



TÜRKİYE CUMHURİYETİ
MANİSA CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

**EĞİTİLEBİLİR ZİHİNSEL KISITLILIĞI OLAN ÇOCUKLARIN
SOSYAL BECERİ GELİŞİMLERİNE UYARLANMIŞ EĞİTSEL
OYUN UYGULAMALARININ ETKİSİ**

HAZIRLAYAN: BÜŞRA SÜNGÜ
DOKTORA TEZİ

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI

DANIŞMAN
Dr.Öğr. Üyesi HÜSEYİN ÇAMLIYER

MANİSA – 2020



TÜRKİYE CUMHURİYETİ
MANİSA CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

**EĞİTİLEBİLİR ZİHİNSEL KISITLILIĞI OLAN ÇOCUKLARIN
SOSYAL BECERİ GELİŞİMLERİNE UYARLANMIŞ EĞİTSEL
OYUN UYGULAMALARININ ETKİSİ**

HAZIRLAYAN: BÜŞRA SÜNGÜ
DOKTORA TEZİ

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI

Dr.Öğr. Üyesi HÜSEYİN ÇAMLIYER (Danışman)

Doç. Dr. SERDAR TOK (Jüri Üyesi)

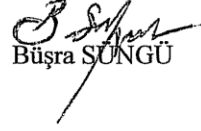
Doç. Dr. MÜMİNE SOYTÜRK (Jüri Üyesi)

Doç. Dr. Melih BALYAN (Jüri Üyesi)

Dr. Öğr. Üyesi Hulusi ALP (Jüri Üyesi)

BEYAN

Bu tez çalışmasının kendi çalışmam olduğunu, tezin planlanmasından, veri toplanması ve yazımına kadar bütün safhalarda etik dışı davranışımın olmadığını, bu tezdeki bütün bilgileri akademik ve etik kurallar içinde elde ettiğimi, bu tez çalışmayla elde edilmeyen bütün bilgi ve yorumlara kaynak gösterdiğimi ve bu kaynakları da kaynaklar listesine aldığımı, yine bu tezin çalışılması ve yazımı sırasında patent ve telif haklarımı ihlal edici bir davranışımın olmadığını beyan ederim.


Büşra SONGÜ



TEŞEKKÜR

Araştırmanın planlanmasında, yürütülmesinde değerli katkılarını esirgemeyen danışmanım değerli hocam Sayın Dr.Öğr. Üyesi Hüseyin ÇAMLIYER'e alanla ilgili tecrübeleri, bilgisi ve desteği ile her zaman yanımda olduğu için ve araştırma sürecinde değerli görüş ve düşünceleri ile her zaman yol gösteren ve desteğini esirgemeyen değerli hocam Sayın Prof. Dr. Hatice ÇAMLIYER'e saygı, sevgi ve teşekkürlerimi sunarım.

Tez izleme komitemde yer alan değerli hocalarım Sayın Doç. Dr. Mümine SOYTÜRK ve Sayın Doç. Dr. Serdar TOK'a araştırmanın her aşamasında fikirlerini ve katkılarını esirgemedi, sorunlarımı çözmek için her zaman yapıcı yaklaşımlarla destek oldukları için teşekkür ederim.

Araştırmanın örnekleme ulaşmamda gerekli izinlerin alınmasında ve tezimin her aşamasında yardımlarını esirgemeyen değerli hocam Sayın Dr. Öğr. Üyesi Erdal EKE ve değerli eşi Keziban EKE'e her zaman yanımda oldukları için sonsuz teşekkür ederim.

Araştırmama sağladığı katkılar için değerli hocam Doç. Dr. Ömer ANTALYALI'ya teşekkür ederim.

Doktora eğitimim boyunca hem manevi olarak hem de bilgi ve donanımı ile yanımda olan değerli hocam Doç. Dr. Selhan ÖZBEY'e gönülden teşekkür ederim.

Bu zorlu süreçte her zaman yanımda olarak araştırmama sağladığı katkılar için sevgili Barış DEMİR'e gönülden teşekkür ederim.

Hayatımın her aşamasında kuşkusuz en büyük desteği aldığım, ellerini her zaman arkamda hissettiğim canım annem Azime SÜNGÜ, babam Refik SÜNGÜ'ye ablam Seda ALTINÖZ, abim İsmail ALTINÖZ ve canımız Esila ALTINÖZ'e sonsuz teşekkür ederim.

Son olarak araştırmama gönüllü olarak katılım gösteren özel gereksinimli öğrencilerim ve aileleri ile Isparta Özel Eğitim Ortaokulu, Isparta Mavi Kent Ortaokulu değerli yöneticilerine ve öğretmenlerine çok teşekkür ederim.

Büşra SÜNGÜ
MANİSA / 2020

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	i
İÇİNDEKİLER.....	ii
KISALTMALAR ve SİMGELER LİSTESİ.....	v
TABLolar LİSTESİ.....	vi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	ix
1.TÜRKÇE ÖZET.....	1
2.ABSTRACT.....	2
3.GİRİŞ VE AMAÇ.....	3
3.1 ARAŞTIRMANIN AMACI ve ÖNEMİ.....	4
3.2 ARAŞTIRMANIN GEREKÇESİ.....	6
3.3 ARAŞTIRMANIN BİLİM HAYATINA GETİRECEĞİ YENİLİKLER.....	7
4.GENEL BİLGİLER.....	8
4.1 SOSYAL BECERİ.....	8
4.2 SOSYAL BECERİLERİN SINIFLANDIRILMASI.....	10
4.3 SOSYAL BECERİ AŞMALARINI ETKİLEYEN FAKTÖRLER.....	11
4.3.1 Aile İlişkileri.....	11
4.3.2 Arkadaşlık İlişkileri.....	11
4.3.3 Oyun.....	12
4.3.4 Kitle İletişim Araçları.....	13
4.3.5 Sosyal Çevre.....	13
4.4 ZİHİNSEL KISITLILIK.....	13
4.5 ZİHİNSEL KISITLILIĞIN SINIFLANDIRILMASI.....	15
4.5.1 Sınıflamada Yeni Yaklaşımlar.....	16
4.5.1.1 ICD-9 ve ICD-10 sınıflama sistemleri.....	16
4.5.1.2 APA çok eksenli sistem.....	18
4.5.2 Türkiye’de Yapılan Sınıflamalar.....	18
4.5.2.1 Eğitsel sınıflamalar.....	18
4.5.2.2 Sağlık Sınıflamaları.....	19
4.6 ZİHİN KISITLILIĞINDA RİSK ETMENLERİ.....	20
4.7 ZİHİNSEL KISITLILIĞI OLAN BİREYLERİN ÖZELLİKLERİ.....	21

4.7.1 Kapasite ve Öğrenme Özellikleri.....	21
4.7.2 Sosyal ve Duygusal Özellikleri.....	21
4.7.3 Fiziksel ve Motor Gelişim Özellikleri.....	22
4.8 ZİHİNSEL KISITLILIĞI OLAN BİREYLERDE SOSYAL BECERİ YETERSİZLİKLERİ VE NEDENLERİ.....	23
4.9 OYUNUN TANIMI.....	25
4.10 OYUNUN SINIFLANDIRILMASI.....	26
4.11 EĞİTSEL OYUN ve ÖNEMİ.....	27
4.12 EĞİTSEL OYUNLARIN SINIFLANDIRILMASI.....	30
4.13 EĞİTSEL OYUN VE GELİŞİM ALANLARI.....	31
4.13.1 Sosyal Gelişim.....	32
4.13.2 Devinsel Gelişim.....	32
4.13.3 Zihin Gelişimi.....	32
4.14 UYARLANMIŞ EĞİTSEL OYUN.....	33
4.14.1 Uyarlanmış Beden Eğitimi ve Ortaya Çıkışı.....	33
4.14.2 Uyarlanmış Fiziksel Aktivite.....	35
4.14.3 Uyarlanmış Spor.....	36
4.14.4 Uyarlanmış Eğitsel Oyun.....	36
4.15 ZİHİNSEL KISITLILIĞI OLAN ÇOCUKLAR ve UYARLANMIŞ EĞİTSEL OYUNLARIN ÖNEMİ.....	37
4.16 SOSYAL BECERİLER ALANINDA YAPILAN ÇALIŞMALAR	38
5.GEREÇ VE YÖNTEM.....	42
5.1 ARAŞTIRMANIN TİPİ.....	42
5.2 ARAŞTIRMANIN YAPILDIĞI YER ve SÜRESİ.....	42
5.2.1 Pilot Uygulama.....	42
5.2.2 Uyarlanmış Eğitsel Oyun Programı.....	45
5.2.3 Uyarlanmış Eğitsel Oyun Örnekleri.....	46
5.3 ARAŞTIRMANIN ÖRNEKLEMİ.....	51
5.4 ARAŞTIRMA HIPOTEZLERİ.....	52
5.5 BAĞIMLI ve BAĞIMSIZ DEĞİŞKENLER.....	52
5.6 VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	53
5.6.1 Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (7-12).....	53
5.6.2 Sosyal Beceri Analizi Gözlem Formu.....	55

5.7 VERİ TOPLAMA YÖNTEMİ.....	56
5.8 VERİLERİN DEĞERLENDİRİLMESİ.....	58
5.9 ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI.....	58
5.10 ARAŞTIRMANIN ETİK YÖNÜ.....	59
6.BULGULAR.....	60
6.1 UYGULAMA GRUBUNU DEĞERLENDİRENLER ARASI KORELASYON BULGULARI.....	60
6.2 KONTROL GRUBUNU DEĞERLENDİRENLER ARASI KORELASYON BULGULARI.....	70
6.3 SBDÖ ALT BOYUTLARININ UYGULAMA GRUBUNA İLİŞKİN BULGULARI.....	75
6.4 SBDÖ'NİN UYGULAMA GRUBUNA İLİŞKİN BULGULARI.....	83
6.5 SBDÖ ALT BOYUTLARININ KONTROL GRUBUNA İLİŞKİN BULGULARI.....	97
6.6 SBDÖ'NİN KONTROL GRUBUNA İLİŞKİN BULGULARI.....	100
6.7 UYARLANMIŞ EĞİTSEL OYUNLARIN SBDÖ ALT BOYUTLARINA ETKİSİ.....	106
6.8 SOSYAL BECERİ ANALİZİ GÖZLEM FORMUNA (SBAGF) İLİŞKİN BULGULAR.....	109
7. TARTIŞMA	117
8. SONUÇLAR VE ÖNERİLER	125
9. KAYNAKLAR	129
10. EKLER	152
11. ÖZGEÇMİŞ	163

KISALTMALAR VE SİMGELER^[L]_[SEP]

EZKÇ: Eğitilebilir Zihinsel Kısıtlılığı Olan Çocuk

ZKÇ: Zihinsel Kısıtlılığı olan Çocuk

BE: Beden Eğitimi

SBDÖ: Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği

SBAGF: Sosyal Beceri Analizi Gözlem Formu

B.D.: Bağımsız Davranış

İ.P.: İpucu ile Davranış

AAMR: American Association on Mental Retardation

AAIDD: Amerikan Zihinsel ve Gelişimsel Yetersizlikler Birliği

ZB: Zeka Bölümü

APA : Amerikan Psychiatric Association

ICD: International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems

ICF: International Classification of Functioning, Disability and Health

AAHPER: Amerikan Sağlık Birliği, Beden Eğitimi ve Rekreasyon

RAM: Rehberlik Araştırma Merkezi

DEAH : Dikkat Eksikliği ve Aşırı hareketli

AAUFA: Akran Aracılı Uyarlanmış Fiziksel Aktivite

OSBP : Otizm Sosyal Beceriler Profili

IQ: Zeka Katsayısı

DELTA TESTİ(Δ):Son test ile ön test farkı

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1. Zihin Kısıtlılığının Risk Etmenleri.....	21
Tablo 2. Bilim İnsanlarına Göre Oyun Sınıflandırılması.....	26
Tablo 3. Zihin ve Oyun Gelişiminin Evreleri.....	33
Tablo 4. Sosyal Beceriler ile İlgili Türkiye’de ve Dünya’da Yapılmış Çalışmalar...38	
Tablo 5. Pilot Çalışma Uygulama Grubunun SBDÖ Alt Boyutlarından Aldıkları Öntest ve Sontest Puanlarının Wilcoxon Testi Sonuçları.....	43
Tablo 6. Pilot Çalışma Kontrol Grubunun SBDÖ Alt Boyutlarından Aldıkları Öntest ve Sontest Puanlarının Wilcoxon Testi Sonuçları.....	44
Tablo 7. Oyun İki’nin Gelişim Alanlarına Göre Amaç ve Kazanımları.....	47
Tablo 8. SBDÖ (7-12).....	54
Tablo 9. Uygulama Grubu Öntest SBDÖ Alt Boyutlarında Değerlendirenler Arasındaki İlişki Belirlemek Üzere Yapılan Spearman Sıra Farkları Korelasyon Analizi Sonuçları	60
Tablo 10. Uygulama Grubu Öntest SBDÖ Maddelerinde Değerlendirenler Arasındaki İlişki Belirlemek Üzere Yapılan Spearman Sıra Farkları Korelasyon Analizi Sonuçları	63
Tablo 11. Kontrol Grubu Öntest SBDÖ Alt Boyutlarında Değerlendirenler Arasındaki İlişki Belirlemek Üzere Yapılan Spearman Sıra Farkları Korelasyon Analizi Sonuçları	70
Tablo 12. Kontrol Grubu Öntest SBDÖ Maddelerinde Değerlendirenler Arasındaki İlişki Belirlemek Üzere Yapılan Spearman Sıra Farkları Korelasyon Analizi Sonuçları	72
Tablo 13. Uygulama ve Kontrol Grubu Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri	75
Tablo 14. Uygulama Grubunun SBDÖ Alt Boyutlarından Aldıkları Öntest ve Sontest Puanlarının Wilcoxon Testi Sonuçları	76
Tablo 15. Uygulama Grubunun Değerlendiren Aile ve Sınıf Öğretmenin SBDÖ Alt Boyutlarından Aldıkları Öntest ve Sontest Puanlarının Wilcoxon Testi Sonuçları...77	

Tablo 16. Uygulama Grubunu Değerlendiren Ailenin SBDÖ Alt Boyutlar Öntest ve Sontest Puanlarının Wilcoxon Testi Sonuçları.....	78
Tablo 17. Uygulama Grubunu Değerlendiren Sınıf Öğretmenin SBDÖ Alt Boyutlar Öntest ve Sontest Puanlarının Wilcoxon Testi Sonuçları.....	79
Tablo 18. Uygulama Grubunu Değerlendiren BE Öğretmeninin SBDÖ Alt Boyutlar Öntest ve Sontest Puanlarının Wilcoxon Testi Sonuçları.....	80
Tablo 19. Uygulama Grubunu Değerlendiren Gözlemci 1'in SBDÖ Alt Boyutlar Öntest ve Sontest Puanlarının Wilcoxon Testi Sonuçları	81
Tablo 20. Uygulama Grubunu Değerlendiren Gözlemci 2'nin SBDÖ Alt Boyutlar Öntest ve Sontest Puanlarının Wilcoxon Testi Sonuçları	82
Tablo 21. Uygulama Grubu SBDÖ Öntest ve Sontest Wilcoxon Testi Sonuçları ...	83
Tablo 22. Uygulama Grubunu Değerlendiren Aile ve Sınıf ÖğretmeniSBDÖ Öntest ve Sontest Wilcoxon Testi Sonuçları.....	85
Tablo 23. Uygulama Grubunu Değerlendiren Ailenin SBDÖ Öntest ve Sontest Wilcoxon Testi Sonuçları	87
Tablo 24. Uygulama Grubunu Değerlendiren Sınıf Öğretmeninin SBDÖ Öntest ve Sontest Wilcoxon Testi Sonuçları	89
Tablo 25. Uygulama Grubunu Değerlendiren BE Öğretmeninin SBDÖ Öntest ve Sontest Wilcoxon Testi Sonuçları	91
Tablo 26. Uygulama Grubunu Değerlendiren Gözlemci 1'in SBDÖ Öntest ve Sontest Wilcoxon Testi Sonuçları	93
Tablo 27. Uygulama Grubunu Değerlendiren Gözlemci 2'nin SBDÖ Öntest ve Sontest Wilcoxon Testi Sonuçları	95
Tablo 28. Kontrol Grubu SBDÖ Alt Boyutlar Öntest ve Sontest Wilcoxon Testi Sonuçları	97
Tablo 29. Kontrol Grubunu Değerlendiren Ailenin SBDÖ Alt Boyutlar Öntest ve Sontest Wilcoxon Testi Sonuçları	98
Tablo 30. Kontrol Grubunu Değerlendiren Sınıf Öğretmeninin SBDÖ Alt Boyutlar Öntest ve Sontest Wilcoxon Testi Sonuçları	99
Tablo 31. Kontrol Grubu SBDÖ Öntest ve Sontest Wilcoxon Testi Sonuçları	100

Tablo 32.Kontrol Grubunu Değerlendiren Ailenin SBDÖ Öntest ve Sontest Wilcoxon Testi Sonuları102

Tablo 33. Kontrol Grubunu Değerlendiren Sınıf Öğretmeninin SBDÖ Öntest ve Sontest Wilcoxon Testi Sonuları104

Tablo 34. SBDÖ Alt Boyutlarının Mann-Whitney U Sıra Ortalamaları Puan Farklarının Karşılaştırılması.....106

Tablo35.SBDÖ Mann-Whitney U Sıra Ortalamaları Puan Farklarının Karşılaştırılması.....107



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Eğitsel Oyunların Uygulanabileceği Yerler ve Geliştirdiği Özellikler.....	29
Şekil 2. Eğitsel Oyunların Sınıflandırılması.....	30
Şekil 3. Davranış Kayıt Teknikleri.....	55
Şekil 4. EZKÇ-1'in SBAGF Bağımsız Davranış ve İpucu ile Davranış Ortalamaları.....	110
Şekil 5. EZKÇ-2'nin SBAGF Bağımsız Davranış ve İpucu ile Davranış Ortalamaları.....	110
Şekil 6. EZKÇ-3'nin SBAGF Bağımsız Davranış ve İpucu ile Davranış Ortalamaları.....	111
Şekil 7. EZKÇ-4'ün SBAGF Bağımsız Davranış ve İpucu ile Davranış Ortalamaları.....	111
Şekil 8. EZKÇ-5'in SBAGF Bağımsız Davranış ve İpucu ile Davranış Ortalamaları.....	112
Şekil 9. EZKÇ-6'nin SBAGF Bağımsız Davranış ve İpucu ile Davranış Ortalamaları.....	112
Şekil 10. EZKÇ-7'nin SBAGF Bağımsız Davranış ve İpucu ile Davranış Ortalamaları.....	113
Şekil 11. EZKÇ-8'in SBAGF Bağımsız Davranış ve İpucu ile Davranış Ortalamaları.....	113
Şekil 12. EZKÇ-9'un SBAGF Bağımsız Davranış ve İpucu ile Davranış Ortalamaları.....	114
Şekil 13. EZKÇ-10'nun SBAGF Bağımsız Davranış ve İpucu ile Davranış Ortalamaları.....	114
Şekil 14. EZKÇ-11'in SBAGF Bağımsız Davranış ve İpucu ile Davranış Ortalamaları.....	115

Eğitilebilir Zihinsel Kısıtlılığı Olan Çocukların Sosyal Beceri Gelişimlerine Uyarlanmış Eğitsel Oyun Uygulamalarının Etkisi

Öğrencinin Adı: Büşra SÜNGÜ

Danışmanı: Dr.Öğr. Üyesi HÜSEYİN ÇAMLIYER

Anabilim Dalı: Beden Eğitimive SporAnabilim Dalı

1.ÖZET

Amaç:Araştırmanın amacı, eğitilebilir zihinsel kısıtlılığı olan çocukların (EZKÇ) sosyal becerilerinin geliştirilmesinde “Uyarlanmış Eğitsel Oyun” uygulamalarının etkisini araştırmak olarak belirlenmiştir.

Gereç ve Yöntem: Bu araştırmada, gruplar arası deneysel desenlerden olan öntest-sontest kontrol gruplu deneysel yöntem kullanılmıştır. “Uyarlanmış Eğitsel Oyun” programının uygulanılabilirliğini test etmek için 2016-2017 bahar yarısında 10 hafta boyunca 17 EZKÇ ile pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Araştırma 2017-2018 bahar yarısında Isparta Özel Eğitim Ortaokulunda öğrenim gören ve uygulama grubunu oluşturan 11 EZKÇ ve Isparta Mavi Kent Ortaokulu özel eğitim sınıfında öğrenim gören ve kontrol grubunu oluşturan 10 EZKÇ ile yürütülmüştür.EZKÇ’ların sosyal beceri düzeylerini belirlemede ailelerine, öğretmenlerine ve gözlemcilere uygulanan, Akçamete ve Avcioğlu (2005) tarafından geliştirilen “Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (SBDÖ)” kullanılmıştır. Uygulama grubu10 hafta boyunca bir ders süresi 45 dk olacak şekilde haftada 2 gün “Uyarlanmış Eğitsel Oyun” programına katılmıştır. Kontrol grubu ise mevcut eğitimine devam etmişlerdir.Verilerin analizi Wilcoxon işaretli sıralar testi veSpearman Sıra Farkları Korelasyon analizi ile değerlendirilmiştir.

Bulgular: Araştırmanınuygulama grubunda, kontrol grubuna göre SBDÖ’nin alt boyutlarının ve her bir maddesinin öntest ve sontestleri arasında daha fazla anlamlı fark olduğu belirlenmiştir ($p<0.05$). Ayrıca hem uygulama hem de kontrol grubunda ailenin diğer değerlendiriciler ile arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olmadığı görülmüştür. Fakat uygulama grubunda, okul ortamında değerlendirenlerarasında anlamlı ilişki olduğu görülmüştür.

Sonuçlar:Bu bulgular ışığında, “Uyarlanmış Eğitsel Oyun” programının, EZKÇ’ların hedeflenen sosyal becerilerin kazandırılmasında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler:Uyarlanmış Eğitsel Oyun, Zihinsel Kısıtlılık, Sosyal Beceri.

The Effect of Adapted Game on Social Skills Development of Educable Children with Intellectual Disability

Student Name: Büşra SÜNGÜ

Supervisor: Dr.Öğr. Üyesi HÜSEYİN ÇAMLIYER

Department:Physical Education and Sports Department

2.ABSTRACT

Objective:The purpose of this study was determined to research impact of “Adapted Game” on social skills development of children with educable intellectual disability (CEID).

Materials and Methods:In this study pre-test and post-test experimental method with control group was used which is one of intergroup experimental pattern. In order to examine availability of “Adapted Game”, a pilot study conducted with 17 CEID for 10 weeks. The study was conducted with experimental group consists of 11 CEID and the control group consists of 10 CEID. “Social Skills Assessment Scale (SSAS)” developed by Akçamete and Avcioglu (2005) was applied to families, teachers and observers which is used to determine social skills level of CEID. Experimental group participate “Adapted Game” program 2 days a week with a lesson duration 45 minutes for 10 weeks. Conversely, control group continued their current education. Analysis of data was evaluated by Wilcoxon Signed Ranked Test and Spearman’s Rank Order Correlation Test.

Findings: In the experimental group, it was determined that there were more meaningful differences between sub-dimensions of SSAS and pre-test and post-test of each items compared to the control group ($p<0.05$). In addition, meaningful relationship was not observed between families and other evaluators for both the experimental and control group. However, it was observed that there was a meaningful relationship between those who evaluated the experimental group in the school environment in some sub-dimensions and articles of SSAS.

Results: As a conclusion, "Adapted Game" program was effective in gaining targeted social skills to CEID.

Key Words: Adapted Game, Intellectual Disability, Social Skill.

3.GİRİŞ ve AMAÇ

Günümüzde toplumların hızlı bir değişim içinde olması ile birlikte, bireyin yaşadığı toplumdaki bu hızlı değişime uyum sağlayabilmesi ve yaşadığı toplumun bir parçası olabilmesi, sürekli bir gelişim ve değişim göstermesi ile bir çok beceriyi toplumda sergileyebilmesi ile mümkündür (Dam ve Volman 2007; Han veKemple 2006).Sosyal beceriler ise bu becerilerden biri olarak, toplumun bireyden beklediği davranışlar veya yaşadığı toplumda başarılı olabilmesi için son derece önemli becerilerdir (McFall 1982).Sosyal beceriler özel gereksinimli bireyler için ayrıca önem teşkil etmektedir. Çünkü sosyal beceri yetersizliklerinin bir çok sebebi olabilmektedirve bunlar arasında en çok bilinen sebeplerden birisi ise engelli olma durumudur (Erbaş ve ark. 2007).

Normal gelişim gösteren çocuklar, toplumda bağımsız bir şekilde varolabilmeleri için gerekli olan becerileri çevrelerindeki kişileri gözlemleyerek kazanabilmektedirler. Dolayısıyla çocuklar, okul ortamında yaşamları boyunca gerekli olabilecek becerileri kazanıp ustalaştıktan sonra, kazandıkları bu becerileri farklı ortamlara da aktararak sergileyebilmektedirler (Özyürek 1983; Snell 1993). Fakat, zihinsel kısıtlılığı olan çocuklar (ZKÇ), genellikle normal gelişim gösteren akranlarına göre sosyal ortamlarda daha az yer alabilmektedirler. Bu nedenle, sosyal ortamlarda sergileyebilecekleri uygun davranışları gözleme ve model alabilme durumları normal gelişim gösteren akranlarına göre daha sınırlı olabilmektedir (Husang ve Cuvo 1997).Fakat sosyal becerilerin çoğu ZKÇ'ların gereksinimlerine uygun bir eğitim süreci ile kazandırılabilir davranışlardır (Gresham 1997).

Oyun ise bu eğitim sürecinin bir parçası olabilir.Çünkü bağımsız bir yaşam için gerekli olan becerileri çocuk, oyun oynarken öğrenebilmektedir. Çocukların dünyasında oyun her an varolduğundan, oyunla öğrenmek en etkin ve aktif öğrenme yollarından biridir. Çocuk için oyun oldukça ciddi bir uğraş olmasıyla birlikte öğrenme, gelişim ve haz kaynağıdır(Melendez ve ark. 2000; Aral ve ark. 2001;Çoban ve Nacar 2006).

Bu doğrultuda, ZKÇ'lar oyun ile buldukları ortamlarda nasıl davranışlar sergileyeceklerini, diğer insanlarla nasıl etkileşimde bulunacaklarını öğrenebilirler. Bedensel, duygusal, sosyal, bilişsel gelişim alanlarını etkileyerek sosyal becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlayarak, toplum içinde kaynaşmalarını kolaylaştırabilir. Bu nedenle, ZKÇ'ların topluma olan uyumlarını sağlamak, bu süreci hızlandırmak ve sosyalleşmelerine katkıda bulunmak için bu çalışmada uyarlanmış oyun bir araç olarak ele alınacaktır. Söz konusu özel eğitime gereksinimi olan bireyler olduğunda oyunun çok çeşitli ve çok yönlü gelişim ortamları süzülme durumundadır. Buna uyarlama (Adapted) denmektedir. Oyunun değiştirilip uygulanmasıyla ilgili bu kavram "Adapted Game" olarak ifade edilir. Buradaki "adapted" kelimesi "game", kelimesi ile kullanıldığında Türkçe'ye "Engellilerde Oyun" veya "Uyarlanmış Oyun" şeklinde çevrilmektedir (Winncik 2011). Bu doğrultuda uygulanan oyunun bireyin özel gereksinimlerine göre katılımın en yüksek düzeyde olduğu, oyunun hedeflerine ulaşmak için işbirliğinin ön planda olduğu eğlenceli bir ortamın uyarlanılmasını sağlar (Landazabal 2005). Bu çalışmada, hedeflenen sosyal becerilerin kazandırılması amacı ile oyunda kullanılacak materyelin, oyun kurallarının, oyun alanının, oyun yönteminin vb. unsurların uyarlanması sonucu "Uyarlanmış Eğitsel Oyun" kavramı kullanılmıştır. Böylece çocuğun fiziksel yeterlilik, algılama düzeyi vb. durumlar dikkate alınarak çok değişik uyarlamalar yapılabilir. Sosyal becerileri geliştirmeye yönelik olarak iyi planlanmış bir "Uyarlanmış Eğitsel Oyun" uygulamaları, çocukların fiziksel aktiviteler yoluyla sosyal, davranışsal ve duygusal alanlarda gelişimini etkileyebilir.

3.1. ARAŞTIRMANIN AMACI ve ÖNEMİ

Sosyal beceriler genellikle, ebeveynleri ve çocuğun çevresindeki diğer bireyleri gözlem yaparak ve model alarak programlı olmayan bir şekilde farkında olmadan öğrenilmektedir (Avcıoğlu 2007). Fakat bu becerilerin kazandırılmasında çocuğun ihtiyaçları doğrultusunda sistemli bir şekilde oyun yolu ile öğretim ortamlarından yararlanılmalıdır (Mangır ve Aktaş 1993, Senemoğlu 1994; Mendez ve ark. 2002; Pivec 2007). Çünkü çocuğun kendi deneyimleri ile deneme yanılma yolu ile elde edebileceği kazanımlar karmaşık toplumsal ilişkiler için yeterli olmazken, çocuğun gereksinimleri doğrultusunda oluşturulan planlı, programlı bir öğretim yolu emek ve verimlilik açısından zaman kaybını önleyen ekonomik bir yoldur (Çamlıyer ve

Çamlıyer 2018). Bu durumda özel gereksinimli bireyler için sosyal becerilerin kazandırılmasında organizeli oyunların (eğitsel oyunların) rolü daha da önemlidir.

İyi planlanmış bir uyarlanmış eğitsel oyun uygulamaları, çocukların motorsal, duyuşsal-sosyal ve bilişsel alanlarda gelişimini hedeflemektedir. Sherrill'e (1988) göre, "Normal gelişim gösteren çocuklarla özel gereksinimleri olan çocukların hedef sıralamasında fark gözetilmeli" dir. Genel eğitimin içindeki sınıflarda "Fiziksel ve motor yeterliliği geliştirmek", özel eğitiminde ise "Olumlu benlik gelişimi, sosyal yeterlilik, algısal motor gelişim" en ön sırada yer alması gereken kazanımlar olmalıdır. Sherrill (1988), özel gereksinimli bireylerin eğitiminde "Uzun vadeli eğitimsel hedefleri önem derecesine göre sıralama" konusunda bir model önermektedir. Hedef sıralaması, çocukların özelliklerine göre değiştirilebilmektedir. Hafif düzeyde zihinsel kısıtlılığı olan çocuklar için eğlenceli, gerilim giderici, benlik kavramı, sosyal yeterlilik ve arkadaş kabulü alanlarına, ağır düzeyde zihinsel kısıtlılığı olan çocuklar için, beden algısı, algısal motor fonksiyon ve duyuşsal bütünleşme alanlarına öncelik verilmesi gerektiğini ileri sürmektedir (Özer 2013).

Sosyal becerilerin kazandırılmasında, çocuğun gelişim alanları içerisindeki önemi çeşitli kuramlar ile açıklanmaya çalışılmıştır. Bilişsel gelişim kuram temsilcilerinden Vygotsky'ye göre çocuklar, çevrelerindeki kişiler ile etkileşimleri sonucunda öğrenmektedirler. Bu doğrultuda çocukların öğrenmelerinde çevrelerindeki kişilerin oldukça etkili olduğunu belirtmektedir. (San-Bayhan ve Artan 2011). Sosyal bilişsel kurama göre ise sosyal gelişim bir bütünün parçasıdır. Çünkü çocuklar bedensel, bilişsel, sosyal ve duyuşsal gelişim alanlarına ayrılamazlar. Bu gelişim alanlarının birinde meydana gelen değişim diğer alanlardaki gelişimi etkilemektedir (Öztürk 2008). Sosyal bilişsel kuram temsilcilerinden Bandura'ya göre davranışlar, gözlem yoluyla öğrenilmektedir. Gözlem yolu ile öğrenmenin bireyi bilgilendirme işlevi olduğundan oldukça önemli olduğunu vurgulamaktadır. Çünkü gözlem yolu ile öğrenme dikkat, hatırlama, yeniden üretme ve pekiştirme gibi süreçlerinden geçmektedir. Bundan dolayı çocuk öğrenme sürecine aktif ve bilişsel bir varlık olarak katılmaktadır. Çocukların ne öğrendiklerini gelişim evreleri değil, gözlemlenen modeller belirlemektedir (Adams 2001).

Bu kuramlardan yola çıkarak çocuğun sosyal gelişiminde oyunun önemini vurgulayan felsefe ve bilim adamları oyunu klasik ve çağdaş kuramlar olarak iki şekilde incelemiştir. Klasik kuramlar oyunun amacını insanın biyolojik gereksinimleri boyutunda açıklamaya çalışmıştır. Çağdaş kuramlardan psikososyal

kuram temsilcisi Erikson, oyunun çocuğun sosyal gelişimin aynası olduğunu belirtmektedir. Diğer bir çağdaş oyun kuramı olan sosyo-kültürel gelişim kuramı temsilcisi Vygotsky oyunu, davranışı şekillendiren yüksek motivasyonlu bir uyum mekanizması olduğunu savunmaktadır. Sosyal etkileşimi sağlanmasının en iyi yolun oyun olduğunu belirtmektedir (Özağı2007). Bu doğrultuda oyunun çocukların sosyal gelişimine ve sosyal becerilerinin kazandırılmasına etkisi bulunmaktadır. Bu kuramlardanda yola çıkarak, oyun sosyal becerilerin geliştirilmesinde en iyi yollardan biri olarak tanımlanmaktadır (Swindells ve Stagnitti 2006).

Bu doğrultuda araştırmanın amacı, eğitilebilir derecede zihinsel kısıtlılığı olan çocukların sosyal becerilerin geliştirilmesinde “Uyarlanmış Eğitsel Oyun” programının etkisini araştırmak olarak belirlenmiştir.

3.2 ARAŞTIRMANIN GEREKÇESİ

EZKÇ'lara sosyal becerilerin kazandırılmasında farklı yöntemler ve eğitim programları kullanılmaktadır (Rustin ve Kuhr 1989). Bu doğrultudan normal gelişim gösteren okulöncesi, ilköğretim ve lise kademelerinde eğitim alan çocuklar ile farklı engel gruplarındaki çocukların (Sazak 2003; Avcıoğlu 2001; 2003; 2012; Önalın-Akırat 2004; Öksüz 2004; Bayhan 2005; Karahan 2005; Ekinci-Vural 2006; Çelik 2007; Dereli 2008; Dağseven-Emecen 2008; Demir 2009; Bayat 2014; Önemli 2015; Arturas 2016; Bayam 2017; Dolors 2018) sosyal becerilerini çeşitli yöntemlerle (Wilson 2002; Freeman ve ark. 2003; Eldeniz 2005; Pavlicevic ve Ansdell 2006; Çadır 2008; Özaydın ve ark. 2008; İlhan 2008; Alptekin 2010; Balçık, 2010; Eliçin 2011) incelendiği görülmüştür. Bununla birlikte ulaşılan araştırmalar içerisinde eğitim programlarında oyun yolu ile sosyal becerilerin kazandırılmasında sınırlı sayıda çalışma olduğu ve bunlarında çoğunluğunun farklı örneklemeler üzerinde olduğu görülmüştür (Bierman ve Furman 1984; Mize ve Ladd 1990; Guralnick ve Neville 1997; Guralnick ve ark. 2006; Koçyiğit 2007; Durualp 2009; Özyürek 2016).

Yapılan literatür çalışmaları ile dayandırılan kuramlar sosyal becerilerin kazandırılmasında oyun uygulamalarının tercih edilmesini güçlendirmiştir. Aynı zamanda EZKÇ'lar ile ilgili çalışmaların sınırlı olması ve sosyal becerilerin kazandırılmasında “Uyarlanmış Eğitsel Oyun” programı ile ilgili bir çalışmaya rastlanılmamış olması bu araştırmanın gerekçesini oluşturmaktadır.

3.3 ARAŞTIRMANIN BİLİM HAYATINA GETİRECEĞİ YENİLİKLER

Son yıllarda literatürde çocukların sosyal becerileri, sosyal beceri yetersizliklerinin belirlenmesi ve giderilmesi konularında artan çalışmalar, bu konuya verilen önemin de arttığını göstermektedir. Fakat EZKÇ'lar için çok önemli bir sorun olan bu konuda oldukça sınırlı çalışmalar olduğu görülmüştür. Bu çalışma EZKÇ'ların toplumda daha fazla yer alabilmeleri, akranları ile bütünleştirilmesi ve çevrelerine uyumuna katkı sağlaması düşünülmektedir. Yapılan literatür çalışması sonucunda sosyal becerilerin kazandırılmasında “Uyarlanmış Eğitsel Oyun” veya uluslararası alanyazında yer alan “Adapted Game (Uyarlanmış Oyun)” programı ile ilgili bir çalışmaya rastlanılmamış olması alanyazına önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda tez konusunun bilim hayatına özellikle spor bilimleri, özel eğitim ve okulöncesi alanlarında çalışan araştırmacılara ışık tutması beklenmektedir. Aynı zamanda özel gereksinimleri olan çocuklara sahip ailelere, bu çocuklarla çalışan öğretmenlere ve kurumlara katkı sağlaması beklenilmektedir.

EZKÇ'ların eğitim programlarına uyarlanmış eğitsel oyunların dahil edilmesi ve sıkça kullanılarak programlarında yer verilmesi genel olarak kazandırılmış katkılar olabilecektir. Özellikle kaynaştırma eğitimleri öncesinde EZKÇ'ların normal akranlarına ve okula uyumları için hazırlanmaları sürecinde önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca uyarlamanın temel ilkesi gereği bireyin yetersizliği yerine oyuna katılımına odaklanması, farklı engel gruplarındaki çocuklar için pratik, esnek, uygulanabilir bir program geliştirmesine katkı sağlaması beklenmektedir.

4.GENEL BİLGİLER

4.1SOSYAL BECERİ

Literatürde sosyal becerilerin farklı biçimlerde tanımlandığı görülmektedir. 1970’li yıllarda sosyal beceriler; yeterlilik, yaşıtların kabulü ve davranış arasındaki ilişki terimleriyle tanımlanmıştır. Bu yıllarda akranları arasında popüler olan bireylerin sosyal becerilere sahip olduğu kabul edilmiştir. 1980’li yıllarda sosyal beceriler, bireyin çevresindeki diğer bireylerle doğru ve etkili ilişkiler kurmasını sağlayan kişilerarası davranışlar olarak tanımlanmıştır. Bireyin sözel ve sözel olmayan davranışları da içeren bu becerileri, pekiştireç elde etmek ve çevresinde bulunan bireylerle etkileşimde bulunmak için kullandığı kabul edilmiştir. 1990’lı yıllardan günümüze sosyal beceriler, sosyal ve kişisel doyumla sonuçlanan ve bireyin sosyal becerilerini geliştiren duruma özgü belirli davranışlar olarak tanımlanmaktadır. Bireyin sergilediği sosyal beceriler, bulunduğu ortamda olumsuz sonuçlar elde etmesini ortadan kaldırıp ve/veya azaltıp olumlu sonuçlar elde etmesini sağlar. Sosyal yeterliliğe sahip bireyler, edinmiş oldukları sosyal becerileri doğru yerde ve zamanda ve uygun biçimde sergileyen ve bu davranışların sürekliliğini sağlayan bireyler olarak kabul edilirler (Dobbins ve ark. 2010).

Çocuğun başarılı gelişimi için doğru yerde ve doğru zamanda uygun sosyal davranışları sergilemesi gerekir. Çocukların okul ortamında akademik becerileri yeterli biçimde sergilemesinden önce uygun sosyal davranışları sergilemeleri beklenir.Sınıfta ve kişisel ortamlarda sosyal becerilerin etkili biçimde sergilenmesi, bireysel ve profesyonel ilişkilerin başarılı biçimde geliştirilmesi ve sürdürülmesi için gereklidir. Normal gelişim gösteren bireyler çevrelerindeki bireyleri gözleyerek ve kendilerine sağlanan öğrenme fırsatlarını kullanarak pek çok beceriyi gelişimlerinin doğal sonucu olarak öğrenirken, özel gereksinimli bireylerin kendilerine sağlanan öğrenme fırsatlarından yararlanabilmeleri normal gelişim gösteren bireyler kadar kolay olmamaktadır. Özel gereksinimli bireyler okul başarısızlığı, akran reddi ve/veya akıl sağlığıyla ilgili problemler konusunda risk altında olmalarının yanı sıra

sıklıkla sosyal beceri yetersizlikleri de sergilerler. Çocuklar çevrelerindeki akranlarının ya da yetişkinlerin beklentilerine uygun davranmadıklarında onların sosyal gelişimle ilgili problemleri olduğu düşünülür (Dobbins ve ark. 2010; Gumpel 2007).

Elliot ve Gresham (1993)'ın Michelson, Sugai, Wood ve Kazdin (1983)'den aktardığına göre sosyal becerilerle ilgili yapılan tanımlarda yedi ortak nokta bulunmaktadır. Michelson ve diğerleri (1983) sosyal becerilerle ilgili yapılan 16 tanımı inceleyerek yedi ortak noktayı ortaya koymuşlardır. Sosyal beceriler;

- a. Sözel ve sözel olmayan davranışları içerir.
- b. Bireyin etkili ve uygun biçimde etkileşim başlatmasını, sürdürmesini ve etkileşime tepki vermesini sağlar.
- c. Bireyin çevresiyle etkileşimi sonucunda oluşur.
- d. Öğrenme yolu ile kazanılır.
- e. Bireyin yaşından, cinsiyetinden, konumundan ve bulunduğu çevrenin özelliklerinden etkilenecek şekilde şekillenir.
- f. Sosyal pekiştiricilerle etkililiği artar.
- g. Sosyal becerilerdeki yetersizlikler yapılan değerlendirmelerle belirlenebilir ve bu beceriler eğitimle geliştirilebilir.

Literatürde sosyal becerilerin beş önemli özelliği olduğu belirtilmektedir (Chadsey-Rusch 1992; Sucuoğlu ve Çifci 2001):

1. *Sosyal beceriler öğrenilmiş davranışlardır:* Örneğin kültürümüzde sosyal bir ortamda karşılaşan bireyler tokalaşarak yanak yanağa öpüşme, sarılma gibi davranışlar farklı kültürlerde ve ülkelerde yadırganacak davranışlar olabilir.
2. *Sosyal beceriler duruma özgüdür ve sosyal ortamlara göre farklılaşır:* Örneğin bireyin dersteki davranışları ile teneffüsteki davranışları, iş toplantısındaki davranışları ile arkadaşları ile sohbet ortamındaki davranışları birbirinden farklılık gösterir.
3. *Sosyal beceriler, bireyin toplumun sosyal kurallarına uyum gösteren ve sosyal ortamlarda olumlu veya olumsuz davranışlardan sakınmasını sağlayan becerilerdir:* Örneğin bireyin evde giydiği kıyafet ile bir davette giyeceği kıyafet birbirinden farklıdır.
4. *Sosyal beceriler amaca yöneliktir:* Örneğin sınıfta soru soran bir öğrenci anlatılan konuyu daha iyi anlayabilmesini ya da problemi doğru çözebilmesini sağlayacak bir bilgiyi almak amacıyla, arkadaş grubunda şaka

yapan bir kişi akranlarının ya da karşı cinsin olumlu dikkatini çekmek amacıyla bu becerileri kullanmaktadır.

5. Sosyal beceriler hem gözlenebilen becerilerden hem de gözlenemeyen bilişsel ve duygusal faktörlerden oluşmaktadır. Selam verme, yardımlaşma, teşekkür gibi davranışlar gözlenebilen davranışlarken; sosyal ortamdaki durumu farkedebilme, karar verebilmek ve diğer bireylerden gelen tepkileri değerlendirebilme gibi davranışlar gözlenemeyen davranışlardır.

Sosyal becerilerin sıralanan bu özellikleri, birey için ne kadar elzem olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda becerilerin kazanılması hem özel gereksinimli bireyler hem de normal gelişim gösteren bireyler için yaşamsal önem taşımaktadır. Özel gereksinimleri olan bireyler, sosyal ortamlarda çevrelerini gözleme, model olarak doğal süreçte öğrenme yolu ile uygun sosyal becerileri kazanmaları oldukça zordur. Bundan dolayı, okullarda özel gereksinimli öğrenciler için hazırlanan eğitim programlarına mutlaka sosyal becerilerle ilgili amaçlar konmalı ve bu becerilerin öğretilmesi ile ilgili planlamalar yapılmalıdır (Dobbins ve ark. 2010).

4.2 SOSYAL BECERİLERİN SINIFLANDIRILMASI

Sosyal beceriler, tanımları doğrultusunda farklı araştırmacılar tarafından çeşitli şekillerde sınıflandırılmıştır. Elksnin ve Elksnin (2000) sosyal becerileri altı grupta sınıflandırmışlardır:

- a. Kendini tanıtmaya, yardım isteme gibi arkadaşlık becerilerini içeren kişilerarası davranışları içeren sosyal becerilerdir.
- b. Bilgi isteme, bilgi verme, paylaşma gibi yaşa göre değişkenlik gösteren ve çocuğun akranının hoşuna giden davranışlardan oluşan akran memnuniyeti sağlayan sosyal becerilerdir.
- c. Öğretmeni dinleme, yönergeleri yerine getirme gibi okul başarısını arttıran becerileri içeren öğretmen memnuniyetini sağlayan sosyal becerilerdir.
- d. Kızgınlığı kontrol etme, stresle başa çıkma gibi kendisi ile ilgili davranışlar.
- e. Anlamadığını dile getirme, hoşlanmadığı etkinliği bildirme gibi öğrencinin ihtiyaçlarını açıklamasını sağlayan becerileri içeren kendisini ortaya koyabilme ile ilgili davranışlardır.
- f. Dinleme, sıra alma gibi iletişim becerileridir.

Calderalla ve Merrell (1997) tarafından oluşturulan sosyal becerilerin

taksonomisi (aşamalı sınıflama sistemi), değerlendirme ve uygulama için hedef sosyal becerilerin belirlenmesinde kullanılan yararlı bir yoldur. Bu sosyal beceri alanlarının sayısı, sosyal becerilerle ilgili basılmış müfredat ve uygulama programlarında kullanılmaktadır. Calderalla ve Merrell (1997) taksonominin yararlarını şöyle sıralamışlardır:

- a) Sınıflama sistemi tipik sosyal beceri örneklerini gösterir.
- b) Sosyal beceriler bireyin güçlü ve zayıf yanlarıyla ilişkili boyutların yapısını belirler.
- c) Sosyal beceri öğretiminin desenlenmesinde kullanılır.
- d) Sosyal beceri uygulamalarının ürünlerinin ölçümlenmesinde kullanılır.
- e) Sosyal beceri uygulamalarında öğrencilerin amaç, tahmin ve ilgisine ilişkin kuram geliştirmeyi kolaylaştırır.

4.3 SOSYAL BECERİ AŞAMALARINI ETKİLEYEN FAKTÖRLER

4.3.1 Aile İlişkileri

Sosyal becerilerin temelini oluşturduğu, çocuğun ilk sosyalleştiği yer olan aile, çocuğun sosyal becerilerinin yeterli olup olmadığını belirleyen unsurların başında gelir. Aile de başlayansosyalleşme,oyun arkadaşları, okuldaki ve sonraki yıllardaki ilişkiler ile birlikte genişleyerek tüm yaşamı boyuncadevam eder.Fakat çocukluk yıllarında edilenilen sosyal beceriler yetişkinlik yıllarında da izlerini göstererek devam eder (Can 2011).

Tutumlar ailenin çocuk yetiştirilmesinde, çocuğun gelişimini etkileyen önemli bir unsurdur. Anne ve babanın yumuşak, hoşgörülü, baskıcı, ihmalkar ve koruyucu tutumu çocuğun sosyal gelişiminde etkilidir ve çocukların farklı sosyal davranışlar geliştirmesine neden olur (Fazlıoğlu 2009).Örneğin;demokratik,hoşgörülü olan ebeveynlerin çocukları bağımsız, özgüvenli, kolay ilişki kurabilen özellikleri taşıdıkları; bunun tersi baskıcı olan ebeveynlerin çocukları ise içine kapanık, hoşnutsuz ve karamsar oldukları ifade edilmektedir (Ceyhan 2007).

4.3.2 Arkadaşlık İlişkileri

Arkadaşlık ilişkileri çocukluk döneminde önem kazanır ve çocuğun sosyal gelişimini büyük ölçüde etkiler. Çocuklar, aile bireylerinden sonra çevrelerinden en çok diğer çocuklarla beraber olurlar. Birbirlerinin fiziksel, bilişsel ve sosyal

gelişimlerini destekleyerek sosyal kavram ve becerilerin öğrenilmesini sağlarlar. Gelişim sürecinde akranları ile yaşantıları çocuğa, sosyal olarak yeterli uyumu sağlayabilmesi ve sosyal becerileri kazanabilmesi için fırsat sağlar. Çocuk paylaşımında bulunma, sorumluluk almayı, işbirliği kurmayı, haklara saygı göstermeyi, görgü kurallarını, yarışmayı, liderliği özetle toplumsal yaşamın yöntem ve kurallarını öğrenir ve benimser. Bu davranışları gösterenler daha sosyal, dışadönük ve sevilen çocuk olarak değerlendirilir, arkadaşlık kuramayan çocuklarda ise içe kapanma ve saldırgan davranışlara yönelme görülebilir. Çocuğun sosyal gelişimi için akran gruplarına girmesi bir zorunluluktur (Güngör 2004; Baran 2011).

Akran ilişkileri etkileyen diğer bir kavram olan sosyal konum, çocuğun yaşlıları içerisinde kabul görme, ne kadar sevildiğini göstermektedir. Örneğin; korkulu, endişeli bir çocuk akranları tarafından reddedilip, dışlanması ile birlikte, saldırganlık gibi çeşitli sebeplerle yaşlıları tarafından kabul edilmemenin bir sonucu olarak da ortaya çıkabilmektedir. Yaşlıları tarafından reddedilen çocuk, sosyal öğrenme deneyimlerinden yoksun kalması ile birlikte diğer kişilerarası ilişkilerinde de sorunları artabilmekte ve sonraki yıllarda sosyal yeterlik problemlerinin belirleyicisi olabilmektedir (Gülay 2009).

4.3.3 Oyun

Çocuklar, arkadaşlık ilişkileri başlatabilme, paylaşımcı olma, yardım etme, başkalarının haklarına saygılı olduğu gibi kendi haklarında farkında olma ve koruma, grupla iş yapma, büyüklerine saygı ve küçüklerine sevgi gösterebilme gibi sosyal gelişim ile ilgili birçok beceriyi oyun yolu ile kazanırlar. Çocuk arkadaşları ile işbirliği yapma ve ortaklaşa çalışmanın olumlu yollarını oyunlarda yaşayarak öğrenir ve gelecekteki yetişkin rolüne hazırlanır (Aral ve ark. 2001; Güngör 2004).Oyun oynarken çocuklar, dış dünyaya ilişkin temel bilgileri edinirken, bu temel bilgiler dil, sanat, sosyal bilimler, matematik ve fen bilimleri gibi çocukların sonradan kazanacakları bilgilerinde zemininin olummasını sağlayacaktır (Ünal 2009).

Çocuklar bilişsel, duygusal, sosyal, psikomotor yönden becerilerini oyun yolu ile geliştirirler ve yaşlarına göre oyun özellikleri sergilerler. İki yaşlarında genellikle izleyici ve paralel oyunlarda yer alırken, dört-beş yaşlarında ortaklaşa ve işbirliği içinde oyunlar oynar. Beş-yedi yaşları arasında ise, oyuncakları paylaşma, kuralları koyma, problemleri çözme ve yardımlaşma gibi toplumsal davranışlar gösterirler (Güngör 2004, San-Bayhan ve Artan 2011).

4.3.4 Kitle İletişim Araçları

Son yıllarda okul kadar etkili olan yeni dış faktörler televizyon ve bilgisayarla çocuklar uzun zaman geçirmektedir. Kitle iletişim araçları çocuğun kendi deneyimleri ile izlediği veya okuduğu durumları karşılaştırmasını ve bu karşılaştırmalar arasında kıyaslama yaparak yaşadığı toplumun kuralları ve düzeni hakkında bir yargıya varmasını, bilgi edinmesini sağlayabilir (Pekdoğan 2018).

4.3.5 Sosyal Çevre

Çocuk yaşadığı toplumun kurallarını, o toplumda yaşayan diğer bireylerle etkileşime girerek, onları rol model olarak öğrenir ve kendisine sunulan bu davranış kalıpları çocuğun sosyal becerilerini etkiler. Çocuğun ailesinin dışında iletişimde bulunduğu, ilişkiler kurduğu, yaşadığı toplumun kurallarını, kültürünü aktaran bireyler, çocuğun sosyal çevresini oluşturur. Bu sosyal çevredeki bireylerin özellikleri, davranışları, tutumları, çocukla olan samimiyeti ile çocuğun iletişimde bulunduğu kişi sayısı, sosyal beceri ve davranışları öğrenmesini etkileyen unsurlardandır (Özbey 2009).

4.4 ZİHİNSEL KISITLILIK

Tarihsel süreçte zihinsel kısıtlılığın pek çok tanımı yapılmış, tartışılmıştır. Bu alandaki tanımların çeşitliliği, farklı bilim dalları tarafından incelenmiş olmasından kaynaklanmaktadır. Dolayısıyla her bilim dalı kendi alanlarının gereklilikleri doğrultusunda, zihinsel kısıtlılık hakkında tanımlar ve araştırmalar yaparak tartışmıştır. İlk yıllarda çoğunlukla doktorlar zihinsel kısıtlılığı olan bireyleri biyolojik ve tıbbi kriterler bakımından değerlendirmişlerdir. Psikologlar, sosyologlar ve eğitimciler ise bu tanımları eleştirerek, farklı eğitsel içerikli tanımlar önermişlerdir (Heward 2003).

Her ne kadar çeşitli kriterlere dayanan tanımlamalar ve sınıflamalar mevcutsa da Amerikan Zihinsel Engelliler Birliği (AAMR) olan ismi değiştirerek Amerikan Zihinsel ve Gelişimsel Yetersizlikler Birliği (AAIDD) 1876 yılında kurulmuş olup, dünyadaki zihinsel engellilik odaklı en eski disiplinlerarası meslek toplumu haline gelmiştir. AAIDD, kuruluşundan bu yana, bugün “zihinsel engel” olarak bilinen durumu tanımlayan, hakkında bilgi veren kılavuzlar hazırlamıştır. Zihinsel engellilik konusundaki ilk resmi AAIDD tanım ve sınıflandırma el kitabı 1910'da (Committee

on Classification of the Feeble-minded 1910) yayınlanmış ve zihinsel engellilik için uluslararası bir terminoloji ve sınıflandırma sistemi öneren ilk profesyonel tanım olmuştur. AAIDD, bilim anlayışı zaman içinde geliştikçe tanımını ve teşhis kriterlerini revize etmiştir. AAIDD terminoloji ve sınıflandırma el kitabının 11. baskısı 2010'da yayınlanmıştır (Schalock ve ark. 2010).

AAIDD 1973 yılında Grossman'ın yapmış olduğu tanımı kabul ederek, "Gelişim dönemi içerisinde genel bilişsel işlevlerde önemli derecede normal altı, bununla birlikte uyumsal becerilerde yetersizlik gösterme olarak" tanımlamıştır (Eripek 2005; Turnbull ve ark. 2002).

AAIDD, 1992 yılında kabul ettiği Luckasson ve arkadaşlarının yaptığı tanıma göre; "Zihinsel işlevlerinden normalin altı, bununla birlikte zihinsel işlevlerle bağlantılı uyumsal beceri alanlarında (iletişim kurma, öz bakım becerileri, sosyal beceriler, toplumdaki imkan ve hizmetleri kullanabilme, akademik beceriler, boş zamanlarını kaliteli değerlendirebilme) iki ya da daha fazlasında kısıtlılık gösterme durumudur." Zihinsel kısıtlılık onsekiz yaşından önce ortaya çıkmaktadır (Tekinarslan 2014).

Bu tanımlar, "Zihinsel yetersizlik, hem zihinsel işlevde hem de kavramsal, sosyal ve pratikteki uyumsal becerileri de kapsayan önemli sınırlamalarla karakterize edilen bir yetersizliktir. Bu yetersizliğin başlangıcı 18 yaş öncesinde başlar" (Schalock ve arkadaşları 2010). 2010 AAIDD zihinsel kısıtlılık tanımından farklı değildir.

Tüm bu tanımlardan yola çıkarak, bir insanın zihinsel kısıtlılığında söz edebilmek için üç kriterin karşılanması gerekir:

- Birinci kriter, zihinsel işlevsellikte belirgin sınırlamaların olması, bir insanın, yeterli ve yetersiz insanları kapsayan genel nüfus üzerinde ölçülmüş, standartlaştırılmış bir zeka testinde ortalamanın altında iki veya daha fazla sayıda standart sapma göstermesi anlamına gelir.
- İkinci kriter, kavramsal, sosyal ve pratikteki uyumsal becerilerde ifade edildiği gibi, uyumsal davranıştaki belirgin sınırlamalar, bir insanın, günlük hayatta işlev görebilmesi için öğrendiği becerilerin toplamının standartlaştırılmış bir değerlendirmede ortalamanın altında iki veya daha fazla sayıda standart sapma göstermesi anlamına gelir:

-**Kavramsal beceriler**; dil, okuma ve yazmayı, para, zaman ve sayı kavramını ile kendini yönetmeyi kapsar.

-Sosyal beceriler; kişilerarası becerileri, sorumluluğu, benlik saygısını, sosyal problem çözmeyi; kurallara ve yasalara uyma ile mağduriyetten kaçınmayı kapsar.

-Pratik beceriler; günlük yaşam aktiviteleri (kişisel bakım), mesleki beceriler, sağlık hizmetleri, seyahat, ulaşım, programlar, rutinler, güvenlik, para ve telefon kullanımını kapsar.

- Üçüncü kriter, yetersizliğin 18 yaşından önce başlamasıdır. 18 yaş sürecindeki ergenlik, gelişimsel aşama sayılır ve hayat döngüsünün yetişkinlikten önceki safhasıdır. Çeşitli gelişimsel işlevler bu süreçte kurtarılır. Beyin büyümesinin ve gelişiminin bu aşamasında ters etkiler oluşur ve bu gelişimsel işlemleri olumsuz etkileyebilir. Ancak, sürekli büyüme potansiyeli var oldukça (yaklaşık 18 yaşına kadar), bu ters etkileri karşılamak ve beynin son yapısını ve işlevini geliştirmek için dengeleyici hareketler olabilir. Bu nedenle, zihinsel işlevleri normal olan ve 18 yaşından sonra (yetişkinlik dönemi) bir beyin hasarı veya travması yaşamış, zihinsel ve uyumsal davranış yetersizliği olan bir insan zihinsel yetersizliği olan birey olarak sayılmaz (Fegan 2011).

4.5 ZİHİNSEL KISITLILIKIN SINIFLANDIRILMASI

Zihinsel kısıtlılığı olan çocukların homojen bir grup olmaması ve kendi içlerinde farklılıklar göstermesi sebebi ile sınıflandırılmaları gerekmektedir. Zihinsel kısıtlılıkları sınıflandırmak için, zeka katsayısı (IQ), gereken desteklerin şiddeti, davranış sistemleri ve oluş nedenleri gibi birçok sistem kullanılmıştır.

Maloney ve Ward (1979)'e göre, ilk sınıflama girişimi 1845 yılında Esquival tarafından yapılmıştır. Bireyin dil kullanımının ölçüt olarak alındığı bu sınıflamada zihin kısıtlılığı olanlar, o zamanki deyişle idyotlar;

1. Yalnızca ses çıkaranlar (konuşamayanlar),
2. Tek heceli sözcük kullananlar,
3. Kısa tümceler kullanan ancak iyi konuşamayanlar olarak sınıflandırılmıştır (Akt.Eripek 2012).

Zeka testlerinin geliştirilmesi ve kullanılması ile birlikte farklı sınıflamalar yapılmaya başlanmıştır. 20. yüzyılın ilk yarısında, zekanın niteliğine ve ölçümüne ilişkin kuramların çeşitlenmesinin sonucu olarak zekanın ölçülmesinde önemli

gelişmeler kaydedilmiştir. Bunun yanı sıra zekanın ölçülmesi ile ilişkili olarak yakın bir zamandaki uygulamalara David Wechsler'in çok büyük etkileri olmuştur. Wechsler 1939 yılında Wechsler-Bellevue Zeka Testlerini geliştirmiştir. Bu testler halihazırda kullanılan Wechsler Testlerinin öncüsüdür. Wechsler testleri ortalama 100 ve standart sapması 15 olan zeka bölümü (ZB) puanları sağlamaktadır. "Zeka Bölümü" (ZB) teriminin kullanıldığı ilk ölçek olan Stanford-Binet Zeka Testi-5'de de bu puanlar sağlanmaktadır (Eripek 2012).

4.5.1 Sınıflamada Yeni Yaklaşımlar

Uluslararası düzeyde birçok organizasyon yayın yapmakta ve bu yayınlarında çeşitli sınıflama sistemleri kullanmaktadır. Bunlar içerisinde iki sınıflama sistemi dikkat çekmektedir:

- Dünya Sağlık Örgütü tarafından yayımlanan Hastalıklar ve sağlık Problemlerinin Uluslararası Sınıflaması (International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems-ICD-9 ve ICD-10) (WHO 1977;1993).
- Amerikan Psikiyatri Birliği (American Psychiatric Association-APA) tarafından yayımlanan (2000) Çok Eksemli Sınıflama Sistemi (Eripek 2012).

4.5.1.1 ICD-9 ve ICD-10 sınıflama sistemleri

ICD-10, 21 bölümden oluşmuş olup, enfeksiyonlar ve parazit hastalıklardan sağlık durumunu etkileyen ve sağlık hizmetleriyle ilişkili etmenlere değin uzanan geniş bir alanı kapsamaktadır. Yeni sınıflama sisteminde, ICD-9'da sayısal olan kodlama yerine alfabetik kodlama şemasına yer verilmektedir. Bu uygulama kodlamanın yapısını genişletmiş ve ileri zamanlarda kodlama sistemini bozmaksızın değişikliklere gidilebilmesini olanaklı kılmıştır. Örneğin; Endoktrin, Beslenme ve Metabolik Hastalıklar E kodlarındadır. Her bir sınıflama maddesi dört karakterli alfasayısal bir kod ile adlandırılmaktadır (Örneğin, Kod E70.0-Klasik Fenilketonüri). Zihin yetersizliği, Zeka ve Davranış Bozuklukları içerisinde yer almaktadır. Bu bölümün kodu F'dir (Eripek 2012).

Türkiye'de ICD-10'un 1995 yılında Sağlık Bakanlığı tarafından Türkçe'ye çevirisi yapılmış. Yapılan çeviri 2003 yılında gözden geçirilerek yayımlanmış ve 2005 tarihi itibari ile sağlık kurumlarında kullanımı zorunlu hale getirilmiştir.

Aşağıda “zeka geriliği” terimi kullanılarak yapılan sınıflama yer almaktadır (Eripek 2012).

F70 Hafif zeka geriliği: ZB yaklaşık 50 ile 60 arasında olup, hafif düzeyde subnormallik söz konusudur (Erişkin bireylerde zeka yaşı 9-12 yaşları arasındadır).Okul hayatında hafif düzeyde öğrenme güçlüğü yaşarlar.Çoğu yetişkin döneme geldiğinde iş hayatında çalışabilir, sosyal ilişkilerini iyi bir şekilde sürdürebilir ve toplumsal hayata katkı sağlayabilir.

F71 Orta zeka geriliği: ZB yaklaşık değeri 35 ile 49 arasında olup, orta düzeyde mental subnormallik söz konusudur (Erişkin bireylerde zeka yaşı 6 ile 9 yaşları arasındadır).Çocuğun gelişiminde, çocukluk döneminde dikkat çekici bir gecikme yaşanır. Ancak pek çoğu öz bakım becerilerinde, iletişim becerilerinde ve akademik becerilerde belli bir oranda bağımsızlık kazanabilir.Yetişkinlik döneminde toplumsal hayata uyumu ve iş hayatında çalışabilmesi için çeşitli derecelerde desteğe ihtiyacı olacaktır.

F72 Ağır Zeka geriliği: ZB yaklaşık 20 ile 34 arasında olup, İleri düzeyde mental subnormallik söz konusudur (Erişkin bireylerde zeka yaşı 3 ile 6 yaşları arasındadır).Çocuk yaşamının her döneminde düzenli ve sürekli olarak desteğe ihtiyaç duyar.

F73 Çok ağır zeka geriliği: ZB değeri 20'nin altında olup,derin mental gerilik söz konusudur (Erişkin bireylerde zeka yaşı 3 yaş altındadır).Öz bakım becerilerinde, iletişim kurmada ve fiziksel olarak uygun şekilde hareket edebilmede ileri düzeyde yetersizlik söz konusudur.

F78 Zeka geriliği, diğer

F79 Zeka geriliği, tanımlanmamış: Geriliği belirli bir biçimde tanımlanmamış zeka söz konusudur.Subnormalliği belirli bir biçimde tanımlanmamış zeka olarak tanımlanır.

ICD-10, ZB dışında bazı açıklamalara yer vermesi açısından ICD-9-CM'den daha ileri bir adımı temsil etmektedir. Bununla birlikte, yapılan açıklamalarda etiketleyici bir dilin kullanılması, sınıflamada ZB puanının temel alınması ve uyumsal davranışların değerlendirilmesinin sağlık personelinin inisiyatifine bırakılması eleştiri konusu yapılmaktadır. Diğer eleştiri konuları, günümüzdeki uygulamaları oldukça sınırlı olan zeka yaşı puanlarının kullanılması ve özellikle orta ve ağır kategorilerdeki bireyler için yapılan açıklamalarda işlevsel beklentilerin oldukça düşük tutulmasıdır (Schalock ve ark. 2010).

4.5.1.2 APA çok eksenli sistem

Birey hakkında bilgi sağlayan beş ana alandan oluşmaktadır. *Eksen I*, kişilik bozuklukları ve zeka geriliği dışındaki tüm klinik zeka bozukluklarını içerisine almaktadır. Kişilik bozuklukları ve zeka geriliği *Eksen II*'de yer almaktadır. *Eksen III*, ICD kodlarını kullanarak tıbbi durumları rapor etmekte kullanılmaktadır. *Eksen IV*, bireyin tanılama ve tedavisini etkileyebilen, stres sonucunu doğuran psikososyal ya da çevresel problemleri açıklamak için kullanılmaktadır. Bireyin işlevde bulunmasının genel düzeyine ilişkin yargı *Eksen V*'de rapor edilmektedir. Bu ekseninde psikolojik, sosyal ve uğraşı işlevlerini ele alan İşlevde Bulunmanın Genel Değerlendirilmesi (Global Assessment of Functioning- GAF) ölçeğinin kullanılmasına dayalı bir değerlendirme yer almaktadır (Eripek 2012).

4.5.2 Türkiye'de Yapılan Sınıflamalar

Türkiye'de zihinsel kısıtlılığı sınıflama, eğitim ya da sağlık alanlarında çeşitli sınıflamalarla ortaya çıktığı görülmektedir:

4.5.2.1 Eğitsel sınıflamalar

Demokratik eğitim anlayışının giderek yaygınlaşması, ilk yıllardakurumluk ya da bağımlılık olarak isimlendirilen fakat daha sonra, bu gruba giren çocukların aldıkları eğitimlere olumlu yanıtlar vermesi ile birlikte "Ağır ve çok ağır derecede zihinsel kısıtlılık" olarak değiştirilmiştir (MEB 2015).

Eğitilebilir zihinsel kısıtlılık: Eğitsel sınıflandırmaya göre zihinsel kısıtlılığın kendi içindeki dağılımında eğitilebilir düzey %89'u oluşturmaktadır. Eğitilebilir zihin kısıtlılığı kategorisi ZB'leri dağılımı yaklaşık 50-75 arasındadır. Bu durumdaki çocuklar normal gelişimden farklı olarak önemli değişiklikler göstermemektedir. Ancak okul döneminde temel akademik çalışmalarda (okuma, yazma, matematik gibi) akranlarına göre geride kalmalarıyla dikkat çekmektedirler. Bu kategoride bulunan zihinsel kısıtlılığı olan çocuklar normalden biraz daha fazla ilgiyle akademik becerileri öğrenebilecekleri düşünülür. Dolayısıyla bu çocuklar okul sonrasında kendilerine yeterli olmalarını, yaşamlarını bağımsız olarak sürdürmelerini ve istihdamlarını içeren beklentiler genellikle iyimserdir (Akt. Eripek 2012; MEB 2015; Kara 2017).

Öğretilebilir zihinsel kısıtlılık: Eğitsel sınıflandırmaya göre zihinsel kısıtlılığın kendi içindeki dağılımında öğretilebilir düzey %6'yı oluşturmaktadır. Öğretilebilir

zihin kısıtlılığı kategorisi ZB'leri dağılımı yaklaşık 25-50 arasındadır. Öğretilbilir zihinsel kısıtlılığı olan çocuklar temel akademik becerilerde sorunlar yaşarlar ancak sosyal hayatın gerektirdiği sosyal beceri, iletişim ve öz bakım becerilerini öğrenebilirler. Yetişkinlik dönemlerinde de ekonomik ve sosyal hayata katılım göstererek uyum sağlayabilirler. Fakat yine de çeşitli derecelerde başkalarının desteklerine ihtiyaç duyabilirler(MEB 2015).

Ağır ve çok ağır zihinsel kısıtlılık: Eğitsel sınıflandırmaya göre zihinsel kısıtlılığın kendi içindeki dağılımında ağır düzey %3,5, çok ağır düzey %1,5'u oluşturmaktadır (MEB 2015). Ağır ve çok ağır zihin kısıtlılığı kategorisi ZB'leri dağılımı yaklaşık 25'in altındadır. Bu seviyedeki çocukların engelleri doğum anında ya da doğumdan sonraki ilk günlerde fark edilebilmektedir. Ağır ve çok ağır zihinsel kısıtlılık sınıflandırmasında yer alan çocuklar yakın bir zamana kadar eğitim alamıyor, evde bakıma muhtaç bir şekilde yaşamını sürdürüyordu. Fakat günümüzün okullarında gelişen eğitim sistemi ile birlikte bu sınıflandırmadaki çocuklar için öz bakım becerileri (tuvalet, giyinme vb.) gibi temel ihtiyaçlarını karşılayabilecek bağımsız yaşama becerileri kazandırılmaktadır (Akt. Eripek 2012; Akt. Kara 2017).

4.5.2.2 Sağlık sınıflamaları

Türkiye'de sağlık hizmetleri Sağlık Bakanlığı tarafından yürütülmektedir. Bu konuda iki döküman bulunmaktadır:Dünya Sağlık Örgütü tarafından yayımlanan ve Türkçeye çevrilen Hastalıklar ve Sağlık Problemlerinin Uluslararası Sınıflandırması (ICD-10) ve Engelliler Ölçüt , Sınıflandırma ve Engellilere verilecek Sağlık Kurulu Raporları Hakkında Yönetmelik (Eripek 2012).

Engelliler Ölçüt, Sınıflandırması ve Engellilere verilecek sağlık kurulu raporları hakkında yönetmeliğin ekinde Engel oranları cetveli yer almaktadır. Bu cetvelin hazırlanmasında Dünya Sağlık Örgütünün bünyesinde bulunan International Classification of Functioning, Disability and Health-ICF (İşlevde bulunma, Yetersizlik, Sağlıkın Uluslararası Sınıflaması) esas alınmıştır. ICF, ICD'den bağımsız bir sınıflama sistemi değildir. ICF yetersizliği olan bireylerin sınıflamalarına tıbbi olduğu kadar toplumsal ve çevresel bir bakış açısı getirmektedir. Bu yönü ile ICD-10'da öngörülen sınıflamayı tamamlamaktadır. Engel oranları cetveli, organ ve vücut sistemlerine göre bölümlere ayrılmıştır. Cetvelde engel oranları ve bireyin günlük yaşam işlevlerine getirdiği sınırlama yüzde oranlar olarak belirlenmiştir. Zihin yetersizliği, "Zeka işlev bozuklukları" terimi kullanılarak Zihinsel, Ruhsal,

Davranışsal Bozukluklar bölümünde yer almaktadır. Buna göre engellilik oranlarına beşli bir sınıflama getirilmiştir (Eripek 2012):

1. Sınırdaki Zihinsel Kapasite (ZB:70-80) %25
2. Hafif (ZB:50-69) %50
3. Orta (ZB:35-49) %70
4. Ağır (ZB: 20-34) %90
5. Çok Ağır (ZB: 20'nin altında) %100

4.6 ZİHİN KISITLILIĞINDA RİSK ETMENLERİ

Schalock ve arkadaşlarının 2010 yılında yaptıkları bir çalışmada, zihin kısıtlılığının risk etmenleri kategori ve risk etmeninin oluş zamanına göre aşağıdaki tablo 1'deki gibi listelenmiştir. Listelenen risk etmenlerinin kesin sınırları yoktur, bu liste belirlenen yeni risk etmenleri ile güncellenebilir veya genişletilebilir.

Tablo 1. Zihin Kısıtlılığının Risk Etmenleri

Zamanlama	Biyotıbbi	Sosyal	Davranışsal	Eğitimsel
Doğum Öncesi	- Kromozombozukluklar, -Tek-gen Bozuklukları, Sendromlar, -Metabolik Bozukluklar, -Yetersiz Beyin Gelişimi, -Annenin yaşı ve hastalıkları	-Yoksulluk, -Annenin yetersiz beslenmesi, -Ev içi şiddet, -Doğum öncesi bakıma ulaşma eksikliği	-Ebeveynlerin ilaç, alkol, sigara kullanması ve olgun olmaması	-Anne ve babalığa hazır olmada eksiklik, -Ebeveynlerde destekler olmaksızın bilişsel yetersizlik
Doğum Anı	-Erken Doğum, -Doğum İncinmesi, -Yenidoğan Bozuklukları	-Doğum öncesi bakıma ulaşamama	-Ebeveynlerin bakımı üstlenmeyi reddetmesi ve çocuğu terk etmesi	-Taburcu olurken müdahale hizmetleri için tıbbi havale eksikliği
Doğum Sonrası	-Travmatik Beyin İncinmesi, -Yetersiz Beslenme, -Beyin Zarı İltihabı, -Nöbet Bozuklukları, -Beyinde Yapı ve İşlev Bozuklukları	-Yetersiz çocuk- bakıcı etkileşimi, -Uygun uyaran eksikliği, -Ailede yoksulluk, -Ailede kronik hastalıklar	-Çocuk istismarı ve ihmali, -Aile içi şiddet, -Uygun olmayan güvenlik önlemleri, -Sosyal yoksunluk, -Zor çocuk davranışları	-Çocuk yetiştirmede yetersizlik, -Gecikmiş tanılama, -Yetersiz erken müdahale ve özel eğitim hizmetleri, -Yetersiz aile desteği

Kaynak: Akt. Eripek 2012.

4.7 ZİHİNSEL KISITLILIĞI OLAN BİREYLERİN ÖZELLİKLERİ

4.7.1 Kapasite ve Öğrenme Özellikleri

Zihinsel kısıtlılığı olan bireylerin diğerlerinden en çok ayrıldığı alan zihinsel davranıştır. Zihinsel kısıtlılığın derecesi ne kadar büyükse, bir kişinin işlev gördüğü düzey o kadar düşük olur. Zihinsel kısıtlılığı olan çocukların zihinsel süreçler ve işlevlerle ilgili bazı genel özellikleri vardır. Bunlar;

- Öğrenme işlemi ve öğrenme aşamaları normal gelişim gösteren akranları ile aynı olsada, akademik kavramları geç ve güç öğrenirler.
- Bilgiyi genelleme becerisinin sınırlı olması, kısa dikkat süresi ve soyut kavramları anlayamamaktadırlar.
- Zaman kavramları çok geç ve güç gelişir.
- Kesintili veya sınırlı destek gereksinimi olan zihinsel kısıtlılığı olan çocukların öğrenme tempoları, öğrenme kısıtlılığı olmayan çocukların öğrenme hızlarının genellikle %40-70'i arasındadır.
- Yeni durumlara uyum sağlamada zorluk çekerler.
- Algıları, kavramları, tepkileri basittir.
- Gördükleri, duydukları ve öğrendikleri şeyleri çabuk unuturlar.
- Konuşma becerilerindeki gelişim zihinsel kısıtlılık düzeyine bağlı olarak yavaş gelişir (Fegan 2011; MEB 2015; Özgür 2013).

4.7.2 Sosyal ve Duygusal Özellikleri

Zihinsel kısıtlılığı olan bireyler diğer çocuklarla aynı aralıktaki sosyal davranış ve duyguları sergileseler de, sosyal ve duygusal durumlarda daha sıklıkla uygunsuz tepki gösterirler (Fegan 2011). Zihinsel kısıtlılığı olan çocukların sosyal ve duygusal özellikleri şöyledir;

- Kendilerinden yaş olarak daha küçük olan çocuklarla daha iyi ilişki kurarlar. Çevrelerindeki diğer bireylerle ilişki başlatamaz ve sürdürmezler.
- Yalnız kalma, yalnızlaşma eğilimleri vardır.
- Toplum kurallarına ve oyunlardaki zor karmaşık kurallara uymakta zorlanırlar ve dolayısıyla katılmayı reddederler.

- Fiziki görünüşlerinde çevrelerindeki diğer bireylerden farklılıklar gösterirler ve kıyafetlerini uygun şekilde giyemezler. Bundan dolayı rehberlik ve desteğe ihtiyaç duyarlar.
- Sosyal ortamlarda uyum sağlamada ve uyum sağlayacak çözüm yolları bulmakta zorluk çekerler.
- Sosyal ortamlarda ve kişilerarası ilişkilerinde grupta kabul edilecek becerileri sınırlıdır(MEB 2015).

4.7.3 Fiziksel ve Motor Gelişim Özellikleri

Zihinsel kısıtlılığı olan çocukların yetersizliği olmayan çocuklardan farkının en az olduğu alanlar fiziksel ve motor özellikleridir. Zihinsel kısıtlılığı olan çocukların çoğu gelişimsel motor gecikmeleri sergilese de bunlar fizyolojik ve motor kontrol bozukluklardan ziyade, sıklıkla sınırlı ilgi ve kavrama ile ilişkilidir (Fegan 2011).

Zihinsel kısıtlılık düzeyi arttıkça motor beceri ve fiziksel gelişim alanlarındaki problemler de artmaktadır. Özellikle yaşam için gerekli temel motor becerileri kazanmalarında gecikmeler olmaktadır.Zihinsel kısıtlılığı olan çocuklar daha geç yürür, konuşur, boy ve kiloları daha düşük olmakla birlikte, diğer çocuklara kıyasla fiziki sorunlara ve hastalıklara daha duyarlıdırlar. Zihinsel kısıtlılığı olan çocuklar ile zihinsel kısıtlılığı olmayan çocukları kıyaslamalı incelemelerine bakıldığında, kuvvet, dayanıklılık, çeviklik, koşu hızı, denge, esneklik ve tepki süresinde, zihinsel yetersizliği olan çocukların tutarlı olarak daha düşük puan aldıkları görülmektedir (Fegan 2011).

Winnick ve Short (1999), yaptıkları çalışmada, yaşları 10-17 arasındaki zihinsel kısıtlılığı olan çocukların, sağlıklı, bağımsız yaşam ve fiziksel etkinliklere katılımları için, normal gelişim gösteren akranlarının performans düzeylerine yaklaşan aerobik kapasite, vücut bileşeni, esneklik, karın kuvveti, üst vücut kuvvet ve dayanıklılığa erişmesini önermektedir (Akt. Fegan 2011).Yapılan çalışmalarda, zihinsel kısıtlılığı olan çocukların motor becerilerini geliştirebilecekleri, fiziksel etkinliklere, oyunlara, spora katılımlarının sosyal becerilerindeki yetersizliklerinden dolayı sınırlı olduğu bu durumda fiziksel ve motor gelişimlerini olumsuz yönde etkilediğini belirtmektedir (MEB2015).

4.8 ZİHİNSEL KISITLILIĞI OLAN BİREYLERDE SOSYAL BECERİ YETERSİZLİKLERİ ve NEDENLERİ

American Association on Mental Retardation (AAMR 2002) tarafından zihinsel yetersizlik, “Zihin yetersizliği hali hazırdaki işlevlerde önemli sınırlılıkları göstermektedir. Bu zihin işlevlerinde önemli derecede normal altı, bunun yanı sıra zihin işlevleri ile ilişkili uyumsal beceri alanlarındaki ya da daha fazlasında sınırlılıklar gösterme durumudur.” şeklinde tanımlanmıştır (AAMR 2002). Tanımda da görüldüğü gibi, sosyal yeterlilik zihin yetersizliğinin tanımlanmasında bir ölçüttür ve pek çok araştırma zihin yetersizliğinden etkilenmiş bireylerin sosyal becerilerinde yetersizliklerinin olduğunu belirtmektedir (Bernstein 1981; Martin, Rusch ve Heal, 1982; Matson 1988; Park ve Gaylord-Ross 1989; Johnson ve Johnson 1990; Gumpel 1994; Hall, Schlesinger ve Dineen, 1997; Huang ve Cuvo 1997; Gumpel 2007).

Zihinsel kısıtlılığı olan bireylerin sosyal becerilerde gerilik göstermesinin en temel nedeni olarak, bu bireylerin bilişsel ve davranışsal yönden sınırlılıklarının olması gösterilmektedir. Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş bireylerin bilişsel süreçlerde yaşadığı sınırlılıklar, model alma ve taklit etme becerilerinde de sınırlılıklar yaşamalarına neden olmaktadır. Model alma ve taklit etme becerilerinde yaşanan bu sınırlılıklar, zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların akranlarından ya da yetişkinlerden model alarak öğrenmelerini geciktirmekte ya da süresiz olarak ertelenmesine neden olmaktadır (Avcıoğlu 2005). Dolayısıyla bu gecikmeler zihinsel kısıtlılığı olan bireylerin sosyal davranış sorunlarını ortaya çıkarmakta ve onların sosyalleşme becerilerinde akranlarından geri kalmalarına sebep olmaktadır (Sargent 1991). Greenspan’a göre, zihinsel kısıtlılığı olan çocukların bilişsel gelişim alanındaki yetersizlikleri, yaşadıkları sosyal ortamlarda, davranış şekillerine karar vermelerinde olumsuz etkilediğini ifade etmiştir (Akt. Huang ve Cuvo 1997).

Zihinsel kısıtlılığı olan bireyler dikkatini toplama, akılda tutma, ayırt edebilme ve genelleme becerilerindeki yetersizlikleri nedeni ile akranlarına göre geç öğrenmektedir. Ayrıca bu yetersizlikler sosyal etki, sosyal davranışlar, sosyal bilgi ve beceri yetersizliklerine neden olmaktadır (Sargent 1991; Warger ve Rutherford 1996). Zihinsel kısıtlılığı olan bireylerin sosyal becerileri öğrenememelerinin bir başka nedeni ise, akranlarına oranla daha sınırlı sosyal yaşantılarının ve daha az sosyal ortamlara girme fırsatlarının olması gösterilebilir (Dağseven-Emecen 2008). Yıllarca ayrı özel okullarda ya da genel eğitim verilen okulların içerisinde ayrı özel

sınıflarda eğitim almalarından dolayı akranları ile etkileşime girme fırsatı bulamamaktadırlar. Akranları ile etkileşimi öğrenme genellikle okulöncesi yıllarda kazanılmaktadır (Odam, McConnell ve Chandler 1994). Normal akranları ile bir arada bulunma fırsatı bulabilseler bile, çoğu kez öğretmenleri ve arkadaşları tarafından uygun olmayan davranışları nedeni ile eleştiriye maruz kalmakta, bu durumda sosyal becerileri öğrenmelerini eleştiri almaktan ya da cezalandırılmaktan çekinmelerine yol açtığı için engellemektedir (Haynes, Moran ve Pindzola 1990; Thorkildsen 1985). Bu doğrultuda normal akranları tarafından kabul edilmeyen, dışlanan ya da izole edilen zihinsel kısıtlılığı olan bireyler iletişim başlatma, oyuna, sohbete ya da sosyal ortama dahil olma gibi sosyal becerilerden uzak durmayı tercih etmekte bu durumda onların sosyal kabullerinin düşük olmasına ve daha çok yetersizliği olan akranları ile etkileşimde bulunmalarına neden olmaktadır (Avcıoğlu 2003; 2005; Rustin ve Kuhr 1989).

Farmer ve Acker (1996) yaptıkları çalışmada, sosyal beceri yetersizliği ve akranları tarafından kabul edilmeme durumu arasındaki ilişkiyi iki farklı şekilde açıklayabilmektedir; ilk olarak sosyal beceri yetersizliği akranları tarafından kabul edilmemesine sebep olduğu, ikinci olarakta akranları tarafından kabul edilmemesinin çocuğun ileriki yaşamlarında sosyal uyum sorunlarının ortaya çıkmasına ve sosyal davranışları yeterince öğrenememesine yol açabileceğidir (Akt. Çifçi 2001).

Cartledge ve Milbum (1980) sınıfa devam etme, yönergelere uyum sağlama, grup faaliyetlerine katılma, yardımlaşma, paylaşımında bulunma, selam verme gibi kişilerarası ilişkilerle ilgili sosyal becerilerin okul ortamında sosyal kabulü artırıcı beceriler olduğunu ve bu becerilerde zihinsel kısıtlılığı olan bireylerin yetersizlikleri olduğunu belirtmişlerdir (Akt. Sargent 1991).

Epstein ve Cullinan (1987) zihinsel kısıtlılığı olan bireylerin işbirliği yapma, akranları ile etkileşim başlatma gibi sosyal becerilerde normal akranlarına göre oldukça yetersiz oldukları belirtmişler. Bu becerilerdeki yetersizlikler yüzünden normal akranları ile olumlu sosyal ilişkiler kuramadıklarını ve bu nedenle bazı problem davranışlar sergilediklerini vurgulamışlardır (Akt. Warger ve Rutherford 1996).

Çocuğun ilkökul ve ortaokul döneminde paylaşmak, gülümsemek, yardımlaşmak, problem çözebilmek gibi sosyal becerileri özellikle gerekli görülürken; lise dönemindeki bir öğrenci için ise çevresindeki bireylere geri

bildirimde bulunma, eleştirileri kabul edebilme ve karşılıklı iletişim kurabilme becerileri oldukça önemli görülmektedir (Akt. Çifçi 2001).

4.9 OYUNUN TANIMI

Oyun, insanlık tarihi kadar eski bir aktivite olmasına rağmen halen insanların gelişimleri üzerindeki etkileri ayrıntılı bir şekilde açıklanmamıştır. Oyun konusunda birçok tanım, kuram oluşturulmasına rağmen halen bilimsel olarak incelenmeye ve geliştirilmeye gereksinimi olan bir alandır (Koçyiğit ve ark. 2007). Bu doğrultuda, yaşamımızın hemen hemen bütün dönemlerinde yer alan, her dönemde farklı amaçlar için kullanılan ve özellikle çocuklar için vazgeçilmez olan oyunun çok farklı ve çok yönlü tanımları yapılmıştır (Özyürek ve Çavuş 2016; Aral ve ark. 2001). Oyun kavramını Türk Dil Kurumu (2019) “Yetenek ve zekâ geliştirici, belli kuralları olan, iyi vakit geçirmeye yarayan eğlence” olarak tanımlamaktadır.

Oyunu; Lazarus “*Kendiliğinden ortaya çıkan, hedefi olmayan, mutluluk getiren bir aktivite*” olarak, Montaigne, “*Çocukların oyunu oyun değil, onların en gerçek uğraşısıdır.*” olarak, Gazzali, “*Öğrencinin eski dinçliğini kazanması, çalışmalarından usanmaması için oyun gereklidir.*” olarak, Y.C. F. Qustinuths, “*Oyunlar yalın ama önemli etkinliklerdir. Bunlar salt gençlik için değil, uluslar içinde bir eğitim aracıdır.*” olarak, F. Fewelaw, “*Ben öyle çocuklar gördüm ki okumayı oyunla öğrenmişler.*” olarak, Huizinga, “*Oyun, özgürce razı olunan, ama tamamen emredici kurallara uygun olarak belirli zaman ve mekan sınırları içinde gerçekleştirilen, bizatihi bir amaca sahip olan, bir gerilim ve sevinç duygusu ile alışılmış hayattan başka türlü olmak bilincinin eşlik ettiği, iradi bir eylem veya faaliyettir.*” olarak, S. Freud, “*Çocuğun oyunu düşler ve sinirsel belirtiler gibi anlamı olan davranışlardır.*” olarak, Erikson, “*Oyun, çocuğun psikososyal gelişiminin aynası gibidir.*” olarak, Piaget, “*Oyun dış dünyadan alınan uyarıların özümleme ve uyum sistemine yerleştirme yoludur.*” olarak tanımlamıştır (Çoban ve Nacar 2006; Huizinga 2013; Aral ve ark. 2003; Maden-Ellialtıoğlu 2005).

Tüm bu görüşlerin ortak yönü olarak oyun, her şartta çocuğun isteyerek, zevk alarak katıldığı, amaçlı veya amaçsız, kurallı veya kuralsız olarak gerçekleştirilen, sosyal, zihinsel, duygusal ve motor gelişime katkı sağlayan, çocuk için yaşarak aktif bir öğrenme süreci olarak özetlenebilir (Aral ve ark. 2001).

4.10 OYUNUN SINIFLANDIRILMASI

Oyun aktivitelerinin sınıflandırılması farklı bilim dalları ve birçok bilim insanı tarafından çeşitli şekillerde yapılmıştır. Bu bilim insanları, bakış açılarına göre oyunları farklı şekillerde sınıflandırmışlar ve oyunların kapsamalarını farklı şekillerde ele almışlardır (Çelen 1992;MEB 2015) Tüm dünyada kabul gören sınıflandırmalar şöyle sıralanabilir(Tablo 3).

Tablo 2.Bilim İnsanlarına Göre Oyun Sınıflandırılması.

Nichols'a göre	Hurwitz'e göre	Parten'e göre	Piaget'e göre	Caillois'e göre
-Bireysel Etkinlikler	-Pratik Oyunlar	-Tek başına Oynanan Oyunlar	-Alıştırıcı Oyun	-Yarışmalı Oyunlar
-Dans ve ritmik etkinlikler	-Yapı Oyunları	-Oyunu İzleme	-Sembolik Oyun	-Şans Oyunları
-Eğitsel Oyunlar ve Takım Sporları	-Yuvarlanma Oyunları	-Paralel Oyun	-Kurallı Oyun	-Taklit Oyunları
	-Drama Oyunları	-Birlikte Oyun		-Heyecan Verici Oyunlar
	-Kurallı Oyunlar	-Kooperatif Oyun		

Kaynak: MEB 2015.

Yapılan bazı sınıflandırmalarda çocuk oyunlarının da yer aldığını görmekteyiz. Bu tarz bir çalışmaya örnek olarak tablo 2'te de yer aldığı üzere Nichols'ın (1990) sınıflandırmasını verebiliriz:

- 1) Bireysel Etkinlikler; *a-Küçük malzeme ile hareket, b-Eğitsel cimnastik, c- Atletizm*
- 2) Dans ve ritmik etkinlikler; *a-Dans eğitimi ve ritmik etkinlikler, b-Yaratıcı dans, c-Şarkılı oyunlar ve halk dansları, d-Küçük malzeme ile ritmik etkinlikler.*
- 3) Eğitseloyunlar ve takım sporları; *a-Koşu ve kovalamacaya oyunları, b-Top ve diğer nesnelere kullanıldığı oyunlar.*

Başka bir çalışmada ise, oyunlar *formal* ve *enformal* olarak ayrılmıştır. Sözü edilen enformal oyunlar *oyuncu denetiminde*, formal oyunlarsa *yetişkin denetimindeki* oyunlar olarak betimlenmişlerdir (Coakley 1990).

4.11EĞİTSEL OYUN ve ÖNEMİ

Bilimsel yönden oyunu eğitsel olarak ilk ele alan Alman filozofu GutsMuts (1796) olmuştur. Oyunu politik, pedagojik ve sosyal açılardan ele alarak anlatmıştır (Aslan 1977).Günümüzde ise “Eğitsel Oyun” eğitim ve öğretim kavramları arasında sıklıkla rastladığımız ve öğrenme kuramlarını destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Örneğin; bilişsel öğrenme kuramında, ön bilgileri uyararak-öğrenmeyi kolaylaştıran, zihinsel bağlantılarla öğrenmeyi sağlayan ve dikkati toplayan stratejiler yer almaktadır (Şimşek 2009). Bu doğrultuda eğitsel oyunlarında bu özellikleri karşıladığı görülmektedir.

Vygotsky’de, oyunun bilişsel gelişimde ve öğrenmede çok etkin olduğu ifade etmektedir. Çünkü, oyun karmaşık kuralları anlamayı, çözümler üretmeyi, oluşturdukları farklı aktivitelerde ustalaşmayı gerektiren bir öğrenme etkinliğidir(Nicolopoulou2004). Dolayısıyla oyun aynı zamanda bir eğitim aracıdır. Oyunlar, hangi türde oynanırsa oynansınlar, çocuğun hayal dünyasının gelişmesine katkı sağlamaktadır. Oyuna eğitim açısından bakıldığında; kurallara uyum sağlama,başkalarının haklarına saygılı ve adil olmak gibi kazandırdığı özelliklerin yanında, hafıza, kolay öğrenme, çok yönlü düşünme ve karar verme özelliklerini de geliştirmektedir (Aslan 1977). Dolayısıyla, çocukların ders içi ve ders dışı etkinliklerinde çeşitli eğitsel oyunlarla desteklenmesinin önemi artmıştır (Bakar ve ark. 2008). Oyunla öğretim sürecinde oyunların birden fazla duyu organına hitap etmesi, somut materyallerle hazırlanması ve öğrenciler arasındaki iletişimi teşvik etmesi önemlidir (Kaya ve Elgün 2015). Charles, Bustard ve Black (2009)’a göre,

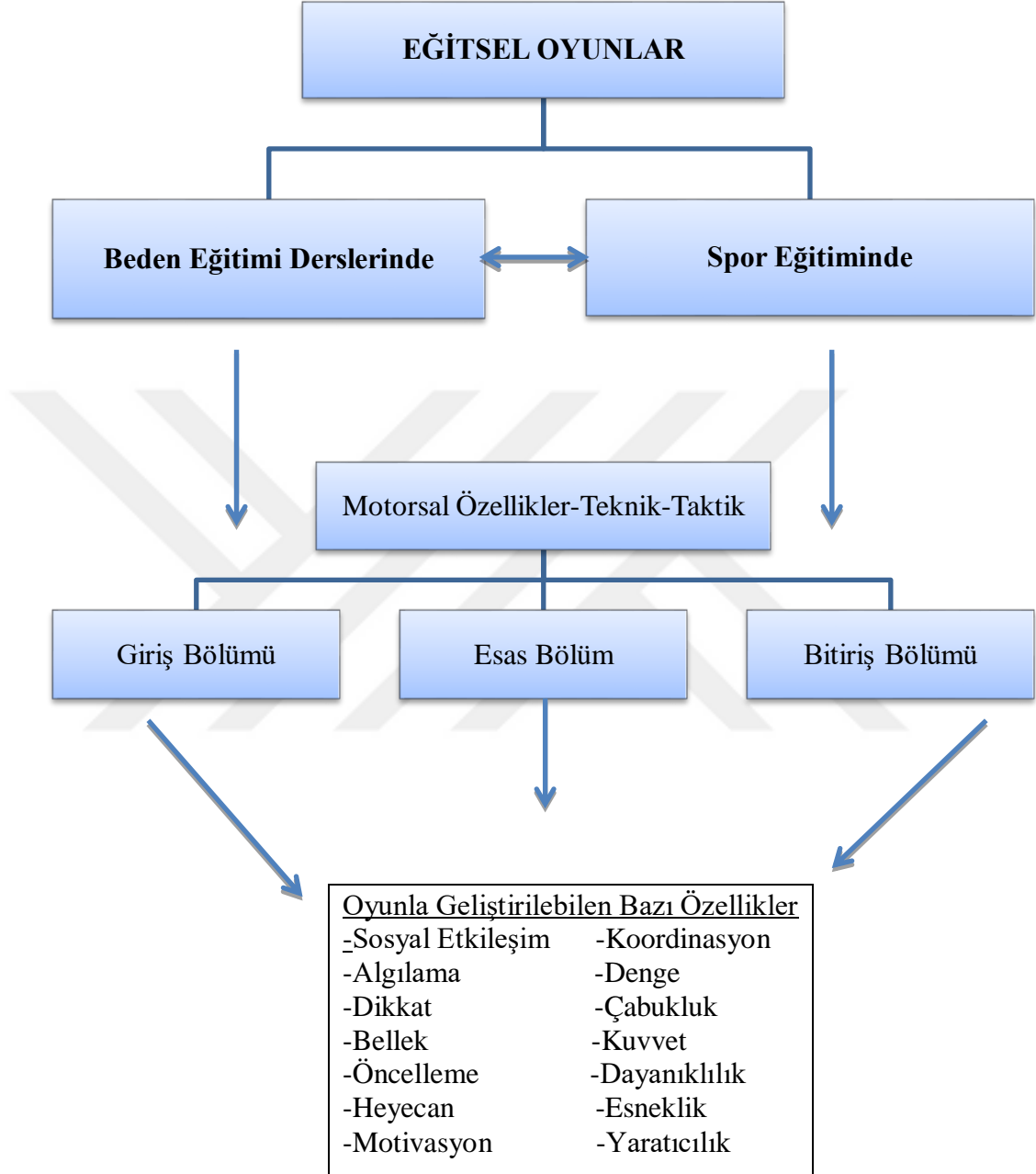
öğrenme ortamına katılım arttıkça başarı da artmaktadır. Aktif katılımın sağlanmasının en iyi yollarından biri eğitsel oyunları kullanmaktır. Öğrenme sürecinde oyunların kullanılmasının en önemli faydalarından biri öğretim hedefleri ile bütünlük sağlayarak eğlenceli bir ortamın sağlanmasıdır (Işık ve ark. 2017). Bu yüzden oynarken eğlenmekle birlikte öğrenmenin de amaçlandığı oyunların planlanması ve tasarlanması gerekmektedir (Obut 2005). Eğitim-öğretim programlarında, çocukların gereksinimleri doğrultusunda planlanarak kullanılan bu oyunlar literatürde eğitsel oyunlar olarak isimlendirilmektedir. Dolayısıyla eğitsel oyunlar, eğitim-öğretim sürecinde belirlenen amaçlara ulaşmak için, bilgi ve becerinin öğrenilmesinde ve pekiştirilmesinde hoş giden bir ortam hazırlayan planlı, amaçlı ve eğlenceli bir öğretim yöntemidir (Bayat ve ark. 2014; Coşkun ve ark. 2012).

Eğitsel oyunlar aynı zamanda toplumsal ilişkilerdeki yakınlaşmaları, gerginlikleri, anlaşmazlıkları, coşkuların ve hazların nasıl yaşandığını gösterir (Corbin ve Vigarello 2008). Örneğin; çocukların sosyal yaşamlarında ya da yarışma ortamlarında istediklerine kısa bir sürede ulaşabilmek için sabırsız ve tahammülsüz eğilimleri, saldırganlık olarak ortaya çıkabilir (Çamlıyer ve Çamlıyer 2018). Bu ortamlarda, çocuklar kuralları bozabilirler, mızıkçı veya huysuz davranışlar ortaya koyabilirler. Fakat onlar hedeflerine ulaşmayı düşünürken aynı zamanda kuralları hatırlayamazlar (Charles 2003). Bu doğrultuda eğitsel oyunlar, çocuğun dikkatine odaklanmasına yardımcı olurken, toplumsal yaşam için gerekli olan, paylaşmak, hoş görülme, mücadelenin sonuçlarını her durumda kabullenmek gibi özellikleri kazanmalarının en gerçekçi yollarından biri küçük yaşlardan itibaren oynadıkları oyunlardır. Bu durum sağlıklı ve uyumlu bir toplum açısından son derece önemlidir (Hallowell ve Ratey 2013; Çamlıyer ve Çamlıyer 2018).

Tüm bunlardan yola çıkarak eğitimde bir araç olarak kullanılan eğitsel oyunların özellikleri şu şekilde sıralanmaktadır:

- Oyunlarda belirsizlik vardır.
- Oyunların kural ve sınırlılık özellikleri oyuna heyecan katmasına sebep olur.
- Oyun gerçek yaşamın dışında bireyin rol oynadığı yapay ortamlarda gerçekleşir.
- Oyun bireyin gerçek hayatta yapamayacaklarını rahatlıkla gerçekleştirebileceği özgürlükler sağlar.
- Oyuna katılım bireyin isteğine bağlıdır. İsteddiği oyuna katılmakta özgürdür.
- Oyun bireyin haz aldığı, eğlendiği bir ortam sağlar.

- Oyunda sosyal, duyuşsal, bilişel ve motor gelişim alanlarında bir kazanç sağlar (Çamlıyer ve Çamlıyer 2018).

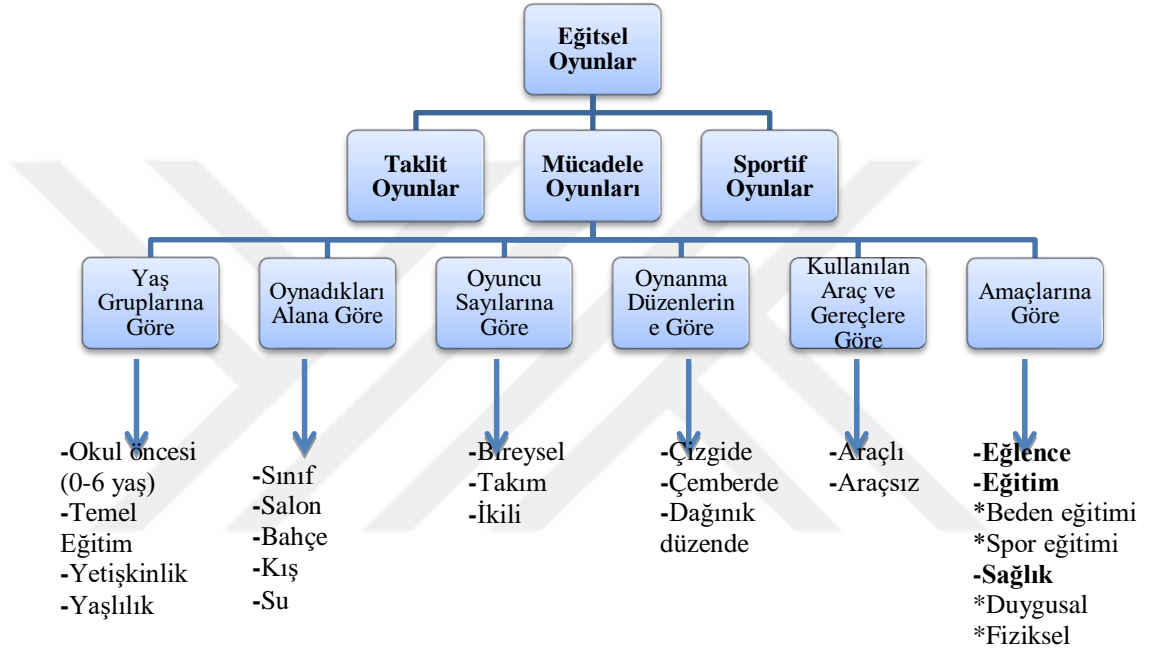


Şekil 1. Eğitsel Oyunların Uygulanabileceği Yerler ve Geliştirdiği Özellikler (Çamlıyer ve Çamlıyer 2018).

Eğitsel oyunlar, beden eğitimi derslerinde ve antrenmanların giriş bölümü (ısınma), esas bölüm ve bitiriş bölümlerinde (soğuma) uygulanırken, motor özellikler, bilişsel ve duyuşsal özelliklerin de gelişimine katkı sağlar(Şekil 1).

4.12 EĞİTSEL OYUNLARIN SINIFLANDIRILMASI

Eğitsel oyunların çok yönlü olmasından dolayı farklı şekillerde sınıflandırılmıştır. Eğitsel oyunlar, oyun karakterine göre taklit, mücadele ve sportif oyunlar olmak üzere üç gruba ayrılırken, oyunu seçmede ve oynamada etkili olan özellikleri bakımından da şekil 2'deki gibi sınıflandırılabilir. Bu sınıflandırma, oyunların hazırlanmasında ve planlanmasında büyük bir fayda sağlamaktadır.



Şekil 2. Eğitsel Oyunların Sınıflandırılması(Hazar 1996).

Bu sınıflandırmada en önemli unsur, oyunların oynanma sebepleridir. Eğitsel oyunlar; sağlık ve eğitim aracı olarak kullanılabilirdiği gibi, boş zamanı değerlendirmek ve eğlenmek için de oynanabilir. Eğitsel oyunlarda eğlence ve yarışma karakterleri her zaman vardır. Oyunların oynanış biçimine ve amacına göre zaman zaman bu üç özellikten en az birisi ön plana çıkar. Kimi zaman her üç özelliğin de bulunduğu göze çarpmaktadır (MEB 2015). Oynanma ve oynatılma amaçlarına göre eğitsel oyunlar; eğlence, eğitim ve sağlık (tedavi) amaçlı eğitsel oyunlar olmak üzere sınıflandırılmaktadır (Hazar 1996).

4.13 EĞİTSEL OYUN ve GELİŞİM ALANLARI

Piaget'te göre (1896-1982) yetişkinlerin "oyun" dediği işlerde, çocuklar çok iyi çalışırlar ve önceleri iş ve oyun arasında ayırım yapmayı bilmezler fakat yaş olarak büyüdükçe oyun onlar için daha sevimli hale gelir (Charles 1992). Çocuklar oyun yolu ile eğlence, tatmin, merak, beklenti gibi duyguları deneyimler ve yorumlar. Etkileşimli oyun sırasında, çocuklar aile bireyleri, yaşlıları ile sıcak ve karşılıklı ilişkiler kurma şansına sahiptir. Bu nedenle oyun yolu ile çocukların bilişsel, fiziksel, sosyal gelişimleri desteklenir (Wellhousen ve Kieff 2001). Bu gelişim alanları ile oyun uygulamalarının arasındaki ilişkiye aşağıda yer verilmiştir.

4.13.1 Sosyal Gelişim

Oyunun en önemli katkılarından birisi de sosyal gelişimi güçlendirmesidir. Oyun, sadece eğitsel olarak değil çocuğun ruhsal açısından da büyük önem taşıyan, duygusal ilişkilerin başlatılması için en iyi ortamları hazırlamaktadır. Ayrıca Freud (1920) tarafından ilk defa çocuğun duygusal yaşamı ile oyun arasındaki ilişki ortaya konmuştur (Özdoğan 1997).

Oyun, çocuğun sosyal-duygusal gelişimini sağlıklı sürdürmesini kolaylaştırdığı ve bir öğrenme yöntemi olduğu için önemlidir. Çocuklar oyun oynarken başkalarının duygularını ve gereksinimlerini anlama, kendi duygularını ifade etme, duygularını kontrol etme, sıraya girme, paylaşma ve yardımlaşma becerilerini geliştirirler. Sosyal gelişim çocukların akranları ile kurdukları ilişki şekillerini ve akranları ile uyumlu olma yeteneğini yansıtır. Çocukların kurdukları sosyal etkileşimler duygu yüklü olduğundan, sosyal ve duygusal gelişimleri birbiri ile bağlantılıdır. Çocuğun sosyal dünyası genişledikçe, akranlar duyguları açığa vurmada önemli rol oynar. Duyguları ifade etme, akranlar tarafından kabul edilmenin önemli bir kısmını oluşturur. Duyguları kabul gören çocuklar, sosyal olarak da başarılı olurlar (Ashiabi 2007; Tuğrul 2013).Diğer bir açıdan oyunun disiplini gereği oyun kurallarına uymak, toplumun kurallarına da uymayı kolaylaştırır (Pehlivan 2016).

4.13.2 Devinsel Gelişim

Devinsel gelişim, çocuğun tüm uzuvlarını kullanmada güçlü ve hızlı duruma gelmesi, organlarının eşgüdümlü olarak hareket etmesine ve onları kontrol etmede yetenekli hale gelmesine denir (Bilgin 2003). Fırlatma, tutma, zıplama, atlama gibi temel becerilerin yer aldığı oyun faaliyetlerinde, çocuk enerjisini boşaltırken diğer

tarafından da vücudunu doğru ve hızlı bir şekilde hareket ettirebilme becerilerini geliştirebilmek için imkan yakalar. Oyun faaliyetleri motor becerilerin doğru ve akıcı bir şekilde gelişmesine katkı sağlarken, çocuğun vucüt algısını ve becerilerine karşı olumlu bir özgüven oluşturmaya da sebep olur. Çocuk oyun sırasında organlar arasında eşgüdüm ve denge sağlarken, ince motor ve kaba motor beceriler üzerinde çalışırken esneklik ve çeviklik kazanmaktadır (Pehlivan 2016; Doğanay 1998).

4.13.3 Zihin Gelişimi

Yapılan çalışmalar oyun deneyimi ile çocuğun bilişsel yeteneklerinin gelişimi arasındaki doğru orantıyı desteklemektedir. Piaget, Bruner ve Vygotsky oyunun bilişsel gelişimi büyük ölçüde etkilediğini belirtmişlerdir. Piaget, hayal gücü ve rol yapmayı gerektiren oyunun çocuklarda sembolik düşünceyi beraberinde getirecek en gerekli oyun türlerinden biri olduğunu savunur. Vygotsky çocukların oyun esnasında deneme, bir rolü yapmaya çalışma ve elindeki malzemelerden yararlanmada özgür oldukları için, “yakınsal gelişim” alanları olarak adlandırılan normal beceri sınırlarının da üzerine çıkabildiklerine işaret ederek, bu tür oyunların önemini vurgulamıştır. Bruner’de, Piaget gibi çocuğun çevresindeki insan ve nesnelerin çoklu-duyu deneyimleri oluşturarak zihin gelişimini desteklediğine dikkat çeker. Bu deneyimler doğal ve keyif alınan süreler olup, çocuğun çevresindeki dünyayı anlaması için en önemli araçlardır (Hendrick ve Weissman 2006; Henniger 1999).

Nesneler ve insanlarla kazanılan deneyimler sonucunda meydana gelen bilişsel gelişim, çocuğun temel bilgi darlığındaki gelişim olarak tanımlanır. Bu doğrultuda oyun, çocuğun çevresini özgürce keşfederek, sorunlara çözümler bulmasını veya sebep-sonuç ilişkisi ile belirleyebileceği kurallı oyunlar ile bilişsel gelişimine katkı sağlar (Brewer 2001). Bilişsel beceriler; sınıflama, sıraya koyma, gözlem yapma, ayırt etme, tahmin etme, sonuç çıkarma, kıyaslama ve sebep-sonuç ilişkisi kurabilme becerilerini kapsamaktadır. Tüm bu bilişsel beceriler çocuğun akademik alanlardaki başarısının temelini oluşturmaktadır (Brewer 2001; Henniger 1999). Bu kapsamda Piaget alıştırma, sembolik ve kurallı oyunlar olmak üzere üç oyun şekli üzerinde durmaktadır (Tablo 3). Bu sıralama çocuğun bilişsel gelişimi ile paralellik göstermektedir (Özdoğan 1997).

Tablo 3. Zihin ve Oyun Gelişiminin Evreleri

Yaş Aralığı	Zihinsel Gelişimsel Evre	Oyun Tipi	Oyun Grubu
0-2	Duyu Motor	Çalışma oyunu ve ritüelleştirme	Bireysel
2-7	İşlemsellik öncesi	Sembolik	Benmerkezcilik ve paralel oyun
3			Karşılıklı oyun
7-11	Somut işlemler	Kurallı oyunlar	Geniş grup oyunu
11-Yetişkinlik	Formel işlemler		

Kaynak:Fegan 2011.

4.14UYARLANMIŞ EĞİTSEL OYUN

4.14.1 Uyarlanmış Beden Eğitimi ve Ortaya Çıkışı

Fiziksel etkinlik, 1838’de Boston’da, görme yetersizliği olan öğrenciler için kurulan Perkins School’da, özel bir ilgi görmeye başlamıştır. Görme yetersizliği olan ünlü bir beden eğitimi öğretmeni olan Charles E. Buell’e göre, bu özel ilginin, nedeni okul müdürü olan Samuel Gridley Howe’ın fiziksel etkinliğin sağlık yararlarını savunmasıydı. İlk sekiz sene, beden eğitimi açık havada zorunlu rekreasyondan ibaretti. 1840 yılında, okulun taşınmasıyla erkek öğrenciler cimmastik egzersizlerine ve yüzmeye katıldılar. Bu Birleşik Devletler’de görme yetersizliği olan öğrenciler için ilk beden eğitimi programıydı(Winnick 2011).

19. yüzyıl’ın sonunda 1930’ lara kadar programlar tıbbı yönelik fiziksel antrenmandan spor merkezli beden eğitimine doğru kaymaya başladı ve çocuğun bütününe yönelik bir ilgi doğdu. Devlet okullarında, zorunlu beden eğitimini desteklemek için, beden eğitimi öğretmenlerinin eğitimi geliştirildi (Sherrill 2004).Bu geçiş, oyunlar, sporlar, ritmik etkinlikler ve kişinin bütün gereksinimlerini karşılamaya yönelik kültür fizikten oluşan, zorunlu ve uzun programların uygulanmasına neden oldu. Genel etkinliklere katılmayan öğrencilere düzeltici ve iyileştirici beden eğitimi sağlanıyordu. Sherrill’a göre, 1930’larla 1950’ler arasındaki

beden eğitimi programları bugünnormal olarak tanımlanabilecek olan öğrenciler için, genel veya düzeltici sınıflardan ibaretti(Winnick 2011).1950’lerde, devlet okullarında giderek artanözel gereksinimli öğrenci sayısı ve onlara bakış açısı daha insani olmaya başlamıştı. Öğrencilerdeki farklılıklar, onların gereksinimlerini karşılamak adına, farklı programlarıda beraberinde getirdi. 1952 yılında, bugün Amerikan Sağlık Birliği, Beden Eğitimi, Rekreasyon ve Dans olarak bilinen, Amerikan Sağlık Birliği, Beden Eğitimi ve Rekreasyon (AAHPER) kuruluşu, bir alt disiplin tanımı yapması ve profesyonellere yön vermesi ve rehberlik etmesi için bir komite oluşturdu. Bu komite uyarlanmış beden eğitimi *“Normal bir beden eğitimi programının hareketli etkinliklerine kısıtlanmadan güvenli ve başarılı olarak katılamayacak yetersizliği olan öğrencilerin ilgi, kapasite ve sınırlamalarına uygun gelişimsel etkinlik, oyun, spor ve ritimlerin çeşitlendirilmiş bir programdır”* diye tanımlamıştır (Uyarlanmış Beden Eğitimi Üzerine Komite 1952).

Ülkemizde ‘Engelliler için Beden Eğitimi ve Spor’ ya da ‘Engelliler için Fiziksel Aktivite’ olarak kullanılan kavram, uluslararası alan yazınında yaygın olarak ‘Uyarlanmış Fiziksel Aktive’ ya da ‘Uyarlanmış Beden Eğitimi ve Spor’ olarak kullanılmaktadır. Alan yazında aynı şeyi anlatmak için değişik terimlerin kullanması ya da aynı terimi anlatmak için değişik tanımların kullanması nedeni ile, uyarlanmış beden eğitimi, uyarlanmış spor, uyarlanmış fiziksel aktivite, uyarlanmış eğitsel oyun kavramlarının tanımını netleştirmek önemlidir (Van Coppenolle veDe Potter 2003; Winnick 2011).

“Uyarlanmış Beden Eğitimi”özel gereksinimleri olan bireylerin ihtiyaçlarını karşılamak için tasarlanmış olup, fiziksel uygunluk, temel hareket becerileri, su sporları ile dans becerileri, bireysel ve grup oyunlarını içeren bireyselleştirilmiş bir programdır.Uyarlanmış beden eğitimiyle ilgili olan, düzeltme, yeterlik kazandırma ve iyileştirme için tasarlanmış olan, geleneksel unsurları kapsar. Uyarlanmış beden eğitimine, beden eğitiminin bir alt disiplini ve değişik yeteneklerde öğrenciler için güvenli, kişisel olarak tatmin edici ve başarılı bir deneyim olarak bakılır.Uyarlanmış beden eğitimi, oturarak yapılan alternatif programlardan ziyade, aktif bir fiziksel etkinlik programını vurgulamalıdır. Program, öğrencilerin gereksinimlerini karşılarken fiziksel etkinliğin faydalarından yararlanmak üzerine planlanmalıdır, aksi durumda öğrenciler, beden eğitimi ile ilgili pasif bir deneyime sahip olacaklardır. Uyarlanmış beden eğitimi programlarını yapılandırırken, eğitimciler

çeşitli disiplinlerde ebeveynler, öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler ve uzmanlarla çalışır.

Uyarlanmış beden eğitimi ve sporu yetersizliği olanlar için fiziksel aktivite diye bilinen ve ortaya çıkmaya başlayan yeni bir araştırma alanının bir bölümü olarak görülmektedir. Bu terim, özel gereksinimi olan bireylerin eğitimi, sağlığı, spora katılımı ve dinlenmeleri için fiziksel aktivitenin kapsamlı ve disiplinler arası çalışmalarını içerir. Uyarlanmış fiziksel aktivite hayatın tamamını kapsar, oysa uyarlanmış beden eğitimi sadece 0-21 yaşları arasına odaklanır (Winnick 2011).

4.14.2 Uyarlanmış Fiziksel Aktivite

Doll-Tepper ve arkadaşları(1989), uyarlanmış fiziksel aktiviteyi “Engel, yaşlılık ya da hastalık sebebi ile bireyin sınırlanmış kapasitene uygun olarak düzenlenen fiziksel aktivite, oyun ve spor” olarak tanımlamışlardır. Fiziksel aktivite, spor, oyun, rekreasyon, terapi ya da fitness için bir araç olarak görülmektedir. Amaç, tüm insanların yaşamları boyunca düzenli olarak fiziksel aktiviteye katılmalarını desteklemektir(Akt: Özer 2013).

Uyarlanmış fiziksel aktivitenin teorik temelini oluşturan yaklaşımlardan biri “Ekolojik” yaklaşımdır. Ekolojik yaklaşımın öncüleri, Kiphard (1983) ve Newell (1986), hareketin birey, çevre ve görev arasında karşılıklı ilişkiye dayalı olduğunu ileri sürmüşlerdir. Bu yaklaşıma göre, çevre bireyin görevi başarabileceği hareket kalıplarını geliştirmesini zorlaştırabilmektedir. Ancak bireyler tepkide bulduklarında çevreyi değiştirmekte ve uyum sağlamaktadırlar. Bu nedenle hareket kalıpları her zaman durağan değildir, birey ve çevre arasındaki ilişki ve gelişime dayalı olarak oldukça değişkendir(Akt: Özer, 2013).

Sherill (1977), uyarlanmış fiziksel aktiviteyi, bu yaklaşıma paralel olarak, “İstenen sonuçlara ulaşabilmek için değişkenleri yönetme bilimi ve sanatı olarak” tanımlamaktadır. Her fiziksel aktivite modifiye edilebilir. Uyarlanmış fiziksel aktivitenin değişkenlerini; aktivitede kullanılacak materyaller, aktivite alanı, öğretilen beceri, aktivitenin kuralları ve öğretim yöntemleri oluşturmaktadır. Bu değişkenler özel gereksinimleri olan bireyin ihtiyaçlarına ve kapasitesine uygun hale getirildiğinde, bireyin fiziksel aktiviteye katılımı en üst düzeye ulaşacaktır (Akt: Özer 2013).Bu doğrultuda, özel gereksinimli bireylerin fiziksel eğitime katılmaları ve bu eğitim aktiviteleri aracılığıyla fayda elde etmeleri için programlarda bir takım uyarlamalar yapılması gerekmektedir (Schultheis, Boswell ve Decker 2000).

Uyarlanmış fiziksel aktivite eğitim programları, düzenli eğitim programları ile aynı amaçlara sahiptir. Ancak özel gereksinimli öğrencilerin yetenekleri ve ihtiyaçlarını karşılamak için çeşitli uyarlamalar yapılmış programlardır (Block 2007).

4.14.3 Uyarlanmış Spor

Özel gereksinimli bireyler çoğu zaman düzenli bir egzersiz, fiziksel aktivite ya da spor uygulamalarına herhangi bir uyarlama yapılamadan katılım göstermekte sorunlar yaşamaktadırlar. Yetersizliği olan bireylerin gereksinimlerini ve sorunlarını karşılamak için uyarlanmış veya adapte edilmiş spora ise uyarlanmış spor denir. Bu tanım temel alınarak örneğin; basketbol genel bir spordur, tekerlekli sandalye basketbolu bir uyarlanmış spordur. Golbol bir uyarlanmış spordur. Çünkü görme yetersizlikleri olan bireylerin özel ihtiyaçlarını karşılamak için yaratılmıştır (Winnick 2011).

4.14.4 Uyarlanmış Eğitsel Oyun

Çocuk için vazgeçilmez bir yaşam biçimi olan hareket etme güdüsü kendini oyunla çok daha anlamlı kılmaktadır. Söz konusu özel eğitime gereksinimi olan bireyler olduğunda oyunun çok çeşitli ve çok yönlü gelişim ortamları süzülme durumundadır. Buna uyarlama (Adapted) denmektedir. Böylece çocuğun yetersizlik durumu, fiziksel uygunluk düzeyi, algılama düzeyi vb. durumlar dikkate alınarak bireyin ihtiyacına göre çok farklı şekillerde uyarlamalar yapılabilir. Zihinsel kısıtlılığı olan gruplardaki en belirgin eksikliklerden biri de sosyalleşme olarak ifade ettiğimiz sosyal yetersizliklerdir. Bu yetersizliklerin giderilmesinde sosyal gelişime yönelik, uyarlanmış eğitsel oyun uygulamalarının zihinsel kısıtlılığı olan çocuklarda önemli gelişimlerin sağlayabileceği düşüncesi bu konunun araştırılmasına neden olmuştur.

Özel gereksinimleri olan bireylerin mevcut performans düzeylerine ve yetersizliklerine göre belirlenen hedef becerilerin geliştirilmesinde, aktif olarak katılabilecekleri, haz duyabilecekleri, kolay, anlaşılır, eğlenceli, ilgi çekici ve uygulamada esneklik sağlayabilecek şekilde üzerinde titizlikle çalışılarak gerekli uyarlamalar yapılarak planlanan oyunlara “Uyarlanmış Eğitsel Oyun” denir.

Uyarlanmış teriminin tercih edilme sebebi olarak; uyarlanmış beden eğitimi, uyarlanmış fiziksel aktivite, uyarlanmış spor ve uyarlanmış eğitsel oyunlar hepsi birbiri ile tutarlıdır. Yetersizlik yerine sporun uyarlanmasına odaklıdır, katılımın en

genel ve bütünleştirici konumlarda olmasını destekler, normalleşme teorisi ile tutarlıdır, spor olanaklarının yaratılmasını destekler ve katılım ortamlarının tam bir spektrumu boyunca, sporda mükemmelliği kovalama olanağı sağlar(Winnick 2011).

4.15 ZİHİNSEL KISITLILIĞI OLAN ÇOCUKLAR ve UYARLANMIŞ EĞİTSEL OYUNLARIN ÖNEMİ

Tüm çocukların oyun oynama hakkı resmi olarak ilk kez 1959'da Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesi'nde 4. ilke olarak yer almıştır (Curtis 1994). Fakat, Amerika Birleşik Devletleri Çocuk Dönemi Anlaşmasına ilişkin rapora göre, anaokulu uygulamalarında bazı değişikliklerin gerçekleştiğini, çocukların hayali oyun, fiziksel oyun ve keşif ile öğrenme yerine, akademik yeteneklerini geliştiren matematik, kitap okuma gibi faaliyetlerle eğitim sürelerini geçirdikleri belirtilmiştir (Nicolopoulou 2010). Dolayısıyla uzun bir zaman oyununa gereken önemin verilmemesi sadece boş vakitleri geçirmek, eğlenmek için gereksiz bir gözle bakılması, çocuğun dünyasında ve gelişiminde, kendini ifade edebildiği, yeteneklerini geliştirebildiği, yaratıcı potansiyelini kullandığı, dil, zihin, sosyal, duygusal ve motor becerilerini geliştirebildiği en doğal ve aktif öğrenme ortamı sağladığının anlaşılması, oyuna gereken önemin verilmesini geciktirmiştir (Mangır ve Aktaş 1993; Egemen ve ark. 2004; Aral ve ark. 2001).

Özel Eğitimde ise oyun, sadece boş zaman geçirmek için bir uğraşı değildir. Tam aksine, çeşitli gelişim alanlarında çocuğa kazandırılması öngörülen hedef davranışların içerisine gömüldüğü, taşıyıcı etkinlikler bütünüdür. Oyun sırasında ZKÇ tarafından başlatılan etkinlikler, zamanla çocuk için belirlenen uzun ve kısa dönemli hedeflere doğru yönlendirilmektedir (Özen ve Ergenekon 2011).

Zihinsel kısıtlılığı olan çocuklarda oyunun gelişimi, normal gelişim gösteren akranları ile aynı şekilde görülür ancak daha yavaş ilerler. ZKÇ'lar, erken gelişimsel oyun aşamalarında normal gelişim gösteren akranlarına göre daha uzun süre kalır. Bu çocukların bazıları bir sonraki oyun aşamasına geçemezler. Yani bir oyun aşamasında takılıp kalırlar. Ayrıca ZKÇ'ların oyun aşamalarında oynadıkları oyunun çeşitliliği, normal gelişim gösteren akranlarından daha azdır (Hellendoorn 1994; Vig 2007). Normal gelişim gösteren çocukların oyun oynarken elde ettikleri deneyim, bilişsel, sosyal, dil, kaba motor ve ince motor kas gelişimleri ile duygusal gelişimlerine katkı sağlar. Fakat özel gereksinimleri olan çocuklar kendi gelişimleri

ile eş zamanlı olarak oyun becerilerini sergileyemezler (Lantz ve ark. 2004). DSM-IV’de oyun becerilerindeki yetersizlik, “Nesneleri işlevlerine uygun kullanmada başarısızlık, farklı türdeki oyunları oynamada eksiklik ve hayali oyunları kurgulamada yetersizlik” olarak tarif edilmektedir (Amerikan Psikiyatri Birliği: APA 1994).

4.16 SOSYAL BECERİLER ALANINDA YAPILMIŞ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde sosyal becerilerin geliştirilmesinde, zihinsel kısıtlılığı olan bireyler üzerinde yapılmış çalışmalar Türkiye ve Dünya literatürleri incelenerek ele alınmıştır.

Tablo 4. Sosyal Beceriler ile ilgili Türkiye’de ve Dünya’da Yapılmış Çalışmalar

Araştırma Başlığı	Yazarlar/ Yıl	Araştırmanın İçeriği
“Oyunun özel gereksinimli çocukların sosyal gelişimine etkisi hakkındaki öğretmen görüşleri”	Yaman D. 2019	Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 15 özel eğitim öğretmeni oluşturmaktadır. Öğretmenler, grup oyunlarında çocukların birbirleri ile daha güçlü iletişim kurdukları, farklılıklarını daha kolay kabul edip kuralları esnetebildiklerini, işbirliğine dayalı oyunlar ile sorumluluk almayı, yardımlaşmayı, kazanma ve kaybetmeyi vurguladıklarını belirtmişlerdir.
“Beden eğitimi ve oyunun hafif düzey zihinsel engelli bireylerin sosyal beceri kazanımları üzerine etkisinin araştırılması”	Yaman T. 2015	Hafif zihinsel engelli bireylerde oyun ve spor etkinliklerinin grup üyeliği kazanma ve takım çalışmasına katılma gibi sosyal yönleri geliştirdiği belirlenmiştir. ^[1]
“Fiziksel aktivitenin zihinsel engelli çocukların sosyalleşmesine etkisi”	Duman S, Sukan H.D. 2014	Orta derecede zihinsel kısıtlılığı olan 19 kişi, iki yıl boyunca haftaiki gün basketbol, bir gün yüzme ve üç gün yürüyüş aktivitelerine katılmışlardır. Odak Grup Görüşme yöntemi kullanılarak alınanebeveyn görüşlerine göre, çocukların fiziksel aktivite yapmaları iletişim becerileri ile toplum içindeki kabul görme durumlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 4. Sosyal Beceriler ile ilgili Dünya’da ve Türkiye’de Yapılmış Çalışmalar (devam)

Araştırma Başlığı	Yazarlar/ Yıl	Araştırmanın İçeriği
-------------------	---------------	----------------------

“Boş zaman etkinlikleri programının, zihinsel engelli bireylerde sosyal beceriler ve davranışsal problemler üzerine etkisi”	Eratay E. 2013	Yarı deneysel tasarımda sosyal beceri değerlendirme ölçeği, çocuklar ve genç yetişkinler için davranış değerlendirme formu ve öğretmenin rapor formları kullanılmıştır. Boş zaman etkinlikleri programının, zihinsel engelli bireyler için sosyal becerilerin geliştirilmesi, duygusal ve davranışsal sorunların azaltılması açısından kısmen etkili olduğunu ortaya koymaktadır.
“Öğretilebilir zihinsel engelli öğrencilerde beden eğitimi ve spor aktivitelerinin toplumsallaşma düzeylerine etkisi”	Çavdarlı B. 2011	Yaşları yedi ile on bir arasındaki öğretilebilir zihinsel engelli çocuklarda düzenli olarak beden eğitimi ve spor aktivitelerine katılımın, çevresindeki bireylerin farkında olma, grup aktivitelerine katılıma ve iletişim gibi sosyal becerilerin gelişimine katkı sağladığı tespit edilmiştir.
“Öğretilebilir zihinsel engelli olan çocukların ruhsal ve sosyal uyumunda sportif rekreasyonun önemi”	Ataman Yancı H. B. 2010	Yaşları 10-16 arasında değişen 40 öğretilebilir zihinsel engelli birey ile öntest–sontest kontrol gruplu deneme modeli yöntemi kullanılmıştır. Uygulama grubunda yer alan ve 12 hafta boyunca sportif rekreasyon aktivitelerine katılım gösteren çocuklar ruhsal uyum ölçeği alt boyutlarından nevroitik ve davranış problemlerinde anlamlı farklılık olduğu ve sosyalleşmelerinde ise pozitif bir gelişme olduğu belirtilmiştir.
“Sporun öğretilebilir zihinsel engelli çocukların sosyalleşmeleri üzerine etkisinin araştırılması”	Demirdağ M. 2010	Spor programının, öğretilebilir zihinsel engelli çocuklarda teşekkür etme, özür dileme ve liderlik gibi sosyal beceri davranışlarının gelişimini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.
“Özel sporların özel oyuncusu olmak: Vaka sunumu”	Şahin S, Işıtan S. 2010	Öğrenme güçlüğü ve hafif derecede zihinsel yetersizliği olan çocuklarda sportif aktivitelere katılım sosyal becerilerin geliştirilmesinde ve arkadaşlık kurma ilişkilerinde gelişime sebep olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4. Sosyal Beceriler ile ilgili Dünya’da ve Türkiye’de Yapılmış Çalışmalar (devam)

Araştırma Başlığı	Yazarlar/ Yıl	Araştırmanın İçeriği
-------------------	---------------	----------------------

“Eğitilebilir zihinsel engelli çocuklarda beden eğitimi ve sporun sosyalleşme düzeylerine etkisi”	İlhan L. 2008	Zihinsel engelli çocuklarda spor aktivitelerine katılım sosyalleşmeyi desteklediği tespit edilmiştir. Sosyal gelişim gösterilen alanların başında grup faaliyetlerine katılma, başkaları ile iletişim ve paylaşımda bulunma gibi alt boyutların geldiği bulunmuştur.
“Zihinsel engelli bir çocuğun sosyalleşme becerileri için boş zaman ve oyun aktivitelerinin etkisi: Bir vaka çalışması”	Asiya K., Naeema S. 2019	Çalışma deneysel yöntem olup, 28 Kasım 2016 - 3 Şubat 2017 tarihleri arasında Lahor'daki dezavantajlı çocuklar için özel bir eğitim okulunda yapılmıştır. Boş zamanın etkinliğini araştırmak ve sosyalleşme becerilerini geliştirmek için akranlardan oluşan ve oyun grubunun bir parçası olan zihinsel engelli bir çocuk, haftada iki gün, 25-30 dakikadan oluşan grup aktivitelerine katılmıştır. Sonuç olarak, boş zaman ve oyun sosyal grup etkinliklerinin zihinsel engelli bir çocuğun genel sosyal becerilerini geliştirmede etkili olduğu bulunmuştur.
“Ergenlik dönemindeki Zihinsel Engelli bireylere Okul Temelli Bir Değerlendirme ile Sosyal Beceri Eğitimi”	O’Handley R. D., Blake F. W., Radley K.C., Helbig K. A., Wimberly J. K. 2016	Bu çalışma, zihinsel engelli bireylerin üç hedef sosyal becerilerinin (İstek ve İhtiyaçları İfade Etme, Konuşma ve Sıra Alma) geliştirilmesinde okul temelli bir oyun programının etkisini araştırmaktadır. Zihinsel engelli dört birey, üç hafta boyunca haftada iki kez gerçekleştirilen sosyal beceri programına katılmıştır. Katılımcılar hem programa katıldıkları okul ortamında hem de okul dışındaki ortamlarda hedef becerilerin önemli gelişme gösterdiğini ve sosyal becerilerin okul dışındaki ortamlara genelleştirildiği belirtilmektedir.
“Zihinsel engelli ve özel öğrenme güçlüğü olan çocukların sosyal becerilerinin gelişimi ve ders dışı aktiviteler”	Brooks B.A., Floyd F., Robins D.L., Chan W. Y. 2015	Bu çalışmada, 8-11 yaş arasındaki zihinsel engelli (n = 40) ve öğrenme güçlüğü olan çocukların (n = 53) sosyal yeterlilik ve sosyal aktivitelerine katılım türleri ve sıklığı arasındaki ilişki normal gelişim gösteren akranları (n = 24) ile karşılaştırılarak incelenmiştir. Ders dışı aktivitelerine daha çok kez katılım, tüm çocuklar için daha yüksek düzeyde sosyal yeterlilik ile ilişkilendirilmiştir. Bu ilişki, zihinsel engelli çocuklar için en güçlüsü olmuştur. Dolayısıyla ders dışı sosyal aktivitelerine katılımın bu çocuklar için en yararlı olduğu ortaya koymuştur.

Literatür taraması sonrasında EZKÇ’ların sosyal becerilerini geliştirmeye yönelik daha fazla çalışmaya ihtiyaç olduğu görülmüştür. Bununla birlikte ulaşılmış olan araştırmaların içerisinde sosyal becerilerin geliştirilmesinde “Uyarlanmış Eğitsel Oyun” uygulamalarının etkisinin incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır.



5.GEREÇ ve YÖNTEM

5.1 ARAŞTIRMANIN TİPİ

Araştırmada,nicel araştırma tekniklerinden gruplar arası deneysel desenlerden olan öntest-sontest kontrol gruplu deneysel yöntem kullanılmıştır.

5.2 ARAŞTIRMANIN YAPILDIĞI YER VE SÜRESİ

Araştırma, 29/11/2017 tarihinde Isparta Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü’den gerekli izinler alındıktan sonra (Ek 1)2018 yılı Şubat ile Mayıs ayları içerisinde tamamlanmıştır. Araştırmanın ilk iki haftası uygulama ve kontrol grubu ön test verileri alınmıştır. Sonrasında 10 hafta boyunca, bir ders saati 45 dakika olacak şekilde haftada iki gün (Çarşamba ve Cuma) “Uyarlanmış Eğitsel Oyun” programı Isparta Özel Eğitim Ortaokulu Spor Salonunda uygulama grubunun katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Son iki hafta uygulama ve kontrol grubu son test verileri alınarak toplamda 14 haftada araştırma tamamlanmıştır. Ayrıca araştırmanın kontrol grubuverileri ise Isparta Mavi Kent Ortaokulunda tamamlanmıştır.

“Uyarlanmış Eğitsel Oyun” programının uygulanılabilirliğini test etmek için 2016-2017 bahar yarıyılında 10 hafta boyunca haftada iki gün 17 EZKÇ ile pilot çalışma gerçekleştirilmiştir.

5.2.1 Pilot Çalışma

Araştırmaya başlamadan önce yapılan pilot çalışma, “Uyarlanmış Eğitsel Oyun” eğitim programının uygulanabilirliği ile ilgili olarak bilgi almak amacı ile yapılmıştır. Geliştirilen “Uyarlanmış Eğitsel Oyun” eğitim programının ve veri toplama araçlarının pilot çalışması, Isparta’nın Eğirdir ilçesinde ikamet eden yaşları 10-12 arasında değişen hedef çocuklara benzer özellikte 17 EZKÇ (7 uygulama grubu-10 kontrol grubu) ile gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışmanın kontrol ve uygulama grubunu oluşturan katılımcılar, aile ve sınıf öğretmenleri tarafından “Uyarlanmış

Eğitsel Oyun” programı öncesi ve sonrası değerlendirilmiştir. Her iki gruba uygulama öncesi öntest olarak, 10 hafta sonra sontest olarak SBDÖ uygulanmıştır.

Tablo 5. Pilot Çalışma Uygulama Grubunun SBDÖ Alt Boyutlarından Aldıkları Öntest ve Sontest Puanlarının Wilcoxon Testi Sonuçları

		Öntest ve Sontest				
SBDÖ Alt Boyutlar		N	Sıra Ortalaması	Z	P	
Temel Konuşma Becerileri	Negatif Sıra	1	2,50			
	Ön test \bar{X} :2,64 (ss:1,392)	Pozitif Sıra	10	6,35	-2,732	,006
	Son test \bar{X} :3,85 (ss: ,969)	Eşit	3			
İleri Konuşma Becerileri	Negatif Sıra	5	4,70			
	Ön test \bar{X} :2,46 (ss:1,151)	Pozitif Sıra	8	8,44	-1,557	,119
	Son test \bar{X} :3,00 (ss:1,208)	Eşit	1			
İlişkiyi Başlatma Becerileri	Negatif Sıra	0	,00			
	Ön test \bar{X} : 2,71 (ss: 1,064)	Pozitif Sıra	11	6,00	-2,938	,003
	Son test \bar{X} :4,05 (ss: ,878)	Eşit	3			
İlişkiyi Sürdürme Becerileri	Negatif Sıra	1	4,00			
	Ön test \bar{X} : 2,35 (ss: 1,090)	Pozitif Sıra	12	7,25	-2,906	,004
	Son test \bar{X} : 3,27 (ss: ,899)	Eşit	1			
Grupla İş Yapma Becerileri	Negatif Sıra	3	3,00			
	Ön test \bar{X} : 2,64 (ss: 1,089)	Pozitif Sıra	10	8,20	-2,555	,011
	Son test \bar{X} : 3,97 (ss: ,709)	Eşit	1			
Duygusal Beceriler	Negatif Sıra	2	7,25			
	Ön test \bar{X} : 2,35 (ss: 1,336)	Pozitif Sıra	9	5,72	-1,683	,092
	Son test \bar{X} : 3,00 (ss: 1,467)	Eşit	3			

Tablo 5’te“Uyarlanmış Eğitsel Oyun” eğitim programına katılan uygulama grubunun,öntest ve sontest puanlarının; aile ve sınıf öğretmenine ait SBDÖ’nin alt boyutları için karşılaştırılması Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile gerçekleştirilmiştir. Buna göre, temel konuşma, ilişkiyi başlatma, ilişkiyi sürdürme ve grupla iş yapma becerileri alt boyutlarının öntest ve sontestlerinde anlamlı fark bulunduğu belirlenmiştir (p<0,05).

Tablo 6. Pilot Çalışma Kontrol Grubunun SBDÖ Alt Boyutlarından Aldıkları Öntest

ve Sontest Puanlarının Wilcoxon Testi Sonuçları

Öntest ve Sontest					
SBDÖ Alt Boyutlar		N	Sıra Ortalaması	Z	P
Temel Konuşma Becerileri	Negatif Sıra	2	4,00		
	Pozitif Sıra	4	3,25	-,541	,589
	Eşit	14			
Ön test \bar{X} :3,25 (ss:,966)					
Son test \bar{X} :3,30 (ss:,937)					
İleri Konuşma Becerileri	Negatif Sıra	4	4,75		
	Pozitif Sıra	5	5,20	-,423	,673
	Eşit	11			
Ön test \bar{X} : 3,02 (ss:,880)					
Son test \bar{X} : 3,17 (ss:1,016)					
İlişkiyi Başlatma Becerileri	Negatif Sıra	7	6,79		
	Pozitif Sıra	4	4,63	-1,315	,188
	Eşit	9			
Ön test \bar{X} : 3,56 (ss:,785)					
Son test \bar{X} :3,46 (ss:,795)					
İlişkiyi Sürdürme Becerileri	Negatif Sıra	7	6,71		
	Pozitif Sıra	5	6,20	-,639	,523
	Eşit	8			
Ön test \bar{X} :3,31 (ss:,978)					
Son test \bar{X} :3,29 (ss:,916)					
Grupla İş Yapma Becerileri	Negatif Sıra	4	7,25		
	Pozitif Sıra	6	4,33	-,155	,876
	Eşit	10			
Ön test \bar{X} :3,56 (ss:,817)					
Son test \bar{X} :3,55 (ss:,832)					
Duygusal Beceriler	Negatif Sıra	6	5,00		
	Pozitif Sıra	3	5,00	-1,000	,317
	Eşit	11			
Ön test \bar{X} : 3,30 (ss:,801)					
Son test \bar{X} : 3,15 (ss:,875)					

Tablo 6’da “Uyarlanmış Eğitsel Oyun” eğitim programına katılan kontrol grubunun, öntest ve sontest puanlarının; aile ve sınıf öğretmenine ait SBDÖ’nin alt boyutları için karşılaştırılması Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile gerçekleştirilmiştir. Buna göre, SBDÖ alt boyutlarının öntest ve sontestlerinde anlamlı fark görülmemiştir ($p > 0,05$).

Pilot çalışma sonucunda, “Uyarlanmış Eğitsel Oyun” uygulamalarının EZKÇ’ların sosyal becerilerini etkilediği belirlenmiştir. Bu çalışma ile birlikte sosyal

becerilerin geliştirilmesi amacı ile oyun alanı, oyun kuralları, malzeme, oyuna katılım, zaman gibi unsurların değiştirilmesi/uyarlanması sonucu ile “Uyarlanmış Eğitsel Oyun” programı elde edilmiştir.

Bu doğrultu da, hedef sosyal becerilerin kazandırılmasında kullanılacak olan “Uyarlanmış Eğitsel Oyun” programında bazı yarışmaya dayalı oyunlar ve kuralları karmaşık oyunlarda uyarlamalar yapılmıştır. EZKÇ’ların yarışmaya dayalı oyunlarda başarı olamadıkları gruba uyumda, mücadelede sorunların yaşandığı ve oyunun oynanamadığı görülmüştür. Aynı şekilde çok fazla kuralın olduğu oyunlar sadeleştirilerek EZKÇ’ların gereksinimlerine uygun olarak kurallar basitleştirilmiştir. Oyunların ilgi çekiciliğinin bulunmaması halinde uyarlamalar çocukların dikkati toplayacak hale getirilmiştir. Güvenlik sorunu yaratabileceği görülen materyellerde, oyun alanlarında uyarlamalar yapıp güvenlik önemleri alınmıştır.

5.2.2 Uyarlanmış Eğitsel Oyun Programı

Araştırmada, uygulama grubundaki EZKÇ’ların sosyal becerilerini geliştirmeye yönelik “Uyarlanmış Eğitsel Oyun” programı hazırlanmıştır. Bu eğitim programı, belirlenen hedef ve kazanımların EZKÇ’ların gelişim seviyesine uygunluğu, birbirleri ile uyumlu ve birbirlerini destekler nitelikte olup olmadığı, öğrenme sürecini ve çocukların sosyal uyum ve becerilerini destekleyip desteklemediği, çocukların ilgisini çekecek eğlenceli etkinliklere yer verilip verilmediğine, seçilen materyallerin oyuna uygun olup olmadığı yapılan pilot çalışma sonucunda ve uzmanlardan alınan öneriler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak “Uyarlanmış Eğitsel Oyun” programı hazır hale getirilmiştir.

Hazırlanan “Uyarlanmış Eğitsel Oyun” programı ile çocukların kendini tanıtabilmesi, sözel olarak ifade edebilmesi, kendisinin ve başkalarının duygularını fark edebilmesi, kişilerarası ilişkileri yönetebilmesi ve sürdürebilmesi, olumlu ve olumsuz duygu ve düşüncelerini ortaya koyabilmesi, grup etkinliklerine katılabilmesi, gruba uyum sağlaması, sorumluluk alması, aldığı sorumluluğu yerine getirmesi, gerekli durumlarda teşekkür etmeyi, özür dilemeyi, yardım etmeyi, paylaşmayı, sırasını beklemeyi öğrenebilmesi gibi sosyal becerileri kazanmaları amaçlanmıştır. Bununla birlikte, hazırlanan oyun etkinlikleri fiziksel aktiviteye dayalı olması sebebi ile çocukların psikomotor becerilerini (yürüme, koşma, sıçrama, tutma, fırlatma, yuvarlama, sürünme, denge, el-göz koordinasyonu), dil ve bilişsel (taklit etme, renkler, yazı yazma, resim çizme, soru sorma vb.) gelişim alanlarını

destekleyecek amaçlara da yer verilmiştir. Bu amaçlar doğrultusunda fiziksel aktiviteye dayalı “Uyarlanmış Eğitsel Oyun” programı hazırlanmıştır.

İlk hafta yapılan “Uyarlanmış Eğitsel Oyun” uygulamalarında, çocukları daha iyi tanıyabilmek ve iyi bir iletişim kurabilmek için tanışmaya ve iletişimi başlatmaya yönelik oyunlar planlanmıştır. Eğitsel oyunlarda, özellikle her hafta grup oyunlarına yer vermeye özen gösterilmiş ve bu oyunlara her çocuğun katılımı sağlanarak isteklerine önem verilmiştir. “Uyarlanmış Eğitsel Oyun” uygulamalarına başlamadan önce, geçen hafta neler yapıldığı sorularak EZKÇ’ların konuşma becerilerinin gelişimi için fırsat sağlanmış ve oynanacak eğitsel oyunlar hakkında çocuklara açıklama yapılmıştır. Her uygulamadan sonra ise EZKÇ’ların uygulama ile ilgili duygu ve düşüncelerini açıklamalarına fırsat verilmiştir. Eğitsel oyunların uygulama aşaması ağırlıklı sosyal gelişim temelinde bir uyarlama olacağından elit düzeyde fiziksel bir uygulama becerisi içermemektedir. Bu nedenle herhangi bir risk faktörü taşımamaktadır. Bu duruma rağmen sürtünme, kayma, çarpma vb. küçük travmalar için her eğitim ve öğretim kurumunda olabileceği gibi gerekli önlemler alınmış ve yardımcı personeller bu süreç için hazır bulunmuştur.

“Uyarlanmış Eğitsel Oyun” eğitim programında yer alan 24 oyun arasından seçilen bazı etkinlikler örnek olarak aşağıda sunulmuştur.

5.2.3 Uyarlanmış Eğitsel Oyun Örnekleri

Uyarlanmış Eğitsel Oyun İki (Paraşüt): Bu oyun ısınma çalışmaları ve nefes egzersizleri için son derece uygun bir aktivitedir. Aynı zamanda gruba yapıldığı için çocuğun gruba uyumu, katılımı ve gruptaki görevini yerine getirmesi açısından uyarlanmış bir eğitsel oyundur. Oyun içindeki hedeflenen sosyal beceriler tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 7. Oyun İki'nin Gelişim Alanlarına Göre Amaç ve Kazanımlar

	Amaç	Kazanımlar
Sosyal-Duyuşsal Alan	Grupla İş yapma Becerileri	-Grup faaliyetlerine katılır. -Grupta iş bölümüne uyar. -Grupta Sorumluluğunu yerine getirir
	İlişkiyi Sürdürme Becerileri	-Gereksinim duyduğunda başkalarından yardım ister. -Yardıma gereksinimi olan kişiler yardım istemedi onlara yardım teklif eder. -Kendisine yardım edildiğinde teşekkür eder. -Bir şey istediğinde lütfen sözcüğünü kullanır.
	İlişkiyi Başlatma Becerileri	-İlk tanıştığı kişilere kendisini tanıtır. -Tanıdığı kişilerle karşılaşınca gülümser. -Tanıdığı kişilerle karşılaşınca selam verir (Sözlü ya da başıyla).
Psikomotor Alan	Temel Motor Beceriler	-Farklı şekillerde ve tempoda koşabilir, yürüyebilir, sıçrayabilir.
	El-Göz Koordinasyonu	-Elinin tersi ile veya bir raket yardı ile topu düşürmeden taşıyabilir.
	İşitsel Algısal-Motor Gelişim	-Düdük sesine göre hareketlerini ve yönünü değiştirebilir.
Dil Alanı	Temel Konuşma Becerileri	-Konuşmayı başlatır. -Konuşmayı bitirir.
	İleri Konuşma Becerileri	-Konuşmak için başkalarının konuşmasını tamamlamasını bekler.
Bilişsel Alan	Tanımlama, Ayırt etme, Yaratıcılık Becerileri	-Topları istenilen renge göre ayırabilir. -İsmi yazabilir ya da kendini temsil eden bir resim çizebilir. -Oyunun gerektirdiği kurallara uyabilir. -Yön kavramlarını (Sağ, sol, yukarı, aşağı, ileri, geri vb.)
Kullanılan Materyeller: Paraşüt, renkli küçük toplar veya küçük balonlar, keçeli kalem, badminton raketi veya firizbi.		

Versiyon İki A

Isınma Bölümü:

- ✓ Çocukların el ele tutuşarak çember oluşturmaları istenir. Araştırmacı, oluşturulan bu çemberin bir balon olduğunu düşünmelerini söyler. İçimize nefesi çekerek balonu şişirdiğimizi yani balonun havayla dolduğunu ve şiştiğini söyleriz. Balonun şişmesiyle çember genişler çocuklar açılırlar ve kocaman bir balon oluştururlar. Sonra araştırmacı balon patladı diyerek çocukların aldıkları nefesi vermelerini söyler. Nefes verirken de çember küçülür ve çocuklar ortada ellerini bırakmadan bir araya gelir.

Versiyon İki B

- ✓ Çocuklardan paraşütün bir uçundan tutarak çember oluşturmaları istenir. Bu sefer versiyon iki A' daki gibi paraşütün bir balon olduğu söylenir. Tıpkı bir balon şişirir gibi nefes vererek paraşütü şişiririz. Araştırmacının 'Balonumuz patladı' komutuyla birlikte bütün çocuklar ortaya gelerek paraşütün altına girer. Sonra tekrar paraşütü üfleyerek altında çıkıp ayağa kalkarlar ve paraşüt gergin bir hale gelir. Bu şekilde bir kaç tekrar oynanmaya devam edilir.

Versiyon İki C

- ✓ Çocuklar paraşütün etrafında çember oluştururlar. Araştırmacının düdük komutuyla birlikte çocuklar etrafında dönmeye başlarlar. İkinci düdük komutuyla birlikte ters yönde dönmeye başlarlar. Her düdük komutuyla birlikte çocuklar dönüş yönlerini değiştirirler.
- ✓ Yine çocukların hareket durumları ve tempoları (sekerek, sıçrayarak, galop vb.) değiştirilerek aktivite gerçekleştirilir. Örneğin; ilk düdükle koşmaları ikinci düdükle yürümeleri istenir.
- ✓ Çocukları dinlendirmek için paraşütün etrafında oturmaları istenir. Bu esnada paraşütün üzerine renkli toplar boşaltılır. Yukarıda gerçekleştirdikleri hareketleri bu sefer topları düşürmeden yapmaları istenir. Örneğin; Çocuklar üzerinde renkli topların olduğu paraşütün etrafında dönmeye başlarlar. Düdük komutu ile tempolarını ve yönlerini değiştirirler. Top düştüğünde ise topu alıp paraşütün üzerine koymaları beklenir.

- ✓ Oldukları yerde elleri ile tuttıkları paraşütü yine topları düşürmeden ilk düdük ile kaldırmalarını, ikinci düdük ile indirmeleri söylenir. Birkaç tekrardan sonra yukarı kaldırdıklarında hep beraber paraşütün altına girerler.
- ✓ Daha sonra alana dökülen renkli topları veya balonları, araştırmacının vereceği renk komutuna göre paraşütün üzerine toplamaları istenir ve tüm toplar toplandıktan sonra farklı hareket ve tempolarda oyun devam eder.

Versiyon İki D

Ana bölüm:

- ✓ Versiyon iki C’de olduğu gibi çocukları birazda dinlendirmek için, oldukları yerde düdükle birlikte paraşütü yukarı kaldırmaları, ikinci düdükle aşağı dindirmeleri istenir. Birkaç tekrardan sonra paraşütün etrafında oturmaları ve paraşütün üzerindeki küçük topların veya balonların üzerine isimlerini yazmaları (yazma bilmeyen çocuklar için kendilerine ait şekiller resimler çizebilirler) istenir. Sonra üzerinde isimlerinin yazılı olduğu renkli küçük toplar paraşütün üzerine bırakılır ve çocukların topları düşürmeden versiyon iki C’deki hareketler uygulanabilir. Düşen her topta oyun durur ve kimse yardım istemeden yada araştırmacıdan komut gelmeden kimlerin düşen topları alıp paraşütün üzerine koyacağı gözlemlenir. Çünkü burada amaç çocuğun kimsenin ondan yardım istemeden gruba yardım etmesi beklenir. Ya da araştırmacıdan yardım etmesi istenebilir.
- ✓ Daha sonra dönüş ritimleri hızlandıktan sonra paraşütün üzerindeki bütün toplar hava fırlatılır ve etrafa dağılan bütün toplar çocuklar tarafından paraşütün üzerinde toplanır. Oyun toplar paraşütün üstüne toplandıktan sonra tekrar baştan devam eder.

Versiyon İki E

- ✓ Oyun, versiyon iki D den farklı olarak, çocukların isimlerinin yazılı olduğu paraşütün üzerine koyduğumuz topları, oyunun son aşamasında çocukların paraşütün altına girerek topları havaya fırlatmaları istenir. Çocuklardan, üzerinde isim yazan etrafa dağılmış toplardan herhangi birini almalarını ve yerlerine geçmeleri söylenir. Oyunun devamında sırasıyla, ellerindeki topun üzerinde yazan isim kime aitse o arkadaşının yanına giderek önce gülümser

ve selam verir ve kendisini tanıtmayı arkasından arkadaşına ismini sorması istenir. Arkadaşı ismini söyledikten sonra topu verir ve topu alan öğrencisinde teşekkür etmesi istenir. Sırayla bütün çocuklar ellerindeki topları ismi yazan arkadaşlarına kadar oyun devam eder.

Versiyon İki F

Soğuma Bölümü:

- ✓ Bu versiyondaki oyunların özelliği yoğunluğu ve temposu düşük etkinliklerdir. Dolayısıyla “Uyarlanmış Eğitsel Oyun” uygulamalarının soğuma bölümünde kullanılabilir.
- ✓ Üzerine isimlerinin yazılı olduğu küçük topları, bir elleri arkada, diğer elinin tersi ile topu düşürmeden araştırmacının çizdiği sınırlar içerisinde dağınık düzende yürümleri istenir. Bu yürüyüş esnasında karşılaştıkları arkadaşlarına gülümsemeleri ve arkada olan ellerini uzatarak selamlaşmaları istenir.
- ✓ Eğer topları düşerse oyunun kuralı gereği, sadece topları varken hareket edebilirler ve buyüzden de bir arkadaşından yardım istemesi gerektiği anlatılır. Yardım edecek olan çocuk o esnada kendi topunu avuç içine alabilir. Topunu alan çocuk arkadaşına teşekkür ettikten sonra oyuna kaldığı yerden devam edebilir.

Uyarlanmış Eğitsel Oyun İki (Paraşüt) Yapılan Uyarlamalar:

Malzeme

- Versiyon İki C’de balondan korkan ve endişelenen bir çocuğun oyuna katılımını sağlamak için balon yerine renkli plastik küçük toplar kullanılmıştır. Bu oyunda farklı büyüklükte ve ağırlıkta toplar kullanılarak gereksinimler doğrultusunda uyarlamalar yapılabilir.
- Versiyon İki F’de çocukların topları ellerinin tersi ile taşıyamadıkları çok fazla düşürdükleri için oyunun oynanamadığı görülmüştür. Hemen badminton raketi veya firizbi kullanarak topları taşımaları sağlanmıştır.
- Versiyon İki E’de çocuklardan topların üzerine isimlerini yazmaları istenmiştir. Fakat yazamadıkları ya da kendilerini ifade edebilecek şekiller çizilemediği görülmüştür. Burada renkli etiketler, isimlerinin yazılı olduğu

kağıtlar veya resimlerinin olduğu çıkartmalar hazırlanarak çocukların topları üzerine yapıştırılmaları istenebilir.

Oyun Alanı

- İsimlerinin yazılı olduğu topları taşıdıkları versiyon iki F’te çocukların dağınık düzende birbirleri ile karşılaşmadıkları dolayısıyla selamlaşmadıkları ve bundan kaçındıkları görülmüştür. Oyun alanının küçültülerek belli sınırlar içerisinde birbirleri ile karşılaşabilecekleri şekilde uyarlanmıştır.

Oyun Kuralı

- Uyarlanmış Eğitsel Oyun İki’nin tüm versiyonlarında kurallar sosyal becerilerin gerçekleştirilmesine yönelik uyarlanmıştır.
- Versiyon İki C’de oyun kuralı “sağ dön” ve “sola dön” komutları ile çocuklarının dönüş yönlerini değiştirememeleri durumunda sesli yada görsel uyarıcılar (düdük, el vurma, yön işaretleri vb.) ile yönlerinin değiştirilmesi sağlanır.

Yukarıda yapılan tüm değişiklikler dışında da sayısız uyarlamalar yapmayı mümkün kılan “Uyarlanmış Eğitsel Oyun” programı bireyin yetersizliğine odaklanmak yerine, oyuna katılımının en yüksek düzeyde olması için uyarlamalar yapmayı temel almaktadır.

5.3 ARAŞTIRMANIN ÖRNEKLEMİ

Araştırmanın örnekleme, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Isparta Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı ilköğretim okullarının bünyesinde yer alan, eğitilebilir derece zihinsel kısıtlılığı olan, anne ve babaları sağ, daha önce sosyal becerilerini geliştirmeye yönelik “Uyarlanmış Eğitsel Oyun” uygulamaları almayan yaşları 11-12 arasında değişen çocuklardan oluşmaktadır.

Araştırma için gerekli olan izinler Isparta Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden alındıktan sonra çalışmaya başlamadan önce okullardaki yöneticilerin, öğretmenlerin görüşleri ve araştırmacının çocukları iki hafta boyunca mevcut ortamlarında gözlemlenmeleri sonucunda uygulama ve kontrol grupları benzer sosyo-kültürel çevreye ve sosyal becerilere sahip EZKÇ’lar seçilmiştir.

Bu doğrultuda araştırmanın uygulama grubu MEB Isparta Özel Eğitim Ortaokulu’na devam eden RAM’den (Rehberlik Araştırma Merkezi) alınmış bir raporla tescillenmiş EZKÇ’lardan oluşmaktadır. 11 kişilik (9 erkek- 2 kız) uygulama

grubundaki EZKÇ'lar10 hafta boyunca haftada iki gün “Uyarlanmış Eğitsel Oyun” programına katılmışlardır. Araştırmanın özel bir örneklem grubundan oluşması ve sayısının az olması sebebi ile kontrol grubu farklı bir okuldan seçilmiştir. Isparta Mavi Kent Ortaokulu özel eğitim sınıfına devam eden yaşları 11-12 arasında değişen10 (erkek) kişilik EZKÇ'lar araştırmanın kontrol grubunu oluşturmuştur. Kontrol grubu olarak belirlenen EZKÇ'larise kendi mevcut programlarına devam etmişler, ek olarak hiçbir programa katılmamışlardır.

Ayrıca “Uyarlanmış Eğitsel Oyun” programı uygulanırken,iki EZKÇ hedef sosyal becerilere sahip olduğu için, iki EZKÇ'un ailesine ulaşamadığı için ve EZKÇ'lardan birinin otizim spektrum bozukluğuna diğerinin bedensel yetersizliğe sahip olması sebebi ile altı EZKÇ araştırma dışı bırakılmıştır.

5.4 ARAŞTIRMA HİPOTEZLERİ

H1. Uyarlanmış Eğitsel Oyunlar EZKÇ'ların temel konuşma becerilerinde gelişim sağlar.

H2. Uyarlanmış Eğitsel Oyunlar EZKÇ'ların ileri konuşma becerilerinde gelişim sağlar.

H3. Uyarlanmış Eğitsel Oyunlar EZKÇ'ların İlişkiyi başlatma becerilerinde gelişim sağlar.

H4. Uyarlanmış Eğitsel Oyunlar EZKÇ'ların ilişkiyi sürdürme becerilerinde gelişim sağlar.

H5. Uyarlanmış Eğitsel Oyunlar EZKÇ'ların grupta iş yapma becerilerinde gelişim sağlar.

H6. Uyarlanmış Eğitsel Oyunlar EZKÇ'ların duygusal becerilerde gelişim sağlar.

5.5 BAĞIMLI ve BAĞIMSIZ DEĞİŞKENLER^[1]_{SEF}

Araştırmanın bağımlı değişkeni EZKÇ'ların sosyal uyum ve beceri düzeyleri, bağımsız değişken ise öğrenci merkezli yaklaşım-yöntem ve tekniklere dayandırılan sosyalleşmeye özgü “Uyarlanmış Eğitsel Oyun” programıdır.

5.6 VERİ TOPLAMA ARAÇLARI^{[1][2]}

5.6.1 Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (7-12)

Araştırmada EZKÇ'ların sosyal beceri düzeylerini belirlemede Akçamete ve Avcioğlu'nun (2005) geliştirdikleri "Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği(SBDÖ)" kullanılmıştır. Ölçek 7-12 yaş aralığındaki çocukların sosyal becerilerini değerlendirmede kullanılan geçerliliği ve güvenilirliği daha önce yapılan araştırmalarla sınanmış bir ölçme aracıdır. Ölçeğin, temel sosyal beceriler, temel konuşma becerileri, ileri konuşma becerileri, ilişkiyi başlatma becerileri, ilişkiyi sürdürme becerileri, grupta 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, 5'li likert türünde 12 alt boyutu ve 69 maddesi bulunmaktadır.SBDÖ'nin bütün maddeleri olumlu yönde düzenlenmiştir. Maddelere verilen tepkiler "Her zaman yapar (5 puan)", "Çok sık yapar (4 puan)", "Genellikle yapar (3 puan)", "Çok az yapar(2puan)", "Hiç bir zaman yapmaz (1puan)" şeklinde derecelendirilmiştir.

Akçamete ve Avcioğlu (2005) ölçeğin, psikometrik özelliklerini Ankara'nın Çankaya ilçesinde bulunan farklı sosyo-ekonomik özelliklere sahip üç ilkokuldan 354 öğrenciden aldıkları veriler ile incelemişlerdir. Ölçeğin kapsam geçerliliğini belirlemek için uzman görüşü alınmış, yapı geçerliğini belirlemek için ise faktör analizi yapılmıştır.Ölçeğin iç tutarlılık değerleri .93 ile .70 arasında değişirken araştırma kapsamında kullanılan alt boyutların güvenilirlik puanları ise; temel konuşma becerilerinin Cronbach Alfa değerini .92, ileri konuşma becerilerini .89, ilişkiyi başlatma becerilerini .84, ilişkiyi sürdürme becerilerini .86, grupta iş yapma becerileri .92 ve duygusal becerileri ise .88 olarak rapor edilmiştir.

Eğitilebilir zihinsel kısıtlılığı olan çocukların düzey ve özellikleri göz önüne alındığında 69 alt madde, 69 farklı davranış becerisi demektir. 69 sosyal beceri davranışının 10 hafta gibi bir sürede kazandırılabilmesi mümkün olmayacağından çocukların gelişim ve engel düzeyleri düşünülerek bu ölçeğin 6 alt boyutu ve 17 maddesi araştırma kapsamında test edilmiştir. Bu araştırmada kullanılan alt boyutlar ve maddeleri Tablo 9'da gösterildiği gibidir.

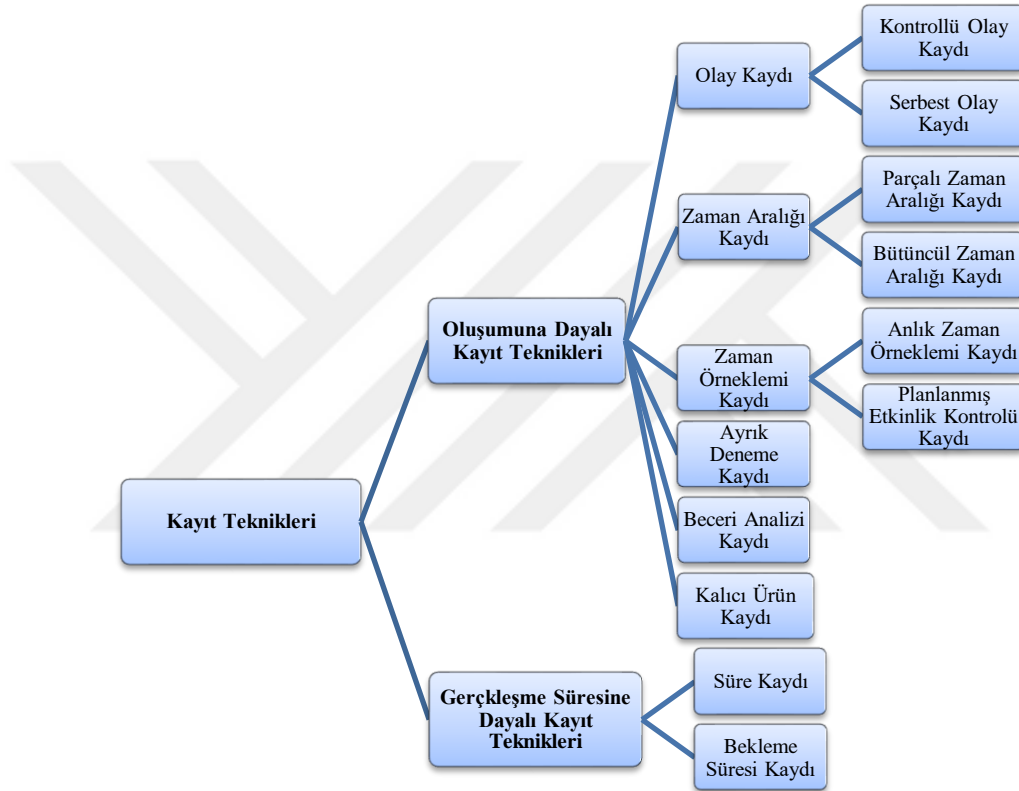
Tablo 8. SBDÖ(7-12)

a) Temel Konuşma Becerileri	b) İleri Konuşma Becerileri
1.Konuşmayı başlatır.	3.Konuşmak için başkalarının konuşmasını tamamlamasını bekler.
2.Konuşmayı bitirir.	4.Konuşurken içinde bulunduğu ortama göre ses tonunu ayarlar.
c) İlişkiyi Başlatma Becerileri	d) İlişkiyi Sürdürme Becerileri
5.İlk tanıştığı kişilere kendisini tanıtır.	9.Gereksinim duyduğunda başkalarından yardım ister.
6.Tanıdığı kişileri başkalarına tanıştıırır.	10.Yardıma gereksinimi olan kişiler yardım istemeden onlara yardım etmeyi teklif eder.
7.Tanıdığı kişilerle karşılaşınca gülümser.	11.Kendisine yardım edildiğinde teşekkür eder.
8.Tanıdığı kişilerle karşılaşınca selam verir (Sözlü ya da başıyla).	12.Birisine zarar verinde özür diler.
	13.Bir şey istediğinde lütfen sözcüğünü kullanır.
e) Grupla İş Yapma Becerileri	f) Duygusal Beceriler
14.Grup faaliyetlerine katılır.	17.Arkadaşları bir iş başardığında onlara övücü sözler söyler.
15.Grupta iş bölümüne uyar.	
16.Grupta sorumluluğunu yerine getirir.	

Bu araştırmanın uygulama grubu öntest ölçümünde ise ölçeğin güvenilirlik değerleri, temel konuşma becerilerinde .77, ileri konuşma becerilerinde .72, ilişkiyi başlatma becerileri .86, ilişkiyi sürdürme becerilerinde .83 ve grupla iş yapma becerilerinde .83 olarak belirlenmiştir.

5.6.2 Sosyal Beceri Analizi Gözlem Formu

Hedef davranışa ilişkin veri toplamak için kullanılabilen bir dizi kayıt tekniği vardır. Bu kayıt tekniklerinin alanyazında farklı biçimlerde sınıflandırıldığı görülmektedir. Bunlar; oluşuma dayalı, davranışın gerçekleşme süresine dayalı kayıt teknikleri olarak iki grupta sınıflandırılmıştır (Şekil 3). Oluşuma dayalı kayıt teknikleri ile hedef davranışın gerçekleşip gerçekleşmediğine, gerçekleşme süresine dayalı kayıt teknikleri ile hedef davranışın gerçekleşme süresi ya da hedef davranışın gerçekleşmesi için geçen süreye ilişkin kayıt tutulur (Tekin-İftar ve Bilmez 2017).



Şekil 3. Davranış Kayıt Teknikleri (Tekin-İftar 2012).

Bu doğrultuda oluşuma dayalı kayıt tekniklerinden, beceri analiz kaydı formundan yola çıkılarak geliştirilen Sosyal Beceri Analiz Gözlem Formu (SBAGF), EZKÇ'ların haftalık hedef sosyal beceri gelişimlerini takip etmek amacı ile oluşturulmuştur. "Uyarlanmış Eğitsel Oyun" uygulamalarının tüm oturumları video kamera kullanılarak kaydedilmiş ve araştırmacı tarafından bu kayıtlar izlenerek SBAGF'na, EZKÇ'un sergiledikleri davranışları kaydedilmiştir. Kaydetme sırasında EZKÇ sosyal beceriyi sergilerken yardım almadan gerçekleştirmişse, forma ilgili davranış bağımsız olarak gerçekleştirildiği kaydedilir. EZKÇ, ilgili basamaktaki sosyal beceriyi ipucu alınarak gerçekleştirmişse, forma ipucu ile gerçekleştirilen

davranış olarak kaydedilir.Eğer EZKÇ ilgili basamaktaki sosyal beceriyi ortaya koyamıyorsa, forma davranış yok olarak kaydedilir. Bağımsız olarak gerçekleştirilen her davranış 2 puan, ipucu ile gerçekleştirilen her davranış 1 puan ve gerçekleştirilemeyen her davranış 0 puan olarak değerlendirilir.Her bir EZKÇ10 hafta boyunca bağımsız gerçekleştirdiği davranış ortalaması ve ipucu ile gerçekleştirdiği davranış ortalaması alınarak EZKÇ'ların her haftadaki gelişim performansları ayrıntılı bir şekilde ortaya konmasına katkı sağlamıştır.

5.7 VERİ TOPLAMA YÖNTEMİ^[1]_[SEP]

Araştırmada uygulama grubunun ön testlerinin toplanması aşamasında, “Uyarlanmış Eğitsel Oyun” eğitim programına başlamadan önce, uygulama grubundaki çocuklarla tanışma, iletişim kurma ve eğitim ortamını tanıma amacıyla sınıf öğretmeni, beden eğitimi öğretmeni ve uygulama esnasında çocukların gelişimini takip edecek olan gözlemciler (gözlemci 1 ve gözlemci 2) ile birlikte sınıf ortamında çocuklarla zaman geçirilmiş, yapılan etkinlikler gözlenmiştir.Araştırmanın amacı ve nasıl yürüyeceğine ilişkin öğretmenlere, anne-babaya ve gözlemcilere programla ilgili gerekli bilgilerin verilmesi ve sürecin anlatılması ile ilgili bir toplantı düzenlenmiştir. Ayrıca okulun alan ve malzeme kaynakları incelenerek öğretmenler ile birlikte uygulamanın yapılacağı gün ve saatlere birlikte karar verilmiştir. Eğitimlere başlamadan önce gerekli gözlem yapmaları için iki hafta gibi bir zaman verildikten sonra veri toplama aracı olarak kullanılan SBDÖ ön test olarak, öğretmenler, anne-babalar, gözlemciler tarafından her bir çocuk için ayrı ayrı indirek olarak (gözlem sonuçlarına dayalı) alınmıştır. Ayrıca bu süreçte öğretmenler, anne-babalar ve gözlemciler tarafından “Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu” da doldurulmuştur.

Gözlemci 1 ve gözlemci 2, Süleyman Demirel Üniversitesi Eğirdir Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu Engelli Bakım ve Rehabilitasyon Bölümü son sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır.Gözlemcilere, uygulamalar sırasında hangi becerilerin nasıl takip edileceği ve haftalık olarak hazırlanmış gözlem formlarının hangi amaçla nasıl işleneceği hakkında gerekli bilgilendirilme yapılmıştır.

Araştırmada kontrol grubundaki çocukların öğretmenlerine ve anne-babalarına araştırma ile ilgili gerekli bilgilerin verilmesi ve sürecin anlatılması ile ilgili bir bilgilendirme toplantısı düzenlenmiştir. Bu toplantıda “Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur

Formu” çalışmaya katılacak çocukların anne-babasına ve öğretmenleri tarafından doldurulmuştur. Gerekli gözlem yapımları için iki hafta gibi bir zaman verildikten sonra veri toplama aracı olarak kullanılan SBDÖ ön test olarak, çocukların anne-babasına ve öğretmenlerine uygulanmıştır.

Araştırmacı tarafından hazırlanan “Uyarlanmış Eğitsel Oyun” uygulamaları özellikle sosyal-duygusal alanı desteklemeye yönelik, hedeflenen sosyal becerileri geliştirmeyi amaçlayan EZKÇ’lar için kurgulanmış oyun etkinliğinden oluşmaktadır. Uygulama grubu ile iletişim kurmak için, sözel iletişimin yanısıra grubun eğitilebilir zihinsel kısıtlılık düzeyleri göz önünde bulundurularak, ipucu verme, model olma, resim kullanma, çeşitli spor materyalleri kullanılarak oyunlar desteklenmiştir. Hazırlanan “Uyarlanmış Eğitsel Oyun” programı, 28 Şubat 2018 ile 18 Mayıs 2018 tarihleri arasında 10 hafta boyunca bir ders saati 40 dk olacak şekilde haftada iki gün araştırmacı tarafından uygulama grubu çocuklarının katılımı ile gerçekleştirilmiştir (Ek 9, Ek 10). Kontrol grubundaki çocuklar hiçbir etkinliğe katılmamış, mevcut eğitimlerine devam etmişlerdir.

Ayrıca uygulamalar boyunca araştırmacı tarafından oluşturulan haftalık gözlem formları araştırmacı ve gözlemciler tarafından her öğrenci için doldurulmuştur. Gözlem formlarına yansıtılan bilgi tamamıyla gözleme dayalı olup, “Uyarlanmış Eğitsel Oyun” programı video ve fotoğraf olarak kaydedilmiştir. Bu yollarda hem araştırmacı tarafından hazırlanan gözlem formu ile çocuklar takip edilmiş hemde videolar tekrar izlenip gelişimleri değerlendirilmiştir. “Uyarlanmış Eğitsel Oyun” programının tamamlanmasından sonra SBDÖ uygulama ve kontrol grubunda yer alan EZKÇ’ların öğretmenleri, anne-babalarına ve gözlemcilere son-test olarak uygulanmıştır.

5.8 VERİLERİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Araştırmadan elde edilen veri seti SPSS 21.0 paket programı ile analiz edilmiştir. Yapılan analizlerde betimsel istatistiklerle ve bu istatistiklerin grafikler halinde gösterimi, temel beceriler ve alt boyutları bağlamında normal dağılım varsayımını sınamak üzere çarpıklık ve basıklık değerlerinin incelenmesi, sonrasında bazı boyutlarda normalliğin sağlanmaması ve katılımcı sayısının gruplarda az olmasından dolayı parametrik tekniklerin kullanılması yerine, araştırma analizleri parametrik olmayan teknikler üzerinden devam ettirilmiştir. Bu doğrultuda araştırmada hipotezin test edilmesinde kontrol ve uygulama grubu karşılaştırmaları için Mann Withney U Testi kullanılmıştır. Uygulama ve kontrol grubunun öntest ve sontestleri arasında anlamlı fark olup olmadığına ise hem sosyal beceriler hem de alt boyutlar bağlamında Wilcoxon işaretli sıralar testi ile değerlendirilmiştir. Wilcoxon testi herhangi biri deneysel müdahalenin olduğu tekrarlı ölçüm desenlerinde ölçümler arasındaki farklılıkları incelemede kullanılmaktadır (Green ve Salkind 2008). Araştırma analizlerinde anlamlılık düzeyi olarak 0.05 kabul edilmiştir. Aynı zamanda katılımcıları değerlendirenler arasındaki ilişkiyi belirlemek için Spearman Sıra Farkları Korelasyon analizi uygulanmıştır.

5.9 ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Araştırmanın örneklem grubu sadece Isparta Özel Eğitim Ortaokul ve Isparta Mavi Kent Ortaokulunda öğrenim gören EZKÇ'lar ile sınırlıdır. Ayrıca araştırma, SBDÖ'nin ölçtüğü nitelikler ile sınırlıdır.

Dahil olma kriterleri: Araştırmaya katılacak uygulama ve kontrol gruplarının, RAM'dan (Rehberlik Araştırma Merkezi) alınmış bir raporla tescillenmiş "Eğitilebilir Zihinsel Kısıtlılığı" olması gerekmektedir. Yaşları 7-12 arasında olmalıdır. "Uyarlanmış Eğitsel Oyun" uygulamaları ile ilgili herhangi bir eğitim almamış olmaları gerekmektedir.

Dışlama kriterleri: Hastalık, tedavi süreçleri gibi durumlarda devam edemeyen çocuklar, eğitilebilir zihinsel kısıtlılık dışında farklı engel grubundan olan çocuklar, geliştirilmek istenen hedef sosyal becerilere sahip çocuklar uygulama dışı bırakılmıştır.

5.10 ARAŞTIRMANIN ETİK YÖNÜ

Yapılan araştırma için, Manisa Celal Bayar Üniversitesi Tıp Fakóltesi Sağlık Bilimleri Etik Kurulu'na başvuru yapılmış ve Etik Kurul İzin Belgesi (Ek 2) alınmıştır.



6.BULGULAR

Araştırmanın örneklemini oluşturan kontrol grubu ile “Uyarlanmış Eğitsel Oyun” uygulamalarına katılan, uygulama grubunun sosyal becerilerinin incelenmesi ve sosyal beceri kazanmalarında, “Uyarlanmış Eğitsel Oyun” uygulamalarının, etkili olup olmadığının belirlenmesi amacı ile yapılan araştırmada elde edilen bulgular, bu bölümde sunulmuştur.

6.1 UYGULAMA GRUBUNU DEĞERLENDİRENLER ARASI KORELASYON BULGULARI

EZKÇ’ların sosyal becerilerininideğerlendiren aileler, öğretmenler ve gözlemciler arasındaki ilişkiyi belirlemek için Spearman Sıra Farkları Korelasyon analizi uygulanmıştır. Buna göre hem SBDÖ alt boyutlarında hem de SBDÖ maddeleri açısından değerlendirilenler arasındaki ilişkiye ait bulgular incelenmiştir.

Tablo 9.Uygulama Grubu Ön Test SBDÖ Alt Boyutlarında, Değerlendirenler Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Spearman Sıra Farkları Korelasyon Analizi Sonuçları

Temel Beceriler Alt Boyutu		Değerlendiren Aile	Değerlendiren Sınıf Öğrt.	Değerlendiren BE Öğrt.	Değerlendiren Gözlemci 1	Değerlendiren Gözlemci 2
Değerlendiren Aile	R	1,000	,056	,510	,472	,270
	P	.	,870	,109	,143	,422
Değerlendiren Sınıf Öğretmeni	R	,056	1,000	,295	,409	,565
	P	,870	.	,379	,212	,070
Değerlendiren BE Öğretmeni	R	,510	,295	1,000	,478	,696*
	P	,109	,379	.	,137	,017*
Değerlendiren Gözlemci 1	R	,472	,409	,478	1,000	,692*
	P	,143	,212	,137	.	,018*
Değerlendiren Gözlemci 2	R	,270	,565	,696*	,692*	1,000
	P	,422	,070	,017*	,018*	.

Tablo 9.Uygulama Grubu Ön Test SBDÖ Alt Boyutlarında, Değerlendirenler Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Spearman Sıra Farkları Korelasyon Analizi Sonuçları (devam)

İleri Konuşma						
Becerileri		Değerlendiren	Değerlendiren	Değerlendiren	Değerlendiren	Değerlendiren
Alt Boyutu		Aile	Sınıf Öğrt.	BE Öğrt.	Gözlemci 1	Gözlemci 2
Değerlendiren	R	1,000	,374	,270	,458	,253
Aile	P	.	,258	,421	,156	,453
Değerlendiren	R	,374	1,000	-,118	,410	,243
Sınıf Öğretmeni	P	,258	.	,730	,211	,472
Değerlendiren	R	,270	-,118	1,000	,059	,348
BE Öğretmeni	P	,421	,730	.	,862	,294
Değerlendiren	R	,458	,410	,059	1,000	,457
Gözlemci 1	P	,156	,211	,862	.	,157
Değerlendiren	R	,253	,243	,348	,457	1,000
Gözlemci 2	P	,453	,472	,294	,157	.
İlikiyi Başlatma						
Becerileri		Değerlendiren	Değerlendiren	Değerlendiren	Değerlendiren	Değerlendiren
Alt Boyutu		Aile	Sınıf Öğrt.	BE Öğrt.	Gözlemci 1	Gözlemci 2
Değerlendiren	R	1,000	,400	,144	,424	,266
Aile	P	.	,222	,672	,194	,430
Değerlendiren	R	,400	1,000	,716*	,607*	,639*
Sınıf Öğretmeni	P	,222	.	,013	,047	,034
Değerlendiren	R	,144	,716*	1,000	,693*	,805**
BE Öğretmeni	P	,672	,013	.	,018	,003
Değerlendiren	R	,424	,607*	,693*	1,000	,930**
Gözlemci 1	P	,194	,047	,018	.	,000
Değerlendiren	R	,266	,639*	,805**	,930**	1,000
Gözlemci 2	P	,430	,034	,003	,000	.
İlişkiyi Sürdürme						
Becerileri		Değerlendiren	Değerlendiren	Değerlendiren	Değerlendiren	Değerlendiren
Alt Boyutu		Aile	Sınıf Öğrt.	BE Öğrt.	Gözlemci 1	Gözlemci 2
Değerlendiren	R	1,000	-,133	,033	,190	,139
Aile	P	.	,696	,922	,576	,684
Değerlendiren	R	-,133	1,000	,564	,615*	,518
Sınıf Öğretmeni	P	,696	.	,071	,044	,102
Değerlendiren	R	,033	,564	1,000	,467	,652*
BE Öğretmeni	P	,922	,071	.	,147	,030
Değerlendiren	R	,190	,615*	,467	1,000	,915**
Gözlemci 1	P	,576	,044	,147	.	,000
Değerlendiren	R	,139	,518	,652*	,915**	1,000
Gözlemci 2	P	,684	,102	,030	,000	.

N=11 *p<0.05 - **p<0,01

Tablo 9.Uygulama Grubu Ön Test SBDÖ Alt Boyutlarında, Değerlendirenler Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Spearman Sıra Farkları Korelasyon Analizi Sonuçları (devam)

Grupşa iş						
Yapma Becerileri		Değerlendiren	Değerlendiren	Değerlendiren	Değerlendiren	Değerlendiren
Alt Boyutu		Aile	Sınıf Öğrt.	BE Öğrt.	Gözlemci 1	Gözlemci 2
Değerlendiren	R	1,000	-,144	-,166	,331	,509
Aile	P	.	,674	,625	,320	,110
Değerlendiren	R	-,144	1,000	,652*	,701*	,463
Sınıf Öğretmeni	P	,674	.	,030	,016	,152
Değerlendiren	R	-,166	,652*	1,000	,220	-,060
BE Öğretmeni	P	,625	,030	.	,515	,862
Değerlendiren	R	,331	,701*	,220	1,000	,745**
Gözlemci 1	P	,320	,016	,515	.	,009
Değerlendiren	R	,509	,463	-,060	,745**	1,000
Gözlemci 2	P	,110	,152	,862	,009	.

Tablo 9’da,SBDÖ alt boyutlarında,uygulama grubunu değerlendiren aile, sınıf öğretmeni, BE öğretmeni ve gözlemciler arasındaki ilişkiyi belirlemek için Spearman Sıra Farkları Korelasyon analizi uygulanmıştır.Buna göre, temel beceriler alt boyutunda, gözlemci 2 ile BE öğretmeni arasında ($r=,696$ $p=,017$) ve gözlemci 2 ile gözlemci 1 arasında ($r=,692$ $p=,018$) pozitif yönde anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. İleri konuşma beceri altboyutunda katılımcıları değerlendirenler arasında anlamlı bir ilişki belirlenmemiştir. İlişkiyi başlatma becerileri alt boyutunda, BE ve sınıf öğretmeni arasında ($r=,716$ $p=,013$), sınıf öğretmeni ile gözlemci 1 arasında ($r=,607$ $p=,047$), sınıf öğretmeni ile gözlemci 2 arasında ($r=,639$ $p=,034$), BE öğretmeni ile gözlemci 1 arasında ($r=,693$ $p=,018$), BE öğretmeni ile gözlemci 2 arasında ($r=,805$ $p=,008$), gözlemci 1 ile gözlemci2 arasında ($r=,930$ $p=,000$) pozitif yönde anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. İlişkiyi sürdürme becerileri alt boyutunda, sınıf öğretmeni ile gözlemci 1 arasında ($r=,615$ $p=,044$),BE öğretmeni ile gözlemci 2 arasında ($r=,652$ $p=,030$), gözlemci 1 ile gözlemci 2 arasında ($r=,915$ $p=,000$) pozitif yönde anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Grupla iş yapma becerileri alt boyutunda, sınıf öğretmeni ile BE öğretmeni arasında ($r=,652$ $p=,030$), sınıf öğretmeni ile gözlemci 1 arasında ($r=,701$ $p=,016$), gözlemci 1 ile gözlemci 2 arasında ($r=,745$ $p=,009$) pozitif yönde anlamlı bir ilişki belirlenmiştir.

Tablo 10.Uygulama Grubu Ön Test SBDÖ Maddelerinde, Değerlendirenler Arasındaki İlişkiyi BelirlemekÜzere Yapılan Spearman Sıra Farkları KorelasyonAnalizi Sonuçları

SBDÖ Madde 1		Değerlendiren Aile	Değerlendiren Sınıf Öğrt.	Değerlendiren BE Öğrt.	Değerlendiren Gözlemci 1	Değerlendiren Gözlemci 2
Değerlendiren Aile	R	1,000	,492	,548	,549	,435
	P	.	,125	,081	,080	,181
Değerlendiren Sınıf Öğretmeni	R	,492	1,000	,497	,769**	,723*
	P	,125	.	,120	,006	,012
Değerlendiren BE Öğretmeni	R	,548	,497	1,000	,654*	,768**
	P	,081	,120	.	,029	,006
Değerlendiren Gözlemci 1	R	,549	,769**	,654*	1,000	,831**
	P	,080	,006	,029	.	,002
Değerlendiren Gözlemci 2	R	,435	,723*	,768**	,831**	1,000
	P	,181	,012	,006	,002	.

SBDÖ Madde 2		Değerlendiren Aile	Değerlendiren Sınıf Öğrt.	Değerlendiren BE Öğrt.	Değerlendiren Gözlemci 1	Değerlendiren Gözlemci 2
Değerlendiren Aile	R	1,000	-,478	,442	,341	,393
	P	.	,137	,173	,305	,232
Değerlendiren Sınıf Öğretmeni	R	-,478	1,000	-,074	-,230	-,035
	P	,137	.	,829	,496	,919
Değerlendiren BE Öğretmeni	R	,442	-,074	1,000	,000	,101
	P	,173	,829	.	1,000	,767
Değerlendiren Gözlemci 1	R	,341	-,230	,000	1,000	,668*
	P	,305	,496	1,000	.	,025
Değerlendiren Gözlemci 2	R	,393	-,035	,101	,668*	1,000
	P	,232	,919	,767	,025	.

SBDÖ Madde 3		Değerlendiren Aile	Değerlendiren Sınıf Öğrt.	Değerlendiren BE Öğrt.	Değerlendiren Gözlemci 1	Değerlendiren Gözlemci 2
Değerlendiren Aile	R	1,000	,167	,418	,572	,520
	P	.	,623	,200	,066	,101
Değerlendiren Sınıf Öğretmeni	R	,167	1,000	-,087	,176	,148
	P	,623	.	,799	,605	,664
Değerlendiren BE Öğretmeni	R	,418	-,087	1,000	,305	,306
	P	,200	,799	.	,362	,361
Değerlendiren Gözlemci 1	R	,572	,176	,305	1,000	,857**
	P	,066	,605	,362	.	,001
Değerlendiren Gözlemci 2	R	,520	,148	,306	,857**	1,000
	P	,101	,664	,361	,001	.

Tablo 10.Uygulama Grubu Ön Test SBDÖ Maddelerinde, Değerlendirenler Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Spearman Sıra Farkları Korelasyon Analizi Sonuçları (devam)

SBDÖ Madde 4		Değerlendiren Aile	Değerlendiren Sınıf Öğrt.	Değerlendiren BE Öğrt.	Değerlendiren Gözlemci 1	Değerlendiren Gözlemci 2
Değerlendiren Aile	R	1,000	,100	,046	,375	-,013
	P	.	,770	,894	,256	,971
Değerlendiren Sınıf Öğretmeni	R	,100	1,000	-,036	,463	,698*
	P	,770	.	,917	,152	,017
Değerlendiren BE Öğretmeni	R	,046	-,036	1,000	-,153	-,325
	P	,894	,917	.	,653	,330
Değerlendiren Gözlemci 1	R	,375	,463	-,153	1,000	,845**
	P	,256	,152	,653	.	,001
Değerlendiren Gözlemci 2	R	-,013	,698*	-,325	,845**	1,000
	P	,971	,017	,330	,001	.

SBDÖ Madde 5		Değerlendiren Aile	Değerlendiren Sınıf Öğrt.	Değerlendiren BE Öğrt.	Değerlendiren Gözlemci 1	Değerlendiren Gözlemci 2
Değerlendiren Aile	R	1,000	,172	,301	,478	,376
	P	.	,612	,368	,137	,255
Değerlendiren Sınıf Öğretmeni	R	,172	1,000	,442	,682*	,597
	P	,612	.	,174	,021	,052
Değerlendiren BE Öğretmeni	R	,301	,442	1,000	,387	,748**
	P	,368	,174	.	,240	,008
Değerlendiren Gözlemci 1	R	,478	,682*	,387	1,000	,799**
	P	,137	,021	,240	.	,003
Değerlendiren Gözlemci 2	R	,376	,597	,748**	,799**	1,000
	P	,255	,052	,008	,003	.

SBDÖ Madde 6		Değerlendiren Aile	Değerlendiren Sınıf Öğrt.	Değerlendiren BE Öğrt.	Değerlendiren Gözlemci 1	Değerlendiren Gözlemci 2
Değerlendiren Aile	R	1,000	,386	,493	,353	,539
	P	.	,241	,123	,287	,087
Değerlendiren Sınıf Öğretmeni	R	,386	1,000	,900**	,518	,742**
	P	,241	.	,000	,102	,009
Değerlendiren BE Öğretmeni	R	,493	,900**	1,000	,384	,833**
	P	,123	,000	.	,243	,001
Değerlendiren Gözlemci 1	R	,353	,518	,384	1,000	,727*
	P	,287	,102	,243	.	,011
Değerlendiren Gözlemci 2	R	,539	,742**	,833**	,727*	1,000
	P	,087	,009	,001	,011	.

Tablo 10.Uygulama Grubu Ön Test SBDÖ Maddelerinde, Değerlendirenler Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Spearman Sıra Farkları Korelasyon Analizi Sonuçları (devam)

SBDÖ Madde 7		Değerlendiren Aile	Değerlendiren Sınıf Öğrt.	Değerlendiren BE Öğrt.	Değerlendiren Gözlemci 1	Değerlendiren Gözlemci 2
Değerlendiren Aile	R	1,000	,254	-,016	,124	,000
	P	.	,450	,964	,716	1,000
Değerlendiren Sınıf Öğretmeni	R	,254	1,000	,428	,386	,175
	P	,450	.	,190	,241	,606
Değerlendiren BE Öğretmeni	R	-,016	,428	1,000	,695*	,813**
	P	,964	,190	.	,018	,002
Değerlendiren Gözlemci 1	R	,124	,386	,695*	1,000	,824**
	P	,716	,241	,018	.	,002
Değerlendiren Gözlemci 2	R	,000	,175	,813**	,824**	1,000
	P	1,000	,606	,002	,002	.

SBDÖ Madde 8		Değerlendiren Aile	Değerlendiren Sınıf Öğrt.	Değerlendiren BE Öğrt.	Değerlendiren Gözlemci 1	Değerlendiren Gözlemci 2
Değerlendiren Aile	R	1,000	,154	,350	,352	,309
	P	.	,651	,292	,288	,355
Değerlendiren Sınıf Öğretmeni	R	,154	1,000	,650*	,619*	,549
	P	,651	.	,031	,042	,080
Değerlendiren BE Öğretmeni	R	,350	,650*	1,000	,748**	,518
	P	,292	,031	.	,008	,102
Değerlendiren Gözlemci 1	R	,352	,619*	,748**	1,000	,660*
	P	,288	,042	,008	.	,027
Değerlendiren Gözlemci 2	R	,309	,549	,518	,660*	1,000
	P	,355	,080	,102	,027	.

SBDÖ Madde 9		Değerlendiren Aile	Değerlendiren Sınıf Öğrt.	Değerlendiren BE Öğrt.	Değerlendiren Gözlemci 1	Değerlendiren Gözlemci 2
Değerlendiren Aile	R	1,000	-,069	-,022	,148	,431
	P	.	,840	,948	,665	,186
Değerlendiren Sınıf Öğretmeni	R	-,069	1,000	,526	,367	,186
	P	,840	.	,096	,267	,585
Değerlendiren BE Öğretmeni	R	-,022	,526	1,000	,508	,570
	P	,948	,096	.	,111	,067
Değerlendiren Gözlemci 1	R	,148	,367	,508	1,000	,787**
	P	,665	,267	,111	.	,004
Değerlendiren Gözlemci 2	R	,431	,186	,570	,787**	1,000
	P	,186	,585	,067	,004	.

Tablo 10.Uygulama Grubu Ön Test SBDÖ Maddelerinde Değerlendirenler Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Spearman Sıra Farkları Korelasyon Analizi Sonuçları (devam)

SBDÖ Madde 10		Değerlendiren Aile	Değerlendiren Sınıf Öğrt.	Değerlendiren BE Öğrt.	Değerlendiren Gözlemci 1	Değerlendiren Gözlemci 2
Değerlendiren Aile	R	1,000	-,266	-,346	,425	,319
	P	.	,429	,298	,192	,340
Değerlendiren Sınıf Öğretmeni	R	-,266	1,000	,519	,341	,372
	P	,429	.	,102	,306	,260
Değerlendiren BE Öğretmeni	R	-,346	,519	1,000	,261	,371
	P	,298	,102	.	,439	,262
Değerlendiren Gözlemci 1	R	,425	,341	,261	1,000	,920**
	P	,192	,306	,439	.	,000
Değerlendiren Gözlemci 2	R	,319	,372	,371	,920**	1,000
	P	,340	,260	,262	,000	.

SBDÖ Madde 11		Değerlendiren Aile	Değerlendiren Sınıf Öğrt.	Değerlendiren BE Öğrt.	Değerlendiren Gözlemci 1	Değerlendiren Gözlemci 2
Değerlendiren Aile	R	1,000	,341	,222	,411	,467
	P	.	,304	,512	,209	,148
Değerlendiren Sınıf Öğretmeni	R	,341	1,000	,225	,110	,135
	P	,304	.	,506	,748	,692
Değerlendiren BE Öğretmeni	R	,222	,225	1,000	-,344	-,345
	P	,512	,506	.	,301	,299
Değerlendiren Gözlemci 1	R	,411	,110	-,344	1,000	,979**
	P	,209	,748	,301	.	,000
Değerlendiren Gözlemci 2	R	,467	,135	-,345	,979**	1,000
	P	,148	,692	,299	,000	.

SBDÖ Madde 12		Değerlendiren Aile	Değerlendiren Sınıf Öğrt.	Değerlendiren BE Öğrt.	Değerlendiren Gözlemci 1	Değerlendiren Gözlemci 2
Değerlendiren Aile	R	1,000	,293	,260	,385	,554
	P	.	,381	,441	,242	,077
Değerlendiren Sınıf Öğretmeni	R	,293	1,000	,466	,587	,872**
	P	,381	.	,148	,058	,000
Değerlendiren BE Öğretmeni	R	,260	,466	1,000	,742**	,586
	P	,441	,148	.	,009	,058
Değerlendiren Gözlemci 1	R	,385	,587	,742**	1,000	,712*
	P	,242	,058	,009	.	,014
Değerlendiren Gözlemci 2	R	,554	,872**	,586	,712*	1,000
	P	,077	,000	,058	,014	.

Tablo 10.Uygulama Grubu Ön Test SBDÖ Maddelerinde Değerlendirenler Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Spearman Sıra Farkları Korelasyon Analizi Sonuçları (devam)

SBDÖ Madde 13		Değerlendiren Aile	Değerlendiren Sınıf Öğrt.	Değerlendiren BE Öğrt.	Değerlendiren Gözlemci 1	Değerlendiren Gözlemci 2
Değerlendiren Aile	R	1,000	,276	,000	,000	,000
	P	.	,411	1,000	1,000	1,000
Değerlendiren Sınıf Öğretmeni	R	,276	1,000	,346	,516	,514
	P	,411	.	,297	,104	,106
Değerlendiren BE Öğretmeni	R	,000	,346	1,000	,671*	,593
	P	1,000	,297	.	,024	,054
Değerlendiren Gözlemci 1	R	,000	,516	,671*	1,000	,995**
	P	1,000	,104	,024	.	,000
Değerlendiren Gözlemci 2	R	,000	,514	,593	,995**	1,000
	P	1,000	,106	,054	,000	.

SBDÖ Madde 14		Değerlendiren Aile	Değerlendiren Sınıf Öğrt.	Değerlendiren BE Öğrt.	Değerlendiren Gözlemci 1	Değerlendiren Gözlemci 2
Değerlendiren Aile	R	1,000	,025	,526	,265	,048
	P	.	,943	,097	,432	,888
Değerlendiren Sınıf Öğretmeni	R	,025	1,000	,216	,605*	,565
	P	,943	.	,523	,048	,070
Değerlendiren BE Öğretmeni	R	,526	,216	1,000	,168	,242
	P	,097	,523	.	,621	,474
Değerlendiren Gözlemci 1	R	,265	,605*	,168	1,000	,696*
	P	,432	,048	,621	.	,017
Değerlendiren Gözlemci 2	R	,048	,565	,242	,696*	1,000
	P	,888	,070	,474	,017	.

SBDÖ Madde 15		Değerlendiren Aile	Değerlendiren Sınıf Öğrt.	Değerlendiren BE Öğrt.	Değerlendiren Gözlemci 1	Değerlendiren Gözlemci 2
Değerlendiren Aile	R	1,000	,095	-,094	,576	,442
	P	.	,782	,784	,064	,173
Değerlendiren Sınıf Öğretmeni	R	,095	1,000	,452	,531	,764**
	P	,782	.	,163	,093	,006
Değerlendiren BE Öğretmeni	R	-,094	,452	1,000	-,141	,242
	P	,784	,163	.	,679	,474
Değerlendiren Gözlemci 1	R	,576	,531	-,141	1,000	,649*
	P	,064	,093	,679	.	,031
Değerlendiren Gözlemci 2	R	,442	,764**	,242	,649*	1,000
	P	,173	,006	,474	,031	.

Tablo 10.Uygulama Grubu Ön Test SBDÖ Maddelerinde Değerlendirenler Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Spearman Sıra Farkları Korelasyon Analizi Sonuçları (devam)

SBDÖ Madde 16		Değerlendiren Aile	Değerlendiren Sınıf Öğrt.	Değerlendiren BE Öğrt.	Değerlendiren Gözlemci 1	Değerlendiren Gözlemci 2
Değerlendiren Aile	R	1,000	-,115	-,146	,270	,401
	P	.	,736	,668	,423	,222
Değerlendiren Sınıf Öğretmeni	R	-,115	1,000	,202	,352	-,198
	P	,736	.	,552	,288	,559
Değerlendiren BE Öğretmeni	R	-,146	,202	1,000	,168	,100
	P	,668	,552	.	,621	,771
Değerlendiren Gözlemci 1	R	,270	,352	,168	1,000	,469
	P	,423	,288	,621	.	,146
Değerlendiren Gözlemci 2	R	,401	-,198	,100	,469	1,000
	P	,222	,559	,771	,146	.

SBDÖ Madde 17		Değerlendiren Aile	Değerlendiren Sınıf Öğrt.	Değerlendiren BE Öğrt.	Değerlendiren Gözlemci 1	Değerlendiren Gözlemci 2
Değerlendiren Aile	R	1,000	,130	,371	,239	,553
	P	.	,703	,262	,478	,078
Değerlendiren Sınıf Öğretmeni	R	,130	1,000	,331	,249	,493
	P	,703	.	,320	,460	,123
Değerlendiren BE Öğretmeni	R	,371	,331	1,000	,516	,671*
	P	,262	,320	.	,104	,024
Değerlendiren Gözlemci 1	R	,239	,249	,516	1,000	,770**
	P	,478	,460	,104	.	,006
Değerlendiren Gözlemci 2	R	,553	,493	,671*	,770**	1,000
	P	,078	,123	,024	,006	.

*p<0.05 - **p<0,01

Tablo 10’da, SBDÖ her bir maddesinde, uygulama grubunu değerlendiren aile, sınıf öğretmeni, BE öğretmeni ve gözlemciler arasındaki ilişkiyi belirlemek için Spearman Sıra Farkları Korelasyon analizi uygulanmıştır. Buna göre,SBDÖ madde 1’de sınıf öğretmeni ile gözlemci 1 arasında ($r=,769$ $p=,006$), sınıf öğretmeni ile gözlemci 2 arasında ($r=,732$ $p=,012$), BE öğretmeni ile gözlemci 1 arasında ($r=,654$ $p=,029$), BE öğretmeni ile gözlemci 2 arasında ($r=,768$ $p=,006$) ve gözlemci 1 ile gözlemci 2 arasında ($r=,831$ $p=,002$) pozitif yönde anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. SBDÖ madde 2’de gözlemci 1 ile gözlemci 2 arasında ($r=,668$ $p=,025$) pozitif yönde anlamlı bir ilişki belirlenmiştir.SBDÖ madde 3’de, gözlemci 1 ile gözlemci 2 arasında ($r=,857$ $p=,001$) pozitif yönde anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. SBDÖ madde 4’te, sınıf öğretmeni ile gözlemci 2 arasında ($r=,698$ $p=,017$), gözlemci 1 ile gözlemci 2 arasında ($r=,845$ $p=,001$) pozitif yönde anlamlı bir ilişki belirlenmiştir.SBDÖ

madde 5'te, sınıf öğretmeni ile gözlemci 1 arasında ($r=,682$ $p=,021$), BE öğretmeni ile gözlemci 2 arasında ($r=,748$ $p=,008$), gözlemci 1 ile gözlemci 2 arasında ($r=,799$ $p=,003$) pozitif yönde anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. SBDÖ madde 6'da, sınıf öğretmeni ile BE öğretmeni arasında ($r=,900$ $p=,000$), sınıf öğretmeni ile gözlemci 2 arasında ($r=,087$ $p=,000$), BE öğretmeni ile gözlemci 2 arasında ($r=,833$ $p=,001$), gözlemci 1 ile gözlemci 2 arasında ($r=,727$ $p=,011$) pozitif yönde anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. SBDÖ madde 7'de, BE öğretmeni ile gözlemci 1 arasında ($r=,695$ $p=,018$), BE öğretmeni ile gözlemci 2 arasında ($r=,813$ $p=,002$), gözlemci 1 ile gözlemci 2 arasında ($r=,824$ $p=,002$) pozitif yönde anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. SBDÖ madde 8'de, sınıf öğretmeni ile BE öğretmeni arasında ($r=,650$ $p=,031$), sınıf öğretmeni ile gözlemci 1 arasında ($r=,619$ $p=,042$), BE öğretmeni ile gözlemci 1 arasında ($r=,748$ $p=,008$) ve gözlemci 1 ile gözlemci 2 arasında ($r=,660$ $p=,027$) pozitif yönde anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. SBDÖ madde 9'da, gözlemci 1 ile gözlemci 2 arasında ($r=,787$ $p=,004$) pozitif yönde anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. SBDÖ madde 10'da, gözlemci 1 ile gözlemci 2 arasında ($r=,920$ $p=,000$) pozitif yönde anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. SBDÖ madde 11'de, gözlemci 1 ile gözlemci 2 arasında ($r=,979$ $p=,000$) pozitif yönde anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. SBDÖ madde 12'de sınıf öğretmeni ile gözlemci 2 arasında ($r=,872$ $p=,000$), BE öğretmeni ile gözlemci 1 arasında ($r=,742$ $p=,009$) ve gözlemci 1 ile gözlemci 2 arasında ($r=,712$ $p=,014$) pozitif yönde anlamlı bir ilişki belirlenmiştir ($p<0.05$). SBDÖ madde 13'te, gözlemci 1 ile BE öğretmeni arasında ($r=,671$ $p=,024$) ve gözlemci 1 ile gözlemci 2 arasında ($r=,995$ $p=,000$) pozitif yönde anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. SBDÖ madde 14'te, sınıf öğretmeni ile gözlemci 1 arasında ($r=,605$ $p=,048$) ve gözlemci 1 ile gözlemci 2 arasında ($r=,696$ $p=,017$) pozitif yönde anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. SBDÖ madde 15'te, sınıf öğretmeni ile gözlemci 2 arasında ($r=,764$ $p=,006$) ve gözlemci 1 ile gözlemci 2 arasında ($r=,649$ $p=,031$) pozitif yönde anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. SBDÖ madde 16'da, değerlendirenler arasında anlamlı bir ilişki belirlenmemiştir. SBDÖ madde 17'de, BE öğretmeni ile gözlemci 2 arasında ($r=,671$ $p=,024$) pozitif yönde anlamlı bir ilişki ve gözlemci 1 ile gözlemci 2 arasında ($r=,770$ $p=,006$) pozitif yönde anlamlı bir ilişki belirlenmiştir.

6.2 KONTROL GRUBUNU DEĞERLENDİRENLER ARASIKORELASYON BULGULARI

Kontrol grubunda yer alan EZKÇ'ların sosyal becerilerini değerlendiren aileleri ve öğretmenler arasındaki ilişkiyi belirlemek için Spearman Sıra Farkları Korelasyon analizi uygulanmıştır. Buna göre hem SBDÖ alt boyutlarında hem de SBDÖ maddeleri açısından değerlendirilenler arasındaki ilişkiye ait bulgular incelenmiştir.

Tablo 11. Kontrol Grubu Öntest SBDÖ Alt Boyutlarında Değerlendirenler Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Spearman Sıra Farkları Korelasyon Analizi Sonuçları

Temel Beceriler Alt Boyutu		Değerlendiren Aile	Değerlendiren Sınıf Öğrt.
Değerlendiren Aile	R	1,000	,303
	P	.	,394
Değerlendiren Sınıf Öğretmeni	R	,303	1,000
	P	,394	.
İleri Konuşma Becerileri Alt Boyutu		Değerlendiren Aile	Değerlendiren Sınıf Öğrt.
Değerlendiren Aile	R	1,000	-,429
	P	.	,216
Değerlendiren Sınıf Öğretmeni	R	-,429	1,000
	P	,216	.
İlikiyi Başlatma Becerileri Alt Boyutu		Değerlendiren Aile	Değerlendiren Sınıf Öğrt.
Değerlendiren Aile	R	1,000	-,012
	P	.	,973
Değerlendiren Sınıf Öğretmeni	R	-,012	1,000
	P	,973	.
İlişkiyi Sürdürme Becerileri Alt Boyutu		Değerlendiren Aile	Değerlendiren Sınıf Öğrt.
Değerlendiren Aile	R	1,000	,097
	P	.	,789
Değerlendiren Sınıf Öğretmeni	R	,097	1,000
	P	,789	.
Grupla İş Yapma Becerileri Alt Boyutu		Değerlendiren Aile	Değerlendiren Sınıf Öğrt.
Değerlendiren Aile	R	1,000	-,384
	P	.	,274
Değerlendiren Sınıf Öğretmeni	R	-,384	1,000
	P	,274	.

Tablo 11'de, SBDÖ alt boyutlarında, kontrol grubunu değerlendiren aile ve

sınıf öğretmeni arasındaki ilişkiyi belirlemek için Spearman Sıra Farkları Korelasyon analizi uygulanmıştır. Buna göre, temel beceriler ($r=,303$ $p=,394$),ileri konuşma becerileri ($r=-,429$ $p=,216$), ilişkiyi başlatma becerileri ($r=-,012$ $p=,973$), ilişkiyi sürdürme becerileri ($r=,097$ $p=,789$) ve gruplaş yapma becerileri ($r=-,384$ $p=,274$)alt boyutlarında, aile ile sınıf öğretmeni arasında, pozitif yönde anlamlı bir ilişki belirlenmemiştir ($p>0,05$)



Tablo 12. Kontrol Grubu Öntest SBDÖ Maddelerinde Değerlendirenler Arasındaki

İlişkiyi Belirlemek için Yapılan Spearman Sıra Farkları Korelasyon Analizi
Sonuçları

SBDÖ Madde 1		Değerlendiren Aile	Değerlendiren Sınıf Öğrt.
Değerlendiren Aile	R	1,000	,000
	P	.	1,000
Değerlendiren Sınıf Öğretmeni	R	,000	1,000
	P	1,000	.
SBDÖ Madde 2		Değerlendiren Aile	Değerlendiren Sınıf Öğrt.
Değerlendiren Aile	R	1,000	,449
	P	.	,193
Değerlendiren Sınıf Öğretmeni	R	,449	1,000
	P	,193	.
SBDÖ Madde 3		Değerlendiren Aile	Değerlendiren Sınıf Öğrt.
Değerlendiren Aile	R	1,000	-,234
	P	.	,516
Değerlendiren Sınıf Öğretmeni	R	-,234	1,000
	P	,516	.
SBDÖ Madde 4		Değerlendiren Aile	Değerlendiren Sınıf Öğrt.
Değerlendiren Aile	R	1,000	,333
	P	.	,346
Değerlendiren Sınıf Öğretmeni	R	,333	1,000
	P	,346	.
SBDÖ Madde 5		Değerlendiren Aile	Değerlendiren Sınıf Öğrt.
Değerlendiren Aile	R	1,000	,166
	P	.	,646
Değerlendiren Sınıf Öğretmeni	R	,166	1,000
	P	,646	.
SBDÖ Madde 6		Değerlendiren Aile	Değerlendiren Sınıf Öğrt.
Değerlendiren Aile	R	1,000	-,225
	P	.	,531
Değerlendiren Sınıf Öğretmeni	R	-,225	1,000
	P	,531	.
SBDÖ Madde 7		Değerlendiren Aile	Değerlendiren Sınıf Öğrt.
Değerlendiren Aile	R	1,000	-,468
	P	.	,173
Değerlendiren Sınıf Öğretmeni	R	-,468	1,000
	P	,173	.

Tablo 12. Kontrol Grubu Öntest SBDÖ Maddelerinde Değerlendirenler Arasındaki

İlişkiyi Belirlemek için Yapılan Spearman Sıra Farkları Korelasyon Analizi Snuçları
(devam)

SBDÖ Madde 8		Değerlendiren Aile	Değerlendiren Sınıf Öğrt.
Değerlendiren Aile	R	1,000	,191
	P	.	,596
Değerlendiren Sınıf Öğretmeni	R	,191	1,000
	P	,596	.
SBDÖ Madde 9		Değerlendiren Aile	Değerlendiren Sınıf Öğrt.
Değerlendiren Aile	R	1,000	,194
	P	.	,591
Değerlendiren Sınıf Öğretmeni	R	,194	1,000
	P	,591	.
SBDÖ Madde 10		Değerlendiren Aile	Değerlendiren Sınıf Öğrt.
Değerlendiren Aile	R	1,000	,613
	P	.	,059
Değerlendiren Sınıf Öğretmeni	R	,613	1,000
	P	,059	.
SBDÖ Madde 11		Değerlendiren Aile	Değerlendiren Sınıf Öğrt.
Değerlendiren Aile	R	1,000	,079
	P	.	,828
Değerlendiren Sınıf Öğretmeni	R	,079	1,000
	P	,828	.
SBDÖ Madde 12		Değerlendiren Aile	Değerlendiren Sınıf Öğrt.
Değerlendiren Aile	R	1,000	,420
	P	.	,226
Değerlendiren Sınıf Öğretmeni	R	,420	1,000
	P	,226	.
SBDÖ Madde 13		Değerlendiren Aile	Değerlendiren Sınıf Öğrt.
Değerlendiren Aile	R	1,000	-,149
	P	.	,682
Değerlendiren Sınıf Öğretmeni	R	-,149	1,000
	P	,682	.
SBDÖ Madde 14		Değerlendiren Aile	Değerlendiren Sınıf Öğrt.
Değerlendiren Aile	R	1,000	-,163
	P	.	,652
Değerlendiren Sınıf Öğretmeni	R	-,163	1,000
	P	,652	.

Tablo 12. Kontrol Grubu Öntest SBDÖ Maddelerinde Değerlendirenler Arasındaki

İlişkiyi Belirlemek İçin Yapılan Spearman Sıra Farkları Korelasyon Analizi
Sonuçları (devam)

SBDÖ Madde 15		Değerlendiren Aile	Değerlendiren Sınıf Öğrt.
Değerlendiren Aile	R	1,000	-,231
	P	.	,520
Değerlendiren Sınıf Öğretmeni	R	-,231	1,000
	P	,520	.

SBDÖ Madde 16		Değerlendiren Aile	Değerlendiren Sınıf Öğrt.
Değerlendiren Aile	R	1,000	-,165
	P	.	,649
Değerlendiren Sınıf Öğretmeni	R	-,165	1,000
	P	,649	.

SBDÖ Madde 17		Değerlendiren Aile	Değerlendiren Sınıf Öğrt.
Değerlendiren Aile	R	1,000	,000
	P	.	1,000
Değerlendiren Sınıf Öğretmeni	R	,000	1,000
	P	1,000	.

N=10

Tablo 12’de, SBDÖ her bir maddesinde, kontrol grubunu değerlendiren aile ve sınıf öğretmeni arasındaki ilişkiyi belirlemek için Spearman Sıra Farkları Korelasyon analizi uygulanmıştır. Buna göre, madde 1 ($r=,000$ $p=1,000$), madde2 ($r=,449$ $p=,193$), madde 3 ($r=-,234$ $p=,516$), madde 4 ($r=,333$ $p=,346$), madde 5 ($r=,166$ $p=,646$), madde 6 ($r=-,225$ $p=,531$), madde 7 ($r=-,468$ $p=,173$), madde 8 ($r=,191$ $p=,596$), madde 9 ($r=,194$ $p=,591$), madde 10 ($r=,613$ $p=,059$), madde 11 ($r=,079$ $p=,828$), madde 12 ($r=,420$ $p=,226$), madde 13 ($r=-,149$ $p=,682$), madde 14 ($r=-,163$ $p=,652$), madde 15 ($r=-,231$ $p=,520$), madde 16 ($r=-,165$ $p=,649$), ve madde 17’de ($r=,000$ $p=1,000$) aile ile sınıf öğretmeni arasında, pozitif yönde anlamlı bir ilişki belirlenmemiştir ($p>0,05$).

6.3 SBDÖ ALT BOYUTLARININ UYGULAMA GRUBUNA İLİŞKİN

BULGULARI

Tablo 13. Uygulamave Kontrol Grubu Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Grup	Test	Alt Boyutlar	N	\bar{X}	Ss	Çarpıklık	Basıklık	Min	Max	
UYGULAMA	Öntest	Temel Konuşma	55	2,36	1,16	,769	-,066	1	5	
		İleri Konuşma	55	2,19	,960	,636	,061	1	5	
		İlişkiyi Başlatma	55	2,42	1,25	,539	-,946	1	5	
		İlişkiyi Sürdürme	55	2,04	,963	,820	-,317	1	4	
		Grupla iş yapma	55	2,75	,926	,453	,466	1	5	
		DuygusalBe ceriler	55	1,47	,858	2,008	4,306	1	5	
		Sontest	Temel Konuşma	55	3,44	1,34	-,465	-1,026	1	5
	İleri Konuşma		55	3,48	1,23	-,361	-,774	1	5	
	İlişkiyi Başlatma		55	3,73	1,26	-,629	-,993	1	5	
	İlişkiyi Sürdürme		55	3,57	1,19	-,714	-,630	1	5	
	Grupla iş yapma		55	4,25	,875	-1,340	2,184	1	5	
	DuygusalBe ceriler		55	3,31	1,37	-,408	-,958	1	5	
	KONTROL		Öntest	Temel Konuşma	20	3,52	,966	,214	-,842	2,00
		İleri Konuşma		20	3,00	,688	1,211	2,739	2,00	5,00
İlişkiyi Başlatma		20		3,42	,847	-,011	,147	1,75	5,00	
İlişkiyi Sürdürme		20		2,98	,870	,246	,502	1,20	4,80	
Grupla iş yapma		20		3,40	1,26	-,247	-,601	1,00	5,00	
DuygusalBe ceriler		20		2,05	,759	,716	1,195	1	4	
Sontest		Temel Konuşma		20	3,65	1,12	-,632	-,119	1,00	5,00
		İleri Konuşma	20	3,42	1,09	-,361	-,243	1,00	5,00	
		İlişkiyi Başlatma	20	3,90	1,16	-,816	-,410	1,50	5,00	
		İlişkiyi Sürdürme	20	3,31	1,11	-,360	-,702	1,00	5,00	
		Grupla iş yapma	20	4,00	1,29	-,919	-,391	1,00	5,00	
		DuygusalBe ceriler	20	3,15	1,34	-,015	-1,296	1	5	

Tablo 13'te uygulama grubunun, SBDÖ alt boyutları bağlamında normal

dağılım varsayımını sınamak üzere çarpıklık ve basıklık değerlerinin incelenmesi sonucunda, normalliğin sağlanamadığı boyutların olduğu görülmektedir. Buna göre, tablo 14’te, “Uyarlanmış Eğitsel Oyun” eğitim programına katılan uygulama grubunun, öntest ve sontest puanlarının; aile, öğretmenler ve gözlemcilerle ait SBDÖ’nin alt boyutları için karşılaştırılması Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile gerçekleştirilmiştir.

Tablo 14. Uygulama Grubunun SBDÖ Alt Boyutlarından Aldıkları Öntest ve Sontest Puanlarının Wilcoxon Testi Sonuçları

Öntest ve Sontest					
SBDÖ Alt Boyutlar		N	Sıra Ortalaması	Z	P
Temel Konuşma Becerileri	Negatif Sıra	4	13,13	-4,826	,000
	Pozitif Sıra	36	21,32		
	Eşit	15			
İleri Konuşma Becerileri	Negatif Sıra	4	9,25	-5,606	,000
	Pozitif Sıra	43	25,37		
	Eşit	8			
İlişkiyi Başlatma Becerileri	Negatif Sıra	4	5,00	-5,763	,000
	Pozitif Sıra	43	25,77		
	Eşit	8			
İlişkiyi Sürdürme Becerileri	Negatif Sıra	5	7,40	-5,873	,000
	Pozitif Sıra	46	28,02		
	Eşit	4			
Grupla İş Yapma Becerileri	Negatif Sıra	2	2,75	-6,055	,000
	Pozitif Sıra	47	25,95		
	Eşit	6			
Duygusal Beceriler	Negatif Sıra	0	,00	-5,771	,000
	Pozitif Sıra	43	22,00		
	Eşit	12			

Tablo 14’te SBDÖ’nin temel konuşma, ileri konuşma, ilişkiyi başlatma, ilişkiyi sürdürme, grupla iş yapma ve duygusal beceriler alt boyutlarının öntest ve sontestlerinde anlamlı fark bulunduğu belirlenmiştir ($p < 0.05$). SBDÖ’nin grupla iş yapma becerileri alt boyutunda ise ($z = -6,055$) daha fazla anlamlı bir artış olduğu görülmektedir.

Tablo 15. Uygulama Grubunun Değerlendiren Aile ve Sınıf Öğretmenin SBDÖ Alt

Boyutlarından Aldıkları Öntest ve Sontest Puanlarının Wilcoxon Testi Sonuçları

Aile-Sınıf Öğretmeni (Öntest ve Sontest)					
SBDÖ Alt Boyutlar		N	Sıra Ortalaması	Z	P
Temel Konuşma Becerileri	Negatif Sıra	3	9,67	-2,271	,023
	Pozitif Sıra	14	8,86		
	Eşit	5			
İleri Konuşma Becerileri	Negatif Sıra	2	7,75	-3,237	,001
	Pozitif Sıra	17	10,26		
	Eşit	3			
İlişkiyi Başlatma Becerileri	Negatif Sıra	3	3,83	-3,366	,001
	Pozitif Sıra	16	11,16		
	Eşit	3			
İlişkiyi Sürdürme Becerileri	Negatif Sıra	4	3,00	-3,209	,001
	Pozitif Sıra	14	11,36		
	Eşit	4			
Grupla İş Yapma Becerileri	Negatif Sıra	2	2,75	-3,726	,000
	Pozitif Sıra	18	11,36		
	Eşit	2			
Duygusal Beceriler	Negatif Sıra	0	,00	-3,680	,000
	Pozitif Sıra	17	9,00		
	Eşit	5			

Tablo 15’de, aile ve sınıf öğretmeni tarafından değerlendirilen uygulama grubununun SBDÖ’nin alt boyutlarının karşılaştırılması Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile gerçekleştirilmiştir. Buna göre, SBDÖ’nin temel konuşma, ileri konuşma, ilişkiyi başlatma, ilişkiyi sürdürme, grupla iş yapma ve duygusal beceriler alt boyutlarının öntesti ve sontesti arasında anlamlı fark bulunduğu belirlenmiştir ($p<0.05$). SBDÖ’nin grupla iş yapma becerileri alt boyutunda ise ($z= -3,726$) daha fazla anlamlı bir artış olduğu görülmektedir.

Tablo 16. Uygulama Grubunu Değerlendiren Ailenin SBDÖ Alt Boyutlar Öntest ve

Sontest Puanlarının Wilcoxon Testi Sonuçları

Aile (Öntest ve Sontest)					
SBDÖ Alt Boyutlar		N	Sıra Ortalaması	Z	P
Temel Konuşma Becerileri	Negatif Sıra	1	5,50		
	Pozitif Sıra	9	5,50	-2,265	,024
	Eşit	1			
Ön test \bar{X} : 2,55 (ss:1,193)					
Son test \bar{X} : 3,36 (ss:,897)					
İleri Konuşma Becerileri	Negatif Sıra	0	,00		
	Pozitif Sıra	9	5,00	-2,694	,007
	Eşit	2			
Ön test \bar{X} : 2,27 (ss:,786)					
Son test \bar{X} : 3,09 (ss:,701)					
İlişkiyi Başlatma Becerileri	Negatif Sıra	2	2,00		
	Pozitif Sıra	9	6,89	-2,581	,010
	Eşit	0			
Ön test \bar{X} : 2,93(ss:1,119)					
Son test \bar{X} :4,11(ss:,839)					
İlişkiyi Sürdürme Becerileri	Negatif Sıra	1	1,00		
	Pozitif Sıra	9	6,00	-2,712	,007
	Eşit	1			
Ön test \bar{X} : 2,62(ss:,978)					
Son test \bar{X} : 3,91 (ss:1,089)					
Grupla İş Yapma Becerileri	Negatif Sıra	0	,00		
	Pozitif Sıra	10	5,50	-2,812	,005
	Eşit	1			
Ön test \bar{X} : 2,82 (ss: ,959)					
Son test \bar{X} :4,64 (ss: ,482)					
Duygusal Beceriler	Negatif Sıra	0	,00		
	Pozitif Sıra	10	5,50	-2,844	,004
	Eşit	1			
Ön test \bar{X} : 2,00(ss: ,894)					
Son test \bar{X} : 4,00 (ss: ,775)					

Tablo 16’da, aile tarafından değerlendirilen uygulama grubunun SBDÖ’nin alt boyutlarının karşılaştırılması Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile gerçekleştirilmiştir. Buna göre, SBDÖ’nin temel konuşma, ileri konuşma, ilişkiyi başlatma, ilişkiyi sürdürme, grupla iş yapma ve duygusal beceriler alt boyutlarının öntesti ve sontesti arasında anlamlı fark bulunduğu belirlenmiştir ($p < 0.05$). SBDÖ’nin duygusal beceriler alt boyutunda ise ($z = -2,844$) daha fazla anlamlı bir artış olduğu görülmektedir.

Tablo 17. Uygulama Grubunu Değerlendiren Sınıf Öğretmenin SBDÖ Alt Boyutlar

Öntest ve Sontest Puanlarının Wilcoxon Testi Sonuçları

Sınıf Öğretmeni (Öntest - Sontest)					
SBDÖ Alt Boyutlar		N	Sıra Ortalaması	Z	P
Temel Konuşma Becerileri	Negatif Sıra	2	4,00		
	Pozitif Sıra	5	4,00	-1,023	,306
	Eşit	4			
Ön test \bar{X} : 2,86 (ss:1,306) Sontest \bar{X} : 3,23 (ss:1,633)					
İleri Konuşma Becerileri	Negatif Sıra	2	4,25		
	Pozitif Sıra	8	5,81	-1,956	,050
	Eşit	1			
Ön test \bar{X} : 2,73 (ss: -1,323) Sontest \bar{X} : 3,36 (ss: ,151)					
İlişkiyi Başlatma Becerileri	Negatif Sıra	1	2,50		
	Pozitif Sıra	7	4,79	-2,173	,030
	Eşit	3			
Ön test \bar{X} : 2,59 (ss: ,184) Sontest \bar{X} :3,41 (ss: -1,575)					
İlişkiyi Sürdürme Becerileri	Negatif Sıra	3	2,67		
	Pozitif Sıra	5	5,60	-1,414	,157
	Eşit	3			
Ön test \bar{X} : 2,75 (ss: -648) Sontest \bar{X} : 3,11 (ss: -1,053)					
Grupla İş Yapma Becerileri	Negatif Sıra	2	2,50		
	Pozitif Sıra	8	6,25	-2,327	,020
	Eşit	1			
Ön test \bar{X} : 3,00 (ss: ,297) Sontest \bar{X} : 3,76 (ss: 2,218)					
Duygusal Beceriler	Negatif Sıra	0	,00		
	Pozitif Sıra	7	4,00	-2,460	,014
	Eşit	4			
Ön test \bar{X} : 2,00 (ss: ,926) Sontest \bar{X} :2,82 (ss: -1,160)					

Tablo 17’de, sınıf öğretmeni tarafından değerlendirilen uygulama grubununun SBDÖ’nin alt boyutlarının karşılaştırılması Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile gerçekleştirilmiştir. Buna göre, SBDÖ’nin temel konuşma ve ilişkiyi sürdürme becerileri alt boyutları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı fark görülmemişken ($p>0,05$), ileri konuşma, ilişkiyi başlatma, grupla iş yapma ve duygusal beceriler alt boyutlarının öntesti ve sontesti arasında anlamlı fark

bulunduğu belirlenmiştir ($p < 0.05$). SBDÖ'nin duygusal beceriler alt boyutunda ise ($z = -2,460$) daha fazla anlamlı bir artış olduğu görülmektedir.

Tablo 18.Uygulama Grubunu Değerlendiren BE Öğretmeninin SBDÖ Alt Boyutlar Öntest ve Sontest Puanlarının Wilcoxon Testi Sonuçları

BE Öğretmeni (Öntest ve Sontest)					
SBDÖ Alt Boyutlar		N	Sıra Ortalaması	Z	P
Temel Konuşma Becerileri	Negatif Sıra	1	2,50	-1,355	,176
	Pozitif Sıra	4	3,13		
	Eşit	6			
	Ön test \bar{X} : 2,13(ss:,744) Son test X: 3,54 (ss:1,293)				
İleri Konuşma Becerileri	Negatif Sıra	2	2,00	-1,706	,088
	Pozitif Sıra	5	4,80		
	Eşit	4			
	Ön test \bar{X} : 1,81 (ss: ,643) Son test X: 2,45 (ss:1,368)				
İlişkiyi Başlatma Becerileri	Negatif Sıra	1	1,00	-2,201	,028
	Pozitif Sıra	6	4,50		
	Eşit	4			
	Ön test \bar{X} : 1,70 (ss: ,756) Son test X: 2,47(ss:1,301)				
İlişkiyi Sürdürme Becerileri	Negatif Sıra	1	5,00	-2,516	,012
	Pozitif Sıra	10	6,10		
	Eşit	0			
	Ön test \bar{X} : 1,54 (ss: ,506) Son test X: 2,30 (ss: 1,025)				
Grupla İş Yapma Becerileri	Negatif Sıra	0	,00	-2,719	,007
	Pozitif Sıra	9	5,00		
	Eşit	2			
	Ön test \bar{X} : 2,54 (ss: ,687) Son test X: 3,60 (ss:,904)				
Duygusal Beceriler	Negatif Sıra	0	,00	-2,041	,041
	Pozitif Sıra	5	3,00		
	Eşit	6			
	Ön test \bar{X} : 1,09 (ss: ,302) Son test X: 1,91 (ss:1,136)				

Tablo 18'de, BE öğretmeni tarafından değerlendirilen uygulama grubununun SBDÖ'nin alt boyutlarının karşılaştırılması Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile gerçekleştirilmiştir. BE öğretmene göre, SBDÖ'nin temel konuşma ve ileri konuşma becerileri alt boyutları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı fark görülmemişken ($p > 0,05$), ilişkiyi başlatma, ilişkiyi sürdürme, grupla iş yapma ve duygusal beceriler alt boyutlarının öntesti ve sontesti arasında anlamlı fark

bulunduğu belirlenmiştir ($p<0.05$). SBDÖ'nin grupla iş yapma becerileri alt boyutunda ise ($z=-2,719$) daha fazla anlamlı bir artış olduğu görülmektedir.

Tablo 19.Uygulama Grubunu Değerlendiren Gözlemci 1'in SBDÖ Alt Boyutlar Öntest ve Sontest Puanlarının Wilcoxon Testi Sonuçları

Gözlemci 1 (Öntest ve Sontest)					
SBDÖ Alt Boyutlar		N	Sıra Ortalaması	Z	P
Temel Konuşma Becerileri	Negatif Sıra	0	,00		
	Pozitif Sıra	10	5,50	-2,820	,005
	Eşit	1			
Ön test \bar{X} : 1,90 (ss: ,889)					
Son test X: 3,95 (ss:1,192)					
İleri Konuşma Becerileri	Negatif Sıra	0	,00		
	Pozitif Sıra	11	6,00	-3,020	,003
	Eşit	0			
Ön test \bar{X} : 2,00 (ss: ,806)					
Son test X: 4,13 (ss: ,977)					
İlişkiyi Başlatma Becerileri	Negatif Sıra	0	,00		
	Pozitif Sıra	11	6,00	-2,937	,003
	Eşit	0			
Ön test \bar{X} : 2,22 (ss: 1,24)					
Son test X: 4,22 (ss: ,925)					
İlişkiyi Sürdürme Becerileri	Negatif Sıra	0	,00		
	Pozitif Sıra	11	6,00	-2,937	,003
	Eşit	0			
Ön test \bar{X} : 1,60 (ss: ,737)					
Son test X: 4,09 (ss: ,744)					
Grupla İş Yapma Becerileri	Negatif Sıra	0	,00		
	Pozitif Sıra	11	6,00	-2,956	,003
	Eşit	0			
Ön test \bar{X} : 2,54 (ss: ,833)					
Son test X: 4,63 (ss: ,504)					
Duygusal Beceriler	Negatif Sıra	0	,00		
	Pozitif Sıra	10	550	-2,889	,004
	Eşit	1			
Ön test \bar{X} : 1,27 (ss: ,467)					
Son test X: 3,64 (ss:1,120)					

Tablo 19'da, gözlemci 1 tarafından değerlendirilen uygulama grubununun SBDÖ'nin alt boyutlarının karşılaştırılması Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile gerçekleştirilmiştir. Gözlemci 1'e göre, SBDÖ'nin temel konuşma, ileri konuşma, ilişkiyi başlatma, ilişkiyi sürdürme, grupla iş yapma ve duygusal beceriler alt boyutlarının öntesti ve sontesti arasında anlamlı fark bulunduğu belirlenmiştir ($p<0.05$). SBDÖ'nin ileri konuşma becerileri alt boyutunda ise ($z=-3,020$) daha fazla anlamlı bir artış olduğu görülmektedir.

Tablo 20.Uygulama Grubunu Değerlendiren Gözlemci 2'ninSBDÖ Alt Boyutlar Öntest ve Sontest Puanlarının Wilcoxon Testi Sonuçları

Gözlemci 2 (Öntest ve Sontest)					
SBDÖ Alt Boyutlar		N	Sıra Ortalaması	Z	P
Temel Konuşma Becerileri	Negatif Sıra	0	,00		
	Pozitif Sıra	8	4,50	-2,539	,011
	Eşit	3			
Ön test \bar{X} : 2,36 (ss: 1,484)					
Son test X: 4,09 (ss:1,221)					
İleri Konuşma Becerileri	Negatif Sıra	0	,00		
	Pozitif Sıra	10	5,50	-2,814	,005
	Eşit	1			
Ön test \bar{X} : 2,13 (ss: 1,206)					
Son test X: 4,36 (ss: ,951)					
İlişkiyi Başlatma Becerileri	Negatif Sıra	0	,00		
	Pozitif Sıra	10	5,50	-2,812	,005
	Eşit	1			
Ön test \bar{X} : 2,65 (ss: 1,586)					
Son test X: 4,40 (ss:,950)					
İlişkiyi Sürdürme Becerileri	Negatif Sıra	0	,00		
	Pozitif Sıra	11	6,00	-2,938	,003
	Eşit	0			
Ön test \bar{X} : 1,67 (ss: ,835)					
Son test X: 4,43 (ss: ,804)					
Grupla İş Yapma Becerileri	Negatif Sıra	0	,00		
	Pozitif Sıra	9	5,00	-2,687	,007
	Eşit	2			
Ön test \bar{X} : 2,84 (ss: 1,138)					
Son test X: 4,63 (ss: ,504)					
Duyusal Beceriler	Negatif Sıra	0	,00		
	Pozitif Sıra	11	6,00	-2,976	,003
	Eşit	0			
Ön test \bar{X} : 1,00 (ss: ,000)					
Son test X: 4,18 (ss: ,874)					

Tablo 20’de, gözlemci 2 tarafından değerlendirilen uygulama grubununun SBDÖ’nin alt boyutlarının karşılaştırılması Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile gerçekleştirilmiştir.Gözlemci 2’ye göre, SBDÖ’nin temel konuşma, ileri konuşma, ilişkiyi başlatma, ilişkiyi sürdürme, grupla iş yapma ve duygusal beceriler alt boyutlarının öntesti ve sontesti arasında anlamlı fark bulunduğu belirlenmiştir ($p<0.05$). SBDÖ’nin duygusal beceriler alt boyutunda ise ($z= -2,976$) daha fazla anlamlı bir artış olduğu görülmektedir.

6.4 SBDÖ'NİN UYGULAMA GRUBUNA İLİŞKİN BULGULARI

Tablo 21.Uygulama Grubu SBDÖöntest ve Sontest Wilcoxon Testi Sonuçları

Öntest ve Sontest					
SBDÖ		N	Sıra ortalaması	Z	P
1.Konuşmayı Başlatır.	Negatif Sıra	2	7,50	-4,904	,000
	Pozitif Sıra	32	18,13		
	Eşit	21			
2.Konuşmayı Bitirir.	Negatif Sıra	4	18,50	-4,234	,000
	Pozitif Sıra	33	19,06		
	Eşit	18			
3.Konuşmak için başkalarının konuşmasını tamamlamasını bekler.	Negatif Sıra	3	13,33	-5,523	,000
	Pozitif Sıra	42	23,69		
	Eşit	10			
4.Konuşurken içinde bulunduğu ortama göre ses tonunu ayarlar.	Negatif Sıra	5	9,00	-5,084	,000
	Pozitif Sıra	36	22,67		
	Eşit	14			
5.İlk tanıştığı kişilere kendisini tanıtır.	Negatif Sıra	3	21,33	-4,614	,000
	Pozitif Sıra	36	19,89		
	Eşit	16			
6.Tanıdığı kişileri başkalarına tanıtır.	Negatif Sıra	1	8,00	-5,172	,000
	Pozitif Sıra	35	18,80		
	Eşit	19			
7.Tanıdığı kişilerle karşılaşınca gülümser.	Negatif Sıra	1	15,00	-4,879	,000
	Pozitif Sıra	33	17,58		
	Eşit	21			
8.Tanıdığı kişilerle karşılaşınca selam verir.(Sözlü yada başı ile)	Negatif Sıra	3	6,50	-5,390	,000
	Pozitif Sıra	38	22,14		
	Eşit	14			
9.Gereksinim duyduğunda başkalarından yardım ister.	Negatif Sıra	4	19,88	-4,815	,000
	Pozitif Sıra	39	22,22		
	Eşit	12			
10.Yardıma gereksinimi olan kişiler yardım istemeden onlara yardım etmeyi teklif eder.	Negatif Sıra	3	13,67	-5,280	,000
	Pozitif Sıra	40	22,63		
	Eşit	12			
11.Kendisine yardım edildiğinde teşekkür eder.	Negatif Sıra	2	11,50	-4,917	,000
	Pozitif Sıra	34	18,91		
	Eşit	19			
12.Birisine zarar verdiğinde özür diler.	Negatif Sıra	1	16,50	-5,410	,000
	Pozitif Sıra	40	21,11		
	Eşit	14			

Tablo 21. Uygulama Grubu SBDÖ Öntest ve Sontest Wilcoxon Testi Sonuçları (devam)

Öntest ve Sontest					
SBDÖ		N	Sıra ortalaması	Z	P
13.Birşey istediğinde lütfen sözcüğünü kullanır.	Negatif Sıra	0	,00	-5,354	,000
	Pozitif Sıra	37	19,00		
	Eşit	18			
14.Grup faaliyetlerine katılır.	Negatif Sıra	1	7,00	-6,023	,000
	Pozitif Sıra	46	24,37		
	Eşit	8			
15.Grupta iş bölümüne uyar.	Negatif Sıra	2	9,00	-5,944	,000
	Pozitif Sıra	46	25,17		
	Eşit	7			
16.Grupta sorumluluğunu yerine getirir.	Negatif Sıra	2	18,00	-5,374	,000
	Pozitif Sıra	41	22,20		
	Eşit	12			
17.Arkadaşları bir iş başardığında onlara övücü sözler söyler.(Tebrik etmek gibi)	Negatif Sıra	0	,00	-5,771	,000
	Pozitif Sıra	43	22,00		
	Eşit	12			

Tablo 21’de, aile, öğretmenler ve gözlemciler tarafından değerlendirilen uygulama grubunun SBDÖ’nin her bir maddesi için karşılaştırılması Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile gerçekleştirilmiştir.Buna göre,SBDÖ’nin her bir maddesinin öntest ve sontesti arasında anlamlı farkların bulunduğu belirlenmiştir ($p < 0.05$). Aile, öğretmenler ve gözlemcilere göre uygulama grubu ön test ve son test puanları arasında en fazla anlamlı artışın“*Grup faaliyetlerine katılır*” ($z = -6,023$) maddesinde olduğu gözlenmiştir.

Tablo 22. Uygulama Grubunu Değerlendiren Aileve Sınıf Öğretmeni SBDÖ Öntest ve Sontest Wilcoxon Testi Sonuçları

Aile-Sınıf Öğretmeni (Öntest ve Sontest)					
SBDÖ		N	Sıra ortalaması	Z	P
1.Konuşmayı Başlatır.	Negatif Sıra	1	4,50	-2,961	,003
	Pozitif Sıra	12	7,21		
	Eşit	9			
2.Konuşmayı Bitirir.	Negatif Sıra	3	9,83	-1,477	,140
	Pozitif Sıra	11	6,86		
	Eşit	8			
3.Konuşmak için başkalarının konuşmasını tamamlamasını bekler.	Negatif Sıra	2	9,75	-2,953	,003
	Pozitif Sıra	16	9,47		
	Eşit	4			
4.Konuşurken içinde bulunduğu ortama göre ses tonunu ayarlar.	Negatif Sıra	3	5,00	-2,221	,026
	Pozitif Sıra	13	7,60		
	Eşit	8			
5.İlk tanıştığı kişilere kendisini tanıtır.	Negatif Sıra	3	9,83	-2,026	,043
	Pozitif Sıra	13	8,19		
	Eşit	6			
6.Tanıdığı kişileri başkalarına tanıtır.	Negatif Sıra	1	5,50	-3,087	,002
	Pozitif Sıra	13	7,65		
	Eşit	8			
7.Tanıdığı kişilerle karşılaşınca gülümser.	Negatif Sıra	1	5,00	-2,731	,006
	Pozitif Sıra	11	6,64		
	Eşit	10			
8.Tanıdığı kişilerle karşılaşınca selam verir.(Sözlü yada başı ile)	Negatif Sıra	1	2,50	-3,433	,001
	Pozitif Sıra	15	8,90		
	Eşit	6			
9.Gereksinim duyduğunda başkalarından yardım ister.	Negatif Sıra	3	8,83	-1,661	,097
	Pozitif Sıra	11	7,14		
	Eşit	8			
10.Yardıma gereksinimi olan kişiler yardım istemeden onlara yardım etmeyi teklif eder.	Negatif Sıra	2	7,75	-2,602	,009
	Pozitif Sıra	13	8,04		
	Eşit	7			
11.Kendisine yardım edildiğinde teşekkür eder.	Negatif Sıra	2	7,00	-2,009	,045
	Pozitif Sıra	10	6,40		
	Eşit	10			
12.Birisine zarar verdiğinde özür diler.	Negatif Sıra	1	8,50	-2,623	,009
	Pozitif Sıra	12	6,88		
	Eşit	9			

Tablo 22. Uygulama Grubunu Değerlendiren Aile ve Sınıf Öğretmeni SBDÖ Öntest ve Sontest Wilcoxon Testi Sonuçları (devam)

Aile- Sınıf Öğretmeni (Öntest ve Sontest)					
SBDÖ		N	Sıra ortalaması	Z	P
13. Birşey istediğinde lütfen sözcüğünü kullanır.	Negatif Sıra	0	,00	-3,095	,002
	Pozitif Sıra	12	6,50		
	Eşit	10			
14. Grup faaliyetlerine katılır.	Negatif Sıra	1	2,50	-3,718	,000
	Pozitif Sıra	17	9,91		
	Eşit	4			
15. Grupta iş bölümüne uyar.	Negatif Sıra	2	4,00	-3,553	,000
	Pozitif Sıra	17	10,71		
	Eşit	3			
16. Grupta sorumluluğunu yerine getirir.	Negatif Sıra	2	6,50	-2,524	,012
	Pozitif Sıra	12	7,67		
	Eşit	8			
17. Arkadaşları bir iş başardığında onlara övücü sözler söyler. (Tebrik etmek gibi)	Negatif Sıra	0	,00	-3,680	,000
	Pozitif Sıra	17	9,00		
	Eşit	5			

Tablo 22’de, aile ve sınıf öğretmeni tarafından değerlendirilen uygulama grubunun SBDÖ’nin her bir maddesi için karşılaştırılması Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile gerçekleştirilmiştir. Buna göre, SBDÖ’nin “*Konuşmayı Bitirir*” maddesi ile “*Gereksinim duyduğunda başkalarından yardım ister*” maddesinin öntesti ve sontesti arasında anlamlı fark görülmemişken ($p > 0,05$), diğer maddelerin hepsinin öntesti ile sontesti arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir ($p < 0,05$). Aile ve sınıf öğretmenine göre uygulama grubu öntest ve sontest puanları arasında en fazla anlamlı artış “*Grup faaliyetlerine katılır*” ($z = -3,718$) maddesinde olduğu bulunmuştur.

Tablo 23. Uygulama Grubunu Değerlendiren Ailenin SBDÖ Öntest ve Sontest Wilcoxon Testi Sonuçları

Aile (Öntest ve Sontest)					
SBDÖ		N	Sıra ortalaması	Z	P
1.Konuşmayı Başlatır.	Negatif Sıra	0	,00	-2,428	,015
	Pozitif Sıra	7	4,00		
	Eşit	4			
2.Konuşmayı Bitirir.	Negatif Sıra	1	7,00	-1,580	,014
	Pozitif Sıra	7	4,14		
	Eşit	3			
3.Konuşmak için başkalarının konuşmasını tamamlamasını bekler.	Negatif Sıra	1	7,00	-1,887	,059
	Pozitif Sıra	8	4,75		
	Eşit	2			
4.Konuşurken içinde bulunduğu ortama göre ses tonunu ayarlar.	Negatif Sıra	1	2,50	-1,994	,046
	Pozitif Sıra	6	4,25		
	Eşit	4			
5.İlk tanıştığı kişilere kendisini tanıtır.	Negatif Sıra	2	7,75	-1,575	,115
	Pozitif Sıra	9	5,61		
	Eşit	0			
6.Tanıdığı kişileri başkalarına tanıştırır.	Negatif Sıra	1	3,50	-2,126	,033
	Pozitif Sıra	7	5,61		
	Eşit	3			
7.Tanıdığı kişilerle karşılaşınca gülümser.	Negatif Sıra	0	,00	-2,226	,026
	Pozitif Sıra	6	3,50		
	Eşit	5			
8.Tanıdığı kişilerle karşılaşınca selam verir.(Sözlü yada başı ile)	Negatif Sıra	1	1,50	-2,521	,012
	Pozitif Sıra	8	5,44		
	Eşit	2			
9.Gereksinim duyduğunda başkalarından yardım ister.	Negatif Sıra	1	5,50	-2,081	,037
	Pozitif Sıra	8	4,94		
	Eşit	2			
10.Yardıma gereksinimi olan kişiler yardım istemeden onlara yardım etmeyi teklif eder.	Negatif Sıra	0	,00	-2,739	,006
	Pozitif Sıra	9	5,00		
	Eşit	2			
11.Kendisine yardım edildiğinde teşekkür eder.	Negatif Sıra	0	,00	-2,232	,026
	Pozitif Sıra	6	3,50		
	Eşit	5			
12.Birisine zarar verdiğinde özür diler.	Negatif Sıra	0	,00	-2,539	,011
	Pozitif Sıra	8	4,50		
	Eşit	3			
13.Birşey istediğinde lütfen sözcüğünü kullanır.	Negatif Sıra	0	,00	-2,232	,026
	Pozitif Sıra	6	3,50		
	Eşit	5			

Tablo 23. Uygulama Grubunu Değerlendiren Ailenin SBDÖ Öntest ve Sontest Wilcoxon Testi Sonuçları (devam)

Aile (Öntest ve Sontest)					
SBDÖ		N	Sıra ortalaması	Z	P
14.Grup faaliyetlerine katılır	Negatif Sıra	1	1,00	-2,767	,006
	Pozitif Sıra	9	6,00		
	Eşit	1			
15.Grupta iş bölümüne uyar.	Negatif Sıra	0	,00	-2,825	,005
	Pozitif Sıra	10	5,50		
	Eşit	1			
16.Grupta sorumluluğunu yerine getirir.	Negatif Sıra	0	,00	-2,555	,011
	Pozitif Sıra	8	4,50		
	Eşit	3			
17.Arkadaşları bir iş başardığında onlara övücü sözler söyler(Tebrik etmek gibi).	Negatif Sıra	0	,00	-2,844	,004
	Pozitif Sıra	10	5,50		
	Eşit	1			

Tablo 23'te, aile tarafından değerlendirilen uygulama grubunun SBDÖ'nin her bir maddesi için karşılaştırılması Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile gerçekleştirilmiştir. Buna göre, SBDÖ'nin "*Konuşmak için başkalarının konuşmasını tamamlamasını bekler.*" maddesi ile "*İlk tanıştığı kişilere kendisini tanıtır.*" maddesinin öntesti ve sontesti arasında anlamlı fark görülmemişken ($p > 0,05$), diğer maddelerin hepsinin öntesti ile sontesti arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir ($p < 0,05$). Aileye göre uygulama grubu öntest ve sontest puanları arasında en fazla anlamlı artış "*Arkadaşları bir iş başardığında onlara övücü sözler söyler*" ($z = -2,844$) maddesinde olduğu bulunmuştur.

Tablo 24. Uygulama Grubunu Değerlendiren Sınıf Öğretmenin SBDÖ Öntest ve Sontest Wilcoxon Testi Sonuçları

Sınıf Öğretmeni (Öntest ve Sontest)					
SBDÖ		N	Sıra ortalaması	Z	P
1.Konuşmayı Başlatır.	Negatif Sıra	1	2,50	-1,730	,084
	Pozitif Sıra	5	3,70		
	Eşit	5			
2.Konuşmayı Bitirir.	Negatif Sıra	2	4,00	-,531	,595
	Pozitif Sıra	4	3,25		
	Eşit	5			
3.Konuşmak için başkalarının konuşmasını tamamlamasını bekler.	Negatif Sıra	1	3,50	-2,326	,020
	Pozitif Sıra	8	5,19		
	Eşit	2			
4.Konuşurken içinde bulunduğu ortama göre ses tonunu ayarlar.	Negatif Sıra	2	3,00	-1,000	,317
	Pozitif Sıra	4	3,75		
	Eşit	5			
5.İlk tanıştığı kişilere kendisini tanıtır.	Negatif Sıra	1	2,50	-1,414	,157
	Pozitif Sıra	4	3,13		
	Eşit	6			
6.Tanıdığı kişileri başkalarına tanıtır.	Negatif Sıra	0	,00	-2,271	,023
	Pozitif Sıra	6	3,50		
	Eşit	5			
7.Tanıdığı kişilerle karşılaşınca gülümser.	Negatif Sıra	1	2,50	-1,730	,084
	Pozitif Sıra	5	3,70		
	Eşit	5			
8.Tanıdığı kişilerle karşılaşınca selam verir.(Sözlü yada başı ile)	Negatif Sıra	0	,00	-2,392	,017
	Pozitif Sıra	7	4,00		
	Eşit	4			
9.Gereksinim duyduğunda başkalarından yardım ister.	Negatif Sıra	2	3,00	-,412	,680
	Pozitif Sıra	3	3,00		
	Eşit	6			
10.Yardıma gereksinimi olan kişiler yardım istemeden onlara yardım etmeyi teklif eder.	Negatif Sıra	2	3,50	-,750	,453
	Pozitif Sıra	4	3,50		
	Eşit	5			
11.Kendisine yardım edildiğinde teşekkür eder.	Negatif Sıra	2	4,50	-,324	,746
	Pozitif Sıra	4	3,00		
	Eşit	5			
12.Birisine zarar verdiğiğinde özür diler.	Negatif Sıra	1	4,50	-,828	,408
	Pozitif Sıra	4	2,63		
	Eşit	6			
13.Birşey istediğinde lütfen sözcüğünü kullanır.	Negatif Sıra	0	,00	-2,232	,026
	Pozitif Sıra	6	3,50		
	Eşit	5			

Tablo 24. Uygulama Grubunu Değerlendiren Sınıf Öğretmenin SBDÖ Öntest ve Sontest Wilcoxon Testi Sonuçları (devam)

Sınıf Öğretmeni (Öntest ve Sontest)					
SBDÖ		N	Sıra ortalaması	Z	P
14.Grup faaliyetlerine katılır.	Negatif Sıra	0	,00	-2,598	,009
	Pozitif Sıra	8	4,50		
	Eşit	3			
15.Grupta iş bölümüne uyar.	Negatif Sıra	2	2,50	-2,130	,033
	Pozitif Sıra	7	5,71		
	Eşit	2			
16.Grupta sorumluluğunu yerine getirir.	Negatif Sıra	2	4,00	-,541	,589
	Pozitif Sıra	4	3,25		
	Eşit	5			
17.Arkadaşları bir iş başardığında onlara övücü sözler söyler.(Tebrik etmek gibi)	Negatif Sıra	0	,00	-2,460	,014
	Pozitif Sıra	7	4,00		
	Eşit	4			

Tablo 24’te, sınıf öğretmeni tarafından değerlendirilen uygulama grubunun SBDÖ’nin her bir maddesi için karşılaştırılması Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile gerçekleştirilmiştir.Buna göre, SBDÖ’nin “*Konuşmak için başkalarının konuşmasını tamamlamasını bekler*”, “*Tanıdığı kişileri başkalarına tanıtır*”, “*Tanıdığı kişilerle karşılaşınca selam verir*”, “*Birşey istediğinde lütfen sözcüğünü kullanır*”, “*Grup faaliyetlerine katılır*”, “*Grupta iş bölümüne uyar*” ve “*Arkadaşları bir iş başardığında onlara övücü sözler söyler*” maddelerinin öntest ve sontesti arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir ($p < 0.05$). Sınıf öğretmenine göre uygulama grubu öntest ve sontest puanları arasında en fazla anlamlı artış “*Grup faaliyetlerine katılır.*” ($z = -2,598$) maddesinde olduğu bulunmuştur.

Tablo 25. Uygulama Grubunu Değerlendiren BE Öğretmenin SBDÖ Öntest ve Sontest Wilcoxon Testi Sonuçları

BE Öğretmeni (Öntest ve Sontest)					
SBDÖ		N	Sıra ortalaması	Z	P
1.Konuşmayı Başlatır.	Negatif Sıra	1	2,00	-1,134	,257
	Pozitif Sıra	3	2,67		
	Eşit	7			
2.Konuşmayı Bitirir.	Negatif Sıra	1	2,00	-1,511	,131
	Pozitif Sıra	4	3,25		
	Eşit	6			
3.Konuşmak için başkalarının konuşmasını tamamlamasını bekler.	Negatif Sıra	1	2,00	-1,823	,068
	Pozitif Sıra	5	3,80		
	Eşit	5			
4.Konuşurken içinde bulunduğu ortama göre ses tonunu ayarlar.	Negatif Sıra	2	2,50	-1,552	,121
	Pozitif Sıra	5	4,60		
	Eşit	4			
5.İlk tanıştığı kişilere kendisini tanıtır.	Negatif Sıra	0	,00	-1,890	,059
	Pozitif Sıra	4	2,50		
	Eşit	7			
6.Tanıdığı kişileri başkalarına tanıtır.	Negatif Sıra	0	,00	-1,857	,063
	Pozitif Sıra	4	2,50		
	Eşit	7			
7.Tanıdığı kişilerle karşılaşınca gülümser.	Negatif Sıra	0	,00	-2,414	,016
	Pozitif Sıra	7	4,00		
	Eşit	4			
8.Tanıdığı kişilerle karşılaşınca selam verir.(Sözlü yada başı ile)	Negatif Sıra	2	3,00	-1,725	,084
	Pozitif Sıra	6	5,00		
	Eşit	3			
9.Gereksinim duyduğunda başkalarından yardım ister.	Negatif Sıra	1	3,50	-2,126	,033
	Pozitif Sıra	7	4,64		
	Eşit	3			
10.Yardıma gereksinimi olan kişiler yardım istemeden onlara yardım etmeyi teklif eder.	Negatif Sıra	1	3,50	-2,126	,033
	Pozitif Sıra	7	4,64		
	Eşit	3			
11.Kendisine yardım edildiğinde teşekkür eder.	Negatif Sıra	0	,00	-1,841	,066
	Pozitif Sıra	4	2,50		
	Eşit	7			
12.Birisine zarar verdiğinde özür diler.	Negatif Sıra	0	,00	-2,232	,026
	Pozitif Sıra	6	3,50		
	Eşit	5			
13.Birşey istediğinde lütfen sözcüğünü kullanır.	Negatif Sıra	0	,00	-2,070	,038
	Pozitif Sıra	5	3,00		
	Eşit	6			

Tablo 25.Uygulama Grubunu Değerlendiren BE Öğretmenin SBDÖ Öntest ve Sontest Wilcoxon Testi Sonuçları (devam)

BE Öğretmeni (Öntest ve Sontest)					
SBDÖ		N	Sıra ortalaması	Z	P
14.Grup faaliyetlerine katılır.	Negatif Sıra	0	,00	-2,739	,006
	Pozitif Sıra	9	5,00		
	Eşit	2			
15.Grupta iş bölümüne uyar.	Negatif Sıra	0	,00	-2,810	,005
	Pozitif Sıra	9	5,00		
	Eşit	2			
16.Grupta sorumluluğunu yerine getirir.	Negatif Sıra	0	,00	-2,810	,005
	Pozitif Sıra	9	5,00		
	Eşit	2			
17.Arkadaşları bir iş başardığında onlara övücü sözler söyler.(Tebrik etmek gibi)	Negatif Sıra	0	,00	-2,041	,041
	Pozitif Sıra	5	3,00		
	Eşit	6			

Tablo 25’de, BE öğretmeni tarafından değerlendirilen uygulama grubunun SBDÖ’nin her bir maddesi için karşılaştırılması Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile gerçekleştirilmiştir.Buna göre, SBDÖ’nin “Tanıdığı kişilerle karşılaşınca gülümser”, “Tanıdığı kişilerle karşılaşınca selam verir”, “Gereksinim duyduğunda başkalarından yardım ister“, “Yardıma gereksinimi olan kişiler yardım istemeden onlara yardım etmeyi teklif eder.” “Birisine zarar verdiğinde özür diler.”, “Birşey istediğinde lütfen sözcüğünü kullanır”, “Grup faaliyetlerine katılır”, “Grupta iş bölümüne uyar”, “Grupta sorumluluğunu yerine getirir” ve “Arkadaşları bir iş başardığında onlara övücü sözler söyler” maddelerinin öntest ve sontesti arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir (p<0.05). Beden eğitimi öğretmenine göre uygulama grubunun öntest ve sontest puanları arasında en fazla anlamlı artış “Grupta iş bölümüne uyar.” (z=-2,810) ve “Grupta sorumluluğunu yerine getirir.” (z=-2,810)maddelerinde olduğu bulunmuştur.

Tablo 26.Uygulama Grubunu Değerlendiren Gözlemci 1'inSBDÖÖntest ve Sontest Wilcoxon Testi Sonuçları

Gözlmeçi 1 (Öntest ve Sontest)					
SBDÖ		N	Sıra ortalaması	Z	P
1.Konuşmayı Başlatır.	Negatif Sıra	0	,00	-2,842	,004
	Pozitif Sıra	10	5,50		
	Eşit	1			
2.Konuşmayı Bitirir.	Negatif Sıra	0	,00	-2,831	,005
	Pozitif Sıra	10	5,50		
	Eşit	1			
3.Konuşmak için başkalarının konuşmasını tamamlamasını bekler.	Negatif Sıra	0	,00	-3,071	,002
	Pozitif Sıra	11	6,00		
	Eşit	0			
4.Konuşurken içinde bulunduğu ortama göre ses tonunu ayarlar.	Negatif Sıra	0	,00	-3,022	,003
	Pozitif Sıra	11	6,00		
	Eşit	0			
5.İlk tanıştığı kişilere kendisini tanıtır.	Negatif Sıra	0	,00	-2,848	,004
	Pozitif Sıra	10	5,50		
	Eşit	1			
6.Tanıdığı kişileri başkalarına tanıtır.	Negatif Sıra	0	,00	-2,831	,005
	Pozitif Sıra	10	5,50		
	Eşit	1			
7.Tanıdığı kişilerle karşılaşınca gülümser.	Negatif Sıra	0	,00	-2,687	,007
	Pozitif Sıra	9	5,00		
	Eşit	2			
8.Tanıdığı kişilerle karşılaşınca selam verir.(Sözlü yada başı ile)	Negatif Sıra	0	,00	-2,844	,004
	Pozitif Sıra	10	5,50		
	Eşit	1			
9.Gereksinim duyduğunda başkalarından yardım ister.	Negatif Sıra	0	,00	-2,989	,003
	Pozitif Sıra	11	6,00		
	Eşit	0			
10.Yardıma gereksinimi olan kişiler yardım istemeden onlara yardım etmeyi teklif eder.	Negatif Sıra	0	,00	-2,821	,005
	Pozitif Sıra	10	5,50		
	Eşit	1			
11.Kendisine yardım edildiğinde teşekkür eder.	Negatif Sıra	0	,00	-2,831	,005
	Pozitif Sıra	10	5,50		
	Eşit	1			
12.Birisine zarar verdiğinde özür diler.	Negatif Sıra	0	,00	-2,961	,003
	Pozitif Sıra	11	6,00		
	Eşit	0			
13.Birşey istediğinde lütfen sözcüğünü kullanır.	Negatif Sıra	0	,00	-2,842	,004
	Pozitif Sıra	10	5,50		
	Eşit	1			

Tablo 26. Uygulama Grubunu Değerlendiren Gözlemci 1'in SBDÖ Öntest ve Sontest Wilcoxon Testi Sonuçları (devam)

Gözlmeçi 1 (Öntest ve Sontest)					
SBDÖ		N	Sıra ortalaması	Z	P
14.Grup faaliyetlerine katılır.	Negatif Sıra	0	,00	-2,971	,003
	Pozitif Sıra	11	6,00		
	Eşit	0			
15.Grupta iş bölümüne uyar.	Negatif Sıra	0	,00	-2,980	,003
	Pozitif Sıra	11	6,00		
	Eşit	0			
16.Grupta sorumluluğunu yerine getirir.	Negatif Sıra	0	,00	-2,976	,003
	Pozitif Sıra	11	6,00		
	Eşit	0			
17.Arkadaşları bir iş başardığında onlara övücü sözler söyler.(Tebrik etmek gibi)	Negatif Sıra	0	,00	-2,889	,004
	Pozitif Sıra	10	5,50		
	Eşit	1			

Tablo 26'da, gözlemci 1 tarafından değerlendirilen uygulama grubunun SBDÖ'nin her bir maddesi için karşılaştırılması Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile gerçekleştirilmiştir. Buna göre, SBDÖ'nin hedeflenen bütün maddelerinin öntest ve sontesti arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir ($p < 0.05$). Gözlemci 1'e göre uygulama grubunun öntest ve sontest puanları arasında en fazla anlamlı artış "*Konuşmak için başkalarının konuşmasını tamamlamasını bekler.*" ($z = -3,071$) maddesinde olduğu bulunmuştur.

Tablo 27. Uygulama Grubunu Değerlendiren Gözlemci 2'nin SBDÖ Öntest ve Sontest Wilcoxon Testi Sonuçları

Gözlemci 2 (Öntest ve Sontest)					
SBDÖ		N	Sıra ortalaması	Z	P
1.Konuşmayı Başlatır.	Negatif Sıra	0	,00	-2,414	,016
	Pozitif Sıra	7	4,00		
	Eşit	4			
2.Konuşmayı Bitirir.	Negatif Sıra	0	,00	-2,555	,011
	Pozitif Sıra	8	4,50		
	Eşit	3			
3.Konuşmak için başkalarının konuşmasını tamamlamasını bekler.	Negatif Sıra	0	,00	-2,913	,004
	Pozitif Sıra	10	5,50		
	Eşit	1			
4.Konuşurken içinde bulunduğu ortama göre ses tonunu ayarlar.	Negatif Sıra	0	,00	-2,827	,005
	Pozitif Sıra	10	5,50		
	Eşit	1			
5.İlk tanıştığı kişilere kendisini tanıtır.	Negatif Sıra	0	,00	-2,687	,007
	Pozitif Sıra	9	5,00		
	Eşit	2			
6.Tanıdığı kişileri başkalarına tanıtır.	Negatif Sıra	0	,00	-2,555	,011
	Pozitif Sıra	8	4,50		
	Eşit	3			
7.Tanıdığı kişilerle karşılaşınca gülümser.	Negatif Sıra	0	,00	-2,232	,026
	Pozitif Sıra	6	3,50		
	Eşit	5			
8.Tanıdığı kişilerle karşılaşınca selam verir.(Sözlü yada başı ile)	Negatif Sıra	0	,00	-2,410	,016
	Pozitif Sıra	7	4,00		
	Eşit	4			
9.Gereksinim duyduğunda başkalarından yardım ister.	Negatif Sıra	0	,00	-2,836	,005
	Pozitif Sıra	10	5,50		
	Eşit	1			
10.Yardıma gereksinimi olan kişiler yardım istemeden onlara yardım etmeyi teklif eder.	Negatif Sıra	0	,00	-2,825	,005
	Pozitif Sıra	10	5,50		
	Eşit	1			
11.Kendisine yardım edildiğinde teşekkür eder.	Negatif Sıra	0	,00	-2,842	,004
	Pozitif Sıra	10	5,50		
	Eşit	1			
12.Birisine zarar verdiğinde özür diler.	Negatif Sıra	0	,00	-2,976	,003
	Pozitif Sıra	11	6,00		
	Eşit	0			
13.Birşey istediğinde lütfen sözcüğünü kullanır.	Negatif Sıra	0	,00	-2,848	,004
	Pozitif Sıra	10	5,50		
	Eşit	1			

Tablo 27. Uygulama Grubunu Değerlendiren Gözlemci 2'nin SBDÖ Öntest ve Sontest Wilcoxon Testi Sonuçları (devam)

Gözlemci 2 (Öntest ve Sontest)					
SBDÖ		N	Sıra ortalaması	Z	P
14.Grup faaliyetlerine katılır.	Negatif Sıra	0	,00	-2,724	,006
	Pozitif Sıra	9	5,00		
	Eşit	2			
15.Grupta iş bölümüne uyar.	Negatif Sıra	0	,00	-2,754	,006
	Pozitif Sıra	9	5,00		
	Eşit	2			
16.Grupta sorumluluğunu yerine getirir.	Negatif Sıra	0	,00	-2,751	,006
	Pozitif Sıra	9	5,00		
	Eşit	2			
17.Arkadaşları bir iş başardığında onlara övücü sözler söyler.(Tebrik etmek gibi)	Negatif Sıra	0	,00	-2,976	,003
	Pozitif Sıra	11	6,50		
	Eşit	0			

Tablo 27’de, gözlemci 2 tarafından değerlendirilen uygulama grubunun SBDÖ’nin her bir maddesi için karşılaştırılması Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile gerçekleştirilmiştir. Buna göre, SBDÖ’nin hedeflenen bütün maddelerinin öntest ve sontestleri arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir ($p < 0.05$). Gözlemci 2’ye göre uygulama grubunun öntest ve sontest puanları arasında en fazla anlamlı artış “Birisine zarar verdiğinde özür diler.” ($z = -2,976$) ve “Arkadaşları bir iş başardığında onlara övücü sözler söyler.” ($z = -2,976$) maddelerinde olduğu bulunmuştur.

6.5 SBDÖ ALT BOYUTLARININ KONTROL GRUBUNA İLİŞKİN BULGULARI

Tablo 28. Kontrol Grubu SBDÖ Alt Boyutlar Öntest ve Sontest Wilcoxon Testi Sonuçları

Öntest ve Sontest					
SBDÖ Alt Boyutlar		N	Sıra Ortalaması	Z	P
Temel Konuşma Becerileri	Negatif Sıra	4	8,88		
	Pozitif Sıra	10	6,95	-1,078	,281
	Eşit	6			
Ön test \bar{X} : 3,52 (ss: ,966)					
Son test X: 3,65 (ss:1,125)					
İleri Konuşma Becerileri	Negatif Sıra	4	5,25		
	Pozitif Sıra	10	8,40	-2,011	,044
	Eşit	6			
Ön test \bar{X} : 3,00 (ss: ,688)					
Son test X: 3,42 (ss:1,091)					
İlişkiyi Başlatma Becerileri	Negatif Sıra	3	6,33		
	Pozitif Sıra	11	7,82	-2,110	,035
	Eşit	6			
Ön test \bar{X} : 3,42 (ss: ,847)					
Son test X: 3,90 (ss:1,165)					
İlişkiyi Sürdürme Becerileri	Negatif Sıra	5	4,30		
	Pozitif Sıra	9	9,28	-1,951	,051
	Eşit	6			
Ön test \bar{X} : 2,98 (ss: ,870)					
Son test X: 3,31 (ss:1,117)					
Grupla İş Yapma Becerileri	Negatif Sıra	2	4,00		
	Pozitif Sıra	10	7,00	-2,440	,015
	Eşit	8			
Ön test \bar{X} : 3,40 (ss: 1,26)					
Son test X: 4,00 (ss:1,293)					
Duygusal Beceriler	Negatif Sıra	0	,00		
	Pozitif Sıra	12	6,50	-3,100	,002
	Eşit	8			
Ön test \bar{X} : 2,05 (ss: ,759)					
Son test X: 3,15 (ss:1,348)					

Tablo 28’de kontrol grubunu, öntest ve sontest olarak değerlendiren aile ve sınıf öğretmeninin SBDÖ’ne verdikleri yanıtlar Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile gerçekleştirilmiştir. Buna göre, SBDÖ’nin ileri konuşma, ilişkiyi başlatma, grupla iş yapma ve duygusal beceriler alt boyutlarının öntest ve sontestleri arasında anlamlı fark görülürken ($p < 0,05$), temel konuşma ve ilişkiyi sürdürme becerileri alt boyutlarında anlamlı fark görülmediği belirlenmiştir ($p > 0,05$).

Tablo 29. Kontrol Grubunu Değerlendiren Ailenin SBDÖ Alt Boyutları Öntest ve Sontest Wilcoxon Testi Sonuçları

Aile (Öntest ve Sontest)					
SBDÖ Alt Boyutlar		N	Sıra Ortalaması	Z	P
Temel Konuşma Becerileri	Negatif Sıra	2	4,25	-,938	,348
	Pozitif Sıra	5	3,90		
	Eşit	3			
Ön test \bar{X} : 3,10 (ss: ,843)					
Son test X: 3,30 (ss: ,918)					
İleri Konuşma Becerileri	Negatif Sıra	2	2,75	-,552	,581
	Pozitif Sıra	3	3,17		
	Eşit	5			
Ön test \bar{X} : 2,95 (ss: ,368)					
Son test X: 3,05 (ss: ,724)					
İlişkiyi Başlatma Becerileri	Negatif Sıra	2	4,50	-,316	,752
	Pozitif Sıra	4	3,00		
	Eşit	4			
Ön test \bar{X} : 3,47 (ss: ,916)					
Son test X: 3,52 (ss:1,114)					
İlişkiyi Sürdürme Becerileri	Negatif Sıra	2	2,50	-,674	,500
	Pozitif Sıra	3	3,33		
	Eşit	5			
Ön test \bar{X} : 3,14 (ss: ,794)					
Son test X: 3,28 (ss: ,934)					
Grupla İş Yapma Becerileri	Negatif Sıra	2	1,50	-1,225	,221
	Pozitif Sıra	3	4,00		
	Eşit	5			
Ön test \bar{X} : 3,46 (ss: 1,090)					
Son test X: 3,93 (ss:1,274)					
Duygusal Beceriler	Negatif Sıra	0	,00	-1,633	,102
	Pozitif Sıra	3	2,00		
	Eşit	7			
Ön test \bar{X} : 2,10 (ss: ,738)					
Son test X: 2,80 (ss:1,398)					

Tablo 29’da kontrol grubunu, öntest ve sontest olarak değerlendiren ailenin, SBDÖ’ne verdikleri yanıtlar Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi ile gerçekleştirilmiştir. Aile’ye göre,SBDÖ’nin bütün alt boyutlarının öntesti ve sontesti arasında anlamlı fark görülmediği belirlenmiştir ($p>0,05$).

Tablo 30.Kontrol Grubunu Değerlendiren Sınıf Öğretmenin SBDÖ Alt Boyutları Öntest ve Sontest Wilcoxon Testi Sonuçları

Sınıf Öğretmeni (Öntest ve Sontest)					
SBDÖ Alt Boyutlar		N	Sıra Ortalaması	Z	P
Temel Konuşma Becerileri	Negatif Sıra	2	5,00		
	Pozitif Sıra	5	3,60	-,682	,495
	Eşit	3			
Ön test \bar{X} : 3,95 (ss: ,926)					
Son test X: 4,00 (ss:1,247)					
İleri Konuşma Becerileri	Negatif Sıra	2	3,00		
	Pozitif Sıra	7	5,57	-1,976	,048
	Eşit	1			
Ön test \bar{X} : 3,05 (ss: ,926)					
Son test X: 3,80 (ss:1,295)					
İlişkiyi Başlatma Becerileri	Negatif Sıra	1	1,50		
	Pozitif Sıra	7	4,93	-2,316	,021
	Eşit	2			
Ön test \bar{X} : 3,37 (ss: ,818)					
Son test X: 4,27 (ss:1,145)					
İlişkiyi Sürdürme Becerileri	Negatif Sıra	3	2,17		
	Pozitif Sıra	6	6,42	-1,899	,058
	Eşit	1			
Ön test \bar{X} : 2,82 (ss: ,954)					
Son test X: 3,34 (ss:1,326)					
Grupla İş Yapma Becerileri	Negatif Sıra	0	,00		
	Pozitif Sıra	7	4,00	-2,371	,018
	Eşit	3			
Ön test \bar{X} : 3,33 (ss: 1,482)					
Son test X: 4,06 (ss:1,377)					
Duygusal Beceriler	Negatif Sıra	0	,00		
	Pozitif Sıra	9	5,00	-2,714	,007
	Eşit	1			
Ön test \bar{X} : 2,00 (ss: ,816)					
Son test X: 3,50 (ss:1,269)					

Tablo 30'da kontrol grubunu, öntest ve sontest olarak değerlendiren sınıf öğretmenin, SBDÖ'ne verdiği yanıtlar Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi ile gerçekleştirilmiştir. Sınıf öğretmenine göre, SBDÖ'nin ileri konuşma, ilişkiyi başlatma, grupla iş yapma ve duygusal beceriler alt boyutlarının öntesti ve sontesti arasında anlamlı fark görülürken ($p < 0.05$), temel konuşma ve ilişkiyi sürdürme becerileri alt boyutlarının öntesti ve sontesti arasında anlamlı fark görülmediği belirlenmiştir ($p > 0.05$).

6.6 SBDÖ'NİN KONTROL GRUBUNA İLİŞKİN BULGULARI

Tablo 31. Kontrol GrubuSBDÖ Öntest ve Sontest Wilcoxon Testi Sonuçları

Öntest ve Sontest					
SBDÖ		N	Sıra ortalaması	Z	P
1.Konuşmayı Başlatır.	Negatif Sıra	3	9,00	-,946	,335
	Pozitif Sıra	9	5,67		
	Eşit	8			
2.Konuşmayı Bitirir.	Negatif Sıra	4	6,00	-,361	,718
	Pozitif Sıra	6	5,17		
	Eşit	10			
3.Konuşmak için başkalarının konuşmasını tamamlamasını bekler.	Negatif Sıra	3	4,00	-1,931	,053
	Pozitif Sıra	8	6,75		
	Eşit	9			
4.Konuşurken içinde bulunduğu ortama göre ses tonunu ayarlar.	Negatif Sıra	6	6,17	-1,345	,179
	Pozitif Sıra	9	9,22		
	Eşit	5			
5.İlk tanıştığı kişilere kendisini tanıtır.	Negatif Sıra	4	4,00	-1,852	,064
	Pozitif Sıra	8	7,75		
	Eşit	8			
6.Tanıdığı kişileri başkalarına tanıştırır.	Negatif Sıra	1	2,00	-2,625	,009
	Pozitif Sıra	9	5,89		
	Eşit	10			
7.Tanıdığı kişilerle karşılaşınca gülümser.	Negatif Sıra	2	3,50	-,750	,453
	Pozitif Sıra	4	3,50		
	Eşit	14			
8.Tanıdığı kişilerle karşılaşınca selam verir.(Sözlü yada başı ile)	Negatif Sıra	2	6,75	-,641	,521
	Pozitif Sıra	6	3,75		
	Eşit	12			
9.Gereksinim duyduğunda başkalarından yardım ister.	Negatif Sıra	5	7,00	-,182	,856
	Pozitif Sıra	6	5,17		
	Eşit	9			
10.Yardıma gereksinimi olan kişiler yardım istemeden onlara yardım etmeyi teklif eder.	Negatif Sıra	2	5,00	-2,092	,036
	Pozitif Sıra	9	6,22		
	Eşit	9			
11.Kendisine yardım edildiğinde teşekkür eder.	Negatif Sıra	5	7,10	-,284	,776
	Pozitif Sıra	7	6,07		
	Eşit	8			
12.Birisine zarar verdiğinde özür diler.	Negatif Sıra	4	6,13	-1,805	,071
	Pozitif Sıra	10	8,05		
	Eşit	6			

Tablo 31. Kontrol GrubuSBDÖ Öntest ve Sontest Wilcoxon Testi Sonuçlar (devam)

Öntest ve Sontest					
SBDÖ		N	Sıra ortalaması	Z	P
13.Birşey istediğinde lütfen sözcüğünü kullanır.	Negatif Sıra	2	3,50	-1,558	,119
	Pozitif Sıra	6	4,83		
	Eşit	12			
14.Grup faaliyetlerine katılır.	Negatif Sıra	0	,00	-2,428	,015
	Pozitif Sıra	7	4,00		
	Eşit	13			
15.Grupta iş bölümüne uyar.	Negatif Sıra	2	4,00	-2,292	,022
	Pozitif Sıra	9	6,44		
	Eşit	9			
16.Grupta sorumluluğunu yerine getirir.	Negatif Sıra	2	3,50	-2,365	,018
	Pozitif Sıra	9	6,56		
	Eşit	9			
17.Arkadaşları bir iş başardığında onlara övücü sözler söyler.(Tebrik etmek gibi)	Negatif Sıra	0	,00	-3,100	,002
	Pozitif Sıra	12	6,50		
	Eşit	8			

Tablo 31’de kontrol grubunu, öntest ve sontest olarak değerlendiren aile ve sınıf öğretmeninin,SBDÖ’ne verdikleri yanıtlar Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi ile gerçekleştirilmiştir. Buna göre,altıncı“*Tanıdığı kişileri başkalarına tanıştırır*”onuncu “*Yardıma gereksinimi olan kişiler yardım istemeden onlara yardım etmeyi teklif eder*”, 14. “Grup faaliyetlerine katılır”, 15.“*Grupta iş bölümüne uyar*”,16. “Grupta sorumluluğunu yerine getirir” ve 17.“*Arkadaşları bir iş başardığında onlara övücü sözler söyler*”maddelerin öntesti ve sontesti arasında anlamlı fark görülürken($p<0.05$), birinci“*Konuşmayı Başlatır*”, ikinci “*Konuşmayı Bitirir*”, üçüncü“*Konuşmak için başkalarının konuşmasını tamamlamasını bekler*”, dördüncü“*Konuşurken içinde bulunduğu ortama göre ses tonunu ayarlar*”, beşinci“*İlk tanıştığı kişilere kendisini tanıtır*”, yedinci“*Tanıdığı kişilerle karşılaşınca gülümser*”, sekizinci“*Tanıdığı kişilerle karşılaşınca selam verir*”, dokuzuncu“*Gereksinim duyduğunda başkalarından yardım ister*”, 11. “*Kendisine yardım edildiğinde teşekkür eder*”, 12. “*Birisine zarar verdiğinde özür diler*”ve 13. “*Birşey istediğinde lütfen sözcüğünü kullanır*”maddelerin öntesti ve sontesti arasında anlamlı fark görülmediği belirlenmiştir($p>0,05$).

Tablo 32. Kontrol Grubunu Değerlendiren Ailenin SBDÖ Öntest ve Sontest Wilcoxon Testi Sonuçları

Aile (Öntest ve Sontest)					
SBDÖ		N	Sıra ortalaması	Z	P
1.Konuşmayı Başlatır.	Negatif Sıra	1	5,00	-,687	,492
	Pozitif Sıra	4	2,50		
	Eşit	5			
2.Konuşmayı Bitirir.	Negatif Sıra	2	2,50	,000	1,000
	Pozitif Sıra	2	2,50		
	Eşit	6			
3.Konuşmak için başkalarının konuşmasını tamamlamasını bekler.	Negatif Sıra	3	3,00	-,333	,739
	Pozitif Sıra	3	4,00		
	Eşit	4			
4.Konuşurken içinde bulunduğu ortama göre ses tonunu ayarlar.	Negatif Sıra	4	2,50	-,108	,914
	Pozitif Sıra	2	5,50		
	Eşit	4			
5.İlk tanıştığı kişilere kendisini tanıtır.	Negatif Sıra	4	3,00	-,333	,739
	Pozitif Sıra	2	4,50		
	Eşit	4			
6.Tanıdığı kişileri başkalarına tanıtır.	Negatif Sıra	1	2,00	-1,134	,257
	Pozitif Sıra	3	2,67		
	Eşit	6			
7.Tanıdığı kişilerle karşılaşınca gülümser.	Negatif Sıra	1	1,50	-,816	,414
	Pozitif Sıra	2	2,25		
	Eşit	7			
8.Tanıdığı kişilerle karşılaşınca selam verir.(Sözlü yada başı ile)	Negatif Sıra	2	3,25	-,552	,581
	Pozitif Sıra	2	1,75		
	Eşit	6			
9.Gereksinim duyduğunda başkalarından yardım ister.	Negatif Sıra	3	4,67	,000	1,000
	Pozitif Sıra	4	3,50		
	Eşit	3			
10.Yardıma gereksinimi olan kişiler yardım istemeden onlara yardım etmeyi teklif eder.	Negatif Sıra	2	3,00	-,378	,705
	Pozitif Sıra	2	2,00		
	Eşit	6			
11.Kendisine yardım edildiğinde teşekkür eder.	Negatif Sıra	3	4,00	-,345	,730
	Pozitif Sıra	4	4,00		
	Eşit	3			
12.Birisine zarar verdiğinde özür diler.	Negatif Sıra	1	5,00	-1,179	,238
	Pozitif Sıra	5	3,20		
	Eşit	4			
13.Birşey istediğinde lütfen sözcüğünü kullanır.	Negatif Sıra	1	2,00	-,535	,593
	Pozitif Sıra	2	2,00		
	Eşit	7			

Tablo 32. Kontrol Grubunu Değerlendiren Ailenin SBDÖ Öntest ve Sontest Wilcoxon Testi Sonuçları (devam)

Öntest ve Sontest					
SBDÖ		N	Sıra ortalaması	Z	P
14.Grup faaliyetlerine katılır.	Negatif Sıra	0	,00	-1,732	,083
	Pozitif Sıra	3	2,00		
	Eşit	7			
15.Grupta iş bölümüne uyar.	Negatif Sıra	2	2,00	-,962	,336
	Pozitif Sıra	3	3,67		
	Eşit	5			
16.Grupta sorumluluğunu yerine getirir.	Negatif Sıra	2	2,00	-,962	,336
	Pozitif Sıra	3	3,67		
	Eşit	5			
17.Arkadaşları bir iş başardığında onlara övücü sözler söyler.(Tebrik etmek gibi)	Negatif Sıra	0	,00	-1,633	,102
	Pozitif Sıra	3	2,00		
	Eşit	7			

Tablo 32’de kontrol grubunu, öntest ve sontest olarak değerlendiren ailenin SBDÖ’ne verdikleri yanıtlar Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile gerçekleştirilmiştir. Aile’ye göre,SBDÖ’nin bütün maddelerinin öntestleri ve sontestleri arasında anlamlı fark görülmediği belirlenmiştir ($p>0,05$).

Tablo 33. Kontrol Grubunu Değerlendiren Sınıf Öğretmeninin SBDÖ Öntest ve Sontest Wilcoxon Testi Sonuçları

Sınıf Öğretmeni(Öntest ve Sontest)					
SBDÖ		N	Sıra ortalaması	Z	P
1.Konuşmayı Başlatır.	Negatif Sıra	2	5,25	-,632	,527
	Pozitif Sıra	5	3,50		
	Eşit	3			
2.Konuşmayı Bitirir.	Negatif Sıra	2	4,00	-,531	,595
	Pozitif Sıra	4	3,25		
	Eşit	4			
3.Konuşmak için başkalarının konuşmasını tamamlamasını bekler.	Negatif Sıra	0	,00	-2,070	,038
	Pozitif Sıra	5	3,00		
	Eşit	5			
4.Konuşurken içinde bulunduğu ortama göre ses tonunu ayarlar.	Negatif Sıra	2	5,25	-1,461	,144
	Pozitif Sıra	7	4,93		
	Eşit	1			
5.İlk tanıştığı kişilere kendisini tanıtır.	Negatif Sıra	0	,00	-2,232	,026
	Pozitif Sıra	6	3,50		
	Eşit	4			
6.Tanıdığı kişileri başkalarına tanıtır.	Negatif Sıra	0	,00	-2,264	,024
	Pozitif Sıra	6	3,50		
	Eşit	4			
7.Tanıdığı kişilerle karşılaşınca gülümser.	Negatif Sıra	1	2,50	-,272	,785
	Pozitif Sıra	2	1,75		
	Eşit	7			
8.Tanıdığı kişilerle karşılaşınca selam verir.(Sözlü yada başı ile)	Negatif Sıra	0	,00	-1,857	,063
	Pozitif Sıra	4	2,50		
	Eşit	6			
9.Gereksinim duyduğunda başkalarından yardım ister.	Negatif Sıra	2	3,00	-,378	,705
	Pozitif Sıra	2	2,00		
	Eşit	6			
10.Yardıma gereksinimi olan kişiler yardım istemeden onlara yardım etmeyi teklif eder.	Negatif Sıra	0	,00	-2,456	,014
	Pozitif Sıra	7	4,00		
	Eşit	3			
11.Kendisine yardım edildiğinde teşekkür eder.	Negatif Sıra	2	3,75	,000	1,000
	Pozitif Sıra	3	2,50		
	Eşit	6			
12.Birisine zarar verdiğinde özür diler.	Negatif Sıra	3	3,00	-1,294	,196
	Pozitif Sıra	5	5,40		
	Eşit	2			
13.Birşey istediğinde lütfen sözcüğünü kullanır.	Negatif Sıra	1	1,50	-1,633	,102
	Pozitif Sıra	4	3,38		
	Eşit	5			

Tablo 33. Kontrol Grubunu Değerlendiren Sınıf Öğretmenin SBDÖ Öntest ve Sontest Wilcoxon Testi Sonuçları (devam)

Sınıf Öğretmeni (Öntest ve Sontest)					
SBDÖ		N	Sıra ortalaması	Z	P
14.Grup faaliyetlerine katılır.	Negatif Sıra	0	,00	-1,890	,059
	Pozitif Sıra	4	2,50		
	Eşit	6			
15.Grupta iş bölümüne uyar.	Negatif Sıra	0	,00	-2,271	,023
	Pozitif Sıra	6	3,50		
	Eşit	4			
16.Grupta sorumluluğunu yerine getirir.	Negatif Sıra	0	,00	-2,251	,024
	Pozitif Sıra	6	3,50		
	Eşit	4			
17.Arkadaşları bir iş başardığında onlara övücü sözler söyler.(Tebrik etmek gibi)	Negatif Sıra	0	,00	-2,714	,007
	Pozitif Sıra	9	5,00		
	Eşit	1			

Tablo 33’de kontrol grubunu, ön test ve son test olarak değerlendiren sınıf öğretmenin SBDÖ’ne verdiği yanıtlar Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile gerçekleştirilmiştir. Sınıf öğretmenine göre, SBDÖ’nin üçüncü “*Konuşmak için başkalarının konuşmasını tamamlamasını bekler*”, beşinci “*İlk tanıştığı kişilere kendisini tanıtır*”, altıncı “*Tanıdığı kişileri başkalarına tanıtır*”, sekizinci “*Tanıdığı kişilerle karşılaşınca selam verir*”, 10. “*Yardıma gereksinimi olan kişiler yardım istemeden onlara yardım etmeyi teklif eder*”, 15. “*Grupta iş bölümüne uyar*”, 16. “*Grupta sorumluluğunu yerine getirir*” ve 17. “*Arkadaşları bir iş başardığında onlara övücü sözler söyler*” maddelerinin öntesti ve sontesti arasında anlamlı fark görülürken ($p < 0,05$), birinci “*Konuşmayı Başlatır*”, ikinci “*Konuşmayı Bitirir*”, dördüncü “*Konuşurken içinde bulunduğu ortama göre ses tonunu ayarlar*”, yedinci “*Tanıdığı kişilerle karşılaşınca gülümser*”, dokuzuncu “*Gereksinim duyduğunda başkalarından yardım ister*”, 11. “*Kendisine yardım edildiğinde teşekkür eder*”, 12. “*Birisine zarar verdiğinde özür diler*”, 13. “*Birşey istediğinde lütfen sözcüğünü kullanır*” ve 14. “*Grup faaliyetlerine katılır*” maddelerinin öntesti ve sontesti arasında anlamlı fark görülmediği belirlenmiştir ($p > 0,05$).

6.7 UYARLANMIŞ EĞİTSEL OYUNLARIN SBDÖ ALT BOYUTLARINA ETKİSİ

Tablo 34. SBDÖ Alt Boyutlarındaki Gelişimin Karşılaştırılması

SBDÖ Alt Boyutları	Grup	N	Δ Test			
			Sıra ort.	Sıra toplam	U	P
Temel Konuşma Becerileri	Uygulama	55	41,31	2272,00	368,000	,027
	Kontrol	20	28,90	578,00		
İleri konuşma Becerileri	Uygulama	55	42,48	2336,50	303,500	,003
	Kontrol	20	25,68	513,50		
İlişkiyi Başlatma Becerileri	Uygulama	55	42,15	2318,50	321,500	,006
	Kontrol	20	26,58	531,50		
İlişkiyi Sürdürme Becerileri	Uygulama	55	43,49	2392,00	248,000	,000
	Kontrol	20	22,90	458,00		
Grupla İş Yapma Becerileri	Uygulama	55	42,88	2358,50	281,500	,001
	Kontrol	20	24,58	491,50		
Duygusal Beceriler	Uygulama	55	41,17	2264,50	375,500	,032
	Kontrol	20	29,28	585,50		

Tablo 34'e bakıldığında; "Uyarlanmış Eğitsel Oyun" programı öncesi ve sonrasında, uygulama ve kontrol grubunun gelişimlerini ortaya koyabilmek adına delta test (Δ) oluşturulmuştur. Δ Test, son test ile öntest farkı alınarak gelişimin ortaya çıkmasını sağlamaktadır. Oluşturulan Δ testlerin uygulama ve kontrol grubu Man Whitney U analizi bulgularına göre; SBDÖ alt boyutlarında anlamlı fark olduğu görülmektedir ($p < 0.05$).

Bu doğrultuda araştırmanın H1, H2, H3, H4, H5 ve H6 hipotezleri kabul edilmiştir ($p < 0.05$).

Tablo 35. SBDÖ Maddelerindeki Gelişimin Karşılaştırılması

SDBÖ	Grup	N	Δ Test			
			Sıra ort.	Sıra toplam	U	P
1.Konuşmayı Başlatır.	Uygulama	55	40,76	2242,00	398,000	,058
	Kontrol	20	30,40	608,00		
2.Konuşmayı Bitirir.	Uygulama	55	41,65	2291,00	349,000	,013
	Kontrol	20	27,95	559,00		
3. Konuşmak için başkalarının konuşmasını tamamlamasını bekler.	Uygulama	55	42,62	2344,00	296,000	,002
	Kontrol	20	25,55	506,00		
4.Konuşurken içinde bulunduğu ortama göre ses tonunu ayarlar.	Uygulama	55	41,07	2259,00	381,000	,038
	Kontrol	20	29,55	591,00		
5.İlk tanıştığı kişilere kendisini tanıtır.	Uygulama	55	40,99	2254,50	385,500	,042
	Kontrol	20	29,78	595,50		
6. Tanıdığı kişileri başkalarına tanıstırır.	Uygulama	55	39,03	2146,50	493,500	,484
	Kontrol	20	35,18	703,50		
7.Tanıdığı kişilerle karşılaşınca gülümser.	Uygulama	55	42,79	2353,50	286,500	,001
	Kontrol	20	24,83	496,50		
8.Tanıdığı kişilerle karşılaşınca selam verir.	Uygulama	55	42,79	2353,50	286,500	,001
	Kontrol	20	24,83	496,50		
9. Gereksinim duyduğunda başkalarından yardım ister.	Uygulama	55	43,45	2389,50	250,500	,000
	Kontrol	20	23,03	460,50		
10. Yardıma gereksinimi olan kişiler yardım istemeden onlara yardım etmeyi teklif eder.	Uygulama	55	41,17	2264,50	375,500	,032
	Kontrol	20	29,28	585,50		
11.Kendisine yardım edildiğinde teşekkür eder.	Uygulama	55	42,94	2361,50	278,500	,001
	Kontrol	20	24,43	488,50		
12. Birisine zarar verdiğinde özür diler	Uygulama	55	42,26	2324,50	315,500	,004
	Kontrol	20	26,28	525,50		
13. Birşey istediğinde lütfen sözcüğünü kullanır.	Uygulama	55	42,29	2326,00	314,000	,003
	Kontrol	20	26,20	524,50		

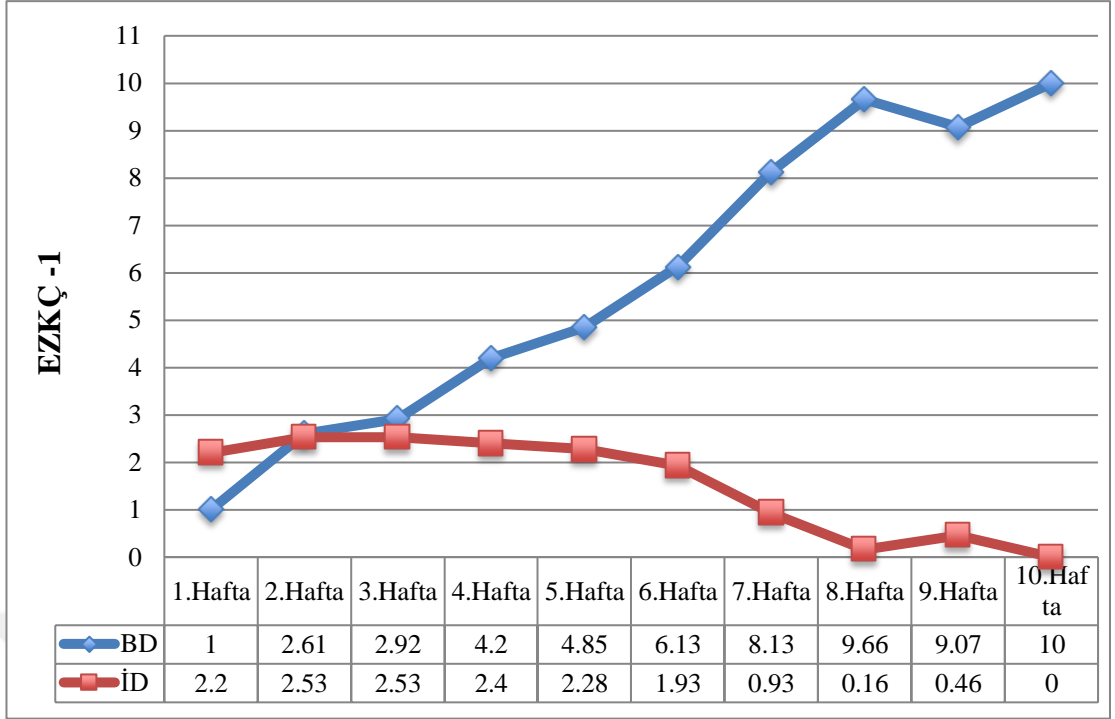
Tablo 35. SBDÖ Maddelerindeki Gelişimin Karşılaştırılması (devam)

SDBÖ	Grup	N	Δ Test			
			Sıra ort.	Sıra toplam	U	P
14.Grup faaliyetlerine katılır.	Uygulama	55	43,56	2396,00	244,000	,000
	Kontrol	20	22,70	454,00		
15.Grupta iş bölümüne uyar.	Uygulama	55	42,78	2353,00	287,000	,001
	Kontrol	20	24,85	497,00		
16.Grupta sorumluluğunu yerine getirir.	Uygulama	55	41,28	2270,50	369,500	,025
	Kontrol	20	28,98	579,50		
17. Arkadaşları bir iş başardığında onlara övücü sözler söyler.	Uygulama	55	41,17	2264,50	375,500	,032
	Kontrol	20	29,28	585,50		

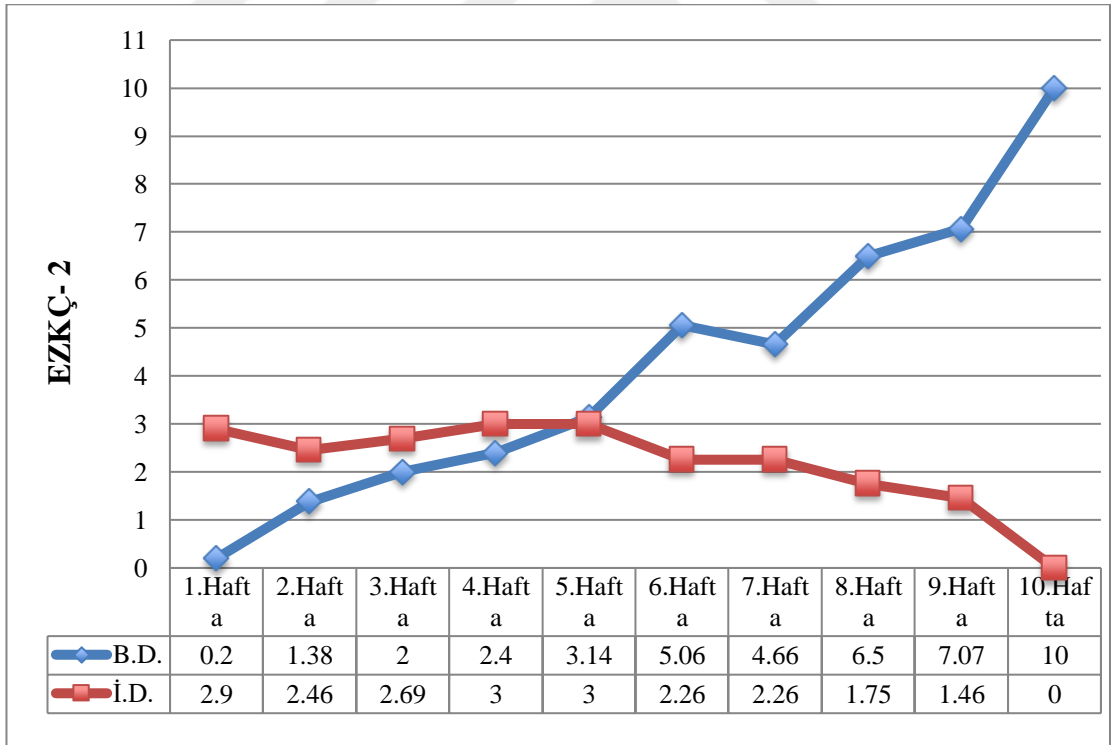
Tablo 35’da Uyarlanmış eğitsel oyun programının öncesi ve sonrası alınan öntest ve sontestlerin farkı ile Δ test oluşturulmuştur. Oluşturulan Δ testlerin uygulama ve kontrol grubu Man Whitney U analizi bulgularına göre; SBDÖ’nin sadece birinci “*Konuşmayı Başlatır*” ve altıncı “*Tanıdığı kişileri başkalarına tanıtır*” maddelerinde anlamlı fark görülmezken ($p > 0,05$). diğer maddelerin hepsinde anlamlı fark olduğu görülmektedir ($p < 0,05$).

6.8 SOSYAL BECERİ ANALİZİ GÖZLEM FORMUNA (SBAGF) İLİŞKİN BULGULAR

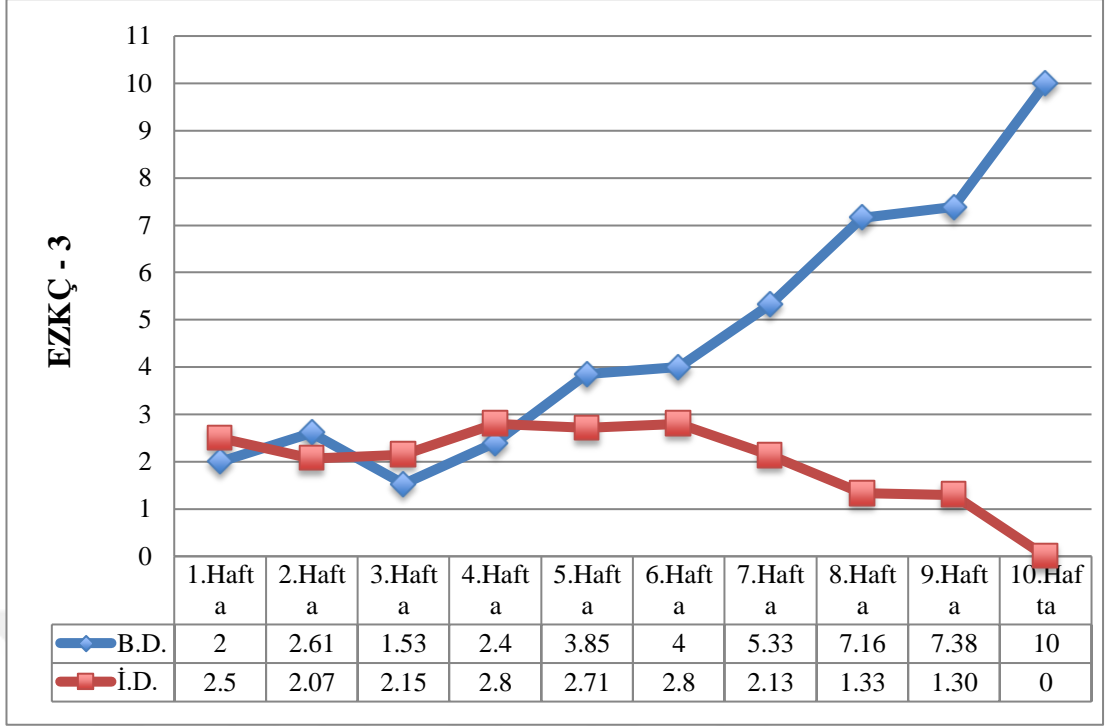
EZKÇ'ların sosyal beceri gelişimlerini takip etmek amacı ile oluşturulan SBAGF, "Uyarlanmış Eğitsel Oyun" uygulamalarının tüm oturumları video kamera kullanılarak kaydedilmiş ve araştırmacı tarafından bu kayıtlar izlenerek SBAGF'na, EZKÇ'un sergiledikleri davranışları kaydedilmiştir. Kaydetme sırasında EZKÇ sosyal beceriyi sergilerken yardım almadan gerçekleştirmişse, forma ilgili davranış bağımsız (B.D.) olarak gerçekleştirildiği kaydedilir. EZKÇ, ilgili basamaktaki sosyal beceriyi ipucu alınarak gerçekleştirmişse, ipucu ile gerçekleştirilen davranış (İ.D.) olarak kaydedilir. Eğer EZKÇ ilgili basamaktaki sosyal beceriyi ortaya koyamıyorsa, forma davranış yok olarak kaydedilir. Bağımsız olarak gerçekleştirilen davranış 2 puan, ipucu ile gerçekleştirilen davranış 1 puan ve gerçekleştirilemeyen her davranış 0 puan olarak değerlendirilir. Her çocuk her bir hedeflenen sosyal beceriyi oyun içerisinde en az beş kez deneme imkanı bulmaktadır. Beş deneme bağımsız davranış, ipucu ile davranış ve davranış yok olarak puanlanır. Daha sonra her bir hafta ortaya koyduğu bağımsız ve ipucu ile davranışları ayrı ayrı toplanır ve ortalaması alınır. Bu doğrultuda EZKÇ 10 hafta boyunca bağımsız gerçekleştirdiği davranış ortalaması ve ipucu ile gerçekleştirdiği davranış ortalaması alınarak 10 hafta boyunca izlediği gelişim performansları grafikleştirilerek ayrıntılı bir şekilde ortaya konmuştur.



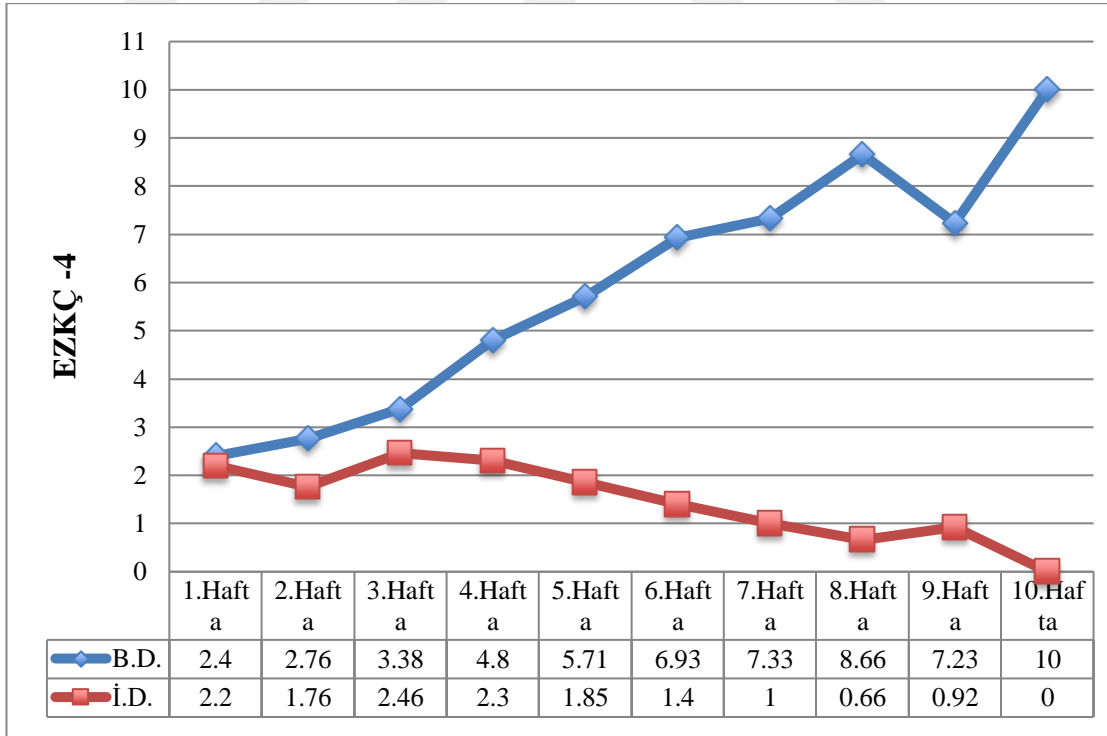
Şekil 4. EZKÇ-1' in SBAGF Bağımsız Davranış ve İpucu ile Davranış Ortalamaları



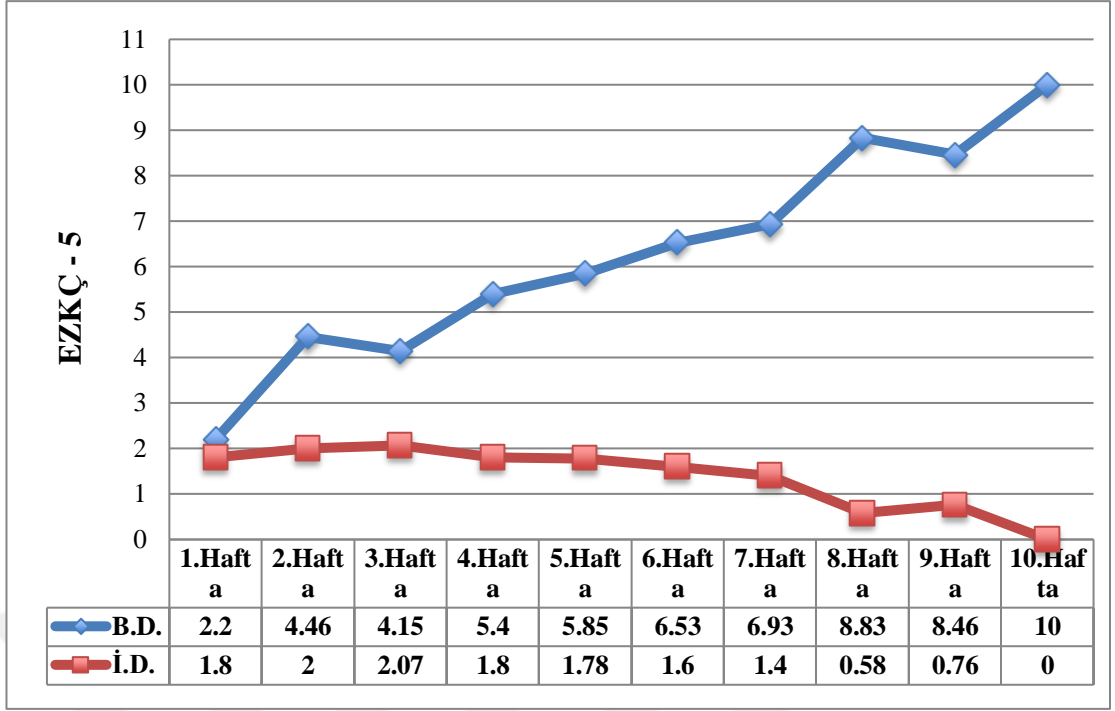
Şekil 5. EZKÇ-2' nin SBAGF Bağımsız ve İpucu ile Davranış Ortalamaları



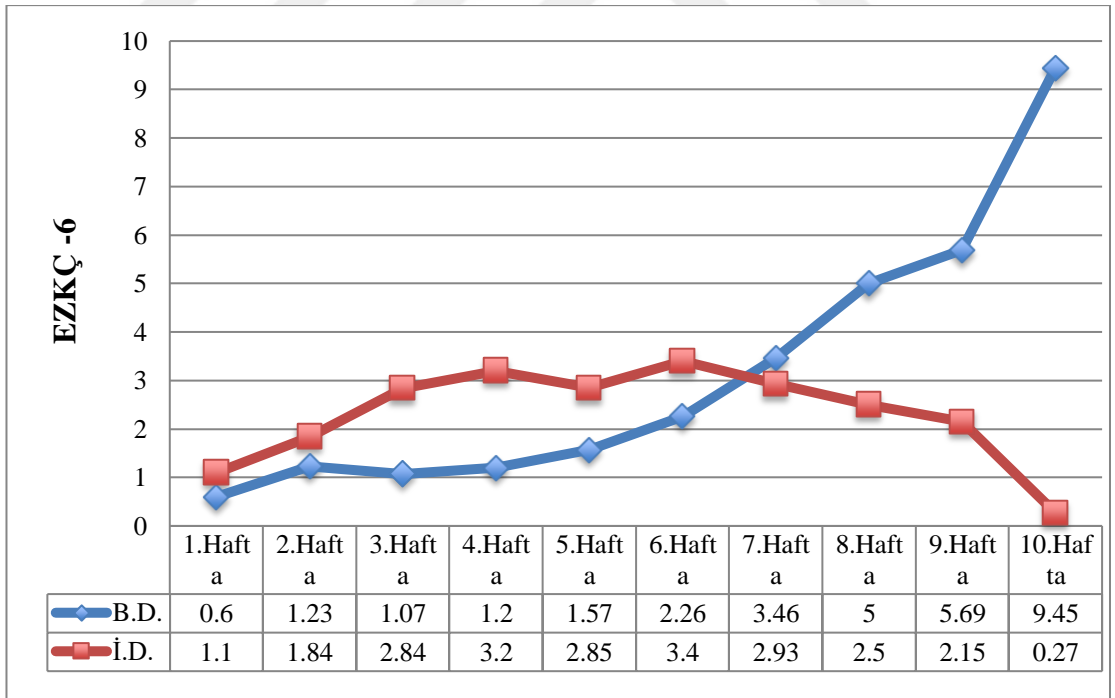
Şekil 6.EZKÇ-3' ünSBAGF Bağımsız Davranış ve İpucu ile Davranış Ortalamaları



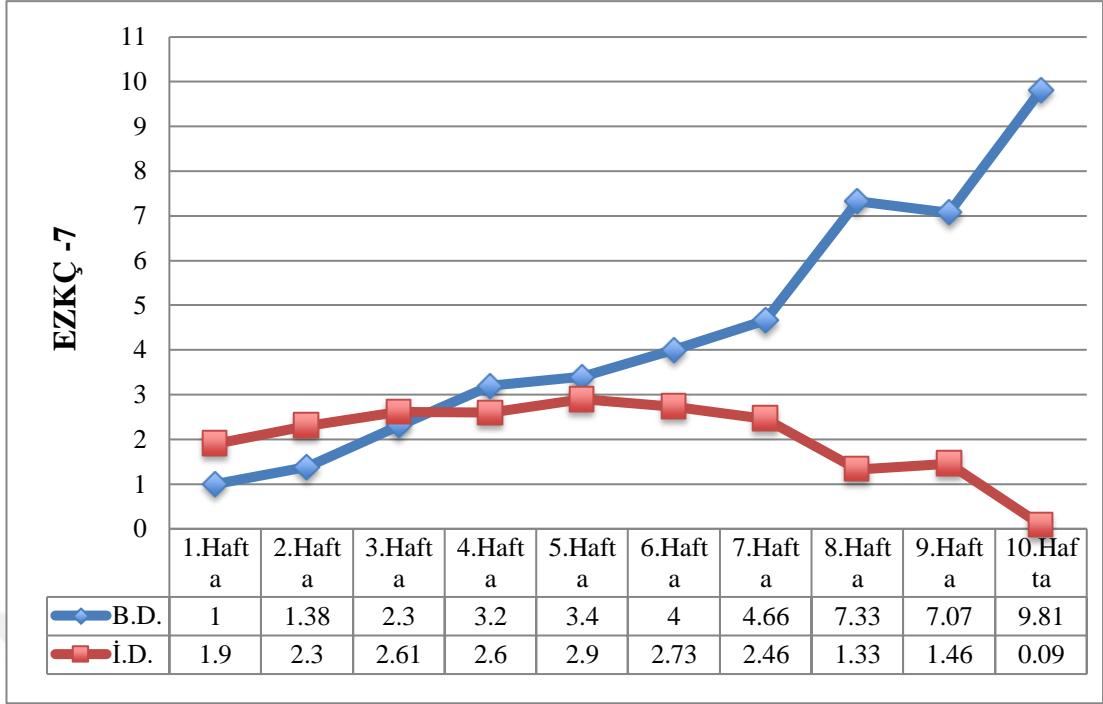
Şekil 7. EZKÇ-4' ünSBAGF Bağımsız Davranışve İpucu ile Davranış Ortalamaları



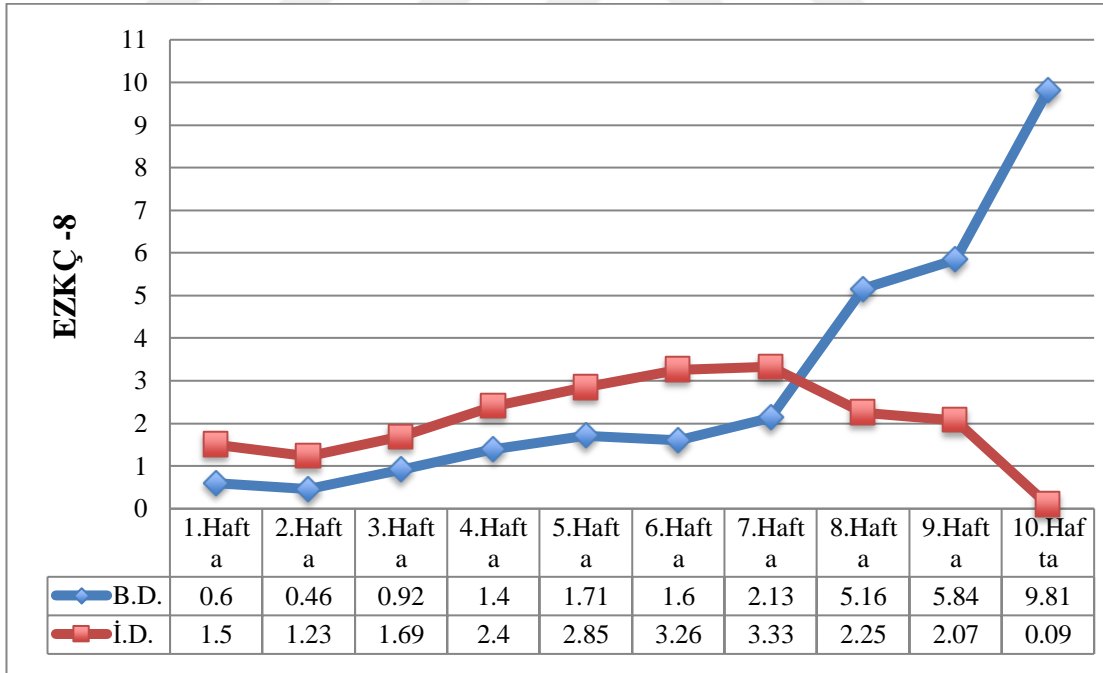
Şekil 8. EZKÇ 5' in SBAGF Bağımsız Davranış ve İpucu ile Davranış Ortalamaları



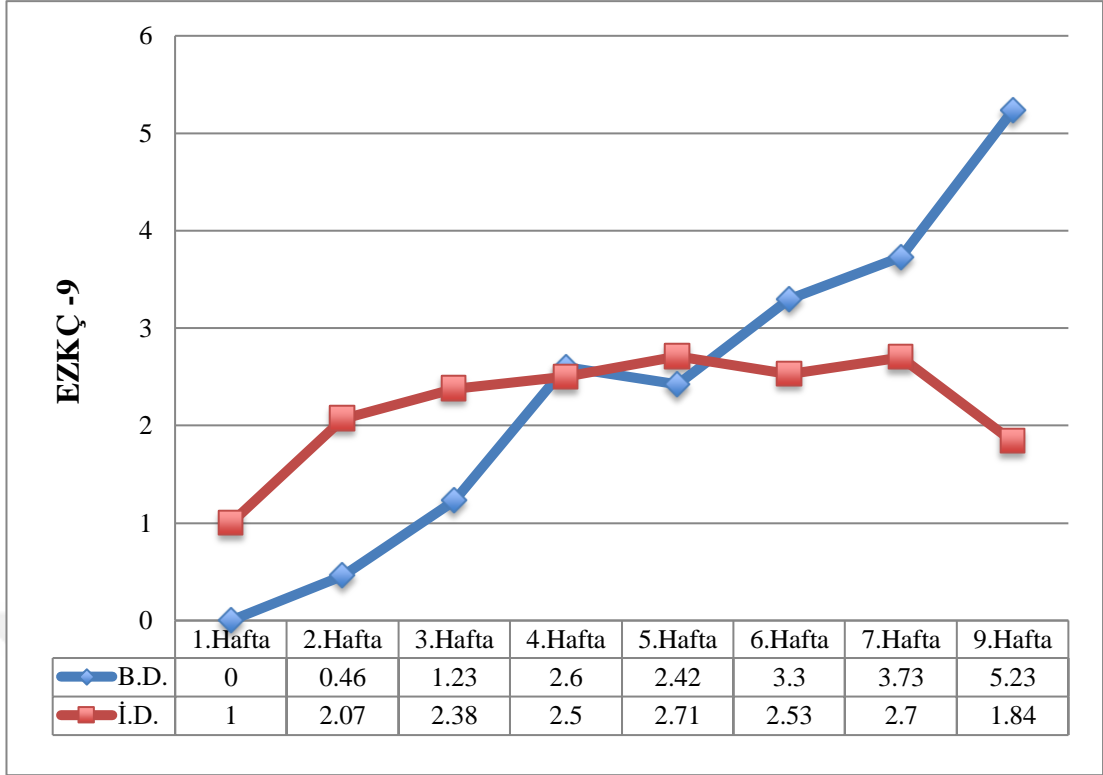
Şekil 9. EZKÇ-6' nin SBAGF Bağımsız Davranış ve İpucu ile Davranış Ortalamaları



Şekil 10.EZKÇ-7'ninSBAGF Bağımsız Davranış ve İpucu ile Davranış Ortalamaları



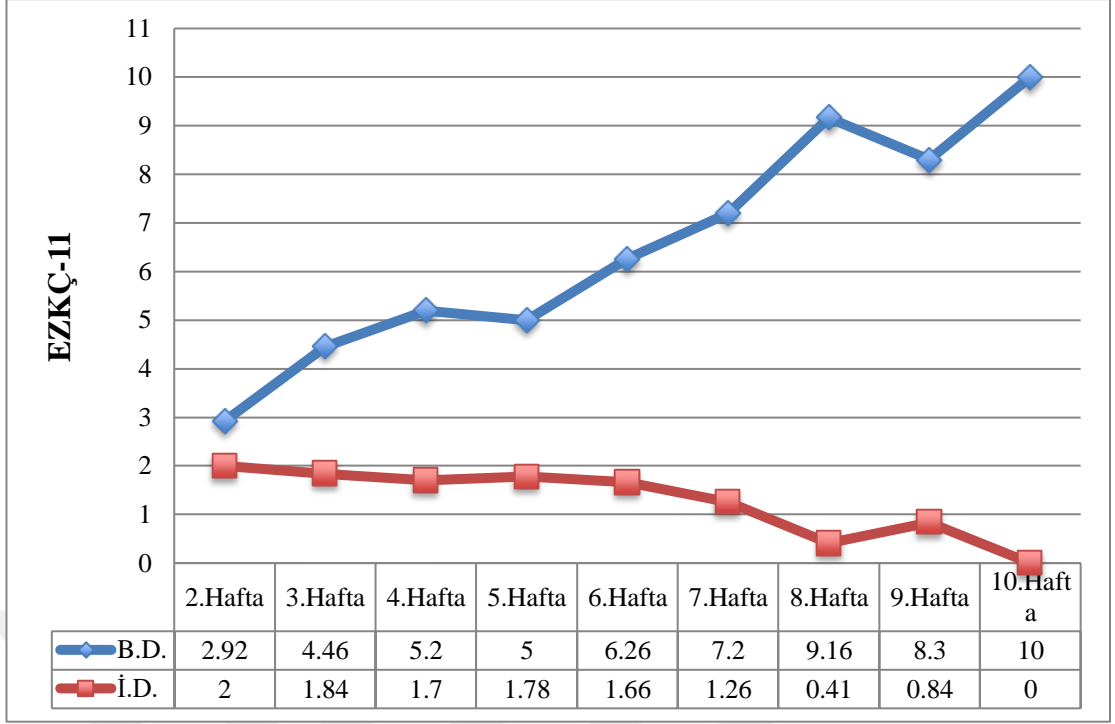
Şekil 11. EZKÇ-8'inSBAGF Bağımsız Davranış ve İpucu ile Davranış Ortalamaları



Şekil 12. EZKÇ-9'un SBAGF Bağımsız Davranış ve İpucu ile Davranış Ortalamaları



Şekil 13. EZKÇ-10'nun SBAGF Bağımsız Davranış ve İpucu ile Davranış Ortalamaları



Şekil 14. EZKÇ-11'in SBAGF Bağımsız Davranış ve İpucu ile Davranış Ortalamaları

“Uyarlanmış Eğitsel Oyun” eğitim programına katılan uygulama grubunun, 10 hafta boyunca haftada 2 gün 40 dakikalık derslerivideo ile kaydedilmiş ve daha sonra her bir EZKÇ'nin hedef sosyal becerileri bağımsız ve ipucu ile ortaya koyma durumları SBAGF kullanılarak incelenmiştir. Buna göre, şekiller incelendiğinde ipucu ile sergilenen davranışların istikrarlı bir şekilde azaldığı, bağımsız davranışların ise istikrarlı bir şekilde arttığı, yani ilk haftaya göre ortalama 7,72 kat arttığı görülmektedir. Ancak EZKÇ'lerin “Uyarlanmış Eğitsel Oyun” uygulamalarına devam edip etmeme durumlarının bağımsız davranış ve ipucu ile davranış ortalamalarını etkilediği görülmektedir (şekil 12, şekil 13). Bu doğrultuda şekil 12 incelendiğinde, 8. ve 10. haftalarda EZKÇ-9'un devamsızlık yaptığını ve diğer EZKÇ'lere göre uygulamaya katıldığı son hafta daha düşük bağımsız davranış ortalamasına (B.D.=5,23) sahip olduğu görülmektedir. Aynı zamanda ipucu ile sergilediği davranış ortalamalarında da 9.haftaya kadar azalma olmadığı görülmektedir. Şekil 13 incelendiğinde, EZKÇ-10'un 6 hafta uygulama sürecine katıldığı görülmektedir. Bununla birlikte 9.haftabağımsız davranış ortalaması (B.D.=3,8) ve ipucu ile davranış ortalamasının (İ.D.=2,7) oldukça birbirine yakın olduğu bunun da EZKÇ-10'un ipucu ile davranış sergilemeye devam ettiği anlamına

gelmektedir.EZKÇ-10'un bağımsız davranış ortalamaları beklendiği gibi artış gösterirken, ipucu davranış ortalamalarında da ise azalma olmadığı görülmektedir.Fakat, bu istisnalar dışında tüm uygulamalara katılan EZKÇ'ların 10. haftanın sonunda hiçbir sosyal beceriyi ipucu ile sergilemedikleri görülmektedir.EZKÇ'lar genel olarak ilk hafta ortalama 2 ile 3 ipucu davranış ile başladıkları ve ipucu ile davranışın giderek azaldığı görülmektedir.EZKÇ'ların ,“Uyarlanmış Eğitsel Oyun” uygulamalarının ilk haftalarında çoğunlukla ipucu ile sergilenen davranışlar ortaya koydukları, ortalama 5. ve 6. haftalardan sonra bağımsız sergilenen davranışların ipucu ile sergilenen davranışlardan daha fazla gerçekleşmeye başlamıştır.Ancak şekiller bütüncül biçimde incelendiğinde “Uyarlanmış Eğitsel Oyun” uygulamalarına 10 hafta boyunca katılan EZKÇ'ların çoğunlukla 3. veya 4. haftadan sonra bağımsız olarak sergiledikleri davranış sayıları ivmelenerek artışa geçmiştir. Aralıklı olarak “Uyarlanmış Eğitsel Oyun” uygulamalarına katılan EZKÇ'ların ivmelenme haftaları giderek kısmen uzamıştır. İpucu ile davranışların ortalamaları 6. haftadan itibaren ise azalışa geçmiştir. Dolayısıyla özellikle 6.haftadan itibaren “Uyarlanmış Eğitsel Oyun” uygulamalarının içeriği ve süresi etkili olmaya başladığı söylenebilir.EZKÇ'ler, 5. haftaya kadar hedeflenen sosyal becerilerin hepsi ilk kez çalışılmış ve 5. hafta ile birlikte hedeflenen sosyal becerilerin tekrar edilmeleri sayıları artmaya başlamıştır.

7.TARTIŞMA

Bu araştırmada EZKÇ'ların sosyal becerilerinin geliştirilmesinde "Uyarlanmış Eğitsel Oyun" uygulamalarının etkisinin incelenmesi amacı ile aileden, öğretmenlerden ve gözlemcilerden elde edilen veriler analiz edilerek EZKÇ'ların sosyal becerilerine "Uyarlanmış Eğitsel Oyun" uygulamalarının etkisi incelenmiştir. Bulgular, literatürdeki araştırmaların sonuçları ile EZKÇ'ların sosyal becerilerini etkileyen eğitim programları ve değerlendirenler çerçevesinde tartışılmıştır.

Sosyal becerilerin farklı ortamlarda birden fazla kaynaktan bilgi alarak değerlendirilmesi gerektiği literatürde sıklıkla vurgulanmaktadır (Merrell 2001). Bu doğrultuda çocukların sosyal becerilerinin okul ortamında öğretmenleri, ev ortamında ailesi tarafından değerlendirilmesi sosyal becerilerine yönelik çok daha fazla bilgi elde edilmesine sebep olmaktadır (Glover-Gagnon ve ark. 2007). Bu çalışmada da EZKÇ'ların sosyal becerilerinin aileleri, öğretmenleri ve gözlemciler tarafından değerlendirilmeleri arasında ilişki olup olmadığı araştırılmış, SBDÖ'nin alt boyutlarında ve maddelerinde aile ile diğer değerlendiriciler (öğretmenler ve gözlemciler) arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olmadığı görülmüştür. Fakat okul ortamında değerlendiren sınıf öğretmeni, BE öğretmeni ve uygulama sırasında değerlendiren gözlemciler arasında SBDÖ'nin bazı alt boyutlarda ve maddelerinde anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Örneğin; ilişkiyi başlatma becerileri, ilişkiyi sürdürme becerileri, grupta iş yapma becerileri alt boyutunda pozitif yönde anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. SBDÖ maddelerinde konuşmayı başlatma ve bitirme, konuşmak için başkalarının konuşmasını tamamlamasını bekler, ilk tanıştığı kişilere kendisini tanıtır, grup faaliyetlerine katılır gibi bazı maddelerde değerlendirilenler arasında anlamlı ilişki bulunmuştur.

Literatür incelendiğinde sosyal becerilerin değerlendirilmesinde aileler ile öğretmenlerin arasındaki ilişkinin düşük olduğu ortaya konmuştur (Hinshaw ve diğ. 1992; Merrell ve Poppinga 1994; Fagan ve Fantuzzo 1999; Manz ve diğ. 1999; Koning ve Magill-Evans 2001; Winsler ve Wallace 2002; Randazzo ve diğ. 2003; Oord ve

ark. 2005; Macintosh ve Dissanayake 2006; Glover-Gagnon ve diğ. 2007; Demir 2009).

Macintosh ve Dissanayake (2006) yaptıkları çalışmada, otizmli çocukların sosyal becerilerini SBDÖ'ni kullanarak değerlendiren aileler ile öğretmenlerin SBDÖ alt boyutlarında anlamlı şekilde farklılaştığını bulmuşlardır. Manz ve arkadaşları (1999) ise SBDÖ'ni kullanarak çocukların sosyal becerilerini değerlendiren aileler ile öğretmenlerin arasındaki ilişkinin düşük olduğunu bulmuşlardır. Fagan ve Fantuzzo (1999), çocuğu aynı ortamda değerlendiren anne ve baba arasındaki ilişki ile farklı ortamlarda değerlendiren anne-baba ve öğretmenlerin arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarına göre, anne ile babaların değerlendirmeleri arasında yüksek ilişki olduğunu, anne-babaların ile öğretmenlerin değerlendirmeleri arasında düşük düzeyde ilişki olduğunu bulmuşlardır. Yapılan çalışmalarda, çocukların sosyal becerilerini aynı ortamda gözlemleyenlerin benzer değerlendirmeleri yaptığı savunulmaktadır. Bu çalışmada da aynı ortamda değerlendirme yapan gözlemci 1 ile gözlemci 2 arasındaki ilişkinin anlamlı bulunmasını desteklemektedir.

Oord ve arkadaşları (2005) dikkat eksikliği ve aşırı hareketli tanısı almış (DEAH) çocukların sosyal becerileri ile normal gelişim gösteren çocukların sosyal becerilerini SBDÖ öğretmen, aile ve öğrenci formu ile değerlendirmişlerdir. Araştırmalarında hem DEAH'lı çocuklar için hem de normal gelişim gösteren çocuklar için farklı değerlendiriciler arasındaki ilişkiyi incelemişler, sonuçta öğretmen ve aile değerlendirmeleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığını belirlemişlerdir. Demir (2009) yaptığı çalışmada, otizm spektrum bozukluğu olan çocukların sosyal becerilerini değerlendiren aile ve öğretmen arasındaki ilişkinin düşük olduğunu belirtmiştir.

Literatür incelendiğinde aile ve öğretmen değerlendirmeleri arasında düşük düzeyde ilişkinin olduğu çalışmaların yanında, orta düzeyde ilişkinin olduğu çalışmalarda rastlanmaktadır (Bramlett ve ark. 1994; Shahim 2001). Bramlett ve arkadaşları (1994) yaptıkları çalışmada, zihinsel kısıtlılığı olan, normal gelişim gösteren ve öğrenme güçlüğü olan çocukların sosyal becerilerini değerlendiren aile ve öğretmen arasındaki ilişkinin orta düzeyde olduğunu belirtmişlerdir. Shahim (2001) çalışmasında ise, SBDÖ'ni kullanarak özel gereksinimli çocukların sosyal becerilerini değerlendiren aile ve öğretmen arasında orta düzeyde bir ilişkinin olduğunu bulmuştur.

Literatüre göre öğretmenler ile ailelerin arasındaki bu değerlendirme farklılığının

çeşitli nedenleri bulunmaktadır. Bunlardan biri, sosyal becerilerin çocukların bulunduğu ortama özgü olduğu bilinmektedir. Bu nedenle, araştırmacıların bunu göz önüne alması beklenmektedir (Achenbach ve ark. 1987; Gresham ve Elliott 1990). Gresham ve Elliott (1990) değerlendirenler arasındaki ilişkinin düşük olmasını, sosyal becerileri her değerlendirenin kendi gözlemlerine göre algılamasına bağlamıştır. Değerlendirenlerin kendi bekledikleri sosyal beceriler doğrultusunda yaptıkları gözlemler, çocukların sosyal becerilerini daha farklı değerlendirmelerine neden olabilmektedir. Mesela; evde aileler çocuklarından sorumluluk alma ve sorumluluğunu yerine getirme davranışlarını beklerken, öğretmen ise sınıfta grupla iş yapma becerileri ve yardım etme davranışlarını öğrencilerinden sergilemelerini bekleyebilmektedirler. Bu doğrultuda, çocuklar evde ve sınıfta farklı sosyal davranışları sergilemektedirler (Gresham ve Elliott 1990).

Glover-Gagnon ve arkadaşları (2007), aileler ile öğretmenlerin değerlendirmeleri arasındaki farklılıkların çocukları farklı ortamlarda gözlemlemenin yanı sıra çocukların davranışlarına ilişkin yargılarındaki farklılıktan kaynaklanabileceğini ifade etmektedirler. Aileler ve öğretmenlerin hoşgörü gösterecekleri davranışların farklı olabileceğinden dolayı değerlendirmeleri arasında da farklılıkların olabileceğini belirtmişlerdir. Ayrıca, öğretmenler çocukları akranlarıyla kıyaslayarak değerlendirebilirken, aileler çocuklarını diğer çocuklarla karşılaştırma yapmadan değerlendirmektedirler. Aileler sadece bir çocuk için değerlendirme yaparken, öğretmenlerin birçok çocuğu değerlendirmelerinin yorgunluk ve önyargıya neden olabileceğini, bunların tümünün değerlendiriciler arasındaki tutarlılığın düşmesinde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Merydith (2001) sosyal becerilerin değerlendirilmesinde öğretmenlerinde aileler gibi sadece bir çocuğu gözlemleyerek değerlendirmelerini böylelikle aile ile öğretmen arasındaki tutarlılığın artırılmasında değerlendirilen çocuk sayısının ile eşitlenerek sağlanabileceğini belirtmiştir (Akt. Demir 2009).

Bu çalışma sonunda, uygulama grubuna uygulanan “Uyarlanmış Eğitsel Oyun” programının, SBDÖ'nin temel konuşma, ileri konuşma, ilişkiyi başlatma, ilişkiyi sürdürme, grupla iş yapma ve duygusal beceriler alt boyutlarındaki konuşmayı başlatma, bitirme, dinleme, ses tonunu ayarlama, kendini tanıtmaya ve tanıdığı kişileri tanıştırmaya, gülümsemeye, selam verme, yardım isteme, yardım etme, özür dileme, teşekkür etme, lütfen sözcüğünü kullanma, grup faaliyetlerine katılma, grupta sorumluluk alma ve iş bölümüne uyma, arkadaşını tebrik etme maddelerinde etkili

olduğu görülmüştür. Bu bağlamda, uygulama grubundaki EZKÇ'ların sosyal becerilerinde, kontrol grubundaki EZKÇ'lara göre daha fazla gelişme olduğu bulunmuştur. Sonuç olarak "Uyarlanmış Eğitsel Oyun" programının, EZKÇ'ların hedeflenen sosyal becerilerin kazandırılmasında etkili olduğunu göstermiştir.

Çocukların sosyal beceri kazanmalarında akranları ile birlikte oynadığı oyun, sosyal ve motor becerilerini geliştirmelerini desteklerken, yaşamla ilgili becerileri ve davranış örneklerini model alarak öğrenebileceği ve deneyimleyebileceği bir ortamda sağlamaktadır (Rubin ve ark. 1983). Çocukların sosyal becerileri kazanmalarında diğer bir önemli bir unsur akranları ile iletişim kurmalarıdır. Çünkü çocuk, oyun oynarken sözlü ya da sözsüz olarak sergilediği davranışlar, onun iletişim ve dil becerilerinin gelişimi ve zenginleşmesi için ortam sağlar (Önder 2005).

Okula başlama çağındaki bir çocuğun temel sosyal beceriler olan; tanıdıklarına gülümseme, göz ile iletişim kurma, dinleme gibi iletişim becerilerine ile iş birliği yapma, gruba katılma, yardım etme gibi temel sosyal becerilere sahip olması beklenmektedir. Bu doğrultuda araştırmalar okul çağına kadar çocukların belirli bir seviyede sosyal becerileri kazanamadıklarında yaşamlarının diğer dönemlerinde risk altında olabileme ihtimalinin yüksek olduğunu göstermektedir (Hops 1983; Parker ve Asher 1987).

Yapılan araştırmalarda, sosyal becerilerin geliştirilmesinde uygulanan oyun programının dinleme, sırasını bekleme, ilişkiyi başlatma ve ilişkiyi sürdürme, kendini rahatça ifade edebilme, sözlü veya sözsüz iletişim yöntemlerini kullanabilme, başkalarının duygu ve düşüncelerini anlayabilme, çatışma durumlarında problem çözme becerilerini kullanabilme, grup etkinliklerine katılma gibi sosyal davranışlarda gelişme olduğu ortaya konmaktadır (Bierman ve Furman 1984; Gresham 1985; Mize ve Ladd 1990; Hepler 1990; Kutnick ve Marshall 1993; Choi ve Heckenlaible-Gotto 1998; Lane 1999; Göker 2001; Önalın- Akfırat 2004; Öksüz 2004; Karahan 2005; Çelik 2007; Dereli 2008; Yaman 2015; Yaman 2019; Asya ve Naeema 2019).

Asiya ve Naeema (2019) çalışmalarında, zihinsel kısıtlılığı olan bir çocuğun sosyalleşme becerilerine boş zaman ve oyun aktivitelerinin etkisini araştırmışlardır. Çalışma deneysel yöntem olup, Lahor'daki dezavantajlı çocuklar için özel bir eğitim okulunda yapılmıştır. Akranlarından oluşan, oyun grubunun bir parçası olan zihinsel engelli bir çocuk, haftada iki gün, 25-30 dakikadan oluşan grup aktivitelerine katılmıştır. Sonuç olarak, boş zaman ve oyun sosyal grup etkinliklerinin zihinsel kısıtlılığı bir çocuğun genel sosyal becerilerini geliştirmede

etkili olduğu bulunmuştur.

Bayam (2017), otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara uygulanan oyun etkinliklerinin dil gelişimlerine ve sosyal becerilerine etkisini incelemek için yapmış olduğu araştırma sonucunda, çocukların oyun etkinliklerine katıldıkça dil gelişimi ve sosyal beceri düzeylerinde artış olduğunu ifade etmiştir.

Yaman (2015) ise araştırmasında, EZKÇ'larda oyun ve spor etkinliklerinin grup üyeliği kazanma ve takım çalışmasına katılma gibi sosyal yönleri geliştirdiğini belirlemiştir.

Duman ve Sukan (2014) yaptıkları çalışmalarında, aile görüşlerine göre fiziksel aktivitenin ZKÇ'ların iletişim becerilerinin gelişmesine katkı sağladığı, bununla birlikte çocuklar toplumda daha fazla kabul görmeye ve uyum göstermeye başladıklarını ifade etmişlerdir.

Avcioğlu (2012) zihinsel kısıtlılığı olan tek denekli bir çalışmasında, kendini tanıtmaya sosyal becerisini kazandırmada ve bu beceriyi genellemede işbirliğine dayalı öğrenme ortamında kullanılan drama yönteminin etkili olup olmadığının araştırması, zihinsel kısıtlılığı olan çocukların kendini tanıtmaya becerisini kazandıkları ve okulda yaşlıları ile birlikte katıldıkları oyun etkinliklerinde genelleyebildiklerini ifade etmiştir.

Demirdağ (2010), öğretilbilir zihinsel engelli çocuklarda spora katılımın teşekkür etme, özür dileme ve liderlik gibi sosyal beceri davranışlarının gelişimine katkı sağladığı belirlenmiştir. Şahin ve Işıtan (2010), hafif düzeyde zihinsel kısıtlılığı ve öğrenme güçlüğü olan çocuklarda spora katılımın sosyal beceri gelişimini ve arkadaş ilişkilerini geliştirdiğini yaptıkları çalışmalarında belirtmişlerdir. Şenel (2009) çalışmasında, otizmli çocuklarda spor ve sanat etkinliklerine katılımın sosyal gelişimin önemli bir belirleyicisi olan iletişim becerilerinin gelişimine katkı sağladığını belirtmiştir. İlhan (2008) yapmış olduğu araştırma sonucunda ise, zihinsel kısıtlılığı olan çocuklara uygulanan beden eğitimi programının, çocukların sosyalleşme becerilerini olumlu yönde etkilediğini, özellikle akranları ile etkileşim, grup faaliyetlerine katılma ve paylaşma gibi becerilerde anlamlı düzeyde gelişime sebep olduğunu ifade etmiştir.

Duruoalp (2009), "Oyun Temelli Sosyal Beceri Eğitimi" programına katılan çocukların sosyal uyum ve becerilerinde, kontrol grubundaki çocuklara göre daha yüksek bir gelişimin ve anlamlı düzeyde farklılığın olduğunu belirtmişlerdir.

Licciardello ve arkadaşları (2008), sosyal yetersizliği olan yaşları altı ile sekiz

arasında değişen otizimli çocukların sosyal becerilerini geliştirmeye yönelik uygulanan oyun etkinliklerinin sonunda çocukların sorulan soruları olumlu ve mantıklı cümleler kurarak yanıtlaması ve sosyal becerilerinin oynadıkları oyunlar ile gelişerek özgüvenlerinin arttığını belirtmişlerdir.

Koegel ve arkadaşları (2005), otizm spektrum bozukluğu olan çocukların sosyal etkileşimleri üzerinde oyun aktivitelerinin etkisinin olup olmadığını incelemiştir. Araştırma sonucu elde edilen bulgular, oyun aktiviteleri sonrası otizm spektrum bozukluğu olan çocukların sosyal etkileşimlerinin olumlu yönde arttığını göstermiştir.

Bu çalışmada, değerlendiriciler bakımından uygulama grubu bulgularına bakıldığında ise, aile SBDÖ alt boyutlarının hepsinde uygulamanın etkili olduğunu, sınıf öğretmeni; ileri konuşma, ilişkiyi başlatma, grupla iş yapma ve duygusal beceriler alt boyutlarında uygulamanın etkili olduğunu, BE öğretmeni; İlişkiyi başlatma, ilişkiyi sürdürme, grupla iş yapma ve duygusal beceriler alt boyutlarında uygulamanın etkili olduğunu, gözlemci 1 ve gözlemci 2'ye göre ise SBDÖ alt boyutlarının hepsinde uygulamanın etkili olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda aile, gözlemci 1 ve gözlemci 2' göre uygulama grubundaki EZKÇ'ların hedeflenen sosyal becerilerin alt boyutlarında uygulamanın etkili olduğu ve çocukların sosyal becerilerinde gelişme olduğu sonucuna ulaşabiliriz. SBDÖ'nin her bir maddesi açısından bakıldığında; konuşmayı başlatma, bitirme, ses tonunu ayarlama, tanıdığı kişileri tanıştırmaya, gülümseme, selam verme, yardım isteme, yardım etme, özür dileme, teşekkür etme, lütfen sözcüğünü kullanma, grup faaliyetlerine katılma, grupta sorumluluk alma ve iş bölümüne uyma, arkadaşını tebrik etme maddelerinde aile uygulamanın etkili olduğunu; konuşmayı dinleme, tanıdığı kişileri tanıştırmaya, selam verme, lütfen sözcüğünü kullanma, grup faaliyetlerine katılma, grupta iş bölümüne uyma ve arkadaşını tebrik etme maddelerinde sınıf öğretmeni uygulamanın etkili olduğunu; tanıdığı kişilere gülümseme, yardım isteme, yardım etme, özür dileme, lütfen sözcüğünü kullanma, grup faaliyetlerine katılma, grupta sorumluluk alma ve iş bölümüne uyma, arkadaşını tebrik etme maddelerinde BE öğretmeni uygulamanın etkili olduğunu; gözlemci 1 ve gözlemci 2 ye göre ise geliştirmeyi hedeflediğimiz sosyal becerilerin hepsinde uygulamanın etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Literatürde, özel gereksinimleri olan çocuklardan beklentilerin düşük olmasına sebep olabilecek durumlar, alandaki bilgi ve tecrübe eksikliğinden (Akçamete ve ark.

2001; Kargin ve ark.2005) ya da mesleki tükenmişliktenve olumsuz tutumlardan (Seifert ve Bergmann 1983; Krahe ve Altwasser 2006) kaynaklanabileceği vurgulanmaktadır. Araştırmalar, öğretmenin öğrenciye yönelik beklentisi artıkça öğrencinin başarısının; öğrencinin başarısı düştükçe öğretmenin beklentisinin azaldığını göstermektedir. Bu durum öğretmenin beklentileri ile öğrencilerin başarıları arasında güçlü ve önemli bir ilişkinin olduğunu göstermektedir (Harris ve ark. 1986; Jussim ve ark. 1998; Alvidrez ve Weinstein 1999).Bu doğrultuda bu araştırmada da EZKÇ'ların akademik başarıları düşük olduğu için öğretmenlerin sosyal becerilerine ilişkin değerlendirmeleri düşük çıkmış olabilir.Bu doğrultuda uygulama öncesi ve uygulama süresince öğretmenlerle yapılan görüşmeler ve gözlemlerde öğretmenlerin EZKÇ'lardan beklentilerinin düşük olduğu ve verilen eğitimlerinEZKÇ'ların gelişimlerine katkı sağlamayacağı tutumunun yaygın olduğu da gözlenmiştir.

Sosyal beceri yetersizliği gösteren EZKÇ'lardan, öğretmenlerin beklentilerinin düşük olması sebebi ile sosyal beceri yetersizliklerinin daha da artacağı belirtilmektedir (Pavri 2004). Dolayısıyla öğretmenlerin özel greksinimleri olan çocuklara yönelik bilgi ve deneyimlerinin artmasıyla bu çocuklara ilişkin daha gerçekçi beklentiler oluşturabilecekleri belirtilmektedir (Bender ve Smith 1990; Paape 2000). Bu doğrultuda öğretmenlerin gerek hizmet içi eğitimlerle bilgilendirilmelerinin, gerek uygulamalarla deneyim vebilgi sahibi olmalarının önemli olduğu düşünülmektedir.

Yarımkaya (2016) yaptığı çalışmada, otizm spektrum bozukluğuolan bireylere uygulanan “Akran Aracılı Uyarlanmış Fiziksel Aktivite” (AAUFA) programı sonrası,öğretmenlerin görüşleri doğrultusundailetişim becerilerinin olumlu yönde değişim gösterdiğini belirtmiştir.

Demir (2009) yaptığı çalışmada, ailelerin otizimli çocuk ve gençlerin sosyal becerilerine, öğretmenlerine oranla daha yüksek puanlar verdiğini belirtmiştir. Otizimli çocuk ve gençlerin,Otizm Sosyal Beceriler Profili(OSBP-T) ve alt ölçeklerinden aldıkları puanların değerlendiren kişiye (aileveya öğretmen) göre farklılaştığı bulunmuştur.

Çocuklara ilişkin çok önemli bilgi kaynağı olmalarından dolayı hem aile hem de öğretmenlerin değerlendirmeleriarasındaki farklılıklara rağmen her iki kaynaktan bilgi almanın önemli olduğu literatürde vurgulanmaktadır (Hinshaw ve ark.1992). Bu doğrultuda, Hinshaw ve arkadaşları (1992) ailelerin,çocuğun içselleştirdiği problem

davranışları, öğretmenlerin ise dışsallaştırdığı problem davranışları daha objektif bir şekilde değerlendiklerini ortaya koymuşlardır. Dolayısıyla objektif bir şekilde değerlendirme yapabilecek kişilerin farklı davranışları değerlendirme yapması gerektiğini savunmuşlardır.



8.SONUÇLAR ve ÖNERİLER

Bu araştırmada,EZKÇ'ların sosyal becerilerini farklı ortamlarda değerlendirenler arasındaki ilişkinin araştırılması sonucunda; SBDÖ'nin alt boyutlarında ve maddelerinde aile ile diğer değerlendiriciler (öğretmenler ve gözlemciler) arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olmadığı görülmektedir. Bu doğrultuda,öğretmen ve ailelerin EZKÇ'lardan beklentilerinin farklı olduğu, sosyal becerilerin ortaya çıkmasında beklentilerin önemli olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Yani farklı ortamlardaki değerlendiriciler arasında ilişki olmaması, çocuğun bu davranışları sergileyebileceği bir ortam oluşturulup oluşturulmaması ile ilgilidir. Çünkü EZKÇ'lar öğrendikleri sosyal becerileri başka bir ortama transfer etmelerinde,bu davranışları sergileyebileceği bir ortam oluşturulup oluşturulmaması etkilidir.Çocuk gelişebileceği ortam bulunduğunda beceriyi ortaya çıkarabilmektedir. Dolayısıyla öğrenme ortamını hedeflediğimiz beceriler doğrultusunda planladığımızda, çocuk istenilen davranışı daha kolay ortaya koymaktadır. Okul ortamında değerlendiren sınıf öğretmeni, BE öğretmeni ve uygulama sırasında değerlendiren gözlemciler arasında SBDÖ'nin bazı alt boyutlarda ve maddelerinde anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur.

Araştırma sonucunda, EZKÇ'ları SBDÖ ile değerlendiren aile, sınıf öğretmeni ve gözlemci 2'ye göre "Duygusal beceriler" alt boyutunda daha fazla gelişme olduğu sonucuna ulaşılmıştır. BE öğretmenine göre ise "Grupla iş yapma becerileri" alt boyutunda ve gözlemci 1'e göre de "İleri konuşma becerileri" alt boyutunda daha fazla gelişme olduğu sonucuna ulaşılmıştır.SBDÖ maddelerinde ise aileye göre "Arkadaşları bir iş başardığında övücü sözler söyler" maddesinde, sınıf öğretmenine göre "Grup Faaliyetlerine katılır"maddesinde, BE öğretmenine göre "Grupta iş bölümüne uyar" ve "Grupta sorumluluğunu yerine getirir" maddelerinde, gözlemci 1'e göre "Konuşmak için başkalarının konuşmasını tamamlamasını bekler"maddesinde, gözlemci 2'ye göre "Arkadaşları bir iş başardığında övücü sözler söyler" maddesinde daha fazla gelişme olduğu sonucuna ulaşılmıştır.Sonuç olarak, uygulama grubundaki EZKÇ'ların sosyal becerilerinde, kontrol grubundaki EZKÇ'lara göre SBDÖ maddelerinde ve alt boyutlarında daha fazla gelişme olduğu bulunmuştur. Sonuç olarak, "Uyarlanmış Eğitsel Oyun" programının, EZKÇ'ların

hedeflenen sosyal becerilerin kazandırılmasında etkilidir.

Ayrıca “Uyarlanmış Eğitsel Oyun” programının etkisini haftalık olarak değerlendirdiğimiz SBAGF’na göre, ip ucu ile sergilenen davranışların istikrarlı bir şekilde azaldığı, bağımsız davranışların ise istikrarlı bir şekilde arttığı, yani kazandırılmak istenen sosyal becerileri çocuklar 10. haftada bağımsız bir şekilde sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Kazandırılması planlanan bir davranışın tekrar sayıları arttıkça EZKÇ’ların davranışı bağımsız bir şekilde ortaya koyduğu ve yaparak yaşarak tekrar ederek oluşturulan öğrenme ortamında EZKÇ’ların hedeflenen sosyal becerileri kazandırılmasında “Uyarlanmış Eğitsel Oyun” programının etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda 9. ve 10. haftalarda EZKÇ’ların sosyal becerilerin ortaya çıkmasında birbirlerine ip ucu verdikleri görülmüştür. Araştırmacının etkisinin azalarak, çocukların sosyal becerileri içselleştirdikleri ve hedef sosyal beceriyi ortaya koymayan arkadaşlarını uyardıklarını hatta ip ucu vererek davranışı ortaya koymalarına yardımcı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Örneğin; oyunlar sırasında teşekkür etme becerisini ortaya koymayan arkadaşlarını “teşekkür etmedin” diyerek uyardıklarını, yine oyun parkurunda yanlış yaptıkları hareketlerde uyararak model oldukları görülmüştür. EZKÇ’larda ortaya çıkan bu etki araştırmanın önemli bir sonucunu oluşturmaktadır.

Araştırma sonuçlarına ilişkin, ileride yapılacak araştırmalara ve uygulamaya yönelik geliştirilen öneriler şu şekildedir:

- EZKÇ’ların mevcut eğitim programlarına sosyal becerilerini geliştirme yönelik “Uyarlanmış Eğitsel Oyun” programı etkin bir şekilde uygulanabilir.
- EZKÇ’ların sosyal becerilerini değerlendirmeye yönelik yapılacak araştırmalarda farklı yaş gruplarında, farklı yetersizlik gruplarında ya da özel-resmi okula devam durumu, köy-kent yerleşim durumu, alt-orta-üst sosyo-ekonomik [SÉP] düzey vb. durumlarda yer alan çocukların sosyal becerileri karşılaştırılabilir ve etkisi incelenebilir.
- Araştırmaya katılan EZKÇ’ların öğrendiği becerileri günlük yaşamında karşılaştığı durum ve ortamlarda kullanıp kullanmadığını izlemek amacı ile yeni bir araştırma planlanabilir.
- Araştırmada EZKÇ’ların sosyal becerilerini aile ve öğretmenlerin değerlendirmeleri arasındaki ilişkinin düşük olduğu belirlenmiştir. EZKÇ’lar ev ortamında farklı sosyal becerilere gereksinim duyabilirler. Dolayısıyla

sınıfta ve evde farklı sosyal beceriler sergileyebilirler ya da okulda öğrendikleri bir sosyal beceriyi farklı bir ortama aktaramayabilirler. Bu doğrultuda EZKÇ'ların sosyal becerilerinin eğitimde aile-öğretmen işbirliği sağlanarak çocukların gereksinimlerini en iyi şekilde karşılayan programlar geliştirilebilir.

- Literatürde ve araştırmanın uygulama sürecinde görülüyor ki öğretmenlerin EZKÇ'lara yönelik beklentilerinin düşük olması, çocukları değerlendirme sürecine olumsuz etkilediği sonucuna varılmıştır. Bu doğrultuda sosyal beceri eğitimi verilmeden önce mutlaka değerlendiricilerin EZKÇ'lara yönelik tutumlarının belirlenmesi önerilebilir. Bu nedenle EZKÇ'ların gerek sosyal uyumlarını gerek akademik başarılarının artırılması için ailelerin ve öğretmenlerin EZKÇ'ların gereksinimleri ve özellikleri hakkında bilgilendirilmesi önerilmektedir. Çünkü bu durum ailelerin ve öğretmenlerin EZKÇ'lara yönelik beklentilerinin yüksek olmasına sebep olacaktır.
- Bu araştırma aile ve öğretmen görüşlerinden elde edilen verilere dayalı olarak toplanmıştır. Bu doğrultuda öğretmenlerin ve ailelerin EZKÇ'lar için önemli olan becerileri sınıfta veya evde öğretip öğretmedikleri ya da EZKÇ'ların ortaya koydukları sosyal becerileri ödüllendirip ödüllendirmediklerini doğrudan gözlemlerle değerlendirilebilir.
- Uygulanan programın etkisinin devamı için öğretmenlerin ve ailelerin kazandırılan sosyal becerilerin ortaya çıkabileceği ortamları sınıflarında ve evlerinde yaratmaları gerekmektedir. Dolayısıyla öğretmen ve aile eğitimi oldukça önemlidir. Sosyal beceri programları çocuklara uygulanmadan önce öğretmenler ve ailelere uygulanmalı ve bu konunun önemi ile ilgili farkındalık yaratılmalıdır.
- Özellikle kaynaştırma eğitimi öncesi, normal gelişim gösteren akranlarına göre sosyal beceri yetersizliklerine sahip olan EZKÇ'lara yönelik sosyal beceri geliştirme programlarının düzenlenmesi çocukların okula ve normal gelişim gösteren akranlarına uyumlu bir şekilde genel eğitimin içinde yer almalarına katkı sağlayabilir.
- Sosyal becerilerin değerlendirilmesinde ve geliştirilmesinde farklı yöntem ve teknikler kullanarak eğitim programları hazırlanabilir, karşılaştırmalı araştırmalar yapılabilir ve etkisi değerlendirilebilir. [L] [SEP]

- Özel gereksinimleri olan çocukların yanısıra normal gelişim gösteren çocuklar içinde okul öncesi, ilkokul ve ilköğretim akademelerinde rahatlıkla eğitim öğretim programlarına “Uyarlanmış Eğitsel Oyun” programı adapte edilebilir.



9.KAYNAKLAR

AAMR. The American Association On Mental Retardation. 2002. Website: http://www.aamr.org/content_100.cfm?navID=21.

Adams J. F. Ergenliği Anlamak. eviren: Onur B. 1. Baskı, İmge Kitabevi: Ankara; 2001.

Achenbach T. M, McConaughy S. H, Howell C. T. Child/adolescent behavioral and emotional problems: Implications of cross-informant correlations for situational specificity. Psychological Bulletin. 1987; 101: 213-232.

Adeniyi Y. C, Omigbodun O. O. Effect of a classroom-based intervention on the social skills of pupils with intellectual disability in Southwest Nigeria. Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health. 2016: 10 (1); 29.

Akçamete G, Kaner T, Sucuoğlu B. ğretmenlerde Tükenmişlik, İş Doyumu ve Kişilik. Nobel Yayın Dağıtım: Ankara; 2001.

Alptekin S. Akranların Sosyal Becerilere Model Olduğu Doğrudan ğretimin Zihinsel Engelli ğrencinin Sosyal Becerileri Kazanması, Sürdürmesi, Genellemesi ve Sosyal Kabulüne Etkisi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi. Ankara, 2010.

Alvidrez J, Weinstein R. Early teachers' perceptions and later student academic achievement. Journal of Educational Psychology. 1999; 91: 731-746.

Aslan N. Oyunla eğitim, 100 küçük oyun. Bilim Matbaası: Ankara; 1977.

Aral N, Gürsoy F, ve Köksal A. Okul ncesi Eğitimde Oyun. Ya-Pa Yayın Pazarlama San. ve Tic. A.ř. Kaptan Ofset: İstanbul; 2001.

Aral N, Kandır A, Can-Yaşar M. Okul Öncesi Eğitim. 2.basım. İstanbul: Ya-Pa Yayın Pazarlama San. Ve Tic. A.Ş. Turan Ofset: İstanbul; 2003.

Arıcı H. Okullarda Beden Eğitimi. Yardımcı Ofset Yayıncılık: Ankara; 1998.

Arturas V. A, Romualdas K. M. Education of social skills among senior high school age students in physical education classes. European Journal of Contemporary Education. 2016; (18) 4; 381-389.DOI:10.13187/ejced.2016.18.381.

Ashiabi G.S. Play in preschool classroom. Its socioemotional significance ve the teacher's role in play. Early Childhood Education Journal. 2007; 35 (2):199-207.

Asiya K, Naeema S. Effectiveness of leisure and play activities for socialization skills of a child with intellectual disability - A case study. JPMA The Journal of Pakistan Medical Association. 2019; 69 (2): 178.

Ataman Yancı H. B. Öğretilebilir zihinsel engeli olan çocukların ruhsal ve sosyal uyumunda sportif rekreasyonun önemi. Uluslararası Hakemli Akademik Sosyal Bilimler Dergisi. 2011: 1(1); 224-235.

Avcıoğlu H. Zihinsel yetersizliği olan çocuklara sosyal beceri kazandırmada işbirliğine dayalı öğrenme ve drama yöntemlerinin etkililiği. Eğitim ve Bilim. 2012; 37(163): 110-12.

Avcıoğlu H. Etkinliklerle sosyal beceri öğretimi. 3. Basım. Kök Yayıncılık: Ankara; 2009.

Avcıoğlu H. Sosyal becerileri değerlendirme ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması (4-6 yaş). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 2007; 7 (2): 87-101.

Avcıoğlu H. Etkinliklerle Sosyal Beceri Öğretimi. 2. Basım. Kök: Ankara; 2005.

Avcıoğlu H. Okulöncesi Dönemdeki Çocuklara Sosyal Becerilerin Öğretilmesinde İşbirlikçi Öğrenme Yöntemi ile Sunulan Öğretim Programının Etkililiğinin İncelenmesi. Omep Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı. 5-11 Ekim. Kuşadası, 2003.

Avcıoğlu H. İşitme Engelli Çocuklara Sosyal Becerilerin Öğretilmesinde İşbirlikçi Öğrenme Yöntemi ile Sunulan Öğretim Programının Etkililiğinin İncelenmesi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara, 2001.

Bakar A, Tüzün H, Çağıltay K. Öğrencilerin Eğitsel Bilgisayar Oyunu Kullanımına İlişkin Görüşleri. Sosyal Bilgiler Dersi Örneği. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 2008; 35: 27-37.

Balçık B. Otizmlili Bireylere Sosyal Beceri Öğretiminde Sosyal Öykülerin Etkisinin İncelenmesi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu, 2010.

Baran G. Sosyal gelişim. İçinde: Aral N, Baran G. (eds.). Çocuk Gelişimi. Ya-Pa Yayın: İstanbul; 2011, s: 193-222.

Bayam A. 2-6 Yaş Arasındaki Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklara Uygulanan Oyun Seansının Sosyal Beceri ve Dil Gelişiminde Yol Açtığı Değişimin İncelenmesi. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi. İstanbul, 2017.

Bayat S, Kılıçaslan H, Şentürk Ş. Fen ve teknoloji dersinde eğitsel oyunların yedinci sınıf öğrencilerinin akademik başarısına etkisinin incelenmesi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 2014.

Bayhan P, Yükselen A. Zihinsel engelli çocuk ve adölesanların sosyal yeterlilik ve problem davranışlarının anne-baba ve öğretmen yönünden karşılaştırılması olarak

İncelenmesi. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi. 2005; 2(1-2): 1-11.

Bender W. N, Smith J. K. Classroom behavior of children and adolescents with learning disabilities: A meta-analysis. Journal of Learning Disabilities. 1990; 23: 298-305.

Bilgin M. Bedensel ve devinsel gelişim. İçinde: Yeşilyaprak B. (ed.). Gelişim ve öğrenme. PegemA Yayıncılık: Ankara; 2003.

Bierman K. L, Furman W. The effect of social skills training and peer involvement on the social adjustment of preadolescents. Child Development. 1984; 55; 151-162.

Block M. A Teachers Guide to Including Students with Disabilities in General Physical Education. 3rd ed. Paul H.Brookes: Baltimore, 2007.

Bramlett R. K, Smith B. L, Edmonds J. A comparison of nonreferred, learning-disabled, and mildly mentally retarded students utilizing the social skills rating systems. Psychology in the Schools. 1994; 31(1): 13-19.

Brewer J. A. Introduction to early childhood education. Allyn ve Bacon: Boston; 2001.

Brooks B. A, Floyd F, Robins D. L, Chan W. Y. Extracurricular activities and the development of social skills in children with intellectual and specific learning disabilities. Journal of Intellectual Disability Research. 2015; 59(7): 678-687

Brophy J. Teachers' communication of differential expectations for children's classroom performance: Some behavioral data. Journal of Educational Psychology. 1970; 61(5): 365-374.

Can G. Gelişimin Doğası. İçinde: Ceyhan E. (ed.). Erken Çocukluk Döneminde Gelişim I. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını: Eskişehir; 2011, s:1-24.

Caldarella P, Merrell K. W. Common Dimensions of Social Skills of Children and Adolescents: A taxonomy of positive behaviors. *School Psychology Review*. 1997; 26 (2): 264-278.

Ceyhan E. Kişilik Gelişimi. İçinde: Can G. (ed.). *Gelişim ve öğrenme*. 5. basım. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını: Eskişehir; 2007.

Chadsey-Rusch J. Toward defining and measuring social skills in employment settings . *American Journal on Mental Retardation*. 1992; 96(4): 405-418.

Charles M, Bustard D, Black M. Experiences of promoting engagement in game-based learning. *Proceedings of the European Conference on Games Based Learning*, Retrieved from Education Research Complete database: 2009. s:397-403.

Charles C. M. Öğretmenler için Piaget İlkeleri. Çeviren: Ülgen G. 4. basım. Nobel Yayın Dağıtım: Ankara; 2003.

Charles C. M. Öğretmenler için Piaget İlkeleri. Çeviren: Ülgen G. Lazer ofset Matbaacılık: Ankara; 1992.

Choi H, Heckenlaible-Gotto M. J. Classroom-based social skills training: Impact on peer acceptance of first grade students. *Journal of Educational Research*. 1998; 91 (4): 209-215.

Classification of Diseases, Injuries and Causes of Death. 9. Basım. Geneva: Author, 1977.

Coşkun H, Akarsu B, Karaiper A.İ. Bilim öyküleri içeren eğitsel oyunların fen ve teknoloji dersindeki öğrencilerin akademik başarılarına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*. 2012;13(1): 93-109.

Coakley J. 1. *Sport in Society (/ssues and Controversies)*. St. Louis: Times MirrorIMosby College Publishing. 1990.

Corbin A, Vigarello J.J.C.G. Bedenin Tarihi 1, Rönesans'tan Aydınlanma'ya. Çeviren: Özen S. Yapı Kredi Yayınları: İstanbul; 2008.

Curtis A. Play in different cultures and different childhoods. In: Mayles J. R. (Ed.). The Excellence of Play. Open University Press: USA; 1994.

Çakır S. Zihin Engelli Öğrencilere Doğrudan Öğretim Yaklaşımıyla Sosyal Beceri Öğretiminin Etkililiğinin İncelenmesi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara, 2006.

Çamlıyer H. ve Çamlıyer H. Eğitim Bütünlüğü İçinde Çocuk Hareket Eğitimi ve Oyun. Manisa Celal Bayar Üniversitesi Basımevi: Manisa; 2018.

Çavdar B. Öğretilbilir Zihinsel Engelli Öğrencilerde Beden Eğitimi ve Spor Aktivitelerinin Toplumsallaşma Düzeylerine Etkisi. Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir, 2011.

Çelen N. 4-6 Yaş Çocuklarının Sayı ve Mekan Konumunu Kazanmasında Sembolik Oyunun İşlevi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı Doktora Tezi. Ankara, 1992.

Çelik N. Sosyal Beceri Eğitiminin İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Uyum Düzeylerine Etkisi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi (basılmamış). İzmir, 2007.

Çifci İ. Zihinsel Engelli Bireyler İçin Hazırlanan Bilişsel Süreç Yaklaşımına Dayalı Sosyal Beceri Programının Etkililiğinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. 2001.

Çoban B, Nacar E. Okul Öncesi Eğitimde Eğitsel Oyunlar. 1.basım. Nobel Yayın Dağıtım. 2006.

Dağseven-Emecen D. Zihinsel Yetersizlikten Etkilenmiş Öğrencilere Sosyal Becerilerin Kazandırılmasında Doğrudan Öğretim ve Bilişsel Süreç Yaklaşımları İle

Yapılan Öğretimin Etkililiklerinin ve Verimliliklerinin Karşılaştırılması. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. Ankara, 2008.

Dam G. T, Volman M. Educating for adulthood or for citizenship: Social competence as an educational goal. European Journal of Education. 2007; 42(2): 281-298.

Demir Ş. Otizmlı Çocukların Sosyal Becerilerinin Farklı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Ankara, 2009.

Demirdağ, M. Sporun Öğretilbilir Zihinsel Engelli Çocukların Sosyalleşmeleri Üzerine Etkisinin Araştırılması. Dumlupınar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kütahya, 2010.

Dereli E. Çocuklar için Sosyal Beceri Eğitim Programının 6 Yaş Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerilerine Etkisi. Selçuk Üniversitesi, Doktora Tezi (basılmamış). Konya, 2008.

Dobbins N, Higgins K, Pierce T, Tandy R. D, Tincani M. An analysis of social skills instruction provided in teacher education and in-service training programs for general and special educators. Remedial and Special Education. 2010; 31 (5): 358-367.

Doğanay J. Anasınıfına Devam Eden Çocukların Ebeveynlerinin Çocuk Oyun ve Oyuncakları Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi. Ankara Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara, 1998.

Dolors C, Georgina M, David R, Jordi C. Analysing emotions and social skills in physical education. MDPI (Multidisciplinary Digital Publishing Institute) Sustainability. 2018; (10) 5:1585.

Doll-Tepper G. International developments in sports for persons with a disability. Sobama Journal. 2007; 12(1): 7-12.

Duman S, Sukan, H. D. Fiziksel Aktivitenin Zihinsel Engelli Çocukların Sosyalleşmesine Etkisi. II. Uluslararası Engellilerde Beden Eğitimi ve Spor Kongresi. Batman Üniversitesi. Batman, 2014.

Duruoğlu E. Anasınıfına Devam Eden Altı Yaş Çocuklarının Sosyal Uyum ve Becerilerine Oyun Temelli Sosyal Beceri Eğitiminin Etkisinin İncelenmesi: Çankırı Örneği. Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi. Ankara, 2009.

Egemen A, Yılmaz Ö, Akil İ. Oyun, oyuncak ve çocuk. Afyon Dumlupınar Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi. 2004; 5(2): 39-42.

Ekinci-Vural D. Okul Öncesi Eğitim Programındaki Duyuşsal ve Sosyal Becerilere Yönelik Hedeflere Uygun Olarak Hazırlanan Aile Katılımlı Sosyal Beceri Eğitimi Programının Çocuklarda Sosyal Becerilerin Gelişimine Etkisi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi (basılmamış). İzmir, 2006.

Eldeniz Ç. M. Zihin Engelli Öğrenciler İçin Drama Yöntemine Göre Hazırlanan Sosyal Beceri Öğretim Programının Etkililiğinin İncelenmesi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu, 2005.

Eliçin Ö. Otizmi Olan Çocuklara Duyguları Ayırt Etme Becerisi Kazandırmada Replik Silikleştirme ile Yapılan Öğretimin Etkililiği. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu, 2011.

Elksnin L. K, Elksnin N. Teaching parents to teach their children to be prosocial. Intervention in School Clinic. 2000; 36(1): 27-35.

Elliott N. S, Gresham F. M. Children's social skills assessment and classification practices. Journal of Counseling and Development. 1993; 66: 96-99.

Eratay E. Effectiveness of leisure time activities program on social skills and behavioral problems in individuals with intellectual disabilities. Educational Research and Reviews. 2013; 8 (16): 1437-1448.

Erbaş D, Kırcaali-İftar G, Tekin-İftar E. İşlevsel Değerlendirme: Davranış Sorunlarıyla Başa ıkma ve Uygun Davranışlar Kazandırma Sureci. Kok Yayınevi: Ankara; 2007.

Eripek S. Zihin Yetersizliği olan Bireyler ve Eğitimleri. Eğiten Kitap: Ankara; 2012.

Eripek S. Zeka Geriliği. Kok Yayıncılık: Ankara; 2005.

Fagan J, Fantuzzo J. W. Multirater congruence on the SSRS: Mother, father and teacher assessment of urban Head Start children's social competencies. Early Childhood Research Quarterly. 1999; 14 (2): 229-242.

Fantuzzo J, Coolahan K, Mendez J, McDermott P, Sutton-Smith B. Contextually-relevant validation of peer play constructs with African American Head Start children: Penn interactive peer play scale. Early Childhood Research Quarterly. 1998; 13: 411-431.

Fazlıoğlu Y. Sosyal Gelişim. Eğitim Psikolojisi. İçinde: Aral N, Duman T, (eds.). 1.basım. Kriter Yayınları: İstanbul; 2009, s: 133-153.

Fegan P. L. Mental Deficiency. eviren: Yararcan M. İçinde: Winnick J. P. (ed.). Adapted Physical Education And Sport. Ekin Kitap Spor ve Turizm Yayınları: İstanbul; 2011, s:167-169.

Freeman G. D, Sullivan K, Fulton C. R. Effects of creative drama on self-concept, social skills and problem behavior. Journal of Educational Research. 2003; 96(3): 131-138.

Glover-Gagnon S, Nagle R.J, Nickerson A.B. Parent and teacher rating of peer interactive play and social emotional development of preschool children at risk. Journal of Early Intervention. 2007; 29(3): 228-242.

Görker I. Çocuklarda oyun tedavi grubu: Bir grup çocuk ile yapılan oyun tedavi grubunun değerlendirilmesi. Yeni Symposium. 2001; 39 (1): 39-44.

Gresham F. M, Elliot S.N. SSIS Social Skills Improvement System: Ratin Scales Manual. Minneapolis: Pearson; 2008.

Gresham E. Social Competence and Students with Behavior Disorders. Where We've Been. Where We are and Where We Should Go. Education and Treatment of Children. 1997; 20: 233-249.

Gresham F. M, Elliott S. N. Social skills rating system. Circle Pines, MN: American Guidance Sevice, 1990.

Gresham F. Utility of cognitive-behavioral procedures for social skills training with children. Journal of Abnormal Child Psychology. 1985; 13: 411-423.

Gumpel T.P. Are social competence difficulties caused by performance or acquisition deficits? The importance of self-regulatory mechanisms. Psychology in the Schools. 2007; 44(4): 351-372.

Gumpel T. P. Social competence and social skills training for persons with mental retardation: An expansion of a behavioral paradigm. Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities. 1994; 29: 194-201.

Guralnick M. J, Hammond M. A, Connor R. T, Neville B. Stability, change, and correlates of the peer relationships of young children with mild developmental delays. Child Development. 2006; 77 (2): 312-324.

Guralnick M. J, Neville B. Designing early intervention programs to promote children's social competence, In: Guralnick M. J. (ed). The Effectiveness of Early Intervention. MD:Brooks Baltimore; 1997, s:579-610.

Gülay H. Okulöncesi dönemde akran ilişkileri. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 2009a; 12,(22): 82-93.

Gülay H. 5-6 yaş çocuklarının sosyal konumlarını etkileyen çeşitli değişkenler. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 2009b;1(1): 106–109.

Güngör A. Toplumsal ve duygusal gelişim. İçinde: Ulusoy A. (ed.). Gelişim ve öğrenme. 3. basım. Anı Yayıncılık: Ankara; 2004. s:93-124.

Hallowell E.M, Ratey J.J. Dikkat Eksikliği Bozukluğu: Çocukluktan Yetişkinliğe Dikkat Eksikliği Bozukluğunu Tanımak ve Onunla Başa Çıkmak. Çeviren: Yücel İ. K. Yücel, Pozitif Yayınları: İstanbul; 2013.

Han H. S, KEmple K. M. Components of social competence and strategies of support: Considering what to teach and how. Early Childhood Education Journal. 2006; 34(3): 241-246.

Harris M. J, Rosenthal R, Snodgrass S. E. The effects of teachers expectations, gender and behavior on pupil academic performance and self-concept. Journal of Educational Research. 1986; 79(3):173-179.

Haynes O. W, Moran M. J, Pindzola R. H. Communication Disorders in The Classroom. Iowa: Kendall Hunt Published Company; 1990.

Hazar Z, Altun M. Eğitsel Oyunlara Yönelik Öğretmen Görüşleri ve Yeterliliklerinin İncelenmesi. CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi. 2018, 13 (1): 52-72.,

Hazar M. Beden Eğitimi ve Sporda Oyunla Eğitim. Tubitay: Ankara; 1996.
Heiman T, Margalit M. Loneliness, Depression, and Social Skills Among Students with Mild Mental Retardation in Different Educational Settings. The Journal of

Special Education. 1998; 32 (3): 154-163.

Hellendoorn J. Imaginative play training for severely retarded children. In: Heelendoorn J, Kooji R. V. D, Sutton-Smith B. (eds.). Play and Intervention. Albany: State University of New York Press; 1994, pp: 133-122.

Hendrick J, Weissman P. The wholw child. 8th edition. Prentice Hall: New Jersey, 2006.

Henniger M. L. Teaching Young Children. Merril Prentice Hall: New Jersey; 1999.

Hinshaw S. P, Han S, Erhardt D, Huber A. In-ternalizing and externalizing behavior problems in preschool children: Correspondence among parent and teacher ratings and behavior observations. Journal of Clinical Child Psychology. 1992; 21 (2): 143-150.

Hops H. Children's social competence and skill: Current research pratices and future directions. Behavior Therapy. 1983; 14: 3-18.

Huang W, Cuvo A. J. Social Skills Training for Adults with Mental Retardation In Job-Related Settings. Behavior Modification. 1997; 21 (1): 33-44.

İlhan L. Eğitilebilir zihinsel engelli çocuklarda beden eğitimi ve sporun sosyalleşme düzeylerine etkisi. Kastamonu Eğitim Dergisi. 2008; 16(1): 315-324.

Jussim L, Smith A, Madon S, Palumbo P. Teacher expectations. In: Brophy (Ed.), Advances in research on teaching: Expectations in the classroom. 148. Greenwich, CT: JAI Press, 1998.

Kara B. Dünyada ve Türkiye'de zihinsel engellilerde eğitim. International Journal Of Social Science. 2017; 61(3): 277-288.

Karahan T. F. Bir iletişim ve çatışma çözme beceri eğitimi programının

üniversite öğrencilerinin güvengenlik düzeylerine etkisi. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 2005; 17 (2): 217-230.

Kargın T, Acarlar F, Sucuoğlu B. Öğretmen, yönetici ve anne babaların kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. Özel Eğitim Dergisi. 2005; 4(2): 55-76. [SEP]

Katz Lilian G, McClellan D.E. Fostering children's social competence: The teacher's role. D.C.National Association for the Education of Young Children: Washington; 1997. s: 7-99.

Kaya S, Elgün A. Eğitsel oyunlar ile desteklenmiş fen öğretiminin ilkökul öğrencilerinin akademik başarısına etkisi. Kastamonu Eğitim Dergisi. 2015, 23(1): 329-342.

Koçyiğit S, Tuğluk M.N, Kök M. Çocuğun Gelişim Sürecinde Eğitsel Bir Etkinlik Olarak Oyun. Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi. 2007, 16: 324-342.

Koegel R. L, Werner G. A, Vismara L. A, Koegel L. K. The effectiveness of contextually supported play date interactions between children with autism and typically developing pers. Research and Practice for Persons with Severe Disabilities. 2005; 30(2): 93-102.

Konning C, Magill-Evans J. Social and language skills in adolescents boys with Asperger Syndrome. Autism. 2001; 5: 23-36.

Krahe B, Altwasser C. Changing Negative Attitudes Towards Persons with Physical Disabilities: An Experimental Intervention. Journal of Community & Applied Social Psychology. 2006; 16: 59-69. [SEP]

Kutnick P, Marshall D. Development of social skills and the use of the microcomputer in the primary school classroom. British Educational Research Journal. 1993; 19 (5): 517-534.

Lane K. L. Young students at risk for antisocial behavior: the utility of academic and social skills interventions. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*. 1999; 7 (4): 211-224.

Landazabal M.G. Prosocial and creative play: Effects of a programme on the verbal and nonverbal intelligence of children aged 10–11 years. *International Journal of Psychology*. 2005; 40(3):176-188.

Lantz J.F, Nelson J. M, Loftin R.L. Guiding children with autism in play: Applying the integrated play group model in school settings. *TEACHING Exceptional Children*. 2004; 37(2): 8-14.

Licciardello C. C, Harchik A. E, Luiselli J. K. Social skills intervention for children with autism during interactive play at a public elementary school. *Education and Treatment of Children*. 2008; 31 (1): 27-37.

Macintosh K, Dissanayake C. Social skills and problem behaviours in school aged children with high-functioning autism and Asperger's disorder. *Journal of Autism and Other Developmental Disorders*. 2006; 36: 1065–1076.

Maden-Ellialtıoğlu F. Okul öncesi Dönemde Oyun ve Oyun Örnekleri. *Ya-Pa Yayın Pazarlama San. Ve Tic. A.Ş: İstanbul*; 2005.

Maloney M. P, Ward M. P. *Mental Retardation and Modern Society*. New York: Oxford University Press; 1979.

Mangır M, Aktaş Y. Çocuğun Gelişiminde Oyunun Önemi. *Yaşadıkça Eğitim*. 1993; 26: 14-18.

Manz P. H, Fantuzzo J. W, McDermott P. A. The parent version of the preschool social skills rating scale: An analysis of its use with low-income, ethnic minority children. *School Psychology Review*. 1999; 28 (3): 493-504.

Marlowe H. A. Social intelligence: Evidence for multidimensionality and construct independence. *Journal of Educational Psychology*. 1986; 78: 52-58.

MEB. Çocuk Gelişimi: Zihinsel Engelliler. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı: Ankara; 2015.

Melendez W.R, Beck V and Fletcher M. *Teaching Social Studies In Early Education*. Delmar Thomson Learning: USA; 2000.

Mendez J.L, McDermott P, Fantuzzo J. Identifying and promoting social competence with african american preschool children: developmental and contextual considerations. *Psychology in the Schools*. 2002; 39 (1): 111-123.

Merydith S.P. Temporal stability and convergent validity of the Behavior Assessment System for Children. *Journal of School Psychology*. 2001;39: 253–265.

Merrell K. W. Assessment of children's social skills: Recent developments, best practices, and new directions. *Exceptionality*. 2001, 9 (2): 3–18.

Merrell K. W, Gimpel G.A. *Socail Skills of Children and Adolescents. Conceptualization, Assessment, Treatment*. Lawrence Erlbaum Associates Publishes: London; 1998.

Merrell K. W, Poppinga M. Parent-teacher concordance and gender differences in behavioral ratings of social skills and social-emotional problems or primary-age children with disabilities. *Diagnostique*. 1994; 19: 1-14.

Mcfall R.M. A review and reformulation of the concept of social skills. *Behavioral Assessment*. 1982. 4,1-33.

Michelson L, Sugai D. P, Wood R. P, Kazdin A. E. *Social Skills Assessment and Training With Children*. New York: Plenum Press; 1983.

Mize J, Ladd G. W. A. *Cognitive social learning approach to social skill training*

with low status preschool children. *Developmental Psychology*. 1990; 26 (3): 388-397.

Nichols B. *Moving and Learning, the Elementary School Physical Education Experience*. St. Louis: Times Mirror/Mosby College Publishing. 1990.

Nicolopolou A. The alarming disappearance of play from early childhood education. *Early Childhood Education*. 2010; 53: 1-4.

Nicolopoulou A. Oyun, bilişsel gelişim ve toplumsal dünya: piaget, vygotsky ve sonrası. Çeviren: Bağlı M.T. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 2004, 37 (2): 137-169.

Obut S. İlköğretim 7.Sınıf, Maddenin İç Yapısına Yolculuk Ünitesindeki Atomun Yapısı ve Periyodik Çizelge Konusunun Eğitsel Oyunlarla Bilgisayar Ortamında Öğretimi ve Buna Yönelik Bir Model Geliştirme. Celal Bayar Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Manisa, 2005.

Odom S. L, McConnell S. R, Chandler L. K. Acceptability and feasibility of classroom based social interaction interventions for young children with disabilities. *Exceptional Children*. 1994; 60: 226-236.

Oord V. S, Meuleni E. M, Prins P. J, Oosterlaan J, Buitelaar J. K, Emmelkamp P. G. M. A psychometric evaluation of the Social Skills Rating Systems in children with attention deficit hyperactivity disorder. *Behavior Research and Therapy*. 2005; 43 (6): 733-746.

O'Handley R. D, Blake F. W, Radley K.C, Helbig K. A, Wimberly J. K. Social skills training for adolescents with intellectual disabilities a school-based evaluation. *Behavior Modification*. 2016: 40 (4); 541-567.

Öksüz Y. Duyguların açılması eğitiminin üniversite öğrencilerinin atılganlık düzeylerine etkisi. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi*. 2004; 5 (2):147-156.

Önder A. Okul öncesi çocukları için eğitici drama uygulamaları. *Morpa Kültür*

Yayımları Ltd. İstanbul; 2005, s:280.

Önemli M, Totan T, Abbasov A. Yaratıcı Drama Eğitiminin Özel Gereksinimi Olan Çocukların Sosyal Beceri Alanlarından Konuşma ve İlişki Kurma Becerileri Gelişimine Katkısı. Asya Öğretim Dergisi. 2015; 3(1): 50-56.

Özağı A. Depresyon Düzeyi Yüksek Parçalanmış Aile Çocuklarıyla Yapılan Eğitsel Grup Oyunlarının Depresyon Düzeylerine Etkisi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi. İzmir, 2007.

Özaydın L, Tekin-İftar E. ve Kaner S. Arkadaşlık becerilerini geliştirme programının özel gereksinimi olan okul öncesi çocuklarının sosyal etkileşimlerine etkisi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi. 2008; 9(1): 15-32.

Özbey S. Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeğinin (PKBS-2) Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması ve Destekleyici Eğitim Programının Etkisinin İncelenmesi. Gazi Üniversitesi, Doktora Tezi. Ankara, 2009.

Özdoğan B. Çocuk ve Oyun (Oyunla çocuğa yardım). Anı Yayıncılık: Ankara; 1997. s: 95-121.

Özen A, Ergenekon Y. Activity-Based intervention practices in special education. Educational Sciences: Theory and Practice. 2011; 11(1): 359-362.

Özer S. D. Engelliler için Beden Eğitimi ve Spor. Ankara: 4. Basım. Nobel Yayıncılık: Ankara; 2013.

Özgür İ. Engelli Çocuklar ve Eğitimi: Özel Eğitim. 4. Basım. Karahan Kitabevi: Adana; 2013.

Öztürk A. Okul Öncesi Eğitimin Birinci ve Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Becerilerine Etkisinin İncelenmesi. Selçuk Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi. Konya, 2008.

Özyürek A, Çavuş Z.S. İlkokul öğretmenlerinin oyunu öğretim yöntemi olarak kullanma durumlarının incelenmesi. Kastamonu Eğitim Dergisi. 2016; 24(5): 2157-2166.

Özyürek M. Sınıfta davranış değiştirme analizi: Uygulamalı davranış analizi-2. Karatepe Yayınları: Ankara; 1999.

Özyürek M. Zihinsel Yetersiz Çocuklara Giyinme Becerilerinin Kazandırılması. Uyanış. 1983; 9: 29-33.

Paape J. R. Social skill expectations: Do general education and special education teachers differ? A Research Paper. 2000. <http://www.uwstout.edu/lib/thesis/2000/2000paapej.pdf>

Parker J. G, Asher S. R. Peer relations and later personel adjustment: are low-accepted children at risk. Psychological Bulletin. 1987; 102 (3): 357-389.

Pavri S. General and special education teachers' preparation needs in providing social support: A needs assessment. Teacher Education and Special Education. 2004; 27(4): 433-443.

Pavlicevic M, Ansdell G. Community music therapy. Jessica Kingsley Publishers:London and Philadelphia; 2006.

Pehlivan H. Oyunun gelişim ve öğrenmedeki rolü. Journal of Human Sciences. 2016; 13(2): 3280-3292.

Pekdoğan S. Özel Eğitimde Sosyal Uyum Becerileirnin Öğretimi. İçinde: Sazak E. (ed.). Pegem Akademi: Ankara; 2018. s: 3-24.

Pınar S. E, Tekinarslan Ç.İ, Sucuoğlu B. Özel eğitim öğretmenleri ile annelerin zihin engelli çocukların sosyal becerilerine ilişkin beklentilerinin değerlendirilmesi. İlköğretim-Online. 2012, 11(2): 353-368.

Pivec M. Play and Learn: Potentials of Game Based Learning. British Journal of

Educational Technology. 2007; 38 (3): 387-393.

Randazzo K. V. D, Landsverk J, Ganger W. Three informants' reports of child behavior: Parents, teacher, and foster parents. *American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*. 2003; 42(11): 1343–1350.

Rubin K. H, Fein G.G, Vander-Beg B. "Play" Mussen P.H. (Ed.). *Handbook of child Psychology*. Willey: Nev York; 1983, pp: 79-86.

Russell A. T, Forness S. R. Behavioral disturbance in mentally retarded children in tnr and emr classrooms. *American Journal of Mental Deficiency*. 1985; 89 (4): 338-344.

Rustin L, Kuhr A. *Social Skills And The Speech İmpaired*. Input Typesetting Ltd. London; 1989.

San-Bayhan P, Artan İ. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi*. Morpa Kùltür Yayınları Ltd. Ş. İstanbul; 2011.

Sargent L. R. *Social Skills for School and Community: Systematic Instruction for Children and Youth with Cognitive Delay*. The Division on Mental Retardation of the Council for Exceptional Children; Washington: 1991.

Sazak E. *Zihinsel Engelli Birey için Hazırlanan Akran Aracılı Sosyal Beceri Öğretim Programının Etkililiğinin İncelenmesi*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu, 2003.

Schalock R. L, Borthwick-Duffy S. A, Bradley V. J, Buntinx W. H. E, Coulter D. L, Craig E. M, Yeager M. H. *Intellectual disability: Diagnosis, classification and systems of supports (11th ed.)*. DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. Washington, 2010.

Schultheis S. F, Boswell B. B, Decker J. *Successful physical activity*

programming for students with autism. Focus on Autism Other Development Disability. 2000; 15(3): 159-162.

Seifert K. H, Bergmann C. The EKB-Scale - An inventory to measure the attitudes toward physically disabled persons. International Journal of Rehabilitation Research. 1983; 6(2):186.

Senemoğlu N. Okul Öncesi Eğitim Programı Hangi Yeterlikleri Kazandırmalıdır? Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 1994; 10: 21-30.

Shahim S. Correlations between parents and teachers' rating of social skills for a group of developmentally disabled children in Iran. Psychological Reports. 2001; 85 (4): 863-866.

Sherrill C. Leadership Training in Adapted Physical Education. Human Kinetics Books: Champaign, Illinois. 1982; 66-280.

Sherrill C, Ruda L. A time to listen: Leisure interests and practices of mentally retarded adults. Parks and Recreation. 1977; 12(11): 30-33.

Snell M. Instruction of students with severe disabilities (4th ed.). New Jersey: Prentice-Hall, Inc. A Simon & Schuster Company. 1993.

Sucuoğlu B, Özokçu O. Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Becerilerinin Değerlendirilmesi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi. 2005; 6 (1): 41-57.

Sucuoğlu B, Çifçi İ. Yapamıyor mu? Yapmıyor mu? Zihinsel Engelli Çocuklar için Sosyal beceri Öğretimi. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi; 2001.

Szatmari P, Archer L, Fisman S, Streiner D. L. Parent and teacher agreement in the assessment of pervasive developmental disorders. Journal of Autism and Developmental Disorders. 1994; 24(6): 703– 717.

Swindells D, Stagnitti K. Pretend Play and Parents View of Social Competence: The Construct Validity of The Child-Initiated Pretend Play. Australian Occupational Therapy Journal. 2006; 53: 314-324.

Şahin S, Işıtan S. Özel sporların özel oyuncusu olmak: Vaka sunumu. II. Ulusal Engelli Bireyler için Fiziksel Aktivite Çalıştayı. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi. Çanakkale, 2010.

Şenel H. G. Otizmli bireylerle akranların spor ve sanat etkinlikleri aracılığıyla etkileşimde buldukları iki örnek uygulama. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi. 2009;10(2): 65-72.

Şimşek A. Öğretim Tasarımı. Nobel Yayın Dağıtım: Ankara; 2009.

Tekin-İftar E, Kırcaali-İftar G. Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri. 2.basım. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım; 2004.

Tekin-İftar E. Davranış Kayıt Teknikleri. İçinde: Tekin-İftar E, (ed.). Eğitim ve Davranış Bilimleride Tek-Denekli Araştırmalar. Türk Psikologlar Derneği: Ankara; 2012a s:69-108.

Thorkildsen R. Using an interactive videodisc program to teach social skills to handicapped children. American Annals of the Deaf. 1985; 140(5): 295-303.

Tuğrul B. Çocukta oyun gelişimi. İçinde: Aral N, Deniz Ü, Kan A, (ed.). Öğretmenlik Alan Bilgisi, Okul Öncesi Öğretmenliği. Alan bilgisi Yayınları. Ankara: 2013, s:244-269.

Turnbull R, Turnbull A, Shank M, Smith S, Leal D. Exceptional lives. Special education in today's schools. Thidr Edition. Merrill prentice hall: New Jersey; 2002.

Usta N, Işık A. D, Şahan G, Genç S, Taş F, Gülay G, Diril F, Demir Ö, Küçük K. Öğretmen adaylarının matematik öğretiminde oyunların kullanımı ile ilgili

görüşleri. International Journal of Social Sciences and Education Research. 2017, 3(1): 329-344. ISSN: 2149-5939.

Ünal M. Çocuk gelişiminde oyun alanlarının yeri ve önemi. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 2009; 10(2): 95-109.

Vig S. Young children's object play: A window on development of children's play. In: Gitlin-Weiner K, Sandgrund A. (eds.). Play Diagnosis and Assessment. New York: Wiley. 2007, pp: 15-57.

Yaman D. Oyunun Özel Gereksinimli Çocukların Sosyal Gelişimine Etkisi Hakkındaki Öğretmen Görüşleri. Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi. Lefkoşa, 2019.

Yaman T. Beden Eğitimi ve Oyunun Hafif Düzey Zihinsel Engelli Bireylerin Sosyal Beceri Kazanımları Üzerine Etkisinin Araştırılması. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Burdur, 2015.

Yarımkaya E. Akran Aracalı Uyarlanmış Fiziksel Aktivitelere Katılan Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bir Bireyin İletişim Becerilerindeki Değişimlerin İncelenmesi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi. Ankara, 2016.

Yükselen A. İ. Zihinsel Engelli Çocuk ve Adölesanların Sosyal Yeterlilik ve Problem Davranışlarının Anne-baba ve Öğretmen yönünden Karşılaştırmalı olarak İncelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara, 2003.

Warger C. L, Rutherford R. B. Social Skills Instruction: A Collaborative Approach. Washington: Foundation for Exceptional Innovations; 1996.

Wellhousen K, Kieff J. Constructivist Approach to Block Play in Early Childhood. Delmar Thomson Learning: US; 2001.

Winnick J. P. Yetersizliği olan bireyler için Uyarlanmış Beden Eğitimi ve Spora Giriş. Çeviren: Yararcan M İçinde: Winnick J. P. (ed.). Adapted Physical Education And Sport. Ekin Kitap Spor ve Turizm Yayınları: İstanbul; 2011, s: 4-10.

Winsler A, Wallace G. L. Behavior problems and socail skills in preschool children: Parent- teacher agreement and realations with classroom observations. Early Education and Development. 2002; 13 (1): 41-58.

Wilson R. S. A. Developing social skills and self-esteem in children with special needs. Primary Educator. 2002; 8:(3).

World Health Organization (WHO). Manual of International Statistical Classification of Dieases, Injuries and Causes of Death. 9. Basım. Geneva: Author, 1977.

10.EKLER

Ek 1. ENSTİTÜ YÖNETİM KURULU ONAYI

Evrak Tarih ve Sayısı: 05/12/2016-E.90866



T.C.
MANİSA CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ
Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : 28233352-730.03.02-
Konu : Yönetim Kurulu

SBE-BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETİMİ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

Enstitümüzün 29.11.2016 tarihli Yönetim Kurulu Toplantısında, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı Başkanlığı'nın 18.11.2016 tarih ve 86670 sayılı yazısı görüşülerek; Doktora Programı öğrencisi Büşra SÜNGÜ'nün, Tez İzleme Komitesinin;

Yrd. Doç. Dr. Hüseyin ÇAMLIYER
Doç. Dr. Serdar TOK
Yrd. Doç. Dr. Mümine SOYTÜRK

Olarak atanmasına, Etik Kurul onayı alınması kaydı ile **"Eğitilebilir Zihinsel Kısıtlılığı Olan Çocukların Sosyal Beceri Gelişimlerine, Uyarlanmış Eğitsel Oyun Uygulamalarının Etkisi"** başlıklı tez konusunun uygun olduğuna **OY BİRLİĞİ** ile karar verildi.
Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-İmzalıdır
Prof. Dr. Ayşe AKTAŞ
Enstitü Müdürü


Adres: Tıp Fakültesi Dekanlığı Zemin Katı Uncubozköy Kampüsü Manisa
Telefon: (0 236) 2360989 Faks: (0 236) 2382158
E-Posta: saglik.sekreterlik@cbu.edu.tr Elektronik Ağ: saglikbe.cbu.edu.tr

Bilgi için: Ayşe Eriik
Unvanı: Memur



EK 2. ETİK KURUL ONAY FORMU

T.C.
Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Tıp Fakültesi Sağlık Bilimleri Etik Kurulu
Karar Formu

KARAR TARİH / NO	10 / 05 / 2017 / 20.478.486 -				
ARAŞTIRMANIN ADI	Eğitilebilir Zihinsel Kısıtlılığı Olan Çocukların Sosyal Beceri Gelişimlerine, Uyarlanmış Eğitsel Oyun Uygulamalarının Etkisi				
SORUMLU ARAŞTIRMACI	Yrd. Doç. Dr. Hüseyin ÇAMLİYER - Manisa Celal Bayar Üniversitesi - Spor Bilimleri Fakültesi				
ARAŞTIRMA EKİBİ	Okutman Büşra SÜNGÜ				
ARAŞTIRMANIN NİTELİĞİ	UZMANLIK TEZİ <input type="checkbox"/>	YÜKSEK LİSANS-DOKTORA TEZİ <input checked="" type="checkbox"/>	AKADEMİK AMAÇLI <input type="checkbox"/>		
DEĞERLENDİRİLEN BELGELER	02 / 05 / 2017 / Tarih ve 19364 sayılı; düzeltme dilekçesi				
KARAR BİLGİLERİ	Düzeltilme dilekçesi incelenmiş; araştırma başvuru formu ve gerekli ekleri ile birlikte bilimsel ve Etik açıdan UYGUN olduğuna oy birliği ile karar verilmiştir				
Ünvan/Ad/Soyad	Araştırma ile İlgili Olan Üye	Toplamına Katılmayan Üye	Ünvan / Ad / Soyad	Araştırma ile İlgili Olan Üye	Toplamına Katılmayan Üye
Prof. Dr. Zeki ARI Tıbbi Biyokimya AD	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Doç. Dr. Ayşen TÜREDİ YILDIRIM Çocuk Hematolojisi BD	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Prof. Dr. Murat DEMET Psikiyatri AD	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Yrd. Doç. Dr. Selim ALTAN Tıbbi Etik AD	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Doç. Dr. Beyhan Congiz ÖZYURT Halk Sağlığı AD	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Yrd. Doç. Dr. Dilak ÇEÇEN Cerrahi Hemşireliği AD	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Doç. Dr. Tuğba ÇAVUŞOĞLU Farmakoloji AD	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Mukadder YILMAZER Avukat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Doç. Dr. Serdar TOK BESYO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	İhsan AVCI Sivil Üye	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Etik Kurulumuzun kararı yukarıda belirtilmiştir. <u>Araştırmanız Her Hangi Bir Aşamada Etik Kurulumuzun "İzleme - Denetleme" Görevi Gereği Lüzumu Halinde Haberli / Habersiz Olarak Denetlenebilir.</u> Araştırma Başvuru Formunun Taahhütname - Bölüm E kısmında belirtilmiş olan hususların dikkate alınarak istenilen bilgilerin Etik Kurulumuza zamanında iletilmesi konusunda bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.					
 Prof. Dr. Zeki ARI Başkan					

EK 3. İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ İZİN BELGESİ



T.C.
ISPARTA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 27749142-44-E.20360680
Konu: Anket İzni

29.11.

Sayın:Büşra SÜNGÜ
S.D.Ü. Eğirdir Sağlık Hizmetleri MYO.
Eğirdir / ISPARTA

İlgi : 24/11/2017 tarihli dilekçeniz.

İlgi yazınızla talep ettiğiniz uygulama ve anket çalışmasının yapılması
görüldüğü ile ilgili Valilik Makamının 29/11/2017 tarihli ve 20324615 sayılı
gönderilmiştir.

Gereğini rica ederim.

Mehmet Emi
Müdür
Şube Mu

Ek: Onay (1 Adet)

Gövenli El
Aaı İle Ayn

Hatice A
Mo



EK 4. GÖNÜLLÜ OLUR FORMU (Uygulama Grubu)

T.C.
CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ
TIP FAKÜLTESİ DEKANLIĞI
YEREL ETİK KURUL
BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ OLUR FORMU

CALIŞMANIN ADI:

Eğitilebilir Zihinsel Kısıtlılığı Olan Çocukların Sosyal Beceri Gelişimlerine Uyarlanmış Eğitsel Oyun Uygulamalarının Etkisi

*Çocuğunuzun/Oğrencinizin sosyal becerilerini geliştirmeye yönelik öğrenci merkezli bir yaklaşımla uyarlanmış eğitsel oyunların etkisini konu alan araştırma çalışmasına katılması istenmektedir. Çalışmaya katılıp katılmama kararı tamamen size aittir. Katılmak isteyip istemediğinize karar vermeden önce araştırmanın neden yapıldığını bilgilerinizin nasıl kullanılacağını çalışmanın neleri içerdiğini ve olası yararlarını risklerini ve rahatsızlık verebilecek konuları anlamanız önemlidir. Lütfen aşağıdaki bilgileri dikkatlice okumak için zaman ayırınız. Eğer çalışmaya katılmasını uygun görürseniz imzalamanız için size bu **Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu** verilecektir. Çalışmadan herhangi bir zamanda ayrılmakta özgürsünüz. Eğer isterseniz, bu çalışmaya katılımınızla ilgili olarak hekiminiz / aile doktorunuz bilgilendirilecektir. Çalışma için sizden her hangi bir ücret talep edilmeyecektir.*

CALIŞMANIN KONUSU VE AMACI:

Eğitilebilir zihinsel kısıtlılığı olan çocukların sosyal becerilerinin geliştirilmesinde, çocukların gelişimlerine, ilgi ve ihtiyaçlarına uygun, fiziksel aktiviteye dayalı “Uyarlanmış Eğitsel Oyunlar” ın etkilerini araştırmaktır.

CALIŞMA İŞLEMLERİ:

Çalışmada veri toplama aracı olarak “Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği” kullanılacaktır. Ölçekte yer alan maddeler çocuğunuzda/öğrencinizde olması gereken sosyal becerilerdir. Eğitimlere başlamadan önce çocuğunuzun/öğrencinizin sosyal becerilerini tespit etmek amacıyla ön-test yapılacak ve ölçekte yer alan her bir maddeyi çocuğunuzun/öğrencinizin sahip olduğu sosyal beceriler düşünülerek değerlendirmeniz istenecektir. Eğitim programı uygulamaları video-kameraya kaydedilecek ve resmedilecektir. Bu video ve resimler kesinlikle üçüncü kişilere

gösterilmeyecektir. Sadece bilimsel alanda, araştırma için çocuğun gelişimini daha iyi gözlemek ve değerlendirmek için kullanılacaktır.

Tarafından hazırlanan fiziksel aktiviteye dayalı “Uyarlanmış Eğitsel Oyunlar ” eğitim programı 10 hafta boyunca haftada iki gün tarafımdan çocuklarınıza uygulanacaktır. Eğitim programı Isparta Özel Eğitim Ortaokulu’nun Spor Salonunda, haftada iki gün uygulanacaktır. Uygulamalar bir gündeki uygulama süresi ortalama 45 dakika sürmesi planlanmaktadır. Fiziksel aktiviteye dayalı “Uyarlanmış Eğitsel Oyun” uygulamaları sonunda çocuğunuzun/öğrencinizin sosyal becerilerini tekrar değerlendirmeniz için “Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği” son-test olarak uygulanacaktır.

CALIŞMAYA KATILMAMIN OLASI YARARLARI NELERDİR?

Öncelikle çalışma süresince, oyunlar ve fiziksel aktivite sayesinde eğlenceli vakit geçirerek gerginliklerini atacaklardır. Çalışma sonunda sosyal becerinde iyileşme olması beklenilmektedir. Özellikle hedeflediğimiz temel konuşma becerileri, ileri konuşma becerileri, ilişkiyi başlatma becerileri, ilişkiyi sürdürme becerileri, grupta iş yapma becerileri ve duygusal becerilerinde gelişmeler olması beklenilmektedir. Aynı zamanda çocukların sosyal becerilerinin yanında duygusal, bilişsel ve motor becerilerine katkı sağlayacaktır. Arkadaşları ile birlikte oyunlara katılırken , grup faaliyetlerine katılma ve sorumluluk alma, kurallara uyma, kendini tanıtmaya gibi sosyal becerilerine katkı sağlaması beklenilmektedir.

CALIŞMAYA KATILMAMIN OLASI RİSKLERİ NELERDİR?

Yapılan çalışmada kullanılan envanterin, uygulanmanın ve alınması beklenen sonuçların herhangi bir risk getiren özelliği yoktur.

KİŞİSEL BİLGİLERİM NASIL KULLANILACAK?

Kişisel bilgi formunda yazılı olan bilgileriniz ile video kamerayla derslerde kayıt altına alacağımız görüntülerimiz, yapacağım uygulamanın bizi amacımıza ne kadar ulaştırıp ulaştırmadığı konusundaki değerlendirme komisyonu incelemeleri ve yorumlamaları dışında, hiçbir şekilde reklam, pazarlama, sosyal medya veya üçüncü bir kimse ile paylaşılmayacaktır.

SORU VE PROBLEMLER İÇİN BAŞVURULACAK KİŞİLER :

1-Büşra SÜNGÜ

2-Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin ÇAMLIYER

Tel: 0506 390 44 47

Tel: 05058524398

Mail: busrasungu@hotmail.com

Mail: hsyncam@gmail.com

Çalışmaya Katılma Onayı

Yukarıdaki bilgileri araştırmacı ile ayrıntılı olarak tartıştım ve kendisi bütün sorularımı cevapladı. Bu bilgilendirilmiş olur belgesini okudum ve anladım. Bu araştırmaya katılmayı kabul ediyor ve bu onay belgesini kendi hür irademle imzalıyorum. Bu onay, ilgili hiçbir kanun ve yönetmeliği geçersiz kılmaz. Araştırmacı saklamam için bu belgenin bir kopyasını çalışma sırasında dikkat edeceğim noktaları da içerecek şekilde bana teslim etmiştir.

<i>Gönüllü Adı Soyadı:</i>		<i>Tarih ve İmza:</i>
<i>Adres ve Telefon:</i>		

<i>Veli / Vasinin Adı Soyadı:</i>		<i>Tarih ve İmza:</i>
<i>Adres ve Telefon:</i>		

<i>Tanık¹ Adı Soyadı:</i>		<i>Tarih ve İmza:</i>
<i>Adres ve Telefon:</i>		

<i>Arařtırmacı² Adı Soyadı:</i>	Büşra SÜNGÜ	<i>Tarih ve İmza:</i>
<i>Adres ve Telefon:</i>	SDÜ Eğirdir Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Isparta /Eğirdir Tel: 0506 390 44 47	

1: Gönüllünün bilgilendirilme işlemine başından sonuna dek tanıklık eden kişi

2:Gönüllüyü araştırma hakkında bilgilendiren kişi

EK 5. GÖNÜLLÜ OLUR FORMU (Kontrol Grubu)



T.C.
CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ
TIP FAKÜLTESİ DEKANLIĞI
YEREL ETİK KURUL
BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ OLUR FORMU

CALIŞMANIN ADI :

Eğitilebilir Zihinsel Kısıtlılığı Olan Çocukların Sosyal Beceri Gelişimlerine Uyarlanmış Eğitsel Oyun Uygulamalarının Etkisi

*Çocuğunuzun/Öğrencinizin sosyal becerilerini geliştirmeye yönelik öğrenci merkezli bir yaklaşımla uyarlanmış eğitsel oyunların etkisini konu alan araştırma çalışmasına kontrol grubu olarak katılması istenmektedir. Çalışmaya katılıp katılmama kararı tamamen size aittir. Katılmak isteyip istemediğinize karar vermeden önce araştırmanın neden yapıldığını bilgilerinizin nasıl kullanılacağının çalışmanın neleri içerdđini ve olası yararlarını risklerini ve rahatsızlık verebilecek konuları anlamanız önemlidir. Lütfen aşığıdaki bilgileri dikkatlice okumak için zaman ayırınız. Eğer çalışmaya katılmasını uygun görürseniz imzalamanız için size bu **Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu** verilecektir. Çalışmadan herhangi bir zamanda ayrılmakta özgürsünüz. Eğer isterseniz, bu çalışmaya katılımınızla ilgili olarak hekiminiz / aile doktorunuz bilgilendirilecektir. Çalışma için sizden her hangi bir ücret talep edilmeyecektir.*

CALIŞMANIN KONUSU VE AMACI :

Eğitilebilir zihinsel kısıtlılığı olan çocukların sosyal becerilerinin geliştirilmesinde, çocukların gelişimlerine, ilgi ve ihtiyaçlarına uygun, fiziksel aktiviteye dayalı “Uyarlanmış Eğitsel Oyunlar ” ın etkilerini araştırmaktır.

CALIŞMA İŞLEMLERİ:

Çalışmada veri toplama aracı olarak “Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği” kullanılacaktır. Ölçekte yer alan maddeler çocuğunuzda/öğrencinizde olması gereken sosyal becerilerdir. Kontrol grubu olarak çocuğunuzun/öğrencinizin sosyal becerilerini tespit etmek amacıyla ön-test yapılacak ve ölçekte yer alan her bir maddeyi çocuğunuzun/öğrencinizin sahip olduğu sosyal beceriler düşünülerek değerlendirmeniz istenecektir. Bu değerlendirmeler sadece bilimsel alanda, araştırma için çocuğun gelişimini daha iyi gözlemek ve değerlendirmek için kullanılacaktır. 10

hafta sonra “Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği” son test olarak tekrar çocuğunuzun/öğrencinizin sosyal becerilerini düşünerek değerlendirmeniz istenecektir. Kontrol grubu olarak sizden aldığımız veriler ile deney grubu verileri analiz edilerek çalışma sonunda tarafımdan hazırlanan “Uyarlanmış Eğitsel Oyunlar” eğitim programı eğer isterseniz çocuğunuza/öğrencinize uygulanacaktır.

CALIŞMAYA KATILMAMIN OLASI YARARLARI NELERDİR?

Öncelikle bu çalışma ile çocuğunuzun/öğrencinizin sosyal becerilerinin tespit edilmesi sağlanacaktır. Özellikle çalışmada yer alan temel konuşma becerileri, ileri konuşma becerileri, ilişkiyi başlatma becerileri, ilişkiyi sürdürme becerileri, grupta iş yapma becerileri ve duygusal becerilere sahip olup olmadığı değerlendirilecektir. Daha sonrada bu becerileri geliştirmeye yönelik “Uyarlanmış Eğitsel Oyun” uygulamalarına katılarak geliştirme imkanı olacaktır. Aynı zamanda bu uygulama ile çocukların sosyal becerilerinin yanında duygusal, bilişsel ve motor becerilerine katkı sağlayacaktır. Arkadaşları ile birlikte oyunlara katılırken , grup faaliyetlerine katılma ve sorumluluk alma, kurallara uyma, kendini tanıtmaya gibi sosyal becerilerine katkı sağlaması beklenilmektedir.

CALIŞMAYA KATILMAMIN OLASI RİSKLERİ NELERDİR?

Yapılan çalışmada kullanılan envanterin ve alınması beklenen sonuçların herhangi bir risk getiren özelliği yoktur. Çocuğunuz/öğrenciniz mevcut eğitimini engelleyen herhangi bir durumla karşılaşmayacaktır. Mevcut eğitimine devam edecektir.

KİŞİSEL BİLGİLERİM NASIL KULLANILACAK?

Kişisel bilgi formunda yazılı olan bilgileriniz, bizi amacımıza ne kadar ulaştırıp ulaştırmadığı konusundaki değerlendirme komisyonu incelemeleri ve yorumlamaları dışında, hiçbir şekilde reklam, pazarlama, sosyal medya veya üçüncü bir kimse ile paylaşılmayacaktır.

SORU VE PROBLEMLER İÇİN BAŞVURULACAK KİŞİLER :

1-Büşra SÜNGÜ

2-Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin ÇAMLIYER

Tel: 0506 390 44 47

Tel: 05058524398

Mail:busrasungu@hotmail.com

Mail: hsyncam@gmail.com

Çalışmaya Katılma Onayı

Yukarıdaki bilgileri araştırmacı ile ayrıntılı olarak tartıştım ve kendisi bütün sorularımı cevapladı. Bu bilgilendirilmiş olur belgesini okudum ve anladım. Bu araştırmaya katılmayı kabul ediyorum ve bu onay belgesini kendi hür irademle

imzalıyorum. Bu onay, ilgili hiçbir kanun ve yönetmeliği geçersiz kılmaz. Araştırmacı saklamam için bu belgenin bir kopyasını çalışma sırasında dikkat edeceğim noktaları da içerecek şekilde bana teslim etmiştir.

<i>Gönüllü Adı Soyadı:</i>		<i>Tarih ve İmza:</i>
<i>Adres ve Telefon:</i>		

<i>Veli / Vasinin Adı Soyadı:</i>		<i>Tarih ve İmza:</i>
<i>Adres ve Telefon:</i>		

<i>Tanık¹ Adı Soyadı:</i>		<i>Tarih ve İmza:</i>
<i>Adres ve Telefon:</i>		

<i>Araştırmacı² Adı Soyadı:</i>	Büşra SÜNGÜ	<i>Tarih ve İmza:</i>
<i>Adres ve Telefon:</i>	SDÜ Eğirdir Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Isparta /Eğirdir Tel: 0506 390 44 47	

1: Gönüllünün bilgilendirilme işlemine başından sonuna dek tanıklık eden kişi

2:Gönüllüyü araştırma hakkında bilgilendiren kişi

EK 6. GÖNÜLLÜ OLUR FORMU (Gözlemci)



T.C.
CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ
TIP FAKÜLTESİ DEKANLIĞI
YEREL ETİK KURUL
BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ OLUR FORMU

CALIŞMANIN ADI :

Eğitilebilir Zihinsel Kısıtlılığı Olan Çocukların Sosyal Beceri Gelişimlerine Uyarlanmış Eğitsel Oyun Uygulamalarının Etkisi

*Sosyal becerilerini geliştirmeye yönelik öğrenci merkezli bir yaklaşımla uyarlanmış eğitsel oyunların etkisini konu alan araştırma çalışmasına uygulamalar sırasında katılımcıları hedef beceriler doğrultusunda gözlemlenmeleri istenmektedir. Çalışmaya katılıp katılmama kararı tamamen size aittir. Katılmak isteyip istemediğinize karar vermeden önce araştırmanın neden yapıldığını bilgilerinizin nasıl kullanılacağına ilişkin çalışmanın neleri içerdiğini ve olası yararlarını risklerini ve rahatsızlık verebilecek konuları anlamanız önemlidir. Lütfen aşağıdaki bilgileri dikkatlice okumak için zaman ayırınız. Eğer çalışmaya katılmayı uygun görürseniz imzalamanız için size bu **Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu** verilecektir. Çalışmadan herhangi bir zamanda ayrılmakta özgürsünüz. Çalışma için sizden herhangi bir ücret talep edilmediği gibi ücret ödemeyecektir.*

CALIŞMANIN KONUSU VE AMACI :

Eğitilebilir zihinsel kısıtlılığı olan çocukların sosyal becerilerinin geliştirilmesinde, çocukların gelişimlerine, ilgi ve ihtiyaçlarına uygun, fiziksel aktiviteye dayalı “Uyarlanmış Eğitsel Oyunlar ” in etkilerini araştırmaktır.

CALIŞMA İŞLEMLERİ:

Çalışmada veri toplama aracı olarak “Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği” kullanılacaktır. Ölçekte yer alan maddeler uygulama grubunu oluşturan çocuklara “Uyarlanmış Eğitsel Oyun” programı ile kazandırılmak istenen sosyal becerilerdir. Uygulamalara başlamadan önce çocukların mevcut sosyal becerilerini tespit etmek amacıyla bir hafta gözlem yapmanız ve ön-test olarak ölçekte yer alan her bir maddeyi çocukların sahip olduğu sosyal beceriler düşünülerek değerlendirmeniz istenecektir. Daha sonra 10 hafta boyunca haftada 2gün 45 dakika sürmesi planlanan

“Uyarlanmış Eğitsel Oyun” uygulamaları sırasında çocukların hedef sosyal becerilerini ortaya koyma durumlarını, tepkileri gözlemlemeniz istenecektir. 10 hafta sonra “Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği” son test olarak uygulamaya katılan her bir çocuk için ayrı ayrı değerlendirmeniz istenecektir.

CALIŞMAYA KATILMAMIN OLASI YARARLARI NELERDİR?

Bu çalışma ile zihinsel kısıtlılığı olan çocukları daha yakından tanıma fırsatı elde edeceksiniz. Onlar hakkında daha fazla bilgi ve tecrübeye sahip olacaksınız. Mesleki anlamda da gelişiminize katkı sağlayacaktır.

CALIŞMAYA KATILMAMIN OLASI RİSKLERİ NELERDİR?

Yapılan çalışmada kullanılan envanterin ve alınması beklenen sonuçların herhangi bir risk getiren özelliği yoktur. Uygulamalar sizin mevcut durumunuz da göz önüne alınarak planlanacaktır.

KİŞİSEL BİLGİLERİM NASIL KULLANILACAK?

Kişisel bilgi formunda yazılı olan bilgileriniz, bizi amacımıza ne kadar ulaştırıp ulaştırmadığı konusundaki değerlendirme komisyonu incelemeleri ve yorumlamaları dışında, hiçbir şekilde reklam, pazarlama, sosyal medya veya üçüncü bir kimse ile paylaşılmayacaktır.

SORU VE PROBLEMLER İÇİN BAŞVURULACAK KİŞİLER :

1-Büşra SÜNGÜ

2-Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin ÇAMLIYER

Tel: 0506 390 44 47

Tel: 05058524398

Mail: busrasungu@hotmail.com

Mail: hsyncam@gmail.com

Çalışmaya Katılma Onayı

Yukarıdaki bilgileri araştırmacı ile ayrıntılı olarak tartıştım ve kendisi bütün sorularımı cevapladı. Bu bilgilendirilmiş olur belgesini okudum ve anladım. Bu araştırmaya katılmayı kabul ediyorum ve bu onay belgesini kendi hür irademle imzalıyorum. Bu onay, ilgili hiçbir kanun ve yönetmeliği geçersiz kılmaz. Araştırmacı saklamam için bu belgenin bir kopyasını çalışma sırasında dikkat edeceğim noktaları da içerecek şekilde bana teslim etmiştir.

<i>Gönüllü Adı Soyadı:</i>		<i>Tarih ve İmza:</i>
<i>Adres ve Telefon:</i>		

<i>Veli / Vasinin Adı Soyadı:</i>		<i>Tarih ve İmza:</i>
<i>Adres ve Telefon:</i>		

<i>Tanık¹ Adı Soyadı:</i>		<i>Tarih ve İmza:</i>
<i>Adres ve Telefon:</i>		

<i>Araştırmacı² Adı Soyadı:</i>	Büşra SÜNGÜ	<i>Tarih ve İmza:</i>
<i>Adres ve Telefon:</i>	SDÜ Eğirdir Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Isparta /Eğirdir Tel: 0506 390 44 47	

1: Gönüllünün bilgilendirilme işlemine başından sonuna dek tanıklık eden kişi

2:Gönüllüyü araştırma hakkında bilgilendiren kişi

EK 7. SOSYAL BECERİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ (SBDÖ)

YÖNERGE: Aşağıda çocukların sahip olması gereken sosyal beceriler verilmiştir. Her ifadeyi okuyun daha sonra değerlendirmeyi yaptığınız çocuğun sahip olduğu sosyal becerilerin karşısındaki duruma uygun olanına (X) işareti koyunuz. Gözleme olanağı bulamadığımız beceriyi boş bırakınız. Teşekkür ederim.

Büşra SÜNGÜ

Manisa Celal Bayar Üniversitesi

Sağlık Bilimleri Enstitüsü

Beden Eğitimi ve Spor ABD

	Her zaman yapar	Çok sık yapar	Genellikle yapar	Az Yapar	Hiçbir zaman yapmaz
Temel Konuşma Becerileri					
Konuşmayı başlatır.					
Konuşmayı bitirir.					
İleri Konuşma Becerileri					
Konuşmak için başkalarının konuşmasını tamamlamasını bekler.					
Konuşurken içinde bulunduğu ortama göre ses tonunu ayarlar					
İlişkiyi Başlatma Becerileri					
İlk tanıştığı kişilere kendisini tanıtır.					
Tanıdığı kişileri başkalarına tanıtır.					
Tanıdığı kişilerle karşılaşınca gülümser					
Tanıdığı kişilerle karşılaşınca selam verir(Sözlü ya da başıyla)					

	Her zaman	Çok sık yapar	Genellikle yapar	Az Yapar	Hiçbir zaman yapmaz
İlişkiyi Sürdürme Becerileri					
Gereksinim duyduğunda başkalarından yardım ister.					
Yardıma gereksinimi olan kişiler yardım istemeden onlara yardım etmeyi teklif eder.					
Kendisine yardım edildiğinde teşekkür eder.					
Birisine zarar verince özür diler					
Bir şey istediğinde lütfen sözcüğünü kullanır					
Grupla İş Yapma Becerileri					
Grup faaliyetlerine katılır.					
Grupta iş bölümüne uyar.					
Grupta sorumluluğunu yerine getirir.					
Duygusal Beceriler					
Arkadaşları bir iş başardığında onlara övücü sözler söyler.					

Ek 8. GÖZLEM FORMU (SBAGF)

Öğrenci adı:	1.Hafta					2.Hafta					3.Hafta				
	DY	İD	BD	Top	Ort	DY	İD	BD	Top	Ort	DY	İD	BD	Top	Ort
Sosyal Beceriler															
1Konuşmayı Başlatma (TKB)															
2 Konuşmayı Bitirir(TKB)															
3 Konuşurken içinde bulunduğu ortama göre ses tonunu ayarlar.(İKB)															
4 Konuşurken içinde bulunduğu ortama göre ses tonunu ayarlar (İKB).															
5 İlk tanıştığı kişilere kendisini tanıtır (İBB).															
6Tanıdığı kişileri başkalarına tanıtır (İBB).															
7Tanıdığı kişilerle karşılaşınca gülümser (İBB).															
8 Selam verir (İBB).															
9Gereksinim duyduğunda başkalarından yardım ister(İSB).															
10Yardım istenmeden yardım teklif eder(İSB).															
11Teşekkür eder.(İSB)															
12Özür Diler.(İSB)															
13Lütfen sözcüğünü kullanma.(İSB)															
14Grup faaliyetlerine katılır.(GİB)															
15Grupta iş bölümüne uyar.(GİB)															
16Grupta sorumluluğunu yerine getirir.(GİB)															
17Arkadaşları bir iş başardığında övücü sözler söyleme.(DB)															
Toplam															
Ortalama															

Ek 9. 10 HAFTALIK ÇALIŞMA TAKVİMİ

	Çalışma Tarihi	Çalışma Süresi	UYARLANMIŞ EĞİTSEL OYUN UYGULAMALARI	KAZANIMLAR (Hedeflenen Sosyal Beceriler Alt Boyutlar)
1. Hafta	28/02/2018	1. ders (40dk)	Isınma Çalışmaları, grup oyunu, kendini tanıtmaya ile ilgili uyarlanmış oyunlar (Oyun 1A, 1B... vb)	Temel Konuşma, İlişkiyi Başlatma, Grupla İş Yapma, Duygusal Beceriler
	30/02/2018	2.ders(40dk)		
2. Hafta	07/03/2018	1. ders (40dk)	Isınma Çalışmaları, Tanışma, Özür dileme, Selam verme, Yardım isteme, Teşekkür etme ile ilgili uyarlanmış oyunlar, Uyarlanmış Fiziksel aktivite parkuru (Oyun 2A, 2B, 2C, 3A, 3B, 4A..vb)	Temel Konuşma, Grupla İş Yapma, İlişkiyi Başlatma, İlişkiyi Sürdürme Becerileri
	09/03/2018	2. ders(40dk)		
3. Hafta	14/03/2018	1. ders (40dk)	Isınma Çalışmaları, Grup oyunları, Grupta iş bölümü, yardımlaşma, özür dileme, konuşmayı başlatma ve bitirme ile ilgili uyarlanmış oyunlar (Oyun 5A, 5B, 5C, 6A, 7A, 7B...vb)	Temel Konuşma, İleri Konuşma, İlişkiyi Başlatma, İlişkiyi Sürdürme, Grupla İş Yapma Becerileri
	16/03/2018	2.ders(40dk)		
4. Hafta	21/03/2018	1. ders (40dk)	Isınma Çalışmaları, Grup oyunları (teşekkür etme, özür dileme gibi uyarlanmış oyunlar) (Oyun 8A, 9A, 9B... vb)	Temel Konuşma, İleri Konuşma, İlişkiyi Başlatma, İlişkiyi Sürdürme, Grupla İş Yapma, Duygusal Beceriler
	23/03/2018	2.ders(40dk)		
5. Hafta	28/03/2018	1. ders (40dk)	Isınma Çalışmaları, Grup oyunları, Fiziksel Aktivite Parkuru (Oyun 10A, 10B, 10C, 11A, 12A, 12B, 13A, 13B...vb)	Temel Konuşma, İleri Konuşma, İlişkiyi Başlatma, İlişkiyi Sürdürme, Grupla İş Yapma, Duygusal Beceriler
	30/03/2018	2.ders(40dk)		
6. Hafta	04/04/2018	1. ders (40dk)	Isınma Çalışmaları, Grup oyunları, Tanışma, Özür dileme, Selam verme, Yardım isteme, Teşekkür etme ile ilgili uyarlanmış oyunlar, Uyarlanmış Fiziksel Aktivite Parkuru (Oyun 1A, 1B, 1C, 14A, 15A, 15B...vb)	Temel Konuşma, İleri Konuşma, İlişkiyi Başlatma, İlişkiyi Sürdürme, Grupla İş Yapma, Duygusal Beceriler
	06/04/2018	2.ders(40dk)		
7. Hafta	18/04/2018	1. ders (40dk)	Isınma Çalışmaları, Grup oyunları, Tanışma, Özür dileme, Selam verme, Yardım isteme, Teşekkür etme ile ilgili uyarlanmış oyunlar, Uyarlanmış Fiziksel Aktivite Parkuru (Oyun 2B, 2C, 2D, 16A, 16B, 16C)	Temel Konuşma, İleri Konuşma, İlişkiyi Başlatma, İlişkiyi Sürdürme, Grupla İş Yapma, Duygusal Beceriler
	20/04/2018	2.ders(40dk)		
8. Hafta	25/04/2018	1. ders (40dk)	Isınma Çalışmaları, Grup oyunları, Tanışma, Selam verme, Teşekkür etme ile ilgili uyarlanmış oyunlar, Uyarlanmış Fiziksel Aktivite Parkuru (Oyun 1A, 1B, 1C, 1D, 18A, 18B, 19A vb)	Temel Konuşma, İleri Konuşma, İlişkiyi Başlatma, İlişkiyi Sürdürme, Grupla İş Yapma Becerileri
	27/04/2018	2.ders(40dk)		
9. Hafta	09/05/2018	1. ders (40dk)	Isınma Çalışmaları, Grup oyunları, Özür dileme, Yardım isteme, Teşekkür etme ile ilgili uyarlanmış oyunlar, Uyarlanmış Fiziksel Aktivite Parkuru (Oyun 5A, 5B, 5C, 6A, 20A, 21A, 21B ... vb)	Temel Konuşma, İleri Konuşma, İlişkiyi Sürdürme, Grupla İş Yapma, Duygusal Beceriler
	11/05/2018	2.ders(40dk)		
10. Hafta	16/05/2018	1. ders (40dk)	Isınma Çalışmaları, Grup oyunları, Tanışma, Selam verme, Yardım isteme, Teşekkür etme ile ilgili uyarlanmış oyunlar, Uyarlanmış Fiziksel Aktivite Parkuru (Oyun 15C, 15D, 22A, 23A, 24A vb)	Temel Konuşma, İleri Konuşma, İlişkiyi Başlatma, İlişkiyi Sürdürme, Grupla İş Yapma Becerileri
	18/05/2018	2.ders(40dk)		

EK 10. SOSYAL BECERİLERİN UYGULAMA PROGRAMINDAKİ 10 HAFTALIK DAĞILIMLARI

Sosyal Beceriler	UYGULAMA HAFTALARI																				
	1. hafta 28/02/2018		2. hafta 07/03/2018		3. hafta 14/03/2018		4. hafta 21/03/2018		5. hafta 28/03/2018		6. hafta 04/04/2018		7. hafta 18/04/2018		8. hafta 25/04/2018		9. hafta 09/05/2018		10. hafta 16/05/2018		
	1.Ders	2.Ders	1.Ders	2.Ders	1.Ders	2.Ders	1.Ders	2.Ders	1.Ders	2.Ders	1.Ders	2.Ders	1.Ders	2.Ders	1.Ders	2.Ders	1.Ders	2.Ders	1.Ders	2.Ders	
1)TEMEL KONUŞMA BECERİLERİ																					
1	Konuşmayı Başlatma	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
2	Konuşmayı Bitirir	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
2)İLERİ KONUŞMA BECERİLERİ																					
3	Konuşmak için başkalarının konuşmasını bekler					X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
4	Konuşurken içinde bulunduğu ortama göre ses tonunu ayarlar.					X	X	X	X			X	X	X	X	X	X	X	X		
3)İLİŞKİYİ BAŞLATMA BECERİLERİ																					
5	İlk tanıştığı kişilere kendisini tanıtır	X	X	X	X					X	X	X	X	X	X	X	X			X	X
6	Tanıdığı kişileri başkalarına tanıtır.	X	X	X	X	X	X	X	X							X	X				
7	Tanıdığı kişilerle karşılığınca gülümser.	X	X	X	X					X	X	X	X	X	X	X	X				
8	Tanıdığı kişilerle karşılığınca selam verir(Sözlü ya da başıyla).	X	X	X	X					X	X	X	X	X	X	X	X			X	X
4) İLİŞKİYİ SÜRDÜRME BECERİLERİ																					
9	Gereksinim duyduğunda başkalarından yardım ister			X	X	X	X			X	X	X	X	X	X			X	X	X	X
10	Yardıma gereksinimi olan kişiler yardım istemeden onlara yardım etmeyi teklif eder			X	X	X	X					X	X	X	X			X	X	X	X
11	Kendisine yardım edildiğinde teşekkür eder.			X	X	X	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
12	Birisine zarar verinde özür diler.			X	X	X	X	X	X	X	X							X	X		
13	Bir şey istediğinde lütfen sözcüğünü kullanır					X	X			X	X	X	X	X	X			X	X		
5) GRUPLA İŞ YAPMA BECERİLERİ																					
14	Grup faaliyetlerine katılır.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
15	Grupta iş bölümüne uyar.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
16	Grupta sorumluluğunu yerine getirir	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
6)DUYGUSAL BECERİLER																					
17	Arkadaşları bir iş başardığında onlara övücü sözler söyler.	X	X					X	X	X	X	X	X	X	X			X	X		
Toplam Alan Uygulama Yoğunlukları		10		13		13		10		14		15		15		12		13		11	

EK 11.TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU



11.ÖZGEÇMİŞ

Adı	Büşra	Soyadı	SÜNGÜ
Doğum Yeri	Mustafakemalpaşa	Doğum Tarihi	11.01.1989
Uyruğu	T.C.	E-mail	busrasungu@hotmail.com

Eğitim Düzeyi

	Mezun Olduğu Kurumun Adı	Mezuniyet Yılı
Doktora	Manisa Celal Bayar Üniversitesi	2020
Yüksek Lisans	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	2012
Lisans	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	2009
Lise	Mustafakemalpaşa Lisesi	2005

İş Deneyimi

Görevi	Kurum	Süre (Yıl-Yıl)
Öğretim Görevlisi	Süleyman Demirel Üniversitesi	2012-Devam
Öğretim Elemanı	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	2010-2012
Basketbol Hakemliği	Türkiye Basketbol Federasyonu	2007-2012
Yüzme Eğitmenliği	Süngü Spor Tesisleri	2008 (Yaz Dönemi)

Yabancı Dil Sınav Notu								
YDS	YÖK Dil	IELTS	TOEFL IBT	TOEFL PBT	TOEFL CBT	FCE	CAE	CPE



