T.C.
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ENGELLİ ÇALIŞMALARI ANA BİLİM DALI
DOKTORA TEZİ



FİZİKSEL AKTİVİTE TEMELLİ OYUNLARIN KAYNAŞTIRMA/BÜTÜNLEŞTİRME ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL BECERİ ve SOSYAL KABULÜNE ETKİSİ

İSMET ALTAY SÜPÜRGECİ

TEZ DANIŞMANI

DR. ÖĞR. ÜYESİ AYNUR GICI VATANSEVER

EDİRNE 2026

Tezin Adı: Fiziksel Aktivite Temelli Oyunların Kaynaştırma/Bütünleştirme Öğrencilerinin Sosyal Beceri ve Sosyal Kabulüne Etkisi

Hazırlayan: İsmet ALTAY SÜPÜRGECİ

ÖZET

Bu araştırma, ilkokul üçüncü sınıfta öğrenim gören tipik gelişim gösteren çocuklar ile kaynaştırma/bütünleştirme eğitim programına dahil olan özel gereksinimli çocukların akranlarına yönelik sosyal kabul ve sosyal beceri düzeylerini saptamak amacıyla yapılmıştır. Araştırma, yansız atama ile oluşturulmuş 2x2 Solomon Dört Gruplu Deneysel Desene göre tasarlanmıştır. Çalışmanın katılımcı grubunu, Lüleburgaz ilçe merkezindeki ilkokullarda eğitim alan, 31'i deney ve 62'si kontrol grubunda yer alan toplam 93 çocuk (özel gereksinimli ve tipik gelişim gösteren) oluşturmuştur. Uygulama sürecinde, deney grubundaki çocuklara 10 hafta boyunca haftada iki gün olarak "Fiziksel Aktivite Temelli Oyunlar" uygulanmıştır. Araştırmaya katılan kontrol grubundaki çocuklar ise bu süreç içerisinde mevcut eğitim programlarına devam etmişlerdir.

Araştırmada veri toplama sürecinde kullanılan yöntem olarak; Bireysel Bilgi Formu, Sosyal Kabul Ölçeği, Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği, Akran Derecelendirme Ölçeği, Öğretmenlere Yönelik Geçerlilik Formu ve Çocuklara Yönelik Oyun Değerlendirme Formu kullanılmıştır. Verilerin analizi (bağımsız, bağımlı) t testi, ANOVA ve iki yönlü ANOVA testi kullanılarak yapılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, "Fiziksel Aktivite Temelli Oyunların" tipik gelişim gösteren ve kaynaştırma/bütünleştirme eğitim programına devam eden öğrencilerin sosyal kabulün artmasında deney1 ve kontrol1 grupları arasında anlamlı bir farka rastlanmıştır. Bu sonuca göre deney1 lehine anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Sosyal Kabul Ölçeği son test puan ortalamaları incelendiğinde deney1 ve deney 2 grupları lehine sosyal kabul düzeyleri daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmış olup, fiziksel aktivite temelli oyunlar uygulanan deney grubundaki öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı biçimde arttırdığını

göstermiştir. Sosyal beceri gelişiminde özellikle fiziksel aktivite temelli oyunlar ile ön test uygulaması arasındaki etkileşimin belirleyici olduğu, buna karşın ön testin tek başına sınırlı bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kaynaştırma/bütünleştirme, sosyal kabul, sosyal beceri, fiziksel aktivite temelli oyunlar.

Thesis Title: The Effect of Physical Activity Based Games on the Social Skills and Social Acceptance of Inclusion Students.

Author: İsmet ALTAY SÜPÜRGECİ

ABSTRACT

This study was conducted to determine the social acceptance and social skills levels towards their peers of typically developing children and children with special needs enrolled in inclusive education programs in the third grade of primary school. The research was designed using a 2x2 Solomon Four-Group Experimental Design with random assignment. The paticipant group of the study consisted of a total of 93 children (with special needs and typically developing) attending primary schools in the Lüleburgaz district center, with 31 in the experimental group and 62 in the control group. During the implementation process, "Physical Activity-Based Games" were implemented to the children in the experimental group twice a week over a period of 10 weeks. During this period, the control group continued to follow their regular educational program.

As the data collection method used in the research, Personal Information Form, Social Acceptance Scale, Social Skills Assessment Scale, Peer Rating Scale, Teacher Validity Form, and Children's Game Evaluation Form. Data were analyzed using independent and dependent t-tests, ANOVA, and two-way ANOVA.

According to the results, a significant difference in favour of the experimental group between the experimental1 and control1 groups regarding the increase in social acceptance of both typically developing and inclusive education students. Post-test mean scores on the Social Acceptance Scale further demonstrated that social acceptance levels were higher in both experimental1 and experimental 2 groups. These finding demonsrate that the social skills levels of students in the experimental groups who participated in the physical activity-based games increased significantly. Furthermore, the result indicate that the interaction between physical-based games and

the pre-test was a determining factor in social skills development, whereas the pre-test alone had a limited effect.

Keywords: Inclusion, social acceptance, social skills, physical activity-based games.

ÖN SÖZ

Bu doktora tezi, sadece akademik bir çabanın ürünü değil; sabrın, özlemin, kaybın ve yeniden ayağa kalkmanın hikayesidir. Bu uzun ve zorlu yolculuğun her bir durağında, varlıklarıyla bana güç veren, yükümü paylaşan ve yolumu aydınlatan benim için çok değerli insanlara teşekkür etmek benim için bir borçtur.

Öncelikle akademik yolculuğumun en başından itibaren sadece bir rehber değil, kalbiyle ve hep gülen yüzüyle yolumu aydınlatan kıymetli danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Aynur GICI VATANSEVER'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Hayranlık duyduğum akademik başarısının yanı sıra, aramızdaki o güçlü bağ sayesinde kendisini bir hocadan öte her zaman yanımda hissettiğim bir destekçi olarak gördüm. En zorlandığım anlarda bile o gülen yüzü ve güveniyle bana bir danışmandan çok daha fazlası olduğunuz için size minnettarım.

Tez izleme sürecimden itibaren yapıcı eleştirileri ve bilimsel titizlikleriyle çalışmamı şekillendiren değerli hocalarım Prof. Dr.Yeşim FAZLIOĞLU ve istatistikle ilgili yol gösteren, analitik bakış açısıyla çalışmamın bilimsel sağlamlığına katkılar sunan değerli hocam Doç. Dr. Gökhan ILGAZ' a; ayrıca doktora savunma jürimde yer alarak değerli yorumlarıyla tezimi akademik olarak bir üst seviyeye taşıyan hocalarım Dr. Öğr. Üyesi Özgür KURT ve Dr. Öğr. Üyesi Tringa SHPENDI ŞİRİN'e akademik hayatıma kattıkları değerler için gönülden teşekkür ederim. Üzerimde emeği olan tüm hocalarımı saygı ve sevgiyle anıyorum.

Araştırmamın uygulama sürecinde desteklerini bir an olsun esirgemeyen Lüleburgaz Belediyesi Kültür ve Sosyal İşler Müdürlüğü'ndeki tüm mesai arkadaşlarıma çok teşekkür ederim. Bu yoğun tempoda ve karşılaştığım her güçlükte çözüm yolları geliştirmem için yanımda duran, müdürden öte bir kardeş gibi yol gösteren değerli müdürüm Sn. Samet SERVET'e çok teşekkür ederim.

Hayatımın her adımında, bir kardeşten öte, her zaman yanımda olan; yorulduğumda sırtımı yasladığım, düştüğümde elimi ilk tutan canım çalışma arkadaşım, canım dostum Elif TOKÖZ'e… İyiki varsın.

Tezimin her satırında onların zamanından ödünç aldığım zamanlar gizli. Doktora yapan ve yoğun iş temposuyla çalışan bir annenin çocukları olmanın tüm zorluğunu göğüsleyen; iş yoğunluğunda annesini evde bulamayan, evde bulduğunda ise bilgisayar başında teziyle uğraşırken gören canlarım, evlatlarım Doğaç SÜPÜRGECİ ve Irmak SÜPÜRGECİ… Sabrınız, anlayışınız ve bana her bakışınızda verdiğiniz o masum güç için size minnettarım. Sizi her şeyden çok seviyorum.

Bu süreçte, yükümü benimle birlikte omuzlayan, sabrıyla, anlayışıyla ve desteğiyle her an yanımda olan; hem eşim hem de en büyük yol arkadaşım Bora SÜPÜRGECİ'ye, varlığıyla bana güç verdiği ve bu süreci birlikte mümkün kıldığı için sonsuz teşekkür ederim.

Ve hayatımın en büyük boşlukları ile en büyük ilhamları…Eğitimin gücüne her zaman inanan, bugün bu noktada olmamın en büyük mimarı olan, beni her daim destekleyen canım babam Necmeddin ALTAY… Bu başarımı, senin hayallerine ve bana aşıladığın o azme borçluyum. Ruhun şad olsun, biliyorum beni her yerden görüyor ve benimle gurur duyuyorsun.

Bu zorlu sürecin tam ortasında kalbimden bir parça koparıp giden, yokluğunu her zaman derinden hissettiğim canım yeğenim Ünal DEMİR… Yokluğunla başa çıkmaya çalışırken bu tezi tamamlamak, sana olan sessiz sözümü tutma ve hatıranı bu sayfaların arasına mühürleme çabamdı. Elde ettiğim bu akademik başarıyı, senin o tertemiz ve güzel ruhuna ithaf ediyorum. Seni hiç unutmayacağım teyzem.

İsmini buraya sığdıramadığım, güzel dilekleriyle ve destekleriyle bu süreci tamamlamama vesile olan herkese sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

İÇİNDEKİLER

ÖZET ..... **I**
ABSTRACT ..... **III**
ÖN SÖZ ..... **V**
İÇİNDEKİLER ..... **VII**
TABLOLAR LİSTESİ ..... **XI**
KISALTMALAR LİSTESİ ..... **XIII**
1. BÖLÜM I **1**
1.1. GİRİŞ **1**
1.1.1. Problem 1
1.1.2. Amaç 5
1.1.3. Alt Amaçlar: 5
1.1.4. Önem 7
1.1.5. Sayıltılar 8
1.1.6. Sınırlıklar 9
1.1.7. Tanımlar 9
2. BÖLÜM II **11**
2.1. KAVRAMSAL ÇERÇEVE **11**
2.1.1. Bütünleştirme / Kaynaştırma Nedir? 11
2.1.2. Kaynaştırma / Bütünleştirme Ortamlarında Sık Rastlanan Yetersizlik Grupları 14
2.1.2.1. Zihinsel Yetersizlik 14
2.1.2.2. Otizm Spektrum Bozukluğu 14
2.1.2.3. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu 15
2.1.2.4. Duygu ve Davranış Bozuklukları 15
2.1.2.5. Özel Öğrenme Güçlüğü 16
2.1.2.6. Özel Yetenekli Çocuklar 16
2.2. Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitimin Yararları 17
2.2.1. Özel Gereksinimli Çocuklar Üzerindeki Yararları 18
2.2.2. Tipik Gelişim Gösteren Çocuklar Üzerindeki Yararları 19
2.2.3. Öğretmenler Açısından Yararları 20

2.2.4. Kaynaştırma/Bütünleştirmenin Sosyal Etkileşim Üzerindeki Yararları ... 21
2.2.5. Kaynaştırma/Bütünleştirmenin Aileler Üzerindeki Yararları ... 22
2.3. Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitime Hazırlık Çalışmaları ... 22
2.3.1. Özel Gereksinimli Çocukların Hazırlanması ... 23
2.3.2. Tipik Gelişim Gösteren Çocukların Hazırlanması ... 24
2.3.3. Öğretmenlerin Hazırlanması ... 25
2.3.4. Fiziksel Şartların ve Araç-Gereçlerin Hazırlanması ... 27
2.4. İlköğretim Programında Sosyal Beceri ... 28
2.4.1. Özel Gereksinimli Çocuklarda Sosyal Beceri Edinimi ... 29
2.4.2. Özel Gereksinimli Çocuklarda Sosyal Beceri Öğretim Yöntemleri ... 31
2.4.2.1. Yapılandırılmış Fiziksel Aktivite Temelli Oyunlar ... 32
2.4.2.2. Kendini Yönetme ... 33
2.4.2.3. Fırsat Öğretimiyle Sosyal İletişim Becerilerin Öğretimi ... 34
2.4.2.4. Akran Aracılığıyla Öğretim ... 35
2.4.3. Fiziksel Aktivite Temelli Oyunlarla Sosyal Beceri Eğitimi ... **Hata! Yer işareti tanımlanmamış.**
2.4.4. Sosyal Beceri Gelişiminde Güçlükler ... 36
2.4.5. Sosyal Becerilerin Değerlendirilmesinde Kullanılan Yöntemler ... 39
2.4.5.1. Formal Değerlendirme Araçları ... 39
2.4.5.1.1. Davranışsal Derecelendirme Ölçekleri ... 39
2.4.5.1.2. Sosyometrik Teknikler ... 40
2.4.5.1.3. Kendi Kendini Değerlendirme Ölçümleri ... 40
2.4.5.2. İnformal Değerlendirmeler ... 40
2.4.5.2.1. Görüşmeler Yoluyla Değerlendirme ... 41
2.4.5.2.2. Gözlem Yoluyla Değerlendirme ... 41
2.5. İlköğretim Programında Sosyal Kabul ... **Hata! Yer işareti tanımlanmamış.**
2.5.1. Sosyal Kabulün Önemi ... **Hata! Yer işareti tanımlanmamış.**
2.5.2. Sosyal Kabul ve Kaynaştırma/Bütünleştirme Eğitimi İlişkisi ... **Hata! Yer işareti tanımlanmamış.**
2.5.3. Sosyal Kabulü Arttıran Etmenler ... **Hata! Yer işareti tanımlanmamış.**
2.5.3.1. Kaynaştırma/Bütünleştirme Hazırlık Etkinlikleri ... **Hata! Yer işareti tanımlanmamış.**

2.5.3.2. Olumlu ve Eğlenceli Öğrenme Ortamı ..... **Hata! Yer işareti tanımlanmamış.**

2.5.3.3. Öğretmen Rolü .....**Hata! Yer işareti tanımlanmamış.**

2.5.3.4. Akran Desteği Sağlanması .....**Hata! Yer işareti tanımlanmamış.**

2.5.4. Sosyal Kabulü Azaltan Faktörler.....**Hata! Yer işareti tanımlanmamış.**

2.5.4.1. Olumsuz Tutumlar .....**Hata! Yer işareti tanımlanmamış.**

2.5.4.2. Sınıf İçi Etkileşimlerde Ortaya Çıkan Davranışsal Engeller. **Hata! Yer işareti tanımlanmamış.**

2.5.4.3. Öğretmen Desteğinin Yetersizliği.**Hata! Yer işareti tanımlanmamış.**

2.5.5. Fiziksel Aktivite Temelli Oyunlar 41

2.5.5.1. Fiziksel Aktivite Temelli Oyunların Özel Gereksinimli Çocuklarda Gelişim Alanları Açısından Önemi 42

2.5.5.2. Fiziksel Aktivite Temelli Oyunların Özel Gereksinimli Çocukların Fiziksel Gelişime Etkisi 43

2.5.5.3. Fiziksel Aktivite Temelli Oyunların Özel Gereksinimli Çocukların Psiko-Motor Gelişime Etkisi..... 43

2.5.5.4. Fiziksel Aktivite Temelli Oyunların Özel Gereksinimli Çocukların Zihinsel/Bilişsel Gelişime Etkisi..... 44

2.5.5.5. Fiziksel Aktivite Temelli Oyunların Özel Gereksinimli Çocukların Sosyal ve Duygusal Gelişime Etkisi 45

2.6. İlgili Yurt İçi ve Yurt Dışı Çalışmalar..... 47

2.6.1. İlgili Yurt İçi Çalışmalar..... 47

2.6.2. İlgili Yurt Dışı Çalışmalar 51

3. BÖLÜM III 58

3.1. YÖNTEM..... 58

3.1.1. Araştırmanın Modeli 58

3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklem Seçimi 59

3.3. Veri Toplama Araçları..... 65

3.3.1. Bireysel Bilgi Formu 65

3.3.2. Sosyal Kabul Ölçeği (SKÖ)..... 65

3.3.3. Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği..... 66

3.3.4. Akran Derecelendirme Formu 67

3.3.5. Öğretmenlere Yönelik Sosyal Geçerlik Formu 67

3.3.6. Öğrencilere Yönelik Oyun Değerlendirme Formu 68
3.4. Uygulama Süreci 68
3.4.1. Pilot Uygulama 69
3.4.2. Ön-test Uygulaması 70
3.4.3. Fiziksel Aktivite Temelli Oyunlar (FATO) Uygulama Süreci 70
3.4.4. Son-Test Uygulaması 72
3.5. Veri Analizi 73
BULGULAR 76
SONUÇ, TARTIŞMA 91
KAYNAKÇA 105
EKLER 138

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1 Çocuk demografik özellikleri 55
Tablo 2 Ailenin demografik özellikleri……..56-57
Tablo 3 Araştırmanın deseni Solomon Dört Grup Modeli……..63
Tablo 4 Tüm Test(ön-test/son-test) ve gruplara (deney/kontrol) göre Sosyal Kabul Ölçeği' ne ait shapiro-wilk normallik testi sonuçları 68
Tablo 5 Tüm Test(Ön-Test/Son-Test) ve gruplara (Deney/Kontrol) göre Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği' ne ait Shapiro-Wilk Normallik Testi Değerleri..... 69
Tablo 6 Sosyal Kabul Ölçeği (SKÖ) son test puanlarının Fiziksel Aktivite Temelli Oyunların (FATO) ve ön test durumuna göre ortalamaları ve standart sapma sonuçları 70
Tablo 7 Fiziksel Aktivite Temelli Oyun uygulaması ve ön test uygulama durumunun Sosyal Kabul Ölçeği (SKÖ) son test puan ortalamaları üzerindeki etkisine ilişkin iki yönlü varyans analizi sonuçları 71
Tablo 8 Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (SKÖ) son test puanlarının Fiziksel Aktivite Temelli Oyunlara (FATO) ve ön test durumuna göre betimsel istatistiksel sonuçları 72
Tablo 9 Fiziksel Aktivite Temelli Oyun (FATO) uygulaması ve ön test uygulama durumunun Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeğinin (SBDÖ) son test puan ortaalamaları üzerindeki etkisine ilişkin iki yönlü varyans analiz sonuçları 73
Tablo 10 Sosyal Kabul Ölçeği (SKÖ) son test puan ortalamalarının ön test uygulanma durumuna göre bağımsız örneklem t testi sonuçları 74
Tablo 11 Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (SBDÖ) son test puan ortalamalarının ön test uygulama durumuna göre bağımsız örneklem T testi sonuçları..... 75
Tablo 12 Fiziksel Aktivite Temelli Oyun uygulaması ve ön test uygulaması etkileşimi: Sosyal Kabul Ölçeği (SKÖ) son test puan ortalamaları betimsel istatistiksel sonuçları 75
Tablo 13 Fiziksel Aktivite Temelli Oyun uygulaması ve ön test uygulaması etkileşimi: Sosyal Kabul Ölçeği (SKÖ) son test puan ortalamaları iki yönlü varyans analiz sonuçları 76

Tablo 14 Fiziksel Aktivite Temelli Oyun uyglaması ve ön test uygulaması etkileşimi: Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (SBDÖ) son test puan ortalamaları betimsel istatistiksel analiz sonuçları..... 77
Tablo 15 Fiziksel Temelli Oyun uygulaması ön test uygulaması etkileşimi: Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (SBDÖ) son test puan ortalamaları iki yönlü varyans analiz sonuçları..... 78
Tablo 16 Fiziksel Aktivite Temelli Oyun uygulamasının genel etkisine yönelik bağımsız örneklem T testi sonuçları 79
Tablo 17 Deney ve kontrol gruplarının Sosyal Kabul Ölçeği (SKÖ) ve Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (SBDÖ) son test puanlarına yönelik bağımsız örneklem t testi sonuçları……79-80
Tablo 18 Sosyal Beceri ve Sosyal Kabul Etki Büyükleri ve Post-Hoc Güç Değerleri Analiz Sonuçları……..80
Tablo 19 Gruplara Göre ADÖ Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarının Standart Sapma Sonuçları……..81

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1 FATO Uygulamasının Son Test Puan Ortalaması Üzerindeki Etkisi 72
Şekil 2 FATO Uygulamasının SBDÖ Son Test Puan Ortalamalarına Etkisi 74

KISALTMALAR LİSTESİ

n: Örneklemdeki denek sayısın

$\bar{x}$: Ortalama değer

ss: Standart sapma

sd: Serbestlik derecesi

p: Anlamlılık düzeyi

KT: Kareler Toplamı

KO: Kareler Ortalaması

F: Hesaplanan değer

DEHB: Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu

OSB: Otizm Spektrum Bozukluğu

SKÖ: Sosyal Kabul Ölçeği

SBDÖ: Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği

ADÖ: Akran Derecelendirme Ölçeği

FATO: Fiziksel Aktivite Temelli Oyunlar

1. BÖLÜM I

1.1. GİRİŞ

1.1.1. Problem

İnsanlar, doğalarının bir sonucu olarak toplumsal çevreleriyle uyum içinde yaşamak ve diğer bireylerle iletişim kurmak zorunluluğu hissederler (Yavuzer, 2013). Bu bağlamda, bireyin sosyalleşme süreci yaşamında kritik bir öneme sahiptir. Sosyalleşme; bireyin toplumun bir parçası haline gelmesini, toplumsal normları, değerlerini ve davranış biçimlerini öğrenerek diğer bireylerle sağlıklı ilişkiler kurmasını sağlar (Uluğtekin, 1991; Yüksel, 1999). Bireyin topluma uyum sağlayabilmesi ve sosyalleşebilmesi, toplumdaki diğer bireyler tarafından kabul görmesiyle mümkün olur. Sosyal olarak kabul görmeyen veya dışlanan bireyler ise, içinde bulundukları toplumun bir parçası olma konusunda zorluklar yaşabilmektedir.

Bireyin toplumsal kimliğini oluşturma sürecinde sosyalleşme, temel bir rol oynar. Bu süreç; özellikle çocukluk dönemindeki bireylerin, içinde bulundukları toplumsal yapının normlarını, değer yargılarını, inanç sistemlerini ve davranış kalıplarını benimseyerek o toplumun etkin bir parçası haline gelmesini sağlayan dinamik ve süreğen bir olgudur. Her ne kadar sosyalleşme, doğumla başlayıp yaşam boyu devam eden bir döngü olsa da, kişisel davranış biçimlerinin şekillenmesinde en yoğun ve belirleyici etkileşimler erken çocukluk yıllarında gözlemlenmektedir (Gander, Gardiner, Onur & Dönmez, 1993).

Bu sürecin temel çıktısı olan sosyal becerileri kavramı, alanyazında çocukların çevresiyle kurduğu etkileşimin niteliğini belirleyen davranışsal ve bilişsel örüntüler bütünü olarak tanımlanan sosyal beceriler, kendiliğinden gelişmek yerine yapılandırılmış öğrenme süreçleriyle edinilmektedir (Yüksel, 1999). Bu becerilerin kazanılması, öğrencilerin psikososyal iyi oluşları için kritik bir unsur olmanın yanı sıra, özellikle Kaynaştırma/Bütünleştirme eğitim ortamlarında stratejik bir önem arz etmektedir. Özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerde sosyal becerilerin

geliştirmilmesi; akademik başarı, sosyal kapsayıcılık ve yetişkinlik dönemine başarılı bir entegrasyon ile doğrudan ilişkilidir (Bankovic vd., 2023).

Sosyal beceriler, iletişim süreçlerinin yanı sıra bilişsel değerlendirmeleri, duyuşsal tepkileri ve durumsal farkındalığı içeren çok katmanlı yapıya sahiptir (Uzamaz, 2000). Dolayısıyla bu kavram, hem sosyal biliş hem de sosyal davranış düzeyinde işleyen bütünsel bir yeterlik alanı olarak değerlendirilebilir.

Avcıoğlu'nun (2009) da vurguladığı gibi, sosyal becerilerin geliştirilmesi toplumsal uyumun temelini oluşturmaktadır. Bu doğrultuda, eğitimsel müdahalelere yön verebilmek adına, hedeflenen becerilerin hangi alanları kapsadığını ortaya koyan yapılandırılmış modellere ihtiyaç duyulmaktadır. Alanyazında bu gereksinime yanıt veren en temel araştırmalardan biri, Akkök (1999) tarafından geliştirilen sosyal beceri sınıflandırmasıdır. Akkök, oluşturduğu modelde sosyal becerileri, bireyin yaşamının farklı alanlarındaki etkileşimlerini kapsayacak şekilde altı ana boyutta ele almıştır.

Akkök'ün (1999) bu boyutlardan ilki, dinleme, kendini tanıtma ve ikna gibi unsurları içeren ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerileridir. Bir diğer boyut, grup içinde sorumluluk alma ve başkalarının fikirlerine değer verme gibi yetileri kapsayan grupla bir işi yürütme becerileridir. Akkök'ün geliştirdiği model, yalnızca temel sosyal etkileşim becerilerini değil, aynı zamanda bireyin kendi duygusal durumlarını hem de başkalarının duygusal durumlarını fark etme, anlama ve bu duyguları uygun şekilde yönetme kabiliyetini içeren duyuşsal yeterlik alanlarını da kapsamaktadır.

Sosyal beceriler, hem tipik gelişim gösteren hem de özel gereksinimli bireylerin toplumsal kabulü için kritik bir role sahiptir. Özellikle ilkokul çağında bu becerilerdeki yetersizlikler, çocuğun akranları tarafından dışlanması ve kabul edilmemesi gibi olumsuz sonuçlara neden olabilmektedir. Bu bağlamda Akkök'ün (1999) sosyal beceri modelindeki ilk aşamada yer alan "İlişkiyi Başlatma ve Sürdürme Becerileri" doğrudan akran kabulünün temelini oluşturmaktadır. Bu sebeple bu

alandaki eksiklik, çocuğun bulunduğu sosyal çevresinden dışlanmasını tetikleyen en önemli faktörlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Civelek (1990), Sosyal Kabul kavramını "Özel gereksinimli bireylerin, tipik gelişim gösteren akranları tarafından bir grup üyesi olarak her hangi bir etkinlik için tercih edilmesi ve aralarında olumlu yönde bir etkileşim bulunmasıdır" şeklinde tanımlamıştır. Erol (2021) ise sosyal kabulü, çocuğun bir etkinlik için tercih edilmesi ya da kişiliğine yönelik olarak çevresinden aldığı sosyal tepkiler bütünü şeklinde ele almıştır. Civelek (1990) tanımı, özel gereksinimli çocukların akran gruplarına dahil olması bağlamında sosyal kabulün önemini vurgularken; Erol (2021) ise sosyal kabulü, çocuğun tüm kişiliğine yönelik çevresinden aldığı sosyal tepkiler bütünü şeklinde, daha genel bir yaklaşımla ele almıştır.

Özaydın, Tekin-İftar ve Kaner'in (2008) araştırmalarında vurguladığı gibi, akran reddinin çocuğun yaşamı boyunca sürebilecek ciddi etkileri, sosyal beceri eğitiminin yalnızca destekleyici bir etkinlik olmaktan çıkarıp, önleyici ve iyileştirici bir müdahale biçimi olarak ele almanın zorunluluğunu ortaya koymaktadır. Böylesine önemli bir müdahalenin etkili ve sistematik olabilmesi için, kazandırılması hedeflenen becerilerin açık bir biçimde tanımlandığı bilimsel temelli bir modele ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda, özel gereksinimli çocukların akran dışlanmasına karşı korunmasında, yapılandırılmış oyun ve etkileşim temelli modellerin, geleneksel sınıf içi anlatımlara göre anlamlı derecede daha etkili sonuçlar verdiğini ortaya koymaktadır (Furrer vd., 2020).

Bireylerin sosyal kabulünü arttırmada en önemli etkenlerden biri etkinliklerde bir arada olmalarıdır. Çocuklarda ise bu etkinliklerin temelinde oyun bulunmaktadır. Farklı biçimlerde oynanan oyunlar çocukların bir arada vakit geçirmeleri, birbirinden farklı özelliklerini kabullenmeleri ve sosyalleşmeleri için oldukça önemlidir. Çocuklar için eğlenceli olan hareketli olma durumu özellikle farklı oyunlar ile bütünleştirildiğinde ise daha eğlenceli ve ilgi çekici hale gelmektedir.

Fiziksel aktivite temelli oyunlar (FATO), doğası gereği çocuklar arasında yardımlaşma, iş birliği, kabullenme ve hoşgörü gibi sosyal etkileşimleri zorunlu kılan yapılandırılmış etkileşim ortamı sunmaktadır. Bu tür oyunlarda kurallar, süre, oyuncu sayısı ve kullanılan materyaller önceden belirlenmiş olsa da, çocuğun bu oyunlar içinde karar verme, deneme ve akranlarıyla etkileşime girme özgürlüğü korunmaktadır. Yengin'in (2012) vurguladığı üzere, çocuk oyun sırasında bulunduğu ortamda mevcut olan araç-gereçleri kullanarak etkileşim kurma ve oyunu sürdürme eğilimindedir. Benzer bir şekilde, fiziksel aktiviteye dayalı yapılandırılmış oyunların, çocuklara hem sosyal normları deneyimleme hem de akranlarıyla iş birliği içinde problem çözme fırsatı sunduğu belirtilmektedir (Bailey, 2006; Dyson, Linehan & Hastie, 2010).

Çocukların sosyal gelişiminde aileden sonraki en belirleyici sosyal ortam okul ortamı olduğundan, öğretmenin rolü son derece önem taşımaktadır. Alanyazında, bir öğrencinin akademik başarısı ve kişisel gelişiminde öğretmeni tarafından güçlü ve zayıf yönleriyle bir bütün olarak kabul edilmesinin belirleyici bir faktör olduğu vurgulanmaktadır (Barned vd., 2011; Harper & McCluskey, 2003). Öğretmenlerin kapsayıcı ve kabul edici tutumu, yalnızca bireysel öğrenciyi etkilemekle kalmaz, sınıfta bulunan tüm öğrenciler üzerinde etkili olmaktadır. Shpendi Şirin (2019)'in de araştırmasında ifade ettiği üzere, öğretmenin bu yaklaşımı, sınıf içinde öğrencilerin birbirlerini farklılıklarıyla kabul etmelerini teşvik eden bir model olarak görülmektedir. Frankel vd. (2010) tarafından tüm çocukların farklılıklarına bakılmaksızın bir araya getiren ortamlar olarak tanımlanan kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarının başarısı ön koşul olarak değerlendirilmektedir.

Kaynaştırma ve bütünleştirme uygulamalarının başarısı, büyük ölçüde tipik gelişim gösteren öğrenciler ile özel gereksinimli öğrenciler arasındaki sosyal ilişkilerin niteliğine bağlıdır (Buysse & Hollingsworth, 2009). Bu bağlamda, Şahbaz'ın (2007) araştırmasında belirttiği gibi, akranları tarafından sosyal çevrelerinde kabul görmek, özel gereksinimli öğrencilerin sosyalleşme sürecindeki en temel itici güçtür. Ancak sosyal kabul ortamının oluşmadığı durumlarda ise süreç tersine işlemekte; akranları

tarafından reddedilen çocuklar sosyal olarak içlerine kapanarak iletişim kurmakta sınırlılık yaşamaktadırlar. Özel gereksinimli çocukların maruz kaldığı sosyal reddedilme, yetersiz görülme ve eleştirilme deneyimleri, çocuklar üzerinde öfke ve sinirlilik gibi problem davranışların oluşmasına zemin hazırlamaktadır (Çulhanoğlu-İmrak & Sığırtmaç, 2011).

Özel gereksinimli çocukların sosyal reddedilme, eleştirilme ya da yetersiz görülme gibi olumsuz yaşantılara maruz kalmaları, sinirlilik ve öfke gibi problem davranışların gelişmesini tetikleyebilmektedir.

1.1.2. Amaç

Bu araştırmanın temel amacı Lüleburgaz ilçe merkezinde bulunan ilkokul üçüncü sınıfa devam eden kaynaştırma/bütünleştirme sınıflarında bulunan özel gereksinimi olan öğrencilerin sosyal beceri ve sosyal kabul düzeylerinin incelenmesidir. Belirlenen bu amaç doğrultusunda, araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1.1.3. Alt Amaçlar:

Alt amaçlar:

1. Araştırmaya dahil edilen özel gereksinimli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin fiziksel aktivite temelli oyun uygulanan öğrencilerin Sosyal Kabul Ölçeği son test punları, uygulanmayan öğrencilerin puanlarına göre anlamlı farklılık var mıdır?

2. Araştırmaya dahil edilen özel gereksinimli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin fiziksel aktivite temelli oyun uygulanan öğrencilerin Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği son test puanları, fiziksel aktivite temelli oyun uygulanmayan öğrencilerin puanlarına göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

3. Araştırmaya dahil edilen ön test uygulanan öğrencilerin Sosyal Kabul Ölçeği son test puanları, ön test uygulanmayan öğrencilerin puanlarına göre anlamlı farklılık var mıdır?

4. Araştırmaya dahil edilen ön test uygulanan öğrencilerin Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği son test puanları, ön test uygulanmayan öğrencilerin puanlarına göre anlamlı farklılık var mıdır?

5. Araştırmaya dahil edilen öğrencilerin Fiziksel Aktivite Temelli Oyunların uygulaması ile ön test uygulaması arasında etkileşim var mıdır? Bu etkileşim öğrencilerin Sosyal Kabul Ölçeği son test puan ortalamalarına etkisi var mıdır?
6. Araştırmaya dahil edilen öğrencilerin Fiziksel Aktivite Temelli Oyunların uygulaması ile ön test uygulaması arasında etkileşim var mıdır? Bu etkileşim öğrencilerin Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği son test puan ortalamalarına etkisi var mıdır?

7. Sosyal Kabul Ölçeği ve Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği için Fiziksel Aktivite Temelli Oyunların uygulandığı öğrencilerin son test puanları, Fiziksel Aktivite Temelli Oyun uygulanmayan öğrencilerin puanlarına göre anlamlı farklılık var mıdır?

8. Özel gereksinimi olan ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin akran derecelendirme formunda aldıkları ön test, son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

9. Çalışmaya katılan öğrencilerin öğretmenlerinin çalışma tamamlandıktan 12 gün sonrasında çalışmanın sosyal geçerliliği ile ilgili görüşleri nasıldır?

10. Araştırmaya dahil edilen deney 1 ve deney 2 grubunda bulunan öğrencilerin her Fiziksel Aktivite Temelli Oyun tamamlandıktan sonra oyunlara yönelik sosyal geçerliliği ile ilgili görüşleri nasıldır?

1.1.4. Önem

Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının nihai hedefi, özel gereksinimli öğrencilerin yalnızca genel eğitim sınıflarında fiziksel olarak bulunmaları değil, aynı zamanda sosyal olarak kabul görmeleridir. Ancak alanyazında bu sürecin kendiliğinden gelişmediğini; aksine özel gereksinimli öğrencilerin akranları tarafından daha az tercih edildiklerini, oyun dışı bırakıldıklarını ve yalnızlaşma riskiyle karşı karşıya kaldıklarını göstermektedir (Gizir & Koçak, 2024). Bu durum, söz konusu öğrencilerin eğitim ortamında akran reddine maruz kalma ihtimallerini artırmakta, içe kapanmalarına ve okuldan uzaklaşmalarına neden olabilmektedir.

Bu araştırmanın önemi, sosyal kabulün sadece duygusal bir tatmin aracı olmadığını, aynı zamanda gelişimin bütünlüğü ilkesi gereği akademik ve bilişsel başarının da ön koşulu olduğunu vurgulamasından kaynaklanmaktadır. Alanyazın, eğitim ortamlarında sevilen ve kabul gören bir öğrencinin öz güveninin arttığını, bu durumun da doğrudan bilişsel becerilerine ve akademik başarısına yansıdığını kanıtlamaktadır (Aslan & Karataş, 2024). Dolayısıyla, bu çalışma ile hedeflenen sosyal kabul ve sosyal beceri artışı, özel gereksinimli öğrencilerin sadece sosyal değil, akademik geleceklerine de doğrudan bir yatırım niteliği taşımaktadır. Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarında sosyal kabulün artmasına yönelik müdahalelerin, akran etkileşimini merkeze alan ve fiziksel aktivite temelli yapılandırılmış oyunlarla desteklenen yaklaşımlar üzerine inşa edilmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda sunulan araştırmanın önemi; tipik gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli akranlarına yönelik sosyal kabul düzeylerini, fiziksel aktivite temelli oyunlar (FATO) aracılığıyla artırmaya odaklanmasından kaynaklanmaktadır. Çalışma, bu öğrencilerin hem okul içinde hem de okul dışındaki sosyal ortamlarda etkileşim ağlarını güçlendirme ve yaşam kalitelerini artırma potansiyeline sahiptir. Bu yönüyle araştırma, kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının yalnızca akademik bir yerleştirme süreci olmadığını; aynı zamanda yapılandırılmış fiziksel aktivite temelli oyunlar ve etkinliklerle sosyal bütünleşmeyi destekleyen bir müdahale alanı olduğunu vurgulamaktadır.

Bu doğrultuda yapılan çalışmanın alana sağladığı faydalar:

- ✓ Tipik gelişim gösteren çocukların, özel gereksinimli arkadaşlarına yönelik sosyal kabul düzeylerini arttırmanın yanı sıra, özel gereksinimli akranlarına karşı ön yargılarını azaltmayı ve empati kurma becerilerini geliştirmeyi,
- ✓ Özel gereksinimli öğrencilerin sadece sınıfa ve yaşadıkları ortamlarda bütünleşmelerini sağlamakla kalmayıp, aynı zamanda deneyimledikleri sosyal dışlanma ve akran reddini azaltarak öz güvenlerini güçlendirmeyi,
- ✓ Tüm katılımcıların (hem özel gereksinimli hem de tipik gelişimli) sosyal becerilerini ve problem çözme yeteneklerini artırarak, okul ortamlarındaki sosyal iş birliği ve olumlu akran etkileşimlerini geliştirmeyi ve teşvik etmeyi,
- ✓ Tipik gelişim gösteren çocuklarda farklılıklara saygı, yardımlaşma ve sorumluluk alma gibi temel değerlerin içselleştirilmesine zemin hazırlamayı,
- ✓ Özel gereksinimli öğrencilerin yalnızca sınıfa bütünleştirmelerini değil, aynı zamanda kendilerini ait hissetmelerini sağlayarak okulla olan bağlarını kuvvetlendirmeyi hedeflemektedir.

1.1.5. Sayıltılar

Bu araştırmada;

1. Araştırmaya katılan öğrencilerin, veri toplama sürecinde kullanılan ölçek maddelerini ve kendilerine yöneltilen soruları, içten ve yansız bir biçimde, gerçek görüş ve tutumlarına uygun olarak yanıtladıkları varsayılmıştır.

2. Çalışma grubundaki öğrencilerin (tipik gelişim gösteren ve özel gereksinimli), ölçme araçlarında yer alan maddeleri ve uygulama yönergelerini bilişsel ve gelişimsel düzeylerine uygun biçimde doğru anladıkları varsayılmıştır.

3. Deney grubuna 10 hafta süresince uygulanan “Fiziksel Aktivite Temelli Oyunlar” müdahalesinin, hazırlanan araştırma planına sadık kalınarak, içerik ve süre açısından standart bir şekilde yürütüldüğü varsayılmıştır.

1.1.6. Sınırlıklar

Bu araştırma;

1. 2024-2025 Eğitim / Öğretim yılı ile,
2. Lüleburgaz ilçesi ile,
3. İlkokul üçüncü sınıfa devam eden tipik gelişim gösteren ve kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi alan öğrencilerle sınırlıdır.
4. Araştırmanın bulguları, kullanılan veri toplama araçları (ölçekler) ile sınırlıdır.

1.1.7. Tanımlar

Özel Gereksinimli Birey: Gelişimsel ve eğitimsel özellikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılaşan ve bu nedenle potansiyelini gerçekleştirebilmek için özelleştirilmiş eğitim düzenlemelerine gereksinim duyan birey olarak tanımlanmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018; Kirk, Gallagher & Coleman, 2014).

Sosyal Kabul: Özel gereksinimli öğrencilerin içinde bulunduğu akran grubu tarafından bir grup üyesi olarak benimsenme, sosyometrik açıdan tercih edilme ve ortak etkinliklere katılım noktasında sosyometrik açıdan tercih edilirliğe sahip olma derecesi olarak tanımlanmaktadır (Asher & Paquette, 2003; Civelek, 1990; Hurlock, 1978).

Sosyal Beceriler: Çocukların, belirli bir sosyal bağlamda akranlarıyla etkili ve uygun etkileşim kurmasını, ilişkileri başlatıp sürdürebilmesini ve sosyal durumların taleplerine uyum sağlayarak karşılıklı kabul ve iş birliği geliştirmesini mümkün kılan öğrenilmiş davranışlar bütünü olarak tanımlanmaktadır (Moody & Laugeson, 2020).

Akran İlişkileri: Çocukların sosyal uyum, duygusal düzenleme ve aidiyet duygusu geliştirmesinde belirleyici bir role sahip olup, bu ilişkilerin niteliği büyük ölçüde çocuğun iletişim, iş birliği ve öz düzenleme gibi sosyal becerileri etkin bir biçimde kullanabilmesine bağlıdır (Denham vd., 2020; Rose & Asher, 2017).

Oyun: Çocuğun içsel motivasyonuyla katıldığı; kurallara uyma, sosyal roller üstlenme ve iş birliği kurma gibi becerileri deneyimleyerek sosyal, duygusal, bilişsel ve fiziksel gelişimi bütüncül bir biçimde destekleyen temel bir öğrenme sürecidir (Bodrova & Leong, 2015; Vygotsky, 1978; Zosh vd., 2018).

Bütünleştirme: Genel eğitim sınıflarında yapılan gerekli düzenlemeler sağlandığında, özel gereksinimli bireylerin tipik gelişim gösteren akranlarıyla birlikte, tam zamanlı olarak öğrenim görmesini esas alan bir yaklaşım ve eğitim felsefesi olarak tanımlanmaktadır (Nichols & Sheffield, 2014).

Sosyometri: Grup içindeki sosyal tercih, kabul ve reddedilme örüntülerini sistematik olarak ortaya koyan ve sosyal kabul gibi soyut yapıları ölçülebilir verilere dönüştürmeye olanak sağlayan geçerli bir değerlendirme tekniğidir (Cillessen & Marks, 2017).

2. BÖLÜM II

2.1. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, araştırmanın dayandığı temel kavralar açıklanmakta, çalışmanın değişkenleri arasındaki ilişkiler alanyazın ışığında ele alınmaktadır.

2.1.1. Kaynaştırma/Bütünleştirme Nedir?

Çocuklar zihinsel, bedensel ve duyusal olarak farklı ve özeldir. Bu özelliklere bağlı olarak çocukların öğrenme hızları da farklılık göstermektedir. Farklılıklar belli ölçü ve sınırlılıkta ise genel eğitim hizmetleri yeterli olmaktadır. Ancak akranlarından belirgin oranda farklılık ortaya çıkınca genel eğitim hizmetleri yetmeyip özel eğitime ihtiyaç duyulmaktadır (Kırcaali-İftar, 1998).

Özel eğitim; günümüzde genel eğitimin ayrılmaz ve bütünleyici bir parçası olarak değerlendirilmekte olup, fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişimde farklılık gösteren bireylerin eğitsel ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik kapsamlı bir destek sistemidir (Özsoy vd., 2002). Fiziksel, zihinsel, sosyal ya da duygusal alanlardaki bireysel farklılıklar sebebiyle standart eğitim programlarından tam olarak yararlanamayan bireyler için özel eğitim, uzman kişiler tarafından, yetersizliklere göre uyarlanmış, materyaller ve programlar yoluyla sunulmaktadır (Baykoç Dönmez, 2009). Bu yaklaşımın temelinde, özel gereksinimli bireyleri toplumdan izole etmek değil, tam aksine onları destekleyerek akranlarıyla birlikte genel eğitim ortamlarında birlikte olmalarını sağlamaktır. Bu durum, özel gereksinimli bireylerin en temel yasal hakkı ve toplumsal yaşama bütüncül katılımlarının ön koşulu olarak görülmektedir (Batu & Kırcaali-İftar, 2011; Bloom vd., 1999; Burak, 2019).

Günümüzde eğitim yaklaşımları, özel gereksinimli çocuklar ile tipik gelişim gösteren akranlarıyla aynı öğrenme ortamını paylaşarak benzer öğretim olanaklarından yararlanması esas alınmaktadır (Shpendi Şirin, 2019). Bu yaklaşımın

temelinde, çocukların en etkili öğrenme deneyimlerini akranlarıyla bir arada eğitim alarak kazanacağı düşüncesi yatmaktadır. Bireysel farklılıklara göre etkinliklerin uyarlanması bütünleştirilmiş öğrenme ortamlarında, özel gereksinimli öğrenciler ve tipik gelişim gösteren akranları için karşılıklı etkileşim ve karşılıklı öğrenme süreci sağlanmış olur (Metin, 2013).

Özel eğitim alanındaki yaklaşımların değişimiyle birlikte, özel gereksinimli öğrencilerin tipik gelişim gösteren akranlarıyla tam veya yarı zamanlı olarak aynı fiziksel ortamı paylaşmasına dayanan kaynaştırma kavramı, zamanla yerini daha kapsayıcı bir yaklaşıma bırakmıştır. Geleneksel kaynaştırma modelinin uygulama alanındaki sınırlılıklarını aşmak ve en az sınırlandırılmış eğitim ortamı ilkesini sınıfın tüm mevcudunu kapsayacak bir yapıya dönüştürmek amacıyla, güncel alanyazında ve yasal düzenlemelerde kaynaştırma/bütünleştirme yaklaşımı ve felsefesi benimsenmiştir (Mastropiere & Scuggs, 2016; MEB, 2013; Nal & Tüzün, 2011).

Kaynaştırma/bütünleştirme yaklaşımlarının ikisi de özel gereksinimli bireyi yaşadığı toplumun bir elemanı yapmaya çalışan kavramlardır.(Ahmetoğlu & Gıcı Vatansever, 2021). Kaynaştırma/Bütünleştirme uygulamaları karşılaştırıldığında, kaynaştırma eğitiminde bireylerin farklılıklarıyla bir araya getirilerek eğitim görmeleri hedeflenmektedir. Acarlar (2013), kaynaştırma kavramını, özel gereksinimli öğrencilerin eğitim süreçlerini, tipik gelişim gösteren akranlarıyla eş zamanlı olarak aynı fiziksel ve eğitsel ortamı paylaşarak sürdürmeleri şeklinde ele almaktadır. Kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminde ise; özel gereksinimli / dezavantajlı çocukların eğitim görecekleri okul ortamının bu çocukların eğitime devam edecekleri şekilde uyarlanması ve düzenlenmesidir.

Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının temel amacı, özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin yalnızca akademik gelişimlerini değil, aynı zamanda bilişsel, sosyal ve duygusal gelişim alanlarını bütüncül bir yaklaşımla desteklemektedir (Acarlar, 2013; Nal & Tüzün, 2011). Kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi, öğrencilerin doğal akran ortamlarında bulunmalarını sağlayarak, sosyal etkileşim fırsatlarını artırmakta ve günlük yaşam becerilerinin gerçek bağlamlar içinde

gelişmesine olanak tanımaktadır (Acarlar, 2013). Tipik gelişim gösteren akranlarla sürdürülen yapılandırılmış ve sürekli etkileşimlerin; sosyal kabul, akran ilişkileri ve öz düzenleme becerilerinin gelişiminde belirleyici rol oynadığını ortaya koymaktadır (Avramidis & Norwich, 2002; Guralnick, 2011). Bu bağlamda kaynaştırma/bütünleştirme ortamları, özel gereksinimli öğrencilerin sosyal yaşama katılımını artıran, aidiyet duygusunu güçlendiren ve uzun vadede toplumsal uyumu destekleyen önemli bir eğitimsel düzenleme olarak değerlendirilmektedir (Guralnick, 2017).

Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü (MEB, 2013b) tarafından hazırlanan Özel Eğitim Hizmetleri Tanıtım El Kitabı'nda, kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminin özel gereksinimli öğrenciler için çok yönlü faydaları vurgulanmıştır. Bu kapsamda, kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarında eğitim alan öğrencilerin akademik ve gelişimsel kazanımlarının, ayrı eğitim ortamlarındakilerle benzer ya da onlardan daha yüksek düzeyde olabileceği ifade edilmektedir. Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları, öğrencilere toplumsal yaşama hazırlık sürecinde katkı sağlamakta, aynı zamanda tipik gelişim gösteren akranlarıyla etkileşim fırsatları yaratarak sosyal ilişkiler kurma ve birlikte yaşama becerilerini öğrendikleri vurgulanmaktadır. Bununla birlikte gelişimsel açıdan kendilerinden daha yetkin akranların gözlemlenmesi ve model alınması yoluyla, motor, sosyal, dilsel ve bilişsel becerilerin edinilmesi desteklenmektedir. Bu sürecin sonucu olarak çocukların kendilerine olan öz güvenlerinin ve cesaretlerinin arttığı, sorumluluk alma becerilerinin geliştiği, sosyal uyum ve akademik başarı düzeylerinin yükseldiği, olumsuz davranışların azalarak, olumlu davranışların pekiştiği belirtilmektedir.

2.1.2. Kaynaştırma/Bütünleştirme Ortamlarında Sık Rastlanan Yetersizlik Grupları

2.1.2.1. Zihinsel Yetersizlik

Amerikan Psikiyatri Birliği (APA), DSM-5 (2013) kılavuzunda zihinsel yetersizliği; başlangıcı gelişimsel sürece dayanan ve bireyin kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde gözlemlenen eş zamanlı yetersizliklerle kendini gösteren bir nörogelişimsel bozukluk olarak tanımlamaktadır.

Tipik gelişim sürecinde çocuklar, sosyal ve bilişsel becerileri büyük ölçüde çevresel modelleri gözlemleyerek ve taklit ederek doğal etkileşimler yolula edinmekte; bu süreç, günlük yaşamda bağımsız işlevselliğin temelini oluşturmaktadır. Ancak zihinsel yetersizliği olan çocuklarda gözlem ve taklide dayalı kendiliğinden öğrenme sınırlı kalmakta, bu nedenle beceri edinimi büyük ölçüde yapılandırılmış, planlı ve sistematik öğretim düzenlemelerine ihtiyaç duymaktadır. Alanyazın, kaba motor beceriler, öz bakım yetileri ve günlük yaşam aktivitelerinde işlevsel bağımsızlığın ancak tekrar, geri bildirim ve genelleme fırsatlarını içeren kanıta dayalı öğretim modelleriyle anlamlı biçimde geliştirilebildiğini ortaya koymaktadır (Browder vd., 2014; Collins, 2012; Schopler & Mesibov, 2016; Varol, 2007; Wehmeyer vd., 2017).

2.1.2.2. Otizm Spektrum Bozukluğu

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB), belirtilerin erken gelişim evresinde ortaya çıktığı ve çocuğun işlevselliğini iki temel alanda kısıtladığı nörogelişimsel bir bozukluktur. DSM-V tanı ölçütlerine göre bu iki temel kategori şunlardır:

Toplumsal İletişim ve Toplumsal Etkileşimde Kalıcı Yetersizlikler: Toplumsal-duygusal karşılıklılıkta (karşılıklı konuşmayı sürdürme, ilgi ve duyguları paylaşma) yetersizlik, toplumsal etkileşim için kullanılan sözel olmayan iletişimsel davranışlarda (jestler, göz kontağı) sınırlılık ve yaş düzeyine uygun arkadaşlık ilişkileri kurma, sürdürme ve bu ilişkileri anlama güçlüklerini kapsamaktadır.

Sınırlı, Yineleyici Davranış Örüntüleri, İlgi Alanları ve Etkinlikler: Basmakalıp veya yineleyici motor hareketler (nesneleri döndürme), rutinlere bağlılık ve değişimlere aşırı tepki gösterme, yoğunluğu veya içeriği bakımından olağandışı olan sınırlı ve takıntılı ilgi alanları ile duyusal girdilere karşı aşırı ya da az duyarlılık ile karakterizedir.

2.1.2.3. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu

Dikkat eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB), tek bir nedensel faktörle açıklanamayacak kadar karmaşık bir yapıya sahip olup, genetik yatkınlıkların yanı sıra çevresel ve sosyal faktörlerle etkileşime girmesi sonucunda ortaya çıkan, klinik görünümü açısından heterojen bir nörogelişimsel durum olarak değerlendirilmektedir (Barkley, 2015; Gül & Çetinkaya, 2018). DSM-V sınıflandırmasına göre bu bozukluğun tanısal çerçevesi, dikkat dağınıklığı, dürtü kontrol sorunları ve aşırı hareketlilikten oluşan üç temel semptom alanı üzerine yapılandırılmıştır (Demircioğlu Karagöz vd., 2023). Özellikle çocukluk döneminde sıkça karşılaşılan bu durum, temel belirtilerinden dolayı öğrencilerin okuldaki davranışlarını ve akademik başarılarını doğrudan ve olumsuz yönde etkilemektedir. Bu zorluklar, hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin, bu süreçle başa çıkabilmek için yapılandırılmış desteğe ihtiyaç duyduklarını göstermektedir (Batu, 2019).

2.1.2.4. Duygu ve Davranış Bozuklukları

Alanyazında Kauffman'ın (2001) davranışsal uyumsuzluk temelinde ele alınan duygu ve davranış sorunları, Bower'ın (1981) öncü tanımıyla paralellik gösterecek biçimde, bireyin içinde yaşadığı sosyo-kültürel bağlamın normatif beklentileriyle çelişen ve gelişimsel yaşına kabul edilebilir sınırların ötesine geçen kronik davranışsal sapmalar olarak nitelendirilmektedir. Söz konusu sapmaların yarattığı eğitsel ve sosyal sınırlılıklar nedeniyle, bu çocukların eğitim süreçlerinde özel

eğitim ve destek hizmetlerinden yararlanmaları yasal ve eğitsel bir gereklilik olarak tanımlanmıştır (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2024).

2.1.2.5. Özel Öğrenme Güçlüğü

Özel öğrenme güçlüğü (ÖÖG) ile ilgili DSM-V'te (2014) gereken tüm girişimlerin yapılmasına rağmen en az altı ay süren, okuma, yazma ve matematik becerilerinde kendini gösteren akademik başarı ölçümleri ve klinik incelemeler sonrasında okul başarısının yaş seviyesinin belirgin olarak altında olduğu kabul edilen nörogelişimsel bir bozukluk şeklinde bir tanımlamanın yapıldığı görülmektedir. Özel eğitim alanı, bireysel farklılıkları temel alan geniş kapsamlı bir sınıflandırma sistemine dayanmaktadır. İlker ve Melekoğlu (2017), özel gereksinim alanlarını, zihinsel, duyusal ve bedensel yetersizliklerden, dil-konuşma bozuklukları, süreğen hastalıklar ve üstün yetenekliliğe kadar uzanan geniş bir yelpazede sınıflandırmaktadır. Dikici Sığırtmaç ve Deretarla Gül (2010) ise söz konusu sınıflandırma çerçevesi," özel öğrenme güçlüğü" tanı grubunu da dahil ederek bu çerçevenin kapsamını genişletmiştir.

2.1.2.6. Özel Yetenekli Çocuklar

Üstün yeteneğin oluşumunda hem genetik hem de çevresel etkenler önemli rol oynamaktadır. Üstün yeteneğin tanımlanması sürecinde farklı yaklaşımlar benimsenmekte ve kavramsal farklılıklar gözlemlenmektedir (Renzulli, 2005; Gagne, 2018). Üstün yeteneğin ortaya çıkışı, genetik ile çevresel fırsatların dinamik etkileşimi sonucu şekillenmekte olup, bu etkileşim çocukların bilişsel ve sosyal gelişim süreçlerindeki farklılıkları anlamada kritik bir rol oynamaktadır (Von Stumm, Kandaswamy & Maxwell, 2023; Bulu & Hotaman, 2020).

Çocukların ihtiyacına en uygun eğitim hizmetlerine yönlendirilmesini sağlamaktır. Ancak bu amaç, üstün yetenekli öğrencilerin tanılaması söz konusu olduğunda önemli bir tartışma alanına dönüşmektedir. Turna'nın (2023) da

araştırmasında ifade ettiği gibi, zekanın ve yeteneğin hangi kuramsal temele dayandırılarak tanımlandığı ve bu doğrultuda hangi ölçüm araçlarının kullanıldığı gibi etmenler, tanılama sürecini farklılaştırmakta ve alanda tartışmalı bir konu olmasına neden olmaktadır.

Türkiye'de üstün yetenekli öğrencilerin tanılanmasına ilişkin kurumsal yaklaşımlar da belirli kuramsal çerçevelere dayanmaktadır. Bu bağlamda, Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP) kapsamında benimsenen yaklaşım, Renzulli'nin alanyazında yaygın kabul gören genel ve özel yetenek ayrımına dayalı modelle örtüşmektedir. MEGEP tarafından yapılan bu sınıflandırmada, öğrencilerin gizil potansiyelleri ve sergiledikleri performans düzeyleri temel alınarak ikili bir ayrım yapılmaktadır. Buna göre, özel yetenekli çocuk kavramı, bir ya da birden fazla gelişim alanında akran grubuna kıyasla genel bir üstünlük gösteren çocukları ifade ederken; üstün yetenekli çocuk tanımı, bu yüksek performansın belirli ve sınırlı bir beceri alanında yoğunlaştığı durumları tanımlamak amacıyla kullanılmaktadır. Bununla birlikte MEGEP yaklaşımı, yalnızca bilişsel yetenekle sınırlı kalmayıp, yaratıcılık, liderlik, sanatsal yetenekler ve psikomotor gibi farklı gelişim alanlarında akranlarından belirgin biçimde ayrışan çocukları da ayrı yetenek alanlarında değerlendirmektedir (MEGEP, 2009; Batu, 2019).

2.2. Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitimin Yararları

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2016), özel eğitime ihtiyacı olan çocuklar için en uygun eğitim ortamını; tipik gelişim gösteren akranlarıyla mümkün olduğunca bir arada bulunmalarını sağlayan ve gerekli destek hizmetlerin sunulduğu eğitim ortamları olarak tanımlanmaktadır. Bu tanım, kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının yalnızca akademik kazanımları değil, aynı zamanda çocukların toplumsal yaşama etkin katılımını ve sosyal bütünleşmesini hedefleyen bir eğitim yaklaşımı olduğunu ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi, öğrencilerin bireysel farklılıklarını kabul etmeyi, karşılıklı saygı geliştirmeyi ve birlikte yaşam kültürünü erken yaşlardan itibaren deneyimlemelerini amaçlamaktadır. Akranlarıyla

aynı eğitim ortamını paylaşan çocukların, doğal etkileşim yoluyla daha zengin öğrenme yaşantıları edindikleri; bu sürecin hem tipik gelişim gösteren öğrenciler hem de özel gereksinimli öğrenciler için sosyal, duygusal ve akademik açıdan önemli öğrenme fırsatları sunduğu vurgulanmaktadır (Ahmetoğlu & Gıcı Vatansever, 2021).

2.2.1. Özel Gereksinimli Çocuklar Üzerindeki Yararları

Özel gereksinimi olan çocuklara sunulan kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminin temel amacı, bireysel farklılıkların toplumsal yaşama etkin katılımını engelleyen dezavantaja dönüşmesini önlemek ve çocukların sosyal, duygusal ve akademik gelişimini desteklemektir. Bu yaklaşımın yararları alanyazında geniş biçimde ele alınmış olup, kaynaştırma/bütünleştirme eğitim uygulamalarının öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerini geliştirdiği, akran etkileşimini arttırdığı ve hoşgörü ile kabul gibi sosyal davranışlarda iyileşmeler saptadığı sağlanmıştır. Özellikle kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının öğretmenlerin kapsayıcı pedagojisi ile ilişkilendirildiği çalışmalarda öğrencilerin sosyal-duygusal yetkinliklerinde anlamlı artışlar gözlemlenmiştir (Llorent, 2024). Buna ek olarak, kaynaştırma/bütünleştirme öğrenme ortamlarının ön yargı, dışlanma ve korkuyu azaltarak sosyal kabul ve etkileşimi desteklediği, böylece özel gereksinimli öğrencilerin akran ilişkilerinde olumlu gelişmeler sağladığı bildirilmektedir (Kart & Kart, 2021). Ayrıca, özel gereksinimli ilkokul öğrencilerinin sosyal gelişimlerinde kaynaştırma/bütünleştirme eğitim ortamlarının doğrudan olumlu etkilerini göstermiştir (Kirana, Zam & Henjilito, 2025).

Kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi, özel gereksinimli öğrencilerin okul yaşamına dahil edilerek bulundukları ortamda bağımsız olarak yaşaması, bulundukları sosyal çevrede bağımsız hareket edebilmelerine, karşılaştıkları güçlüklerle baş etme becerileri geliştirmelerine ve tipik gelişim gösteren akranlarıyla etkileşim yoluyla sosyal iletişim becerilerini gerçek bağlamda içinde öğrenmelerine olanak tanımaktadır. Alanyazın, özel gereksinimli öğrencilerin doğal akran ortamlarında bulunmalarının sosyal etkileşimi artırdığını, sosyal kuralları işlevsel biçimde

öğrenmelerini desteklediğini ve sosyal uyum düzeylerini güçlendirdiğini göstermektedir (De Boer, Pijl & Minnaert, 2014; Schwab, 2018). Ancak kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının etkileri yalnızca özel gereksinimli öğrencilerle sınırlı değildir. Bu eğitim yaklaşımı, tipik gelişim gösteren öğrencilerin de farklılıkları tanımalarına, empati geliştirmelerine ve özel gereksinimli akranlarına yönelik daha olumlu tutumlar kazanmalarına katkı sağlamaktadır. Alanyazın, kaynaştırma/bütünleştirme sınıf ortamlarının tipik gelişim gösteren öğrencilerde kabul edici tutumları artırdığını ve sosyal sorumluluk bilincini güçlendirdiğini ortaya koymaktadır (Sucuoğlu & Kargın, 2006; Van Mieghem vd., 2020).

2.2.2. Tipik Gelişim Gösteren Çocuklar Üzerindeki Yararları

Birçok anne-baba, çocuklarının sınıfında özel gereksinimli öğrenci bulunduğunda, tipik gelişim gösteren çocukların akademik ve sosyal gelişimlerinin olumsuz etkileneceği, çocuklarının bu durumdan zarar görebileceğini ve öğretmenlerin sınıfta kendi çocuklarına daha az zaman ayıracaklarını düşünmektedirler. Aksine araştırmalar göstermektedir ki sınıfta özel gereksinimli bir öğrencinin bulunması, tipik gelişim gösteren çocukların gelişimini-öğrenmesini engellememektedir (Sucuoğlu, 2006). Kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarında eğitim alan tipik gelişim gösteren öğrencilerin akademik kazanımlarının, ayrıştırılmış eğitim ortamlarındaki akranlarıyla benzer ya da daha yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir (Göransson vd., 2020; Szumski, Smogorzewska & Karwowski, 2017). Ayrıca bu öğrencilerin problem çözme, bilişsel esneklik ve çoklu bakış açısı geliştirme gibi üst düzey bilişsel süreçlerde daha avantajlı oldukları bildirilmektedir (Tener vd., 2022; Van Mieghem vd., 2020).

Kaynaştırma/bütünleştirme eğitim ortamlarında tipik gelişim gösteren öğrenciler, farklılıkları yalnızca fark etmekle kalmamakta; bu farklılıkları gündelik etkileşimler yoluyla doğal bir öğrenme deneyimi olarak içselleştirmektedir. Bu süreç, öğrencilerin empati geliştirmesinin ötesinde, çeşitli sosyal yaşamın olağan ve değerli bir parçası olarak algılamalarına katkı sağlamaktadır (Bulu & Hotaman, 2020; De

Boer, Pijl & Minnaert, 2012). Erken yaşlarda kaynaştırma/bütünleştirme eğitim deneyimi yaşayan çocukların, sosyal dışlanma davranışlarının daha düşük olduğu ve adalet algılarının daha güçlü bir şekilde geliştiği vurgulanmıştır (Hutzler vd., 2005; Bossaert vd., 2013).

2.2.3. Öğretmenler Açısından Yararları

Başarılı bir kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminin planlanması ve sürdürülebilirliğinde sınıf öğretmenleri önemli bir rol üstlenen üstlenmektedir. Kaynaştırma/bütünleştirme ortamları, öğretmenler için yalnızca artan sorumluluklar değil; aynı zamanda mesleki yeterlilerin gelişmesine katkı sağlayan önemli öğrenme fırsatları da sunmaktadır. Kaynaştırma/bütünleştirme sınıflarında görev yapan öğretmenlerin temel sorumluluğu, sınıfında bulunan özel gereksinimli ve tipik gelişim gösteren tüm öğrencilerin bireysel özelliklerini, öğrenme stillerini ve eğitimsel gereksinimlerini tanıyarak öğretimi bu doğrultuda yapılandırmaktır (Sphendi Şirin, 2019; Florian & Black-Hawkins, 2011). Bu tanıma süreci, öğretmenlerin farklı yetersizlik türüne ilişkin bilgi düzeylerini artırmakta ve uyarlanmış öğretim, bireyselleştirilmiş destek ve farklılaştırılmış öğretim stratejileri konusunda mesleki beceriler kazanmalarını sağlamaktadır (De Boer, Pijl & Minnaert, 2011; Sharma, Loreman & Forlin, 2012).

Kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminde sınıf öğretmenleri, özel gereksinimli öğrencilerle en yoğun ve sürekli etkileşim içinde olan bireylerdir. Bu yakın etkileşim, öğretmenlerin öğrencilerin akademik gelişimlerinin yanı sıra sosyal-duygusal özelliklerini, davranış örüntülerini ve uyum süreçlerini yakından izleyebilmesine olanak tanımaktadır. Alanyazın, sınıf öğretmenlerinin öğrencilerle kurduğu sürekli ve yapılandırılmış ilişkinin, erken fark etme, uygun yönlendirme ve destek hizmetlerine zamanında erişim açısından kritik bir işlev gördüğünü ortaya koymaktadır (Garrote, Sermier Dessemontet & Moser Opitz, 2017; Şengün, 2018).

Bu yönüyle kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları, öğretmenlerin yalnızca öğretimsel rollerini değil, aynı zamnda gözlem yapma, problem çözme, disiplinler arası iş birliği kurma ve kaynaştırma/bütünleştirmeye uygun sınıf iklimi oluşturma becerilerini de geliştirmektedir. Öğretmenlerin bu süreçte edindikleri deneyimlerin, kaynaştırma/bütünleştirme eğitim yeterliklerini artırdığı ve mesleki kimliklerini güçlendirdiği vurgulanmaktadır (Loreman, Sharma & Forlin, 2013; Wray vd., 2022).

2.2.4. Kaynaştırma/Bütünleştirmenin Sosyal Etkileşim Üzerindeki Yararları

Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının fiziksel aktivite temelli oyunların (FATO) ilköğretim aşamasındaki çocuklar arasında sosyal etkileşimin ve sosyal kabulün artmasında önemli yer almaktadır. Kaynaştırma/bütünleştirme ortamları özel gereksinimli çocuklar için doğal bir sosyal öğrenme ortamı oluşturmaktadır. Bu ortamlarda tipik gelişim gösteren akranlarıyla bir arada bulunmaları, onlara sosyal davranışları doğrudan gözlemleme, taklit etme ve pratik etme fırsatı sunmaktadır. Özellikle iş birliği yapma, paylaşma ve karşılıklı iletişim kurma gibi sosyal becerilerin kazanılması için gerekli olan ortam ancak kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarında gerçekleşmektedir (Shpendi Şirin, 2019). Kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarında özel gereksinimli öğrenci de dahil olmak üzere sınıftaki her bir öğrenci, kendilerinin sınıfın bir parçası olduklarını hissederlerse, akranları tarafından kabul görürlerse, birlikte çalışacak ve oynayacak arkadaşları varsa birbirleriyle oynamaktan ve birlikte vakit geçirmekten daha çok yararlanacaklardır (Ahmetoğlu & Gıcı Vatansever, 2021).

Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının başarısı için, çocukların birbirleri arasındaki sosyal etkileşim kritik bir öneme sahiptir. Bu etkileşim sadece çocukları değil, aynı zamanda onların yakın çevresindeki bireyleri de (aileleri, öğretmenleri vb.) kapsamalıdır.

2.2.5. Kaynaştırma/Bütünleştirmenin Aileler Üzerindeki Yararları

Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının başarısı, sadece eğitimcilerin değil, aynı zamanda özel gereksinimli öğrencilerin ailelerinin de bu sürece katılımı ve desteğiyle yakından ilişkilidir. Aileler eğitim uygulamalarına her zaman olumlu bakmayabilir. Ancak ailelere kaynaştırma/bütünleştirme sürecinin işleyişi ve çocukların sosyal ve akademik gelişimine sunacağı faydalar hakkında net ve doğru bilgi sunmak, onların bu sürece yönelik tutumlarının olumlu yönde gelişmesinde önemli rol oynamaktadır (Batu & Kırcaali-İftar, 2011).

Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının başarısı, sadece öğrencilerin özelliklerine değil, aynı zamanda sürece dahil olan ebeveynlerin niteliğine ve tutumlarına bağlı çok boyutlu bir yapıya sahiptir. İlk (2014)'e göre, hem özel gereksinimli hem de tipik gelişim gösteren akranlarının ebeveynlerinin kaynaştırma sürecine tutumları ve kabul düzeyleri, uygulamanın işleyişini ve sürdürülebilirliğini doğrudan etkileyen kritik bir değişkendir. Bu nedenle, aileler arasında karşılıklı anlayışın, iş birliğinin güçlendirilmesi, her iki öğrenci grubunun da akademik, sosyal ve duygusal kazanımlarını en üst düzeye çıkarmak açısından vazgeçilmez bir bileşen olarak görülmektedir.

2.3. Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitime Hazırlık Çalışmaları

Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının etkili ve sürdürülebilir biçimde yürütülebilmesi için, çocuğun eğitim ortamına uyumunu ve sosyal katılımını destekleyen temel becerilerin önceden belirlenmesi ve bu becerilerin planlı, sistematik ve yapılandırılmış biçimde öğretilmesi bir ön koşul olarak kabul edilmektedir (Kemp & Carter, 2006; Odluyurt & Batu, 2009; Odluyurt, 2020). Alanyazında da kaynaştırma/bütünleştirme sürecine hazırlık çalışmalarının özellikle sosyal etkileşim, iletişim ve akranla iletişim becerileri üzerinde yoğunlaşması gerektiği vurgulanmaktadır (Guralnick, 2011; Odom vd., 2019). Özel gereksinimli çocukların tipik gelişim gösteren akranlarıyla birlikte eğitim almaları, fiziksel aktivite temelli

oyunlara katılmaları; akran ilişkilerini geliştirmelerine, sosyal kabul düzeyinin artmasına ve doğal sosyal öğrenme fırsatlarına erişmelerine önemli ölçüde katkı sağlamaktadır (Koster vd., 2010; Odom, Buysse & Soukakkou, 2011).

Kaynaştırma/Bütünleştirme uygulamalarının amacına uygun şekilde yürütülebilmesi, yalnızca bireysel öğrenci özelliklerine değil, çok sayıda bileşenlerin bir arada ve işlevsel biçimde çalışmasına bağlıdır. Bu süreç, öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme öğretim yeterlikleri, tipik gelişim gösteren öğrencilerin tutumları, özel gereksinimli öğrencilerin destek gereksinimleri, aile katılımı, okul yönetiminin yaklaşımı ve eğitimin gerçekleştiği fiziksel ortamların erişilebilirliği gibi çok boyutlu faktörlerin etkileşimiyle şekillenmektedir (Kırcaali-İftar, 1998; Batu, 2000). Benzer şekilde, kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının başarısının yalnızca sınıf içi düzenlemelerle değil, okulun tüm paydaşlarını kapsayan bütüncül bir yapı içinde ele alınmasıyla mümkün olabileceğini ortaya koymaktadır (Ainscow, Booth & Dyson, 2016; Bronfenbrenner & Morris, 2006).

2.3.1. Özel Gereksinimli Çocukların Hazırlanması

Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının etkililiğini belirleyen temel faktörlerden biri, özel gereksinimi olan öğrencinin sosyal ve akademik açıdan yeni öğrenme ortamına hazırlanmasıdır. Eripek'in (2002) de vurguladığı üzere, öğrencinin bu sürece önceden hazırlanması, uygulamanın başarısı için sadece destekleyici değil, aynı zamanda önemli bir unsur olduğu ifade edilmektedir. Benzer biçimde alanyazında, öğrencinin doğrudan sınıfa dahil olmasının yerine, planlı bir oryantasyon süreciyle kaynaştırma/bütünleştirme ortamına hazırlanmasının hem sosyal uyumu hem de öğrenme katılımını anlamlı düzeyde artırdığı belirtilmektedir (Guralnich, 2011; Odom vd., 2019). Shpendi Şirin'e (2019) göre, kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarından beklenen eğitsel çıktıların elde edilebilmesi, öğrencinin doğrudan sınıfa yerleştirilmesi yerine, öncelikle bir oryantasyon evresinden geçirilmesine bağlıdır. Bu süreç, çocuğun sınıfın fiziksel düzenine, sosyal beklentilerine ve davranışsal normlara uyum sağlamasını kolaylaştırmaktadır. Nitekim alanyazın, yeni

bir eğitim ortamına hazırlıksız şekilde giren çocukların belirsizlik, kaygı ve sosyal geri çekilme davranışları sergileyebildiğini, buna karşılık yapılandırılmış hazırlık süreçlerinin bu olumsuz tepkileri önemli ölçüde azalttığını göstermektedir (Carter vd., 2018; Garrote vd., 2017).

Özel gereksinimli bir öğrencinin bütünleştirilmiş eğitim ortamına sosyal uyumunu sağlamak, çok yönlü hazırlık süreci gerekmektedir. Bu süreç, öğrencinin bilişsel, duygusal ve sosyal yeterliklerinin, içinde yer alacağı yeni eğitim ortamının yapısına göre yeniden biçimlendirmesini içermektedir. Diken'in (2013) te belirttiği gibi, daha önceden kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi almamış öğrenciler için sınıfın sosyal beklentileri, iletişim kuralları ve akran etkileşim biçimlerinin sistematik biçimde öğretilmesi büyük önem taşımaktadır. Öğrencilerin yeni sosyal ortama uyum süreci yalnızca bireysel özelliklerine değil, öğretmen tutumları, akran etkileşimleri ve sınıf iklimi gibi çevresel faktörlerin niteliğine de bağlıdır (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarında öğrencilerin yaşadığı tedirginliğin azalmasında öğretmenlerin rolü kritik öneme sahiptir. Öğretmenlerin tüm öğrencileri kapsayan, yapılandırılmış ve eğlenceli etkinlikler planlaması; öğrenciler arasında etkileşimi artırmakta ve sosyal uyumu desteklemektedir. Buna bağlı olarak fiziksel aktivite temelli oyunların ve iş birliğine dayalı etkinliklerin, öğrenciler arasında güven duygusu geliştirdiği ve sosyal etkileşimleri doğal biçimde desteklediği çalışmalarla desteklenmektedir (Hutzler vd., 2021; Odom vd., 2019).

2.3.2. Tipik Gelişim Gösteren Çocukların Hazırlanması

Kaynaştırma/bütünleştirme eğitim ortamlarında karşılaşılan temel güçlüklerden birinin; tipik gelişim gösteren öğrencilerin, özel gereksinimli akranlarının özelliklerine ilişkin bireysel farkındalık ve empati düzeylerindeki sınırlılıklar olduğunu belirtmektedir. Bu bilgi eksikliği, yazarların da vurguladığı üzere, öğrenciler arasında bir tür iletişimsel bariyer oluşturarak, tipik gelişim gösteren

çocukların akranlarıyla nasıl bir etkileşim kurmaları gerektiğine, bu etkileşimi hangi sosyal stratejilerle yürütebileceklerine dair belirsizlik, tereddüt ve çekingenlik yaşamalarına neden olmaktadır (Batu, Çolak & Odluyurt, 2012). Bu belirsizlik ise öğrencinin kaçınma davranışına ve bu kaçınma sonucunda da özel gereksinimli öğrencinin sosyal olarak dışlanmasına yol açmaktadır. Bu bağlamda farklılıklar konusunda bilgi eksikliğini gidererek olumlu tutumlar geliştirmek ve öğrenciler arasında sosyal kabulü arttırmak, sınıf içerisindeki öğretmenin en temel görevlerinden biri haline gelmektedir.

Öğretmenler, özel gereksinimli bir öğrencinin sınıfa katılım sürecinde önemli bir rol üstlenerek, tipik gelişim gösteren öğrencilere yönelik kaynaştırma/bütünleştirme etkinlikleri düzenleyip, çocukların özel gereksinimli arkadaşlarına yönelik ön yargılarının ve olumsuz tutumlarının değişmesini destekleyebilmektedirler. Bu süreçte, özel öğrencinin fiziksel olarak sınıfa dahil olmasından önce yürütülen yapılandırılmış farkındalık etkinlikleri; bilgilendirme oturumları, canlandırma, yaşantıya dayalı grup etkinlikleri tipik gelişim gösteren çocukların ön yargılarını ve olumsuz tutumlarını yapıcı bir şekilde değiştirmektedir. Bu tür yapılandırılmış etkinliklerin, tipik gelişim gösteren çocuklar üzerinde olumlu tutumlar geliştirmesine katkı sunduğu ve doğrultuda sosyal kabul düzeylerini artırdığı belirtilmektedir. Alanyazında, akranları tarafından sosyal kabul gören özel gereksinimli öğrencilerin, kendilerine sunulan eğitsel düzenlemelerden daha etkili biçimde yararlandıkları ve bu süreçte daha yüksek düzeyde öğrenme kazanımları elde ettikleri vurgulanmaktadır (Manetti, Schneider & Siperstein 2001; Yaşaran, Batu & Arzu, 2014).

2.3.3. Öğretmenlerin Hazırlanması

Öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına yönelik tutumları, bu uygulamaların başında en kritik değişken olarak öne çıkmaktadır. Alanyazın incelendiğinde bu tutumların; öğretmenin yaşı ve meslek deneyimi, özel eğitim alanında hizmet içi eğitimler, özel gereksinimli öğrencilerle daha önce çalışma

deneyimi ve görev yaptığı okuldaki destek hizmetlerinin niteliği gibi hem kişisel hem de krumsal değişkenlerle yakından ilişkili olduğu göstermektedir (Avramidis & Norwich, 2002; Fazlıoğlu & Doğan, 2013). Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının erken çocukluktan başlayarak eğitimin tüm kademelerini kapsayan süreklilik arz eden bir süreç olduğundan, farklı branş ve seviyelerde görev yapan tüm öğretmenlerin bu sürece yönelik olumlu ve katılımcı bir tutum sergilemesi, özel gereksinimli öğrencilerin eğitim yaşantılarının başarılı bir şekilde sürdürülebilmesi için zorunluluk olarak görülmektedir (Fazlıoğlu & Doğan, 2013).

Özel gereksinimli öğrencinin genel eğitim sınıfına başarılı bir şekilde dahil olması, öğretmenin program başlamadan önce yürüteceği önleyici ve planlı bir hazırlık sürecine bağlıdır. Baykoç'un (2017) araştırmasında bu sürecin iki temel aşamadan oluştuğunu belirtmektedir. İlk aşamanın, öğrenciyi ve ailesini tanımayı içeren kapsamlı bir bilgi toplama süreci olarak ifade etmiştir. Bu aşamada; öğrencinin bireysel özellikleri, güçlü yönleri, yetersiz olduğu alanlar ve özel gereksinimleri öğrenilmektedir. İkinci aşama ise, elde edilen bilgiler doğrultusunda öğretmenin sınıfın fiziksel ortamında ve eğitim programlarında öğrencinin ihtiyaçlarını karşılayacak gerekli uyarlamaların yapılması olarak ifade etmiştir. Bu sistematik hazırlık, kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının başlangıcından itibaren öğrenci için destekleyici bir ortam yaratmak ve kabul edilmiş hissinin temelini oluşturmaktadır.

Shpendi Şirin (2019) göre, kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının kaderini belirleyen en kritik dinamiklerden biri, eğitimci ile öğrenci arasında tesis edilen pedagojik bağın niteliğidir. Bu süreçte, öğrencinin hissedeceği güven duygusu kadar, öğretmenin de öğrenciye yönelik duygusal kabulü ve onun potansiyeline dair taşıdığı yüksek başarı beklentisi belirleyicidir. Bu karşılıklı uyumun güçlenebilmesi adına, okul idaresi ve ailenin iş birliği içinde, tarafları önceden bir araya getirerek etkileşim fırsatları yaratmalarını ve sürece zaman tanımalarını önermektedir.

Kaynaştırma/bütünleştirme sürecinin başarısı, sadece sınıf içindeki etkileşimlerle değil, aileler arasındaki ilişkilere de bağlıdır. Bu noktada öğretmene düşen en önemli rollerden biri, tipik gelişim gösteren öğrencilerin ailelerini özel gereksinimli öğrenciler hakkında doğru bir biçimde bilgilendirmek ve tüm veliler arasında sağlıklı bir iletişim zemini hazırlamaktır. Nitekim Akalın (2014), yürüttüğü araştırmada, bu süreçteki en önemli faktörün öğretmenin kendisi olduğunu ortaya koymuştur. Araştırma bulguları, öğretmenin özel gereksinimli öğrenciye karşı sergilediği kabul edici ve olumlu tutumun, diğer ailelerin mevcut ön yargılarını ve negatif tutumlarını dönüştürmede model oluşturduğunu göstermektedir. Bu pozitif öğretmen yaklaşımının, ailelerin kaynaştırma uygulamalarına yönelik daha yapıcı ve destekleyici bir bakış açısı geliştirmelerine doğrudan katkı sağladığı vurgulanmaktadır.

2.3.4. Fiziksel Şartların ve Araç-Gereçlerin Hazırlanması

Kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine başlayacak olan özel gereksinimli öğrencinin gereksinimleriyle ilgili okul yönetiminin öğrencinin okula başlamadan önce okulun fiziki şartlarını düzenlemesi gerekmektedir. Uygulanacak olan eğitimin başarısı, insani ve sosyal etkenlerin yanı sıra, eğitimin gerçekleşeceği fiziksel ortamın niteliğiyle de doğrudan ilişkilidir (Burak, 2019). Bu fiziksel çevrenin destekleyici ve erişilebilir biçimde oluşturulmasında en önemli sorumluluk okul yönetimine aittir. Kargın'a (2004) göre, etkili bir okul yönetimi sadece özel gereksinimli öğrencileri kabul etmekle kalmamalı, aynı zamanda bu kabulü somut uygulamalara dönüştürmelidir. Bu uygulamalar özel gereksinimli öğrencilerin yetersizliklerine göre ihtiyaç duyduğu fiziksel düzenlemelerin sağlanmasını, yetersizliğe göre uygun öğretim materyallerinin temin edilmesini ve hem öğrenciye hem de öğretmene uygun öğrenme ortamlarının sunulmasını içermelidir.

Okulun temel sorumluluklarından biri, hem özel gereksinimli öğrenciler hem de tipik gelişim gösteren öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarına karşılık verecek şekilde fiziksel ve öğretimsel koşullarını düzenlemektir. Bu sorumluluğun etkili bir biçimde

yerine getirildiği, tüm öğrenciler için olumlu ve destekleyici bir öğrenme ortamının oluşturulduğu durumlarda, bu durumun öğrenci davranışlarına ve tutumlarına doğrudan yansıdığı gözlemlenmedir. Alanyazında, uygun okul koşullarında eğitim gören öğrencilerin öz güveninin arttığı, bireysel farklılıklara karşı daha hoşgörülü ve kabul edici tutumlar geliştirdikleri ortaya konulmuştur (Dyson & Millward, 2000; Shpendi Şirin, 2019).

Kaynaştırma/bütünleştirme eğitim uygulamalarının başarısını etkileyen önemli etkenlerden biri de sınıf ortamının fiziksel özellikleridir. Sınıftaki öğrenci sayısı, alanın genişliği, havalandırma ve aydınlatma gibi çevresel faktörler, özel gereksinimli olan öğrencilerin gelişimsel süreçlerini doğrudan etkileyebilmektedir. Bu nedenle, okul yöneticileri, öğretmenler ve ilgili destek personeli, öğrencilerin bireysel özellikleri ve ihtiyaçları doğrultusunda fiziksel koşulları güvenli ve öğrenme açısından elverişli şekilde düzenlemekle yükümlüdür (Batu & Kırcaali-İftar, 2006).

2.4. İlköğretim Programında Sosyal Beceri ve Sosyal Kabul

İnsan, doğası gereği sosyal bir varlıktır ve yaşamını sürdürebilmek için sürekli olarak başkalarıyla etkileşimde bulunmaya ihtiyaç duymaktadır. Sosyal kabul, özel gereksinimli özel gereksinimli çocukların bir bütün olarak gelişiminin desteklenmesi ve toplumsal yaşama aktif katılımları için en önemli etkenlerden biri olarak görülmektedir (Arslan & Karataş, 2024). Bu etileşim süreci, çocukların karşılaştığı durumlara çeşitli tepkiler vermesi ve zaman içerisinde bu tepkileri düzenleyerek çevreye uyum sağlamasını içeren dinamik bir döngüyü kapsamaktadır.

Çocukların toplumsal yapıya uyum sağlaması, büyük ölçüde psiko-sosyal gereksinimlerin karşılanmasına ve sosyal hayatın gerekliliklerinin öğretilmesine bağlıdır. Özellikle okul öncesi dönemde akran ilişkileri, çocukların yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlik düzeylerini doğrudan etkilemekt; olumlu akran etkileşimi, çocukların sosyal uyumunu güçlendiren koruyucu bir faktör olarak öne çıkmaktadır (Karaoğlu & Akbaba, 2025). Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları, özel

gereksinimli çocuklarınakranlarıyla aynı ortamda eğitim alarak toplumsal kabul görmelerini hedefleyen en önemli uygulamalardan biridir (Bulu & Hotaman, 2020).

Sosyal beceriler, büyük ölçüde sosyal çevredeki akran davranışlarının gözlemlenmesi ve modellenmesi yoluyla kazanılır (Kerr & Nelson, 1989). Ancak bu süreç, her çocuk için aynı düzeyde ve işlevsellikte gerçekleşmemektedir. Özel gereksinimli çocukların serbest oyun zamanlarında genellikle yalnız oldukları, oyun materyallerini sembolik kullanmakta zorlandıklarını ve akranlarıyla etkileşim başlatmada güçlük yaşadıklarını ortaya koymaktadır (Gizir & Koçak, 2024). Bu durum, özel gereksinimli çocukların doğal öğrenme fırsatlarından ve serbest oyun geliştiri etkiisinden yeterince yararlanamamalarına neden olmaktadır. Bu nedenle, özel gereksinimli çocuklar için sosyal becerilerin kendiliğinden gelişmesini beklemek yerine; yapılandırılmış ve sistematik öğretim yöntemlerinin kullanılması büyük önem taşımaktadır. Uyarlanmış fiziksel aktivite temelli oyunlar (FATO); çocukların motor becerilerini, akademik başarılarını ve sosyal ilişkilerini anlamlı düzeyde geliştirdiğini kanıtlamaktadır (Demircioğlu Karagöz vd., 2023; Uygur & Aslan, 2024). Bu tür yapılandırılmış fiziksel aktivite temelli oyunlar, çocukların sadece fiziksel uygunluklarını artırmakla kalmayıp, aynı zamanda sosyal etkileşim kurmalarını kolaylaştırarak bütüncül gelişimlerine katkı sağlamaktadır.

Bu süreçte sağlıklı bir şekilde sosyalleşen çocukların, karşılıklı ilişkilere dayalı bağımsız bir yaşam sürdürebilmeleri ve toplumsal görevlerini yerine getirmeleri olanaklı hale gelmektedir. Bu nedenle, çocuğun yaşam kalitesi, sahip olduğu sosyal becerilerin düzeyiyle doğrudan ilişkilidir (Çifçi & Sucuoğlu, 2004).

2.4.1. Özel Gereksinimli Çocuklarda Sosyal Beceri Edinimi

Sosyal becerilerin gelişimi, doğumla birlikte başlayan ve tüm yaşam evreleri boyunca devam eden, ertelenmesi mümkün bir süreçtir. Sosyal beceriler, çocukların çevresiyle etkili iletişim kurmasını ve toplumsal uyumunu sağlarken; bu becerilerin çocukluk döneminde kazanılması, ilerleyen yıllardaki akademik başarı, benlik saygısı

ve duygusal iyi oluş üzerinde belirleyici bir role sahiptir (Tutkun & Dinçer, 2020; Ergüden vd., 2020). Ayrıca, olumlu akran ilişkilerinin çocukları yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlik gibiolumsuz duygulara karşı koruduğunu, bu becerilerin eksikliğinin ise ilerleyen yaşlarda kaygı ve depresif bozukluklarla ilişkilendirildiğini göstermektedir (Karoğlu & Akbaba, 2025).

Özel gereksinimi olan öğrencilerin sosyal becerileri doğal yollarla edinme süreçlerinde karşılaştıkları zorluklar, yapılandıırılmışeğitim programlarını zorunlu kılmaktadır. Örneğin Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan çocukların ortak dikkat, taklit ve zihin kuramı becerilerindeki sınırlılıklar, onların sosyal öğrenme fırsatlarından yaralanmalarını engellemektedir (Mutlu & Doğan, 2025). Bu doğrultuda, akran aracılı uygulamalar ve yapılandırılmış fiziksel aktivite temelli oyunlar (FATO) gibi çeşitli stratejiler geliştirilmiştir. Bu yöntemler, özel gereksinimli öğrencilerin sosyal ilgi ve katılımlarını artırarak akranlarıyla daha nitelikli etkileşim kurmalarını desteklemektedir (Elksnin & Elksnin, 1998; Rustin & Kuhr, 1989; Tohum Otizm Vakfı, 2024; Yuan vd., 2025).

Sosyal beceri eğitimlerinin olumlu etkileri, kısa sürede ve uzun sürede ortaya çıkmaktadır. Erken çocukluk döneminde uygulanan müdahalelerin, çocukların akran etkileşimleri ve sosyal kabul düzeylerinde olumlu yönde değişikliklere yol açtığı bilinmektedir. Bununla birlikte, bu eğitimlerin faydaları sadece çocukluk dönemiyle sınırlı değildir. Araştırmalar, erken çocukluk döneminde uygulanan sosyal becerileri müdahalelerinin, çocukların akran etkileşimlerini ve sosyal kabul düzeylerini anlamlı biçimde arttırdığını göstermektedir. Bu etkiler sadece çocukluk dönemine özgü olmayıp, çocukların yetişkinlik dönemindeki sosyal uyumları, mesleki başarıları ve genel yaşam kalitelerinde de olumlu etkiler yaratmaktadır (Jones vd., 2015; Moffitt vd., 2011).

Sosyal beceri eğitimlerinin olumlu etkileri hem kısa hem de uzun vadede ortaya çıkmaktadır. Yapılandırılmış oyun etkinliklerinin, özel gereksinimli öğrenciler ile tipik gelişim gösteren akranları arasındaki etkileşimi artırdığını ve görünmez

engellerin aşılmasına yardımcı olarak sosyal kabulü güçlendirdiğini kanıtlamaktadır (Lin vd., 2025).

Sosyal beceri eksiklikleri, ailevi veya çevresel faktörlere dayansa da yapılandırılmış eğitim programları aracılığıyla geliştirilebilen becerilerdir. Alanyazında, fiziksel aktivite müdahalelerinin, yaratıcı drama etkinliklerinin ve çocuk merkezli oyun terapilerinin, çocukların sosyal becerilerini, iletişim yetkinliklerini ve empati düzeylerini artırmada tutarlı bir şekilde etkili olduğunu ortaya koymaktadır (Wang vd., 2025; Önemli vd., 2015; Aykara, 2017). Özellikle spor ve oyun temelli müdahaleler, çocukların sadece motor becerilerini değil, aynı zamanda iş birliği ve sosyal etkileşim becerilerini de anlamlı düzeyde geliştirmektedir (Uygur & Aslan, 2024).

2.4.2. Özel Gereksinimli Çocuklarda Sosyal Beceri Öğretim Yöntemleri

Sosyal beceri öğretimi, çocukların belirli sosyal durumlarda etkili ve uygun davranışlar sergileyebilmeleri amacıyla planlanan, sistematik ve yapılandırılmış bir öğretim sürecini ifade etmektedir. Alanyazın sosyal becerilerin kendiliğinden kazanılmadığını; model olma, tekrar, geri bildirim ve pekiştirme gibi öğretimsel bileşenler yoluyla kazandırılması gerektiğini vurgulamaktadır (Lane vd., 2007, Cook vd., 2015).

Etkili bir sosyal beceri öğretimi; hedef becerilerin açık biçimde tanımlanmasını, becerilerin modelleme yoluyla gösterilmesini, öğrencinin doğal ortamlarda pratik yapmasını, performansın gözlemlenmesini ve öğrenciye yapılandırılmış geri bildirim verilmesini içermektedir (Kamps vd., 2015, McDaniel vd., 2020).

Alanyazın, sosyal beceri öğretiminin yalnızca bire bir öğretimle sınırlı kalmadığı; akran aracılı öğretim, oyun temelli müdahaleler ve işbirlikli öğrenme ortamları yoluyla daha kalıcı kazanımlar sağladığını göstermektedir (Garrote vd.,

2021; Odom vd., 2018, Watkins vd., 2019). Özellikle fiziksel aktivite ve oyun temelli uygulamaların, çocukların doğal sosyal etkileşimler içinde sosyal beceri deneyimlemelerine olanak tanıdığı ve akran kabulünü desteklediği vurgulanmaktadır.

Bu bağlamda, yapılandırılmış oyunlar ve fiziksel aktivite temelli uygulamalar, sosyal becerilerin öğretimi için doğal, motive edici ve akran etkileşimini destekleyen etkili öğretim ortamları sunmaktadır. Bu nedenle, araştırmamızda kullanılan fiziksel aktivite temelli oyunların, sosyal beceri öğretiminde tamamlayıcı bir öğretim yöntemi olarak ele alınması, alanyazınla örtüşmektedir.

2.4.2.1. Yapılandırılmış Fiziksel Aktivite Temelli Oyunlar (FATO)

Sosyal beceri öğretiminde, becerilerin sadece teorik olarak anlatılması yeterli olmamakta; bu becerilerin doğal ve motive edici bir bağlamda deneyimlenmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda yapılandırılmış fiziksel aktivite temelli oyunlar (FATO); çocukların motor, bilişsel, sosyal ve duygusal gelişim özellikleri dikkate alınarak planlanan; güvenlik, eğlence, gelişimsel uygunluk, çeşitlilik ve eğitsel değeri merkeze alan yapılandırılmış ve sistematik bir müdahale yöntemi olarak öne çıkmaktadır (Yuan vd., 2024). Fiziksel aktivite temelli oyunlar (FATO), sıradan serbest oyunlardan farklı olarak; önceden belirlenmiş sosyal amaçlara dayanan, öğretmen rehberliği içeren ve akran etkileşimini zorunlu kılan yapılandırılmış bir öğretim süreci sunar. Alanyazın, bu tür yapılandırılmış fiziksel aktivitelerin, sosyal becerilerin gözlenebilir, tekrarlanabilir ve pekiştirilebilir duruma gelmesine imkan tanıdığını vurgulamaktadır. (Kamps vd., 2015; Odom vd., 2018). Fiziksel aktivite temelli oyunların (FATO) sosyal beceri öğretim yöntemi olarak tercih edilmesinin temel gerekçeleri şunlardır:

Oyun, çocukların savunma mekanizmalarını azaltarak akranlarıyla en doğal şekilde iletişim kurmalarına zemin hazırlamaktadır. Sıra bekleme, kurallara uyma ve iş birliği yapma gibi soyut kavramlar, oyunun akışı içinde somut davranışlara dönüşmektedir. Fiziksel aktivitenin yarattığı eğlence ve başarı duygusu, özel

gereksinimli çocukların sosyal etkileşime yönelik kaygılarını azaltarak sürece aktif katılımlarını destekler (Mo vd., 2024).

Fiziksel aktivite temelli oyun (FATO) ortamları, özel gereksinimli öğrencilerin tipik gelişim gösteren akranlarını doğal bir ortamda gözlemlemelerine ve sosyal davranışları taklit yoluyla model almalarına olanak tanır. Bu bağlamda fiziksel aktivite temelli oyunlar (FATO), sosyal becerilerin öğretimi için sadece bir etkinlik değil; becerilerin kazanılması, sürdürülmesi ve genellenmesi aşamalarını destekleyen kapsamlı bir tamamlayıcı öğretim yöntemi olarak değerlendirilmektedir (Gentile vd., 2023). Bu araştırmada kullanılan fiziksel aktivite temelli oyunlar (FATO), bu teorik çerçeve doğrultusunda, sosyal kabulü ve etkileşimi en üst düzeye çıkaracak şekilde yapılandırılmıştır.

2.4.2.2. Kendini Yönetme

Sosyal yeterliliğin en temel bileşenlerinden biri olan kendini yönetme, bireyin davranışsal, bilişsel ve duygusal süreçlerini kendi tepkileriyle düzenleme süreci olarak ifade edilmektedir. Bu süreç, öğrencinin bir göreve yönelik motivasyonunu sürdürmesin, dikkatini amaca uygun biçimde yöneltmesini ve ortaya çıkan tepkilerini çevresel beklentilerle uyumlu bir şekilde kontrol edebilmesini mümkün kılmaktadır (Dickerson & Creedon, 1981; Trautner & Pinquart, 2025). Bu becerilerinin amacı ise; özel gereksinimli öğrencilerin toplum ve okul ortamında bağımsız yaşayabilmelerini, kendi yaşamıyla ilgili seçimler yapıp kararlar alabilmelerini sağlamaktır (Vuran, 2018). Kendini yönetme becerisinin en önemli göstergesi ise, Tekinarslan ve Öncül (2020)'ün de araştırmasında, çocuğun bir yetişkinin denetimi veya doğrudan yönlendirilmesi olmaksızın uygun davranışları sürdürebilmesidir.

Kendini yönetme davranışını geliştirmek, sadece ebeveyn desteğiyle değil çocuğun bulunduğu sosyal ortamların da etkisiyle gerçekleşmektedir. Kendini yönetmede kullanılan stratejilerin en temel amacı; öğrencilerin öğrenme ve davranışlarını bağımsız şekilde kontrol edebilmelerini hedefler. Kendini yönetme

stratejileri sayesinde öğrencilerin akademik başarıları artarken, istenmeyen davranışları da azalır (Güven, 2004).

2.4.2.3. Fırsat Öğretimiyle Sosyal İletişim Becerilerin Öğretimi

Fırsat öğretimi yöntemi, becerilerin önceden yapılandırılmış dersler yerine, günlük yaşamın getirdiği doğal ortamlar içinde öğretilmesini temel almaktadır. Hart ve Risley (1975)'e göre, fırsat öğretimi, çoğunlukla çocuğun kendiliğinden başlattığı bir iletişim girişiminin, yetişkin tarafından bu anı bir öğretim fırsatı olarak kullanarak çocuğun iletişim becerilerinin geliştirdiği, yapılandırılmamış bir etkileşim olarak tanımlanmaktadır.

Fırsat öğretiminin alanyazında belirtilen pek çok avantajı bulunmaktadır. Öğrenci merkezli olması ve çocuğun kendi başlattığı sosyal etkileşimleri temel alması, öğrenme sürecini hem doğal pekiştireçlerle desteklenmiş olması bu süreci eğlenceli ve anlamlı hale getirmektedir. En belirgin avantajlarından biri, becerilerin günlük aktiviteler bağlamında öğretilmesi sayesinde, öğrenilen davranışların farklı kişi, ortam ve durumlara genellenebilirliğinin yüksek olmasıdır. Ayrıca fırsat öğretiminin hem öğretmenler hem de aileler tarafından çocuğun günlük rutinlerine kolayca entegre edilebilmesi, yöntemin pratikliği ve uygulanabilirliğini (Avcıoğlu, 2015; McGee vd., 1999).

Özel gereksinimli çocuklar açısından dili kullanım sınırlılıkları yanında, kısıtlı sosyal becerilerde önemli bir problem olarak görülmektedir (Tekinarslan & Öncül, 2020). Sosyal dilin kazanılması ve kullanılmasıyla birlikte önemli olan diğer bir konu ise akranları ile iletişime geçmek, onlarla etkinliklere katılmak ve onlardan bir şeyler öğrenebilmektir.

Fırsat öğretimi, günlük etkinliklere kolaylıkla uyarlanabilmektedir, çocuğa yöneliktir, etkileşim motivasyonunu arttırmak için bireysel tercihlerden faydalanmaktadır (Hart & Risley, 1975; Tekinarslan & Öncül, 2020). Okul içerisinde

veya ev ortamında planlanan oyun ve etkinliklerde küçük değişiklikler yaparak, hedeflenen öğretim oturumlarına olanak tanımaktadır.

2.4.2.4. Akran Aracılığıyla Öğretim

Akran aracılı uygulamalar, tipik gelişim gösteren çocukların, sadece bir oyun arkadaşı olarak değil, aynı zamanda birer öğretimsel aracı olarak sürece dahil edildiği yapılandırılmış bir müdahale yaklaşımıdır (Odluyurt, 2013). Bu modelde benzer yaş grubundaki akranlar, özel gereksinimli arkadaşlarının akademik ya da sosyal becerilerinin gelişimini desteklemek üzere belirli öğretim stratejileri doğrultusunda eğitilmekte ve sistematik bir biçimde yönlendirilmektedir. Böylece akranlar, hem doğal etkileşim ortamının bir parçası olarak hem de öğretimsel rol üstlenen aktif bir bileşen olarak müdahale sürecine katkı sağlamaktadır.

Akran aracılığıyla öğretim, çocukların aynı ortamda bulunmaları, birlikte oyun oynamaları, birbirleriyle etkileşim kurabilmeleri çocukların kendi bilgi ve becerilerini geliştirirken diğer çocuklara yardımcı olmalarını sağlar. Roscoe ve Chi, (2008)'e göre öğrenciler, akranlarına yardımcı olduklarında sosyal yeterlilik duygusu geliştirir.

Özel gereksinimli çocuklar bulundukları ortamda tipik gelişim gösteren çocukların tutumlarını gözlemlemede sınırlılıklar yaşar ve bunun sonucunda sosyal beceri edinmede yetersizlik göstermektedirler. Bununla birlikte tüm çocuklarla (tipik gelişim gösteren, özel gereksinimli) nasıl iletişim kurmaları gerektiği öğretilmedikçe, özel gereksinimli öğrencilerle iletişim ve etkileşim kurmakta sıkıntı çekmekte, özel gereksinimli öğrenciler yerine yine kendileri gibi tipik gelişim gösteren akranları ile iletişim ve etkileşim kurmaktadırlar (Myles vd., 1993; Tekinarslan & Öncül, 2020).

Akran aracılı müdahalelerin özel gereksinimli öğrencilere yararları;

- ✓ Öğrenci çeşitli akademik ve akademik olmayan becerileri daha hızlı öğrenebilirler,
- ✓ Öğrencinin öğretime güdülenmesini sağlar,
- ✓ Öğrencinin okula yönelik olumlu tutum geliştirilmesinde etkilidir, öğrencilere okul sevgisi kazandırmada ve okula bağlama konusunda etkili olan bir öğretim yöntemidir,
- ✓ Özel gereksinimli olan öğrencinin uygun olmayan davranışlarını azaltarak, özel gereksinimli öğrenci ile tipik gelişim gösteren akran arasındaki etkileşimi arttırır,
- ✓ Öğrencinin sorumluluk duygusunu geliştirir,
- ✓ Öğrenci ile diğer akranları arasında olumlu sosyal etkileşim geliştirir,
- ✓ Öğrenciyi sosyal becerileri, akranlarla birlikte farklı ortamlarda kullanım konusunda cesaretlendirir, böylece sosyal becerilerin diğer ortamlara genelleme olasılığını arttırır.

Akran aracılı öğrenme özellikle özel gereksinimli çocuklar üzerinde, etkili iletişim, ait olma duygusu, empati ve iş birliği, başarı duygusu, sosyal kabul ve aktif katılımı teşvik eder ve öz güveni arttırmaktadır.

2.4.3. Sosyal Beceri Gelişiminde Güçlükler ve Sosyal Kabul

İlköğretim dönemi, çocuğun sosyal dünyayı anlamdırma ve sosyal yapıya uyum sağlama süreçlerinde kritik bir gelişim evresidir. Bu evrede sosyal beceriler, sorumluluk bilincinin gelişmesi, kişisel becerilerini geliştirme davranışları (yardım etme vb.) sergilemesi, akran etkileşimlerinin başlatılması ve öz-savunuculuk (kendi haklarını koruma) yetisinin kazanılması açısından oldukça büyük bir öneme sahiptir. Çubukçu ve Gültekin' in (2006) vurguladığı gibi, çocuğun topluma aktif katılımı, güçlü bir aidiyet hissi geliştirmesi ve toplumsal rollerini benimseyebilmesi, ancak söz konusu sosyal yetkinliklerin edinimiyle mümkün olabilmektedir.

Sosyal beceriler, çocuğun akranlarıyla ilişkiler kurmasını, başkalarının duygularını ve bakış açılarını anlayabilmesini, sosyal kurallara uygun davranışlar sergileyebilmesini ve içinde bulunduğu sosyal bağlama uygun tepkiler vermesini sağlayan çok boyutlu bir yeterlik alanını ifade etmektedir. Bu beceriler, çocuğun yalnızca grup içinde kabul edilmesini değil, aynı zamanda kendi isteklerini ve hedeflerini sosyal yollarla gerçekleştirebilmesini de mümkün kılmaktadır. Diğer bir değişle, sosyal yeterliliğe sahip çocuklar hem çevreleriyle daha uyumlu ilişkiler kurmakta hem de uyum sayesinde kendi amaçlarına daha etkili biçimde ulaşabilmektedir (Bilbay vd., 2003).

Bununla birlikte sosyal beceri gelişimi her çocuk için aynı düzeyde ve aynı hızda gerçekleşmemektedir. Özellikle kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarında öğrenim gören bazı özel gereksinimli öğrencile, sosyal etkileşimleri başlatma, sürdürme ve düzenleme konusunda çeşitli güçlükler yaşayabilmektedir. Bu güçlükler, sosyal kaygı, çekingenlik, etkileşimden kaçınma ve pasif katılım gibi içe dönük davranış örüntüleri şeklinde ortaya çıkabilmektedir. Fiziksel olarak sınıf ortamında bulunmalarına rağmen sosyal etkileşimlere aktif biçimde katılım göstermeyen öğrencilerin sosyal görünürlüklerinin azaldığı ve akranlarıyla anlamlı ilişkiler kurmakta zorlandıkları bildirilmektedir (Garrote vd., 2017; Rubin, Coplan & Bowker, 2009).

Sosyal kabulü olumsuz yönde etkileyen bir diğer önemli etmen ise sosyal iletişim ve etkileşim becerilerindeki sınırlılıklardır. Sosyal ipuçları doğru biçimde yorumlayamama, empati kurmada güçlük, sıra bekleme ve kurallara uyma gibi temel sosyal davranışlarda yaşanan yetersizlikler, akranlar tarafından çoğu zaman isteksizlik ya da uyumsuzluk olarak algılanabilmektedir. Bu durum, özel gereksinimli öğrencilerin akran grupları tarafından yanlış değerlendirilmesine ve sosyal reddedilme riskinin artmasına yol açabilmektedir (Morrison vd., 2020).

Sosyal becerileri alanındaki yetersizlikler, yalnızca sosyal ilişkilerle sınırlı kalmamakta; aynı zamanda öğrencilerin akademik yaşantılarını ve duygusal iyi

oluşlarını da doğrudan etkilemektedir. Sosyal beceri eksikliği yaşayan çocukların, akran ilişkilerinde daha fazla çatışma yaşadıkları, daha yüksek düzeyde saldırgan davranışlar sergiledikleri ve okul ortamlarında sosyal olarak dezavantajlı konumda yer aldıkları belirtilmektedir (Kabasakal & Çelik, 2010). Bu çocukların zamanla sosyal etkileşimden kaçınma eğilimlerinin arttığı, yalnızlaşma ve duygusal içe kapanma gibi risklerle karşı karşıya kaldıkları görülmektedir.

Sosyal kabul, bu bağlamda yalnızca bireyin sevilmesi ya da hoş karşılanması değil; akranları tarafından bir grup üyesi olarak görülmesi, ortak etkinliklere dahil edilmesi ve sosyal ilişkiler tercih edilmesi anlamına gelen çok boyutlu bir süreçtir. Sosyal kabul düzeyi yüksek olan öğrencilerin, okula daha güçlü bir aidiyet geliştirdikleri, öğrenme süreçlerine daha etkin katıldıkları ve akademik olarak daha başarılı oldukları alanyazında tutarlı biçimde ifade edilmektedir (Lin vd., 2025).

Kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarında sosyal kabul, yalnızca özel gereksinimli öğrenciler açısından değil, tipik gelişim gösteren akranlar açısından da önemli bir gelişimsel işlev üstlenmektedir. Bu ortamlar, öğrencilerin bireysel farklılıkları doğal bir çeşitlilik unsuru olarak algılamalarını, empati geliştirmelerini ve toplumsal sorumluluk bilinci kazanmalarını desteklemektedir. Alanyazın, kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarında yetişen öğrencilerin, dışlama eğilimlerinin daha düşük olduğunu ve toplumsal farklılıklara yönelik daha olumlu tutumlar geliştirdiklerini ortaya koymaktadır (Ürün, 2023; Wang vd., 2023).

Sonuç olarak sosyal beceri gelişiminde yaşanan güçlükler ve sosyal kabul düzeyi, birbirini karşılıklı olarak etkileyen iki temel yapı olarak değerlendirilmektedir. Sosyal becerilerdeki sınırlılıklar sosyal kabulü zayıflatırken, düşük sosyal kabulde sosyal etkileşim fırsatlarını azaltarak beceri gelişimini daha da güçleştirebilmektedir.

2.4.4. Sosyal Becerileri ve Sosyal Kabulün Değerlendirilmesi

Çocukların gelişimi, akranları ve yakın çevresiyle kurabildikleri etkili sosyal etkileşimlerle yakından ilişkilidir ve bu etkileşimlerin en yoğun yaşandığı ortam ise okul ve sınıf ortamları olarak bilinmektedir. Dolayısıyla, okulun temel olarak amaçlarından biri, örgün eğitimin her kademesinde öğrencilerin sosyal becerilerini sistematik yaklaşımla ele almak olmalıdır. Bu sistematik yaklaşım, çocuğun mevcut sosyal becerilerinin değerlendirilmesini, eksik becerilerin kazandırılmasını, kazanılmış becerilerin pekiştirilmesini ve bu becerilerin daha ileri düzeyde geliştirilmesini içeren bütüncül bir süreci ifade etmektedir (Demaray vd., 1995; Tekinarslan & Öncül, 2010). Bu sürecin sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi ise, sosyal becerilerin geçerli ve güvenilir biçimde değerlendirilmesine bağlıdır. Bu doğrultuda alanyazın, sosyal becerilerin değerlendirilmesinde tek bir yönteme bağlı kalmak yerine çok yönlü bir yaklaşım benimsenmesini önermekte, sosyal beceri ölçülmesinde kullanılan araçların formal ve informal olmak üzere iki ana kategoride ele alınabileceğini vurgulamaktadır (Bulu & Hotaman, 2020; Yuan vd., 2025).

2.4.4.1. Formal Değerlendirme Araçları

2.4.4.1.1. Davranışsal Derecelendirme Ölçekleri

Derecelendirme ölçekleri, sosyal katılım, sosyal etkileşim ve akran kabulü gibi sosyal beceri boyutlarını ölçmeye yönelik olarak geliştirilen ve çoğunlukla öğretmenler veya ebeveynler tarafından doldurulan standartlaştırılmış ölçme araçlarıdır (Wang vd., 2023). Davranış dereceleme ölçekleri aracılığıyla yapılan değerlendirmeler, çocuğun okul ve ev ortamlarında sosyal becerilerine ilişkin gözlemlerin, sistematik ve karşılaştırılabilir biçimde toplanmasına olanak sağlamaktadır. Bu yöntem, öğretmen ve aile gibi çocuğu yakından tanıyan bireylerin görüşlerinin yapılandırılmış sorular yoluyla değerlendirme sürecine dahil edilmesini mümkün kılmakta ve sosyal becerilerin farklı bağlamlardaki görünümüne ilişkin bütüncül bir bakış sunmaktadır (Lane, Gresham & O'Shaughness, 2022; Spinelli,

2006; Vuran, 2018). Alanyazında sosyal becerileri düzeylerinin belirlenmesinde en yaygın kullanılan yöntemlerden birinin, öğretmenler ve ebeveynler tarafından doldurulan davranış dereceleme ölçekleri olduğu belirtilmektedir (Mercer & Mercer, 2005).

2.4.4.1.2. Sosyometrik Teknikler

Akran derecelendirme gibi yapılandırılmış yöntemleri içermektedir. Küçük yaş grupları için bu derecelendirmede "üzgün yüz", "gülen yüz", "nötr yüz" gibi görsel desteklerin kullanıldığı belirtilmektedir (Wang vd., 2023). Akçamete ve Ceber ile Merrell'e (2021) göre, öğrencilerin sosyal kabul düzeylerini belirlemede; akran tercihi, akran derecelendirilmesi ve akran değerlendirmesi gibi çeşitli sosyometrik tekniklerden yararlanılmaktadır. Sosyometrik testler yöntemi ile sınıf içerisinde bulunan çocukların birbirleriyle olan ilişkileri, kimin kiminle arkadaş olmak istediğini, takım oyunu oynarken kendi takımına kimleri alıp almayacağını bildirmektir.

2.4.4.1.3. Kendi Kendini Değerlendirme Ölçümleri

Tekinarslan ve Öncül (2020), öz değerlendirmeyi, bireyin öğretim sürecine başlamadan önce ya da sürecin tamamlanmasının ardından, hedeflenen davranışsal çıktıları gerçekleştirme düzeyine öz-yargıda bulunması süreci olarak tanımlanmaktadır. Bu ölçme yaklaşımı, veri kaynağı olarak bireyin öz-bildirimine dayanması nedeniyle, ebeveyn, öğretmen veya akran gibi üçüncü taraf gözlemcilerin dolaylı bildirimlerine duyulan gereksinimi önemli ölçüde azaltmaktadır (Avcıoğlu, 2005; Çiftçi & Sucuoğlu, 2009).

2.4.4.2. İnformal Değerlendirmeler

2.4.4.2.1. Görüşmeler Yoluyla Değerlendirme

Görüşmeler; çocukların sosyal becerilerin değerlendirilmesinde kullanılan en eski ve en yaygın sosyo-duygusal değerlendirme yöntemidir (Merrell, 2001; Özdemir, 2010; Tekinarslan, Öncül, 2020; Vuran, 2018). Görüşmeler, çocuğun kendisiyle görüşülebileceği gibi çocuğu iyi tanıyan öğretmeni, arkadaşları, ebeveynleri ile de yapılabilmektedir.

2.4.4.2.2. Gözlem Yoluyla Değerlendirme

Gözlem ortak etkinliklerin ve sosyal davranışların doğal bağlamları içerisinde incelenmesine olanak tanıyan temel değerlendirme yöntemlerinden biridir. Özellikle sınıf içi etkinlikler, oyun alanları ve okulun ortak kullanım alanlarında gerçekleştirilen gözlemler, öğrencilerin gerçek sosyal davranış örüntülerini ortaya koymada önemli avantajlar sunmaktadır (Lane, O'Shaughnessy & Gresham, 2007; McConnell, 2002). Alanyazında, gözlemsel verilerin nesnelliğini ve tekrar analiz edilebilirliğini artırmak amacıyla video temelli gözlem yöntemlerinin yaygın biçimde kullanıldığı belirtilmektedir (Bakeman & Gottman, 1997).

2.5. Fiziksel Aktivite Temelli Oyunlar (FATO)

Fiziki etkinlikler ve oyunlar, öğrencinin bütüncül eğitiminde ve gelişiminde önemli bir role sahiptir. Çünkü bu etkinlikler, çocuklara fiziksel, duygusal, sosyal ve bilişsel özelliklerini geliştirme fırsatı sunmaktadır (Topkaya, 2012). Bu sürecin temelinde deneyim yoluyla öğrenme ilkesi yer almaktadır. Topkaya'ya (2012) göre, oyun sırasında çıkan davranışlardan keyif alma, farkındalık ve başarma duygusu gibi olumlu kazanımlar, bu öğrenme sürecinin doğal çıktılarıdır. Nitekim Sığırtmaç (2002), çocukların oyun ve fiziksel etkinlik aracılığıyla önemli bir öğrenme deneyimi yaşadıkları gözlenmektedir. Bu deneyim; gözlem yapma, keşfetme ve problem çözme

gibi bilişsel becerilerin yanı sıra paylaşma, yardımlaşma, iş birliği yapma, kurallara uyma ve etkili iletişim kurma gibi temel sosyal becerilerin gelişimine de katkı sağlamaktadır.

Oyun, özel gereksinimi olsun ya da olmasın her çocuğun en temel haklarından biri olarak kabul edilmekte ve bu hak Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi gibi uluslararası belgelerle güvence altına alınmaktadır. Bu güvenceye rağmen, özel gereksinimli çocuklar oyun oynamalarını, akran gruplarına dahil olmalarının önünde onları engelleyen pek çok güçlüklerle karşılaşmaktadır. Dereli ve Uludağ'ın (2012) de vurguladığı gibi oyunun çocukların arkadaşlık ilişkileri kurmaları ve bir gruba ait hissetmeleri için en temel alan olduğu düşünüldüğünde, yaşanan bu engeller özel gereksinimli çocukların yalnızca bir etkinlikten değil, aynı zamanda temel bir haktan mahrum bırakılması anlamına gelmektedir. Bu sebeple, özel gereksinimli çocukların oyun hakkının tam olarak kullanabilmelerini sağlamak, kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının en önemli hedeflerinden biri olmalıdır.

2.5.1. Fiziksel Aktivite Temelli Oyunların (FATO) Özel Gereksinimli Çocuklarda Gelişim Alanları Açısından Önemi

Fiziksel aktivite temelli oyunlar, bir çocuğun bütüncül gelişimini destekleyen çok yönlü bir etkiye sahiptir. Bu tür oyunlar, motor becerilerden sosyal etkileşime kadar çeşitli gelişim alanlarında olumlu etkiler yaratırken, çocukların öz güvenini, sosyal becerilerini ve genel yaşam kalitelerini arttırmaktadır (Shield & Synnot, 2016). Alanyazındaki bulgular, bu tür oyunların çocukların bilişsel, fiziksel, sosyal ve duygusal alanlarının tümünü desteklediğini tutarlı bir şekilde ortaya koymaktadır (Fazlıoğlu, Ilgaz & Papatğa, 2013).

2.5.2. Fiziksel Aktivite Temelli Oyunların Özel Gereksinimli Çocukların Fiziksel Gelişime Etkisi

Fiziksel aktivite temelli oyunlar, özel gereksinimli çocukların fiziksel gelişiminde önemli bir rol oynamakta ve motor becerilerden fiziksel dayanıklılığa kadar birçok alanda önemli iyileşmeler sağlar. Düzenli olarak uygulanan fiziksel aktivite temelli oyunlar, çocukların fiziksel yeterliliklerini arttırarak günlük yaşamda daha bağımsız olmalarına yardımcı olur (Shields & Synnot, 2016).

Kaba motor beceriler, büyük kas gruplarını kullanmayı gerektiren hareketler içermekte ve çocukların temel fiziksel aktiviteleri gerçekleştirmeleri için oldukça önemlidir. Özel gereksinimli çocuklar, motor becerilerde tipik gelişim gösteren akranlarına göre çok daha fazla zorluk yaşamaktadırlar. Uygulanan fiziksel aktivite temelli oyunlar, özel gereksinimli çocukların motor becerileri geliştirmede oldukça etkili bir araçtır.

2.5.3. Fiziksel Aktivite Temelli Oyunların Özel Gereksinimli Çocukların Psiko-Motor Gelişime Etkisi

Fiziksel aktivite temelli oyunlar, çocukların hareketlerini koordine etme, çevreye adaptasyon sağlama ve günlük yaşam becerilerini kazanma noktasında önemli rol oynar. Bu aktiviteler, çocukların genel sağlığını ve akademik performanslarını artırırken aynı zamanda psiko-motor becerilerin gelişimini de teşvik etmektedir (Yılmaz & Erkılıç, 2023). Fiziksel aktivite oyunlar (FATO), çocukların hareketlerini denglemelerini sağlar; koşma, zıplama ve tırmanma gibi aktiviteler çocuklarda dengeyi, kuvveti ve çevikliği geliştirmektedir (Uygur & Aslan, 2024).

Çocuklar, motor beceriler geliştikçe kişisel bakım yemek yeme, giyinme gibi günlük yaşam aktivitelerinde daha bağımsız hale gelirler. Ayrıca fiziksel aktiviteler, çocuğun kendi başına hareket etme yeteneğini güçlendirerek sosyal etkileşim ve iletişim becerilerini de olumlu şekilde etkilemektedir. Özellikle yapılandırılmış

fiziksel aktivitelerin, çocukların sosyal becerileri, iş birliği yapma yetileri ve iletişimsel gelişimleri üzerinde pozitif etkileri olduğu güncel araştırmalarla ortaya konmuştur (Wang vd., 2025; Yuan vd., 2025).

2.5.4. Fiziksel Aktivite Temelli Oyunların Özel Gereksinimli Çocukların Zihinsel/Bilişsel Gelişime Etkisi

Eğlenceli, keyifli ve akranları ile zaman geçirme sürecinden oluşan hareket temelli oyunlar, çocukların sağlıklı yaşamlarının temelini oluşturmanın yanı sıra bilişsel gelişimlerine de güçlü bir zemin hazırlamaktadır. Oyun tabanlı fiziksel aktivite temelli oyunlar (FATO) çocuklarda keyif alma düzeyini artırarak içsel motivasyonu ve katılımı teşvik ettiğini göstermektedir (Mo vd., 2024). Bu tür oyunlar çocukların sadece fiziksel gelişimini desteklemekle kalmaz, aynı zamanda problem çözme, dikkat, hafıza ve öğrenme gibi zihinsel becerileri de güçlendirmektedir. Özellikle oyun içindeki bilişsel kendiliğindenlik, çocukların hayal gücünü geliştirerek yaratıcı düşünme becerilerini ve zihinsel esnekliklerini en üst noktaya taşır (Bae & Gim, 2025).

Özel gereksinimli çocuklar açısından bakıldığında ise fiziksel aktivite temelli oyunlar (FATO); dikkat, motor, kontrol ve koordinasyon becerilerini geliştirmede kritik rol oynar (Uygur & Aslan, 2024). Özellikle yapılandırılmış oyunlar, çocukların çevresel ipuçlarına daha iyi yanıt vermelerini sağlarken; sosyal beceriler ve davranışsal uyum üzerinde de anlamlı ve olumlu etkiler yaratmaktadır (Wang vd., 2025). Ayrıca bu oyunlar, çocukların bir hedefe ulaşmak için plan yapma, strateji geliştirme, engelleyici kontrol sağlama ve problemlerle karşılaştıklarında yeni çözüm yolları deneme gibi yürütücü işlevlerini kazanmalarına doğrudan katkı sağlamaktadır (Akıncı vd., 2022; Demircioğlu Karagöz vd., 2023).

2.5.5. Fiziksel Aktivite Temelli Oyunların Özel Gereksinimli Çocukların Sosyal ve Duygusal Gelişime Etkisi

Fiziksel aktivite temelli oyunlar (FATO), özel gereksinimli çocukların sosyal-duygusal gelişim süreçlerinde ve psikolojik iyi oluşlarının desteklenmesinde işlevsel bir pedagojik araç olarak değerlendirilmektedir. Özel gereksinimli çocuklar; yetersizliklerden kaynaklanan gelişimsel sınırlılıklar ile birlikte, çevresel faktörlere bağlı olarak maruz kaldıkları dışlanma ve etiketlenme nedeniyle sıklıkla öfke, kaygı ve saldıtganlık gibi zorlayıcı duygusal tepkiler sergileyebilmektedir (Liu vd., 2025; Wang vd., 2025). Bu noktada Öz-Belirleme Kuramı çerçevesinden bakıldığında; oyun ortamları çocuğun özerklik, yetkinlik ve ilişkisellik ihtiyaçlarını doyurarak, duygusal regülasyon kapasitesini içsel bir motivasyonla güçlendirmektedir (Liu vd., 2025).

Fiziksel aktivite temelli oyunlar (FATO) yoluyla deneyimlenen etkileşim süreçleri, çocukların dürtü kontrolü geliştirmelerine ve duygusal tepkilerini sosyal açıdan kabul edilir biçimde düzenlemelerine katkı sağlamaktadır. Wang ve arkadaşlarının (2025) yürüttüğü çalışmada, fiziksel müdahalelerin problem davranışlar üzerindeki anlamlı etkisi vurgulanmıştır. Bu bulgulara ek olarak, Mo ve arkadaşları (2024), fiziksel aktivitenin nörobiyolojik düzeyde kortizol seviyelerini düzenlediğini ve yürütücü işlevleri geliştirerek duygusal frenleme mekanizmasını aktive ettiğini belirtmektedir. Bu durum, fiziksel oyunların yalnızca davranışsal değil aynı zamanda bilişsel bir öz denetim eğitimi olduğunu kanıtlamaktadır.

Oyunun temel bileşenlerinden biri olan oyunbazlık; mizah, fiziksel ve sosyal spontanlık aracılığıyla stresle başa çıkma kapasitesini arttırmaktadır. Bae ve Gim'in (2025) çalışmasında sanal gerçeklik tabanlı oyunların çocuklarda mizah duygusu, fiziksel spontanlık ve sosyal spontanlık alt boyutlarını anlamlı şekilde geliştirdiği vurgulanmıştır. Ayrıca Park ve arkadaşları (2025), oyunlandırılmış ortamların çocuklara başarısızlık korkusu yaşamadan kendi hızlarında ilerleme fırsatı sunduğunu belirtmektedir.

Fiziksel aktivite temelli oyun (FATO) ortamları, performans kaygısını azaltan yapılandırılmış bir alan sunmaktadır. Park ve arkadaşlarının (2025) yapay zekâ destekli çalışmasında vurgulanan öz-yetelilik artışı, Shields ve arkadaşları (2013) tarafından da desteklenmektedir. Fiziksel aktivite oyunlarına katılan özel gereksinimli çocukların fiziksel benlik algılarının geliştiği ve bu durumun genel yaşam kalitesi ortalamalarına yansıdığı sonucuna ulaşılmıştır. Mo ve arkadaşlarının (2024) bildirdiği keyif alma faktörü, sadece motivasyonu arttırmakla kalmamakta, aynı zamanda çocukta sosyal aidiyet duygusunu tetiklemektedir.

Fiziksel aktivite temelli oyunların (FATO) en önemli işlevlerinden biri, sosyal görünürlüğü artırmasıdır. Lin ve arkadaşlarının (2025) çalışmasında belirttiği tahammülden şefkate dönüşen tutum değişikliği, Block (2024) tarafından sosyal temas hipotezi ile açıklanmaktadır; ortak bir hedef için fiziksel çaba harcamak, gruplar arası ön yargıları en hızlı kıran yöntemlerden biridir. Türkiye özelinde Tohum Otizm Vakfı (2011) verileriyle uyumlu olarak, Akalın (2023) da akran aracılı oyun müdahalelerinin, sınıf içindeki görünmez bariyerleri yıktığını ve karşılıklı kabulü kalıcı kıldığı sonucuna ulaşmıştır.

Sonuç olarak, fiziksel aktivite temelli oyunlar (FATO); öfke kontrolü, duygusal regülasyon, mizah yoluyla başa çıkma ve grup aidiyeti gibi yetkinliklerin desteklendiği bütüncül bir pedagojik alandır. Bu etkilerin sağlıklı ölçülebilmesi için metodolojik titizlik şarttır. Braver ve Braver (1988) tarafından önerilen Solomon Dört Grup Deseni, özellikle bu tür sosyal-duygusal müdahalelerde test edilme etkisini kontrol ederek sonuçların dış geçerliliğini maksimize etmektedir (McCambridge vd., 2011; Thompson, 2024). Bu yönüyle fiziksel aktivite temelli oyunlar (FATO), hem uygulama hem de bilimsel araştırma boyutunda, kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının vazgeçilmez bir unsuru olarak değerlendirilmektedir.

2.6. İlgili Yurt İçi ve Yurt Dışı Çalışmalar

Alanyazın incelendiğinde, kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarında, özel gereksinimli ve tipik gelişim gösteren çocukların uyum sağlamalarını, akranların farklılıkları kabulünü, ebeveyn farkındalığını arttırmayı ve serbest zamanlardaki olumlu sosyal etkileşimleri (oyun, iş birliği, yardımlaşma) bütüncül bir çerçevede ele alan sınırlı sayıda çalışma olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda çalışmanın konusu ilkokul 3.ve 4. sınıfa devam eden kaynaştırma/bütünleştirme öğrencilerinin sosyal kabulüne "Fiziksel Aktivite Temelli Oyunların Etkisi" olarak belirlenmiş, araştırmanın sonuçlarının bu konuda alanyazına katkı sağlaması hedeflenmiştir.

2.6.1. İlgili Yurt İçi Çalışmalar

Civelek (1990), tarafından yapılan "Eğitilebilir Zihinsel Engelli Çocukların Sosyal Kabul Görmelerinde Normal Çocukların Bilgilendirilmelerinin ve İki Grubun Resim-İş ile Beden Eğitimi Derslerinde Bütünleştirilmelerinin Etkileri" çalışmasında, tipik gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli akranları hakkında bilgi verilmesinin sosyal kabul üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmanın bulguları, öncesinde bilgilendirme yapılan deney grubundaki çocukların, yetersizlikten etkilenen akranlarına yönelik sosyal kabul düzeylerinin kontrol grubuna kıyasla anlamlı biçimde yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuç, akran bilgilendirme müdahalelerinin, özel gereksinimli çocuklara yönelik sosyal kabulü arttırmada etkili bir strateji olduğuna dair güçlü bir kanıt sunmaktadır.

Özaydın, Tekin-İftar ve Kaner'in (2008), "Arkadaşlık Becerilerini Geliştirme Programının Özel Gereksinimi Olan Okul Öncesi Çocuklarının Sosyal Etkileşimlerine Etkisi" çalışmasında, tipik gelişim gösteren çocuklara uygulanan "Arkadaşlık Becerilerini Geliştirme Programı'nın", onların özel gereksinimli akranlarıyla olan sosyal etkileşimlerini arttırmadaki etkisi incelenmiştir. Araştırmanın sonuçları, akran aracılı müdahalelerin başarılı olduğunu ve özel gerksinimli hedef çocukların, eğitim alan akranlarıyla olan sosyal etkileşimlerinde belirgin bir artış yaşandığını

göstermiştir. Bu sonuç, sosyal kabulü arttırmada, sadece özel gereksinimli çocuğa odaklanmak yerine, akranlarının da bilgilendirme ve eğitmenin ne kadar önemli olduğunu kanıtlamaktadır.

Alptekin (2010), "Akranların Sosyal Becerilere Model Olduğu Doğrudan Öğretimin Zihinsel Engelli Öğrencinin Sosyal Becerileri Kazanması, Sürdürmesi, Genellemesi ve Sosyal Kabulüne Etkisi" çalışmada, sosyal beceri öğretiminde akran modellenmesinin etkilerini ve sınırlarını ortaya koymak için önemlidir. Araştırma kapsamına, zihinsel yetersizliği bulunan bir öğrenciye, tipik gelişim gösteren akranlarının model olduğu doğrudan öğretim temelli bir program uygulanmıştır. Çalışmanın amacı iki yönlüdür; birincisi, bu öğretim yaklaşımının öğrencilerin sosyal becerileri edinme, sürdürebilme ve farklı ortamlara genelleyebilme üzerindeki etkisini ölçmek; ikincisi ise, öğrencinin bu becerileri kazanma sürecinin, akranları tarafından sosyal kabulünü artırıp arttırmadığını belirlemektir. Elde edilen bulgular, akran destekli doğrudan öğretimin, özel gereksinimli öğrencinin hedeflenen sosyal beceri edinmesinde etkili olduğunu göstermektedir. Ancak öğrencinin bu beceriyi kazanmasının, akran grubundaki sosyal kabulünü anlamlı bir biçimde arttırmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Gülay ve Erten (2011), "Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Akran Kabullerinin Okula Uyum Değişkenleri Üzerindeki Yordayıcı Etkisi" araştırmasında, okul öncesi dönemdeki çocukların akranları tarafından ne düzeyde kabul edildiklerinin, onların okula uyum süreçleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda, küçük çocukların akran ilişkilerinin okula uyum açısından önem taşıdığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bulguları, erken çocukluk döneminde kurulan sağlıklı akran ilişkilerinin, çocukların sadece sosyal açıdan değil, aynı zamanda çocukların okula bütünsel uyumları açısından da önemli bir belirleyici olduğunu ortaya koymuştur. Bu durum, akran kabulünün çocuğun sadece sosyal değil, genel okul yaşantısı için de temel bir faktör olduğunu desteklemektedir.

Ergin (2012), “5-6 Yaş Çocuklarının Dil Gelişim Düzeyleri ile Sosyal Kabul Durumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı çalışmada, okul öncesi dönemdeki çocukların dil gelişimi ile akranları tarafından sosyal olarak kabul edilme düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada, 5-6 yaş aralığındaki çocuklar üzerinde yürütülen çalışmanın sonucunda, dil gelişim düzeyleri ile sosyal kabul durumları arasında anlamlı düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Diğer bir değişle, çocukların dil becerileri puanları arttıkça, akranları tarafından kabul edilme düzeylerinin de arttığı belirlenmiştir. Bu sonuç, etkili dil kullanımının ve iletişim becerilerinin, erken çocukluk döneminde sosyal kabulün sağlanmasında temel bir ön koşul olduğunu göstermektedir.

Küçüker, Erdoğan ve Çürük (2014), “Anasınıflarında Kaynaştırma Eğitimine Devam Eden Yetersizliği Olan Çocukların Akran Kabulü” çalışmasında, kaynaştırma uygulamalarının yapıldığı ortamlarda eğitim gören, hafif düzeyde zihinsel yetersizliği bulunan çocukların akranları tarafından ne ölçüde kabul edildikleri incelenmiştir. Elde edilen bulgular, kaynaştırma ortamlarındaki akran ilişkilerini arttırmak için özel gereksinimli çocukların sosyal yeterliliklerini geliştirmeye yönelik iyi yapılandırılmış ve sistematik sosyal beceri müdahale programlarının gerekliliğini vurgulamaktadır.

Yaşaran, Batu ve Özen (2014) “Özel Gereksinimli Bireylerin Sosyal Kabullerini Sağlamada Tipik Gelişim Gösteren Öğrencilere Sunulan Kaynaştırmaya Hazırlık Etkinliklerinin Etkisi” çalışmasında, tipik gelişim gösteren öğrencilere yönelik hazırlık etkinliklerinin, özel gereksinimli akranlarının sosyal kabulüne etkisini incelemiştir. Araştırmada, deney grubundaki tipik gelişim gösteren öğrencilere on oturumluk kaynaştırmaya hazırlık programı uygulanmıştır. Araştırmanın bulguları, bu müdahale programının oldukça etkili olduğunu göstermektedir. Programa dahil olan deney grubundaki öğrencilerin, özel gereksinimli akranlarına yönelik sosyal kabul düzeylerinde anlamlı bir artış gözlenirken; kontrol grubundaki öğrencilerde, herhangi bir müdahale uygulanmamasına bağlı olarak, sosyal kabul düzeylerinde anlamlı bir değişiklik gözlemlenmemiştir. Bu sonuç, akran grubuna yönelik yapılan

yapılandırılmış hazırlık çalışmalarının, kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarındaki sosyal kabulü arttırmada önemli bir araç olduğunu ortaya koymaktadır.

Koyuncuoğlu (2016), tarafından yapılan "İlköğretim İkinci Kademe ve Ortaöğretim Kurumlarında Eğitim Gören Öğrencilerin Engelli Akranlarını Sosyal Kabul Düzeylerinin Belirlenmesi" adlı çalışmanın amacı, öğrencilerin özel gereksinimli akranlarına yönelik sosyal kabul düzeylerini etkileyen değişkenleri belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma bulguları, sosyal kabulün belirli demografik değişkenlerle anlamlı biçimde ilişkili olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin yaşı arttıkça öğrencilerin sosyal kabul puanlarında artış gözlemlenmekte ayrıca, kız öğrencilerin sosyal kabul puanları, erkek öğrencilere kıyasla istatistiksel olarak anlamlı biçimde daha yüksek çıkmaktadır.

Aktan (2018), "Kaynaştırma Eğitiminde Takım Destekli Bireyselleştirme Tekniğinin Öğrencilerin Ders Başarısı Derse Karşı Tutum ve Sosyal Kabul Düzeylerine Etkisi" adlı çalışmasında, matematik dersinde " Takım Destekli Bireyselleştirme" tekniğinin, hem tipik gelişim gösteren öğrenciler hem de kaynaştırma öğrencileri açısından ders başarısı, derse yönelik tutumları ve sosyal kabul düzeyleri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre, müdahaleyi uygulayan öğretmenler, iş birliğine dayalı tekniğin özellikle kaynaştırma öğrencileri için olumlu yararları olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca, yöntemin sadece akademik başarıyı ve öğrencilerin derse karşı olumlu tutumları arttırmakla kalmayıp, aynı zamanda sosyal kabul sağlanmasında da etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Shpendi Şirin (2019), Okul Öncesi Dönem Kaynaştırma/bütünleştirme Öğrencilerinin Sosyal Kabulüne "Arkadaş Edinme" Programının Etkisi adlı çalışmada, "Arkadaş Edinme Programı" adlı yapılandırılmış bir müdahalenin, tipik gelişim gösteren okul öncesi çocukların, özel gereksinimli arkadaşlarına yönelik sosyal kabul üzerindeki etkisi incelemiştir. Araştırma sonuçları, uygulanan programın sosyal kabulü arttırmada oldukça etkili olduğunu ortaya koymuştur. Müdahale sürecine dahil olan çocukların, özel gereksinimli akranlarıyla kurdukları sosyal iş

birliği ve etkileşim düzeylerinde anlamlı artışlar gözlemlenirken; aynı zamanda sosyal çekingenlik ve kaygı düzeylerinde ise azalma olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular doğrultusunda, yapılandırılmış sosyal beceri programlarının sadece sosyal davranışları geliştirmekle kalmayıp, çocukların olumsuz duygusal durumlarını da azaltabildiğini göstermesi açısından oldukça önemlidir.

Tekgül (2020), "Müzik Etkinliklerinin Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Kabul Düzeyine Etkisi" çalışmasında, yapılandırılmış müzik etkinliklerinin kaynaştırma öğrencilerinin sosyal kabul düzeyleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmanın bulguları, kaynaştırma sınıflarında gerçekleştirilen müzik etkinliklerinin, tipik gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli akranlarına yönelik sosyal kabul düzeylerinde olumlu yönde bir artış gösterdiği sonucuna ulaşmıştır.

Ünal (2021), " 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Uygulanan Kapsayıcı Eğitim Etkinliklerinin Öğrencilerin Sosyal Kabul Düzeylerine Etkisi" araştırma kapsamında, 4. Sınıf sosyal bilgiler dersinde uygulanan kapsayıcı eğitim etkinliklerinin öğrencilerin sosyal kabul düzeylerine etkisini incelemektir. Yapılan araştırma sonucunda sosyal bilgiler ders içeriğinin kapsayıcı Araştırma sonunda, deney grubundaki öğrencilerin kapsayıcı eğitim uygulamaları sonucunda kapsayıcı eğitim sürecindeki öğrencileri sosyal kabul düzeylerinin arttığı, arkadaşlık ilişkilerinin geliştiği, oyun ve etkinliklerde birlikte görev aldıkları, yardım ettikleri, öğrencilere karşı merak ve ilgi duydukları sonucuna ulaşılmıştır.

2.6.2. İlgili Yurt Dışı Çalışmalar

Okagaki vd., (1998), "Küçük Çocukların Özel Grereksinimli Sınıf Arkadaşlarıyla Etkileşimlerini Etkileyen Faktörler" Okagaki ve arkadaşlarının yaptığı çalışmada, tipik gelişim gösteren okul öncesi çocukların, özel gereksinimli akranlarına yönelik ifade ettikleri tutumlar ile gözlenen davranışları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmacılar, çocuklarla yaptıkları görüşmelerde onlara özel gereksinimli

arkadaşlarıyla oyun oynayıp oynamak istemedikleri sorulmuş, ardından çocukları serbest oyun zamanlarındaki davranışları sistematik olarak gözlemlenmiştir. Araştırmanın bulguları, tutum ve davranış arasında güçlü bir tutarlık olduğunu ortaya koymuştur. Görüşmelerde olumlu tutum sergileyen çocukların, gözlemler arasında da özel gereksinimli akranlarıyla etkileşime geçtikleri ve birlikte oyun oynadıkları saptanmıştır.

Hestenes ve Carroll, (2000), "Engelli ve Engelsiz Küçük Çocukların Oyun Etkileşimleri; Bireysel ve Çevresel Etkiler" adlı çalışmada, özel gereksinimli olan ve olmayan çocuklar için kapsayıcı sınıf ortamını daha iyi anlamak, küçük çocukların oyun etkileşimleri ve kaynaştırma okul öncesi ortamlarındaki inançları incelemiştir. Araştırma sonucuna göre, etkinlik seçiminde, serbest oyun sırasında engeli olan ve olmayan çocukların seçtikleri etkinlik türleri arasında yüksek düzeyde benzerlik göstermiştir. Tipik gelişim gösteren çocuklar, beklenenden daha az etkileşime girmişlerdir. Buna paralel olarak engelli çocuklar da tipik gelişim gösteren akranlarıyla beklenenden daha az etkileşime girmişlerdir.

Diamond (2001), "Küçük Çocukların Fikirleri Arasındaki İlişkiler, Duygusal Anlayış ve Engelli Sınıf Arkadaşlarıyla Sosyal Temas" adlı çalışmasında, erken çocukluk dönemindeki çocukların duygusal anlayış düzeyleri ile özel gereksinimli sınıf arkadaşlarıyla kurdukları sosyal etkileşimler arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmada, sınıflarında özel gereksinimli akranları bulunan ve bulunmayan tipik gelişim gösteren çocuklar, oyun sırasında sistematik olarak gözlemlenmiş ve gözlemler sonrasında bireysel görüşmeler gerçekleşmiştir. Elde edilen bulgular, kaynaştırma eğitim ortamlarının sosyal gelişim üzerindeki olumlu etkileri açıkça ortaya koymuştur. Sınıfında özel gereksimli akranıyla birlikte eğitim alan çocukların, tutumlarında ve oyun davranışlarında, sınıfında özel gereksinimli arkadaşı olmayan akranlarına kıyasla daha yapıcı ve çok daha olumlu oldukları sonucuna varılmıştır.

Manetti, Schneider ve Siperstein (2001), "Zihinsel Engelli Çocukların Sosyal Kabulü: Temas Hipotezinin İtalyan Örneği ile Test Edilmesi" çalışmada, zihinsel

yetersizliği bulunan çocukların tipik gelişim gösteren akranları tarafından sosyal kabul edilme durumlarını incelemiş ve önemli bir çelişkiyi ortaya koymuştur. Araştırmanın sonucuna göre, tipik gelişim gösteren öğrencilerin büyük bir kısmı, zihinsel yetersiliği olan arkadaşlarını çeşitli sosyal aktivitelere dahil etmek istediklerini ifade etmelerine rağmen, bu öğrencilerin sınıf ortamında kaynaştırma öğrencilerini sosyal olarak dışladıklarını göstermiştir. Bu durum, ifade edilen olumlu tutumların her zaman gerçek davranışlara yansımadığını ortaya koymakta ve sosyal kabulün sadece ifade düzeyde değil, davranışsal düzeyde de desteklenmesi gerektiğini göstermesi bakımından önemli bir bulgudur.

Piercy, Wilton ve Townsend (2002) "İşbirlikli Öğrenme Tekniklerini Kullanarak Orta-İleri Derecede Zihinsel Yetersizliği Olan Küçük Çocukların Sosyal Kabulünün Desteklenmesi" adlı çalışmada, işbirlikçi öğrenme tekniklerinin orta ve ileri derecede zihinsel yetersizliği olan çocukların sosyal kabulünü arttırmadaki etkililiğini incelemiştir. Araştırmada, işbirlikli öğrenme tekniklerinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemlerin kullanıldığı kontrol grubu karşılaştırılmıştır. Araştırmanın sonuçları, işbirlikli öğrenmenin sosyal kabul üzerinde anlamlı bir pozitif etki yarattığını göstermiştir. Deney grubundaki tipik gelişim gösteren çocuklar, özel gereksinimli akranlarına yönelik daha kabullenici bir tutum geliştirmiş, onları oyun esnasında daha fazla tercih etmiş ve onlara sosyal olarak daha yakın hissetmişlerdir. Kontrol grubunda ise olumlu değişiklikler gözlemlenmemiştir.

Dyson (2005), "Anaokulu Çocuklarının Engelli Bireylere İlişkin Anlayışları ve Tutumları" çalışmasında, anaokuluna devam eden tipik gelişim gösteren çocukların, özel gereksinimli akranlarına yönelik tutum ve anlayışları incelenmiştir. Çalışma kapsamında çocuklara, özel gereksinimli arkadaşlarıyla ilgili sorular sorulmuş ve verdikleri cevaplar analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular, küçük yaştaki çocukların genel olarak özel gereksinimli arkadaşlarına karşı olumlu ve kabul edici tutumlar sergilediklerini ortaya koymuştur. Bu sonuç, erken çocukluk döneminde geliştirilen olumlu sosyal eğilimlerin, kaynaştırma eğitimin başarısı açısından önemli temel oluşturabileceği düşünülmektedir.

Ummanel (2007), “Okul Öncesi Çocuklarda Akran Kabulünün Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı çalışmada, okul öncesi dönemde çocukların akranları tarafından kabul edilme düzeyini belirleyici faktörleri belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçları, akran kabulünün sadece sosyal becerilerle değil, aynı zamanda belirli bireysel ve demografik değişkenlerle de ilişkili olduğunu göstermektedir. Elde edilen verilere göre, cinsiyet ile duygusal ve davranışsal sorunların varlığı, akran kabul düzeylerini anlamlı biçimde etkilemektedir. Bu çalışma, sosyal kabulü etkileyen dinamikleri anlayabilmek için çocuğun bireysel özelliklerinin de dikkate alınması gerektiği ve sosyal yeterliliğin tek başına belirleyici olmadığına işaret etmektedir.

Favazza ve Arkadaşları (2013), “Genç Sporcular Programı; Motor Gelişimine Etkisi” çalışmasında, “Genç Sporcular Programı” kapsamında yürüttükleri araştırmada, programın yalnızca fiziksel değil, sosyal etkilerini de değerlendirmiştir. Araştırma sonucu, özel gereksinimli ve tipik gelişim gösteren çocukların aynı etkinlik ortamını paylaşmalarının, karşılıklı sosyal kabulü destekleyen bir sosyal zemin oluşturduğunu göstermiştir. Bulgular, tipik gelişim gösteren çocukların, özel gereksinimli akranlarına yönelik olarak deneyim öncesi ya da erken dönemde biçimlenmiş belirgin bir olumsuz tutuma sahip olmadıklarını ortaya koymaktadır. Oyun sürecinde çocukların akranlarının farklılıklarının farkında oldukları ve bu farklılıkları göz önünde bulundurarak etkileşimlerini şekillendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Goncalves ve Lemos (2013), “Öğrencilerin Özel Gereksinimli Akranlarına Yönelik Tutumlarını Etkileyen Kişisel ve Sosyal Faktörler” başlıklı çalışmalarında, tipik gelişim gösteren öğrencilerin, yetersizlikten etkilenen akranlarına yönelik tutumlarının temelindeki kişisel ve sosyal faktörlerle nasıl bir ilişki içinde olduğunu belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada ele alınan kişisel faktörler; yaş, cinsiyet, akademik başarısı ve sosyal yetkinlik iken; sosyal faktörler ise özel gereksiinimli bir çocukla veya aile üyesiyle etkileşim kurma durumudur. Araştırma sonucunda, öğrencilerin tutumları ile sosyal motivasyonları arasında bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Bu bulgunun eğitimsel müdahaleler açısından önemli sonuçları olduğunu vurgulamıştır.

Yu, Ostrosky ve Fowler (2015), yürüttüğü araştırmada; tipik gelişim gösteren okul öncesi çocuklarının, özel gereksinimli sınıf arkadaşlarına yönelik tutumları ile oyun sırasındaki davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiş ve bu bağlamda önemli bir yöntemsel sonuç ortaya koymuştur. Çalışma, sosyometrik akran değerlendirme ölçeklerinin, çocukların özel gereksinimli akranlarıyla oyun oynama tercihlerini belirlemede oldukça belirleyici ve önemli bir araç olduğunu ortaya koymuştur.

Mo ve arkadaşları (2024), oyun tabanlı beden eğitimi programlarının çocuk ve ergenlerin fiziksel aktivitelere yönelik keyif alma düzeyleri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla sistematik derleme ve meta-analiz çalışması yürütmüştür. Toplam 16 çalışmanın dahil edildiği analizde, oyun tabanlı yaklaşımların geleneksel beden eğitimi yöntemlerine kıyasla öğrencilerin fiziksel etkinliklerden aldıkları keyif düzeyini istatistiksel olarak anlamlı biçimde arttırdığı belirlenmiştir. Bulgular, keyif alma düzeyindeki artışın yalnızca duygusal bir çıktı olmadığını; aynı zamanda öğrencilerin derse katılımı, içsel motivasyonu ve uzun vadeli öğrenmeyi güçlendiren temel bir psikolojik değişken olduğunu göstermektedir.

Lin ve arkadaşları (2025), kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarında öğrenim gören özel gereksinimli öğrenciler ile tipik gelişim gösteren akranları arasındaki sosyal etkileşim ve sosyal kabul düzeylerini arttırmaya yönelik geliştirilen "Deneyimsel Öğrenme Programı'nın" etkililiğini incelemiştir. Karma yöntemle yürütülen çalışmada elde edilen nicel bulgular, müdahale grubundaki öğrencilerin sosyal etkileşim ve sosyal kabul puanlarının karşılaştırma grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu göstermiştir. Nitel bulgular ise, program sonrasında tipik gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli akranlarına yönelik algılarının tahammül düzeyinden empati ve kabul düzeyine dönüştüğünü ve bu tutum değişiminin yardım etme ve destekleyici iletişim davranışlarında artışla yansıdığını ortaya koymuştur.

Yuan ve diğerleri (2025), okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal becerilerini geliştirmede "Tasarlanmış Fiziksel Aktivitelerin" etkililiğini incelemek amacıyla kapsamlı bir meta-analiz çalışması yürütmüştür. Toplam 14 araştırmanın verilerinin sentezlendiği bu çalışmada, tasarlanmış fiziksel aktivitelerin çocukların sosyal becerileri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı ve orta düzeyde bir etkisi olduğu saptanmıştır. Araştırmada, fiziksel aktivitelerin çocukların duygusal becerileri üzerinde de oldukça yüksek bir etki büyüklüklerine sahip olduğunu, ancak bu etkinin istatistiksel olarak anlamlılık sınırında kaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Alt grup analizleri, müdahale etkililiğinin yalnızca programın içeriğine değil, aynı zamanda uygulamanın yapısal özelliklerine de anlamlı düzeyde bağlı olduğunu ortaya koymuştur. Bu kapsamda, özellikle müzik ve araç-gereçlerin birlikte kullanıldığı fiziksel aktivite temelli uygulamaların, diğer uygulama türlerine kıyasla sosyal beceri kazanımı üzerinde daha yüksek etki büyüklerine sahip olduğu raporlanmıştır. Benzer biçimde, yaklaşık 12 hafta süreyle uygulanan programların, daha kısa süreli müdahalelere kıyasla sosyal beceri çıktıları açısından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha olumlu sonuçlar ortaya koyduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgular, yapılandırılmış fiziksel aktivite programlarının; iş birliği, iletişim ve akran temelli sosyal öğrenme süreçlerini destekleyen bağlamsal bir öğrenme ortamı sunduğunu ve bu bağlamın müdahale etkililiğinde kritik bir yordayıcı değişken olduğunu göstermektedir.

Tüm bu çalışmaların ışığında, özel gereksinimli öğrencilerin sosyal kabulünü arttırmak için tipik gelişim gösteren akranlarının bilinçlendirilmesi, birlikte vakit geçirmeleri, etkileşim fırsatlarının arttırılması ve yapılandırılmış programları uygulamaya alınmasının son derece önemli olduğu görülmektedir. Yapılan araştırmalar, kaynaştırma/bütünleştirme eğitim ortamlarında gerçekleştirilen akran destekli öğretim, bilgilendirme, sosyal beceri eğitimi özel gereksinimli öğrencilerin akranları tarafından daha fazla kabul görmesini sağladığını ortaya koymaktadır.

Yapılan bazı araştırma sonuçlarında, olumlu sonuçlara rağmen sosyal kabul düzeylerinin beklenen düzeye ulaşmadığı ve bunun sonucunda uygulamaların

sistematik ve uzun vadeli müdahalelere gereksinim duyulduğu vurgulanmaktadır. Alanyazındaki bulgular, kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarında yalnızca öğrencilerin fiziksel olarak aynı ortamda bulunmasının sosyal kabul sağlamada yetersiz kaldığını göstermektedir. Araştırmalar, gerçek sosyal bütünleşmenin ancak sistematik, sürdürülebilir ve çok bileşenli müdahalelerin planlanıp uygulanmasıyla mümkün olabileceğini ortaya koymaktadır.

3. BÖLÜM III

3.1. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın amacına ulaşmak için izlenen bilimsel süreç, araştırma deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, uygulama süreci ve verilerin analizine ilişkin yöntemler ayrıntılı biçimde açıklanmaktadır. Araştırmada, kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminine devam eden üçüncü sınıf düzeyindeki öğrencilerin sosyal beceri ve sosyal kabul düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmada, sosyal beceri ve sosyal kabul gibi doğrudan gözlemlenmesi güç olan yapıları karşılaştırılabilir biçimde ortaya koyabilmek amacıyla sosyal beceri değerlendirme ve sosyal kabul değerlendirme ölçeği kullanılmış; elde edilen veriler istatistiksel yöntemlerle analiz edilmiştir. Ayrıca, araştırma bulgularının geçerlik ve güvenirliğini artırmak için, öğretmenlere yönelik sosyal geçerlik formu ve öğrencilere yönelik oyun değerlendirme formu ve akran derecelendirme ölçeği kullanılmıştır.

Araştırma süreci; örneklem grubunun belirlenmesi, veri toplama araçlarının uygulanması, ön test uygulaması ve son testlerin uygulanması ve elde edilen verilerin analiz edilmesi aşamasından oluşmaktadır. Bu aşamaların her biri, araştırmanın iç tutarlılığını ve bilimsel niteliği koruyacak biçimde planlanmış ve yürütülmüştür.

3.1.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada, Lüleburgaz ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilkokul birinci kademede 3. sınıfta öğrenim gören tipik gelişim gösteren öğrencilerin, kaynaştırma/bütünleştirme öğrencilerine yönelik sosyal kabullerini sağlamak birlikte gerçekleştirecekleri fiziksel aktivite temelli oyunlar yansız atama ile oluşturulmuş 2x2 nicel araştırma deneylerinden tam deneysel Solomon dört grup modeli kullanılmıştır.

Solomon dört grup modeli, deneysel araştırma desenleri arasında hem iç hem de dış geçerlik tehditlerini eşzamanlı olarak denetleyebilmesi nedeniyle en güçlü deneysel desenlerden biri olarak kabul edilir (Graziano & Raulin, 2004; Karasar, 2000). Bu desen iki deney ve iki kontrol grubu olmak üzere dört ayrı gruptan oluşur. Modelin en belirleyici özelliği, gruplardan bir deney ve kontrol grubuna hem ön test hem de son test uygulanırken, diğer deney ve kontrol grubuna sadece son test uygulanmasıdır. Rasnow ve Rosenthal'a (2013) göre bu yapı, araştırmacıya hem bağımsız değişkenin etkisini daha güvenilir bir biçimde ölçme hem de ön testin sonuçlar üzerinde bir test etme etkisi oluşturup oluşturmadığını değerlendirme imkanı sunmasıdır.

Modelde bağımlı değişken; ilkokula devam eden tipik gelişim gösteren ve özel gereksinimli öğrencilerin sosyal kabul düzeyleri ile sosyal beceri düzeyleri, bağımsız değişken ise; "Fiziksel Aktivite Temelli Oyunlar (FATO)" olarak planlanmıştır.

Araştırmaya dahil edilen deney ve kontrol gruplarının belirlenmesinde, sınıfların araştırmaya dahil edilme ölçütü olarak, sınıflarında en az bir özel gereksinimli çocuğun kayıtlı bulunması şartı aranmıştır.

Özel gereksinimli çocukların bulunduğu iki okul ve dört sınıf belirlendiğinde, oynanan oyunların fiziki şartlarını sağlayan okuldaki iki sınıf deney grubu, diğer iki sınıf kontrol grubu olarak belirlenmiştir.

3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklem Seçimi

Araştırmanın çalışma evrenini, Lüleburgaz ilçe merkezindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı ilkokulların üçüncü sınıflarında öğrenim gören tipik gelişim gösteren öğrenciler, bu sınıflara kayıtlı bulunan kaynaştırma/bütünleştirme kapsamındaki öğrencileri ve ilgili sınıfların öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklem belirleme sürecinde araştırmanın amacına uygun olarak, Lüleburgaz İlçe Milli Eğitim

Müdürlüğü aracıyla, ilçe merkezi bünyesinde kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisi bulunan ilkokulların listesi temin edilmiştir. Belirlenen okulların yöneticileriyle görüşülerek, araştırmaya gönüllülük esası gözetilmiş ve bu doğrultuda iki okul çalışma kapsamına alınmıştır. Araştırmanın yürütülebilmesi için Kırklareli İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli resmi izinler ve Trakya Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'ndan etik onay alınmıştır. Çalışmanın deney ve kontrol gruplarının belirlenmesi aşamasında basit tesadüfi örnekleme yöntemine başvurulmuştur. Belirlenen okullardaki ilgili üçüncü sınıflar arasından iki deney, iki kontrol grubu gurubu olmak üzere toplam dört sınıf olarak belirlenmiştir. Bu işlemler sonucunda, araştırmanın örneklem grubuna 31' i deney ve 62' si kontrol grubunda yer alan toplam 93 öğrenciden oluşmuştur. Kontrol grubunun öğrencilerinin sayı olarak fazla olması sınıf muvcudiyetinin deney grubuna göre daha fazla olduğundan kaynaklanmaktadır. Araştırmaya dahil edilen çocukların demografik özelliklerine ait dağılımlar Tablo 3.1' de, ailelerine ait dağılımlar Tablo 3.2' de verilmiştir.

Tablo 1

Çocuk Demografik Özellikleri

Çocuk Demografik Özellikleri	**Deney 1**		**Deney 2**		**Kontrol 1**		**Kontrol 2**	
	n=16		n=15		n=27		n=35	
	n	%	N	%	n	%	N	%
Cinsiyet								
Kız	10	62.5	7	46.7	12	44.4	18	51.4
Erkek	6	37.5	8	53.3	15	55.6	17	48.6
Toplam	16	100	15	100	27	100	35	100

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya dahil edilen deney 1 grubundaki çocukların % 62.5' i kız, % 6' sı erkek, deney 2 grubundaki çocukların % 53.3' ü erkek, % 46.7'si kız, kontrol 1 grubundaki çocukların % 55.6' sı erkek, % 44.4' ü kız, kontrol 2 grubundaki çocukların % 51.4'ü kız, % 48.6'sı erkek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 2

Ailenin Demografik Özellikleri

Aile Demografik Özellikleri	**Deney 1**		**Deney 2**		**Kontrol 1**		**Kontrol 2**	
	n=16		**n=15**		**n=27**		**n=35**	
	n	**%**	**N**	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**
Anne öğrenim durumu								
Okur yazar değil					1	3.7		
Okur yazar	1	6.3			1	3.7		
İlkokul mezunu	2	12.5	2	13.3	2	7.4	5	14.3
Ortaokul mezunu	4	25	4	26.7	1	3.7	3	8.6
Lise mezunu	6	37.5	3	20	12	44.4	16	45.7
Üniversite mezunu	3	18.8	6	40	10	37	11	31.4
Lisans üstü								
Toplam	16	100	15	100	27	100	35	100
Anne çalışma durumu								
Çalışıyor	7	43.8	6	40	14	51.9	15	42.9
Çalışmıyor	9	56.3	9	60	13	48.1	20	57.1
Toplam	16	100	15	100	27	100	35	100
Baba öğrenim durumu								
Okur yazar değil								
Okur yazar			1	6.7	1	3.7		
İlkokul mezunu	1	6.3	2	13.3	3	11.1	4	11.4
Ortaokul mezunu	3	18.8	1	6.7	2	7.4	3	8.6
Lise mezunu	8	50	4	26.7	15	55.6	15	42.9
Üniversite mezunu	4	25	7	46.7	5	18.5	11	31.4
Lisans üstü					1	3.7	2	5.7
Toplam	16	100	15	100	27	100	35	100
Baba çalışma durumu								
Çalışıyor	16	100	15	100	27	100	35	100
Çalışmıyor								
Toplam	16	100	15	100	27	100	35	100
Aile tipi								

Çekirdek aile	13	81.3	14	93.3	25	92.6	30	85.7
Geniş aile	3	18.8	1	6.7	2	7.4	3	8.6
Tek ebeveyn							2	5.7
Toplam	16	100	15	100	27	100	35	100
Ailedeki çocuk sayısı								
Tek çocuk	1	6.3	2	13.3	9	33.3	9	25.7
İki çocuk	12	75	7	46.7	14	51.9	23	65.7
Üç çocuk	3	18.8	5	33.3	3	11.1	2	5.7
Dört çocuk ve üzeri çocuk			1	6.7	1	3.7	1	2.9
Toplam	16	100	15	100	27	100	35	100
Ailedeki çocuk sırası								
İlk çocuk	9	56.3	7	46.7	16	59.3	18	51.4
Ortanca çocuk	3	18.8	3	20	2	7.4	1	2.9
Son çocuk	4	25.0	5	33.3	9	33.3	16	45.7
Toplam	16	100	15	100	27	100	35	100
Ailenin sosyo-ekonomik durumu								
Düşük	3	18.8	1	6.7	8	29.6	2	5.7
Orta	12	75	14	93.3	19	70.4	31	88.6
Yüksek	1	6.3					2	5.7
Toplam	16	100	15	100	27	100	35	100
Ailenin yakın çevresinde özel gereksinimli birey olması durumu								
Evet	4	25	1	6.7	5	3.7	8	22.9
Hayır	12	75	14	93.3	21	77.8	27	77.1
Toplam	16	100	15	100	27	100	35	100

Tablo 2 incelendiğinde, araştırmaya dahil edilen deney 1 grubundaki çocukların annelerinin %37.5'i lise mezunu, %18.8'i üniversite mezunu, %25'i ortaokul mezunu, %12.5'i ilkokul mezunu, %6.3'ü okur yazar, deney 2 grubundaki çocukların annelerinin % 40'ı üniversite mezunu, %26.7'si ortaokul mezunu, %20'si lise mezunu, %13.3'ü ilkokul mezunu, kontrol 1 grubundaki çocukların annelerinin %44.4'ü lise mezunu, %37'si üniversite mezunu, %7.4'ü ilkokul mezunu, %3.7'si

okur yazar değil, okur yazar, ortaokul mezunu kontrol 2 grubundaki çocukların annelerinin %45.7'si lise mezunu, %31.4'ü üniversite mezunu, %14.3'ü ilkokul mezunu, %8.6'sı mezunu olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya dahil edilen deney 1 grubundaki annelerin % 56.3'ü çalışmıyor, % 43.8'inin çalıştığı, deney 2 grubundaki annelerin%60'ı çalışmıyor, %40'ı çalışıyor, kontrol 1 grubundaki annelerin %51.9'unun çalıştığı, %48.1'inin çalışmadığı, kontrol 2 grubundaki annelerin %57.1'inin çalışmadığı, %42.9'unun çalıştığı belirlenmiştir. Araştırmaya dahil edilen deney 1 grubundaki çocukların babalarının %50' si lise mezunu, %25'i üniversite mezunu, %18.8'i lise mezunu, %6.3'ü ilkokul mezunu, deney 2 grubundaki çocukların babalarının %46.7'si üniversite mezunu, % 26.7'si lise mezunu, %13.3'ü ilkokul mezunu, %6.7'si okur yazar ve ortaokul mezunu, kontrol 1 grubundaki çocukların babalarının %55.6'sı lise mezunu, %18.5'i üniversite mezunu, %11.1'i ilkokul mezunu, %7.4'ü ortaokul mezunu, %3.7'si okur yazar ve lisans üstü mezunu, kontrol 2 grubundaki çocukların babalarının %42.9'u lise mezunu, %31.4'ü üniversite mezunu, %11.4'ü ilkokul mezunu, %8.6'sı ortaokul mezunu, %5.7'si lisans üstü mezunu olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya dahil edilen deney 1 grubundaki babaların %100'ünün çalıştığı, deney 2 grubundaki babaların %100'ünün çalıştığı, kontrol 1 grubundaki babaların %100'ünün çalıştığı, kontrol 2 grubundaki babaların %100'ünün çalıştığı belirlenmiştir.

Araştırmaya dahil edilen deney 1 grubundaki çocukların aile tipine göre %81.3'ü çekirdek aile, %18.8'i geniş aile olduğu, deney 2 grubundaki çocukların aile tipine göre %93.3'ü çekirdek aile, %6.7'si geniş aile olduğu, kontrol 1 grubundaki çocukların aile tipine göre %92.6'sı çekirdek aile, %7.4'ü geniş aile olduğu, kontrol 2 grubundaki çocukların %85.7'si çekirdek aile, %8.6'sı geniş aile, %5.7'si tek ebeveyn olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmaya dahil edilen deney 1 grubundaki çocukların ailedeki çocuk sayısına bakıldığında %75'i iki çocuk, %18.8'i üç çocuk, %6.3'ü tek çocuk, deney 2 grubundaki çocukların ailedeki çocuk sayısına bakıldığında %46.7'si iki çocuk, %33.3'ü üç çocuk, %13.3'ü tek çocuk, %6.7'si dört çocuk ve üzeri, kontrol 1 grubundaki çocukların ailedeki çocuk sayısına bakıldığında %51.9'u iki çocuk, %33.3'ü tek çocuk, %11.1'i üç çocuk, %3.7'si dört çocuk ve üzeri, kontrol 2

grubundaki çocukların çocuk sayısına bakıldığında %65.7'si iki çocuk, %25.7'si tek çocuk, %5.7'si üç çocuk, %2.9'u dört çocuk ve üzeri olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya dahil edilen deney 1 grubundaki çocuk sırası incelendiğinde %56.3'ü ilk çocuk, %25'i son çocuk, %18.8'i ortanca çocuk, deney 2 grubundaki çocukların sırası incelendiğinde %46.7'si ilk çocuk, %33.3'ü son çocuk, %20'si ortanca çocuk, kontrol 1 grubundaki çocuk sırası % 59.3'ü ilk çocuk, %33.3'ü son çocuk, %7.4'ü ortanca, kontrol 2 grubundaki çocukların sırası incelendiğinde %51.4'ü ilk çocuk, %45.7'si son çocuk, %2.9'u ortanca çocuk sonucuna ulaşılmıştır.

Deney 1 grubundaki çocukların ailelerinin sosyo-ekonomik düzeyleri incelendiğinde %75'i orta düzey, %18.8'i düşük düzey, %6.3'ü yüksek düzey, deney 2 grubundaki çocukların ailelerin sosyo- ekonomik düzeyleri %93.3'ü orta düzey, %6.7'si düşük düzey, kontrol 1 grubundaki çocukların sosyo- ekonomik düzeyleri %70.4'ü orta düzey, %29.6'sı düşük düzey, kontrol 2 grubundaki çocukların sosyo-ekonomik düzeyleri %88.6'sı orta düzey, %5.7'si düşük ve yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmaya dahil edilen çocukların ailelerinin yakın çevresinde özel gereksinimli bireylerin olup olmaması durumu incelendiğinde deney 1 grubundaki çocukların %75'inin ailesinde özel gereksinimli birey olmadığı, %25'inin yakın çevresinde özel gereksinimli birey olduğu, deney 2 grubundaki çocukların %93.3'ünün yakın çevresinde özel gereksinimli bireyin olmadığı, %6.7'sinin yakın çevresinde özel gereksinimli birey olduğu, kontrol 1 grubundaki çocukların %77.8'inin yakın çevresinde özel gereksinimli bireyin olmadığı, %3.7'sinin yakın çevresinde özel gereksinimli olduğu, kontrol 2 grubundaki çocukların %77.1'inin yakın çevresinde özel gereksinimli bireyin olmadığı, %22.9'unun yakın çevrelerinde özel gereksinimli bireylerin olduğu tespit edilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

3.3.1. Bireysel Bilgi Formu

Araştırma verilerini elde etmek amacıyla kullanılan "Bireysel Bilgi Formu", katılımcıların demografik bilgilerini belirlemeye yönelik iki ana bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde, çocuğun cinsiyeti ve yaşı gibi temel kişisel bilgileri; ikinci bölümde ise ailenin eğitim ve istihdam durumu, aile tipi, ailedeki çocuk sayısı ve genel sosyo- ekonomik düzey gibi sosyo-demografik özellikleri hakkında değişkenler yer almaktadır. Ayrıca ailenin konuyla ilişkin deneyimini değerlendirmek amacıyla, yakın çevresinde özel gereksinimli birey olup olmadığına dair bir madde de form da yer almaktadır. (EK 1) Bireysel bilgi formu, ilgili öğrencilerin aileleri tarafından yanıtlanmıştır.

3.3.2. Sosyal Kabul Ölçeği (SKÖ)

Çalışma grubundaki öğrencilerin sosyal kabul düzeylerini belirlemek amacıyla, Siperstein (1998) tarafından geliştirilmiş olan ve Türkçeye geçerlik ve güvenirlik çalışması Civelek (1990) tarafından "Sosyal Kabul Ölçeği" kullanılmıştır. Bu ölçek çocukların akranlarına yönelik sosyal tercihlerini ve sosyal kabul düzeylerini ölçmek için yaygın olarak kullanılan geçerli ve güvenilir bir araçtır.

Ölçeğin geçerliği ve güvenirlik çalışmaları kapsamında Croncbach Alfa katsayısı hesaplanmıştır. Civelek (1990) tarafından gerçekleştirilen analizler sonucunda, ölçeğin toplam puanı için Croncbach Alfa katsayısı 0,83 olarak belirlenmiştir. Elde edilen bu katsayı, ölçeğin yüksek düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğunu ve güvenilir ölçümler sağladığını göstermektedir. Bu bulgular doğrultusunda, SKÖ'nün ilkokul 3. Sınıf düzeyindeki öğrencilerin özel gereksinimli akranlarına yönelik sosyal kabul düzeylerini geçerli ve güvenilir biçimde ölçmek amacıyla kullanılabileceği sonucuna ulaşılmaktadır.

22 maddeden oluşan ölçek, 5'li Likert tipi derecelendirme yapısına sahiptir. Ölçekte yer alan her bir maddeye ilişkin katılımcı yanıtları; "Evet", "Sanırım Evet", "Ne Evet Ne Hayır", "Sanırım Hayır" ve "Hayır" şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik bakınız (EK 6).

3.3.3. Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği

Araştırmada, ilkokul üçüncü sınıfa devam eden hem tipik gösteren çocukların hem de özel gereksinimli çocukların sosyal beceri düzeylerini belirlemede Akçamete ve Avcıoğlu (2005) tarafından geliştirilen "Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (SBDÖ)" kullanılmıştır. Ölçek; temel sosyal beceriler, temel konuşma becerileri, ileri konuşma becerileri, ilişkiyi başlatma becerileri, ilişkiyi sürdürme becerileri, grupla iş yapma becerileri, duygusal beceriler, kendini kontrol etme becerileri, saldırgan davranışlarla başa çıkma becerileri, sonuçları kabul etme becerileri, yönergeye cevap verme becerileri ve bilişsel beceriler olmak üzere on iki alt boyut ve altmış dokuz maddeden oluşmaktadır. Beşli Likert tipi bir yapıya sahip olan ölçeğin tüm maddeleri olumlu ifadeler şeklinde düzenlenmiştir. Katılımcılardan her bir maddeye ilişkin tepkilerini "Her zaman yapar (5 puan)", "Çok sık yapar (4 puan)", "Genellikle yapar (3 puan)", "Çok az yapar (2 puan), "Hiçbir zaman yapmaz (1 puan)" biçiminde belirtmeleri istenmiştir. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik bakınız (EK 7).

Beşli Likert tipi bir yapıya sahip olan ölçeğin tüm maddeleri olumlu ifadeler şeklinde düzenlenmiştir. Katılımcılardan her bir maddeye ilişkin tepkilerini "Her zaman yapar (5 puan)", "Çok sık yapar (4 puan)", "Genellikle yapar (3 puan)", "Çok az yapar (2 puan)" ve "Hiçbir zaman yapmaz (1 puan)" biçiminde belirtmeleri istenmiştir. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmasına ilişkin ayrıntılı bilgilere Ek 7'de yer verilmiştir.

3.3.4. Akran Derecelendirme Formu

Bireylerin sosyal kabul düzeylerini belirlemeye yönelik çalışmalarda, alanyazında çeşitli sosyometrik tekniklerin kullanıldığı görülmektedir. Çolak'a (2012) göre, bu amaçla en yaygın biçimde kullanılan yöntemler akran tercihi, akran derecelendirme ve akran değerlendirme teknikleridir. Bu teknikler arasında en yaygın kullanılan biçimlerinden biri akran derecelendirme yöntemidir. Bu yöntemde, öğrencilere tüm sınıf arkadaşlarının listesi verilir ve belirli bir ölçüte göre listedeki her bir akranını derecelendirmesi istenir (Baydık & Bakkaloğlu, 2009). Elde edilen derecelendirmeler, sosyal kabul ve reddetme gibi tercihleri olarak analiz edilerek, grubun sosyometrik yapısını ortaya koyar. Dökmen'in (1995) belirttiği gibi, bu analiz içinde en çok tercih edilen (popüler) en az tercih edilen (reddedilen) ve dışlanmış bireyler gibi farklı statüler belirlenebilir. Böylece, grup içerisindeki sosyal mesafeler yani çocukların birbirleriyle olan yakınlıkları ve uzaklıkları nicel verilerle belirlenmiş olur (Silah, 2000). Araştırmada kullanılan Akran Derecelendirme Formu, ilgili alanyazında yer alan akran derecelendirme yaklaşımları ve uygulama ilkeleri temel alınarak araştırmacı tarafından geliştirilmiş, formun kapsamı ve uygulama süreci araştırmanın amacı doğrultusunda yapılandırılmıştır. Bu araştırmada Sosyometrik tekniklerden, Akran Derecelendirme Formu (ADF) kullanılmıştır. Bakınız (EK 10).

3.3.5. Öğretmenlere Yönelik Sosyal Geçerlik Formu

Bu formun uygulanmasındaki amaç, araştırmaya dahil olan özel gereksinimli öğrencilerle aynı sınıfta öğrenim gören tipik gelişim gösteren öğrencilerin davranışları üzerindeki etkileri ile uygulama sürecinde kazandırılması hedeflenen sosyal becerilerin öğrenciler tarafından ne ölçüde kullanıldığını ve söz konusu becerilerin öğrenciler açısından ne derece işlevsel ve yararlı olduğunu belirlemektir. Bu doğrultuda form, sınıf öğretmenlerinin uygulamaya ve öğrencilerin sosyal davranışlarındaki değişimlere ilişkin görüşlerini sistematik biçimde ortaya koymayı amaçlamaktadır. Öğretmenlerin görüşlerini almak amacıyla hazırlanan form EK 5'da sunulmuştur.

3.3.6. Öğrencilere Yönelik Oyun Değerlendirme Formu

Uygulanan bu formun amacı, her oyun oynandıktan sonra araştırmaya dahil olan öğrencilerin oyunları beğenip beğenmediği, daha sonra oyunu oynamak istese hangi arkadaşınla oynamak istediği, oyunun eğlenceli olup olmadığı, oyunda hangi arkadaşının iyi oynadığı ve daha önce oyunları oynayıp oynamadığı sorularına yönelik görüşlerini almaya yönelik uygulanmıştır.

Oyun değerlendirme formu, uygulanan her oyunun yapısal özellikleri, hedeflenen sosyal etkileşim biçimleri ve öğrencilerin gelişim düzeyi dikkate alınarak araştırmacı tarafından yapılandırılmıştır. Formun hazırlama sürecinde, oyunların iş birliği, etkileşim ve akran tercihini ortaya çıkaracak yönleri temel alınmış; sorular, öğrencilerin kendi deneyimlerini ifade edebilecekleri şekilde açık ve anlaşılır biçimde düzenlenmiştir. Böylece form, öğrencilerin oyunlara ilişkin öznel değerlendirmelerini sistematik ve karşılaştırılabilir biçimde ortaya koymayı amaçlayan bir veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Öğrencilere yönelik Oyun Değerlendirme Formu bakınız (EK 8).

3.4. Uygulama Süreci

Araştırmanın genel uygulama süreci; pilot uygulama, ön test uygulaması, FATO uygulama süreci ve son-test uygulama süreci olmak üzere dört aşamadan oluşmaktadır.

Tablo 3

Araştırma Deseni Solomon Dört Grup Modeli Testi

Gruplar	Sınıf	Ön-test	Müdahale	Son-test

Deney 1 **Okul A**	3/A	• Sosyal Kabul Ölçeği • Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği • Akran Derecelendirme Formu	• Fiziksel Aktivite Temelli Oyunlar	• Sosyal KabulÖlçeği • Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği • Akran Derecelendirme Formu
Deney 2 **Okul A**	3/B		• Fiziksel Aktivite Temelli Oyunlar	• Sosyal Kabul Ölçeği • Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği • Akran Derecelendirme Formu
Kontrol 1 **Okul B**	3/B	• Sosyal Kabul Ölçeği • Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği • Akran Derecelendirme Formu		• Sosyal Kabul Ölçeği • Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği • Akran Derecelendirme Formu
Kontrol 2 **Okul B**	3/F			• Sosyal Kabul Ölçeği • Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği • Akran Derecelendirme Formu

3.4.1. Pilot Uygulama

Araştırmada uygulanacak olan fiziksel aktivite temelli oyunlarla ilgili özel gereksinimli ve tipik gelişim gösteren çocuklarla benzer ortam ve yaş gruplarıyla çemberimdeki ayaklar oyunu oynanmıştır. Oynanan oyun esnasında çocukların oyun içerisinde birlikte koordinasyon kuramadıkları ve oyundan beklenenden daha az ilgi gösterdikleri gözlemlenmiş olup çemberimdeki oyun değiştirilip yerine kaleli yakan top oyunu uyarlanmıştır.

3.4.2. Ön-test Uygulaması

Çocukların sosyal kabulünü, ilköğretim 3. Sınıfa devam eden öğrencilerin davranışlarını değerlendirmek amacıyla deney1 ve kontrol1 grubundaki öğrencilere Sosyal Kabul Ölçeği (SKÖ), Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (SBDÖ), Akran Derecelendirme Ölçeği (ADÖ) 06 Mart 2024 tarihinde ön test olarak uygulanmıştır. Ölçekler sınıf ortamında, araştırmacı ve iki yardımcı öğretmen tarafından uygulanmıştır. Uygulamaya başlamadan önce sınıfa alınan öğrencilerle iletişime geçerek çocuklara ne yapılacağı anlatılmış ve ölçek uygulanmıştır. ADÖ uygulanması için çocuklar sıralarında birbirlerine sırtını dönerek oturtulmuştur. Sonra çocuklara araştırmada bulunan sorulara benzer sorular sorulmuş ve nasıl işaretlemeleri hakkında tahtada bilgi verilmiştir. Araştırmacı, gerekli yönergeleri verdikten sonra ölçek maddelerini sırasıyla okuyarak uygulamayı yürütmüştür. Ölçek uygulaması ortalama 35 dakika sürmüştür. SBDÖ, öğrencileri yakından tanıyan sınıf öğretmenleri tarafından doldurulmuştur. Ön test uygulamasının, deneysel sürecin başlamasından yaklaşık iki hafta önce gerçekleştirilmesi planlanmıştır.

3.4.3. Fiziksel Aktivite Temelli Oyunlar (FATO) Uygulama Süreci

Ön-test uygulandıktan sonra 11 Mart-01 Haziran 2024 tarihleri arasında deney grubuna Fiziksel aktivite temelli oyunlar (FATO) uygulanmıştır. FATO uygulaması, araştırmacı ve iki yardımcı öğretmen tarafından on hafta boyunca, haftada iki gün ve her oturum yaklaşık 45 dakika olacak şekilde gerçekleşmiştir. Deney grubundaki öğrencilere FATO uygulanırken, kontrol grubundaki öğrenciler kendi okullarında ve sınıflarında yürütülen rutin eğitim-öğretim programlarına devam etmişlerdir. FATO uygulaması, deney grubunda yer alan tüm öğrencilere eksiksiz olarak uygulanmıştır. Uygulamalar deney grubundaki çocuklarla okul bahçesinde gerçekleşmiştir. Oyunların oynama zamanı, deney grubundaki sınıf öğretmenlerinin görüşleri ile öğleden sonra olarak belirlenmiştir. Uygulama on oyundan oluşmaktadır.

Araştırma kapsamında uygulanan fiziksel aktivite temelli oyunlar (FATO), öğrencilerin sosyal etkileşim, iş birliği, sıra bekleme, kurallara uyma, duygusal öz düzenleme ve akran kabulünü artırmayı hedefleyen yapılandırılmış oyunlar olarak tasarlanmıştır. Tüm oyunlar; oyuna hazırlık, oyunun başlatılması ve sürdürülmesi ile oyunun sonlandırılması ve değerlendirilmesi olmak üzere üç aşamalı bir uygulama süreci çerçevesinde gerçekleştirilmiştir.

Fiziksel aktivite temelli oyunların uygulamasından önce, öğrencilerin FATO'ya öğrencilerin motivasyonlarını ve dikkatlerini FATO'lara hazırlanmasını sağlamak amacıyla her oyunlardan önce kısa süreli hikayeleştirilmiş ısınma oyunu uygugulanmıştır. Isınma sürecinin ritmik hareketler, yönergeli koşular, sıçrama ve esneme gibi hareketlere yer verilmiş; böylece öğrencilerin dikkatleri oyuna yönlendirilmiş ve motivasyonları artırılmıştır. Isınma hareketleri, oyunun temel hareket yapısına geçişi kolaylaştıracak şekilde planlanmıştır.

Uygulama süresince oynatılan FATO'lar, sosyal gereksinimleri hedefleyen oyunlardan oluşmaktadır. FATO'larla öğrenciler takım halinde hareket etme, sırasını bekleme, görev paylaşımı ve ortak hedef doğrultusunda hareket etme gibi sosyal davranışları deneyimleme fırsatı bulmuştur. FATO'ların büyük bir kısmını bireysel performans gibi gözükse de, sonuçların takım başarısı üzerinde değerlendirilmesi sağlanarak rekabet duygusu kontrol altında tutulmuştur.

Tüm FATO'lar için kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarında yer alan farklı gereksinim gruplarına yönelik uyarlamalar yapılmıştır. Bu uyarlamalar; yönergelerin sadeleştirilmesi, görsel veya sözel ipuçlarının artırılması, oyun alanının düzenlenmesi, hareketlerin basamaklandırılması gibi uyarlamaları kapsamaktadır. Uyarlamalar, FATO'ların temel yapısını ve kurallarını değiştirmeden, öğrencilerin FATO'lara aktif ve güvenli katılımını desteklemeye yönelik uyarlanmıştır.

FATO'lar sırasında, öğrencilerin hem bireysel hem de grup içindeki rollerini deneyimlemeleri teşvik edilmiştir. Bekleme, sıraya girme, kaybetmeyi kabullenme,

hata yaptıktan sonra oyuna yeniden başlama ve arkadaşını destekleme gibi durumlar, sosyal-duygusal öğrenme açısından uygun olarak yapılandırılmıştır.

FATO'ların uygulanmasının ardından öğrenciler sınıfa alınmış ve öğrencilere yönelik oyun değerlendirme formu uygulanmıştır. Bu form aracılığıyla öğrencilerin oyunu eğlenceli bulup bulmadıkları, oyunu tekrar oynamak istekleri, hangi arkadaşlarıyla oynamak istedikleri ve oyunda kiminle daha iyi etkileşim kurduklarına yönelik görüşleri alınmıştır. Bu yönüyle araştırmada kullanılan FATO'lar, yalnızca hareket odaklı etkinlikler değil; öğrencilerin sosyal kabul, akran ilişkileri ve sosyal beceri gelişimini destekleyen planlı, yapılandırılmış ve çok boyutlu bir müdahale süreci olarak ele alınmıştır. EK 9 de detaylı olarak açıklanmıştır. (EK 9).

Fiziksel Aktivite Temelli Oyunlar (FATO)

- ✓ Tay Tay Denge Bisiklet Oyunu
- ✓ İp Atlama Oyunu
- ✓ Kaleli Yakan Top Oyunu
- ✓ Kulemi Koruyorum Oyunu
- ✓ Raketle Top Taşıma Oyunu
- ✓ Puanlı Basketbol Oyunu
- ✓ Çemberimi Hedefe Atıyorum Oyunu
- ✓ Hedefi İstediğim Gibi Vuruyorum Oyunu
- ✓ Kurbağacık Oyunu
- ✓ Top Sürme Oyunu

3.4.4. Son-Test Uygulaması

Uygulama sürecinin tamamlanmasından 10 gün sonra, deney ve kontrol gruplarına SKÖ, ADÖ 10 Haziran 2024 tarihinde son test olarak yeniden uygulanmıştır. Uygulama süresi tamamlandıktan 12 gün sonra öğretmenlere SBDÖ 11 Haziran 2024 tarihinde son test olarak uygulanmıştır.

3.5. Veri Analizi

Araştırmanın amacına uygun olarak toplanan veriler, uygun istatistiksel yöntemler kullanılarak analiz edilmiş ve bulgular bu doğrultuda yorumlanmıştır.

Toplanan verilerin analizi için IBM SPSS Statistics 20 programından yararlanılmıştır. "Bireysel Bilgi Formu" ile toplanan sosyo-demografik verilere ait dağılımlar frekans ve yüzde olarak verilmiştir. Alt amaçlarında Sosyal Kabul Ölçeği (SKÖ) ve Sosyal Beceri Dereğerlenmdirme Ölçeği (SBDÖ) ait güvenirlik değerleri Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı ile hesaplanmıştır. Ayrıca ölçekler ve maddelerine ait tanımlayıcı istatistikler (ortalama ve standart sapma) tablolar halinde verilmiştir. "Sosyal Kabul Ölçeği" ve "Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği"nden elde edilen verilerin dağılım özellikleri incelenmiş, verilerin normal dağılıma uygunluğu Shapiro-Wilk Normallik Testi ve Çarpıklık/Basıklık değerleri dikkate alınarak değerlendirilmiştir.

Yapılan analizler sonucunda, deney grubuna ait ön test ve son test puanlarının dağılımının Shapiro-Wilk normallik testi sonuçlarına göre normallik varsayımını karşıladığı saptanmış ancak, kontrol grubuna ait bazı test puanlarında normallikten sapmalar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, grupların örneklem büyüklüklerinin yeterli düzeyde olması, çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 1aralığında yer almasından dolayı parametrik testler kullanılmıştır. Ayrıca, varyansların homojenliği Levene testi ile test edilmiş ve analizde varyans homojenliği varsayımı sağlanmıştır.

Gerekli varsayımların sağlandığı durumlarda, parametrik hipotez testleri kullanılmıştır. Bu kapsamda, bağımsız iki gruba ait puan ortalamaları arasındaki farklılıkların belirlenmesinde Bağımsız Örneklem T-Testi, eşleştirilmiş verilere ait puan farklılıklarının incelenmesinde Bağımlı Örneklem T-Testi, ikiden fazla grubun puan ortalamaları arasındaki farklılıkların analizinde ise tek yönlü ANOVA ve iki yönlü ANOVA testlerinden yararlanılmıştır.

Tablo 4

Tüm Test(Ön-Test/Son-Test) ve Gruplara (Deney/Kontrol) Göre Sosyal Kabul Ölçeği' ne Ait Shapiro-Wilk Normallik Testi Sonuçları

		Shapiro-Wilk		
		İstatistik değeri	Serbestlik derecesi	Anlamlılık düzeyi
DENEY1	ONTEST_PUAN_SKO	.955	16	.579
KONTROL1	ONTEST_PUAN_SKO	.928	27	.063
DENEY1	SONTEST_PUAN_SKO	.952	16	.522
KONTROL1	SONTEST_PUAN_SKO	.926	27	.056
DENEY2	SONTEST_PUAN_SKO	.954	15	.584
KONTROL2	SONTEST_PUAN_SKO	.980	28	.843

Ön- test deney1 grubunun SKÖ puanları normal dağılıma uygunluk gösterdiği görülmüştür. *(W(16)=0,955 , p = 0,579)* Ön-test kontrol1 grubunun SKÖ puanları normal dağılıma uygunluk gösterdiği görülmüştür. *(W(27)=0,928 , p = 0,063)*

Son-test deney1 grubunun SKÖ puanları normal dağılıma uygunluk gösterdiği görülmüştür. *(W(16)=0,952 , p = 0,522)* Son-test kontrol1 grubunun SKÖ puanları normal dağılıma uygunluk gösterdiği görülmüştür. *(W(27)=0,926 , p = 0,056)*

Son-test deney2 grubunun SKÖ puanları normal dağılıma uygunluk gösterdiği görülmüştür. *(W(15)=0,954 , p = 0,584)* Son-test kontrol2 grubunun SKÖ puanları normal dağılıma uygunluk gösterdiği görülmüştür. *(W(28)=0,955 , p = 0,843)*

SKÖ verilerinin normal dağılım gösterdiği belirlenmiş olup, analizlerde parametrik testlerin uygulanmasının uygun olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya dahil

edilen Deney 1, Deney 2, Kontrol 1, Kontrol 2 gruplarındaki çocukların Sosyal Kabul Ölçeğin ön test ve son test puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları, bağımsız örneklem t testi kullanılarak hesaplanmıştır.

Tablo 5

Tüm Test(Ön-Test/Son-Test) ve Gruplara (Deney/Kontrol) Göre Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği' ne Ait Shapiro-Wilk Normallik Testi Değerleri

		Shapiro-Wilk		
		İstatistik değeri	Serbestlik derecesi	Anlamlılık düzeyi
DENEY1	ONTEST_PUAN_SBDO	.895	16	.068
KONTROL1	ONTEST_PUAN_SBDO	.569	27	.000
DENEY1	SONTEST_PUAN_SBDO	.939	16	.336
KONTROL1	SONTEST_PUAN_SBDO	.868	27	.003
DENEY2	SONTEST_PUAN_SBDO	.881	15	.048
KONTROL2	SONTEST_PUAN_SBDO	.930	35	.027

Ön-test deney1 grubunun SBDÖ puanları normal dağılıma uygunluk gösterdiği görülmüştür. *(W(16)=0,895 , p = 0,068)* Ön-test kontrol1 grubunun SBDÖ puanları normal dağılıma uygunluk göstermediği görülmüştür. *(W(27)=0,569 , p < 0,05)* Son-test deney1 grubunun SBDÖ puanları normal dağılıma uygunluk gösterdiği görülmüştür. *(W(16)=0,939 , p = 0,336)* Son-test kontrol1 grubunun SBDÖ puanları normal dağılıma uygunluk göstermediği görülmüştür. *(W(27)=0,868 , p < 0,05)* Son-test deney2 grubunun SBDÖ puanları normal dağılıma uygunluk göstermediği görülmüştür. *(W(15)=0,881 , p < 0,05)* Son-test kontrol2 grubunun SBDÖ puanları normal dağılıma uygunluk göstermediği görülmüştür. *(W(35)=0,930 , p < 0,05*

4. BÖLÜM IV

4.1. BULGULAR

Bu araştırma, Lüleburgaz ilçe merkezinde bulunan ilkokul üçüncü sınıf kaynaştırma/bütünleştirme sınıflarında öğrenim gören özel gereksinimli öğrencilerin sosyal kabul ve sosyal beceri düzeylerini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada elde edilen veriler değerlendirilmiş, bulgular tablolar halinde sunulmuş ve ilgili alanyazın ile desteklenmiştir.

Araştırmaya dahil edilen özel gereksinimli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin fiziksel aktivite temelli oyun uygulanan öğrencilerin Sosyal Kabul Ölçeği (SKÖ) son test puanları, uygulanmayan öğrencilere göre SKÖ aldıkları toplam puan ortalamaları, standart sapma ve varyans analiz sonuçları Tablo 6 ve 7' de sunulmuştur.

Araştırmaya dahil edilen özel gereksinimli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin fiziksel temelli oyun uygulanan öğrencilerin Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (SBDÖ) son test puanları, fiziksel aktivite temelli oyun uygulanmayan öğrencilere göre SBDÖ aldıkları toplam puan ortalamaları, standart sapma ve varyans analiz sonuçları Tablo 8 ve 9' da verilmiştir.

Araştırmaya dahil edilen ön test uygulanan öğrencilerin Sosyal Kabul Ölçeği (SKÖ) son test puanları, ön test uygulanmayan öğrencilerin SKÖ aldıkları toplam puan ortalamaları, standart sapma ve varyans analiz sonuçları Tablo 10' da sunulmuştur.

Araştırmaya dahil edilen ön test uygulanan öğrencilerin Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (SBDÖ) son test puanları, ön test uygulanmayan öğrencilerin SBDÖ'den aldıkları toplam puan ortalamaları, standart sapma ve varyans analiz sonuçları Tablo 11' de verilmiştir.

Araştırmaya dahil edilen öğrencilerin fiziksel aktivite temelli oyunlar (FATO) uygulaması ile ön test uygulaması arasında etkileşim olup olmaması ve Sosyal Kabul Ölçeği (SKÖ)' den aldıkları toplam puan ortalamaları, standart sapma ve analiz sonuçları Tablo 12 ve 13' te verilmiştir.

Araştırmaya dahil edilen öğrencilerin fiziksel aktivite temelli oyunlar (FATO) uygulaması ile ön test uygulaması arasında etkileşim olup olmaması ve Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (SBDÖ)' den aldıkları toplam puan ortalamaları, standart sapma ve analiz sonuçları Tablo 14 ve 15' te verilmiştir.

Sosyal Kabul Ölçeği (SKÖ) ve Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (SBDÖ) için fiziksel aktivite temelli oyunlar (FATO) uygulandığı öğrencilerin son test puanları, FATO uygulanmayan öğrencilere göre aldıkları toplam puan ortalamaları, standart sapma ve analiz sonuçları Tablo 16' da verilmiştir.

Tablo 6

SKO Son Test Puanlarının FATO ve Ön Test Durumuna Göre Ortalamaları ve Standart Sapma Sonuçları

Islem	ÖnTest Uygulanma Durumu	ort	Ss	n
FATO Uygulanmadı	Ön test uygulanmadı	68,04	23,01	28,00
	Ön test uygulandı	81,00	17,48	27,00
	Total	74,40	21,32	55,00
FATO uygulandı	Ön test uygulanmadı	90,07	14,25	15,00
	Ön test uygulandı	89,06	14,34	16,00
	Total	89,55	14,06	31,00
Total	Ön test uygulanmadı	75,72	22,82	43,00
	Ön test uygulandı	84,00	16,68	43,00
	Total	79,86	20,30	86,00

Tablo 6'ya göre araştırmaya dahil edilen öğrencilerin fiziksel aktivite temelli oyunlar (FATO) uygulanmayan grupta, ön test uygulanmayan öğrencilerin puan ortalaması $\bar{x} = 68,04$ iken, ön test uygulanan öğrencilerin ortalaması $\bar{x} = 81,00$ olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Fiziksel aktivite temelli oyunlar (FATO) uygulanan grupta ise ön test uygulanmayan öğrencilerin ortalaması $\bar{x} = 90,07$, ön test uygulanan öğrencilerin ise $\bar{x} = 89,06$ sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 7

FATO Uygulaması ve Ön Test Uygulama Durumunun SKO Son Test Puan Ortalamaları Üzerindeki Etkisine İlişkin İki Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Kareler Toplamı	**Sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**P**	**n2**
İşlem	4485,07	1	4485,07	13,06	.001	.137
Ön Test	708,43	1	708,43	2,06	.155	.025
İşlem * Ön Test	966,32	1	966,32	2,81	.097	.033
Hata	28156,84	82	343,38			
Toplam	583506	86				

Tablo 7 incelendiğinde fiziksel aktivite temelli oyunlar (FATO) uygulamasının son test puanları üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır, $F (1,82) = 13,062$. $P = .001$, $\eta^2 = ,137$.

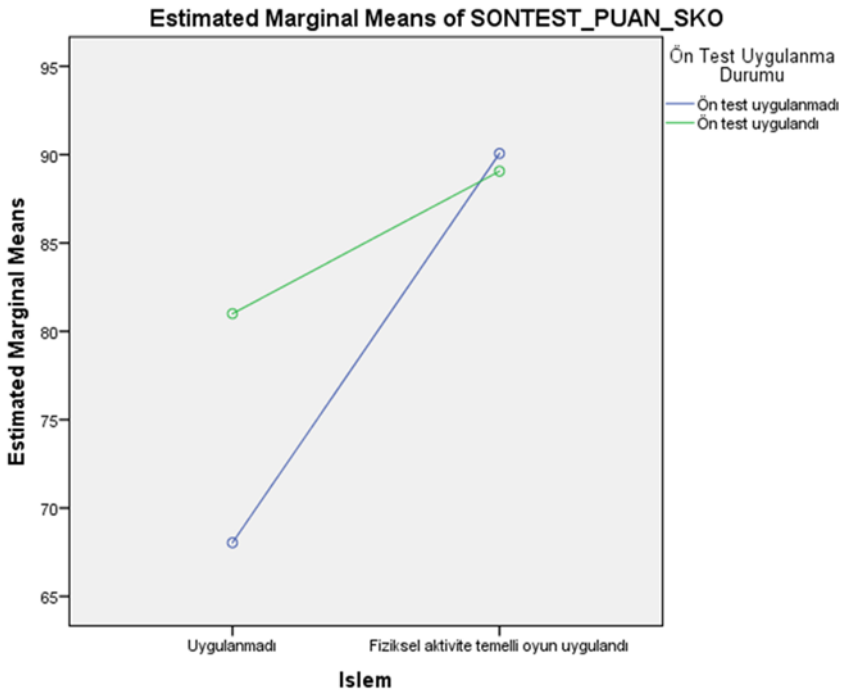
Ön test uygulanma durumunun ise son test puanlarının üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır, $F (1,82) = 2,063$, $p = .155$.

Yapılan iki yönlü varyans analizi sonucunda, fiziksel aktivite temelli oyunlar (FATO) değişkeninin son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur F (1,82, p =.001, η^{2p-}= .137. Bulgular, FATO uygulanan öğrencilerin, FATO uygulanmayan öğrencilere kıyasla anlamlı derecede daha yüksek sosyal kabul puanları aldığını göstermektedir.

Sosyal Kabul Ölçeği (SKÖ) son test puan ortalamaları fiziksel aktivite temelli oyunlar (FATO) uygulaması yapılmayan öğrencilerde 74,52 iken FATO uygulaması yapılan öğrencilerde 89.57'dir.

Şekil 1

FATO Uygulamasının Son Test Puan Ortalaması Üzerindeki Etkisi



Şekil1incelendiğinde fiziksel aktivite temelli oyunlar (FATO) uygulamalarının her iki grupta bulunan (ön test yapılan ve yapılmayan) öğrencilerin son test puanlarında artış gözlenmiştir. Ancak ön test yapılmayan öğrencilerde bu artış daha belirgin olduğu sonucuna varılmıştır.

Tablo 8

SBDO Son Test Puanlarının FATO ve Ön Test Durumuna Göre Betimsel İstatistiksel Sonuçları

İşlem	Ön Test Uygulanma Durumu	N	Ort	ss
FATO Uygulanmadı	Ön test uygulanmadı	35,00	227,40	67,40
	Ön test uygulandı	27,00	328,37	5,21
	Total	62,00	271,37	71,35
FATO uygulandı	Ön test uygulanmadı	15,00	258,47	44,02
	Ön test uygulandı	16,00	190,13	11,12
	Total	31,00	223,19	46,60
Total	Ön test uygulanmadı	50,00	236,72	62,55
	Ön test uygulandı	43,00	276,93	68,06
	Total	93,00	255,31	67,86

Tabloya 8'e göre öğrencilerin ortalama puanları incelendiğinde fiziksel aktivite temelli oyunlar (FATO) uygulanmayan ön test uygulanan öğrencilerin $\bar{x}$ = 27, FATO uygulanmayan ön test uygulanmayan öğrencilerin $\bar{x}$ = 35' tir. FATO uygulanan ve ön test uygulanan öğrencilerin $\bar{x}$ = 16, FATO uygulanan ön test uygulanmayan öğrencilerin $\bar{x}$ = 15'tir.

Tablo 9

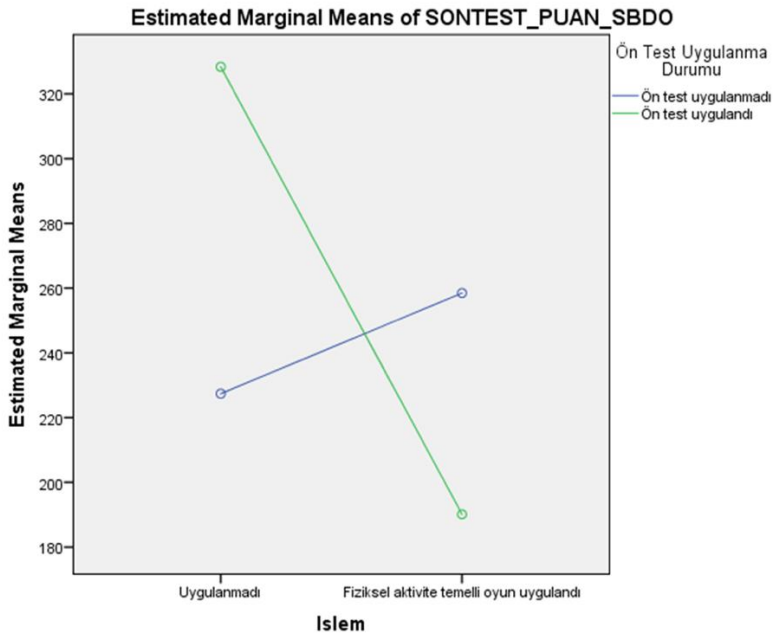
FATO Uygulaması ve Ön Test Uygulama Durumunun SBDO Son Test Puan Ortalamaları Üzerindeki Etkisine İlişkin İki Yönlü Varyans Analiz Sonuçları

	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	η^2
FATO	58977,11	1	58977,11	28,51	.000	.243
Ön Test	5465,96	1	5465,96	2,64	.108	.029
FATO × Ön Test	147177,8	1	147177,8	71,13	.000	.444
Hata	184142,2	89	2069,01			
Toplam	6485786	93				

Tablo 9 incelendiğinde fiziksel aktivite temelli oyunlar (FATO) uygulamasının son test puanları üzerinde anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır, $F\ (1,89) = 28.51$, $p<.001$, $\eta^2 =.243$. Buna göre FATO uygulama yapılan öğrencilerin son test ortalamalarının FATO uygulama yapılmayan öğrencilere kıyasla anlamlı derecede daha düşük olduğu sonucuna varılmıştır. FATO uygulanmayan grupta son test ortalama 277.89 iken FATO uygulama yapılan grupta 224.30'dur.

Şekil 2

FATO Uygulamasının SBDÖ Son Test Puan Ortalamalarına Etkisi



Şekil 2 incelendiğinde, ön test uygulanan öğrencilerde fiziksel aktivite temelli oyunlar (FATO) uygulaması sonrasında Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (SBDÖ) puan ortalamalarında düşüş olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonucun aksine ise, ön test uygulanmayan öğrencilerin puan ortalamalarında artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 10

SKÖ Son Test Puan Ortalamalarının Ön Test Uygulanma Durumuna Göre Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

Değişken	Ön Test Uygulanma	N	Ortalama	Standart Sapma	t	sd	p
Son Test SKO	Ön Test Uygulandı	43	84,00	16,675	1,921	84	0,058
	Ön Test Uygulanmadı	43	75,72	22,821	1,921	76.9	0,058

Tablo 10 incelendiğinde, ön test uygulanan öğrencilerin Sosyal Kabul Ölçeği (SKÖ) son test puan ortalamaları ile ön test uygulanmayan öğrencilerin puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır (t[84]= p= .058, η^2 =.042).

Bağımsız örneklem t-testi sonucuna göre, ön test uygulanan öğrencilerin sosyal kabul son test puanları ile uygulanmayanların puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır, $t(84) = 1.92$, $p = .058$, $\eta^2 = .042$. Ön test uygulanan öğrencilerin puan ortalaması 84, ön test uygulanmayan öğrencilerin puan ortalamaları 75.72 olarak belirlenmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda ön test uygulama durumunun Sosyal Kabul Ölçeği (SKÖ) son test puanları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir ana etkisi bulunmamıştır.

Tablo 11

SBDÖ Son Test Puan Ortalamalarının Ön Test Uygulanma Durumuna Göre Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

Değişken	Ön Test Uygulanma	N	Ortalama	Standart Sapma	t	Sd	P
Son Test SKO	Ön Test Uygulandı	43	276,93	68,063	2,967	91	0,004
	Ön Test Uygulanmadı	50	236,72	62,550	2,948	86,193	0,004

Tablo 11 incelendiğinde ön test uygulanan öğrencilerin ortalama puanı $\bar{x}$ = 276,93, ön test uygulanmayan öğrencilerin ortalamaları arasında $\bar{x}$ = 236,72 istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur, (t[91] = 2.948, p = .004, $\eta^{2)}$.

Tablo 12

FATO uygulaması ve Ön Test Uygulaması Etkileşimi: SKÖ Son Test Puan Ortalamaları Betimsel İstatistiksel Sonuçları

İşlem	Ön Test Uygulanma Durumu	N	Ort	Ss
FATO Uygulanmadı	Ön test uygulanmadı	28	68,04	23,01
	Ön test uygulandı	27	81,00	17,48
	Total	55	74,40	21,32
FATO uygulandı	Ön test uygulanmadı	15	90,07	14,25
	Ön test uygulandı	16	89,06	14,34
	Total	31	89,55	14,06
Total	Ön test uygulanmadı	43	75,72	22,82
	Ön test uygulandı	43	84,00	16,68
	Total	93	79,86	20,30

Tablo 12 incelendiğinde fiziksel aktivite temelli oyunlar (FATO) uygulaması yapılan gruplarda, hem ön test uygulanan $\bar{x} = 89,06$, hem de ön test uygulanmayan $\bar{x} = 90,07$ öğrencilerin puan ortalamaları istatistiksel olarak yüksek ve birbirine oldukça yakın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre FATO uygulaması yapılan öğrencilerin sosyal kabul düzeyleri daha yüksek olduğu göstermektedir.

Fiziksel aktivite temelli oyunlar (FATO) uygulanmayan öğrencilerin, ön test uygulanan öğrencilerin puan ortalamaları $\bar{x} = 81,00$, ön test uygulanmayan öğrencilerin puan ortalamalarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır $\bar{x} = 68,04$.

Tablo 13

FATO uygulaması ve Ön Test Uygulaması Etkileşimi: SKÖ Son Test Puan Ortalamaları İki Yönlü Varyans Analiz Sonuçları

	Kareler Toplamı	**Sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**P**	**η^2**
FATO	4485,068	1	4485,068	13,062	.001	.137
Ön Test	708,428	1	708,428	2,063	.155	.025
FATO × Ön Test	966,321	1	966,321	2,814	.097	.033
Hata	28156,835	82	343,376			
Toplam	583506,000	86				

Tablo 13 incelendiğinde fiziksel aktivite temelli oyunlar (FATO) uygulamasının Sosyal Kabul Ölçeği (SKÖ) son test puan ortalaması istatistiksel olarak anlamlıdır sonucuna ulaşılmıştır, ($F[1,82] = 13.06$, $p = .001$, η^2).

Ön testin bağımsız etkisi (F[2.06], p = .155) ve fiziksel aktivite temelli oyunlar (FATO) uygulaması *ön test etkileşimi F= 2.81, p = .097) istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre; FATO uygulama etkisinin ön test uygulama yapılıp yapılmamasına göre anlamlı şekilde sonucu değiştirmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 14

FATO uygulaması ve Ön Test Uygulaması Etkileşimi: SBDÖ Son Test Puan Ortalamaları Betimsel İstatistiksel Analiz Sonuçları

İşlem	Ön Test Uygulanma Durumu	n	Ort	ss
FATO Uygulanmadı	Ön test uygulanmadı	35	227,40	67,39
	Ön test uygulandı	27	328,37	5,21
	Total	62	271,37	71,35
FATO uygulandı	Ön test uygulanmadı	15	258,47	44,02
	Ön test uygulandı	16	190,13	11,12
	Total	31	223,19	46,59
Total	Ön test uygulanmadı	50	236,72	62,550
	Ön test uygulandı	43	276,93	68,063
	Total	93	255,31	67,86

Tablo 14 incelendiğinde fiziksel aktivite temelli oyunlar (FATO) uygulaması yapılmayan öğrencilerde, ön test uygulaması yapılmamış olan öğrencilerin son test puan ortalaması $\bar{x} = 227,40$, ön test uygulanan öğrencilerin ise $\bar{x} = 328,37$ sonucuna ulaşılmıştır.

Fiziksel aktivite temelli oyunlar (FATO) uygulanan öğrencilerin ön test yapılmamış öğrencilerin son test puan ortalaması $\bar{x}$ = 258,47, ön test uygulanmış öğrencilerin puan ortalaması $\bar{x}$ = 190,13 sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre; fiziksel aktivite temelli oyunlar (FATO) uygulama türüne ve ön test uygulama durumuna göre son test puan ortalamalarında farklılaşmalar olduğu istatistiki sonuçlarla elde edilmiştir.

Tablo 15

FATO uygulaması ve Ön Test Uygulaması Etkileşimi: SBDÖ Son Test Puan Ortalamaları İki Yönlü Varyans Analiz Sonuçları

	Kareler Toplamı	**Sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**P**	**η^2**
FATO	58977,111	1	58977,111	28,505	.000	.243
Ön Test	5465,956	1	5465,956	2,642	.108	.029
FATO * Ön Test	147177,751	1	147177,751	71,134	.000	.444
Hata	184142	89	2069,013			
Toplam	423661,957	92				

Tablo 15 incelendiğinde fiziksel aktivite temelli oyunlar (FATO) değişkeninin etkisi istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna görülmektedir ($F[1,89] = 28,505$, $p<.001$, $\eta2 = .243$). Sonuç olarak FATO uygulamasının son test puanlarını önemli derecede etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ön test puan ortalamaları değişkeninin ise anlamlı bir derecede fark yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($F[1,89]= 2,642$, $p = .108$, $\eta2 = .029$). Fiziksel aktivite temelli oyunlar (FATO) ve ön test etkileşiminin anlamlı derecede etkisinin yüksek olduğu sonucuna varılmıştır ($F[1,89] = 71,134$, $p<.001$, $\eta2 = .444$). Bu sonuca göre; fiziksel aktivite temelli oyunlar FATO uygulamasının etkisinin ön testtin uygulanıp uygulanmamasına göre değiştiği sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 16

FATO Uygulamasının Genel Etkisine Yönelik Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

Değişken	FATO Uygulanma	N	Ortalama	Standart Sapma	T	sd	p	η^2
Son Test SKO	FATO Uygulanmadı	55	74,40	21,318	-3,541	84	0,001	.161
	FATO Uygulandı	31	89,55	14,064	-3,959	84,801	0,000	
Ön Test SBDÖ	FATO Uygulanmadı	27	322,74	25,809	16652	41	0,000	.897
	FATO Uygulandı	16	188,25	25,231	16751	32,222	0,000	

Tablo 16 incelendiğinde fiziksel aktivite temelli oyunlar (FATO) uygulanan öğrencilerin Sosyal Kabul Ölçeği (SKO) son test puan ortalamaları $\bar{x} = 89.55$, FATO uygulanmayan öğrencilerin son test puan ortalamalarına göre $\bar{x} = 74,40$ istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır $t = 81.80 = 3.96$, $p < .001$, $\eta^2 = .161$.

Bağımsız örneklem t-testi sonucuna göre fiziksel aktivite temelli oyunlar (FATO) uygulanan öğrencilerin Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (SBDÖ) puan ortalamaları $\bar{x} = 188.25$, FATO uygulanmayan öğrencilerin SBDÖ puan ortalamalarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır $t = 41\ 16.75$, $p < .001$, $\eta^2 = .873$.

Tablo 17

Deney ve Kontrol Gruplarının Sosyal Kabul Ölçeği (SKÖ) ve Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (SBDÖ) Son Test Puanlarına Yönelik Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

Değişken	Grup	n	Ortalama	Standart Sapma	t	df	p	η^2
SKO Son Test	Deney	31	89.55	14.06	3.96	81.80	<.001	.161
	Kontrol	55	74.40	21.32				
SBDÖ Son Test	Deney	16	188.25	25.23	16.75	41	<.001	.897
	Kontrol	27	322.74	25.81				

Tablo 17' göre, fiziksel aktivite temelli oyunlar (FATO) uygulanan deney grubunun Sosyal Kabul Ölçeği (SKÖ) son test puanları (M = 89.55), kontrol grubuna (M = 74.40) oranla istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (SBDÖ) boyutunda ise gruplar arasında anlamlı bir fark saptanmış, deney grubunun puan ortalamasının (M = 188.25) kontrol grubuna (M = 322.74) kıyasla anlamlı derecede düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 18

Sosyal Beceri ve Sosyal Kabul Etki Büyükleri ve Post-Hoc Güç Değerleri Analiz Sonuçları

Ölçek	Etki	η^2	Güç
Sosyal Kabul (SKÖ)	FATO ana etkisi	.137	.96
	Ön test ana etkisi	.025	.31
	FATO x Ön test	.033	.40
Sosyal Beceri (SBDÖ)	FATO ana etkisi	.243	1.00
	Ön test ana etkisi	.029	.38
	FATO x Ön test	.444	1.00

Tablo 18 incelendiğinde, araştırmada iki yönlü Anova sonuçları temel alınarak (α=.05), raporlanan η^2 değerlerinden Cohen'in f etki büyüklüğü türetilmiş ve achieved (post-hoc) güç hesaplanmıştır. Sosyal Kabul Ölçeği (SKÖ) için fiziksel aktivite temelli oyunlar (FATO) ana etkisine ilişkin güç yaklaşık .96 iken, ön test (.31) ve etkileşim (.40) için güç daha düşüktür. SBDÖ için FATO ana etkisi ve FATO x Ön test etkileşimi için güç ≈1.00 düzeyindedir. Bu bulgular, özellikle FATO'ya ilişkin anlamlı etkilerin istatistiksel olarak yeterli güçle test edildiğini göstermektedir.

Tablo 19

Gruplara Göre ADÖ Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarının Standart Sapma Sonuçları

Grup	Ön Test Ort ± SS	Son Test Ort ± SS
Deney 1	1.95 ± 0.33	2.00 ± 0.34
Deney 2	-	2.21 ± 0.41
Kontrol 1	1.95 ± 0.26	2.08 ± 0.27
Kontrol 2	-	1.97 ± 0.32

Akran Derecelendirme Ölçeği (ADÖ) elde edilen sonuçlar incelendiğinde, deney grupları lehine puan ortalamalarında olumlu yönde değişim olduğu sonucuna varılmıştır. Deney 1 grubunun ön test puan ortalaması $\bar{x} = 1.95$ (ss = 0.33) iken, son testte bu değer $\bar{x} = 2.00$ (ss = 0.34) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde FATO uygulanan fakat ön test uygulanmayan deney 2 grubunun puan ortalamaları da $\bar{x} = 2.21$ (ss = 0.41) olarak hesaplanmıştır.

Araştıramaya dahil edilen kontrol 1 grubundaki öğrencilerin ön test ve son test puan ortalamaları incelendiğinde, küçük bir artış gözlendiği belirlenmiştir.

Sadece son test uygulanan kontrol grubunun son test puan ortalaması incelendiğinde, $\bar{x}$ = 1.97 (ss = 0.32) olarak belirlenmiştir. Bu sonuç, deney gruplarının son test puan ortalamalarına kıyasla daha düşük düzeyde olduğunu göstermektedir.

4.2. SONUÇ, TARTIŞMA

Araştırmanın bu bölümünde, elde edilen bulgular doğrultusunda sonuçlar ve araştırma verilerine dayalı olarak öneriler geliştirilmiştir.

Birinci alt amaca ilişkin sonuçlar ve tartışma

Araştırmanın birinci alt amacı "Araştırmaya dahil edilen özel gereksinimli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin fiziksel aktivite temelli oyun uygulanan öğrencilerin Sosyal Kabul Ölçeği son test puanları, uygulanmayan öğrencilere göre anlamlı farklılık var mıdır?" şeklinde ifade edilmiştir.

Araştırmada birinci alt problemine ilişkin bulgular, fiziksel aktivite temelli oyunlar (FATO) uygulanan öğrencilerin Sosyal Kabul Ölçeği (SKO) düzeylerinin anlamlı derecede yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuç, yapılandırılmış oyunların sosyal uyumu ve akran ilişkilerini güçlendirdiğini gösteren araştırmalarla paraleldir (Saputra vd., 2024; Mental Health Central Kids, 2023). Bu sonuç, FATO uygulamasının öğrencilerin sosyal kabul düzeylerini anlamlı derecede etkilediğini ortaya koymaktadır. Bu bulgu, FATO uygulamalarının öğrencilerin duygusal, sosyal ve psikolojik gelişimlerine katkı sağladığını ortaya koyan araştırmalarla da tutarlıdır. Şimşek ve Öncü (2020) tarafından yapılan araştırmada, yapılandırılmış fiziksel etkinliklerin ilkokul öğrencilerinin sosyal beceri ve öz güven düzeylerinde anlamlı artışlara neden olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Benzer araştırmada Bailey (2006), fiziksel aktivitenin çocukların yalnızca fiziksel gelişimine değil, aynı zamanda duygusal ve sosyal gelişim alanlarında da kritik bir rol oynadığını ifade etmiştir.

Fiziksel oyunlar yoluyla çocuklar hem hareket ederken kaygılarını dışa vurma fırsatı bulmakta hem de grup içi etkileşimlerle sosyal güven geliştirmektedir (Pellerini & Smith, 1998). Bu bağlamda deney gruplarında bulunan öğrencilerin SKÖ puan ortalamalarının kontrol grubunda bulunan öğrencilere kıyasla yüksek çıkması uygulanan FATO sayesinde gerçekleştiğini göstermektedir.

Sonuç olarak, fiziksel aktivite temelli oyunlar (FATO), öğrencilerin sosyal kabul düzeylerini arttırmada etkili bir yöntem olarak değerlendirilebilir. Özellikle okul temelli müdahalelerde, FATO uygulamaları hem eğlenceli hem de terapötik etki yaratarak öğrencilerin sosyal uyumlarını, sosyal kabullerini desteklemektedir.

İkinci alt amaca ilişkin sonuçlar ve tartışma

Araştırmanın ikinci alt amacı, "Araştırmaya dahil edilen özel gereksinimli ve tipik gelişim gösteren öğrenciler arasında, fiziksel temelli oyun uygulanan öğrencilerin SBDÖ son test puanları ile fiziksel aktivite temelli oyun uygulanmayan öğrencilerin puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?" şeklinde ifade edilmiştir.

Araştırmanın ikinci alt amacına ilişkin bulgular, fiziksel aktivite temelli oyunlar (FATO) uygulamasının öğrencilerin Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (SBDÖ) son test puanları üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunduğunu göstermiştir. Ancak grup ortalamaları incelendiğinde, FATO uygulanmayan öğrencilerin SBDÖ puan ortalamalarının, FATO uygulanan öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma beklenen sonucun aksine fiziksel aktivite temelli oyunlar (FATO) uygulamasına katılan öğrencilerin Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (SBDÖ) puan ortalamalarının düşük çıkması, uygulamanın süresi veya hedef kitlenin özellikleri ile ilişkili olabilir. Araştırmalarda genel olarak fiziksel aktivite etkinlikleri ve oyun temelli müdahalelerin sosyal becerilere olumlu etkileri olduğu belirtilmektedir (Pellegrini & Smith, 1998; Ramstetter & Murray, 2017).

Bu çalışmada fiziksel aktivite temelli oyunlar (FATO) uygulaması hem sosyal kabul hem de sosyal becerileri geliştirmeyi amaçlamış olsa da, uygulamanın niteliği bu hedeflere uygun olmayabilir. Örneğin, bazı öğrenciler arasında rekabeti artırabilir, bazı öğrenciler grup içerisinde pasif kalabilir (Grieco et vd., 2009). Bu

durum, özellikle sosyal becerileri zayıf olan öğrencilerin bulundukları grup içerisinde daha da arka planda kalmasına sebep olabilir.

Bu sonuçlara ek olarak, Zins ve arkadaşları (2004), sosyal ve duygusal beceri gelişiminin etkili olabilmesi için programların uzun vadeli, sistematik ve öğrenci merkezli olması gerektiğini belirtmiştir.

Sonuç olarak, bu bulgular doğrultusunda fiziksel aktivite temelli oyunlar (FATO) uygulamasının Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (SBDÖ) üzerinde olumlu etkisinin, uygulamanın süresi ve öğrenci özelliklerine ne derecede uygun olduğunun yeniden değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Üçüncü alt amaca ilişkin sonuçlar ve tartışma

Araştırmanın üçüncü alt amacı "Araştırmaya dahil edilen ön test uygulanan öğrencilerin SKÖ son test puanları, ön test uygulanmayan öğrencilerin puanlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" şeklinde ifade edilmiştir.

Üçüncü alt probleme ilişkin elde edilen sonuçlar, ön test uygulamasının öğrencilerin Sosyal Kabul Ölçeği (SKÖ) son test puan ortalamaları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin bulunmadığını göstermektedir. Bu sonuç, araştırmaya dahil edilen öğrencilerin sosyal kabul düzeylerinde, ön test uygulanıp uygulanmaması durumu belirleyici bir etkiye sahip olmadığı sonucunu ortaya koymaktadır. Sosyal kabul gibi karmaşık sosyal-duygusal değişkenlerin, yalnızca ölçüm sürecinden etkilenmediğini, daha çok doğrudan yaşantılarla ve etkileşim temelli deneyimlerle şekillendiğini göstermektedir (Asher & McDonald, 2009).

Sosyal kabul, öğrencilerin akranları tarafından ne ölçüde beğenildiği, gruba ne ölçüde dahil edildiği ve ne kadar dışlanmadığı ile doğrudan ilişkilidir (Bush & Ladd, 2001). Bu özellikler, tek başına bir ölçme aracıyla farkındalık oluşturmaktan

ziyade, öğrencinin sınıf ortamındaki ilişkileri, öğretmen tutumları ve günlük sosyal etkileşimleri yoluyla biçimlenir (Wentzel, 2003).

Sosyal kabul düzeyinde gözlemlenen gelişmelerin, araştırma sürecinde karşılaşılan diğer deneyimlere veya doğrudan uygulanan sosyal etkileşim temelli etkinlere bağlı olması daha olasıdır. Çocukların akran ilişkilerinde daha çok oyun temelli katılımla, iş birliği içinde hareket ettiklerinde sosyal kabul düzeyleri yükselme eğilimi göstermektedir (Ramani, Brownell & Campbell, 2010). Çocukların akran ilişkilerinde daha çok oyun temelli katılımla, iş birliği içinde hareket ettiklerinde sosyal kabul düzeyleri yükselme eğilimi göstermektedir (Ramani, vd., 2010).

Dördüncü alt amaca ilişkin sonuçlar ve tartışma

Araştırmanın dördüncü amacı, "Araştırmaya dahil edilen ön test uygulanan öğrencilerin SBDÖ son test puanları, ön test uygulanmayan öğrencilerin puanlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?" şeklinde ifade edilmiştir.

Araştırmanın dördüncü alt problemine ilişkin bulgular kapsamında, ön test uygulanmasının öğrencilerin Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (SBDÖ) son test puan ortalamaları üzerindeki etkisi incelenmiş ve SBDÖ son test puan ortalamalarının, ön test uygulanıp uygulanmadığına bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Bu bulgular, ön test uygulamasının öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmadığını ortaya koymaktadır. Sosyal-duygusal becerilerin gelişiminin, yalnızca ölçme süreçlerinden değil, etkileşimsel öğrenme, doğrudan deneyimleme ve sosyal ortamlar aracılığı ile desteklenmesi gerektiğine dair araştırmalarla tutarlılık göstermektedir (Denham vd., 2003; Zins vd., 2004; Weissberg vd., 2015).

Ayrıca bu sonuç ön testin sosyal beceri düzeyinde ölçülebilir bir fark yaratmadığı yönündeki araştırmalarla tutarlılık göstermektedir. Sosyal beceriler, genellikle bireyin yaşam deneyimleri, gözlem, etkileşim aktif uygulama yoluyla gelişen süreçsel davranışlardır (Gresham & Elliot, 1990). Bu sebeple, yalnızca bilişsel farkındalık oluşturmayı amaçlayan bir değerlendirme aracı olan ön testin, sosyal beceri gibi karmaşık ve etkileşim temelli bir alanda doğrudan ve anlamlı bir performans oluşturması beklenmemektedir (Denham vd., 2003; Zins vd., 2004; Weissberg vd., 2015).

Beşinci alt amaca ilişkin sonuçlar ve tartışma

Araştırmanın beşinci amacı, "Araştırmaya dahil edilen öğrenciler arasında fiziksel aktivite temelli oyunlar (FATO) uygulaması ile ön test uygulaması arasında bir etkileşim bulunup bulunmadığı ve bu etkileşimin öğrencilerin Sosyal Kabul Ölçeği (SKÖ) son test puan ortalamaları üzerindeki etkisinin olup olmadığı?" şeklinde ifade edilmiştir.

Araştırma bulguları, fiziksel aktivite temelli oyunlar (FATO) uygulaması ile ön test uygulamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Araştırmaya dahil edilen öğrencilerin sosyal kabul düzeylerindeki artış FATO uygulamasına bağlı olduğu sonucuna ulaşılmış, ancak bu sosyal kabul düzeyindeki bu artış ön test uygulanıp uygulanmamasına göre değişmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonucundan elde edilen istatistiki veriler doğrultusunda, fiziksel aktivite temelli müdahalelerin sosyal kabul üzerindeki etkisinin güçlü ve doğrudan olduğunu, fakat bu etkinin ön test gibi değişkenlerden bağımsız olduğunu göstermektedir. Tokuşlu (2022) tarafından yürütülen bir araştırmada, oyun temelli sosyal uyum programının 5-6 yaş grubu çocukların sosyal ve oyun becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma sonuçları, deney grubuna uygulanan programın çocukların sosyal becerileri üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Bununla

birlikte, ön test uygulamasının bu sonucu etkilemediğini ve sosyal davranış gelişimine istatistiksel olarak anlamlı bir katkı sağlamadığı belirlenmiştir.

Fiziksel aktivite temelli oyunlar (FATO), öğrencilerin birlikte takım ruhuyla hareket etmesini, sırayla oynamasını, belirlenen ortak hedefe ulaşmasını ve o hedefe nasıl ulaşacağını çözmesini gerektirmektedir. Bu tür fiziksel aktiviteye dayalı oyunlar, öğrenciler arasında daha yüksek düzeyde sosyal kabulü arttırmaktadır. Weiss ve Stuntz (2004), iş birliğ ne dayalı fiziksel etkinliklerin çocukların sosyal kabul düzeylerini arttırdığını, rekabetçi etkinliklerin ise bazı öğrencilerin dışlanma duygusunu tetikleyebileceği sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmada uygulanan oyunların takım içerisinde iş birliğ ne dayalı olması, fiziksel aktivite temelli oyunlar (FATO) uygulanan öğrencilerde uygulanmayan öğrencilere göre yüksek sosyal kabul puanları ile sonuçlanmıştır.

Sonuç olarak, fiziksel aktivite temelli oyunlar (FATO) ile ön test uygulaması arasındaki etkileşim sosyal kabul üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmaması, FATO ve ön testin birlikte uygulanması sosyal kabul gelişimi açısından yeterli olmadığı sonucunu ortaya koymuştur. Sosyal kabul gibi çok boyutlu bir sosyal duygusal yapının gelişimi için, süreklilik gösteren, sosyal beceri temelli ve duygusal destek içeren öğrenme ortamlarının gerekliliği yapılan araştırmalarda vurgulanmaktadır (Zins vd., 2004; Weissberg vd., 2015).

Altıncı alt amaca ilişkin sonuçlar ve tartışma

Araştırmanın altıncı amacı, "Araştırmaya dahil edilen öğrenciler arasında, fiziksel aktivite temelli oyunlar (FATO) uygulaması ile ön test uygulaması arasında bir etkileşim bulunup bulunmadığı ve bu etkileşimin öğrencilerin Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (SBDÖ) son test puan ortalamaları üzerindeki etkisinin olup olmadığı?" şeklinde ifade edilmiştir.

Altıncı alt amaç kapsamında, fiziksel aktivite temelli oyunlar (FATO) ile ön test uygulamasının etkileşiminin sosyal beceri üzerindeki etkisi incelendiğinde, araştırmaya dahil edilen öğrencilerin Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (SBDÖ) son test puan ortalamaları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ancak bulunan bu farklılığın beklenen yönde olmadığı yani hem fiziksel aktivite temelli oyunlar (FATO) uygulanıp hem de ön test yapılan öğrencilerin sosyal beceri puan ortalamaları, diğer gruplara dahil olan öğrencilerden daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Arslan (2016), yaptığı araştırmada fiziksel etkinliklerin çocukların sosyal becerilerini arttırdığını ancak etkinliğin içerik, süre ve uygulayıcı rehberliği açısından dikkatle yapılandırılması gerektiğini vurgulamıştır. Küçük (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, beden eğitimi temelli sosyal beceri programının 7-9 yaş grubu çocukların sosyal etkileşim düzeyini arttırdığı belirlenmiştir. Bununla birlikte, elde edilen etkilerin sınıf düzeyi, bireysel farklılıklar ve öğretmen rehberliği gibi faktörlere bağlı olarak değişiklik gösterebildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Yedinci alt amaca ilişkin sonuçlar ve tartışma

Araştırmanın yedinci amacı, "fiziksel aktivite temelli oyunlar (FATO) uygulanan öğrencilerin, Sosyal Kabul Ölçeği (SKÖ) ve Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (SBDÖ) son test puanlarının, FATO uygulanmayan öğrencilere kıyasla anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi" şeklinde ifade edilmiştir.

Yedinci alt amaç kapsamında, fiziksel aktivite temelli oyunlar (FATO) uygulamasının Sosyal Kabul Ölçeği (SKÖ) ve Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (SBDÖ) üzerindeki genel etkisi incelenmiştir. Araştırma bulguları, FATO uygulanan öğrencilerin lehine olarak SKÖ ön test puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık bulunduğunu ortaya koymaktadır.

Bu sonuç, fiziksel aktiviteye dayalı takım oyunlarının öğrencilerin gruba dahil edilme, iş birliği, arkadaş edinme, dışlanmama gibi sosyal kabul boyutlarında olumlu etkiler yarattığını göstermektedir. Bu sonuç, alanyazınla tutarlılık göstermektedir. Asher ve Coie (1990), sosyal kabullerin çocukların oyun ortamlarındaki iş birliği ve sosyal davranışlara bağlı olarak geliştiğini vurgular. Tokuşlu (2022) yapmış olduğu araştırmada benzer şekilde oyun temelli sosyal uyum uygulamalarının sosyal kabul üzerinde olumlu etkiler yarattığı sonucuna ulaşmıştır.

Diğer yandan, Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (SBDÖ) puan ortalamaları incelendiğinde, fiziksel aktivite temelli oyunlar (FATO) uygulanan öğrencilerin puan ortalamaları uygulanmayan öğrencilerden daha düşük çıktığı sonucuna varılmıştır. Bu sonuç, fiziksel aktivite oyunlarının sosyal beceri gelişimi üzerinde her zaman doğrudan olumlu katkı sağlayamayacağını göstermektedir. Araştırma sonucu, Strayhorn (2012) ve Küçük (2019) araştırmacıların da vurguladığı gibi, sosyal becerilerin gelişimi için yalnızca fiziksel aktivite değil, rehberlik verilmesi ve davranışların yansıtılması gibi öğelerin de gerekli olduğunu ortaya koymaktadır. Aksi takdirde oyun ortamlarında bulunan öğrenciler için bulundukları ortam sadece fiziksel eğlence sağlarken, sosyal beceri açısından anlamlı bir gelişim üzerine katkı sağlayamayabilir.

Sekizinci alt amaca ilişkin sonuçlar ve tartışma

Araştırmanın sekizinci amacı, "Özel gereksinimi olan ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin akran derecelendirme formu kapsamında aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının incelenmesi" şeklinde ifade edilmiştir.

Bu araştırmada, Akran Derecelendirme Ölçeği (ADÖ), öğrencilerin bulundukları sınıf içerisindeki sosyal kabul düzeylerini belirlemek amacıyla uygulanmıştır. Araştırmada, iki deney grubuna dahil öğrencilerin ön test ve son test puan ortalamaları incelendiğinde, katılımcı öğrencilerin büyük bir çoğunluğunda ön

test ile son test puanları arasında olumlu yönde bir artış gözlendiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda deney 1 grubunda bulunan öğrenci 16'nın puan ortalamaları 1,60' tan 2, 47' ye olumlu yönde artış göstermiştir. Bu sonuç, öğrencinin sınıf içerisinde sosyal kabul düzeyinin önemli şekilde etkilediğini göstermektedir.

Deney 2 grubundaki öğrencilere yalnızca son test uygulanmıştır. Araştırma bulguları, bu grubun ortalama puanlarının genel olarak 2'nin üzerinde olduğunu ve katılımcı öğrencilerin çoğunluğunun olumlu yönde değerlendirildiğini göstermektedir. Bu sonuç, fiziksel aktivite temelli oyunlar (FATO) uygulamalarının öğrenciler arasında sosyal etkileşimi arttırdığı yönündeki bulgularla tutarlıdır.

Kontro1 ve kontrol 2 gruplarındaki öğrencilerin ön test ve son test puanları incelendiğinde, puanlarında önemli bir artış gözlemlenmemiştir. Bununla birlikte, deney 1 ve deney 2 grubundaki öğrencilerin puanlarındaki artışlar kadar belirgin bir yükselme olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya dahil edilen deney grubundaki öğrencilerin puan ortalamalarındaki artış, öğrencilerin akranları tarafından daha olumlu bir şekilde değerlendirdikleri söylenebilir. Bu sonuç, fiziksel aktivite temelli oyunlar (FATO) uygulamasının öğrencilerin sosyal kabul düzeylerini arttırmada etkili olduğunu göstermektedir.

Dokuzuncu alt amaca ilişkin sonuçlar ve tartışma

Araştırmanın dokuzuncu amacı, "Çalışmaya katılan öğrencilerin öğretmenlerinin çalışma tamamlandıktan 12 gün sonrasında çalışmanın sosyal geçerliliği ile ilgili görüşleri nasıldır?" şeklinde ifade edilmiştir.

Bu araştırma kapsamında, fiziksel aktivite temelli oyunlar (FATO)'nun özel gereksinimli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin sosyal geçerlik düzeylerini

değerlendirmek amacıyla, "Öğretmenlere Yönelik Sosyal Geçerlik Formu" kullanılmıştır.

Veri toplama sürecinde, uygulamanın yürütüldüğü okullarda görev yapan ve araştırmaya dahil edilen öğrencilerin sınıf öğretmenlerine uygulanmıştır. Araştırmaya katılan her iki öğretmen de formdaki tüm maddelere "Evet düşünüyorum" seçeneğini işaretlemiş olup, bu durum fiziksel aktivite temelli oyunlar (FATO) uygulamasının öğretmenler açısından yüksek sosyal geçerlik düzeyine sahip olduğunu göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin verdiği yanıtlar, fiziksel aktivite temelli oyunlar (FATO)'nun;

- ✓ Özel gereksinimli öğrencilerin sosyal etkileşim kurma sürdürme davranışlarını geliştirdiğini,
- ✓ Özel gereksinimli öğrencilerin akranlarıyla daha fazla iletiş kurmasına katkı sağladığı,
- ✓ Sınıf ortamlarında olumlu bir sosyal etkileşim oluşturduğu,
- ✓ Tipik gelişim gösteren öğrencilerde daha kapsayıcı bakış açısı oluşturduğu,
- ✓ Genel olarak arkadaşlık ilişkilerine olumlu etki yaptığını düşündüklerini göstermektedir.

Onuncu alt amaca ilişkin sonuçlar ve tartışma

Araştırmanın onuncu amacı, "Araştırmaya dahil edilen deney 1 ve deney 2 grubunda bulunan öğrencilerin her Fiziksel Aktivite Temelli Oyun tamamlandıktan sonra oyunlara yönelik sosyal geçerliliği ile ilgili görüşleri nasıldır?" şeklinde ifade edilmiştir.

Bu araştırmada, araştırmaya dahil edilen fiziksel aktivite temelli oyunlar (FATO) uygulanan öğrencilerin oyunlara yönelik algılarını değerlendirmek amacıyla

her oyun uygulamasının ardından her bir oyun için ayrı ayrı oyun değerlendirme formu uygulanmıştır. Bu form, araştırmada uygulanan fiziksel aktivite temelli oyunlar (FATO)'nun sosyal geçerliliğini değerlendirmek üzere yapılmıştır.

Öğrencilerin verdiği cevaplara göre, öğrencilerin hemen hemen tamamı tüm oyunları eğlenceli bulduğunu ifade etmişlerdir. Bu sonuç doğrultusun da uygulanan fiziksel aktivite temelli oyunlar (FATO)'nun öğrencilerin yaşına uygun olduğu ve öğrencilerin motivasyonlarını desteklediğini göstermektedir.

Öğrenciler, birlikte oynamak ya da takım kurmak istedikleri arkadaşlarını sıklıkla olumlu ifade etmişlerdir. Bu sonuç, fiziksel aktivite temelli oyunlar (FATO)'nun sosyal etkileşimi ve takım içerisinde iş birliğini teşvik edici bir ortam oluşturduğunu göstermektedir.

"Oyunda en iyi oynayan kimdi?" ve "Kiminle yarışmak isterdin?" sorularına verilen cevaplar, öğrencilerin oyun esnasında birbirlerini fark ettiklerini, yeteneklerini kabullendiklerini ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak öğrencilerin oyunlara yönelik tutumlarının büyük ölçüde olumlu olduğunu göstermektedir. Bu sonuç doğrultusunda, fiziksel aktivite temelli oyunlar (FATO) uygulama sürecinde uygulamanın yüksek sosyal geçerliğe sahip olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Bu araştırmada, kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine devam eden ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinde fiziksel aktivite temelli oyunların (FATO) sosyal beceri ve sosyal kabul düzeyleri üzerindeki etkisi, tam deneysel desen Solomon Dört Grup Modeli kullanılarak incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular, FATO uygulamalarının özellikle sosyal kabul düzeyi üzerinde anlamlı ve güçlü bir etki yarattığını ortaya koymuştur. Deney grubunda yer alan öğrencilerin sosyal kabul puanlarının, kontrol gruplarına kıyasla anlamlı biçimde arttığı belirlenmiş; bu bulgu;

yapılandırılmış ve iş birliğ ne dayalı fiziksel oyunların akran etkileşimi güçlendirdiğini ve kaynaştırma/bütünleştirme sınıf iklimini desreklediğini göstermiştir.

Sosyal beceri düzeyine ilişkin sonuçlar incelendiğinde ise, fiziksel aktivite temelli oyunlar (FATO) uygulamasının tek başına doğrudan bir artış sağlamaktan ziyade, ön test uygulamasıyla birlikte ele alındığında etkileşim etkisi yoluyla anlamlı bir katkı sunduğu görülmüştür. Bu durum, sosyal becerilerin kısa süreli ve yalnızca fiziksel aktivitelere dayalı müdahalelerle değil; yapılandırılmış öğretim, rehberlik ve süreklilik içeren süreçlerle desteklenmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Araştırmada kullanılan iki yönlü varyans analizi sonuçlarına dayalı olarak hesaplanan etki büyüklükleri ve post-hoc güç analizleri, özellikle fiziksel aktivite temelli oyunlar (FATO)'nun sosyal kabul üzerindeki ana etkinin ve sosyal becerilerde gözlenen etkileşim etkisinin yüksek istatistiksel güçle test edildiğini göstermektedir. Bu durum, elde edilen anlamlı bulguların örneklem büyüklüğü ve araştırma deseni açısından güvenilir olduğunu desteklemektedir.

Sonuç olarak, bu araştırma; fiziksel aktivite temelli oyunların (FATO) kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarında sosyal kabulü arttırmada etkili bir müdahale aracı olduğunu, sosyal beceri gelişimi açısından ise uzun süreli, sistematik ve rehberlik destekli uygulamalarla birlikte ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu yönüyle araştırma, kaynaştırma/bütünleştirme eğitim uygulamalarında fiziksel aktivite temelli oyunların yalnızca bedensel değil, aynı zamanda sosyal ve duygusal gelişimi destekleyen işlevsel bir araç olarak değerlendirilmesi gerektiğine dair önemli bulgular sunmaktadır.

Uygulamaya Yönelik Öneriler;

- İlkokul programlarında, sosyal beceri kazanımı için serbest oyun yerine; kuralları belirlenmiş, iş birliği gerektiren ve yapılandırılmış fiziksel aktivite

temelli oyunlar (FATO) içeren oyunlar haftada en az 2-3 gün olacak şekilde planlanmalıdır.

- Kaynaştırma/bütünleştirme öğrencilerinin kaba motor becerilerini desteklemek ve sosyal kabullerini artırmak amacıyla sınıf öğretmenleri, beden eğitimi öğretmenleri ve okul rehberlik servisleri arasında sistematik toplantılar düzenlenerek ortak oyun planları oluşturulmalıdır.
- Sınıf öğretmenleri, tipik gelişim gösteren öğrencileri sosyal model olarak yetiştirmelidir. Akranların, özel gereksinimli arkadaşlarına oyun başlatma ve sürdürme konularında rehberlik ettiği akran ağları oluşturulmalıdır.
- Sosyal ipuçlarını anlamakta zorlanan öğrenciler için, oyun öncesinde rol oynama ve yaratıcı drama teknikleri kullanılarak sosyal davranışlar (sıra bekleme, izin isteme vb.) canlandırılmalıdır.
- Ailelere, çocukların okulda öğrendikleri sosyal becerileri evde pekiştirebilmeleri için evde uygulanabilir fiziksel aktivite temelli oyunlar (FATO) rehberleri sunulmalı; ebeveynlerin çocuklarıyla nitelikli oyun oynama becerileri geliştirilmelidir.
- Özel gereksinimli ve tipik gelişim gösteren çocukların ailelerinin bir araya geldiği, ön yargıları kırmaya yönelik aile çocuk oyun günleri düzenlenmelidir.
- Sosyal beceri müdahalelerinin etkisinin kalıcı olması için programların en az 12 hafta sürdürülmesi ve uygulama bittikten sonra izleme çalışmalarının yapılması önerilmektedir.
- Sosyal beceri ölçerken sadece ölçekler (SBDÖ vb.) değil; oyunların doğal akışı içerisindeki etkileşimleri yakalayabilen yapılandırılmış gözlem formları ve sosyometri teknikleri bir arada kullanılmalıdır.
- Okul bahçeleri ve oyun alanları, "Evrensel Tasarım" ilkesine göre düzenlenerek, bedensel yetersizliği olan çocukların da fiziksel oyunlara aktif katılımını sağlayacak rampa, geniş alan ve uyarlanmış materyallerle düzenlenmelidir.
- Sınıf öğretmenleri ve beden eğitimi öğretmenleri ile sistematik bir iş birliği mekanizması kurulmalıdır. Yapılandırılmış fiziksel aktivite temelli oyunlar (FATO) özel gereksinimli öğrencilerin yeteneklerinin keşfedilmesi ve

yapabildikleri üzerinden sosyal statü kazanmaları için stratejik bir alan olarak değerlendirilmelidir.

İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler;

- Fiziksel aktivite temelli oyunların (FATO), 10 haftalık bir süreçte uygulanmıştır. Araştırmaların müdahale süresini 12 hafta ve üzerine çıkarması ve kazanımları test etmek amacıyla uygulama bitiminden 3 ve 6 ay sonra izleme ölçümleri yapılması önerilmektedir.
- Araştırmada kullanılan ölçeklere ek olarak, oyunun doğası gereği anlık değişen sosyal dinamikleri yakalayabilmek adına, oyun sürecine özgü yapılandırılmış oyun gözlem formları geliştirilebilir.
- Fiziksel aktivite temelli oyunların (FATO) sadece sosyal beceri ve sosyal kabul üzerindeki etkisi değil, aynı zamanda özel gereksinimli çocukların motor gelişimleri üzerindeki etkisi de incelenmelidir.
- Fiziksel aktivite temelli oyun (FATO)'ların etkisi sadece sosyal alanla sınırlı kalmamalı; çocukların, dikkat süreleri ve duygusal düzenleme becerileri üzerindeki etkileri de incelenmelidir. Özellikle DEHB ve OSB tanılı çocuklarda fiziksel aktivite temelli oyunların yürütücü işlevler üzerindeki olumlu etkileri dikkate alınarak, FATO'nun akademik başarıya yansımaları incelenebilir.
- Kaynaştırma/bütünleştirme sınıflarındaki öğrencilerin gereksinim türleri çeşitlilik göstermektedir. Yapılacak araştırmalarda, yapılandırılmış fiziksel aktivite temelli oyun (FATO)'lar temel alınarak, her bir yetersizlik grubunun spesifik ihtiyacına göre uyarlanmış FATO uygulamalarının etkililiği karşılaştırılmalı olarak incelenebilir.
- Fiziksel aktivite temelli oyunların etkililiği sadece özel geresinimli öğrenciler bağlamında değil; farklı din, dil, ırk ve kültürel geçmişe sahip dezavantajlı grupların sosyal kabulünü artırma potansiyeli açısından da incelenmelidir.

KAYNAKÇA

Acarlar, F. (2013). *Kaynaştırma modeli ve özel gereksinimli çocukların özellikleri.* A. Nal & İ. Tüzün (Ed.). Okul Öncesinde Kaynaştırma (ss. 21-74). Mega Basım.

Ahmetoğlu, E., Ünal, A. M., & Ergin, D.Y. (2016). Kaynaştırma uygulamalarının başarısını etkileyen etmenler ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6*(2).

Ahmetoğlu, E., Shpendi, T., & Acar, İ. H. (2017). Çocukların özel gereksinimli akranlarına karşı tutumları: Okul öncesi kabul ölçeği-yenilenmiş formu'nun (OÖKÖ) uyarlama çalışması. *Turkish Studies, 12*(18). https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.12110

Ahmetoğlu, E., & Gıcı Vatansever, A. (Ed.). (2021). *Özel Eğitimde Bütünleştirme* (1. Baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.

Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2016). Improving schools, developing inclusion. *Routledge.* http://doi.org/10.4324/9780203967157

Akalın, S. (2014). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Rehber Öğretmenlerin Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Gereksinimleri. *International Journal of Early Childhood Special Education, 6*(1). 115-142. https://doi.org/10.20489/intjecse.51226

Akalın, S. (2023). *Kapsayıcı eğitimde akran aracılı müdahaleler ve sosyal kabul*. Nobel Akademik 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*(2), 61-77.

Akıncı, M. A., Uzun, N., & Gökçen, C. (2022). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu tedavisinde egzersizin etkisi. *Turkish Journal of Child and Adolescent Mental Health, 29*(3), 130-136.

Akkök, F. (1999). *İlköğretimde sosyal becerilerin geliştirilmesi. Öğretmen el kitabı.* Özgür Yayınları.

Aktan, O. (2018). *Kaynaştırma eğitiminde takım destekli bireyselleştirme tekniğinin öğrencilerin ders başarısı derse karşı tutum ve sosyal kabul düzeylerine etkisi* [Doktora]. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye.

Aksoy, Ş. U., & Dere Çiftçi, G. (2014). Dil ve konuşma bozukluğu tanısı olan tipik gelişim gösteren çocukların dil gelişim düzeylerinin karşılaştırılması. *Özel Eğitim Dergisi, 15*(2), 45-58. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000198

Alptekin, S., & Özyürek, M. (2010). *Akranların sosyal becerilere model olduğu doğrudan öğretimin zihinsel engelli öğrencinin sosyal becerileri kazanması, sürdürmesi, genellemesi ve sosyal kabulüne etkisi.* [Doktora]. Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Alptekin, S. (2012). Sosyal becerilerin zihinsel engelli öğrencilere doğrudan öğretim yaklaşımıyla öğretimi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31*(1), 1-19. https://doi.org/10.7822/egt92

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.).* American Psychiatric Publishing.

Asher, S.R., & Paquette, J. A. (2003). Loneliness and peer relation in childhood. *Current Directions in Psychological Science, 12*(3), 5-78 https://doi.org/10.1111/1467-8721.01233

Asher, S. R., & Coie, J. D. (Eds.). (1990). *Peer rejection in childhood*. CUP Archive.

Avcıoğlu, H. (2009). *Etkinliklerle sosyal beceri öğretimi*. Kök Yayıncılık.

Avcıoğlu, H. (2003). Etkinliklerde sosyal beceri öğretimi: *Sosyal becerileri değerlendirme ölçeği.* Kök Yayıncılık.

Avcıoğlu, H. (2013). Effectivenes of video modelling in training students with intellectual disabilities to greet people when they meet. *Educational Sciences: Theory and Practice, 13*(1), 466-477.

Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A rewiew of literature, *European Journal of Special Needs Education, j.of special Needs Education, 17*(2), 129-147. https://doi.org/10.1080//08856250210129056

Avramidis, E. (2013). Self-concept, social position and social participation of pupils with SEN in mainstream primary schools. Research papers in education, 28(4), 421-442. https://doi.org/10.1080/02671522.2012.673006

Aydın, A., & Sönmez, O. (2014). Zihinsel yetersizliği olan çocukların annelerinin çocuk yetiştirme tutumlarının çocukların sosyal becerilerine etkisi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(1), 149-168.

Bae, Y., & Gim, H. (2025). Effects of VR-based play programs on playfulness and emotional resilience in children with developmental disabilities. *Journal of Special Education Technology.* Advance online publication. https://doi.org/10.3390/app15179769

Bailey, R. (2006). Physical education and sport in schools: A review of benefits and outcomes. *Journal of school health*, 76(8), 397-401. https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2006.00132.x

Bandura, A., & Wessels, S. (1997). *Self-efficacy* (pp. 4-6). Cambridge: Cambridge University Press.

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.

Bankovic, S., Brojcin, B., Vasilevska Petrovska, I., Antonijevic, M., & Bukovica, A (2023). Social skills critical for success in elemantary school: teachers and special educators perspective. Journal of Health and Rehabilitation Science, 2(1), 16-25. http:// doi.org/10.33700/jhrs. 2.1.65

Barkley, R. A. (2015). *Attention-deficit hyperactivity disorder: Ahandbook for diagnosis and treatment* (4th ed.). Guilford Press.

Barned, N. E., Knapp, N. F., & Neuharth-Pritchett, S. (2011). Knowledge and Attitudes of Early Childhood Preservice Teachers Regarding the Inclusion of Children With Autism Spectrum Disorder. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 32(4), 302-321. https://doi.org/10.1080/10901027.2011.622235

Batu, S., & Kırcaali-İftar, G. (2011). *Kaynaştırma* (6. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.

Batu, S., Çolak, A., & Odluyurt, S. (2012). *Özel gereksinimli çocukların kaynaştırılması.* Vize Yayıncılık.

Baykoç Dönmez, N. (2009). NB İlgi ve Yetenek Alanları Geliştirme Programı. *Sağlıkta Gelişimde Eğitimde Çocuk*, 7-9.

Baykoç, N. (2017). Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim. In N. Baykoç (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim* (ss. 13-26). Eğiten Kitap Yayıncılık.

Baydık, B., & Bakkaloğlu, H. (2009). Alt sosyoekonomik düzeydeki özel gereksinimli olan ve olmayan ilköğretim öğrencilerinin sosyometrik statülerini yordayan değişkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(2), 401-447.

Bernad-Ripoll, S. (2007). Using a self-as-model video combined with social stories to help a child with Asperger syndrome understand emotions. *Journal of Positive Behavior Interventions, 9*(4), 234-246. https://doi.org/10.1177/10883576070220020101

Block, M. E. (2016). *Ateacher's guide to adapted physical education (pp.93-115).* Paul H. Brookes Publishing.

Bloom, L., Perlmutter, J., & Burrell, L. (1999). "Let him know we are his friends": Applying constructivism to inclusive classrooms. *Intervention in School and Clinic*, *34*(3), 132-136.

Bodrova, E., & Leong, D. J. (2015). Vygotskian and post-Vygotskian views on children's play. *American Journal of Play*, *7*(3), 371-338.

Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S. J., & Petry, K. (2013). Truly included? A literatüre study focusing on the social dimension of inclusion. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 28*(2), 81-92. http://doi.org/10.1080/136031116.2011.580464

Bower, E. M. (1981). *Early identification of emotionally handicapped children in scholl* (3rd ed.). Charles C. Thomas.

Braver, M. C., & Braver, S. L. (1988). Statistical treatment of the Solomon four-group design: A meta-analytic approach. *Psyhological Bulletin, 104*(1), 150-154. https://doi.org/10.1037/0033-2909.104.1.150

Bremer,C. D & Smith, John (2004). "Teaching Social Skills", *Addressing Trends and Developments in Secondary Education*, *3*(5), s.1-5.

Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.) *Handbook of child*

psychology: Vol. 1. Theoritical models of human development (6. Baskı, ss. 793-828). John Wiley & Sons.

Browder, D. M., Wood, L., Thompson, J., & Ribuffo, C. (2014). Evidence-based practies for teaching students with severe developmental disabilities. *Exceptional Children, 80*(2), 211-229.

Bulu, B. & Hotaman, D. (2020). Kaynaştırma eğitimi: Gelişimi, yararları, karşılaşılan sorunlar ve fırsat eşitliği bağlamında programların incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 13*(71), 716-724.

Burak, S. (2019). Sef-efficacy of pre-school and primary school pre-service teachers in musical ability and music teaching. *International Journal of Music Education, 37*(2), 257-271. https://doi.org/10.1177/0255761419833083

Buysse, V. & Hollingsworth, H. L. (2009). Program Quality and Early Childhood Inclusion. *Topics in Early Childhood Special Education, 29*(2), 119-128. https://doi.org/10.1177/0271121409332233

Cavkaytar, A. (2000). Zihin engellilerin eğitim amaçları. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10*(1), 115-121.

Charlop-Christy, M. H., & Daneshvar, S. (2003). Using video modeling to teach perspective taking to children with autism. *Journal of Positive Interventions, 5*(1), 12-21. https://doi.org/10.1177/10983007030050010101

Çifci, İ., & Sucuoğlu, B. (2009). *Bilişsel süreç yaklaşımıyla sosyal beceri öğretimi.* Ankara Kök Yayıncılık.

Cillesen, A. H., & Marks, P. E. (2017). Methodological choices in peer nomination research. *New Directions for Child and Adolescent Development, 2017*(157), 21-44. https://doi.org/10.1002/cad.20206

Civelek, A. H. (1990). *Eğitilebilir zihinsel özürlü çocukların sosyal kabul görmelerinde normal çocukların bilgilendirmelerinin ve iki grubun resim-iş ile beden eğitimi derslerinde bütünleştirmelerinin etkileri* [Doktora] Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Cohen, J. (2013). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Routledge.

Collins, B. C. (2012). *Systematic instruction for students with moderate and severe disabilities.* Brookes Publishing.

Conduct Problems Prevention Research Group. (2011). The effects of the Fast Track preventive intervention on the development of conduct disorder across childhood. *Journal of Abnormal Child Psychology. 39*(5), 735-748. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01558.x

Cowan, R. J., & Allen, K. D. (2007). Using naturalistic procedures to enhance learning in individuals with autism: A focus on generalized teaching within the school setting. *Psychology in the Schools, 44*(7), 701-715). https:doi.org/10.1002//pits.20259

Çubukçu, Z., & Gültekin, M. (2006). İlköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal beceriler. *Bilig, (37),* 155-174.

Çulhaoğlu-İmrak, H., & Sığırtmaç, A. (2011). Kaynaştırma uygulanan okulöncesi sınıflarında akran ilişkilerinin incelenmesi. *International Journal of Early Childhood Special Education, 3*(1), 38-65

Dawson, G., Rogers, S., Munson, J., Smith, M., Winter, J., Greenson, J., … & Varley, J. (2010). Randomized, controlled trial of an intervention for toodlers with autism: The Early Start Denver Model. *Pediatrics, 125*(1), e17-e23.

De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schollteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literatüre. *International Journal of Inclusive Education, 15*(3), 331-353. http://doi.org/10.1080/13603110903030089

De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2023). Students' attitudes towards peers with disabilities: *A meta analysis. European Journal of Special Needs Education, 38*(1), 1-18. https://doi.org/10.1080/08856257.2022.2026868

De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2012). Attitudes of students towards peers with disabilities: A review of the literatüre. *European Journal of Special Needs Education, 29*(3), 279-292. https://doi.org/10.1080/10349152X.2012.723944

Demir, Ş. (2014). Otizmli çocukların sosyal becerilerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 47*(2), 1-22. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001345

Demircioğlu Karagöz, A., Atasavun Uysal, S., Dağ, O., Şenses Dinç, G., & Çak Esen, H. T. (2023). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan çocuklarda kombine egzersiz eğitiminin fiziksel uygunluk, akademik başarı ve sosyal ilişkiler üzerine etkisinin incelenmesi. *Journal of Exercise Therapy and Rehabilitation, 10*(3), 194-210.

Denham, S. A. (2006). *Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? Early education & development, 17*(1), 57-89. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1007_4

Denham, S. A., Bassett, H. H., & Wyatt, T. (2020). *The socialization of emotional competence.* Handbook of Social Development (2nd ed.) https:/doi.org/10.1007/978-3-030-32455-0_8

Demircioğlu Karagöz, A., Atasavun Uysal, S., Dağ, O., Şenses Dinç, G., & Çak Esen, H. T. (2023). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan çocuklarda kombine egzersiz eğitiminin fiziksel uygunluk, akademik başarı ve sosyal ilişkiler üzerine etkisinin incelenmesi. *Journal of Exercise Therapy an Rehabilitation, 10*(3), 194-210. https://doi.org/10.15437/jetr.1258411

Dereli, H. M., & Uludağ, G., & Tuğrul, B. (2013). Bir Hak Olarak "oyun": Çocukların oyun hakkı. *Çoluk Çocuk Anne Baba Eğitimci Dergisi, 100*, 26-27.

Diamond, K. E., & Hestenes, L. L. (1996). Preschool children's conceptions of disabilities: The salience of disability in children's ideas about others. *Topics in Early Childhood Special Education, 16*(4), 458-475. https://doi.org/10.1177/027112149601600406

Diamond, K. E. (2001). Relationships among young children's ideas, emotional understanding, and social contact with classmates with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education, 21*(2), 104-113. https://doi.org/10.1177/027112140102100204

Dikici Sığırtmaç, A., & Deretarla Gül, E. (2010). *Okul öncesinde özel eğitim.* Kök Yayıncılık.

Dökmen, Ü. (1987). Empati kurma becerisi ile sosyometrik statü arasındaki ilişki. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 20*, 1.

Dökmen, Ü. (1995). *Sosyometri ve psikodrama*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Dyson, L. L. (2005). Kindergarten children's understanding of and attitudes toward people with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education, 25*(2), 95-105. https://doi.org//10.1177/02711214050250020601

Dyson. B., Linehan, N., & Hastie, P. (2010). The ecology of cooperative learnig in elemantary physical education classes. *Journal of Teaching in Physical Education, 29*(2), 113-130. https://doi.org/10.1123/jtpe.29.2.113

Elksin, L. K., & Elksin, N. (1998). Teaching social skills to students with learning and behavior problems. *İntervention in School and Clinic, 33*(3), 131-140. https://doi.org/10.1177//105345129803300301

Ergin, B. (2012). *5-6 yaş çocuklarının dil gelişim düzeyleri ile sosyal kabul durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Doktora]. Selçuk Üniversitesi, Konya.

Ergüden, N., Doğan, A., & Hastaoğlu, Z. Ş. (2020). Aile katılımının okul öncesi dönem çocuklarının benlik saygısı ve sosyal duygusal uyumu üzerindeki etkileri. *Nesne Psikoloji Dergisi, 8*(17), 297-309.

Eripek, S. (2002). *Özel eğitim*. Anadolu Universitesi Yayınları.

Eripek, S. (1986). Engelli çocukların normal sınıflara yerleştirilmesi: Kaynaştırma. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(2), 40-46.

Erol, E. (2021). *Akran aracılığı ile sunulan eşzamanlı ipucuyla öğretimin zihinsel engelli öğrencilerin akademik beceri öğrenmelerine ve akranların sosyal kabulüne etkisi* [Yüksek Lisans]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Favazza, P. C., Siperstein, G. N., Zeisel, S. A., Odom, S. L., Sideris, J. H., & Moskowitz, A. L. (2013). Young athletes program: Impact on motor development. *Adapted physical activity quarterly, 30*(3), 235-253. https://doi.org/10.1123/apaq.30.3.235

Fazlıoğlu, Y., Ilgaz, G., & Papatğa, E. (2013). Oyun becerileri değerlendirme ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 15*(1), 239-250.

Fazlıoğlu, Y., & Doğan, M. K. (2013). Öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *15*(2), 223-234.

Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *Cambridge journal of Education, 41*(4), 383-399. https:/doi.org/10.1080/1411926.2010.501096

Frankel, E. B., Gold, S. & Ajodhia-Andrews, A. (2010). International preschool ınclusion: Bridging the gap between vision and practices. *Young Exceptional Children*, *13*(5), 2-16. https://doi.org/10.1177/1096250610379983

Furrer, V., Valkanover, S., Eckhart, M., & Nagel, S. (2020). The role of teaching strategies in social accetance and interactions; considering students with intellectual disabilities in inclusive physical education. *Frontiers in Education, 5*, 586960. https://doi.org/10.3389/feduc.2020.586960

Gagne, F. (2018). Transforming gift into talents: The DMGT as a developmental model. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children* (pp. 87-106). Springer.

Gander, M. J., Gardiner, H. W., Onur, B., & Dönmez, A. (1993). *Çocuk ve ergen gelişimi*. Ankara İmge kitabevi.

Garrote, A. (2017). The Relationship between social participation and social skills of pupils with an intellectual disability: A study in inclusive classrooms.

Frontline Learning Research, *5*(1), 1-15. https://doi.org/10.14786/flr.v5i1.266

Garrote, A., Sermier Dessemontet, R., & Moser Opitz, E. (2017). Facilitating the social participation of pupils with special educational needs: A dynamic approach. *International Journal of Inclusive Education, 21*(7), 1-15 https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.11.001

Gentile, A., Giustino, V., Rodriguez-Ferran, O., Ammar, A., Drid, P., Sanna, G., Padulo, J., Bragazzi, N. L., Castaldi, S., S., & Bianco, A. (2023). Inclusive physical activity games at school: The role of teachers' attitude towards inclusion. *Frontiers in Psychology*, *14*, 1111627. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1111627

Gırlı, A., & Atasoy, S. (2012). The views of students with intellectual disabilities or autism regarding their school experience and their peers in inclusion. *Buca Egitim Fakültesi Dergisi,* (32), 1-17

Ginsburg, K. R. (2007). The importance of play in promoting healty child development and maintaining strong parent-child bonds. *Pediatrics, 119*(1), 182-191.

Gizir, Z., & Koçak, B. (2024). Okul öncesi eğitimde özel gereksinimli çocukların serbest oyun dinamikleri. *Eğitim Yönetimi ve Politikaları Dergisi, 5*(2), 26-38. https://doi.org/dergipark.org.tr/en/pub/eypd

Gonçalves, T., & Lemos, M. (2014). Personal and social factors influencing students attitudes towards peers with special needs. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 112*, 949-955 https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1253

Göransson, K., Lindqvist, G., Möllas, G., Almqvist, L., & Nilholm, C. (2023). Ideas about inclusion in practice-a survey of Swedish school development projects.

International Journal of Inclusive Education, 21(11), 1180. https://doi.org/10.1080/00131911.2016.1237477

Gözün, Ö., & Yıkmış, A. (2004). Öğretmen adaylarının kaynaştırma konusunda bilgilendirmelerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının değişimindeki etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 5*(2), 65-77. https:// doi.org/10.1501/Ozlegt0000000081

Graziano, A. M., & Raulin, M. L. (2004). *Research methods: A process of inquiry* (5th ed.). Pearson Education.

Gresham, F. M. (1986). Conceptual issues in the assesment and treatment of social skills difficulties. In P. S. Strain, M. J. Gralnick, & H. M. Walker (Eds.), *Children's social behavior: Development, assesment, and modification* (pp. 143-176). Academic Press.

Gresham, F. M., & Elliot, S. N. (1990). *Social Skills Rating System*. *Manual.* American Guidance Service.

Guralnick, M. J. (1999). The nature and meaning of social integration for young children with mild developmental delays in inclusive settings. *Journal of Early Intervention, 22*(1), 70-86. https//doi.org/10.1177/105381519902200107

Guralnick, M. J. (1999). Family and child influences on the peer-related social competence of young children with developmental delays. *Mental retardation and developmental disabilities research reviews, 5*(1), 21-29.

Guralnick, M. J. (2011). Why early intervention works: Asystems of biological factors model. *Infant & Young Children, 24*(1), 6-28 https://doi.org/10.1097/IYC.Obo13e3182002cfe

Gül, H., & Çetinkaya, B. Ö. (2018) Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğunun etiyolojisinde çevresel etkenler. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar, 10*(2), 138-175. https://doi.org/10.18863//pgy.358094

Gülay, H. (2010). *Okul Öncesi Dönemde Akran İlişkileri*. Ankara: Pegem Akademi.

Gülay, H., & Erten, H. (2011). Okul öncesi dönem çocuklarının akran kabullerinin okula uyum değişkenleri üzerindeki yordayıcı etkisi. *E-uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 2*(1), 81-92.

Gülay, H., & Akman, B. (2009). *Okul öncesi dönemde sosyal beceriler*. Pegem Akademi.

Güleç, H. Ç., & Metin, N. (1999). *Özel sınıflara ve kaynaştırılmış sınıflara devam eden ilkokul düzeyindeki eğitilebilir zihinsel engelli çocuklarla engelli olmayan çocukların benlik kavramlarının karşılaştırılması* [Doktora]. Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Güven, D. (2002). Özel eğitimde kendini yönetme stratejileri. *Milli Eğitim Dergisi, 164.*

Gonçalves, T., & Lemos, M. (2014). Personal and social factors influencing students' attitudes towards peers with special needs. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 112,* 949-955. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1253

Graziano, A. M. & Raulin, M.L. (2004). *Research methods: A process of inquiry* (5th ed.). USA: Pearson Education Group, Inc.

Gresham F. M., & Elliot S. N. (1989). "Social skills deficits as a primary learning disability". *Journal of Learning Disabilities, 22*(2), s.120-124. https://doi.org/10.1177/002221948902200207

Grieco, L. A., Jowers, E. M., & Bartholomew, J. B. (2009). Physically active academic lessons and time on task: the moderating effect of body mass index. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, *41*(10), 1921-1926. https://doi.org/10.1249/mss.0b013e3181a61495

Güven, M. (2004). *Öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki* [Yüksek Lisans]. Anadolu Üniversitesi.

Hall, L. (2009). *Autism spectrum disorders: From theory to practise.* Pearson Merrill Prentice Hall.

Harper, L. V., & McCluskey, K. S. (2003). Teacher-child and child-child interaction in inclusive preschool setting: Do adults inhibit peer interactions? *Early Childhood Research Quarterly*, *18*(2), 163-184. https://doi.org/10.1016/S0885-2006(03)00025-0

Healy, S., Garcia, J. M.., & Haegele, J. A. (2022). The impact of physical activity on executive function and emotion regulation in neurodivergent children. *Health Psychology Review, 17*(1), 45-62

Hestenes, L. L., & Carroll, D. E. (2000). The play interactions of young children with and without disabilities: Individual and environmental influences. *Early Childhood Research Quarterly*, *15*(2), 229-246. https://doi.org/10.1016/S0885-2006(00)00052-3

Heward, W. L. (2013). *Exceptional children: An introduction to special education* (10th ed.). Pearson.

Hutzler, Y., Zach, S., & Gafni, O. (2005). Physical education and sport for people with physical disability in Israel: Programs, structures and attitudes. *International*

Journal of Rehabilitation Research, 28(4), 297-305 https://doi.org/10.1097/00004356200512000-00003

Hurlock, E. B. (1978). *Child development*. McGraw-Hill Education.

İlker. Ö., & Melekoğlu, M. A. (2017). İlköğretim döneminde özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yazma becerilerine ilişkin çalışmaların incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 18*(3), 443-469. https://doi.org/10.21565/özelegitimdergisi.318602

İlk. M. (2014). Üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin okuma ilgisi, tutumu ve eleştirel okuma becerileri. *Özel Eğitim Dergisi, 15*(2), 29-43. htpps://doi.org///10.1501/Ozlegt_0000000197

Jones, D. E., Greenberg, M., & Crowley, M. (2015). Early social-emotional functioning and public health: The relationship between kinder garden social competence and future wellness. *American Journal of Public Health, 105*(11), 2283-2290. https://doi.org/10.2105/AJPH.2015.302630

Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.

Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, ilkeleri ve tarihçesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 5*(2), 1-13. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000080

Karoğlu, H., & Akbaba, F. D. (2025). 5 yaş çocukların akran ilişkileri ile yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 60*, 3503-3521.

Kart, A., & Kart, M. (2021). Academic and social effects of inclusion on students with disabilities. *Education Sciences, 11*(1), 16 https://doi.org/10.3390/educsci11010016

Kaymak, A. (2016). Otizm spektrum bozukluğu (OSB): Tanımı, sınıflama, yaygınlık ve nedenler. *Özel Eğitim ve Rehberlik Dergisi, 1*(1), 1-12. https://doi.org/10.1501//Egifak_00000001345

Kaufman, F. (2001). Attention deficit disorders and gifted students: What do we really know? *ERIC Digest.*

Kauffman, J. M., & Landrum, T. J. (2013). *Characteristics of emotional and bahavioral disorders of children and youth* (10th ed.). Pearson

Kemp. C., & Carter, M. (2006). The contribution of academic skills to the successful inclusion of children with disabilities. *Journal od Developmental and Physical Disabilities, 18*(2), 123-147. https:// doi.org/10.1007/s10882-006-9010-z

Kırcaali-İftar, G. (1998). *Özel gereksinimli bireyler ve özel eğitim*. A. Ataman (Ed.), Özel eğitim (s.1-13). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Kızar, O. (2012). *Fraklı branşlardaki görme engelli sporcuların yalnızlık düzeylerinin karşılaştırılması* [Yüksek Lisans]. Fırat Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Elazığ.

Kirana, E., Zam, F., & Hnjilito, R. H. (2025). Analysis of the impact of inclusive education on the social development of students with special needs in primary schools. *Child Development Journal.* https://doi.org/10.53905/ChildDev.v1i01.2

Kirk, S., Gallagher, J. J., & Coleman, M. R. (2014). *Educating exceptional children* (14th ed.). Cengage Learning.

Kiuppis, F. (2024). Inclusive play: Promoting resilience through shared physical activities. *International Journal of Inclusive Education 28*(2), 112-129.

Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. J., & Van Houten, E. (2022). Social participation of students with special needs in regular primary education. *International Journal of Inclusive Education, 26*(6), 546-562. https:10.1080/10349120903537905

Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. J., & Van Houten, E. (2010). Social participation of students with special needs in regular primary education. A review of literatüre. *International Journal of Inclusive Education, 14*(3), 1-19. https://doi.org/10.1080/13603110802528297

Koyuncuoğlu, E. (2016). *İlköğretim ikinci kademe ve ortaöğretim kurumlarında eğitim gören öğrencilerin engelli akranlarını sosyal kabul düzeylerinin belirlenmesi* [Doktora] Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Kulikoğlu, V. (2010). *Bilişsel süreç yaklaşımı ile sosyal beceri öğretimi* [Yüksek Lisans]. Bilgisayar Mühendisliği Anabilim Dalı, Trakya Üniversitesi.

Kücüker, S., Erdogan, N. I., & Curuk, C. (2014). Peer acceptance of children with disabilities in inclusive kindergarten classrooms. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 36*(11), 163-178. https://doi.org/10.9779/PUJE679

Kuru, O. (2009). *Dokuz yaş çocuklarının psiko-motor gelişimlerinde oyunun etkisi* [Yüksek Lisans]. Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Türkiye.

Kuyurtar, N. (2011). *Bilişsel temelli sosyal beceri grup eğitiminin okul öncesi yaş grubundaki etkililiğinin incelenmesi* [Yüksek Lisan Tezi, No. 339628]. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Lin, H. M., Chu, S.Y., Chang, W. H., Lo, I. H. & Peng, H. T. (2025). Promoting peer intraction and acceptance among students with special needs through an experimential learning program. *Chidren, 12*(5), 543. https://doi.org/10.3390/children12050543

Llorent, V. J., Nunez-Flores, M., & Kaakinen, M. (2024). Inclusive education by teachers to the development of the social and emotional competencies of their students in secondary education. *Learning and Instruction, 91*, 101892. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2024.101892

Loreman, T., Sharma, U., & Forlin, C. (2013). Do pre-service teachers feel ready to teach in inclusive classrooms? A multi-country study of self-efficacy beliefs. *International Journal of Inclusive Education, 17*(4), 1-15. https://doi.org/10.14221/ajte.2013v38n1.10

Lovaas, O. I. (1987). Behavioral threatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 55*(1), 3-9. https:/doi.org/10.1037//0022-006x55.1.3

Maher, C. A., Williams, M. T., Olds, T., & Lane, A. E. (2013). Barriers and facilitators to participation in physical activity for students with disabilities in an integrated school setting: A meta-synthesis of qualitative research evidence. *BMC Public Health, 13*(1), 1-12. https:/doi.org/10.1186/1471-2458-13-18

Manetti, M., Schneider, B. H., & Siperstein, G. (2001). Social acceptance of children with mental retardation: Testing the contact hypothesis with an Italian sample. *International Journal of Behavioral Development, 25*(3), 279-286. https://doi.org/10.1080/01650250042000249

Marland, S. P. (1972). *Education of the gifted and talented: Report to the Congress of the United States by the Commissioner of Education*. U.S. Goverment Printing Office.

Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2016). *Thee inclusive classroom: Stategies for effective differentiated instruction* (6th ed.). Pearson.

McGowan, P. C. (1998). *The effect of simulation on attitudes towards person with disabilities* [Doktoral]. Seton Hall University.

Mental Health Center Kids. (2023). *Mental health worksheets and resources for kids and teens.*

Metin, E. N., & Güleç, H., (1999). İlköğretim okullarındaki eğitimcilerin özürlü çocuklarla normal çocukların kaynaştırıldığı programlar hakkındaki düşüncelerin incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *3*, 59-63.

Metin, Ş. (2013). Türkiye'de okul öncesinde kaynaştırmaya ilişkin yapılan çalışmaların incelemesi. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*(1), 146-172.

Moffiitt, T. E., Arseneault, L., D., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H., Houts, R., Poulton, R., Roberts, B. W., Ross, S., Sears, M. R., Thomson, W. M., & Caspi, A. (2011). A gradient of childhood self-control predict health, wealht, andpublic safety. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, *108*(7), 2693-2698. https://doi.org/10.1073/pnas.1010076108

Mo, W., Saibon, J. B., Li, Y., Li, J., & He, Y. (2024). Effects of game-based physical education program on enjoyment in children and adolescents: a systematic review and meta-analysis. *BMC public health*, *24*(1), 517. https://doi.org/10.1186/s12889-024-18043-6

Moody, E., & Laugeson, E. A. (2020). Social skills training in autism spectrum disorder: Areview of evidence-based intervention. *Journal of Autism and Develepmental Disorders, 50*(7), 2387-2400 https://doi.org/10.1016/j.chc.2019.11.001

Moreno, J. L. (1963). *Sosyometrinin temelleri* [N. Ş. Kösemijal, Çev.]. İstanbul Matbaası. [Orijinal eser 1953'te yayımlanmıştır].

Nabuzoka, D., & Ronning, J. A. (1997). Social acceptance of children with intellectual disabilities in an integrated school setting in Zambia: A pilot study. *International Journal of Disability, Development and Education, 44*(2), 105-115. https://doi.org/10.1080/015665970440203

Nal, A., & Tüzün, I. (2011). *Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimde dünyadan ve Türkiye'den iyi örnekler.* Mega Basım.

National Research Council. (2001). *Educating children with autism*. National Academy Press.

Nichols, S. C., & Sheffield, A. N. (2014). Is there an elephant in the room? Considerations that administrators tend to forget when facilitating inclusive practices among general and special education teachers. *In National Forum of Applied Educational Research Journal, 27*(1/2), 31-34. https://doi.org/10.1002/jae.20028

Murray, C., & Greenberg, M. T. (2006). Examining the importance of social relationships and social contexts in the lives of children with high-incidence disabilities. *The Journal of Special Education, 39*(4), 220-233. https://doi.org/10.1177/00224669060390040301

Odom, S. L. (2000). Preschool inclusion: What we know and where w ego from here. *Topics in Early Childhood Special Education, 20*(01), 20-27. https://doi.org/1177/027112140002000104

Odom, S. L., & Strain, P. S. (1984). Classroom-based social skills instruction for severely handicapped preschool children. *Topics in Early Childhood Special Education, 43*(3), 97-116.

Odom, S. L., Buysse, V., & Soukakou, e. (2011). Inclusion for young children with disabilities: A quarter century of researc perspectives. *Early Childhood Research Quarterly, 26*(4), 344-356. https://doi.org/10.1177/1053815111430094

Odom, S. L., Barton, E. E., Reichow, B., Swaminathan, H., & Pustejovsky, J. E. (2019). Early childhood inclusion: A systematic review of the outcomes for children with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education, 39*(4), 224-237. https://doi.org/10.1177/0271121419857691

Okagaki, L., Diamond, K. E., Kontos, S. J., & Hestenes, L. L. (1998). Correlates of young children's interactions with classmates with disabilities. *Early Childhood Research Quarterly, 13*(1), 67-86. https://doi.org/10.1016/S0885-2006(99)80026-X

Ömeroğlu, E., Büyüköztürk, Ş., Aydoğan, Y., Çakan, M., Çakmak, E. K., Özyürek, A., & Karayol, S. (2014) Okul öncesi sosyal beceri değerlendirme ölçeği öğretmen formunun geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik analizleri. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum, 3*(8), 37-46.

Özaydın, L., Tekin-İftar, E., & Kaner, S. (2008). Arkadaşlık becerilerini geliştirme programının özel gereksinimi olan okul öncesi çocuklarının sosyal

etkileşimlerine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *9*(1), 15-32. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000112

Özabacı, N. (2006). Çocukların sosyal becerileri ile ebeveynlerin sosyal becerileri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi 16*(1), 163-179.

Özsoy, Y., Özyürek, M., & Eripek S. (2002). *Özel eğitime muhtaç çocuklar:"Özel Eğitime Giriş".* Karatepe Yayınları

Öztürk, A., & Erdem, İ. (2023). Kendini yönetme stratejilerinin okuduğunu anlama ve öz yeterlik üzerine etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 11*(3), 987-1004

Özyürek, M. (2019). Kavram öğrenme ve öğretme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16*(2), 347-366. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000971

Park, S. W., Lim, D. H., Kim, J. H., Kim, S. H., & Han, Y. O. (2025). *Effectveness of a digital game-based physical activity program (AI-FIT) on health-related physical fitness in elementary school children.* Preprints.org. https://doi.org/10.3390/healthcare13111327

Pellegrini, A. D., & Smith, P. K. (1998). Physical activity play: The nature and function of a neglected aspect of play. *Child Development*, *69*(3), 577-598. https://doi.org/10.2307/1132187

Pianta, R. C., & Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review*, *33*(3), 444-458. https://doi.org/10.1080/02796015.2004.12086261

Piercy, M., Wilton, K., & Townsend, M. (2002). Promoting the social acceptance of young children with moderate–severe intellectual disabilities using

cooperative-learning techniques. *American Journal on Mental Retardation, 107*(5), 352-360. https://doi.org/10.1352/0895-8017(2002)107<0352:PTSAOY>2.0.CO;2

Pitetti, K. H., & Manske, R. C. (2007). Physical activity and health- related fitness in youth with developmental disabilities: *A review. Research Quarterly for Exercise and Sport, 78*(4), 489-493.

Polanczyk, G., de Lima, M. S., Horta, B. L., Biederman, J., & Rohde, L. A. (2007). The wordwide prevalence of ADHD: *Asystematic review and metaregression analysis. American Journal of Psychiatry, 164*(6), 942-948. https://10.1076/ajp.2007.164.6.942

Ratey, J. J., & Hagerman, E., (2008), *Spark: The revolutionary new science of exercise and the brain.* London, Hachette UK.

Ramani, G. B., Brownell, C. A., & Campbell, S. B. (2010). Positive and negative peer interaction in 3-and 4-year-olds in relation to regulation and dysregulation. *The Journal of Genetic Psychology*, *171*(3), 218-250. https://doi.org/10.1080/00221320903300353

Renzulli, J. S. (2005). *The three-ring concep tion of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity*. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), Conceptions of giftedness (2nd ed., pp. 246-279). Cambridge University Press.

Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan, 60*(3), 180-184.

Rose, A. J., & Asher, S. R. (2017). The tasks of friendship: Do boys and girls excel in different tasks? *Child Development Perspectives, 11*(1), 3-8 https://doi.org/10.1111/cdep.12214

Rosnow, R. L. & Rosenthal, R. (2013). *Beginning behavioral research: A conceptual primer.* (7th ed.). Pearson-Prentice Hall.

Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, J. G. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. *Handbook of child psychology, 3*(5), 619-700.

Rustin, L., & Kuhr, A. (1989). *Social skills fort he speech impaired.* Whurr.

Şahbaz, Ü. (2007). Normal öğrencilerin kaynaştırma sınıflarına devam eden engelli öğrenciler hakkında bilgilendirilmelerinin engellilerin sosyal kabul düzeylerine etkisi. *Eurasian Journal of Educational Research. 26*, 199-208.

Salend, S. J. (2011). *Creating inclusive classrooms: Effective and reflective practices* (7th ed.). Pearson.

Samancı, O., & Uçan, Z. (2017). Çocuklarda sosyal beceri eğitimi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21*(1), 281-288.

Saputra, N. M. A., Muslihati, M., Ramli, M., Sobri, A. Y., Madihie, A., & Fitriyah, F. K. (2024). Digital literacy as an indicator of adolescent mental health and implementation for role of school counselor: A asystematic literatüre review. *South East Asia Journal of Public Health, 14*(1), 223-235. https://doi.org/10.70135/speejph.vi.841

Schopler, E., & Mesibov, G. B. (2016). *Learning and cognition in autism*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-1753-3

Schreibman, L. (2005). *The science and fiction of autism.* Harvard University Press.

Schwab, S. (2019). Friendship stability among students with and without special educational needs in inclusive classrooms. *Educational Studies, 45*(4), 390-405 https://doi.org/10.1080/03055698.2018.1509774

Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs, 12*(1), 12-21. https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x

Shields, N., & Synnot, A. (2016). Perceived barriers and facilitators to participation in physical activity for children with disability: a qualitative study. *BMC Pediatrics, 16,* 1-10. https://doi.org/10.1186/s12887-016-0544-7

Shields, N., Taylor, N. F., & Wee, E. (2013). An 8-week community-based physical activity program increased physical self-perception and quality of life in adolescents with intellectual disability: a randomised controlled trial. *Disability and rehabilitation*, *35*(22), 1897-1903.

Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (Eds.). (2000). *From neurons to neigborhoods: The science of early childhood development.* National Academy Press.

Shpendi Şirin. T. (2019). *Okul öncesi dönem kaynaştırma ve bütünleştirme öğrencilerinin sosyal kabulüne "Arkadaş Edinme" programının etkisi*. [Doktora]. Trakya Üniversitesi, İnterdisipliner Engelli Çalışmaları Anabilim Dalı, Edirne.

Silah, M. (2000). *Sosyal psikoloji: Davranış Bilimi*. Ankara: Gazi Kitabevi.

Simpson, R.L., & Myles, B. S. (1998). *Educating children and youth with autism: Strategies for effective practice.* Pro-Ed.

Siperstein, G.N. ve Rickards, E.P. (2004). *Promoting social success*, Paul.H. Brookes Publishing.

Slavin, R. E. (1995). Cooperative learning and intergroup relations. In J. A. Banks (Ed.), *Handbook of research on multicultural education* (pp. 628-634). Macmillan.

Snell, M. E. (1993). *Instructions of students with severe disabilities* (2nd ed.). Prentice Hall.

Sormaz, F. (2012). Çocukluk, oyun ve oyuncak: Sosyo-Kültrel bir analiz. İkinci Adam Yayınları.

Strayhorn, T. L. (2012). Exploring the impact of Facebook and Myspace use on first-year students' sense of belonging and persistence decisions. *Journal of College Student Development, 53*(6), 783-796. https://doi.org/10.1353/csd.2012.0078

Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., Karasu, F., Demir, Ş., & Akalın, S. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin bilgi düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 14*(4), 1467-1485. htpss://doi.org/10.12738/estp.2014.4.2078

Sucuoğlu, B., & Kargın, T. (2006). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları: Yaklaşımlar, yöntemler, teknikler.* Morpa Kültür Yayınları.

Sucuoğlu, B., & Özokçu, O. (2005). Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 6*(1), 41-65. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000086

Sugai, G., & Lewis, T. J. (1999). A systems approach to proactive school-wide behavior support. *Intervention in School and Clinic, 31*(4), 223-233. https://doi.org/10.1177/105345129603100402

Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: *Effects on learning. Cognitive Science, 12*(2), 257-285. https://doi.org/10.1207/s15516709cog1202_4

Szumski, G., Smogorzewska, J., & Karwowski, M. (2017). Academic achievement of students without special educational needs in inclusive classrooms: *Ameta-analysis. Learning and Instruction, 49,* 81-91.

Şengün, G. (2018). *Kaynaştırma sınıfına devam eden ilkokul 4. sınıf öğrencilerine uygulanan sosyal etkileşim programının etkililiğinin incelenmesi* [Doktora]. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Şirin, Ş., & Ahmetoğlu, V. (2024). The making friends program: Impact on social acceptence in inclusive preschool setting. *Early Childhood Education Journal, 33,* 1189-1199. https://doi.org/10.1007/s10643-023-01458-9

Tekgül, E. (2020). *Müzik etkinliklerinin kaynaştırma öğrencilerinin sosyal kabul düzeylerine etkisi* [Doktora]. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Tekinarslan, İ. Ç., & Öncül, N. (2020). *Özel eğitimde sosyal uyum becerilerinin öğretimi* (2. Baskı). Vize Akademik.

Tohum Türkiye Otizm Erken Tanı ve Eğitim Vakfı & Eğitim Reformu Girişimi. (2011). *Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim destek modeli kılavuzu.* İstanbul: Tohum Otizm Vakfı Yayınları.

Tokuşlu, H. (2022). *Oyun temelli sosyal uyum programının 5-6 yaş grubundaki çocukların sosyal becerileri ve oyun becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi.* [Yüksek Lisans]. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Topkaya, İ. (2012). *İlkokullarda "Oyun ve fiziki etkinlikler" dersi öğretimi.* Kriter Yayınları.

Trautner, M., & Pinquart, M. (2025). Development of motivational self-regulation in childhood – An integrative review. *Frontiers in Psychology*, *16*, 153362. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1533625

Tucker, P., & Gilliland, J. (2007). Physical activity and health –related fitness in children with developmental disbilities. *Pediatric Exercise Science*, 19(4), 380-397. https:/doi.org/10.1123/pes.19.4.380

Turna, C. (2023). *Üstün yetenekli öğrencilerin okuduğunu anlama performanslarının tipik gelişen akranları ile karşılaştırılması* [Doktora]. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Turnbull, A. A., & Turnbull, H. R. (2015). *Families, professionals, and exceptionality: Positive outcomes through partnerships and trust* (7th ed.). Pearson.

Uluğtekin S. (1991). Hükümlü çocuk ve yeniden toplumsallaşma. *Bizim Baro*, 1(1),1-20.

Ummanel, A. (2007). *Okul öncesi çocuklarda akran kabulünün çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. [Yüksek Lisans].Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.

Uygur, E. H. E., & Aslan, Ş. (2024). Uzaktan eğitimle uygulanan oyun etkinliklerinin Down sendromlu çocukların motor becerilerine etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 61*, 214-235. https://doi.org/10.9779/pauefd.1271893

Uzamaz, F. (2000). Ergenlerde sosyal beceriler ve değerlendirme yöntemleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *6*(6), 1-15.

Ünal, R. (2021). *4. sınıf sosyal bilgiler dersinde uygulanan kapsayıcı eğitim etkinliklerinin öğrencilerin sosyal kabul düzeylerine etkisi* [Doktora]. Gazi Üniversitesi, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı, Ankara.

Van Mieghem, A., Verschueren, K., Petry, K., & Strufy, E. (2020). An anlysis of research on inclusive education: A systematic search and meta review. *International Journal of Inclusive Education 24*(4): 1-15 https://doi.org/10.80/13603116.2018.1482012

Varol, N. (2007). *Aile Eğitimi.* Kök Yayıncılık.

Vasconcelles, D., Parker P. D., Forbes, T., Marshall, S., Antczak, D., Ntoumanis, N., Parker, A. G., Lee, J., & Lonsdale, C. (2020). Self-determination theory applied to physical education: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Educational Psychology, 112*(7), 1444-1469 https:doi.org/10.1037/edu0000420

Von Stumm, S., Kandaswamy, R., & Maxwell, J. (2023). Gene-environment interplay in early life cognitive development. *Intelligence, 98, 101748.* https://doi.org/10.1016/j.intell.2023.101748

Walker, H. M., Seeley, J. R., Severson, H. H., Graham (2009). A randomized controlled. Trial of the first step to success early intervention demonstration of program efficacy outcomes in a diverse, urban school district. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 17*(4), 197-212. https://doi.org/10.1177/1063426609341645

Wang, Z., Huang, J., Wang, L. & Liu, C. (2023). Social participation for students with special needs in inclusive schools: A scoping review. *International Journal of*

Developmental Disabilities, 71(5), 643-662. https://doi.org/10.1080/20473869.2023.2277602

Wang, Y., Qian, G., Mao, S. (2025). The impact of physical exercise interventions on social, behavioral and motor skills in children with autism: A systematic review and meta-analysis of randomized controlled trials. *Frontiers in Pediatrics, 13,* 1475019 https://doi.org/10.3389/fped.2025.145019

Wehmeyer, M. L., Shogren, K. A., Little, T. D., & Lopez, S. J. (2017). *Development of self-determination through the life course.* Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-024-1042-6

Weiss, M. R., & Stuntz, C. P. (2004). A little friendly competition: Peer relationships and psychosocial development in youth sport and physical activity contexts. In M. R. Weiss (Ed.) *Developmental sport and exercise psychology: A lifespan perspective* (pp. 165-196). Fitness Information Technology.

Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.) *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 3-19). The Guildford Press.

Wentzel, K. R. (2017). Peer relationships, motivation, and academic performance at school. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation (pp. 279-296).* The Guilford Press.

Wray, E., Sharma, U., & Subban, P. (2022). Factors influencing teachers' inclusive practices: A systematic review. *Teaching and Teacher Education, 109,* 103548. https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103800

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Yaşaran, Ö. Ö., Batu, E. S., & Özen, A. (2014). Özel gereksinimli bireylerin sosyal kabullerini sağlamada normal gelişim gösteren öğrencilere sunulan kaynaştırmaya hazırlık etkinliklerinin etkisi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 14*(3), 167-180. https://doi.org/10.18037/ausbd.92732

Yavuzer, Y. (2013). Ergenlerde saldırganlık ve sosyometrik popülerlik arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 13*(2), 767-780. https://doi.org/10.24106/kefdergi.2306

Yetim, A. (2005). *Sosyoloji ve spor* (119). Topkar Matbaacılık.

Yengin, D. (2012). *Dijital oyunlarda şiddet.* Beta Yayınları.

Yıldırım, Z. (2018). *Fiziksel aktivite temelli oyunlar ile bilgisayar oyunlarının 9. sınıf öğrencilerinin fizik (kuvvet, newton'un hareket yasaları ve sürtünme kuvvet) başarısı ve bilimsel süreç becerileri düzeylerine etkisinin karşılaştırılması* [Doktora]. Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.

Yılmaz, A., & Soyer, F. (2017). *Beden eğitimi ve oyun uygulamalarının hafif düzey zihinsel engelli çocukların fiziksel uygunluk, eğitsel performans ve okul sosyal davranışları üzerine etkisi.* [Doktora]. Sakarya Üniversitesi.

Yılmaz, K. B., & Erkılıç, A. O. (2023). Okul öncesi ve ilköğretim döneminde psiko-motor gelişimin fiziksel aktivite üzerindeki önemi. *Journal of Curriculum and Educational Studies, 1*(2), 292-305 https://doi.org/10.5281/zenodo.10429678

Yu, S., Ostrosky, M. M., & Fowler, S. A. (2015). The relationship between preschoolers' attitudes and play behaviors toward classmates with disabilities.

Topics in Early Childhood Special Education, 35(1), 40-51. https://doi.org/10.1177/0271121414554432

Yuan, Y., Liu, W., Yi, J. & Li, X. (2025). Designed physical activities targeting social skills in preschoolers: A meta-analysis. *Frontiers in Psychology, 16,* 1585415. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1585415

Yukay, M. (2006) Okul öncesi dönemdeki çocukların kişiler arası ilişkilerini geliştirmeye yönelik hazırlanmış sosyal beceri eğitimi programının değerlendirilmesi. *I. Uluslararası Okulöncesi Eğitim Kongresi,* 9-16.

Yavuzer, H. (1997). *Çocuğumuzun ilk 6 yılı.* Remzi Kitapevi.

Yüksel, G. (1999). Öğretmen adayı öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *GÜ Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *19*(2), 97-109.

Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (Eds.). (2004*). Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* Teachers College Press.

Ziviani, J., & Watson, W., (2004). Early childhood interventions: The role of play in motor development for children with disabilities. *Australian Journal of Early Childhood,* 29(2), 1-7. https://doi.org/10.1177/183693910402900201

Zosh. J. M., Hirsh-Pasek, K., Hopkins, E.J., Jensen, H., Liu, C., Neale, D., Solis, S. L., & Whitebread, D. (2018). Accessing the inaccessible: Redefining play as a spectrum. *Frontiers in Psychology, 9,* 1124 https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01124

EKLER

EK 1 BİREYSEL BİLGİ FORMU

Sayın Katılımcı,
Bu araştırma, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Engelli Çalışmaları Anabiliminde yürütmekte olduğum doktora tezi kapsamında, "Fiziksel Temelli Aktivite Oyunlarının İlkokul 3. ve 4. Sınıf Bütünleştirme Öğrencilerinin Sosyal Kabulüne ve Sosyal Becerilerine" etkisini incelemek amacıyla hazırlanmıştır. Vereceğiniz araştırmanın sonuçları açısından oldukça önemlidir. Veriler kimse ile paylaşılmayarak, tamamen gizli kalacaktır.

Araştırmama olan değerli katkılarınızdan ve yardımlarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Trakya Üniversitesi Engelli Çalışmaları Ana Bilim Dalı
Doktora Öğrencisi İsmet ALTAY SÜPÜRGECİ

1. Annenin doğum tarihi_____
2. Babanın doğum tarihi_____
3. Annenin öğrenim durumu
☐Okur yazar değil ☐ Okur yazar ☐İlkokul mezunu
☐Ortaokul mezunu ☐ Lise mezunu ☐ Üniversite mezunu ☐ Lisansüstü

4. Annenin çalışma durumu
☐ Çalışıyor ☐ Çalışmıyor ☐Diğer (Açıklayınız)_____

5. Anne çalışıyorsa mesleği nedir?
☐ İşçi ☐Memur ☐Esnaf ☐Serbest meslek ☐ Emekli

6. Annenin medeni durumu;
☐ Evli ☐ Bekar

7. Annenin sosyal güvencesi mevcut mu?
☐ Evet ☐ Hayır

8. Babanın öğrenim durumu;
☐ Okur yazar değil ☐ Okur yazar ☐İlkokul mezunu
☐ Ortaokul mezunu ☐ Lise mezunu ☐ Üniversite mezunu ☐ Lisansüstü

9. Babanın çalışma durumu
☐ Çalışıyor ☐ Çalışmıyor ☐ Diğer (Açıklayınız)_____

10. Baba çalışıyorsa mesleği nedir?
☐ İşçi ☐Memur ☐Esnaf ☐Serbest meslek ☐ Emekli

11. Babanın medeni durumu;
☐ Evli ☐Bekar

12. Babanın sosyal güvencesi mevcut mu?
☐ Evet ☐Hayır

13. Aile tipi;
☐ Çekirdek aile ☐ Geniş aile ☐ Tek ebeveyn

14. Ailedeki çocuk sayısı
☐ Tek çocuk ☐İki çocuk ☐Üç çocuk ☐Dört çocuk ve üzeri çocuk

15. Ailede kaçıncı çocuk;
☐ İlk çocuk ☐ Ortanca çocuk ☐ Son çocuk

16. Sosyo-ekonomik durumunuzu tanımlayınız
☐ Düşük ☐ Orta ☐ Yüksek

17. Yakın çevrenizde özel gereksinimli birey var mı?
☐ Evet ☐ Hayır

18. Çocuğun cinsiyeti;
☐ Kız ☐ Erkek

19. Çocuğunuzun Doğum Tarihi_____

20. Çocuğunuzun Devam Ettiği Sınıf_____

EK 2 SOSYAL KABUL ÖLÇEĞİ
UYGULAYICININ DİKKATİNE

Sevgili öğrenciler, sınıfınızda bulunan arkadaşınızı düşünün. Bazı arkadaşlarınız sizlerden daha yavaş öğrenmekte ve iletişim kurmakta zorlanmaktadırlar. Sizlerden arkadaşlarınızla nasıl iletişime geçtiğiniz ve onlara nasıl davrandığınızı düşünmenizi istiyorum. Aşağıdaki listede birtakım davranış örnekleri verilmiştir. Karar vermenizde yardımcı olmak amacıyla hazırlanan bu listede: 22 tane soru yer almaktadır. Bu soruların her birinin altında, "evet", "sanırım evet", "ne evet ne hayır", "sanırım hayır" ve "hayır" olmak üzere beş davranış örneği yer almaktadır. Karar vermenizde yardımcı olmak amacıyla hazırlanan bu davranış örneklerinde;
Size en uygun ifade de "evet" in
Size biraz uygun olan ifadede "sanırım evet" in
Karar veremediğiniz zaman "ne evet ne hayır" ın
Size pek uygun olmayan ifade de "sanırım hayır" ın
Size hiç uygun olmayan ifade de ise "hayır" ın yanındaki boşluğa (x) işareti koyun.
KIZ ( ) ERKEK ( )

1. Derste bulunmadığı günlerde ona ev ödevini söylerdim.

Evet	Sanırım Evet	Ne Evet Ne Hayır	Sanırım Hayır	Hayır
( )	( )	( )	( )	( )

2. Sıra olduğumuz zaman, onun yanında dururdum.

Evet	Sanırım Evet	Ne Evet Ne Hayır	Sanırım Hayır	Hayır
( )	( )	( )	( )	( )

3. Okuldan sonra da onunla oynardım.

Evet	Sanırım Evet	Ne Evet Ne Hayır	Sanırım Hayır	Hayır
( )	( )	( )	( )	( )

4. Ona kurşun veya tükenmez kalemimi ödünç verirdim.

Evet	Sanırım Evet	Ne Evet Ne Hayır	Sanırım Hayır	Hayır
( )	( )	( )	( )	( )

5. Ona matematik problemlerini çözmede yardım ederdim.

Evet	Sanırım Evet	Ne Evet Ne Hayır	Sanırım Hayır	Hayır
( )	( )	( )	( )	( )

6. Diğer çocukların alay etmeleri halinde onu korurdum.

Evet	Sanırım Evet	Ne Evet Ne Hayır	Sanırım Hayır	Hayır
( )	( )	( )	( )	( )

7. Sınıfta boş zamanlarda onunla konuşurdum.

Evet	Sanırım Evet	Ne Evet Ne Hayır	Sanırım Hayır	Hayır
( )	( )	( )	( )	( )

8. Onu evime davet ederim.

Evet	Sanırım Evet	Ne Evet Ne Hayır	Sanırım Hayır	Hayır
( )	( )	( )	( )	( )

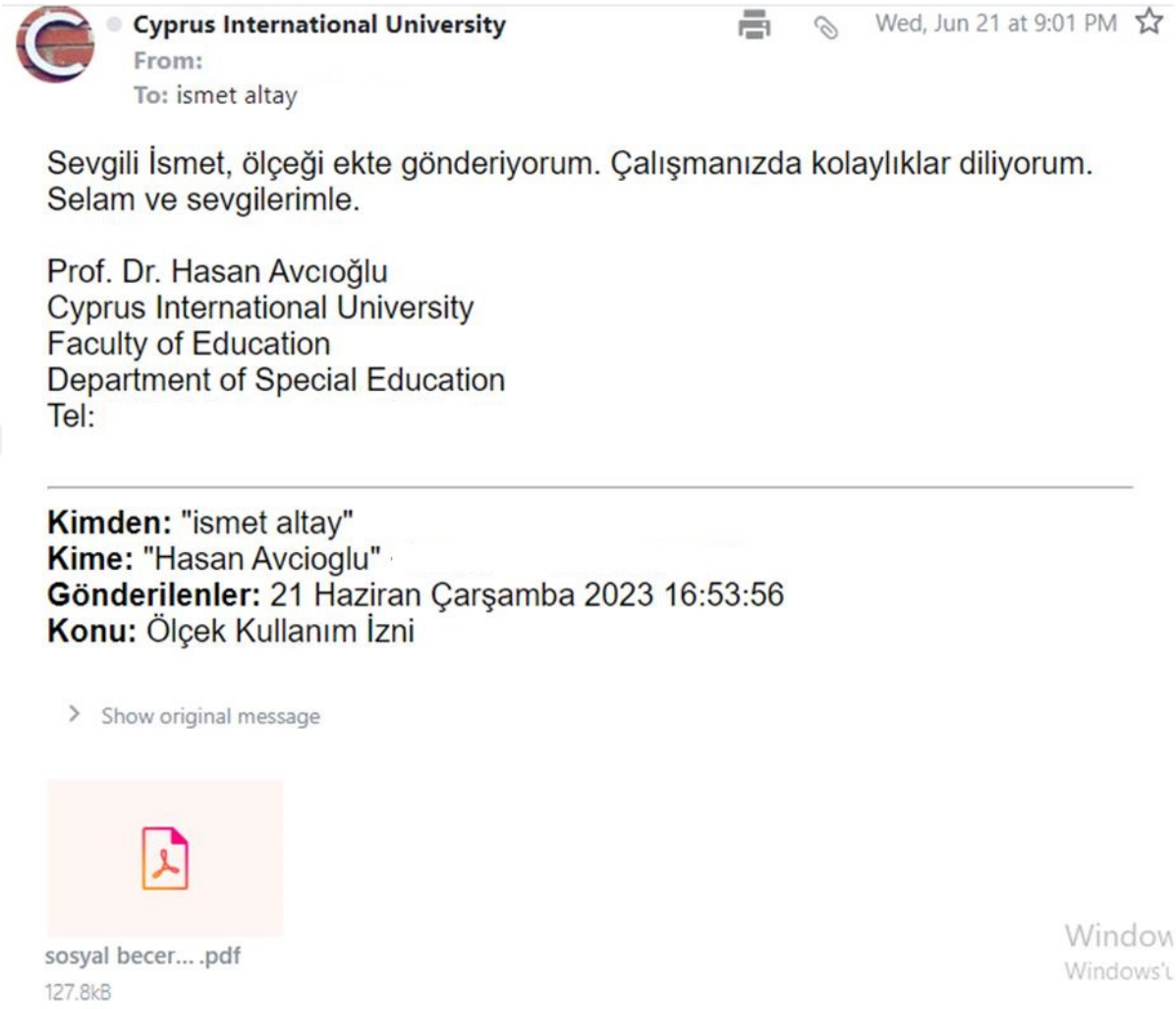
9. Sınıfta, onun yanında otururdum.

Evet	Sanırım Evet	Ne Evet Ne Hayır	Sanırım Hayır	Hayır
( )	( )	( )	( )	( )

10. Okulda boş zamanlarda, onunla oynardım.

Evet	Sanırım Evet	Ne Evet Ne Hayır	Sanırım Hayır	Hayır
( )	( )	( )	( )	( )

EK 3 ÖLÇEK KULLANMA İZNİ



Cyprus International University
From:
To: ismet altay

Wed, Jun 21 at 9:01 PM

Sevgili İsmet, ölçeği ekte gönderiyorum. Çalışmanızda kolaylıklar diliyorum.
Selam ve sevgilerimle.

Prof. Dr. Hasan Avcıoğlu
Cyprus International University
Faculty of Education
Department of Special Education
Tel:

Kimden: "ismet altay"
Kime: "Hasan Avcioglu"
Gönderilenler: 21 Haziran Çarşamba 2023 16:53:56
Konu: Ölçek Kullanım İzni

Show original message

sosyal becer... .pdf
127.8kB

Windows
Windows'u

EK 4 FİZİKSEL AKTİVİTE TEMELLİ OYUNLAR UZMAN GÖRÜŞÜ

Fiziksel Aktivite Temelli Oyunlar

Çalışmanın Amacı: Lüleburgaz ilçe merkezinde bulunan ilkokul 3. sınıfa devam eden Kaynaştırma/Bütünleştirme sınıflarında bulunan özel gereksinimi olan ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin sosyal kabul ve sosyal beceri düzeylerinin incelenmesidir.

Öğrencilere Uygulanacak Fiziksel Aktivite Temelli Oyunlar	Uygundur	Uygun Değildir	Düzeltme Öneriniz
1. Tay Tay Denge Bisiklet Oyunu			

2. İp Atlama Oyunu			
3. Kaleli Yakan Top Oyunu			
4. Kulemi Koruyorum Oyunu			
5. Raketle Top Taşıma Oyunu			
6. Puanlı Basketbol Oyunu			
7. Çemberimi Hedefe Atıyorum Oyunu			
8. Hedefi İstediğim Gibi Vuruyorum Oyunu			
9. Kurbağacık Oyunu			
10. Top Sürme Oyunu			

Araştırmada uygulanan FATO için uzman görüşleri alınmıştır.

EK 5 ÖĞRETMENE YÖNELİK SOSYAL GEÇERLİK FORMU

AMAÇ: Bu formun amacı, yapılan çalışmanın birlikte eğitim ortamına devam eden özel gereksinimi olan öğrencinin ve sınıfında bulunan akranların davranışlarına olan etkilerini ve çalışmada kazandırılan kurallara uyma, derslerini olumlu yönde etkileme, etkileşimde bulunma, olumlu sosyal etkileşim ve toplumsal gelişim davranışlarının öğrencinde etkili olup olmadığını belirlemeye yönelik olarak siz değerli öğretmenimizin görüşlerini almaktır.
Sayın sınıf öğretmenim, lütfen aşağıda yer alan soruların cevaplarını uygun seçeneğe (X) işareti koyarak doldurunuz.

1.Uygulanan fiziksel aktivite temelli oyunların özel gereksinimli öğrencinizin etkinlik sorası oyun esnasında iletişim başlatma, devam ettirme gibi sosyal davranışlarını olumlu yönde etkilediğini düşünüyor musunuz?

Evet düşünüyorum ( ) Kararsızım ( ) Hayır düşünmüyorum ( )

2. Öğrencilerinizin araştırma sonucunda oyun aktivitelerinde kurallara uyma davranışlarını kazanmaya yol açtığını düşünüyor musunuz?,

Evet düşünüyorum ( ) Kararsızım ( ) Hayır düşünmüyorum ( )

3. Öğrencilerinizin araştırma sonucunda derslerini olumlu yönde etkilediğini düşünüyor musunuz?,

Evet düşünüyorum ( ) Kararsızım ( ) Hayır düşünmüyorum ( )

4. Öğrencilerinizin araştırma sonucunda sınıfında bulunan normal gelişim gösteren akranlarıyla daha fazla etkileşimde bulunmasına yol açtığını düşünüyor musunuz?,

Evet düşünüyorum ( ) Kararsızım ( ) Hayır düşünmüyorum ( )

5. Öğrencilerinizin sınıf etkinliklerine aktif katılımlarında ve sınıf çalışmalarında olumlu sosyal etkileşim kurulmasında önemli rol oynadığını düşünüyor musunuz?,

Evet düşünüyorum ( ) Kararsızım ( ) Hayır düşünmüyorum ( )

6. Araştırma sonucunda normal gelişim gösteren öğrencilerinizin özel gereksinimli birey hakkında duygu ve düşüncelerinde olumlu yönde etkilediğini düşünüyor musunuz?,

Evet düşünüyorum ( ) Kararsızım ( ) Hayır düşünmüyorum ( )

7. Araştırma sonucunda normal gelişim gösteren öğrencilerinizin yeni arkadaşlık edinmelerinde ve özel gereksinimi olan öğrencilerin sınıfta kabul görmelerinde etkili olduğunu düşünüyor musunuz?,

Evet düşünüyorum ( ) Kararsızım ( ) Hayır düşünmüyorum ( )

8. Araştırma sonucunda normal gelişim gösteren öğrencilerinizin iletişim girişimlerini olumlu yönde etkilediğini düşünüyor musunuz?,

Evet düşünüyorum ( ) Kararsızım ( ) Hayır düşünmüyorum ( )

9. Araştırma sonunda normal gelişim gösteren öğrencilerinizin toplumsal gelişimine etkili olduğunu düşünüyor musunuz?

Evet düşünüyorum ( ) Kararsızım ( ) Hayır düşünmüyorum ( )

EK6 Tüm Test(Ön-Test/Son-Test) ve Gruplara (Deney/Kontrol) Göre Sosyal Kabul Ölçeği' ne Ait Güvenirlik Değerleri Sonuçları

Reliability Statistics		
	Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
ON-TEST DENEY1	.746	22
ON-TEST KONTROL1	.905	22
SON-TEST DENEY1	.893	22
SON-TEST KONTROL1	.917	22
SON-TEST DENEY2	.870	22
SON-TEST KONTROL2	.945	22

Araştırmada kullanılan SKÖ'ne ait güvenirlik değerleri yukarıdaki tabloda verilmiştir. Ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı: ön-test deney1 grubunda 0,746, ön-test kontrol1 grubunda 0,905, son-test deney1 grubunda 0,893, son-test kontrol1 grubunda 0,917, son-test deney2 grubunda 0,870 ve son-test kontrol2 grubunda 0,945 olarak bulunmuştur.

Özetle; araştırmada kullanılan SKÖ güvenilir olarak bulunmuştur.

EK7 Tüm Test(Ön-Test/Son-Test) ve Gruplara (Deney/Kontrol) Göre Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği' ne Ait Güvenirlik Değerleri

Reliability Statistics		
	Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
ON-TEST DENEY1	.980	69
ON-TEST KONTROL1	.973	69
SON-TEST DENEY1	.910	69
SON-TEST KONTROL1	.607	69
SON-TEST DENEY2	.984	69
SON-TEST KONTROL2	.998	69

Araştırmada kullanılan SBDÖ' ne ait güvenirlik değerleri yukarıdaki tabloda verilmiştir.

Ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı: ön-test deney1 grubunda 0,980, ön-test kontrol1 grubunda 0,973, son-test deney1 grubunda 0,910, son-test Kontrol1 grubunda 0,607, son-test deney2 grubunda 0,984 ve son-test kontrol2 grubunda 0,998 olarak bulunmuştur.

Özetle; araştırmada kullanılan SBDÖ güvenilir olarak bulunmuştur.

EK8 Öğrencilere Yönelik Oyun Değerlendirme Formu

Tay Tay Denge Bisiklet Oyunu Değerlendirme Anketi

1- Daha önce Tay Tay bisiklet oyununu oynadın mı?

Evet ☐ Hayır ☐

2- Sence oyun eğlenceli miydi?

Evet ☐ Hayır ☐

3- Oyunda en iyi oynayan arkadaşın kim di?

4- Daha sonra bu oyunu oynamak istesen hangi arkadaşınla oynamak isterdin?

5- Oyunu oynarken zorlandın mı?

Evet ☐ Hayır ☐

6- Oyunda hangi arkadaşınla yarışmak isterdin?

7- Oyunda kendin takım kursan hangi arkadaşlarını takıma alırsın?

Çemberimi Hedefe Atıyorum Oyunu Değerlendirme Anketi

1- Daha önce Çemberimi Hedefe Atıyorum oyunu oynadın mı?

Evet ☐ Hayır ☐

2- Sence oyun eğlenceli miydi?

Evet ☐ Hayır ☐

3- Oyunda en iyi çember atan arkadaşın kimdi?

4- Oyunu oynarken zorlandın mı?

Evet ☐ Hayır ☐

5- Oyun esnasında sence hangi arkadaşın veya arkadaşların oyun kurallarına uymadı?

6- Oyunda kendin takım kursan hangi arkadaşlarını takıma alırsın?

Puanlı Basketbol Oyunu Değerlendirme Anketi

1- Daha önce Puanlı Basketbol oyunu oynadın mı?

Evet ☐ Hayır ☐

2- Sence oyun eğlenceli miydi?

Evet ☐ Hayır ☐

3- Oyunda en iyi basket atan arkadaşın kimdi?

4- Oyunda en hızlı dubaların arasından geçen arkadaşın kimdi?

5- Oyunu oynarken zorlandın mı?

Evet ☐ Hayır ☐

6- Oyun esnasında sence hangi arkadaşın veya arkadaşların oyun kurallarına uymadı?

7- Oyunda kendin takım kursan hangi arkadaşlarını takıma alırsın?

Raketle Top Taşıma Oyunu Değerlendirme Anketi

1- Daha önce Tenis raketiyle oyun oynadın mı?

Evet ☐ Hayır ☐

2- Sence oyun eğlenceli miydi?

Evet ☐ Hayır ☐

3- Oyunda en iyi top sektiren arkadaşın kim di?

4- Daha sonra bu oyunu oynamak istesen hangi arkadaşınla oynamak isterdin?

5- Oyunu oynarken zorlandın mı?

Evet ☐ Hayır ☐

6- Oyunda karşılıklı top sektirme oynasan hangi arkadaşınla oynamak isterdin?

7- Oyun esnasında sence hangi arkadaşın oyun sırasını bozuyor?

8- Oyun esnasında geri dönüşlerde sence hangi arkadaşın en hızlı geri dönüş yapıyor?

9- Oyunda kendin takım kursan hangi arkadaşlarını takıma alırsın?

İp Atlama Oyunu Değerlendirme Anketi

1- Sence oyun eğlenceli miydi?

Evet ☐ Hayır ☐

2- Oyunda en iyi oynayan arkadaşın kim di?

3- Daha sonra bu oyunu oynamak istesen hangi arkadaşınla oynamak isterdin?

4- Oyunu oynarken zorlandın mı?

Evet ☐ Hayır ☐

5- Oyunda hangi arkadaşınla yarışmak isterdin?

6- Oyunda kendin takım kursan hangi arkadaşlarını takıma alırsın?

Kaleli Yakan Top Oyunu Değerlendirme Anketi

1- Daha önce Kaleli Yakan Top oyunu oynadın mı?

Evet ☐ Hayır ☐

2- Sence oyun eğlenceli miydi?

Evet ☐ Hayır ☐

3- Oyunda kaleci olarak sen hangi arkadaşını seçerdin?

4- Oyun esnasında topla vurarak hangi arkadaşının oyundan çıkmasını isterdin?

5- Oyunu oynarken zorlandın mı?

Evet ☐ Hayır ☐

6- Oyun esnasında sence hangi arkadaşın veya arkadaşların oyun kurallarına uymadı?

7- Oyunda en iyi top atan arkadaşın kimdi?

Top Sürme Oyunu Değerlendirme Anketi

1- Daha önce ayakla Top Sürme oyunu oynadın mı?

Evet ☐ Hayır ☐

2- Sence oyun eğlenceli miydi?

Evet ☐ Hayır ☐

3- Oyunda en iyi top süren arkadaşın kimdi?

4- Oyunda en hızlı dubaların arasından geçen arkadaşın kimdi?

5- Oyunu oynarken zorlandın mı?

Evet ☐ Hayır ☐

6- Oyun esnasında sence hangi arkadaşın veya arkadaşların oyun kurallarına uymadı?

7- Oyunda kendin takım kursan hangi arkadaşlarını takıma alırsın?

Kurbağacık Oyunu Değerlendirme Anketi

1- Daha önce Kurbağacık oyunu oynadın mı?

Evet ☐ Hayır ☐

2- Sence oyun eğlenceli miydi?

Evet ☐ Hayır ☐

3- Oyunda en iyi sıçrama yapan arkadaşın kim di?

4- Daha sonra bu oyunu oynamak istesen hangi arkadaşınla oynamak isterdin?

5- Oyunu oynarken zorlandın mı?

Evet ☐ Hayır ☐

6- Oyunda karşılıklı sıçrama oyunu yarışı yapsan hangi arkadaşınla yarışmak isterdin?

7- Oyun esnasında sence hangi arkadaşın oyun sırasını bozuyor?

8- Oyun esnasında geri dönüşlerde sence hangi arkadaşın en hızlı geri dönüş yapıyor?

9- Oyunda kendin takım kursan hangi arkadaşlarını takıma alırsın?

Hedefi İstediğim Gibi Vuruyorum Oyunu Değerlendirme Anketi

1- Daha önce Hedefi İstediğim Gibi Vuruyorum oyunu oynadın mı?

Evet ☐ Hayır ☐

2- Sence oyun eğlenceli miydi?

Evet ☐ Hayır ☐

3- Oyunda en iyi hedefi vuran arkadaşın kimdi?

4- Oyunu oynarken zorlandın mı?

Evet ☐ Hayır ☐

5- Oyun esnasında sence hangi arkadaşın veya arkadaşların oyun kurallarına uymadı?

6- Oyunda kendin takım kursan hangi arkadaşlarını takıma alırsın?

Puanlı Basketbol Oyunu Değerlendirme Anketi

1- Daha önce Puanlı Basketbol oyunu oynadın mı?

Evet ☐ Hayır ☐

2- Sence oyun eğlenceli miydi?

Evet ☐ Hayır ☐

3- Oyunda en iyi basket atan arkadaşın kimdi?

4- Oyunda en hızlı dubaların arasından geçen arkadaşın kimdi?

5- Oyunu oynarken zorlandın mı?

Evet ☐ Hayır ☐

6- Oyun esnasında sence hangi arkadaşın veya arkadaşların oyun kurallarına uymadı?

7- Oyunda kendin takım kursan hangi arkadaşlarını takıma alırsın?

Oyunlarda karşılaştığı problemlere, eş veya grup arkadaşlarıyla birlikte çözüm önerileri geliştirir.

EK 9 Araştırmada Uygulanan Fiziksel Aktivite Temelli Oyunlar

Oyun 1: Tay Tay Denge Bisiklet Oyunu: Bu oyun, grupla birlikte yapıldığından dolayı çocuğun gruba uyum sağlama, etkili iletişim kurma, öz güven gelişimi, gruptaki görevini yerine getirmesi açısından uygulanan fiziksel aktivite temelli oyundur.

Oyun 1'in Gelişim Alanlarına Göre Amaç, Kazanım ve Göstergeler

	Amaç	Kazanım ve Göstergeler
Sosyal Duyuşsal Alan	Grupla İş Yapma Becerileri İlişkiyi Sürdürme Becerileri	- Öğrenci, oyunda kullanılabilecek basit bireysel ve takım stratejilerini açıklar. (Oyunda bisikletle dubalardan nasıl döneceğini açıklar) - Grupta iş bölümüne uyar. (Oyunda gerektiğinde liderliği üstlenir) - Oyunda öz güvenle hareket eder. (Uygulayıcı yönlendirilmesi olmadan oyuna başlar. Oyunu zamanında bitirmesi için çaba gösterir) - Bireysel farklılıkları olanlarla oyun oynamada istekli olur. (Oyunlarda farklı özellikteki çocuklarla birlikte oynar) - Oyunlarda arkadaşlarıyla etkili iş birliği becerileri geliştirir.(Takımının/grubunun başarılı olması için elinden geleni yapar. Arkadaşlarını yönlendirir) - Oyun sonrası başarıyı tebrik eder. (Kazanınca veya yenilince saygı gösterir) - Oyunlarda karşılaştığı problemlere, eş veya grup arkadaşlarıyla çözüm önerileri geliştirir.
	İlişkiyi Başlatma Becerileri	- Tanıdığı kişilerle karşılaşınca gülümser. (Oyunun başlamasından önce sınıf arkadaşlarına gülümser) - Tanıdığı kişilerle karşılaşınca selam verir. (Oyunun başlamasından önce sınıf arkadaşlarına selam verir)
	Temel Motor Beceriler	- Çeşitli nesnelerin üzerinde denge gösterir. (Bisiklet üzerinde dengesini sağlar) - Öğrencilerin, yer değiştirme hareketlerini artan çeviklik düzeyinde yapabilme, yön değiştirirken ani yavaşlama ve yeniden hızlanmayı kontrol edebilme becerileri geliştirir. - Koordinasyon ve beceri gelişimi artar. (Dikkatli, hızlı ve amaçlı bir şekilde hareket eder.

Psikomotor Alan	El-Göz /El-Ayak Koordinasyonu	- Oyun alanında ilgili yönergeleri uygular. (Yönergeler doğrultusunda bisikleti kullanır)
	İşitsel-Algısal Motor Gelişim	- Başlama düdüğü ile harekete başlar. (Düdük çaldığında bisikleti kullanmaya başlar)
	Temel Konuşma Becerileri	- Konuşmayı başlatır. (Oyunda arkadaşını motive edici konuşmalar yapar) - Konuşmayı bitirir. (Arkadaşı oyunu bitirdiğinde onu tebrik eder)
	İleri Konuşma Becerileri	- Konuşmak için başkalarının konuşmasının tamamlanmasını bekler. (Arkadaşının oyunla ilgili stratejisinin bitmesini bekler)
Bilişsel Alan	Tamamlama, Yaratıcı Düşünme, Problem Çözme	- Öğrencilerin, nesne kontrolü gerektiren oyunlarda bilişsel süreçleri kullanarak besit stratejiler geliştirme ve uygulama becerileri kazanırlar. - Nesne kontrolü gerektiren hareketleri alan farkındalığı, efor ve hareket ilişkilerini kullanarak daha doğru ve kontrollü bir şekilde yapabilme becerileri geliştirir. (Dönüşlerde bisikleti dengede tutar, vücudunu öne alarak hız alır) - Oyunun kurallarına uyar. - Oyunda arkadaşını gözlemleyerek geri bildirim verir.

Oyunda Kullanılan Malzemeler

- İki adet tay-tay denge bisikleti
- Yarışma alanının belirlenmesi için dört adet huni
- Başlangıç çizgisini belirlemek üzere renkli tebeşir

Oyuna Hazırlık Evresi

- Oynanacak oyun için alan hazırlanır, oyunda kullanılacak materyaller yerlerine konur.
- Çocuklarla birlikte bahçeye veya uygun olan kapalı oyun alanına çıkılır.
- Çocukları oyuna hazırlamak, oyuna ilgisini çekmek ve motivasyonlarını arttırmak amacıyla ısınma oyunları oynanır.

Isınma Oyunu: Sınıfta bulunan çocuklardan çember olmalı istenir. Uygulayıcı çemberin ortasındadır ve yönergeler vererek ısınma hareketlerine başlanır. Çocuklar şimdi hep birlikte bir orman yolculuğuna çıkıyoruz. Birlikte hafif hafif koşmaya

başlıyoruz. Yağmur yağmaya başladı ve tempomuzu arttırıyoruz hızlı bir şekilde koşmaya başlıyoruz. Ormanda önümüze güzel bir elma ağacı çıktı ve oradaki elmaları toplamaya ağaç biraz yüksek yukarı doğru zıplayarak elmaları toplayalım…Yere düşen elmaları yerden almamız gerekiyor yerdeki elmaları alalım ve yanımızdaki arkadaşımıza uzatalım sağ- sola hareket etmeleri sağlanır. Elmaları toplarken biraz yorulduk şimdi hep birlikte olduğumuz yerde ellerimizi ve ayaklarımızı sallayarak dinlendirelim… uygulayıcı çocuklara yönergeleri verirken çemberin içinde aynı hareketleri yapar.

- Uygulamayı yapacak kişi ilk olarak oyunun ne olduğunu ve nasıl oynanacağını araştırmaya katılan çocuklara anlatır.

Oyuna Başlama ve Oyun Evresi

- Çocuklarla bahçeye çıkar. Yaklaşık 10 metre uzunluğunda gidiş-dönüş olmak üzere paralel iki kulvar oluşturulur.
- Çocuklar tek-çift oyunu oynar ve iki gruba ayrılır.
- İki gruba ayrılan çocuklara kulvarların arkasına çizgide sıralanmaları için talimat verilir.
- Çizgide sıralanan çocukların birinci sırasında bulunan çocuklar başlangıç düdüğüyle tay-tay bisiklet ile varış noktasına doğru çıkar, varış noktasından da tekrar sıra bekleyen arkadaşlarına doğru gider.
- Geri döndüğünde tay-tay bisikleti sıradaki grup arkadaşına teslim eder. Teslim alan arkadaşı oyuna devam eder.
- Oyuna bir grubun tüm oyuncuları bitene kadar devam edilir.
- Oyun sonunda çocuklar sınıflarında her oyun için değerlendirme anketi uygulanacaktır.

Uyarlama

Kaynaştırma/Bütünleştirme sınıflarında yer alan zihinsel engelli çocuklara göre Tay Tay Bisiklet oyununun uyarlaması;

- Aktivitelerin gerçekleştirileceği alanda öğrencilerin dikkatini dağıtacak çevresel faktörler ortadan kaldırılabilir.

- Oyun oynanacak alanın ölçüleri büyültüp küçültülebilir.
- Sözel bildirimler en az düzeye indirilebilir.
- Öğrencilerin oyuna katıldıkları alanda yerlerini belirlemek için işaret kullanılabilir.
- Akranlardan yararlanılabilir.
- Oynanacak oyunların hareketlerin basamaklandırılması öğrenme düzeyine göre artırılıp, azaltılabilir.

Oyun 2: İp Atlama Oyunu: Oyuncu, ipi alır ve iki elini aynı yönde çevirerek ip yere değerken sıçrar. Amaç ipe takılmadan sıçrayarak parkuru bitirmek.

Oyun 2'nin Gelişim Alanlarına Göre Amaç, Kazanım ve Göstergeler

	Amaç	Kazanımlar ve Göstergeler
Sosyal Duyuşsal Alan	Grupla İş Yapma Becerileri İlişkiyi Sürdürme Becerileri	- Öğrenci, oyunda kullanılabilecek basit bireysel ve takım stratejilerini açıklar. (Arkadaşlarına iple nasıl atlanacağını açıklar) - Grupta iş bölümüne uyar. (Oyunda gerektiğinde liderliği üstlenir) - Oyunda öz güvenle hareket eder. (Uygulayıcı yönlendirilmesi olmadan oyuna başlar. Oyunu zamanında bitirmesi için çaba gösterir) - Bireysel farklılıkları olanlarla oyun oynamada istekli olur. (Oyunlarda farklı özellikteki çocuklarla birlikte oynar) - Oyunlarda arkadaşlarıyla etkili iş birliği becerileri geliştirir.(Takımının/grubunun başarılı olması için elinden geleni yapar, arkadaşlarını yönlendirir) - Oyun sonrası başarıyı tebrik eder. (Kazanınca veya yenilince saygı gösterir) - Oyunlarda karşılaştığı problemlere, eş veya grup arkadaşlarıyla çözüm önerileri geliştirir.
	İlişkiyi Başlatma Becerileri	- Tanıdığı kişilerle karşılaşınca gülümser. (Oyunun başlamasından önce sınıf arkadaşlarına gülümser) - Tanıdığı kişilerle karşılaşınca selam verir. (Oyunun başlamasından önce sınıf arkadaşlarına selam verir)
	Temel Motor Beceriler	- Yer değiştirme hareketlerini artan çeviklikte yapar. (Çift ayak sıçrayarak belirli mesafe ilerler, ip atlarken belli bir yüksekliğe zıplar) - Denge hareketleri yapar. (Çift ayak üzerinde sıçrar, atlama, konma, başlama, durma denge hareketlerini yapar)

		- Nesne kontrolü gerektiren hareketleri geliştirir. (Atlama ipini bilekten çevirerek hareketi tamamlar) - Koordinasyon ve beceri gelişimi artar. (Dikkatli, hızlı ve amaçlı bir şekilde hareket eder)
Psikomotor Alan	El-Göz /El-Ayak Koordinasyonu	- Hedefe odaklanır. (İpe takılmadan atlayarak oyunu bitirmeye çalışır)
	İşitsel-Algısal Motor Gelişim	- Başlama düdüğü ile harekete başlar. (Düdük çaldığında oyuna başlar)
	Temel Konuşma Becerileri	- Konuşmayı başlatır. (Oyunda arkadaşını motive edici konuşmalar yapar) - Konuşmayı bitirir. (Arkadaşı oyunu bitirdiğinde onu tebrik eder)
	İleri Konuşma Becerileri	- Konuşmak için başkalarının konuşmasının tamamlanmasını bekler. (Arkadaşının oyunla ilgili stratejisinin bitmesini bekler)
Bilişsel Alan	Tamamlama, Yaratıcı Düşünme, Problem Çözme	- Oyunda arkadaşını gözlemleyerek geri bildirim verir. (Arkadaşının performansı hakkında geri bildirim verir) - Oyun anında düşünme, algılama, sıralama yapar. (Oyuna başlama, ip atlama, sıçrama sıralamasını doğru yapar) - Nesne kontrolü gerektiren hareketleri alan farkındalığı, efor ve hareket ilişkilerini kullanarak daha doğru ve kontrollü bir şekilde yapabilme becerileri geliştirir.

Oyunda Kullanılan Malzemeler

- İki adet saplı atlama ipi
- Yarışma alanının belirlenmesi için dört adet huni
- Başlangıç çizgisini belirlemek üzere renkli tebeşir
- Dört adet Hülalop

Oyuna Hazırlık Evresi

- Oynanacak oyun için alan hazırlanır.
- Çocukların oyuna hazırlanması amacıyla ısınma hareketleri veya ısınma oyunları oynanır.

Isınma Oyunu: Sınıfta bulunan çocuklardan çember olmalı istenir. Uygulayıcı çemberin ortasındadır ve yönergeler vererek ısınma hareketlerine başlanır. Çocuklar şimdi hep birlikte bir orman yolculuğuna çıkıyoruz. Birlikte hafif hafif koşmaya başlıyoruz. Yağmur yağmaya başladı ve tempomuzu arttırıyoruz hızlı bir

şekilde koşmaya başlıyoruz. Ormanda önümüze güzel bir elma ağacı çıktı ve oradaki elmaları toplamaya ağaç biraz yüksek yukarı doğru zıplayarak elmaları toplayalım…Yere düşen elmaları yerden almamız gerekiyor yerdeki elmaları alalım ve yanımızdaki arkadaşımıza uzatalım sağ- sola hareket etmeleri sağlanır. Elmaları toplarken biraz yorulduk şimdi hep birlikte olduğumuz yerde ellerimizi ve ayaklarımızı sallayarak dinlendirelim… uygulayıcı çocuklara yönergeleri verirken çemberin içinde aynı hareketleri yapar.

- Uygulayıcı çocukları iki gruba ayırmak için bir torbanın içine çocuk sayısı kadar farklı iki renkte kartlar koyar.

Oyuna Başlama ve Oyun Evresi

- Uygulayıcı oyunda kullanılacak materyalleri yerleştirir.
- Çocukların dikkatini çekmek için uygulayıcı tarafından düdük çalınır. Çocukların dikkatini çektikten sonra "Çocuklar ortada iki adet çember var fark ettiniz mi? Diyerek çocuklara sorar. Acaba bu çemberlerle ne yapacağız? der.
- Çocuklara çember ve iple ilgili ne yapılabilir sorulur.
- Daha sonra, uygulayıcı gruplara oyunun nasıl oynanacağını anlatır ve uygulamalı olarak gösterir.
- Oyunun kurallarının anlaşıldığından emin olunduktan sonra düdükle oyuna başlama komutu verilir ve oyuna başlanır.
- İki gruptaki çocuklardan ilk sırada bulunanlar oyuna, ip atlayarak çemberlere kadar giderler daha sonra iki çember arasında iki kez çift ayak sıçrar ve parkuru bitirir.
- Parkuru bitiren çocuklar koşarak sırada bekleyen arkadaşlarına atlama ipini teslim eder
- Tüm çocuklar oynayana kadar oyun devam eder ve ilk önce bitiren oyunu kazanır.

Uyarlama

Kaynaştırma/Bütünleştirme sınıflarında yer alan otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara yönelik ip atlama oyununun uyarlaması;

- Hava şartlarından dolayı oyunların kapalı spor salonunda uygulanması durumunda, salonun ışıklarının kontrolünün yapılabilir,
- Salonda çok alçakta olsa öğrenciyi rahatsız edici sesi bulunan herhangi bir şey bulundurulmaması,
- Oynanacak oyunların hareketlerin basamaklandırılması öğrenme düzeyine göre artırılıp, azaltılabilir.
- Oyun öncesi oyun oynanacak alanda sadece oyunda kullanılacak materyaller kalmalı diğer materyaller alandan kaldırılabilir.

Oyun 3: Kaleli Yakan Top Oyunu: Takımda bulunan oyuncular, oyun alanına yerleşirken her takım bir oyuncusunu kaleci olarak dip çizgisinin gerisine konumlandırılır. Oyunda pasif oyuncu yoktur; bütün oyuncular oyun boyunca aktiftir. Rakip atışıyla vurulan oyuncu, oyun dışı kalmayıp kendi kalecisinin yanına geçerek atıcı pozisyonunda devam eder. Rakip takımın tüm oyuncularını topla ebeleyen takım seti kazanır. Müsabaka üç set üzerinden oynanır, iki set kazanan takım galip gelir.

Oyun 3'ün Gelişim Alanlarına Göre Amaç, Kazanım ve Göstergeleri

	Amaç	Kazanımlar ve Göstergeler
Sosyal Duyuşsal Alan	Grupla İş Yapma Becerileri İlişkiyi Sürdürme Becerileri	- Öğrenci, oyunda kullanılabilecek basit bireysel ve takım stratejilerini açıklar. (Arkadaşlarına topu nasıl atlanacağını açıklar, rakip oyuncuları vurmak için strateji planlar) - Grupta iş bölümüne uyar. (Oyunda rakip takımdaki arkadaşlarını vurmak için kaçan topları arkadaşlarına getirir) - Temel hareket becerilerini uygularken kullanılan ilişkileri söyler. (Arkadaşının topu daha hızlı atabilmesi için nasıl hareket etmesini açıklar) - Bireysel farklılıkları olanlarla oyun oynamada istekli olur. (Oyunlarda farklı özellikteki çocuklarla birlikte oynar) - Oyunlarda arkadaşlarıyla etkili iş birliği becerileri geliştirir.(Takımının/grubunun başarılı olması için elinden geleni yapar, arkadaşlarını yönlendirir) - Oyun sonrası başarıyı tebrik eder. (Kazanınca veya yenilince saygı gösterir) - Oyunlarda karşılaştığı problemlere, eş veya grup arkadaşlarıyla çözüm önerileri geliştirir.
	İlişkiyi Başlatma Becerileri	- Tanıdığı kişilerle karşılaşınca gülümser. (Oyunun başlamasından önce sınıf arkadaşlarına gülümser)

		- Tanıdığı kişilerle karşılaşınca selam verir. (Oyunun başlamasından önce sınıf arkadaşlarına selam verir)
	Temel Motor Beceriler	- Yer değiştirme hareketlerini artan çeviklikte yapar. (Arkadaşını topla vurmak için yönünü, temposunu ve gücünü ayarlar) - Denge hareketleri yapar. (Topu fırlatma esnasında dengesini sağlar) - Nesne kontrolü gerektiren hareketleri geliştirir. (İki eliyle topu tutar, fırlatır) - Koordinasyon ve beceri gelişimi artar. (Dikkatli, hızlı ve amaçlı bir şekilde hareket eder)
Psikomotor Alan	El-Göz /El-Ayak Koordinasyonu	- Hedefe odaklanır. (Rakip oyuncuyu vurmak için el-göz-ayak koordinasyonunu sağlar)
	İşitsel-Algısal Motor Gelişim	- Başlama düdüğü ile harekete başlar. (Düdük çaldığında oyuna başlar)
	Temel Konuşma Becerileri	- Konuşmayı başlatır. (Oyunda arkadaşını motive edici konuşmalar yapar) - Konuşmayı bitirir. (Arkadaşı oyunu bitirdiğinde onu tebrik eder)
	İleri Konuşma Becerileri	- Konuşmak için başkalarının konuşmasının tamamlanmasını bekler. (Arkadaşının oyunla ilgili stratejisinin bitmesini bekler)
Bilişsel Alan	Tamamlama, Yaratıcı Düşünme, Problem Çözme	- Oyunda arkadaşını gözlemleyerek geri bildirim verir. (Arkadaşının performansı hakkında geri bildirim verir) - Oyun anında düşünme, algılama, sıralama yapar. (Oyunda topu yakalama, arkadaşını vurmak için strateji yapar) - Nesne kontrolü gerektiren hareketleri alan farkındalığı, efor ve hareket ilişkilerini kullanarak daha doğru ve kontrollü bir şekilde yapabilme becerileri geliştirir. (Hız alarak topu rakibe doğru atar)

Oyunda Kullanılan Malzemeler

- İki adet top
- Antrenman yeleği
- Oyun oynanacak alanın zeminine göre alanın çizilmesi için kullanılacak materyaller

Oyuna Hazırlık Evresi

- Oyun açık alan veya kapalı spor salonunda oynanabilir.
- Belirlenen alanın tam ortasından saha eşit olarak ikiye bölünür.
- Takımlar karma olarak oluşturulur.
- Takım sayıları sınıf mevcudiyetine göre belirlenir.

Oyuna Başlama ve Oyun Evresi

- Isınma hareketleri tamamlandıktan sonra, çocuklara oyunun kuralları anlatılır.

Isınma Oyunu: Sınıfta bulunan çocuklardan çember olmalı istenir. Uygulayıcı çemberin ortasındadır ve yönergeler vererek ısınma hareketlerine başlanır. Çocuklar şimdi hep birlikte bir orman yolculuğuna çıkıyoruz. Birlikte hafif hafif koşmaya başlıyoruz. Yağmur yağmaya başladı ve tempomuzu arttırıyoruz hızlı bir şekilde koşmaya başlıyoruz. Ormanda önümüze güzel bir elma ağacı çıktı ve oradaki elmaları toplamaya ağaç biraz yüksek yukarı doğru zıplayarak elmaları toplayalım…Yere düşen elmaları yerden almamız gerekiyor yerdeki elmaları alalım ve yanımızdaki arkadaşımıza uzatalım sağ- sola hareket etmeleri sağlanır. Elmaları toplarken biraz yorulduk şimdi hep birlikte olduğumuz yerde ellerimizi ve ayaklarımızı sallayarak dinlendirelim… uygulayıcı çocuklara yönergeleri verirken çemberin içinde aynı hareketleri yapar.

- Oyun üç set olacak şekilde oynanır.
- Setlerin ikisini alan oyunu kazanmış olur.
- Takım kaptanları seçilir.
- Saha seçimi için kaptanlar arasında kura çekimi yapılır.
- Saha seçimi yapılır.
- Kazanan kaptanın takımı oyuna başlama hakkı kazanır.
- Kaleci oyuncu, son çizginin gerisinden takım arkadaşlarıyla iş birliği yaparak oyuncuların arasından pas ve atışlarla onları oyundan çıkarmayı hedefler.
- Havadan gelen topları oyuncu tuttuğu zaman hücum hakkı kendilerine geçer.
- Oyuncu topu havadayken yakalamaya çalışır.
- Eğer topu yakalayamazsa ya da top başka arkadaşına değerse, o oyuncu vurulmuş sayılır.
- Vurulan oyuncu, kendi takımının kalecisinin yanına geçerek oyuna devam eder.

- Kaleci oyuna girer.
- Rakip oyuncuların tümü vurulana kadar oyun devam eder.

Uyarlama

Kaynaştırma/Bütünleştirme sınıflarında yer alan göremeyen / az gören öğrencilere yönelik kuleli yakan top oyununun uyarlaması;

- Oyun oynanacak alanda yaralanmaya neden olabilecek malzemeler kaldırılabilir.
- Görmeyen/az gören öğrencilere, fiziksel aktivite temelli oyunun gerçekleşeceği ortam detaylı anlatılabilir.
- Oyunlarda kullanılacak materyaller ve görsel uyaranlar bir kroki çizerek açıklanabilir.
- Oyun sırasında öğrencilerin yer belirlemesi için komut, el çırpma gibi sesli ipuçları verilebilir.
- Oyundaki hareketlere yönelik sözel ipuçları verilebilir.
- Oyun sahası ile ilgili oyuna başlamadan önce gerekli ipuçları verilebilir.
- Sahada kalecilerin bulunduğu alan farklı renklendirme yapılabilir.

Oyun 4: Kulemi Koruyorum Oyunu: Oyun oynanacak alana hunilerden kule oluşturulur daha sonra öğrencilerden kule etrafına büyük bir çember oluşturulur. Çember oluşturulduktan sonra oyun başlangıcında gönüllü kuleyi korumak isteyen öğrenci seçilir. Çemberdeki arkadaşları sağlık topuyla kuleyi yıkmaya çalışırlar ebede kuleyi korumaya çalışır. Çemberden atış yapan öğrenci kuleyi yıkmayı başarırsa kuleyi korumaya geçer.

Oyun 4'ün Gelişim Alanlarına Göre Amaç, Kazanım ve Göstergeler

	Amaç	Kazanım ve Göstergeler
Sosyal Duyuşsal Alan	Grupla İş Yapma Becerileri İlişkiyi Sürdürme Becerileri	- Öğrenci, oyunda kullanılabilecek basit bireysel ve takım stratejilerini açıklar (Kuleyi vurmak için strateji planlar) - Grupta iş bölümüne uyar. (Oyunda kuleyi koruyan arkadaşını yenmek için arkadaşına pas atar) - Temel hareket becerilerini uygularken kullanılan ilişkileri söyler. (Arkadaşının kuleyi daha çabuk nasıl yıkacağını açıklar)

		- Bireysel farklılıkları olanlarla oyun oynamada istekli olur. (Oyunlarda farklı özellikteki çocuklarla birlikte oynar) - Oyunlarda arkadaşlarıyla etkili iş birliği becerileri geliştirir.(Takımının/grubunun başarılı olması için elinden geleni yapar, arkadaşlarını yönlendirir) - Oyun sonrası başarıyı tebrik eder. (Kazanınca veya yenilince saygı gösterir) - Oyunlarda karşılaştığı problemlere, eş veya grup arkadaşlarıyla çözüm önerileri geliştirir.
	İlişkiyi Başlatma Becerileri	- Tanıdığı kişilerle karşılaşınca gülümser. (Oyunun başlamasından önce sınıf arkadaşlarına gülümser) - Tanıdığı kişilerle karşılaşınca selam verir. (Oyunun başlamasından önce sınıf arkadaşlarına selam verir)
	Temel Motor Beceriler	- Yer değiştirme hareketlerini artan çeviklikte yapar. (Kuleyi topla yıkmak için yönünü, temposunu ve gücünü ayarlar) - Denge hareketleri yapar. (Topu fırlatma esnasında dengesini sağlar) - Nesne kontrolü gerektiren hareketleri geliştirir. (İki eliyle veya tek elle topu tutar, fırlatır) - Koordinasyon ve beceri gelişimi artar. (Dikkatli, hızlı ve amaçlı bir şekilde hareket eder)
Psikomotor Alan	El-Göz /El-Ayak Koordinasyonu	- Mekanda konumla ilgili yönergeleri uygular. (Yönergeler doğrultusunda kuleyi yıkar)
	Temel Konuşma Becerileri	- Konuşmayı başlatır. (Oyunda arkadaşını motive edici konuşmalar yapar) - Konuşmayı bitirir. (Arkadaşı oyunda kuleyi vurduğunda onu tebrik eder)
	İleri Konuşma Becerileri	- Konuşmak için başkalarının konuşmasının tamamlanmasını bekler. (Arkadaşının oyunla ilgili stratejisinin bitmesini bekler)
Bilişsel Alan	Tamamlama, Yaratıcı Düşünme, Problem Çözme	- Oyunda arkadaşını gözlemleyerek geri bildirim verir. (Arkadaşının performansı hakkında geri bildirim verir) - Oyun anında düşünme, algılama, sıralama yapar. (Oyunda topu yakalama, kuleyi vurmak için strateji yapar) - Nesne kontrolü gerektiren hareketleri alan farkındalığı, efor ve hareket ilişkilerini kullanarak daha doğru ve kontrollü bir şekilde yapabilme becerileri geliştirir. (Hız alarak topu kuleye doğru atar)

Oyunda Kullanılan Malzemeler

- Kule oluşturmak için huni
- Sağlık topu
- Çemberin etrafına yerleştirmek üzere Hülalop

Oyuna Hazırlık Evresi

- Oynanacak oyun için alan hazırlanır.
- Çocukların oyuna hazırlanması amacıyla ısınma hareketleri veya ısınma oyunları oynanır.

Isınma Oyunu: Sınıfta bulunan çocuklardan çember olmalı istenir. Uygulayıcı çemberin ortasındadır ve yönergeler vererek ısınma hareketlerine başlanır.

Çocuklar şimdi hep birlikte bir orman yolculuğuna çıkıyoruz. Birlikte hafif hafif koşmaya başlıyoruz. Yağmur yağmaya başladı ve tempomuzu arttırıyoruz hızlı bir şekilde koşmaya başlıyoruz. Ormanda önümüze güzel bir elma ağacı çıktı ve oradaki elmaları toplamaya ağaç biraz yüksek yukarı doğru zıplayarak elmaları toplayalım…Yere düşen elmaları yerden almamız gerekiyor yerdeki elmaları alalım ve yanımızdaki arkadaşımıza uzatalım sağ- sola hareket etmeleri sağlanır. Elmaları toplarken biraz yorulduk şimdi hep birlikte olduğumuz yerde ellerimizi ve ayaklarımızı sallayarak dinlendirelim… uygulayıcı çocuklara yönergeleri verirken çemberin içinde aynı hareketleri yapar.

- Oyun oynanacak alanın ortasına kule yapılır.
- Hülaloplar yerlerine yerleştirilir.

Oyuna Başlama ve Oyun Evresi

- Isınma hareketleri tamamlandıktan sonra, çocuklara oyunun kuralları anlatılır.
- Uygulayıcı çocuklardan el ele tutuşup halka olmalarını ister.
- Oyunun başlaması için ebe seçilir.
- Ebe seçildikten sonra, ebe hariç herkes kuleye belirli bir mesafeye yerleşmiş olan çemberlerin içinden atış yaparak kuleyi yıkmaya çalışır.
- Ebe olan öğrenci kulesini korumaya çalışır.
- Kuleyi yıkan öğrenci sonrasında kuleyi korumaya geçer.
- Kuleyi en uzun süre koruyabilen öğrenci oyunu kazanır.

- Çocukların oyun ile ilgili görüşleri alınır. Keyif alıp almadıkları konusunda görüşleri alınır.
- En fazla süre ile kuleyi koruyan çocuğa nasıl bir strateji uygulayarak oyunu kazandığını arkadaşlarına anlatması istenir.
- Diğer çocuklarında kendi aralarında konuşarak değerlendirmesini yapmaları ve değerlendirmelerini paylaşmaları istenir.

Uyarlama

Kaynaştırma/Bütünleştirme sınıflarında yer alan dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan öğrencilere yönelik kulemi koruyorum oyununun uyarlaması;

- Öğrencinin dikkat ve odaklanma özelliklerine göre oyun ortamı uyaranlardan arındırılabilir.
- Öğrenci oyunla ilgili yönergelere dikkatini yönlendirmede güçlük yaşıyorsa öğrenciyle göz kontağı kurarak öğrencinin dikkatini uygulayıcıya çekilebilir.
- Öğrenci yönergeleri anlamada sınırlılık yaşıyorsa uygulayıcı tarafından yönergeler görsel olarak gösterilebilir.

Oyun 5: Raketle Top Taşıma Oyunu: Öğrenciler sınıf mevcuduna göre iki ya da üç ayrı takıma ayrılır. Takım sayıları belli olduktan sonra oyun için parkur hazırlanır hazırlanan parkurda, aralıklarla düz bir şekilde huniler dizilir ve parkurun sonuna tenis sepetleri yerleştirilir. Parkur hazır olduğunda öğrenciler sıraya geçer ve uygulayıcının düdüğüyle raketlerin üzerindeki topları sektirerek slalom yapar ve topu parkurun sonundaki sepete koyarak koşarak sıradaki arkadaşına raketi teslim eder. Oyunda hangi takım ilk önce sıra başına gelirse oyunu kazanır.

Oyun 5'in Gelişim Alanlarına Göre Amaç, Kazanım ve Göstergeler

	Amaç	Kazanımlar ve Göstergeler
Sosyal Duyuşsal Alan	Grupla İş Yapma Becerileri İlişkiyi Sürdürme Becerileri	- Öğrenci, oyunda kullanılabilecek basit bireysel ve takım stratejilerini açıklar (Oyunda raketi nasıl tutması gerektiğini söyler) - Grupta iş bölümüne uyar. (Oyunda gerektiğinde liderliği üstlenir) - Oyunda öz güvenle hareket eder. (Oyunu sorunsuz bitirmesi için çaba gösterir)

		- Bireysel farklılıkları olanlarla oyun oynamada istekli olur. (Oyunlarda farklı özellikteki çocuklarla birlikte oynar) - Oyunlarda arkadaşlarıyla etkili iş birliği becerileri geliştirir.(Takımının/grubunun başarılı olması için elinden geleni yapar. Arkadaşlarını yönlendirir) - Oyun sonrası başarıyı tebrik eder. (Kazanınca veya yenilince saygı gösterir) - Oyunlarda karşılaştığı problemlere, eş veya grup arkadaşlarıyla çözüm önerileri geliştirir.
	İlişkiyi Başlatma Becerileri	- Tanıdığı kişilerle karşılaşınca gülümser. (Oyunun başlamasından önce sınıf arkadaşlarına gülümser) - Tanıdığı kişilerle karşılaşınca selam verir. (Oyunun başlamasından önce sınıf arkadaşlarına selam verir)
	Temel Motor Beceriler	- Koordinasyon ve beceri gelişimi artar. - Dengeyi sağlar (dönme, eğilme). - Tenis raketiyle topu sektirme becerisi kazanır.
Psikomotor Alan	El-Göz /El-Ayak Koordinasyonu	- Oyun alanında ilgili yönergeleri uygular. (Yönergeler doğrultusunda raketi topla sektirerek taşır, slalom yapar)
	İşitsel-Algısal Motor Gelişim	- Başlama düdüğü ile harekete başlar. (Düdük çaldığında raketle topu sektirerek oyuna başlar)
	Temel Konuşma Becerileri	- Konuşmayı başlatır. (Oyunda arkadaşını motive edici konuşmalar yapar) - Konuşmayı bitirir. (Arkadaşı oyunu bitirdiğinde onu tebrik eder)
	İleri Konuşma Becerileri	- Konuşmak için başkalarının konuşmasının tamamlanmasını bekler. (Arkadaşının oyunla ilgili stratejisinin bitmesini bekler)
Bilişsel Alan	Tamamlama, Yaratıcı Düşünme, Problem Çözme	- Öğrenci, oyunda nesne kontrolü gerektiren basit stratejiler geliştirir. (Raketi tek elle tutar, topu raketin üzerine koyar) - Nesne kontrolü gerektiren hareketleri alan farkındalığı, efor ve hareket ilişkilerini kullanarak daha doğru ve kontrollü bir şekilde yapabilme becerileri geliştirir. (Topu raketin üstünde sektirerek dengede tutar, raketle top sektirerek slalom yapar) - Oyunun kurallarına uyar. - Oyunda arkadaşını gözlemleyerek geri bildirim verir.

Oyunda Kullanılan Malzemeler

- Slalom parkurunu hazırlamak için huni veya antrenman çanağı
- Takım sayısı kadar tenis raketi

- Tenis topu
- Takım sayısına göre tenis sepeti
- Düdük

Oyuna Hazırlık Evresi

- Oyun için alanın belirlenmesi.
- Oynanacak oyun için alan hazırlanır, oyunda kullanılacak materyaller yerlerine konur.
- Çocuklarla birlikte bahçeye veya uygun olan kapalı oyun alanına çıkılır.
- Çocukları oyuna hazırlamak, oyuna ilgisini çekmek ve motivasyonlarını arttırmak amacıyla ısınma oyunları oynanır.

Isınma Oyunu: Sınıfta bulunan çocuklardan çember olmalı istenir. Uygulayıcı çemberin ortasındadır ve yönergeler vererek ısınma hareketlerine başlanır. Çocuklar şimdi hep birlikte bir orman yolculuğuna çıkıyoruz. Birlikte hafif hafif koşmaya başlıyoruz. Yağmur yağmaya başladı ve tempomuzu arttırıyoruz hızlı bir şekilde koşmaya başlıyoruz. Ormanda önümüze güzel bir elma ağacı çıktı ve oradaki elmaları toplamaya ağaç biraz yüksek yukarı doğru zıplayarak elmaları toplayalım…Yere düşen elmaları yerden almamız gerekiyor yerdeki elmaları alalım ve yanımızdaki arkadaşımıza uzatalım sağ- sola hareket etmeleri sağlanır. Elmaları toplarken biraz yorulduk şimdi hep birlikte olduğumuz yerde ellerimizi ve ayaklarımızı sallayarak dinlendirelim… uygulayıcı çocuklara yönergeleri verirken çemberin içinde aynı hareketleri yapar.

- Uygulamayı yapacak kişi ilk olarak oyunun ne olduğunu ve nasıl oynanacağını araştırmaya katılan çocuklara anlatır.

Oyuna Başlama ve Oyun Evresi

- Oyuna başlamak için sınıf mevcudiyetine göre iki veya üç takım oluşturulur.
- Oluşturulan takımlar belirlenen alanda başlama çizgisine arka arkaya yerleşir.
- İlk sıradaki oyuncu düdükle oyuna başlar.

- Oyuna başlayan oyuncu raketle top taşıyarak slalomu tamamlayıp kasaya topu bırakır.
- Yarışan oyuncu topu raketten düşürürse düşürdüğü yerden tekrar başa dönüp oyuna tekrar baştan başlar.
- Kasaya başarıyla topu bırakan oyuncu koşarak sıradaki kendi takım arkadaşına raketi teslim eder ve sıranın arkasına geçer.
- En kısa sürede tüm oyuncuları oynayan takım oyunu kazanmış olur.

Uyarlama

Kaynaştırma/Bütünleştirme sınıflarında yer alan bedensel engelli öğrencilere yönelik raketle top taşıma oyununun uyarlaması;

- Oyuna başlamadan önce oyun oynanacağı alanı, oyuna katılacak öğrencinin durumuna ve kullandığı araç var ise ona göre düzenlenebilir.
- Öğrenci tekerlekli sandalye kullanıyorsa, oyun alanının öğrencinin rahat hareket edebileceği bir genişlikte olması dikkat edilebilir.

Oyun 6: Puanlı Basketbol Oyunu: Öğrenciler sınıf mevcuduna göre kırmızı ve mavi olarak iki ayrı takıma ayrılır. Her takımın özel tasarlanmış mavi ve kırmızı renklerde her yuvarlakta farklı puanları olan platform bulunmaktadır. İki takımda sıraya geçerek karşılarında bulunan platformda bulunan yuvarlaklara topu atmaya çalışırlar. Topu puanlı yuvarlağa sokan öğrencinin puanı not edilir eğer topu yuvarlağa sokamazsa (-) yazılır. Tüm öğrenciler oyunu bitirdiğinde hangi takımın öğrencileri en fazla puanı toplamışsa oyunu kazanmış olur.

Oyun 6'nın Gelişim Alanlarına Göre Amaç, Kazanım ve Göstergeler

	Amaç	Kazanımlar ve Göstergeler
Sosyal Duyuşsal Alan	Grupla İş Yapma Becerileri İlişkiyi Sürdürme Becerileri	- Öğrenci, oyunda kullanılabilecek basit bireysel ve takım stratejilerini açıklar. (Oyunda platforma nasıl basket atacağını açıklar) - Grupta iş bölümüne uyar. (Oyunda gerektiğinde liderliği üstlenir) - Oyunda öz güvenle hareket eder. (Oyunda en yüksek puanlı alana basket atar)

		- Bireysel farklılıkları olanlarla oyun oynamada istekli olur. (Oyunlarda farklı özellikteki çocuklarla birlikte oynar) - Oyunlarda arkadaşlarıyla etkili iş birliği becerileri geliştirir. (Takımının/grubunun başarılı olması için elinden geleni yapar. Arkadaşlarını yönlendirir) - Oyun sonrası başarıyı tebrik eder. (Kazanınca veya yenilince saygı gösterir) - Oyunlarda karşılaştığı problemlere, eş veya grup arkadaşlarıyla çözüm önerileri geliştirir.
	İlişkiyi Başlatma Becerileri	- Tanıdığı kişilerle karşılaşınca gülümser. (Oyunun başlamasından önce sınıf arkadaşlarına gülümser) - Tanıdığı kişilerle karşılaşınca selam verir. (Oyunun başlamasından önce sınıf arkadaşlarına selam verir)
	Temel Motor Beceriler	- Yer değiştirme hareketlerini artan çeviklikte yapar. (Basket atma esnasında vücut pozisyonunu değiştirir) - Koordinasyon ve beceri gelişimi artar. (Dikkatli, hızlı ve amaçlı bir şekilde hareket eder. - Topu hedefe atar. (Yüksek puanlı alana basket atar)
Psikomotor Alan	El-Göz /El-Ayak Koordinasyonu	- Oyun alanında ilgili yönergeleri uygular. (Yönergeler doğrultusunda topu hedefe atar)
	Temel Konuşma Becerileri	- Konuşmayı başlatır. (Oyunda arkadaşını motive edici konuşmalar yapar) - Konuşmayı bitirir. (Arkadaşı oyunu bitirdiğinde onu tebrik eder)
	İleri Konuşma Becerileri	- Konuşmak için başkalarının konuşmasının tamamlanmasını bekler. (Arkadaşının oyunla ilgili stratejisinin bitmesini bekler)
Bilişsel Alan	Tamamlama, Yaratıcı Düşünme, Problem Çözme	- Öğrenci, oyunda nesne kontrolü gerektiren basit stratejiler geliştirir. (Topu iki el veya tek elle tutar, basket atar) - Nesne kontrolü gerektiren hareketleri alan farkındalığı, efor ve hareket ilişkilerini kullanarak daha doğru ve kontrollü bir şekilde yapabilme becerileri geliştirir. (Vücudunu öne alır, basket atar) - Oyunun kurallarına uyar. (Yönergelerle oyunun tüm kurallarını yerine getirir) - Oyunda arkadaşını gözlemleyerek geri bildirim verir.

Oyunda Kullanılan Malzemeler

- Çalışma için özel tasarlanmış iki adet mavi-kırmızı oyun platformu

- Kırmızı- mavi plastik toplar
- Top sepeti
- Başlama çizgisi için renkli tebeşir

Oyuna Hazırlık Evresi

- Oyun için alanın belirlenmesi.
- Oynanacak oyun için alan hazırlanır, çalışma için özel olarak tasarlanmış olan iki adet oyun platformu yerlerine konur.
- Çocuklarla birlikte bahçeye veya uygun olan kapalı oyun alanına çıkılır.
- Çocukları oyuna hazırlamak, oyuna ilgisini çekmek ve motivasyonlarını arttırmak amacıyla ısınma oyunları oynanır.

Isınma Oyunu: Sınıfta bulunan çocuklardan çember olmalı istenir. Uygulayıcı çemberin ortasındadır ve yönergeler vererek ısınma hareketlerine başlanır. Çocuklar şimdi hep birlikte bir orman yolculuğuna çıkıyoruz. Birlikte hafif hafif koşmaya başlıyoruz. Yağmur yağmaya başladı ve tempomuzu arttırıyoruz hızlı bir şekilde koşmaya başlıyoruz. Ormanda önümüze güzel bir elma ağacı çıktı ve oradaki elmaları toplamaya ağaç biraz yüksek yukarı doğru zıplayarak elmaları toplayalım…Yere düşen elmaları yerden almamız gerekiyor yerdeki elmaları alalım ve yanımızdaki arkadaşımıza uzatalım sağ- sola hareket etmeleri sağlanır. Elmaları toplarken biraz yorulduk şimdi hep birlikte olduğumuz yerde ellerimizi ve ayaklarımızı sallayarak dinlendirelim… uygulayıcı çocuklara yönergeleri verirken çemberin içinde aynı hareketleri yapar.

- Uygulamayı yapacak kişi ilk olarak oyunun ne olduğunu ve nasıl oynanacağını araştırmaya katılan çocuklara anlatır.

Oyuna Başlama ve Oyun Evresi

- Kırmızı ve mavi olarak oyuncular iki takıma ayrılır.
- Takımların atışa başlama çizgilerinin yanına her takım için top sepetleri konulur.

- İlk oyuncular sırasıyla toplarını her bir yuvarlakta farklı puanlar olan alanlara atar.
- Her iki takım oyuncularının aldığı puanlar not edilir.
- Eğer mavi ve kırmızı takım oyuncularından biri veya her iki takımdan da puan alamayan oyuncu varsa eksi (-) işareti konur.
- Her iki takımda da tüm oyuncular atışlarını sıraları geldiğinde yapar.
- Hangi takım en çok puanı toplarsa o takım oyunu kazanır.

Uyarlama

Kaynaştırma/Bütünleştirme sınıflarında yer alan duygu ve davranış bozukluğu olan öğrencilere yönelik puanlı basketbol oyununun uyarlaması;

- Öğrencinin oyun alanında dikkat ve odaklanma özelliklerine göre dikkat dağıtıcı uyaranların olmamasına dikkat edilebilir.
- Öğrencinin duygu durumunu düzenlemek için kullandığı özel nesneler varsa bu nesneleri oyun süresince yanında bulundurulmasına izin verilebilir.
- Öğrenci oyun esnasında yönergelere dikkatini yönlendirmede güçlük yaşıyorsa öğrenci ile göz kontağı kurarak gelişim düzeyine uygun cümleler kurabiliriz.
- Yönergelerin açık ve anlaşılır olmasına dikkat edebiliriz.

Oyun 7: Çemberimi Hedefe Atıyorum Oyunu: Özel olarak tasarlanmış ayakları profilden, ahşap zemin üzerine tahta çubukların monte edildiği oyun platformu oyun oynanacak alana yerleştirilir ve öğrenciler tek sıra halinde arka arkaya sıraya girer. Sıra başındaki öğrenci üç adet ahşap halkayı platformdaki tahta çubuklara geçirmeye çalışır, üç atıştan sonra sıranın arkasına geçer. Atışlardan sonra ahşap halkaları platformdan veya yerden uygulayıcı alır ve diğer sıradaki öğrenciye verir. Tüm çocuklar üçer halka attığında oyun biter.

Oyun 7'nin Gelişim Alanlarına Göre Amaç, Kazanımlar ve Göstergeler

	Amaç	Kazanım ve Göstergeler
Sosyal Duyuşsal Alan	Grupla İş Yapma Becerileri	- Takımda iş bölümüne uyar. (Oyun oynanırken sırasını bekler)
	İlişkiyi Sürdürme Becerileri	- Oyunda öz güvenle hareket eder. (Ahşap halkayı tahta çubuklara atar) - Bireysel farklılıkları olanlarla oyun oynamada istekli olur. (Oyunlarda farklı özellikteki çocuklarla birlikte oynar) - Oyunlarda arkadaşlarıyla etkili iş birliği becerileri geliştirir.(Takımının/grubunun başarılı olması için elinden geleni yapar. Arkadaşlarını yönlendirir) - Oyun sonrası başarıyı tebrik eder. (Kazanınca veya yenilince saygı gösterir) - Oyunlarda karşılaştığı problemlere, eş veya grup arkadaşlarıyla çözüm önerileri geliştirir.
	İlişkiyi Başlatma Becerileri	- Tanıdığı kişilerle karşılaşınca gülümser. (Oyunun başlamasından önce sınıf arkadaşlarına gülümser) - Tanıdığı kişilerle karşılaşınca selam verir. (Oyunun başlamasından önce sınıf arkadaşlarına selam verir)
	Temel Motor Beceriler	- Çeşitli nesnelerin üzerinde denge gösterir. (Atış yaparken öne doğru eğilir, atış yaparken ayağından destek alır) - Yer değiştirme hareketlerini artan çeviklikte yapar. (Atış yaparken yönünün değiştirir, atış esnasında sakinliğini korur) - Koordinasyon ve beceri gelişimi artar. (Dikkatli ve amaçlı bir şekilde hareket eder.
Psikomotor Alan	El-Göz /El-Ayak Koordinasyonu	- Hedefe odaklanır. (Ahşap halkaları hedefe atmak için dikkatini toplar)
	Temel Konuşma Becerileri	- Konuşmayı başlatır. (Oyunda atış yapan arkadaşını motive edici konuşmalar yapar) - Konuşmayı bitirir. (Arkadaşı atışı yaptığında onu tebrik eder)
	İleri Konuşma Becerileri	- Konuşmak için başkalarının konuşmasının tamamlanmasını bekler. (Arkadaşının oyunla ilgili stratejisinin bitmesini bekler).
Bilişsel Alan	Tamamlama, Yaratıcı Düşünme, Problem Çözme	- Oyunda nesne kontrolü gerektiren basit stratejiler geliştirir. (Ahşap çemberi kavrar, hedefe atış yapar) - Nesne kontrolü gerektiren hareketleri alan farkındalığı, efor ve hareket ilişkilerini kullanarak daha doğru ve kontrollü bir şekilde yapabilme becerileri geliştirir. (Vücudunu öne alır, kolunu öne doğru uzatır) - Oyunun kurallarına uyar.

	- Oyunda arkadaşını gözlemleyerek geri bildirim verir.

Oyunda Kullanılan Malzemeler

- Özel olarak tasarlanmış ayakları profilden, ahşap zemin üzerine tahta çubukların monte edildiği oyun platformu.
- Atış çizgisinin belirlenmesi için renkli tebeşir.
- Ahşap çember

Oyuna Hazırlık Evresi

- Oyun için oynanacak alan belirlenir ve alan hazırlanır.
- Çalışma için hazırlanmış olan ayakları profilden, ahşap zemin üzerine tahta çubukların monte edildiği oyun platformu oynanacak alana yerleştirilir.
- Oyunda tahta çubuklara atılacak olan ahşap çemberler sepetlere konur.

Oyuna Başlama ve Oyun Evresi

- Oyun öncesi çocuklarla ısınma etkinlikleri yapılır ve çocuklara oyunun kuralları anlatılır.

  Isınma Oyunu: Sınıfta bulunan çocuklardan çember olmalı istenir. Uygulayıcı çemberin ortasındadır ve yönergeler vererek ısınma hareketlerine başlanır. Çocuklar şimdi hep birlikte bir orman yolculuğuna çıkıyoruz. Birlikte hafif hafif koşmaya başlıyoruz. Yağmur yağmaya başladı ve tempomuzu arttırıyoruz hızlı bir şekilde koşmaya başlıyoruz. Ormanda önümüze güzel bir elma ağacı çıktı ve oradaki elmaları toplamaya ağaç biraz yüksek yukarı doğru zıplayarak elmaları toplayalım…Yere düşen elmaları yerden almamız gerekiyor yerdeki elmaları alalım ve yanımızdaki arkadaşımıza uzatalım sağ- sola hareket etmeleri sağlanır. Elmaları toplarken biraz yorulduk şimdi hep birlikte olduğumuz yerde ellerimizi ve ayaklarımızı sallayarak dinlendirelim… uygulayıcı çocuklara yönergeleri verirken çemberin içinde aynı hareketleri yapar.
- Kurallar anlatıldıktan sonra oyuncular tek sıra halinde arka arkaya sıraya sokulur.

- Oyun için atış çizgisi çizilir.
- Sıraya giren her çocuk üçer adet ahşap çemberleri ahşap çubuklara geçirmek için atış yapar.
- Her çocuk üçer atış yaptıktan sonra oyun biter.

Uyarlama

Kaynaştırma/Bütünleştirme sınıflarında yer alan işitme engelli olan öğrencilere yönelik çemberimi hedefe atıyorum oyununun uyarlaması;

- Öğrenciyle yüz yüze ve yakın bir pozisyonda olabiliriz.
- Çocuk işitme cihazı kullanıyorsa, ses ayarlarını kontrol edebiliriz.
- İletişimi kolaylaştırmak için öğrencinin iyi işiten kulağının tarafında olabiliriz.
- Güneş ışığı dudak okumayı zorlaştırdığı için çocuğun sırtının güneşe dönük olmasına dikkat edebiliriz.
- Öğrenci destekleyici teknolojiler kullanıyorsa, yüksek sesle konuşmamaya özen gösterebiliriz.

Oyun 8: Hedefi İstediğim Gibi Vuruyorum Oyunu: Özel olarak tasarlanmış ahşap bölmeli platform oyun oynanacak alana yerleştirilir ve öğrenciler tek sıra halinde arka arkaya sıraya girer. Sıra başındaki öğrenci dört adet topla lobutları devirmeye çalışır, dört atıştan sonra sıranın arkasına geçer. Atışlardan sonra lobutlar uygulayıcı tarafından tekrar platforma yerleştirilir ve toplar sıradaki öğrenciye verilir. Tüm çocuklar dörder topla atış attığında oyun biter.

Oyun 8'in Gelişim Alanlarına Göre Amaç ve Kazanımları

	Amaç	Kazanımlar
Sosyal Duyuşsal Alan	Grupla İş Yapma Becerileri İlişkiyi Sürdürme Becerileri	- Takımda iş bölümüne uyar. (Oyun oynanırken sırasını bekler) - Oyunda öz güvenle hareket eder. (Topları lobuta atar) - Bireysel farklılıkları olanlarla oyun oynamada istekli olur. (Oyunlarda farklı özellikteki çocuklarla birlikte oynar) - Oyunlarda arkadaşlarıyla etkili iş birliği becerileri geliştirir. (Oyunda başarılı olmak için elinden geleni yapar. Arkadaşlarını yönlendirir) - Oyun sonrası başarıyı tebrik eder. (Kazanınca veya yenilince saygı gösterir)

		- Oyunlarda karşılaştığı problemlere eş veya grupla çözümler önerir. (Problemlerle ilişkin çözüm yolları arar) - Bireysel kararlarla hareket etme duygusunu güçlendirir. (İstediği atış tekniğiyle atış yapar)
	İlişkiyi Başlatma Becerileri	- Tanıdığı kişilerle karşılaşınca gülümser. (Oyunun başlamasından önce sınıf arkadaşlarına gülümser) - Tanıdığı kişilerle karşılaşınca selam verir. (Oyunun başlamasından önce sınıf arkadaşlarına selam verir)
	Temel Motor Beceriler	- Koordinasyon ve beceri gelişimi artar. - Topu lobutlara atma becerisi kazanır. (Kolunu uzatarak topu atar) - Çeşitli nesnelerin üzerinde denge gösterir. (Atış yaparken öne doğru eğilir, atış yaparken ayağından destek alır) - Yer değiştirme hareketlerini artan çeviklikte yapar. (Atış yaparken yönünün değiştirir, atış esnasında sakinliğini korur) - Koordinasyon ve beceri gelişimi artar. (Dikkatli ve amaçlı bir şekilde hareket eder.
Psikomotor Alan	El-Göz /El-Ayak Koordinasyonu	- Hedefe odaklanır. (Topu lobuta atar) - Lobutları hedefe atmak için el-göz-ayak koordinasyonunu sağlar.
	Temel Konuşma Becerileri	- Konuşmayı başlatır. (Oyunda atış yapan arkadaşını motive edici konuşmalar yapar) - Konuşmayı bitirir. (Arkadaşı atışı yaptığında onu tebrik eder)
	İleri Konuşma Becerileri	- Konuşmak için başkalarının konuşmasının tamamlanmasını bekler. (Arkadaşının oyunla ilgili stratejisinin bitmesini bekler).
Bilişsel Alan	Tamamlama, Yaratıcı Düşünme, Problem Çözme	- Öğrenci, oyunda nesne kontrolü gerektiren basit stratejiler geliştirir. (Topu iki eliyle kavrar, hedefe atış yapar) - Nesne kontrolü gerektiren hareketleri alan farkındalığı, efor ve hareket ilişkilerini kullanarak daha doğru ve kontrollü bir şekilde yapabilme becerileri geliştirir.(Vücudunu öne alır, kolunu öne doğru topu atar) - Oyunun kurallarına uyar. - Oyunda arkadaşını gözlemleyerek geri bildirim verir.

Oyunda Kullanılan Malzemeler

- Özel olarak tasarlanmış ahşap bölmeli oyun platform
- Bölmelere konacak renkli lobut

- Renkli tebeşir.

Oyuna Hazırlık Evresi

- Oyun için oynanacak alan belirlenir ve alan hazırlanır.
- Çalışma için hazırlanmış olan ahşap bölmeli oyun platformu oynanacak alana yerleştirilir.
- Oyun platformunun bölmelerine lobutlar yerleştirilir.
- Oyunda lobutları düşürmek için kullanılacak olan toplar sepetlere konur.

Oyuna Başlama ve Oyun Evresi

- Oyun öncesi çocuklarla ısınma etkinlikleri yapılır ve çocuklara lobutları devirebilmek için farklı atış teknikleri gösterilir.

  Isınma Oyunu: Sınıfta bulunan çocuklardan çember olmalı istenir. Uygulayıcı çemberin ortasındadır ve yönergeler vererek ısınma hareketlerine başlanır. Çocuklar şimdi hep birlikte bir orman yolculuğuna çıkıyoruz. Birlikte hafif hafif koşmaya başlıyoruz. Yağmur yağmaya başladı ve tempomuzu arttırıyoruz hızlı bir şekilde koşmaya başlıyoruz. Ormanda önümüze güzel bir elma ağacı çıktı ve oradaki elmaları toplamaya ağaç biraz yüksek yukarı doğru zıplayarak elmaları toplayalım…Yere düşen elmaları yerden almamız gerekiyor yerdeki elmaları alalım ve yanımızdaki arkadaşımıza uzatalım sağ- sola hareket etmeleri sağlanır. Elmaları toplarken biraz yorulduk şimdi hep birlikte olduğumuz yerde ellerimizi ve ayaklarımızı sallayarak dinlendirelim… uygulayıcı çocuklara yönergeleri verirken çemberin içinde aynı hareketleri yapar.
- Farklı atış teknikleri; Temel atış (durarak omuz üzerinden atış), kalça yüksekliğinde atış (kol ve el durumu kalça seviyesinde atış)
- Atış teknikleri gösterildikten sonra oyuncular tek sıra halinde arka arkaya sıraya sokulur.
- Oyun için atış çizgisi çizilir.
- Sıraya giren her çocuk dört adet topla farklı atış teknikleri kullanarak lobutları düşürmeye çalışırlar.
- Her çocuk oyunu oynadıktan sonra oyun sonlanır.

Uyarlama

Kaynaştırma/Bütünleştirme sınıflarında yer alan öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yönelik hedefi istediğim gibi vuruyorum oyununun uyarlaması;

- Öğrenciye basitçe oyunun nasıl oynanacağı hakkında bilgi verilebilir.
- Öğrenci oyunu ilk seferde anlamazsa oyunu farklı bir yolla tekrar anlatılabilir.
- Kesin ve açık tanımlar yaparak oyun hakkında geri bildirimler verilebilir.
- Öğrenciye oyunla ilgili yönergeler görsel olarak uygulayıcı tarafından gösterilebilir.
- Yönergelerin açık ve anlaşılır olmasına dikkat edebiliriz.

Oyun 9: Kurbağacık Oyunu: Öğrenciler sınıf mevcudiyetine göre iki ayrı takıma ayrılır. Oyuna başlama ve bitiş noktaları belirlenir. Uygulayıcı tarafından öğrencilere ayak bilekleri tutulup sıçramanın nasıl olacağı gösterilir ve sonrasında sıranın ilk başında bulunan öğrenciler yere çökerek sıçrama hareketini gerçekleştirirler. Öğrenciler sıçrama hareketinden sonra oldukları yerde kalarak uygulayıcılar ne kadar sıçradıklarını çizerler ve sıradaki arkadaşları sıçrama hareketini bitiren arkadaşlarının kaldıkları yerden ayakucunu koyarak sıçrama hareketini devam ettirirler. Tüm oyuncular aynı şekilde sıçrama hareketi yaparak oyunu tamamlar. Bitiş çizgisine ilk gelen takım oyunu kazanır.

Oyun 9'in Gelişim Alanlarına Göre Amaç ve Kazanımları

	Amaç	Kazanımlar
Sosyal Duyuşsal Alan	Grupla İş Yapma Becerileri İlişkiyi Sürdürme Becerileri	- Öğrenci, oyunda kullanılabilecek basit bireysel ve takım stratejilerini açıklar. (Oyunda ayak bileklerinden tutup nasıl sıçraması yapacağını açıklar) - Grupta iş bölümüne uyar. (Oyunda gerektiğinde liderliği üstlenir) - Oyunda öz güvenle hareket eder. (Uygulayıcı yönlendirilmesi olmadan oyuna başlar.) - Bireysel farklılıkları olanlarla oyun oynamada istekli olur. (Oyunlarda farklı özellikteki çocuklarla birlikte oynar) - Oyunlarda arkadaşlarıyla etkili iş birliği becerileri geliştirir.(Takımının/grubunun başarılı olması için elinden geleni yapar. Arkadaşlarını yönlendirir) - Oyun sonrası başarıyı tebrik eder. (Kazanınca veya yenilince saygı gösterir)

		- Oyunlarda karşılaştığı problemlere, eş veya grup arkadaşlarıyla çözüm önerileri geliştirir.
	İlişkiyi Başlatma Becerileri	- Tanıdığı kişilerle karşılaşınca gülümser. (Oyunun başlamasından önce sınıf arkadaşlarına gülümser) - Tanıdığı kişilerle karşılaşınca selam verir. (Oyunun başlamasından önce sınıf arkadaşlarına selam verir)
	Temel Motor Beceriler	- Dengeyi sağlar (Öne eğilme yapar, destek alarak sıçrar). - Sıçrama becerisi kazanır. (Ellerini ayak bileklerine koyarak sıçrama yapar)
Psikomotor Alan	El-Göz /El-Ayak Koordinasyonu	Oyun alanında ilgili yönergeleri uygular. (Yönergeler doğrultusunda sıçrama hareketini yapar)
	İşitsel-Algısal Motor Gelişim	- Başlama düdüğü ile harekete başlar. (Düdük çaldığında sıçrama hareketine başlar)
	Temel Konuşma Becerileri	- Konuşmayı başlatır. (Oyunda arkadaşını motive edici konuşmalar yapar) - Konuşmayı bitirir. (Arkadaşı sıçrama hareketini bitirdiğinde onu tebrik eder)
	İleri Konuşma Becerileri	- Öğrenci, söz hakkı almadan önce arkadaşlarının konuşmasını tamamlamasını bekler. (Arkadaşının oyunla ilgili stratejisinin bitmesini bekler)
Bilişsel Alan	Tamamlama, Yaratıcı Düşünme, Problem Çözme	- Oyunun kurallarına uyar. - Oyunda arkadaşını gözlemleyerek geri bildirim verir.

Oyunda Kullanılan Malzemeler

- Renkli tebeşir
- Düdük

Oyuna Hazırlık Evresi

- Oyun için oynanacak alan belirlenir ve alan hazırlanır.

Oyuna Başlama ve Oyun Evresi

- Oyun öncesi çocuklarla ısınma etkinlikleri yapılır ve çocuklara oyunun kuralları anlatılır.
- Çocuklara ayak bileklerinden tutularak nasıl sıçrayacağı uygulayıcı tarafından gösterilir.
- Oyun için çocuklar iki gruba ayrılır.

- Oyun için çıkış çizgisi çizilir.
- Oyuncular, çıkış çizgisi arkasına sıralanırlar.
- Birinci oyuncuların ayakuçları çizgiye değecek şekilde olmalıdır.
- Birinci oyuncular, düdük sesiyle çömelme pozisyonundan hızla öne doğru sıçrayarak mümkün olduğunca kadar uzak mesafeye ulaşmaya çalışır.
- Öğrenciler sıçrama hareketinden sonra oldukları yerde kalarak uygulayıcılar ne kadar sıçradıklarını çizerler ve sıradaki arkadaşları sıçrama hareketini bitiren arkadaşlarının kaldıkları yerden ayak ucunu koyarak sıçrama hareketini devam ettirirler.
- Tüm oyuncular sırasıyla aynı şekilde sıçrar.
- Bitiş çizgisine ilk gelen takım oyunu kazanır.

Uyarlama

Kaynaştırma/Bütünleştirme sınıflarında yer alan öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yönelik kurbağacık oyununun uyarlaması;

- Öğrencinin dikkat ve odaklanma özelliklerine göre oyun ortamı uyaranlardan arındırılabilir.
- Öğrenci oyunla ilgili yönergelere dikkatini yönlendirmede güçlük yaşıyorsa öğrenciyle göz kontağı kurarak öğrencinin dikkatini uygulayıcıya çekilebilir.
- Öğrenci yönergeleri anlamada sınırlılık yaşıyorsa uygulayıcı tarafından yönergeler görsel olarak gösterilebilir.

Oyun 10: Top Sürme Oyunu: Oyun için hunilerle iki ayrı slalom parkuru hazırlanır. Öğrenciler sınıf mevcudiyetine göre iki ayrı takıma ayrılır ve öğrenciler arka arkaya sıraya girerler. Uygulayıcı tarafından oyun başlatıldığında öğrenciler topu ayakla sürerek hunilerin arasında slalom yapıp parkuru bitirirler ardından sırada bekleyen arkadaşlarına topu verirler. Slalom sırasında topu dışarı kaçıran öğrenci çıkış çizgisinden tekrar oyunu başlatır. Parkuru en erken bitiren takım oyunu kazanır.

Oyun 10'nun Gelişim Alanlarına Göre Amaç ve Kazanımları

	Amaç	Kazanımlar
Sosyal Duyuşsal Alan	Grupla İş Yapma Becerileri İlişki Sürdürme Becerileri	- Öğrenci, oyunda kullanılabilecek basit bireysel ve takım stratejilerini açıklar. (Slalomu tamamlamak için yapılması gerekeni açıklar) - Temel hareket becerilerini uygularken kullanılan ilişkileri söyler. (Arkadaşına ayak içiyle topu nasıl taşıyacağını söyler) - Bireysel farklılıkları olanlarla oyun oynamada istekli olur. (Oyunlarda farklı özellikteki çocuklarla birlikte oynar) - Oyunlarda arkadaşlarıyla etkili iş birliği becerileri geliştirir.(Takımının/grubunun başarılı olması için elinden geleni yapar, arkadaşlarını yönlendirir) - Oyun sonrası başarıyı tebrik eder. (Kazanınca veya yenilince saygı gösterir) - Oyunlarda karşılaştığı problemlere, eş veya grup arkadaşlarıyla çözüm önerileri geliştirir.
	İlişkiyi Başlatma Becerileri	- Tanıdığı kişilerle karşılaşınca gülümser. (Oyunun başlamasından önce sınıf arkadaşlarına gülümser) - Tanıdığı kişilerle karşılaşınca selam verir. (Oyunun başlamasından önce sınıf arkadaşlarına selam verir)
	Temel Motor Beceriler	- Ayakla top sürme becerisi kazanır. (Huniler arasında ayak içiyle top sürer) - Yer değiştirme hareketlerini artan çeviklikte yapar. (Kuleyi topla yıkmak için yönünü, temposunu ve gücünü ayarlar) - Denge hareketleri yapar. (Topu ayağıyla taşır) - Koordinasyon ve beceri gelişimi artar. (Dikkatli, hızlı ve amaçlı bir şekilde hareket eder)
Psikomotor Alan	El-Göz /El-Ayak Koordinasyonu	Mekanda konumla ilgili yönergeleri uygular. (Yönergeler doğrultusunda slalomu tamamlar)
	Temel Konuşma Becerileri	- Konuşmayı başlatır. (Oyunda arkadaşını motive edici konuşmalar yapar) - Konuşmayı bitirir. (Arkadaşı oyunda kuleyi vurduğunda onu tebrik eder)
	İleri Konuşma Becerileri	- Konuşmak için başkalarının konuşmasının tamamlanmasını bekler. (Arkadaşının oyunla ilgili stratejisinin bitmesini bekler)
Bilişsel Alan	Tamamlama, Yaratıcı Düşünme, Problem Çözme	- Oyunda arkadaşını gözlemleyerek geri bildirim verir. (Arkadaşının performansı hakkında geri bildirim verir) - Oyun anında düşünme, algılama, sıralama yapar. (Oyunda topu ayakla tutma, sürme yapar)

	- Nesne kontrolü gerektiren hareketleri alan farkındalığı, efor ve hareket ilişkilerini kullanarak daha doğru ve kontrollü bir şekilde yapabilme becerileri geliştirir. (Hız alarak topu ayakla sürer)

Oyuna Hazırlık Evresi

- Oyun için oynanacak alan belirlenir ve alan hazırlanır.
- Slalom hareketini topsuz alanda hayali olarak uygulama.
- Topu tek ayakla yavaş ve kontrollü sürme.

Oyuna Başlama ve Oyun Evresi

- Oyun öncesi çocuklarla ısınma etkinlikleri yapılır ve çocuklara oyunun kuralları anlatılır.

  Isınma Oyunu: Sınıfta bulunan çocuklardan çember olmalı istenir. Uygulayıcı çemberin ortasındadır ve yönergeler vererek ısınma hareketlerine başlanır. Çocuklar şimdi hep birlikte bir orman yolculuğuna çıkıyoruz. Birlikte hafif hafif koşmaya başlıyoruz. Yağmur yağmaya başladı ve tempomuzu arttırıyoruz hızlı bir şekilde koşmaya başlıyoruz. Ormanda önümüze güzel bir elma ağacı çıktı ve oradaki elmaları toplamaya ağaç biraz yüksek yukarı doğru zıplayarak elmaları toplayalım…Yere düşen elmaları yerden almamız gerekiyor yerdeki elmaları alalım ve yanımızdaki arkadaşımıza uzatalım sağ- sola hareket etmeleri sağlanır. Elmaları toplarken biraz yorulduk şimdi hep birlikte olduğumuz yerde ellerimizi ve ayaklarımızı sallayarak dinlendirelim… uygulayıcı çocuklara yönergeleri verirken çemberin içinde aynı hareketleri yapar.
- Oyun için çocuklar iki gruba ayrılır.
- Oyun için çıkış çizgisi çizilir.
- Oyuncular, çıkış çizgisi arkasına sıralanırlar.
- Birinci oyuncular düdük eşliğinde belirlenen alandaki parkurda ayakla top sürmeye başlarlar.
- Parkuru tamamlayan birinci oyuncunun ardından ikinci oyuncu parkura başlar.

- Parkurda top sürme esnasında çocuk topu alandan dışarı veya topu bariyerlere çarptırırsa çıkış çizgisinden oyunu tekrar başlatır.
- Parkuru en erken bitiren takım oyunu kazanır.

Oyunda Kullanılan Malzemeler

- Renkli tebeşir
- İki adet top
- Slalomu belirlemek için huni

EK 10 SOSYOMETRİ TESTİ

AKRAN DERECELENDİRME ÖLÇEĞİ

Ad Soyad:

Cinsiyet:

Sınıf:

Sevgili Öğrenciler,

Sizlere sınıfınızda bulunan arkadaşlarınızın isimlerinin bulunduğu bir liste verilmiştir. Teneffüste oynamak istediğiniz arkadaşlarınız belirlenecektir. Arkadaşlarınızdan hoşlanma derecelerinizi, arkadaşlarınızın isimlerinin yanındaki kutucuklara (x) işareti koyarak belirtiniz. Arkadaşlarınızın isimlerinin yanındaki kutucuklardaki istediğiniz bir emojiye (x) işareti koyunuz. Listeyi işaretlerken kendi adınızın olduğu kutucuğu boş bırakınız. Sınıfınızda bulunan arkadaşlarınızın hepsi ile ilgili düşüncelerinizi, kutucuklara işaretleyerek belirtiniz. Verdiğiniz bilgiler hiç kimseyle paylaşılmayacak, gizli tutulacaktır. Lütfen sizde verdiğiniz bilgileri kimseyle paylaşmayınız.

Fotograf	Ad-Soyad			
			X	
		X		
				X

		X		
				X
			X	
		X		