak atış çizgisi gösterilmiş olur. Her grubun amacı, basketbol topunu sürerek slalom çubuklarının arasından başarılı bir biçimde geçmek ve isabetli bir atış yapmaktır. Top sürmeyi yapamayan çocuklar topu eliyle de taşıyabilir. Slalomlar arası top sürme ya da taşıma 2 puan, isabetli atış ise 3 puan olmak üzere toplamda bir çocuk 5 tam puan alabilir. Toplamda 50 puana ulaşan grup aktivitenin galibi olur.
6	Aktivitenin adı Öğrenme ortamı Materyaller Katılımcı sayısı Uygulama süreci	Çemberleri Biriktir Çok Amaçlı Salon Hulahoplar, Huniler Eşit Sayıda İki Grup Çocuklar iki eşit sayıda gruba ayrılırlar. Grupların önüne huniler arka arkaya dizilmiş huniler konulur. Hunilerin bitişinde ise hulahop biriktirme alanı bulunmaktadır. Her gruptan iki kişi ellerine aldıkları hulahopu beraber tutarlar. Başla komutuyla birlikte çocuklar hunilerin arasından geçer ve hulahop biriktirme alanına hulahopları bırakır. Hulahopları biriktirme alanına ilk bırakan grup 1 puan kazanır. Toplamda 10 puan kazanan grup aktivitenin galibi olur.
7	Aktivitenin adı Öğrenme ortamı Materyaller Katılımcı sayısı Uygulama süreci	Çemberden Çembere Çok Amaçlı Salon Hulahoplar, Huniler Eşit Sayıda İki Grup Çocuklar eşit sayıda iki gruba ayrılarak yan yana sıra olurlar. Hunilerle başlama ve bitiş çizgileri belirlenir. Grupların en başındaki çocuklara bir adet çember verilir. Başla komutuyla birlikte grupların başındaki çocuklar ellerindeki çembeleri ileriye doğru atarlar. Daha sonra kendisi de çemberin içine atlar. Grubun kalan üyeleri bu hareketi devam ettirerek bitiş çizgisine ulaşmaya çalışır. Herhangi bir çocuk çemberin içine atlayamazsa sıra kendinden sonraki grup üyesine geçer. Bitiş çizgisine ilk

		ulşan grup 1 puan kazanır. Toplamda 10 puana ulaşan grup aktivitenin galibi olur.
8	Aktivitenin adı Öğrenme ortamı Materyaller Katılımcı sayısı Uygulama süreci	Tabak Toplama Çok Amaçlı Salon Huniler, Antrenman Tabakları Eşit Sayıda İki Grup Çocuklar iki eşit sayıda gruba ayrılırlar ve gruplar arka arkaya tek kol hiza alarak sıralanırlar. Hunilerle başlangıç ve bitiş çizgileri belirlenir. Oyun alanının içerisine belli mesafelerle antrenman tabakları dizilir. Gruplardaki ilk öğrenciler düdük komutuyla başlar ve antrenman tabaklarını toplar. Topladığı antrenman tabaklarını grubundaki diğer öğrenciye koşarak geri getirir. Bu toplama ve yeniden dizme faaliyeti grup sonuna kadar devam eder.
9	Aktivitenin adı Öğrenme ortamı Materyaller Katılımcı sayısı Uygulama süreci	İstasyon Parkuru Çok Amaçlı Salon Huniler, Basketbol Topu, Slalom Çubukları, Antrenman Tabaklar Eşit Sayıda İki Grup Çocuklar eşit sayıda iki gruba ayrılır. Gruplar arka arkaya tek kol hizada sıralanırlar. Eğitimci farklı materyaller kullanarak salon içerisine çeşitli istasyonlar kurar. İstasyonlar genel olarak; huniler arasından geçme, antrenman tabaklarının arasında basketbol topu taşıma, slalom çubuklarının arasında geçme, trambolinde zıplama, tünel minder geçisi, antrenman merdiveninde yürüme, tenis topu taşıma, huniye hulahup atma, sek sek minderinde zıplama ve bataklık minderden geçme gibi aktivitelerden oluşur.
10	Aktivitenin adı Öğrenme ortamı Materyaller	Denge Çok Amaçlı Salon Huniler, Basketbol Topu

	Katılımcı sayısı Uygulama süreci	Eşit Sayıda İki Grup Çocuklar iki eşit sayıda grup oluştururlar. Hunilerle başlama ve bitiş çizgileri belirlenir. Aynı gruptan iki çocuk sırt sırta verir ve sırtlarında sıkıştırdıkları basketbol topunu düşürmeden bitiş çizgisine ulaşmaya çalışırlar. Eğer çocuklar topu taşıma sırasında düşürürse tekrar topu alıp sırtlarına sıkıştırarak aktiviteye kaldıkları yerden devam ederler. Bitiş çizgisine ilk ulaşan grup 1 puan kazanmış olur. Toplamda 10 puan kazanan aktivitenin galibi sayılır.
11	Aktivitenin adı Öğrenme ortamı Materyaller Katılımcı sayısı Uygulama süreci	Hedefimiz Top Çok Amaçlı Salon Huniler, Sağlık Topu, Basketbol Topu (1kg) Eşit Sayıda İki Grup Çocuklar iki eşit gruba ayrılır ve arka arkaya sıralanırlar. Hunilerle belirlenen oyun alanının tam merkezine sağlık topu koyulur. Her çocuğa bir adet basketbol topu verilir. Aktivitenin temel amacı, sağlık topunu diğer grubun alanına sokmaktır. Bu amaç doğrultusunda, başla komutuyla birlikte her çocuk sırayla elindeki basketbol topunu sağlık topuna atar ve diğer grubun alanına sokmaya çalışır. Karşı grubun alanına taşınan her sağlık topu 1 puan değerindedir. Toplamda 5 puana ulaşan grup aktiviteyi kazanmış kabul edilir.
12	Aktivitenin adı Öğrenme ortamı Materyaller Katılımcı sayısı Uygulama süreci	Stafet Yarışları Çok Amaçlı Salon Syafetler, Huniler Eşit Sayıda İki Grup Çocuklar eşit sayıda iki gruba ayrılır ve yan yana sıralanırlar. Hunilerle başlama ve bitiş çizgileri belirlenir. Grubun başındaki ilk çocuğa stafet (bayrak çubuğu) verilir. Başla komutuyla birlikte gruptaki ilk çocuklar koşmaya başlar. Bitiş çizgisinden döner ve kendinden sonraki takım arkadaşına doğru

		koşar. Elindeki stafeti takım arkadaşına devreder. Stafeti devir alan diğer çocukta bu süreci devam ettirir.
13	Aktivitenin adı Öğrenme ortamı Materyaller Katılımcı sayısı Uygulama süreci	Mendil Kapmaca Çok Amaçlı Salon Mendil, Huniler Eşit Sayıda İki Grup Çocuklar eşit sayıda iki gruba ayrılır. Eğitimci oyun alanının tam ortasına geçer ve mendili elinde tutar. Her iki gruptan da bir öğrencinin adını söyler ve ismi söylenen çocuklar eğitime doğru koşarak elinden mendili almak ya da mendili alanı yakalamak için koşarlar. Mendili yakalayıp kendi başlama alanına götüren takım 1 puan kazanır. Mendili kapamayan kişi ebeleyen ise ebeleyen grup 1 puan kazanır. 10 puan kazanan grup galip sayılır.
14	Aktivitenin adı Öğrenme ortamı Materyaller Katılımcı sayısı Uygulama süreci	Paraşüt Çok Amaçlı Salon Paraşüt, 20 Küçük Plastik Top Eşit Sayıda İki Grup Çocuklar eşit sayıda iki gruba ayrılır. Gruplar paraşütün uçlarından tutarlar. Paraşütün üzerine plastik toplar koyulur. Gruplardan biri paraşütü sabit tutar, diğeri ise elleriyle sallayarak dalgalandırır. Dalgalandıran grup kaç top düşürür ise o kadar sayı kazanır. Her top 1 puan değerindedir. Gruplar değişerek aktivite devam eder. Toplamda 5 kez en çok top düşüren takım aktiviteyi kazanmış sayılır.
15	Aktivitenin adı Öğrenme ortamı Materyaller Katılımcı sayısı	Balonunu Korumak Çok Amaçlı Salon Balonlar, İpler Bireysel Etkinlik

	Uygulama süreci	Çocuklar salon içerisinde geniş bir çember oluşturacak biçimde sıralanırlar. Her çocuğun ayak bileklerine bir ip ve ipin ucuna ise balonlar bağlanır. Çocuklar birbirine zarar vermeden arkadaşlarının balonlarını patlatmaya çalışırlar. Balonu patlamadan sona kalan çocuk diğer arkadaşları tarafından alkışlanır. 5 kez yapılan tekrarın ardından aktivite son bulur.
16	Aktivitenin adı Öğrenme ortamı Materyaller Katılımcı sayısı Uygulama süreci	Renkler Çok Amaçlı Salon Huniler, Hentbol Topu, Hulahoplar, Sepet Eşit Sayıda İki Grup Çocuklar iki eşit sayıda grup oluşturur ve yan yana sıralanırlar. Hunilerle başlama ve bitiş çizgileri belirlenir. Bitiş çizgisinin devamına ise voleybol top sepeti koyulur. Başlama ve bitiş çizgileri arasına farklı renklerde hulahoplar yerleştirilir. Sıra başındaki öğrencinin eline huni verilir. İçerisine hentbol topu koyulur. Başla komutuyla birlikte öğrenci elindeki huninin rengindeki hulahopların içerisine zıplayarak bitiş çizgisine ulaşır ve huni içerisindeki topu sepete bırakır. Koşarak grubuna gelir ve elindeki huniyi takım arkadaşına verir. Aktivite bu şekilde devam eder. Her başarılı taşıma 1 puandır. 10 puana ilk ulaşan grup aktiviteyi kazanmış olur.

Ek 7: Kapsayıcı Fiziksel Aktivitelerden Görüntüler















ÖZ GEÇMİŞ

Betül İDARECİ, ilköğretim ve ortaöğretimini Ankara’da tamamladı. Sporculuk yaşamına 2009 yılında atletizm, çekiç atma disiplininde başladı. 2013 yılında Uluslararası Okul Sporları Federasyonu’nun düzenlediği organizasyonda çekiç atma branşında ülkesi ve okulunu temsil ederek, milli sporcu ünvanını aldı. 2014 yılında TOHM (Türkiye Olimpiyat Hazırlık Merkezi) barajını geçerek Gazi Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi, Beden Eğitimi Öğretmenliği Bölümünde misafir öğrenci olarak eğitim hayatına devam etti. Lisans eğitimini, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümünde tamamlayarak 2019 yılında lisans mezunu oldu. Mezun olduktan sonra Ankara’da İller Bankası Özel Eğitim ve İş Uygulama Okulunda 4 yıl boyunca özel eğitim öğretmenliği yaptı. 2022 yılında Bayburt Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesinde yüksek lisans eğitimine başladı.