

**T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİM DALI
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**BEDEN EĞİTİMİ VE OYUN UYGULAMALARININ HAFİF
DÜZEY ZİHİNSEL ENGELLİ ÇOCUKLARIN FİZİKSEL
UYGUNLUK, EĞİTSEL PERFORMANS VE OKUL SOSYAL
DAVRANIŞLARI ÜZERİNE ETKİSİ**

DOKTORA TEZİ

Atike YILMAZ

DANIŞMAN

DOÇ. DR. FİKRET SOYER

KASIM 2017

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİMDALI
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR EĞİTİMİ BİLİM DALI

**BEDEN EĞİTİMİ VE OYUN UYGULAMALARININ HAFİF
DÜZEY ZİHİNSEL ENGELLİ ÇOCUKLARIN FİZİKSEL
UYGUNLUK, EĞİTSEL PERFORMANS VE OKUL SOSYAL
DAVRANIŞLARI ÜZERİNE ETKİSİ**

DOKTORA TEZİ

Atike YILMAZ

DANIŞMAN

DOÇ. DR. FİKRET SOYER

KASIM 2017

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

BİLDİRİM

Bu tezin kendi çalışmam olduğunu, yazılırken bilimsel etik kurallara uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlandığımda bilimsel kurallara uygun olarak atıfta bulunduğumu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi beyan ederim.

Üye Doç. Dr. Ömer Faruk TANKU

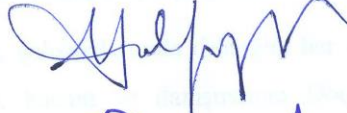
Atike YILMAZ

Üye Doç. Dr. Fehri ÇALIK

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

“Beden Eğitimi ve Oyun Uygulamalarının Hafif Düzey Zihinsel Engelli Çocukların Fiziksel Uygunluk, Eğitsel Performans ve Okul Sosyal Davranışları Üzerine Etkisi” başlıklı bu doktora tezi, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bilim Dalında hazırlanmış ve jürimiz tarafından kabul edilmiştir.

Başkan Doç. Dr. Fikret SOYER



Üye Doç. Dr. Ömer Faruk Tutkun




Üye Doç. Dr. Fehmi ÇALIK



Üye Doç. Dr. Hüseyin KIRIMOĞLU



Üye Yrd. Doç. Dr. Ayşegül Şükran ÖZ



Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

14.11/2017

(İmza)



Doç. Dr. Halil İbrahim SAĞLAM

Enstitü Müdürü

ÖN SÖZ

İnsan dünyaya geldiği andan itibaren yaşamını devam ettirmek için gelişme ve kendini gerçekleştirme çabası içerisine girer. İnsanın birey olma gayesi ile geçirdiği zamanlarda kendisi kadar diğer insanların ve olaylarında farkında olması gereklidir. İnsan olma bilinci, bu duyarlılığa sahip olmayı gerektirir.

Beden Eğitimi ve Oyun Uygulamalarının Hafif Düzey Zihinsel Engelli Çocukların Fiziksel Uygunluk, Eğitsel Performans ve Okul Sosyal Davranışları Üzerine Etkisinin incelenmesi amacı ile gerçekleştirdiğim çalışmamda;

Öncelikle beni yönlendiren, çalışmalarımdaya desteğini her zaman hissettiğim, örnek aldığı, değerli büyüğüm, hocam ve danışmanım Doç. Dr. Fikret SOYER'e, çalışmalarımın her aşamasında bilgi ve önerileriyle her zaman destek olan, değerli hocam Doç. Dr. Hüseyin KIRIMOĞLU'na, bu çalışmamda her zaman bana vakit ayıran ve yönlendiren değerli hocam Doç. Dr. Ömer Faruk TUTKUN'na, desteğini esirgemeyen değerli hocam Doç. Dr. Fehmi ÇALIK'a,

İstatistik işlemlerimin yapılması ve yorumlanmasında ki desteklerinden dolayı değerli arkadaşlarım Yrd. Doç. Dr. Ersin ESKİLER ve Arş. Gör. Gizem KARAKAŞ'a, tezimin uygulama kısmında bana sağladığı imkânlardan dolayı El Ele Özel Eğitim Rehabilitasyon Merkezi sahibi ve müdürü Semra TARCAN'a, kurumda çalışan öğretmen arkadaşlarıma ve öğrencilerime,

Hayatım boyunca her zaman destek olan, kızları olmaktan gurur duyduğum, dualarını üstümden esirgemeyen, canım annem Hatice TAN ve canım babam Necmettin TAN'a.

Akademisyen olma yolundaki çabamda bana inanan, güvenen ve desteğini hep hissettiğim, kıymetlim, sevgili eşim, Ümit YILMAZ'a

Allah'ın bana bahşettiği, hayatımın anlamları, hiç bıkmadan sabırla yolumu bekleyen, kızlarım Kayra Elis YILMAZ ve Ayşe Beril YILMAZ' a teşekkürü bir borç bilirim.

ÖZET

BEDEN EĞİTİMİ VE OYUN UYGULAMALARININ HAFİF DÜZEY ZİHİNSEL ENGELLİ ÇOCUKLARIN FİZİKSEL UYGUNLUK, EĞİTSEL PERFORMANS VE OKUL SOSYAL DAVRANIŞLARI ÜZERİNE ETKİSİ

Yılmaz, Atike

Doktora Tezi, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Ana Bilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Fikret SOYER

Kasım, 2017. xv+219 Sayfa.

Bu çalışma; beden eğitimi ve oyun uygulamalarının hafif düzey zihinsel engelli çocukların fiziksel uygunluk, eğitsel performans ve okul sosyal davranışları üzerine etkilerini incelemek amacı ile gerçekleştirilmiştir.

Çalışmada veri toplamak amacı ile fiziksel uygunluk parametrelerinin ölçümlerinde pençe kuvveti, otur-eriş, durarak yukarı sıçrama, durarak ileri sıçrama, düz mekik, ters mekik, sınav ve otur kalk testleri uygulanmıştır. Eğitsel performanslarını belirlemek amacı ile Milli Eğitim Bakanlığı, Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğüne (2009) hazırlanan Zihinsel yetersizliği olan bireylerde performans belirleme formu, psikomotor beceriler, büyük kasları geliştirici çalışmalar bölümü kullanılmıştır. Okul sosyal davranışlarının belirlenmesi amacıyla da 1993 yılında Kenneth W. Merrell tarafından geliştirilen ve Yüksel (2009) tarafından Türkçe'ye uyarlanan ve geçerlilik güvenirliliği yapılan Okul Sosyal Davranış Ölçeği (OSDÖ) kullanılmıştır. Katılımcılara uygulanan bu ölçeklerden veri elde etmek amacı ile 24 hafta boyunca, haftada 2 saat Beden Eğitimi ve Oyun Dersi uygulanmıştır.

Araştırmanın evrenini Kocaeli ili, İzmit ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı, Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde eğitim alan, hafif düzey zihinsel engelli tanısı almış 7 – 9 yaş arasındaki çocuklar ($X_{yaş}:7,90\pm.78$) oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklem grubunu ise; Kocaeli ili, İzmit ilçesinde hizmet veren El Ele Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezinde eğitim alan 7 – 9 yaş (14 erkek, 6 kadın), 20 hafif düzey zihinsel engelli çocuklar oluşturmaktadır.

Araştırmadan elde edinilen verilerin değerlendirilmesinde SPSS 20.0 paket programı kullanılmıştır. Çalışmada ortalama ve standart sapma gibi tanımlayıcı istatistiklerin yanı sıra ikili bağımsız grupların karşılaştırılmasında Mann-Whitney U, birbirinden

bağımsız üç ve daha fazla grup karşılaştırılmasında Kruskal-Wallis H analizlerinden yararlanılmıştır. Ayrıca iki bağımlı grup ortalamalarını karşılaştırmak üzere Wilcoxon ve üç ve daha fazla bağımlı grup ortalamaları arasındaki farklılıkları belirlemek üzere Friedman test istatistiğinden yararlanılmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre, fiziksel uygunluk parametrelerinde, deney grubu ön test, son test bulgularında istatistiksel olarak anlamlı ($p<0,05$) farklılık bulunurken kontrol grubu ön test, son test bulgularında pençe kuvveti, esneklik ve durarak uzun atlama parametrelerinde istatistiksel olarak negatif yönde bir anlamlılık bulunmuştur. Büyük kasları geliştirici çalışmalar bölümü, alt boyutlarında yer alan cephe duruşu yapar, rahat ol duruşu yapar, hazır ol duruşu yapar, tek ayak üzerinde durur, parmak uçlarında durur, kartal duruşu yapar, planör duruşu yapar, bir ayak önde öne ağırlık verir- arkaya ağırlık verir, iki ayak yan yana sağa ve sola ağırlık verir, tempoya uygun yürür, durduğu yerde tek ayak ve çift ayakla zıplar, olduğu yerde çift ayakla zıplayarak açar-kapar ve zıplama ile ilgili oyunlar oynar becerileri üzerinde deney grubu lehine anlamlı ($p<0,05$) farklılık bulunmuştur. Uygulanan Okul Sosyal Davranış Ölçeği'nin, sosyal yeterlilik formunda yer alan kişiler arası ilişkiler, öz denetim, akademik beceriler ve olumsuz sosyal davranışlar formunda yer alan saldırgan-sinirli alt boyutlarında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı ($p<0,05$) farklılık bulunmuştur. Ancak, anti-sosyal-agresif ve yıkıcı-talepkar alt boyutlarında anlamlı ($p>0,05$) farklılık bulunmamıştır.

Araştırmanın sonucunda; hafif düzey zihinsel engelli çocuklarda uygulanan 24 haftalık beden eğitimi ve oyun uygulamalarının çocukların fiziksel uygunluk, kaba motor gelişimleri ve okul sosyal davranışları üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Hafif Düzey Zihinsel Engelli, Fiziksel Uygunluk, Eğitsel Performans, Okul Sosyal Davranış.

ABSTRACT

THE EFFECT OF PHYSICAL EDUCATION AND PLAY APPLICATIONS ON PHYSICAL SUITABILITY, EDUCATIVE PERFORMANCE AND SCHOOL SOCIAL BEHAVIORS OF MILD LEVEL INTELLECTUAL DISABLED CHILDREN

Yılmaz, Atike

Phd Thesis, Physical Education and Sports Teaching Department

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Fikret SOYER

November, 2017. xv+219 Pages.

This study; was realized in order to examine the influences of physical education and gaming practices on physical fitness, educational performance and school social behavior of mild level intellectual disabled children.

In this study data paw force, sitting-up, standing-up, standing-forward jump, straight shuttle, reverse shuttle, push-up and sit-up tests were applied in order to collect data and measure the physical fitness parameters. With the aim to determine the educational performance the mentally deficient performance assessment form for individuals prepared by the Ministry of Education of Special Education Guidance and Counseling Services General Directorate (2009) the psikmot skills, large muscles developers working section was used. In order to determine the school social behavior, the School Social Behavior Scale (OSDÖ) developed by Kenneth W. Merrell and adapted to Turkish by Yüksel (2009) and validated for reliability was used. Physical education and play lessons were applied for 2 hours per week for 24 weeks with the purpose of obtaining data from these scales applied to participants.

The scope of the research consists of children with a mild level intellectual disabled children diagnosis between 7 and 9 years of age ($7,90 \pm .78$) who are educated at the Special Education and Rehabilitation Centers of the Ministry of National Education,

located in the district of Izmit, county of Kocaeli. The sample group of the study is; constituted by children aged 7 to 9 years (14 male, 6 female) and 20 mild level intellectual disabled children who are trained at the El Ele Special Education and Rehabilitation Center giving service County of Kocaeli, district of Izmit.

The SPSS 20.0 package program was used to evaluate the data obtained from the study. Descriptive statistics such as mean and standard deviation are used in the in the study as well as Mann-Whitney U in the comparison of the two independent groups and Kruskal-Wallis H analyzes in the comparison of three independent groups. It was also benefited from Wilcoxon to compare two dependent group averages and the Friedman test statistic was used to determine the differences between three or more dependent group averages. According to the findings obtained in the study, there was statistically significant difference ($p < 0,05$) in physical fitness parameters between pre - test and post - test groups in the test group, while the control group pre-test, post-test findings paw force, flexibility, and long-jump parameters were statistically significant on the negative side.

The skills of the large muscular development work section, located in the sub dimensions, playing games as the front position, make a comfortable posture, make a ready stance, stand on one foot, stand on the tips of fingers, eagle stance, glider stance, one foot forward weight in front - weight behind, two feet side by side right and left weight, jumps one-foot and two-foot on its place, jumps two-leg, opens-closes were significantly ($p < 0,05$) in favor of the test group. The applied School Social Behavior Scale find that there was a statistically significant difference ($p < 0.05$) between the in the social competence form present persons interpersonal relations, self-control, academic skills and the aggressive-nervous persons present in the sub-dimensions of negative social behaviors in favor of the test group. However, there was no significant difference ($p > 0.05$) in the anti-social-aggressive and destructive-demanding sub-dimensions.

As a result of the research; it has been found that 24-week physical education and gaming practices applied to mild level intellectual disabled children have effects on children's physical fitness, rough motor development and school social behavior.

Keywords: Mild Level Intellectual Disabled Children, Physical Fitness, Educational Performance, School Social Behavior

İÇİNDEKİLER

Bildirim	ii
Jüri Üyelerinin İmza Sayfası	iii
Önsöz	iv
Özet	v
Abstract	vii
İçindekiler	ix
Tablolar Listesi.....	xiii
Şekiller Listesi.....	xvii
1. Bölüm, Giriş.....	1
1.1 Çalışmanın Önemi.....	2
1.2 Problem Cümlesi.....	3
1.3 Alt Problemler.....	3
1.4 Varsayımlar	5
1.5 Sınırlılıklar	5
1.6 Tanımlar	5
1.7 Simgeler Kısaltmalar.....	7
2. Bölüm, Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi ve İlgili Araştırmalar.....	9
2.1 İnsan Gelişimi ve Hareket.....	9
2.2 İnsan ve Eğitim	15
2.3 Beden Eğitimi ve Önemi.....	16
2.3.1 Beden Eğitiminin Genel Amaçları	18
2.3.2 Türkiyede İlkokul Aşamasında Beden Eğitimi ve Oyun Dersi Uygulamaları..	19
2.4 Oyun ve Önemi	20
2.4.1 Oyun Kuramları	23
2.4.1.1 Klasik Kuramcılar	23

2.4.1.2 Modern Kuramcılar	24
2.4.2 Oyun Sınıflandırmaları.....	26
2.4.3 Eğitsel Oyunlar.....	28
2.4.4 Öğrenme ve Öğretme Süreçlerinde Oyun	31
2.5 Beden Eğitimi ve Oyun Dersi Hedefleri ve İlkeleri.....	32
2.5.1 Beden Eğitimi ve Oyunun Çocuk Gelişim Alanları Üzerine Etkisi.....	33
2.5.1.1 Çocuk ve Gelişim.....	33
2.5.1.2 Beden Eğitimi ve Oyunun Bedensel Gelişime Etkisi	34
2.5.1.3 Beden Eğitimi ve Oyunun Psiko-Motor Özelliklerin Gelişmesi Üzerine Etkisi	35
2.5.1.4 Beden Eğitimi ve Oyunun Zihinsel Gelişime Etkisi	36
2.5.1.5 Beden Eğitimi ve Oyunun Sosyal ve Duygusal Gelişime Etkisi	37
2.5.1.6 Beden Eğitimi ve Oyunun Kişilik Gelişimine Etkisi	39
2.5.1.7 Beden Eğitimi ve Oyunun Ahlak ve Vicdan Gelişimine Etkisi.....	40
2.5.1.8 Beden Eğitimi ve Oyunun Dil Gelişimine Etkisi.....	41
2.5.1.9 Beden Eğitimi ve Oyunun Cinsel Kimlik Gelişimine Etkisi	41
2.6 7-9 Yaş Çocukların Gelişim Özellikleri ve Beden Eğitimi ve Oyun.....	42
2.6.1 7-9 Yaş Bilişsel Gelişim ve Beden Eğitimi ve Oyun.....	43
2.6.2 7-9 Yaş Ahlaki Gelişim ve Beden Eğitimi ve Oyun	44
2.6.3 7-9 Yaş Kişilik Gelişimi ve Beden Eğitimi ve Oyun.....	45
2.6.4 7-9 Yaş Sosyal Duygusal Gelişimi ve Beden Eğitimi ve Oyun.....	45
2.8 Engellilik ve Tarihsel Süreç	48
2.9 Özel Eğitim ve Özel Eğitim Gerektiren Birey	56
2.10 Engel Türleri	58
2.11 Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuklar.....	60
2.11.1 Zihinsel Yetersizliğin Sınıflandırılması	62
2.12 Zihinsel Engelli Bireylerde Yaygınlık	64
2.13 Zihinsel Yetersizliğin Oluş Nedenleri.....	65
2.14 Zihinsel Yetersizliği Olan Çocukların Özellikleri	66
2.14.1 Zihinsel Yetersizliği Olan Çocukların Bilişsel Özellikleri.	66
2.14.2 Zihinsel Yetersizliği Olan Çocukların Sosyal, Duygusal ve Davranış Özellikleri.....	66
2.14.3 Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylerin Dil ve Konuşma Özellikleri.....	67
2.14.4 Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylerin Motor Gelişim Özellikleri	68

2.15 Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylerde Eğitsel Tanılama, Değerlendirme ve Yerleştirme.....	68
2.15.1 Tıbbi Tanılama.....	69
2.15.2 Eğitsel Tanımlama ve Değerlendirme.....	69
2.16 Zihinsel Yetersizliği Olan Çocukların Eğitim Alanları	71
2.16.1 Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezleri.....	72
2.17 Özel Gereksinimli Bireylerde Kaynaştırma/Bütünleştirme	74
2.17.1 Kaynaştırma Eğitiminde Dikkate Alınacak Hususlar	76
2.17.2 Kaynaştırma Eğitiminin İlkeleri.....	77
2.18 Yetersizliği Olan Çocuklarda Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları (BEP) ..	78
2.18 Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuklarda Bireyselleştirilmiş Öğretim Programları (BÖP)	80
2.19 Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylerde Öğretim Yöntem ve Teknikleri.....	81
2.20 Sosyal Davranış ve Beceriler	84
2.21 Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuklarda Sosyal Beceri Eksikliği ve Davranış Problemleri.....	87
2.3 İlgili Araştırmalar.....	89
2.3.1 Yurt İçi ve Yurt Dışı Çalışmalar	89
2.3.2 Alanyazın Taramasının Sonucu	93
3. Bölüm.....	96
3.1 Yöntem.....	94
3.2 Evren ve Örneklem	95
3.3 Veri Toplama Araçları	96
3.3.1 Kişisel Bilgi Formu.....	96
3.3.2 Okul Sosyal Davranış Ölçeği.....	97
3.3.2 Fiziksel Uygunluk Testleri.....	98
3.3.3 Zihinsel Yetersizliği Olan Bireyler İçin Performans Belirleme Formu	100
3.4 Verilerin Analizi.....	123
4. Bölüm, Bulgular.....	124
4.1 Katılımcıların Demografik Özelliklerine Ait Tablolar	124

4.2 Katılımcıların Okul Sosyal Davranış Ölçeği Deney ve Kontrol Grubu İstatistik Sonuç Tabloları	129
4.3 Katılımcıların, Performans Belirleme Formu, Psiko-Motor Beceriler Bölümü, Büyük Kasları Geliştirici Çalışmalar İstatistik Tabloları.....	132
4.3.1 Oturma Davranışı Edinir Kaba Motor Becerisinin Alt Boyut İstatistik Tabloları	132
4.3.2 Emekleyerek Yer Değiştirir Kaba Motor Becerisinin Alt Boyutları İstatistik Tabloları	135
4.3.3 Elleri İle İterek Nesnelerin Yerlerini Değiştirir Maddesine Yönelik İstatistiksel Tablolar	138
4.3.4 Nesnelere Kaldırır Maddesine Yönelik İstatistik Tabloları.....	141
4.3.5 Nesnelere Taşır Maddesine Yönelik İstatistik Tablolar	142
4.3.6 Ayakta Durma Davranışı Edinir Maddesine Yönelik İstatistik Tablolar.....	144
4.3.7 Denge Tahtasında Ayakta Durur Maddesine Yönelik İstatistik Tablolar.....	146
4.3.8 Yürüme Davranışı Edinir Maddesine Yönelik İstatistik Tabloları	149
4.3.9 İki Ayağını Kullanarak Zıplar Maddesine Yönelik İstatistik Tablolar	152
4.3.10 Merdiven Çıkar Maddesine Yönelik İstatistik Tablolar	155
4.3.11 Belirli Yere Kadar Koşar Maddesine Yönelik İstatistik Tablolar.....	158
4.4 Katılımcıların Fiziksel Uygunluk Testleri Deney Kontrol Grubu İstatistik Tablolar	161
4.5 Katılımcıların Okul Sosyal Davranış, Performans ve Fiziksel Uygunluk Parametreleri Kalıcılık Testleri İstatistik Tabloları	165
5. Bölüm, Sonuç Tartışma ve Öneriler.....	170
5.1 Sonuç ve Tartışma.....	170
5.2 Öneriler	180
Kaynaklar	181
Ekler	205
Özgeçmiş ve İletişim.....	214

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Bozukluk (Impairment), Yetersizlik (Disability) ve Engellilik (Handicap) Kavramlarının Uluslararası Sınıflandırılması	47
Tablo 2. Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylerin Zeka Puanı ve Eğitsel Sınıflandırılması	64
Tablo 3. Uygulama Takvimi	96
Tablo 4. Öğretmenlerin Yaş, Cinsiyet ve Branş Özellikleri	124
Tablo 5. Öğretmenlerin Katılımcılara Verdiği Eğitim Süresi	125
Tablo 6. Deney ve Kontrol Grubu Katılımcıların Yaş Özellikleri.....	125
Tablo 7. Deney ve Kontrol Grubu Katılımcıların Cinsiyet Özellikleri.....	126
Tablo 8. Deney ve Kontrol Grubu Katılımcıların Özel Eğitim Desteği Alma Süreleri	126
Tablo 9. Deney ve Kontrol Grubu Katılımcıların Kardeş Sayısı	126
Tablo 10. Deney ve Kontrol Grubu Katılımcıların Anne-Baba Sağ Kalım Durumları	127
Tablo 11. Deney ve Kontrol Grubu Katılımcıların Anne – Baba Çalışma Durumları	127
Tablo 12. Deney ve Kontrol Grubu Katılımcıların Anne-Baba Eğitim Düzeyi	128
Tablo 13. Okulda Sosyal Davranışlar Ölçeği Deney Kontrol Grubu Ön Test Karşılaştırmalı İstatistiği(Mann Whitney U)	129
Tablo 14. Okul Sosyal Davranış Ölçeği Deney Grubu Ön Test – Son Test Karşılaştırmalı İstatistiği (Wilcoxon).....	130
Tablo 15. Okulda Sosyal Davranış Ölçeği, Deney Ve Kontrol Gurubu Son Test Karşılaştırmalı İstatistiği	131
Tablo 16. Kaba Motor Beceri Kontrol Listesi Oturma Davranışı Edinir Deney Ve Kontrol Grubu Ön Test Karşılaştırmalı İstatistiği.....	132
Tablo 17. Kaba Motor Beceri Kontrol Listesi Oturma Davranışı Edinir Deneygrubu Ön Test – Son Test Karşılaştırmalı İstatistiği	132

Tablo 18. Kaba Motor Beceri Kontrol Listesi Oturma Davranışı Edinir Deney Ve Kontrol Grubu Son Test Karşılaştırmalı İstatistiği	134
Tablo 19. Kaba Motor Beceri Kontrol Listesi Emekleyerek Yer Değiştirir Deney Kontrol Grubu Ön Test Karşılaştırmalı İstatistiği.....	135
Tablo 20. Kaba Motor Beceri Kontrol Listesi Emekleyerek Yer Değiştirir Deney Kontrol Grubu Son Test Karşılaştırmalı İstatistiği	136
Tablo 21. Kaba Motor Beceri Kontrol Listesi Emekleyerek Yer Değiştirir Deney Kontrol Grubu Ön Test-Son Test Karşılaştırmalı İstatistiği	137
Tablo 22. Kaba Motor Beceri Kontrol Listesi Elleri İle İterek Nesnelerin Yerlerini Değiştirir Deney Kontrol Grubu Ön Test Karşılaştırmalı İstatistiği.....	138
Tablo 23. Kaba Motor Beceri Kontrol Listesi Elleri İle İterek Nesnelerin Yerlerini Değiştirir Deney Kontrol Grubu Son Test Karşılaştırmalı İstatistiği.....	139
Tablo 24. Kaba Motor Beceri Kontrol Listesi Elleri İle İterek Nesnelerin Yerlerini Değiştirir Deney Kontrol Grubu Ön Test - Son Test Karşılaştırmalı İstatistiği	140
Tablo 25. Kaba Motor Beceri Kontrol Listesi Nesneleri Kaldırır Deney Kontrol Grubu Ön Test Karşılaştırmalı İstatistiği	141
Tablo 26. Kaba Motor Beceri Kontrol Listesi Nesneleri Kaldırır Deney Kontrol Grubu Son Test Karşılaştırmalı İstatistiği.....	141
Tablo 27. Kaba Motor Beceri Kontrol Listesi Nesneleri Kaldırır Deney Grubu Ön Test - Son Test Karşılaştırmalı İstatistiği.....	142
Tablo 28. Kaba Motor Beceri Kontrol Listesi Nesneleri Taşır Deney Kontrol Grubu Ön Test Karşılaştırmalı İstatistiği	142
Tablo 29. Kaba Motor Beceri Kontrol Listesi Nesneleri Taşır Deney Kontrol Grubu Son Test Karşılaştırmalı İstatistiği	143
Tablo 30. Kaba Motor Beceri Kontrol Listesi Nesneleri Taşır Deney Grubu Ön Test - Son Test Karşılaştırmalı İstatistiği	143
Tablo 31. Kaba Motor Beceri Kontrol Listesi Ayakta Durma Davranışı Edinir Deney Kontrol Grubu Ön Test Karşılaştırmalı İstatistiği.....	144
Tablo 32. Kaba Motor Beceri Kontrol Listesi Ayakta Durma Davranışı Edinir Deney Kontrol Grubu Son Test Karşılaştırmalı İstatistiği	144

Tablo 33. Kaba Motor Beceri Kontrol Listesi Ayakta Durma Davranışı Edinir Deney Grubu Ön Test - Son Test Karşılaştırmalı İstatistiği.....	145
Tablo 34. Kaba Motor Beceri Kontrol Listesi Denge Tahtasında Ayakta Durur Deney Kontrol Grubu Ön Test Karşılaştırmalı İstatistiği.....	146
Tablo 35. Kaba Motor Beceri Kontrol Listesi Denge Tahtasında Ayakta Durur Deney Kontrol Grubu Son Test Karşılaştırmalı İstatistiği	147
Tablo 36. Kaba Motor Beceri Kontrol Listesi Denge Tahtasında Ayakta Durur Deney Grubu Ön Test - Son Test Karşılaştırmalı İstatistiği.....	148
Tablo 37. Kaba Motor Beceri Kontrol Listesi Yürüme Davranışı Edinir Deney Kontrol Grubu Ön Test Karşılaştırmalı İstatistiği.....	149
Tablo 38. Kaba Motor Beceri Kontrol Listesi Yürüme Davranışı Edinir Deney Kontrol Grubu Son Test Karşılaştırmalı İstatistiği	150
Tablo 39. Kaba Motor Beceri Kontrol Listesi Yürüme Davranışı Edinir Deney Grubu Ön Test - Son Test Karşılaştırmalı İstatistiği.....	151
Tablo 40. Kaba Motor Beceri Kontrol Listesi İki Ayağını Kullanarak Zıplar Deney Kontrol Grubu Ön Test Karşılaştırmalı İstatistiği.....	152
Tablo 41. Kaba Motor Beceri Kontrol Listesi İki Ayağını Kullanarak Zıplar Deney Kontrol Grubu Son Test Karşılaştırmalı İstatistiği	153
Tablo 42. Kaba Motor Beceri Kontrol Listesi İki Ayağını Kullanarak Zıplar Deney Grubu Ön Test - Son Test Karşılaştırmalı İstatistiği.....	154
Tablo 43. Kaba Motor Beceri Kontrol Listesi Merdiven Çıkar Deney Kontrol Grubu Ön Test Karşılaştırmalı İstatistiği	155
Tablo 44. Kaba Motor Beceri Kontrol Listesi Merdiven Çıkar Deney Kontrol Grubu Son Test Karşılaştırmalı İstatistiği	156
Tablo 45. Kaba Motor Beceri Kontrol Listesi Merdiven Çıkar Deney Kontrol Grubu Ön Test - Son Test Karşılaştırmalı İstatistiği.....	157
Tablo 46. Kaba Motor Beceri Kontrol Listesi Belirli Yere Kadar Koşar Deney Kontrol Grubu Ön Test Karşılaştırmalı İstatistiği.....	158
Tablo 47. Kaba Motor Beceri Kontrol Listesi Belirli Yere Kadar Koşar Deney Kontrol Grubu Son Test Karşılaştırmalı İstatistiği	159

Tablo 48. Kaba Motor Beceri Kontrol Listesi Belirli Yere Kadar Koşar Deney Grubu Ön Test - Son Test Karşılaştırmalı İstatistiği.....	160
Tablo 49. Deney Grubu Fiziksel Uygunluk Öntest – Sontest Wilcoxon Tanımlayıcı İstatistikleri.....	161
Tablo 50. Kontrol Grubu Fiziksel Uygunluk Ön-Test – Son-Test Wilcoxon Tanımlayıcı İstatistikleri	162
Tablo 51. Deney- Kontrol Grubu Fiziksel Uygunluk Ön-Test U Analizleri	163
Tablo 52. Deney-Kontrol Grubu Son-Test U Analizleri.....	164
Tablo 53. Okul Sosyal Davranışlar Ölçeği Ön, Son ve Kalıcılık Test Değerlerinin Karşılaştırılması	165
Tablo 54. Performan Belirleme Formu, Kaba Motor Beceriler Ön, Son ve Kalıcılık Test Değerlerinin Karşılaştırılması	166
Tablo 55. Fiziksel Uygunluk Parametleri Ön, Son ve Kalıcılık Test Değerlerinin Karşılaştırılması	169

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. İnsan Gelişimi ve Kuramlar	9
Şekil 2. Kohlberg'in Ahlak Gelişim Düzeyleri	14
Şekil 3. Piaget Bilişsel Gelişim Dönemleri	15
Şekil 4. Oyun ve Fiziki Etkinlikler Dersi Amaçları.....	20
Şekil 5. Zihinsel İşlevler, Uyumsal Davranışlar ve Destek Sistemleri	62
Şekil 6. Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylerde Psikomotor Beceriler Bölümü	102
Şekil 7: Zihinsel Engelli Bireyler İçin Kaba Motor Beceri, Büyük Kasları Geliştirici Çalışmalar Kontrol Listesi	105

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu çalışma, hafif düzey zihinsel yetersizliği olan 7-9 yaş çocuklarda Milli Eğitim Bakanlığı, Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğünün psikomotor becerilere yönelik performansların belirlenmesi ve buna dayalı olarak hareket öğretim planının hazırlanması amacı ile geliştirilen, ‘‘Zihinsel Yetersizliği Olan Bireyler İçin Performans Belirleme Formu’’ psikomotor beceriler, büyük kasları geliştirici çalışmalar bölümüne dayanarak hazırlanan beden eğitimi ve oyun dersinin çocukların fiziksel uygunlukları ve okul sosyal davranışları üzerindeki etkilerini incelemek amacı ile gerçekleştirilmiştir. Alan literatür bilgilerine bakıldığında, zihinsel yetersizliği olan çocukların içinde yer aldığı çalışmalarda niceliksel yöntem içerisinde yer alan deneysel modelin kullanıldığı çalışmaların yeterli düzeyde olmadığı ve Beden Eğitimi ve Oyun ders uygulama içerikli olmadığı görülmektedir (Yılmaz ve diğerleri, 2015:326). Bununla birlikte fiziksel aktivitenin yetersizliği olan çocuklar üzerinde pek çok yönden olumlu etkileri olduğunu belirten birçok araştırma mevcuttur (Biçer ve diğerleri, 2004; Wuang ve Su, 2009; Wuang ve diğerleri,, 2009; Yanardağ, 2007; Özer ve diğerleri, 1999; Elbasan ve Kayıhan, 2012; Koparan, 2003). Beden Eğitimi ders içerikli uygulamaların zihinsel yetersizliği olan çocuklar üzerinde uzun süreli olarak uygulanması gerektiğinin farkına varılması ve Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde, Beden Eğitimi ve Oyun uygulamaları ile ilgili yasal bir zorunluluk olmaması yetersizliği olan çocukların kaynaştırma amacıyla gittikleri okullarda da yeterince birebir ilgilenilmemesi neticesinde ortaya çıkan motor becerilerdeki eksikliklerine, varolan sistemin işleyişine ve bu alanda çalışan beden eğitimi öğretmenlerinin neler yapabileceğine ışık tutmak anlamında vurgu yapılmıştır. Ayrıca hafif düzey zihinsel yetersizliği olan çocukların uzun süreli faaliyet programlarının hayatlarının tüm aşamalarına yayılması ve entegre etmeleri açısından da önemli olduğu vurgulanacaktır.

Bu çalışmada kullanılmak istenen ölçüm araçlarının oldukça sınırlı sayıda olduğu ve araçların normal gelişim gösteren çocuklar üzerinde uygulanmasının yanında öğretmenlerin değerlendirmelerine yönelik yapılan çalışmalarında kısıtlı olduğu gözlemlenmiştir (Biçer ve diğerleri, 2004, Karakoç 2015, Baran 2012, Nalbant 2011, Savucu 2005). Çalışmada kullanılacak yöntemin seçiminde temel amaç; yöntemin güçlü yanlarından yararlanarak, hem yöntemin hem de ulaşılan bulguların geçerliliğinin artırılması ve daha derin araştırma bulgularına ulaşmak şeklinde özetlenebilir.

Tüm zihinsel yetersizliği olan çocukların eğitimlerinde Beden Eğitimi ve Oyun uygulamalarının yararları ve önemi konusuna dikkat çekilmesine, hafif düzey zihinsel yetersizliği çocukların fiziksel aktiviteyle dikkati toplama, odaklanma, enerjisini harcama ile psikolojik ve fiziksel rahatlığın sağlanmasına, tüm bunların sonuçlarınsa, Beden Eğitimi ve Oyun uygulamaları ile bütünleşmesi sağlanan yetersizliği olan çocukların toplumla uyum içinde yaşaması ve yaşam kalitelerinin artmasına olanak sağlayacağı düşünülmektedir.

1.1 ÇALIŞMANIN ÖNEMİ

Beden Eğitimi ve Oyun'un zihinsel, bedensel, psiko-motor, sosyal ve duygusal noktalarda özellikle Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan bireylerin hayatlarında yaptığı olumlu etkiler bilimsel olarak ispat edilmiş olmasına rağmen, son yıllarda yapılan düzenlemelerde Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde, Beden Eğitimi ve Oyun uygulamalarının zorunlu olmaması fakat eğitim gören çocuklara modüllere dayanarak hazırlanan eğitim planlarında, psikomotor beceri modülünün var olduğu ve Beden Eğitimi ve Oyun dersi kapsamında işlenerek faydalı olacağını göstermek açısından önemlidir. Yapılan çalışmada verilerin öğretmen ve öğrencilerden toplanıyor olması açısından da önemlidir. Diğer yandan, çalışma sonuçlarının, kanıta dayalı bilgi sağlaması bakımından alan yazına veri kaynağı oluşturması, konu ile ilgili politika üretenlere, eğitim bilimcilere, spor bilimcilere, toplum bilimcilere, sivil toplum örgütlerine ve diğer ilgililere kaynak oluşturacağı düşünülmektedir.

1.2 PROBLEM CÜMLESİ

Beden Eğitimi ve Oyun Uygulamalarının Hafif Düzey Zihinsel Engelli Çocukların Fiziksel Uygunluk, Eğitsel Performans ve Okul Sosyal Davranışları Üzerine Etkisi Var mıdır?

1.3 ALT PROBLEMLER

1. Deney ve kontrol grubundaki katılımcıların okul sosyal davranış ölçeği ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
 - 1.1. Deney ve kontrol grubu ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
 - 1.2. Deney ve kontrol grubu son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
 - 1.3. Deney ve kontrol grubu ön test son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Deney ve kontrol grubundaki katılımcıların performans değerlendirme formu psikomotor beceriler, büyük kasları geliştirici çalışmalar alt boyutunda ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
 - 2.1. Deney ve kontrol grubu katılımcıların oturma davranışı edinir ön test, son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
 - 2.2. Deney ve kontrol grubu katılımcıların emekleyerek yer değiştirir ön test, son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
 - 2.3. Deney ve kontrol grubu katılımcıların elleriyle iterek nesnelere yerlerini değiştirir ön test, son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
 - 2.4. Deney ve kontrol grubu katılımcıların nesnelere kaldırırön test, son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

- 2.5. Deney ve kontrol grubu katılımcıların nesne taşıyıcı ön test, son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 2.6. Deney ve kontrol grubu katılımcıların ayakta durma davranışı edinir ön test, son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 2.7. Deney ve kontrol grubu katılımcıların denge tahtasında ayakta durur ön test, son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 2.8. Deney ve kontrol grubu katılımcıların yürüme davranışı edinir ön test, son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 2.9. Deney ve kontrol grubu katılımcıların iki ayağını kullanarak zıplar ön test, son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 2.10. Deney ve kontrol grubu katılımcıların merdiven çıkar ön test, son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 2.11. Deney ve kontrol grubu katılımcıların belirli yere kadar koşar ön test, son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Deney ve kontrol grubu katılımcılarının fiziksel uygunluk ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 3.1. Deney grubu katılımcılarının ön test- son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 3.2. Kontrol grubu katılımcılarının ön test- son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 3.3. Deney ve kontrol grubu katılımcılarının ön test – son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 3.4. Deney ve kontrol grubu katılımcılarının son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Deney grubu katılımcıların kalıcılık test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 4.1. Deney grubu katılımcılarının Okul Sosyal Davranış Ölçeği kalıcılık test puanları sonucunda anlamlı bir farklılık var mıdır?

4.2. Deney grubu katılımcılarının performans değerlendirme formu psikomotor beceriler, büyük kasları geliştirici çalışmalar alt boyutunda kalıcılık test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

4.3. Deney grubu katılımcılarının fiziksel uygunluk kalıcılık test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.4 VARSAYIMLAR

1. Öğretmenler ve hafif düzey zihinsel yetersizliği olan öğrenciler gönüllü olarak çalışmaya katılacaklardır.
2. Öğretmenler soruları cevaplandırırken rahat ve samimi oldukları varsayılacaktır.
3. Kullanılan ölçüm yöntemleri bu çalışma için uygun bir veri toplama araçlarıdır.

1.5 SINIRLILIKLAR

Araştırma;

1. 2016-2017 yılları,
2. 20 hafif düzey zihinsel yetersizliği olan öğrenci,
3. Kocaeli İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı çalışma yapılacak Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi ile sınırlıdır.

1.6 TANIMLAR

Engelli: Doğum öncesi, doğum sırası ve doğum sonrasında, gelişim süreçlerinde çeşitli nedenlere bağlı olarak oluşan hareket, bilişsel, fiziksel, dil, sosyal ve duygusal gelişimlerinde ölçüm araçları ile ölçülebilen düzeyde yetersizlik, yavaşlama, gerileme veya ileride olma durumunda akranlarına göre farklı özellikler gösteren, normal eğitim ve öğretim programlarından yararlanamayan, kısmen yararlanan veya yararlandığı

halde destek programları ile eğitim ve öğretimlerini devam ettirebilen bireyler olarak tanımlanmıştır (Baykoç, 2015:20).

Zihinsel Yetersizliği Olan Birey: Zihinsel işlevler bakımından ortalamanın iki standart sapma altında farklılık gösteren, buna bağlı olarak kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde eksiklikleri ya da sınırlılıkları olan, bu özellikleri 18 yaşından önceki gelişim döneminde ortaya çıkan ve özel eğitim ile destek eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyan bireyi (MEB, 2006:3) olarak tanımlanmıştır.

Beden Eğitimi: Beden eğitimi bireyin zihin, ruh ve beden sağlığını korumak için, beceri ve yeteneklerini geliştirmek amacı ile şartlara ve katılımcıların gelişimlerine göre değiştirilebilen, esneyebilen kurallar doğrultusunda, birey ve toplum yönünden sağlıklı, mutlu, iyi ahlaklı ve dengeli bir kişilik sahibi; yapıcı, yaratıcı ve üretken; milli değerlerini ve demokratik hayatın gerektirdiği davranışları kazanmış bireyler olarak yetiştirilmeleri için en önemli araçtır (Aracı, 1999:13).

Oyun: Oyun, insanın doğduğu andan itibaren başlayan ve yaşamı boyunca kademeli olarak devam eden, biçimi ve içeriği açısından değişiklik gösteren her çağda ve her yerde varlığını sürdürmüş bazen kurallı bazen de kuralsız şekilde gerçekleştirilebilen kendine özgü yapıya sahip sosyal uyum, sosyal beceriler, dil gelişimi, motor beceriler, fiziksel gelişim, bilişsel gelişim, ahlak gelişimi alanlarını geliştiren, çocuğun duygu ve düşüncelerini özgürce ifade edebildiği, mekân sınırlaması olmayan eğitici, öğretici ve eğlendirici faaliyetlerdir (Öncü ve Özbay, 2006;41).

Özel Eğitim: Özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin eğitim, öğretim ve sosyal gereksinimlerini karşılamak amacı ile özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş yöntem ve eğitim programları ile bireylerin tüm gelişim alanlarındaki özelliklerine ve akademik disiplin alanlarındaki yeterliliklerine uygun olarak hazırlanan ortamlarda sürdürülen eğitim şeklinde tanımlanmıştır (Akçamete, 2012: 42).

Rehberlik Araştırma Merkezi: Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olarak çalışan, özel eğitim, rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanlarında ailelere ve bireylere destek sağlayan kurumdur.

Özel Eğitim Rehabilitasyon Merkezi: Özel gereksinimleri olan çocukların gelişim alanlarındaki yetersizliklerini gidermek veya en aza indirmek ve kendi kendilerine yeterli olabilme becerilerini kazandırmak amacı ile eğitim ve öğretim hizmeti veren kurumlardır (MEB, 2012).

Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı: Çocuğun o anki durumunun ne olduğunu, çocuğa ne ve nasıl eğitim verilmesi gerektiğini, nerede ve kim tarafından eğitim verileceğini, eğitimin ne kadar sürmesi gerektiğini, programın yararlı olup olmadığının değerlendirilmesini, belirlenen hedeflerin öğrenilip, öğrenilmediğinin ve nasıl değerlendirileceğini tarif etmesidir (Sarı ve İlik, 2014:7).

Bireyselleştirilmiş Öğretim Planı: Çocuğun eğitiminden sorumlu olan öğretmenin, çocuğa kazandıracığı hedef davranışların, öğretme ve öğrenme faaliyetlerinin nasıl bir ortamda yapılacağını, hangi yöntem ve materyallerin kullanılacağını ve değerlendirmeyi nasıl yapacağını gösteren bireyselleştirilmiş öğretim programıdır (Şahin ve diğerleri, 2015:80).

Sosyal Beceri: Belirli bir ortamda hem bireyin hem de karşındakiler için faydalı olacak biçimde, toplum tarafından da kabul edilecek davranış becerileri (Dowrick, 1986:5) olarak tanımlanmıştır.

Performans Belirleme Formu: Özel eğitime ihtiyacı olan Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylerin: Bilişsel Becerilere Hazırlık, Özbakım Becerileri, Günlük Yaşam Becerileri, Toplumsal Yaşam Becerileri, Dil Konuşma ve Alternatif İletişim Becerileri, Psikomotor Becerileri, Sosyal Hayat, Türkçe ve Matematik Becerileri'ne ilişkin performansını belirlemek ve buna dayalı olarak eğitim planı hazırlamak amacıyla geliştirilmiştir (Meb, 2009).

Fiziksel Uygunluk: Kişiye özgü çalışma kapasitesi'dir. Bu kapasite kişinin kuvvetine, çabukluğuna, dayanıklılığına, koordinasyonuna, ve bunların birlikte çalışmasına bağlıdır. Fiziksel uygunluğun seviyesi, yapılan işin çeşidine göre değişir (Zorba ve Saygın, 2009: 27).

1.7 SİMGELER KISALTMALAR

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

MEM: Milli Eğitim Müdürlüğü

ÖEHY: Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği

RAM: Rehberlik Araştırma Merkezi

BEP: Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı

BÖP: Bireyselleştirilmiş Öğretim Programı

BFÖP: Bireyselleştirilmiş Fiziksel Öğretim Programı

ZB: Zeka Bölümü

WHO: Dünya Sağlık Örgütü (World Health Organization)

BM: Birleşmiş Milletler (United Nations)

ICIDH: Sakatlıklar, Yetersizlikler ve Engellilerin Uluslararası Sınıflandırılması (The International Classification of Impairments, Disabilities, and Handicaps)

ICF: İşlevsellik Yeti Yitimi ve Sağlığın Uluslararası Sınıflandırması (International Classification of Functioning, Disability and Health)

RG: Resmi Gazete

TUİK: Türkiye İstatistik Kurumu

AAIDD: Amerikan Zihinsel ve Gelişimsel Yetersizlikleri Birliği (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities)

UNESCO: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)

UNICEF: Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (United Nations International Children's Emergency Fund)

ILO: Uluslararası Çalışma Örgütü (International Labour Organization)

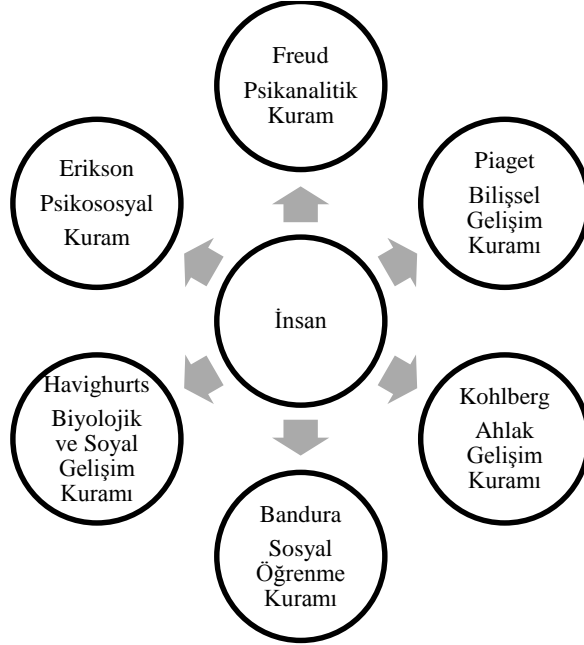
DSM-5: Mental Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı (The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders)

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1 İNSAN GELİŞİMİ VE HAREKET

İnsan, yaratılanlar içinde en gelişmiş ve en mükemmeli olarak gelişim ve değişim potansiyeline sahip bir varlıktır. İnsanın gelişimi birçok bilim alanının konusu olmuş ve tanımlanmıştır. Aşağıda insan gelişimi ile ilgili kuramlardan psikanalitik kuramda, Sigmund Freud, psikososyal kuramda Erik Erikson, biyolojik ve sosyal gelişim kuramında Robert Havighurts, sosyal öğrenme kuramında Abert Bandura ve bilişsel gelişim kuramında Jean Piaget'e değinilecektir. Bunlara değinilirken insanın hareket gelişimi açısından da kuramlarla ilişkisinden bahsedilecektir.



Şekil 1. İnsan Gelişimi ve Kuramlar (Araştırmacı 2017).

İnsan gelişimi ile ilgili ilk kuramcı olarak Sigmund Freud'un Psikanalitik kuramından bahsedebiliriz. Freud, ilk çocukluk yıllarında davranışların yaşantılar ve dürtüleri etkilediğini ve gelişimin bilinçdışı dürtü ve içgüdüler ile yönlendirildiğini söylemektedir. Aile ve çevrenin bu sürece etkili olduğunda belirtmiştir. İnsan kişiliğinin birbiriyle ilişkili olan id, ego ve süpereo'nun etkileşimlerinden olduğu ve her bireyde bu öğelerin farklı seviyelerde bulunduğunu, istenilenin ise ego idealine kavuşmak olduğunu çünkü egonun dengeyi sağladığını belirtmiştir. Bununla beraber egonun dengeyi oluşturma çabaları sırasında savunma mekanizmaları devreye girmektedir. Bu mekanizmaların en bilinenleri; çatışma, yansıtma, bastırma, yadsıma, yüceltme, karşıt tepkiler kurma, duygusal soyutlanma gibi mekanizmalardır (İnanç ve diğerleri, 2015: 39; Erden ve Akman, 2004:86; Can, 2015:126; Demir, 2015: 21; Senemoğlu, 2005: 72; Tuzcuoğlu, 2014:126).

Bu mekanizmalar devreye girdiğinde amaç kişinin kendini yıpratmamasıdır. Bu aşamada fiziksel aktivite ve spor uygulamaları bireyin kişilik gelişimi için faydalı olacaktır. Örneğin yüceltme mekanizmasında kişinin yaşadığı olumsuz veya toplumun onaylamadığı davranışları, onay gören davranışlar şeklinde yaşamasıdır. Saldırgan duygularını savunma sporlarına giderek tatmin etmesi ve toplum tarafından da onaylanan bir faaliyet yapmasıdır (Tuzcuoğlu, 2014:136).

Bu gibi faaliyetler hem bireyin kişisel gelişiminde hem sosyal ve toplumsal boyutları ile de olumlu bir süreç haline alacaktır. Bu anlamda spor, oyun veya fiziksel aktivite uygulamaları ne kadar erken olursa bireyin gelişimsel sürecinde olumlu yönde etkilenecektir. Freud'un oluşturduğu gelişim evreleri oyun ve fiziksel aktivite uygulamalarının gelişim evrelerine göre uyarlanması bakımından önemli derecede katkı sağlamaktadır.

Freud gelişimi evreler şeklinde incelemiş ve her dönemin insanın, doğmasından itibaren dünyayla ilişkisinde önemli bir rol oynadığını söylemiştir. Bu evreler;

- Oral dönem (0-2 yaş),
- Anal dönem (2-3),
- Fallik dönem (3-6),
- Gizil dönem (6-12),
- Genital dönem (12-18),

dönemlerden oluşmaktadır (İnanç ve diğerleri, 2015: 39; Erden ve Akman, 2004:86; Can, 2015:126; Demir, 2015: 21; Senemoğlu, 2005: 72; Tuzcuoğlu, 2014:126).

Frued'un öğrencisi olan Erikson onun görüşlerinden etkilenmiş fakat bazı eksikliklerin olduğunu düşünerek psikososyal gelişim kuramını oluşturmuştur. Psikososyal gelişim kuramında Erikson; kişiliğin meydana gelmesinde biyolojik etkilerin yanında, toplumsal etkilerinde belirleyici olduğunu vurgulamaktadır. Davranışın şekillenmesinde yaşadığı toplumun ve kültürün önemli olduğunu ve biyolojik kökenli epigenetik ilkeye de bağlı olduğunu söylemiştir. Epigenetik ilke; gelişim dönemlerinde belli özelliklerin sırasıyla ortaya çıkabilmesi için önceden kodlanmış biyolojik temellerin olduğudur. Erikson psikososyal gelişim dönemlerini sekiz aşamaya ayırmıştır (İnanç ve diğerleri, 2015: 39; Erden ve Akman, 2004:86; Can, 2015:126) Bunlar;

- Güvene karşı güvensizlik (0-1yaş),
- Özerkliğe karşı kuşku ve utanç (1-3yaş),
- Girişkenliğe karşı suçluluk (3-6yaş),
- Başarılı olmaya karşı yetersizlik (6-12yaş),
- Kimlik edinmeye karşı kimlik kargaşası (12-18yaş),
- Yakınlığa karşı yalıtılmışlık (20-40yaş),
- Üretkenliğe karşı durgunluk (40-65yaş),
- Benlik bütünlüğüne karşı umutsuzluk (65 yaş üstü).

Erikson, her dönemin kendi içinde çatışma ve zorlukları olduğunu, kişinin bu zorluklarla başa çıkmasının, bir sonraki evreye rahat geçmesini sağladığını belirtmiştir (İnanç ve diğerleri, 2015: 39; Erden ve Akman, 2004:86; Can, 2015:126; Demir, 2015: 21; Senemoğlu, 2005: 72; Tuzcuoğlu, 2014:126). Psikososyal gelişim evrelerinde bireyin rahat geçirmesi ve olumsuzluklarla başa çıkmasında fiziksel aktivite ve sporun faydalı olacağı örneğin; girişkenliğe karşı suçluluk duygusu (3-6) çocuğun bulunduğu temel hareketler dönemidir ve bu dönemde başarılı geçirilen yarışma veya oyun deneyimleri çocuğun girişkenlik duygusunu geliştirir. (Fazlıoğlu, 2014: 37). Başarılı olmaya karşı yetersizlik (6-12) döneminde çocuk sürekli bir etkinlik durumundadır. Öğrendikleri ve yaptıklarıyla çevreden beğeni ve takdir toplamak çocuk için önemlidir. Karşısındakiler tarafından kısıtlanması veya yüksek beklentilere girilmesi çocukta yaptıkları ile ilgili değersizlik ve aşağılık duygusu yaratabilir. Çocuğun

becerileri doğrultusunda spor, oyun veya aktivitelere katılması ve yönlendirilmesi bu dönemi sağlıklı bir şekilde geçirmesi açısından önemlidir.

Robert Havighurts ise biyolojik ve sosyal gelişim kuramında insanın doğumundan itibaren ilerleyen yaşam sürecinde toplumla etkileşim becerilerinin sürekli gelişmesini sağlayan biyolojik ve kültürel- sosyal bir etkileşim olarak görmektedir. İnsanın gelişim dönemlerinin her birinde kendine özgü gelişim ödevleri olduğunu belirtmiştir. Aileye ve öğretmenlere yaş dönemlerinin özelliklerine uygun eğitim ortamlarını hazırlamada katkı sağlamıştır. Çünkü insan yaşamının belirli dönemlerinde gelişim ödevlerini yerine getirmesinin gerekliliğini ve bireyin biyolojik olarak içinde bulunduğu dönemin ödevlerini yerine getirme konusunda hazır olduğunu ve bunu gerçekleştirebilmesi için çevre koşulları ve eğitim ortamının da uygun olması gerektiğini belirtmiştir. Havighurts bu dönemleri;

- Bebeklik dönemi (0-2yaş),
- İlk Çocukluk Dönemi(2-6 yaş),
- Son Çocukluk Dönemi(6-12 yaş),
- Ergenlik dönemi(12-18 yaş),
- Genç Yetişkinlik Dönemi(18-30 yaş),
- Orta Yaşlılık Dönemi(30-60 yaş),
- Yaşlılık Dönemi (60- üstü yaş) şeklinde belirtmiştir.

Örneğin 6-12 yaş son çocukluk döneminde beklenen gelişim ödevleri;

- Okumayı, yazmayı ve hesaplama becerilerini geliştirir,
- Kendisine karşı olumlu yönde tutum geliştirir,
- Cinsiyetine uygun rollerin benimsenmesi ve bu rollerle bütünleşme,
- İletişimle birlikte kurallı ve grup oyunları başlar,
- Ahlak ve vicdani değerler sistemini geliştirir,
- Somut ve mantıklı düşünebilme becerisi ortaya çıkar.

Bu ödevleri yerine getirebilecek düzeyde hazır olduğunu belirtmiştir (Erden ve Akman, 2004:39; Gallahue ve diğerleri, 2014:24). Çocuk bu dönemin kendinden beklenen ödevlerini yerine getirmesi bir sonraki döneme daha sağlıklı geçmesi açısından önemlidir. Örneğin bu dönemde çocuktan beklenen gelişim ödevlerini gerçekleştirmesinde çocuğa uygun, Beden Eğitimi ve Oyun uygulamaları, spor

faaliyetleri gibi etkinliklerin çocuğun toplumla etkileşim içinde olması ve başarı duygusunu yaşaması açısından önemlidir.

Banduranın Sosyal Öğrenme Kuramı, gözlemleyerek öğrenmenin sadece bir kişiyi gözlemlemenin ve onun davranışlarını taklit edip tekrarlama değil, çevresindeki olayları da bilişsel olarak değerlendirmesi ile kazanılan bilgi süreci olarak ifade etmiştir. Başka bir deyişle kişi başkalarının davranışlarını ve elde ettiklerini de incelemekte ve yapıp yapmamaya karar vermektedir. Bandura davranışların sadece kendi kendine pekiştirmelerle değil dolaylı pekiştirmeler ile de öğrenilebileceğini söylemiştir. İnsan gelişimine önemli katkısı olan öğrenme kuramı model alma yoluyla öğrenmenin olmasından dolayı yetişkinlerin çocuklara doğru örnek olmaları konusunda daha duyarlı olmalarını sağlamış ve gelişimde çevrenin rolünü de vurgulamıştır. Örneğin hareket eğitiminde öğretmenin model olması veya futbol oynayan bir çocuğun başarılı bir futbolcuyu takip etmesi, hareketlerini onun gibi yapmaya çalışması ve başarılı bir futbolcu olmayı düşünmesi sosyal öğrenmenin önemini ortaya çıkarmaktadır (İnanç ve diğerleri, 2015:46; Korkmaz, 2015:248; Ağır, 2014:232; Senemoğlu, 2005:216). Ayrıca çocuğun çevresindeki yetişkinlerin örnek olmasının yanında, örnek alınacak insanların da çocuğa fark ettirilmesi, çocukta merakın uyandırılması ve gizil güçlerin ortaya çıkması açısından da önemlidir.

Ahlak gelişimi kuramında, Lawrence Kohlberg; kişinin içinde bulunduğu düzeyi belirlemek için bir sorunla karşılaşıldığında bulunan çözüm ile değil, çözüme varılırken gözlenen zihinsel süreçlerle ilgilenmiştir. Kohlberg ahlak gelişimini üç düzey, altı evreden oluşturmuştur. Bunlar;

Birinci Düzey Gelenek Öncesi Dönem 4-9 yaş	İkinci Düzey Geleneksel Dönem 10-18yaş	Üçüncü Düzey Gelenek Ötesi Dönem 18 ve üstü
<ul style="list-style-type: none"> •Uyma ve Ceza Eğilimi: cezadan kaçmak için güçlü ve etkili kişilere uyma temel güdüdür. • Bireyselcilik ve Araçsal Amaç Eğilimi: çocuk kurallara ödül kazanmak için uyar. kendi çıkarları ön plandadır. 	<ul style="list-style-type: none"> • İyi Çocuk Eğilimi: grup tarafından kabul görmek için, grup kurallarına ve beklentilerine uygun davranır. • Otorite ve Toplumsal Düzeni Sürdürme Eğilimi: asıl güdü toplumsal düzeni korumak, kanun ve kurallara uymaktır. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sosyal Anlaşmalara ve Yasalara Uyma Eğilimi: toplum yararına olacak kuralların konulması gerektiğine inanır • Bireysel İlkeler ve Vicdan Evresi: birey, bazı değerlerin evrenselliğini benimsemiş ve bu doğrultuda yaşamını devam ettirmektedir

Şekil 2. Kohlberg'in Ahlak Gelişim Düzeyleri (Erden ve Akman, 2015)

Ahlak gelişim basamaklarını sağlıklı bir şekilde geçmiş olan birey yaşadığı toplumun kurallarına uyar. Ayrıca zekasında göstergesi olan, uyumunda sağlandığı anlamına geldiği belirtilmiştir (Tuzcuoğlu, 2014:147; Erden ve Akman, 2004:116; İnanç ve diğerleri, 2015:223). Ahlak gelişimini hareket açısından değerlendirdiğimizde, bireyin ahlak gelişiminin fair play yansıması şeklinde nitelendirilebilir çünkü fair play sporda üst ahlak kavramıdır. Bireyin oyun ortamında kendi çıkarlarının dışında rakip veya kendi takım arkadaşının da çıkarlarını ve faydasına olanı düşünüyor olması sporun bireye kazandırdıkları ve ahlak gelişimine katkısını göstermektedir.

Bilişsel gelişim kuramının en önemli temsilcisi olan Jean Piaget'e göre; bilişsel gelişim, beyin ve sinir sistemlerinin olgunlaşması ve bireyin çevreye uyum sağlaması sonucu meydana gelir. Gelişimi tanımlamak için beş kavram kullanmıştır. a) Şema: çevredeki durumu temsil eden zihinsel yapı ve düşünme örüntüsüdür. b) Uyum sağlama: kavramı değiştiren yeni bilgiyi alabilmek için düşünce yapısını ona uygun hale getirme sürecidir. c) Özümleme: yeni bilginin var olan şemaları kullanarak algılanması veya şemalar içine yerleştirme anlamındadır. d) Uyma: varolan şemaların işe yaramadığı zaman yeni şemalar oluşturma ve yeni bilgilere uyum sağlanmasıdır. e) Dengeleme: şemalar ve uyma süreçleri arasında dengeye ulaşmaktır. Piage gelişimde dört dönemden bahsetmiştir. Bu dönemler ve temel özellikleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Duyusal Motor 0-2 yaş	İşlem Öncesi 2-7 yaş	Somut İşlemler 7-11	Soyut İşlemler 11 yaş üstü
<ul style="list-style-type: none"> • Amaçlı davranışlar göstermeye başlar • Taklit ve oyunlar yapar • Kendisini nesnelere ayırt eder • Döngüsel tepkiler gösterir • Nesne kalıcılığı kavramını edinir 	<ul style="list-style-type: none"> • Sembolik işlevler görülür • İşlem becerisine sahip değildir • Dil gelişimi hızlıdır • Ben merkezidir • Odaklanma yetersizdir • Animizm ve monolog görülür • Oyun özümleme yapması için en önemli araçtır 	<ul style="list-style-type: none"> • Korunum kazanılır • Karmaşık sıralama ve sınıflandırma yapabilirler • Olaylar ve nesnelere ilişkin mantıklı düşünürler • Geriye dönülebilirlik gelişir • Oyun bilişsel gelişimine katkı sağlar 	<ul style="list-style-type: none"> • Soyut düşünme nesne ve olayların olmadığı durumlarda meydana gelir • İhtimal ve hipotezler oluşturabilirler • Analiz, sentez ve değerlendirme yapabilirler • Soyut kavramlarla ilgilenirler • Strateji içeren ve daha karmaşık oyunlarla ilgilenir

Şekil 3. Piaget bilişsel gelişim dönemleri (Seven, 2015)

2.2 İNSAN VE EĞİTİM

Eğitim insanlık tarihi kadar eskidir ve insan bütün yaşamı boyunca nasıl yaşamalıyım sorusu üstüne şekillenmektedir. Bunu başarabilmesi için, gerekli olan öğrenmeleri gerçekleştirmesinde eğitim en önemli faktördür.

İnsanın bedensel, zihinsel, sosyal, duygusal yeteneklerinin ve davranışlarının en uygun şekilde veya istenilen doğrultuda geliştirilmesi, yeni yetenekler kazandırılması sürecidir. Eğitim yaşam boyu devam eder, planlı veya tesadüfi olabilir ve eğitim öğretme, öğrenme, bilgi aktarma, beceri kazandırma çalışmalarının tümünü kapsar (Akyüz, 2016: 2).

Eğitim informal ve formal olarak ikiye ayrılmaktadır. İnfomal eğitim; ailede, sokakta, tiyatrodaki, tenefüste belirli bir plana bağlı olmaksızın yapılan eğitimidir. Formal eğitim ise; plan dâhilin de bireyin davranışlarının kendi yaşantıları aracılığıyla, istendik ve kasıtlı bir şekilde davranış değişiklikleridir (Senemoğlu, 2005: 85).

Eğitim insanların gelişim dönemlerinde, belirli amaçlara göre insanların davranışlarını planlı olarak, değıştirilmesi ve geliştirilmesi için ilkeleri bulmaya çalışan bir bilimdir (Erden ve Akman, 2004:14).

Bu anlamda insan gelişimi eğitim ve öğrenme süreçleri ile iç içe ve ayrılmaz bir bütündür. İnsanın devamlı gelişen ve değışen bir varlık olduğunu düşünürsek bütün bu değışim ve gelişim içerisinde hem kendini gerçekleştirme hem de topluma faydalı olması ve uyum sağlama adına eğitim insanın vazgeçilmez bir parçasıdır diyebiliriz. Her bilim alanı da insanın gelişimine dair eğitim sürecinin bir parçasını oluşturur ve katkıda bulunur.

2.3 BEDEN EğİTİMİ VE ÖNEMİ

İnsanın varoluşundan itibaren hareket zorunlu yaşama faaliyetleri şeklinde görülmektedir. İlkel çağlarda insanlar vücut hareketlerini yaşama ve yaşamını devam ettirme kaygısıyla bağlantılı olarak doğa ile iç içe olma ve avlanma faaliyetlerinde kullanmıştır. Bu zamanlarda amaçsızca görülen hareketler zaman içinde bilinçli olarak ve belirli bir amacı gerçekleştirmek için aktiviteler biçimini almıştır. Bununla birlikte hareket vücudu eğitici ve geliştirici bir özellik kazanmıştır (Yamaner, 2001:3; Harmandar, 2000:54). Çağlar boyunca insanlık yaşam standartlarını geliştirmiş, buna bağlı olarak hareket tarzlarında da değışim olmuştur. Toplumların kültür seviyelerindeki artış beden hareketlerine de yansımış ve vücudun belli yönlerini geliştirmeyi hedefleyen hareketler şeklini almaya başlamıştır. İnsanın ruh ve bedeni arasındaki ilişkiler ve bunların gelişmesi, birbirlerini etkilemesi nedeniyle hareketlerin bu dengeyi sağlama ve ihtiyaçları doğrultusunda uygulanmaya başlanmıştır (Alpman, 1972:5).

Beden eğitiminin kişinin ruhsal, fiziksel ve zihinsel gelişimine olumlu katkılarından dolayı (WHO,2000:894; Seippel,2006:52; Mechikoff ve Estes, 2002:50; Erdemli, 2008:27) eğitim kavramı içerisine beden eğitimi kavramı da dâhil olmuştur. Bu nedenle günümüzde sağlıklı nesiller oluşturmak amacı ile beden eğitimi dersleri genel eğitim içinde tamalayıcı ve ayrılmaz bir parça olarak görülmektedir. Beden eğitimi bir devlet politikası olarak (Anayasa, md.59) hayatın her aşamasını kapsayacak

biçimde yürütülür. Özellikle okullar beden eğitimi ve oyun faaliyetlerinin sevdirmesinde ve uygulanmasında önemli yer tutmaktadırlar (Bilge, 1989:3).

Beden eğitimi; bireylerin zihinsel, bedensel, sosyal, ahlak ve ruhsal sağlığının gelişimini ve devamını sağlarken bütün bunları eğitimin bir parçası olarak gören disiplinlerarası, bir bilim şeklini almıştır. Bu bağlamda beden eğitimi ile ilgili birçok tanım yapılmıştır.

Beden eğitimi bireyin beden, zihin ve ruh sağlığını korumayı, beceri ve yeteneklerini geliştirmeyi, şartlara ve bireylerin gelişim özelliklerine uygunluğuna göre değişiklik yapılabilen, kuralları esnetilebilen, bireysel ve toplumsal yönden mutlu, sağlıklı, ahlaklı, vicdanlı, dengeli ve düzenli ayrıca milli değerlerine sahip çıkan ve demokratik yaşamın gerektirdiği davranışları gösteren, üretken ve yapıcı bireyler şeklinde yetiştirebilmeleri için önemli bir araçtır (Aracı, 1999:13; Öztürk, 1982:9; Yalçın, 1995:1; İnal, 2013:6; Çoban ve Ünveren, 2007:1; Yaman, 2015: 6).

Beden eğitimi, sağlıklı, güçlü ve mutlu olma, dengeli kişilik, toplumsallaşma, kültürleşme ve vatandaşlık eğitimidir (Harmandar,2004:3; Gallagher, 2000:310;). Bunun yanında vücut yapısını ve işlevini geliştiren, merkezi sinir sistemi, kas iskelet sistemi kontrolünü ve gelişimini sağlayan, fizik gücünü doğru kullanmayı ve kontrollü bir şekilde hareket etmeyi öğreten, olgunlaştıran, geliştiren, disipline eden, fayda sağlayan ve birçok faaliyeti içinde barındıran bir bilimdir (İşler, 2012:75; Özmen, 1999:9; Muallimoğlu,1998:116).

Beden eğitimi bireyin fiziksel hareketlere katılmak şartıyla davranışlarında beden eğitiminin amaçlarına uygun kasıtlı değişme ve gelişme meydana getirme sürecidir. Beden eğitimi diğer eğitim alanlarından ayıran hareket ve hareket yoluyla öğrenmenin gerçekleşmesidir (Tamer ve Pulur, 2001:41) şeklinde bir çok tanımları yapılmıştır. Bu tanımlardan beden eğitiminin aslında ne kadar önemli olduğu da ortaya çıkmaktadır.

Beden eğitimi dersi boş vakitleri geçirilen bir zaman olarak düşünülmektedir. Bu durum beden eğitimi kavramının geniş bir yelpazeyi kapsamasından kaynaklanmaktadır. Beden eğitimi dersinin gerekliliğinin birçok nedeni bulunmaktadır. Beden eğitimi düzenli bir fiziksel aktivite olanağı sunmaktadır, aynı zamanda beceri gelişimini ve fiziksel uygunluğu artırır, okul sonrasında da bu fiziksel aktivitelere devam edilmesine teşvik eder. Kültürel gelişimin yanında karakter, kişilik

ve ahlak gelişimini de sağlamaya yardımcı olur. Kendimizi disipline etmemizi ve sağlığımız ile ilgili hedeflerimizi belirlememize yardımcı olur. Liderlik ve işbirliğini öğretici özelliğinin yanında, kendimize olan güveni artırır, stresi azaltır ve insanlarla olan ilişkilerimizi güçlendirir. Doğal olarak sağlıklı bireyler sağlıklı toplumları oluşturur (Ağbuğa ve Aslan, 2010:1; Morgan ve diğerleri, 1971:422; Kırimoğlu, 2008:1;Pollatschek, O'Hagan, 1989:341; Kuruç 1997:119; Pelitbas, 2000:33).

2.3.1 Beden Eğitiminin Genel Amaçları

Atatürk ilkeleri ve İnkılapları, Anayasa, Milli Eğitim Temel Kanunu ve Türk Milli Eğitimi'nin temel amaçları doğrultusunda; öğrencilerin gelişimsel özellikleri göz önüne alınarak, kişisel ve toplumsal açıdan üretken, milli değerlerini ve demokratik yaşamın temel ilkelerini benimsemiş mutlu, sağlıklı, ahlaklı, dengeli ve kişilik sahibi, yapıcı, yaratıcı bireyler olarak yetiştirilebilmeleri genel amaçtır (Aracı, 2006:9).Bu amaçlar doğrultusunda

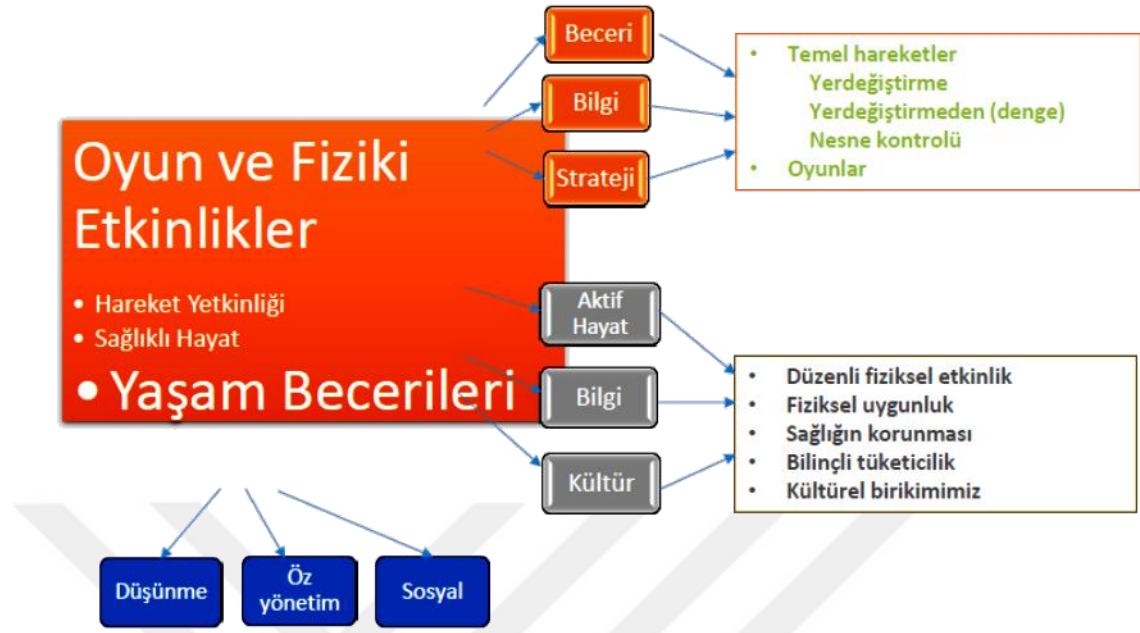
1. Atatürk'ün ve diğer düşünürlerin beden eğitimi ve spor konusunda söyledikleri sözleri açıklayabilme.
2. Temel sağlık kuralları ve ilk yardımla ilgili bilgi beceri, tavır ve alışkanlıklar edinebilme.
3. Bütün organ ve sistemlerini seviyeye uygun olarak güçlendirebilme, geliştirebilme.
4. Sinir, kas ve eklem koordinasyonunu sağlayabilme.
5. Beden eğitimi ile ilgili temel bilgi, beceri, tavır ve alışkanlıkları edinebilme.
6. Dengeli kişilik, iyi ahlak, karakter sahibi güvenilir, disiplinli, heyecansal ve duygusal denge kazanabilme.
7. Boş zamanlarını değerlendirme, davranış ve becerileri elde edebilme.
8. Ritm ve müzik eşliğinde hareketler yapabilme.
9. Kültürel ve estetik zevk duygularını geliştirebilme.
10. Günlük yaşamın gerektirdiği yürüme, koşma, atlama, tırmanma, sekme, kayma gibi temel beceriler elde edebilme.
11. Liderlik, hoşgörülük, arkadaşlık, doğruyu, iyiyi, güzeli, takdir etme, kendini kontrol etme, işbirliği yapma, başkalarına ve kurallara saygı gibi değer duyguları geliştirebilme.

12. Oyunda kendi hakkına razı olmayı, başkalarının haklarına saygılı olmayı öğrenebilme.
13. Bireysel ve toplumsal sorumluluk duyguları geliştirebilme.
14. İşbirliği, biz duygusu, takım ruhu ve kollektif davranışlar oluşturarak aileye, okula ve çevreye uyum sağlayabilme.
15. Yapıcı, yaratıcı yeteneklerini geliştirebilme.
16. Kullandığı araç-gereç alan ve tesisleri iyi temiz kullanabilme alışkanlığı kazanabilme.
17. Ulusal bayramların ve kurtuluş günlerinin anlam ve önemini kavrayabilme, törenlere katılmaya istekli olabilme.
18. Doğayı sevme, temiz hava ve güneşten yararlanabilme.
19. Kendine güven duyma, yerinde ve ani karar verme cesaretini geliştirebilme.
20. Dostça oynama, yarışma ve kazanma, takdir etme, kaybetmeyi kabullenme, kazananı tebrik etme, hile ve haksızlığın karşısında olabilme.
21. Demokratik yaşamın gerektirdiği tavır ve alışkanlıkları edinebilme (Güneş, 2004: 4; Aracı, 2006: 1; Yamaner, 2001:8).

2.3.2 Türkiyede İlkokul Aşamasında Beden Eğitimi ve Oyun Dersi Uygulamaları

Türkiyede 2016-2017 eğitim ve öğretim yılında ilkokullarda zorunlu ders kapsamında verilen ve ilköğretim kurumları haftalık ders çizelgesinde Oyun ve Fiziki Etkinlikler dersi, 1., 2., ve 3. sınıflar da 5 saat 4. sınıfta 2 saat şeklindedir. İlkokul aşamasında beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin işlediği bir ders bulunmamaktadır. Çocuklar 66 aylık iken (6 yaş) ilkokula başlayabilmekte ortalama 9 yaş ilkokulu bitirmektedirler. Yaşları ve gelişimleri gereği 7-9 yaş ilkokul dönemi çocukları ‘spor ile ilişkili hareketler döneminin genel evresi’ndedirler. Ağırlıklı olarak hareket eğitimi temeline dayalı Beden Eğitimi ve Oyun etkinliklerine yer verilmesi doğru bir öğretim yaklaşımıdır. Ayrıca çocuk, yeni hareketler öğrenme ve bunları kendine özgü gerçekleştirme sürecinin içindedir (Topkaya,2011:27; Yamaner, 2001:127).

Oyun ve Fiziki Etkinlikler dersinin temel amacı; Öğrenciler için hayatları boyunca kullanabilecekleri aktif ve sağlıklı hayat becerileri, hareket becerileri, stratejileri ve kavramlarıyla birlikte sosyal beceriler, öz yönetim ve düşünme becerilerini de geliştirerek sonraki öğrenim düzeyine hazırlanabilmeleridir (MEB, 2017).



Şekil 4. Oyun ve Fiziki Etkinlikler Dersi Amaçları

Bu doğrultuda Beden Eğitimi ve Oyun derslerinin bütün bu amaçları karşılayacağından dolayı, Oyun ve Fiziki Etkinlikler derslerinin Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri tarafından uygulanmasının daha doğru olacağı söylenebilir.

2.4 OYUN VE ÖNEMİ

Oyun, insanın doğduğu andan itibaren başlayan ve yaşamı boyunca kademeli olarak devam eden, biçimi ve içeriği açısından değişiklik gösteren her çağda ve her yerde varlığını sürdürmüş bazen kurallı bazen de kuralsız şekilde gerçekleştirilebilen kendine özgü yapıya sahip sosyal uyum, sosyal beceriler, dil gelişimi, motor beceriler, fiziksel gelişim, bilişsel gelişim, ahlak gelişimi alanlarını geliştiren, çocuğun duygu ve düşüncelerini özgürce ifade edilebildiği, mekân sınırlaması olmayan eğitici, öğretici ve eğlendirici faaliyetlerdir (Öncü ve Özbay, 2006:41 Çoban ve Nacar, 2006:18; Jansma, 1999:254; Erdem, 2003: 7; Pehlivan, 2005:19). Oyunlara uzun bir zaman gereksizmiş gibi bir gözle bakılması ve sadece eğlence aracıymış gibi görülmesi, çocuğun gelişiminde etkili olduğunun düşünülmemesi oyunun gereken önemi

kazanmasını geciktirmiştir. Çocuk dünyayı anlamak, var olan ilişkileri gözlemleyerek incelemek, geçmiş ve geleceği kavrayabilmek için oyunu kullanmaktadır. Oyun geçmiş ile bağlantı kurar, gelecek için de bir kaynak oluşturur. Bu açıdan oyun öğrenme aracıdır ve oyun her çocuğun kullandığı evrensel bir dildir (Aral ve diğerleri, 2001:43; Meral ve Cinisli, 2015: 10).

Oyunu, çocuğun gönüllü olarak katıldığı, oynarken keyif aldığı, çocuğu fiziksel, bilişsel, duygusal ve sosyal alanlarda geliştiren ve ilerleten, belli bir amacı olan ya da olmayan gerçek yaşamının bir parçası olan en etkili öğrenme süreci olarak (Dönmez, 2000:46) tanımlanmıştır.

Oyun, oldukça detaylı, çeşitli düşünceleri ve tecrübeleri içerisinde barındıran ayrıca çocuğun kendi dünyasının temelini oluşturan önemli bir olay olarak (Gönen ve Dalkılıç, 2003:45) ifade etmişlerdir.

Çocuğun, oyunla beraber duyguları netleşir, beceri ve yetenekleri gelişir. Çünkü çocuğun en doğal yollarla öğrenme ortamı oyundur. Ayrıca, gördüklerini, duyduklarını, denediği, öğrenmeyi gerçekleştirdiği ve pekiştirdiği doğal deney ortamıdır. Kısacası, oynayan çocuk, kendi oluşturduğu dünyasındadır. O dünyada kendisi egemendir. Kuralları kendisi koyar, kendisi bozar, kişiliği, ilgi ve ihtiyaçları oyun içinde belirginleşmeye başlar, yetenekleri oyun içinde ortaya çıkar, yaşam ile ilgili deneyimlerini ve becerilerini çoğunlukla oyun içinde öğrenir. Çocuk oyun içinde düşünür, hareket eder, planlamalar yapar, empati kurar ve bunları da sözleri ile ifade, hareketleri ile de belli eder. Çocuklar bazen kendi kendine oynarken bazen de diğer çocuklarla oynarken gerçekleştirdiği davranışları ile zihinsel, ahlak, dil, sosyal, psikomotor, yönden hangi gelişim evresinde bulunduğu konusunda da ipuçları verir (Bozkaya, 1992: 6; Huizinga, 1995:3; Yavuzer, 1994:169; Özdoğan, 2004:101).

Oyun, çocuk için aldığı gıda kadar önemli bir ihtiyaçtır ve oyunla birlikte hareket ihtiyacını karşılar. Çocuk oyun oynarken iki şeyin etkisindedir. İlki içinde yaşadığı kültürel çevre ve aile. Diğer ise; genetik olarak gelen zekası, algılayabilmesi, yorumlayabilmesi, yaratıcılığı ve sosyal reaksiyon özellikleridir (Hazar, 2005: 11; Keskin,2009:15; Sevinç, 2009:14). Oyun, çocukların sağlığının temelidir. Oyun akranlar arasında bağlantıyı artırır, tansiyonu düşürür, zihinsel gelişimi artırır, inceleme, araştırma hissini artırır ve potansiyel tehlikeli davranışlardan korunmayı sağlar. Oyun sıklıkla çocukların aralarında birbirini etkilemelerini ve sohbet etmelerini

artırır. Bu etkileşim sırasında çocuklar gelecekteki muhtemel yaşamlarını, rollerini pratik ederler (Santrock, 1988:313). Çocuk oyunda hareket eder, düşünür, planlar, yapar, bunları sözleri ve hareketleri ile ifade eder. Bazen kendi kendine, bazen diğer çocuklarla yetişkinlerle oynarken gerçekleştirdiği davranışları ile sosyal yönden hangi gelişim evresinde bulunduğu konusunda ipuçları verir (Tekin ve Özmutlu, 2008:34).

Çocukların oyun ortamında iletişim becerilerinde artış olduğu gözlemlenmiştir. Günlük iletişim ortamlarında çocukların dikkatlerini yalnızca sonuçlara odakladığı, oyun ortamlarında ise amacın öncelikli olduğu söylenebilir. Çocuklar sözel oyunları yedi yaşından sonra oynarlar ve kendilerine has kuralları vardır. Bu oyunlar bazen kelimeleri yeni biçimlerde kullanmaya bazen de sözcükleri kategorilere ayırmaya yarar (Yıldızlar, 2007:41). Oyun çocuğun zihin, fizik, dil ve sosyal kapasitesinin gelişmesine yardımcı olur. Oyun çocuğun oyun esnasında kendisi ve çevresiyle ilgili bilgi düzeyini yansıtır. Oyun çocuğun sorumluluk alma becerisini, işbirliği yapmayı ve disiplinini öğretir. Bu sayede çocuğun benmerkezci düşünceden uzaklaşmasının bir ifadesidir. Çocuk oyun sırasında karar verme, tehlikeleri göze alma ve problem çözme yeteneklerini geliştirir. Benlik gelişimini sağlar ve kendine güvenini kazanır. Oyun esnasında çocuk dikkatini bir noktaya toplamayı da öğrenir (Aksoy, 1990: 13, Kurt ve diğerleri: 2007: 296). Oyun, genellikle yetişkinlerin ellerinde olmayan, çocukların gelecek yaşamlarına yön buldukları tek yerdir. Çocukluktaki bu kişisel seçimler ve hayaller bizi yetişkin hayatımıza doğru götürür. Bunların en güçlüsü oyunun yetişkinlerle yapılacak bir iş olmadığı fikridir, yani yetişkinler çocukların oyunlarında onları anlamayı veya istediklerini yaptırmayı düşünmemelidirler. Genellikle çocukların oyunlarının, yetişkinlerin düşüncelerine bakmaksızın gerçekleştiği varsayılır (Brown, 2003:51). Günümüz eğitim ortamlarında öğretmenlerin, oyunla eğitim uygulamaları sonucunda çocukların oyun ile öğrendiklerini hatırlamakta daha iyi oldukları, katıldıkları oyunlarda karar verme, sorumluluk alma, empati kurma ve eleştirel düşünce becerilerinin daha çok geliştiğini, davranışları açısından da olumlu yönde gelişme gösterdiği belirtilmiştir (Uğurlu, 1996: 38). Oyun eğitimin bir parçasıdır. Temel eğitiminin içindeki bütün bilim dallarında da oyun, hem öğretimin gerçekleşmesinde kullanılan bir yöntem hem de bir araçtır. Temel eğitimde çocuk çeşitli durumlarda yaşadığı deneyimlerden öğrenmelerini gerçekleştirir. Yaşamın gerçek durumlarından kesitler ve örneklerinden oluşturan oyunlarla, çocukların gerçekte karşılaşacağı durumlara hazırlık ayrıca ne ve nasıl

yapması gerektiğini öğreten bir eğitim şeklidir (Hazar, 2005: 18; Demirci ve diğeri, 2013: 1; Yamaner, 2001:122).

Oyunlar, planlanmış beden eğitimi dersleri veya sportif antrenmanlar da sıkça başvurulan etkinliklerdir. Bu ders veya diğeri çalışmalarda genel olarak motorsal özellikler, teknik veya taktik eğitim gibi özelliklerin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Çocuk eğitiminde hareketin, taklit becerisinin ve eğitsel oyunların yeri çok büyüktür. Oyun, eğitim ve öğretimde çocuğun zevk alarak ve bıkmadan öğrenmesini sağlar (Çamlıyer ve Çamlıyer, 1997: 34; Yamaner, 2001:131).

2.4.1 Oyun Kuramları

Oyun, hayatın her aşamasında özellikle erken çocukluk ve çocukluk dönemlerinde öğrenmeyi gerçekleştirmek için kullanılan bir araçtır. Oyun birçok bilim alanının içine girmekle birlikte, birçok bilim insanı tarafından da tanımlanmış ve her biri oyuna kendi alanları doğrultusunda bir anlam yüklemiştir.

Klasik ve modern oyun kuramcıları tarafından kuramsal çerçevede oyunun biyolojik, fizyolojik, psikolojik ve sosyolojik yönlerden katkılarına değinilmiş ve açıklanmaya çalışılmıştır. Modern ve Klasik kuramcılar çocuğun oyunu niçin oynadığı ve oyunun içeriği ile ilgilenmişlerdir. Aşağıda modern ve klasik kuramcılara ve oyun tanımlarına yer verilmiştir.

2.4.1.1 Klasik kuramcılar

Biyolojik ve fizyolojik kuramcılardan, Friedrich Schiller ve Herbert Spencer'in (1873) fazla enerji kuramına göre; organizmanın çalışmaya ihtiyacı olan enerjiden fazlasına sahip olduğu zaman oyun oynama davranışının gösterildiğini, Moriltz ve Lazarus'a (1824-1909) göre fazla enerji kuramının aksine oyun organizmanın az enerjiye sahip olduğu zamanlarda enerjinin arttırılması için ortaya çıktığını savunur. Karl Groos (1898-1901) yaşama hazırlık kuramını ortaya atmış ve oyunun çocuğun yaşamının daha sonraki dönemlerine hazırlık olduğunu söylemiştir. Stanley Hall tarafından ortaya koyulan Taklit tekrar kuramında ise; oyunda her hareketin atalarından kalan kalıtsal temellere dayandığını ileri sürmüştür (Aral ve diğeri, 2000:152, Özdemir, 2006:451; Rubin, 1982:8; Bruee,1993:30).

Psikolojik kuramlara baktığımızda William James ve Mc Dougall'ın temsilciliğini yaptığı İç GÜdü kuramına göre; oyun tamamen içgüdüsel olduğunu ve otomatik tepki, dürtü, iştah ve iç dürtülere dayandığını söylemektedirler. Aristotle tarafından geliştirilen Boşalım Kuramında ise oyunun hapsedilmiş veya üstü kapatılmış duyguların dışarı çıkması olarak tanımlamıştır. Dinlenme Kuramı temsilcisi G.T.W. Patrick oyunu çocuğun sosyal gelişimi ve içgüdüsel dürtülerini tatmin ettiği yer olarak tanımlamıştır. Lord Kames ve Guts Muths tarafından temsil edilen Yeniden Yaratma kuramında ise; sağlık ve gücün yeniden kazanılması için yapılan bir eylem olarak tanımlamıştır. Kendini İfade Kuramını geliştiren Emler Mitchel ve Bernard Mason'a göre ise oyun başarıya ulaşma, doyum, paylaşma, yaratıcılık, onay görme, kendini ifade edebilme olanağını bulduğu yer olarak tanımlanmıştır (Özdemir, 2006:451).

Sosyolojik kuramcılara baktığımızda ise, Kültürde Oyun Ögesi kuramın temsilcisi, Huizinga'ya göre oyun, hem bir davranış tipi, hem de davranışın diğer tiplerine bağlı özellik ya da özellikler kümesi olarak görmektedir. Kroeber'in Toplumsal Buluş Olarak Oyun kuramına göre ise; insandaki oyun güdüsünün insan davranışının büyük alanlarını ve kültürün önemli başarılarını (oyun, spor, sanat, bilim ve moda) harekete geçirdiğini belirtmiştir. Kültürlere Göre Oyun Biçimleri kuramcısı Caillois'dir ve oyunu; oyun biçimlerinin sistematik bir şemasını geliştirmiş ve her kültürün karakteristik oyunlarının o kültürde işlevlere sahip olduğunu belirtmiştir. Yaşam Etkinliği Olarak Oyun kuramının temsilcisi L.H.Gulick'tir. Bu görüşe göre; oyun, oyunu oynayan kimsenin oynarken yaptığı faaliyetten hoşlandığını, bu faaliyetlere karşı bir ilgi duyduğunu ve bu hareketin oyun ya da iş olduğunu tayin eden şeyin, bireyin ne yaptığı değil, yaptığı şeye karşı aldığı tutum ve duyduğu his olarak tanımlamıştır (Özdemir, 2006:451, Huizinga, 1995:16).

2.4.1.2 Modern kuramcılar

Modern oyun kuramcılarına baktığımızda ise klasik kuramcılardan farklı olarak çocuğun oyunu niçin oynadığıyla değil, çocuk oyununun içeriğiyle ilgilenmişlerdir.

Psikanalitik Yaklaşım Göre Freud'un Oyun Kuramı; çocuk oyunları rastgele ve tesadüf eseri olmayıp, çocuklar tarafından farkında olunan veya olunmayan duygularını açığa çıkardığını belirtmiştir. Bunun yanında çocuklar oyun ile birlikte, rahatsız olduğu durum ve olaylara karşı geliştirdikleri hareketler ve etkinliklerle

duruma hakim olmayı sağladığını. Ayrıca id, ego ve süper ego arasında etkilenen dengenin tekrar oluşmasına, yapılanmasına ve hoşuna gidene yönelmede önem teşkil ettiği belirtilmiştir (Aral ve diğerleri, 2000: 152).

Bilişsel Gelişim Göre Piaget'in bilişsel gelişime dayandırdığı oyun kuramı ise; oyun insanın içgüdüsel davranışlarında var olan ve çocuğun zihinsel gelişimini destek veren önemli bir unsur şeklinde tanımlamış ve çocuğun nasıl düşünmeyi başardığının bir göstergesi olarak ele almıştır. Piage oyunu; yapısal olarak incelemiş ve gelişime dayalı evrelere ayırmıştır. Bu evreler alıştırmalı, sembol ve kurallı oyunlar olmak üzere üç bölüme ayrılır.

Alıştırmalı oyunlar; doğumla beraber ilk aylarında başlayan ve bebeğin çingırağı defalarca sallayarak olayları kendi kontrolü altında tutmaktan aldığı haz sonucu olarak ortaya çıkan amacı olmayan eylemlerdir.

Sembolik oyunlar; iki yaşında başlar. Dramatize edilmiş oyun şeklindedir. Hayali davranışların oyuna dönüştürüldüğü görülür; çocuk bu dönemde gerçeği dışardan bir baskı olmadan kendine göre şekillendirir. Ayrıca bu dönemdeki çocuk kuralları tam olarak kavrayamamaktadır.

Kurallı oyunlar; 7-11 yaş, somut dönemi kapsayan, grup tarafından oynanan ve sosyal düzenlemeler içeren oyunlardır. Bu dönemde çocuk kurallara uyması gerektiğinin farkındadır (Aral ve diğerleri, 2000: 152).

Psikososyal Gelişime göre Eric Erikson Oyun Kuramında; oyunu çocuğun gelişiminin bir aynası olarak değerlendirmiş ve oyunun gelişim dönemlerinde farklılık gösterdiğini belirtmiştir. Oyunun çocuğun geçmişte yaşadığı, şimdi de olan ve gelecekte yaşayabileceği durumları oluşturarak gelişimine katkıda bulunacağını üzerinde durmuş ve çocuğun gelişim aşamalarını sağlıklı bir şekilde tamamlayıp bir sonraki aşamaya geçeceğini belirtmiştir. Eric Erikson çocukluğa denk gelen gelişim aşamalarını dört evrede incelemiştir. Bunlar; güvene karşı güvensizlik 0-1 yaş, özerkliğe karşı kuşku ve utanç duygusu 1-3 yaş, girişimciliğe karşı suçluluk duygusu 3-6 yaş, başarılı olmaya karşı yetersizlik duygusu 6-11 yaş olarak belirtmiş ve oyunun çocuk üzerinde özellikle bu dönemlerde etkili olduğunu söylemiştir (Duman, 2010:14)

İçten Uyarılma Kuramına Göre Oyun, Berlyne'in (1960) ortaya atmıştır ve Berlyne hareketsizlik veya hareket etmeden durmanın organizmanın doğal bir durumu olmadığını belirtmiştir. Birey bütün olarak, bedeni ve duyguları ile devamlı suretle

çevresiyle etkileşim ve iletişim içindedir. Berlyne, davranışların içsel olarak motive edilmesi merkezi sinir sistemine hizmet ettiğine, davranışların dışsal olarak motive edilmesi ise doku ihtiyaçları tarafından kullanıldığını ileri sürmüştür. Berlyne'e göre oyun; genel uyarılmışlık halinin altında yatan istenilmeyen bir durumdan kaçış, uzaklaşmak olarak tanımlanmıştır (Aral ve diğerleri; 2000:152; Johnson ve diğerleri, 1987:4).

Sosyal Kültürel Gelişim Kuramında Vygotsky'e Göre Oyun; oyunu hoşla gidilen bir etkinlik olarak değil, toplumsal bir etkinlik olarak görmektedir. Çocuğun gelişimini dönemlere ayırmamış bir bütün olarak görmüştür. Oyunu okulöncesi ve ilkökul dönemindeki çocukların oyunları ile sınırlandırmıştır. Vygotsky'e göre oyun çocukların hayali bir durumu yaratması, bu durum içinde roller alması ve hayali durumun ortaya çıkardığı kurallara uymasındır. Oyunun parçası olan konular, olaylar ve roller çocukların kendi yaşadıkları toplumların sosyokültürel durumunu kavramalarının ve doğru bir şekilde kullanmaları ile ilgilidir (Nicolopoulou, 1993:137).

2.4.2. Oyun Sınıflandırmaları

Oyun çocuğun birden çok gelişim alanına hitap eden ve destekleyen bir yapıya sahiptir. Çocuğun gelişim alanına, yaşına, cinsiyetine, yaşadığı topluma göre oynadığı oyun çeşitleri farklılık aynı zamanda da gelişme göstermektedir. Oyun çeşitleri ile ilgili çeşitli alandaki bilim insanları sınıflandırmalar yapmışlardır. Burada birkaçına değineceğiz.

Elkind (2011)'de oyun sınıflandırmasını dörde ayırmış ve çocukların bu oyun türleri ile öğrenmelerini gerçekleştirdiğini belirtmiş ve oyunun işlevselliğine vurgu yapmıştır. Bunlar;

Ustalık oyunu: çocukların yeni kavram ve becerileri öğrendiği oyunları kapsadığını,

Yaratıcı oyun: çocuğun öğrendiği kavram ve beceriler doğrultusunda oyunlarında bunları çeşitli şekillerde kullanmayı, üretmeyi, çeşitlendirmeyi gerçekleştirdiğini,

Yakınlık oyunu: çocuğun akranları ile iletişim ve etkileşim içine girmesi ile sosyal yaşama geçişini sağladığını,

Terapötik oyun: çocuğun yaşadığı stress, kaygı gibi durumlarla başa çıkabilmesi için stratejiler geliştirmesinde fayda sağladığını belirtmiştir (Elkind, 2011:147).

Parten'e göre beş sosyal oyun türü vardır.

Başka bir oyunu izleme (Onlooker behavior): Diğer oyun oynayan çocukları izleyerek ya da sohbet ederek pasif şekilde oyun oynama.

Tek başınana bağımsız oyun (Solitary independent): Kendi kendine oyun oynama.

Paralel oyun (Parallel): Paralel oyunda çocuklar zaman zaman, başkalarının oyuncaklarını kullansa da her zaman kendi bağımsızlığını sürdürür.

Birlikte Oynanan Oyun (Associative): Çocuklar materyallerini paylaşır ve birbiri ile konuşurlar ancak oyun amaçları ve ilgileri arasında eşgüdüm sağlanmaz.

Müşterek Oyun (Cooperative): Çocuklar bu oyun çeşidinde belirli bir amaç doğrultusundaoyundaki rollerini kurgular (Örneğin doktor, hemşire, hastanın rollerini tayin etmek gibi.) (Bacanlı, 2006: 77).

Caillois'in oyunu dört şekilde gruplamıştır bu sınıflandırmasında ise;

1. *Şans Oyunları (Alea):*Bu oyunlarda kazanmak oyuncudan bağımsız olarak gerçekleşir tamamen rastlantı, tesadüfi yolu ile elde edilir. Beceri ve zihinsel süreçlerin etkisi yoktur. Bu tip oyunlar çocuklara büyüklerle yarışma fırsatı verir (Uğurlu, 1996: 31; Hazar, 2005: 9; Çamlıyer ve Çamlıyer, 1997:125).
2. *Gösteri -Rol Oyunları (Mimicr):*Çocuk hayali bir dünyadadır ve hayalindeki olay, konu, yer, zaman içinde istediği kahramanı canlandırabilir. Oyundaki rolünü istediği gibi seçebilir (Özdoğan, 2000:116)
3. *Macera - Heyecan Oyunları (Vertigo-İlinx):*Bu oyunlarda amaç belirlenen süre içinde oyuncunun devamlı dinamik olmasıyla fiziksel, zihinsel vb. süreçlerde performansını üst düzeyde kullanmasını sağlamak ve heyecanı ve hazzı yaşatmaktır (Uğurlu, 1996: 34).
4. *Mücadele-Yarışma Oyunları (Agon):* Oyuncular arasında kesin kurallarla belirlenmiş oyunda şansın eşit derecede olduğu oyunlardır. Bu oyunlar dört'e ayrılır.

- a) *Fiziksel Beceri Oyunları*: Oyuncunun motorik özellikleri ön planda olmakla birlikte sonuç oyuncunun fiziksel yeteneklerine bağlıdır (Uluğ, 1997: 126; Hazar, 2005: 9-10).
- b) *Fiziksel Beceri ve Strateji Oyunları*: Fiziksel yeteneğin yanında oyuncunun, oyun kurallarına bağlı olarak bir oyun stratejisini geliştirerek üstünlük kurması ve öne geçmesi ile sonuçlanır (Hazar, 2005: 9).
- c) *Strateji Oyunları*: Fiziksel yeteneklerin etkisi yoktur, tesadüf ve rastlantıdan söz edilemez. Oyunun sonucu tamamen oyuncunun oyun algılama, yorumlama ve doğru karar verme yeteneğine dayanır. (Uluğ, 1997: 126).
- d) *Strateji ve Şans İçeren Fiziksel Beceri Oyunları*: Fiziksel yeteneklerle beraber strateji ve şans faktörünün de oyunun sonucunu etkilemesi durumudur (Hazar, 2005: 9-10).

2.4.3 Eğitsel Oyunlar

Oyunun bugünkü eğitsel temelini Alman filozofu Guts Muts oluşturmuştur. 1796 yılında yayınlanan “Beden Eğitimi Çalışmaları için Oyunlar” adlı kitabında oyunun sosyal, pedagojik ve politik açıdan değeri anlatılmaktadır. Çağdaş eğitimde çocuğun beden, psikolojik ve zihinsel olarak çok yönlü ve düzenli gelişmesine yararlı olan tüm beden eğitimi uğraşlarında oyunun önemi vurgulanmaktadır. Doğru bir toplum beden, zihnen ve psikolojik olarak sağlıklı, iyi eğitilmiş, milli duyguları kuvvetli bireylerden oluşur. Böyle bir toplumun oluşumuna çocuğun farkına varmadan oynadığı, yöneticinin ise bilinçli olarak ele aldığı oyun uğraşlarının katkıları fazladır. (Aslan, 1977: 9)

Eğitsel oyun günümüzde eğitimcilerin ders ortamında kullandıkları ve pedagojik bir kaygının olduğu planlanmış oyunlardır. Bireyin davranışlarını geliştirme ve öğrenmenin tam olarak gerçekleştirilmesi ile ilgilidir. Çocukların yaş, gelişim aşamalarına uygun şekilde ayarlanabilir, değiştirilebilir, kolaydan zora doğru geliştirilebilir. Çocuklar öğrendiklerinin eğitsel oyun ile daha iyi hatırlamakta, katılımlı oyunlarla birlikte karar verme, eleştirel düşünce ve yaratıcılıklarının geliştirmektedir. Ayrıca her yaş grubu için oynayabileceği şekilde düzenlenebilir

(Uğurlu, 1996: 38; Hazar, 2006:11; Çamlıyer ve Çamlıyer, 1997: 34; Akandere, 2002:1; Demirci ve diğerleri, 2013:1).

Mengütay eğitsel oyunları oynadıkları yerin durumuna göre ikiye ayırmıştır.

Açık Hava ve Spor Salonunda Oynanan Oyunlar

- Sportif uygulamalara hazırlayıcı oyunlar
- Beden eğitimi dersinde dinlendirici oyunlar
- Sportif oyunlara hazırlayan teknik-taktik geliştirici oyunlar
- Koşu oyunları
- Araçta ve araçla oynanan oyunlar
- Atiklik ve çeviklik oyunları
- Denge oyunları
- Rontlar (Müzikli oyunlar)

Sınıf İçi Eğitsel Oyunlar

- Kelime dağarcığını geliştiren oyunlar
- Taklit ve hareket oyunları
- Duyu organlarını geliştiren oyunlar
- Dikkati artıran ve beceri kazandıran oyunlar
- İş hayatına ait oyunlar
- Sosyal oyunlar
- Disiplin ve intizam oyunları (Mengütay, 1999: 103).

Hazar ise eğitsel oyunların sınıflandırılmasını aşağıdaki şekilde yapmıştır

Oyun Karakterlerine Göre

- Taklit Oyunları
- Mücadele Oyunları
- Basit Sportif Oyun Formları

Oyunu Seçmede ve Oynamada Etkili Olan Özelliklere Göre:

- Yaş Gruplarına Göre
- Oyunların Oynandıkları alanlara Göre

- Oyundaki Oyuncu Sayılarına Göre
- Oyunların Oynama Düzenlerine Göre
- Oyunlarda Kullanılan Araç ve Gereçlere Göre
- Oyunların Oynanma/Oynatılma Amaçlarına Göre

- Eğlence Amaçlı

- Tedavi Amaçlı

- Eğitim Amaçlı (Hazar, 2006:25).

Çocuğun hayatı, canlılığı, dünyayı tanınması, varlığı ve her şeyi oyundur. Oyun, çocuğun isteklerini, amaçlarını anlatan, toplumsal hayata hazırlayan en etkili araçlardandır. Piaget'e göre oyun bir uyumdur. Oyun yolu ile çocuk kimsenin öğretemeyeceği konuları ayrıca çocuğun daha önceki deneyimlerle öğrenmesini sağlamaktadır. Oyunlar, çocukların gerçek kişiliklerini sergileme şansı buldukları etkinlikler bütünüdür. Çocukların gelişim özellikleri göz önünde bulundurulduğunda oyunlar şu şekilde sınıflandırılmaktadır (Belka, 1994; Poppen, 2002).

- Taklit oyunları
- Yaratıcı oyunlar
- Macera oyunları
- Açık hava oyunları
- Yıkıcı-yapıcı oyunlar
- Hayali oyunlar
- Beceri oyunları
- Müzikli oyunlar
- Sportif oyunlar
- Zeka oyunları
- Dinlendirici oyunlar
- Dayanıklılık oyunları
- Kuvvet oyunları
- Stafet oyunları
- Dikkat oyunları

Eğitsel oyunlar; öğrenilen bilgilerin çocuk tarafından tekrar edilmesini ve pekiştirmesini sağlayan etkinliklerdir. Eğitsel oyunların özellikle çocukların

öğrenmeleri amacına hizmet etmeli ve belirlenen amaçlar doğrultusunda kazandırılmak istenen davranışlar hem sınıf içi hem de dışarıda uygulanmalıdır. Oyunların seçiminde özellikle dikkat edilmesi gereken noktalar vardır (Kasser, 1995; Mengütay, 1999: 104). Bunlar aşağıdaki gibi ifade edilmiştir.

- Oyunda bir amaç olmalı,
- Oyun eğitsel bir değer taşımalı,
- Neşe ve haz uyandırmalı,
- Çocuğun bedeni, ruhi ve ahlaki gelişimine yardımcı olmalı,
- Oyunlar karakterlerine göre oynatılması gereken yerde oynatılmalı,
- Oyunda bir başlangıç ve sonuç olmalı,
- Oyun açık ve net olarak açıklanmalı,
- Seçilen oyun seviye ve cinse uygun olmalı,
- Grup ayrımlarında kuvvet, yön, denge sağlanmalı,
- Çocuklara oyun oynatma fırsatı verilmeli (liderlik),
- Lider gruba hakim olmalı,
- Oyunun idaresinde hakem olarak çocuklar kullanılmalı.

2.4.4 Öğrenme ve Öğretme Süreçlerinde Oyun

Başarılı bir oyun uygulaması ve amacına hizmet edebilmesi ve öğrenmelerin gerçekleşebilmesi için oyun öğretiminin iyi planlaması gereklidir. Oyun öğretimi kurallarına uygun iyi planlanırsa karışıklıklara, belirsizliklere, kavranılmasında doğacak problemler önlenmiş olur. Oyun öğretiminde oyunun amacına ve yapısına göre değişiklik ve uyarlamalar olabilir. Oyunun planlamasının amacı ise; bireysel veya grup ihtiyaçlarına yanıt verebilmek veya hedefleri belirlemek. Öğrenilebilecek davranış, hareket ve bilginin özelliklerini öne çıkarmak. Çocukların başladığı oyunu genişletmek ve grup veya bireysel ilgisini geliştirmek amaçlanır (Sevinç, 2004:188; Yamaner, 2001:132). Özel gereksinimli çocukların oyunları planlanırken bireyin veya grubun ihtiyaçları belirlenmelidir. Oyun becerileri sırasında olumlu bir sınıf atmosferi oluşturarak çocuğun bu ortamdan en üst seviyede yarar sağlayacağı bir ortam oluşturulmuş olur. Çünkü özel gereksinimli çocuklarda gelişim alanlarındaki sınırlılıklar olduğu için öğretmen desteğine ihtiyaç duyarlar. Ayrıca, sosyal etkileşimde de zorluk yaşadıkları için oyun, çocukların bu anlamda sosyal beceri ve

davranışlarına olumlu etkisi olacaktır. (Özen, 2014: 434; Cinisli, 2015:16). Oyun çocuğun işi olmasına rağmen, gelişim sürecine katkı sağlamak için oyunların planlamasında özel gereksinimli çocukların yapabildikleri dikkate alınmalı ve öğretilecek becerilere karar verilmelidir. Bunlar gözlem veya performans belirleme yöntemleriyle belirlenmektedir. Ayrıca çocuğun gereksinimleri ve yetersizliğinin derecesini de dikkate almak gereklidir. (Özen, 2014:437; Sevinç, 2004:189).

Öğretmen hedeflerini belirleyerek, verimli çevre düzenlemesi ve rehberlik ederek öğrenmeleri gerçekleştirecektir. Oyun etkinlikleri planlanırken; etkinliklerle gerçekleştirecek amaçların belirlenmesi, mekân, etkinliklerin seçimi, süresi, araç-gereç, uygulamada kullanılacak yöntem ve tekniklerdir. Oyun süresini belirlerken katı kurallar koyulmamalıdır, zaman esnek tutulmalıdır. Oyun becerilerinin öğretimine geçilmeden önce; ilk olarak oyun basamaklandırılmalı ve çocukla birlikte öğretmen her bir basamağı denemelidir. Çünkü çocuğun yapamadığı beceri belirlenir ve çocuğa uygun bir şekilde basitleştirilmesi gereklidir. Oyun uygulamalarına geçildiğinde, çocuğun yanında durulmalı ve bire bir iletişime geçilerek gerektiğinde yardım edilmelidir. Burada özellikle yapılacak yardım öncelikli olarak fiziksel yardım, model olma, işaret ipucu ve sözel ipucu kullanılmalıdır. Bununla beraber çocuğun hoşlanacağı pekiştiriciler ve ödülleri kullanılmalıdır. Oyunlarda akran desteği veya grup oyunları çocuklarda işbirliği, yardım, kendini ifade etme, empati gibi becerilerininide geliştirdiği için tercih edilmelidir (Özen, 2014:443; Sevinç, 2004: 192; Turan ve Özen, 2001: 176).

2.5 BEDEN EĞİTİMİ VE OYUN DERSİ HEDEFLERİ VE İLKELERİ

Sağlıklı yaşamak, verimli olabilmek, beden eğitimi ve oyun dersi kapsamındaki öğrenimlerin yaşamda uygulanabilmesi için aşağıdaki ilkelerin bilinmesi gereklidir (Güneş,2004:5; Aykaç, 2003).

1. Her bir öğrenci kendi fiziksel yapısı ve yeteneklerine; ilgi alanı, çabası ve çalışmalara katılım durumuna göre değerlendirilir.
2. Her çocuk birbirinden farklıdır. Aynı yaştaki çocukların, yetenekleri, gelişme hızları, ilgi ve gereksinimleri birbirinden farklılıklar gösterir. Bu farklar beden eğitimi ve oyun derslerinde toplu yapılacak bir etkinlikle çocukları birbirine bağlar.

3. Çocukların günlük işlerini ve yaşayışlarını en verimli şekilde yürütebilecek kuvvet, esneklik, çeviklik ve çabukluk kazanmaları.
4. İyi ve normal ölçüler içinde gelişmiş kas, kemik yapısı ve iyi postür alışkanlığı kazanma.
5. Hastalıklardan korunma, bilgi ve hastalıklara karşı dayanıklılık.
6. Beden eğitimi ile ilgili temel hareket becerilerini elde etme.
7. Günlük yaşamın gerektirdiği yürüme, koşma, atlama, tırmanma, sekme gibi beceriler kazanma.
8. Liderlik, hoşgörülük, arkadaşlık, doğruyu, iyiyi, güzeli, takdir etme, kendini kontrol etme, işbirliği yapma, başkalarına ve kurallara saygı gibi değer duuyguları geliştirebilme.
9. Bir aracı emniyetle kullanma, olabilecek kazaları önceden tahmin etme ve uyanık olma, sağlığını koruma, ilk yardım genel bilgilerine sahip olma.
10. Oyun, rontlar, folklore, halk dansları, ulusal ve mahalli oyunlar ve başka ritmik etkinliklerle ilgili beceri ve davranış kazanma.
11. Okul haricindeki boş zamanlarını dinlenme, değerlendirme ve ruhsal sağlığı ile ilgili beceri ve alışkanlıklar kazanma.

2.5.1 Beden Eğitimi ve Oyunun Çocuk Gelişim Alanları Üzerine Etkisi

2.5.1.1 Çocuk ve gelişim

Gelişim, uterusta başlayan ve yaşam boyu devam eden büyüme, olgunlaşma, hazırolma ve öğrenmelere bağlı olarak meydana gelen değişimlerdir Büyüme; daha çok bedensel boy, kilo ile ilgili değişimlerin yanında kemiklerin, sistemlerin, kasların yani beden yapısındaki nicel değişimlerdir. Olgunlaşma; büyüme ile ilişkilli olarak kendiliğinden meydana gelen bir değişimdir ve bireyin ya da organların bir görevi yerine getirme düzeyine ulaşması olarak düşünebiliriz. Hazırbulunuşluk düzeyinde; bireyin görevi yerine getirmesi için yalnızca olgunlaşma düzeyi yeterli olmayabilir, görevle ilgili bilgi ve becerilerin neler olduğunun öğrenilmiş olması hazırbulunuşluk düzeyidir. Öğrenme ise; kişinin olgunlaşma ve hazırbulunuşluk durumuna göre çevre ile etkileşimi sonucu oluşan kalıcı davranış değişiklikleridir (Selçuk ve Ziya, 2001:14; Yavuzer, 1993:28; Kulaksızoğlu, 2000:12; Onur, 1997:20; Topal, 2011:3; Selçuk, 1997:15; Demir, 2015:10; Gallahue ve diğerleri, 2014:24). Gelişimde çeşitli ilkeler bulunmaktadır. Bunlar;

1. Gelişim, kalıtım ve çevre etkileşiminin bir ürünüdür;
2. Gelişimde yönelimler vardır ve yordanabilir bir sıra izler,
 - a) Gelişim baştan ayağa doğrudur,
 - b) Gelişim içten dışa doğrudur,
 - c) Gelişim genelden özele doğrudur,
3. Gelişim yaşam boyu devam eder, süreklidir e aşamalıdır.
4. Gelişimde bireysel farklılıklar vardır,
5. Gelişim nöbetleşe devam eder,
6. Gelişim bir bütündür,

İnsan gelişimi anlamak için gelişim dönemleri vardır. Gelişim dönemleri aşağıdaki gibidir,

1. Bebeklik dönemi (0-2 yaş)
2. Erken çocukluk dönemi (2-6 yaş)
3. Orta/geç çocukluk dönemi (6-11 yaş)
4. Ergenlik dönemi (12-18 yaş)
5. Genç yetişkinlik dönemi (18-45 yaş)
6. Orta yetişkinlik dönemi (45-65 yaş)
7. Yaşlılık dönemi (65 ve üzeri)

Dönemleri şeklinde ayrılmıştır (Onur, 1997:42; Erden ve Akman, 2004: 40; İnaç ve diğerleri, 2015: 70; Tuzcuoğlu, 2014: 34; Aydın, 2015: 41; Demir, 2015: 14). Araştırmada 6-11 orta/geç çocukluk dönemi olan gelişimler üzerinde durulacaktır.

2.5.1.2 Beden eğitimi ve oyunun bedensel gelişime etkisi

Fiziksel gelişimin bir ayağını oluşturan bedensel gelişim diğer gelişim alanlarının kendi üzerinde inşasını sağlayan en temel gelişim alanıdır. Bedensel gelişim ağırlık, boy ve hacimde artışla beraber vücut sisteminin kendinden beklenen fonksiyonlarını yerine getirebilecek hale gelmesidir. Bedensel gelişim ile hareket, beden eğitimi ve oyun öğretiminin ilişkisi, bedensel gelişimin elverdiği ölçüde ve düzeyde hareket etme gereği ile ilgili olması gereken bir ilişkidir (Topkaya, 2011:19). Bireylerin bedensel gelişimine katkıda bulunmak yalnızca beden eğitimine has bir amaçtır. Hareket etmek insanın doğasında vardır. Hareket etme ihtiyacının temelini ise aktif olarak kaslar pasif olarak kemik yapıları oluşturur. Hareket kas ve kemiklerin daha sağlam ve güçlü

olmasına katkıda bulunur. Yani, bedensel etkinliklerin yapılması kas ve kemik gelişimi için elzem olmaktadır. Bununla beraber beden eğitimi ve oyun faaliyetleri özgül kemik ağırlığını ve bağ dokuların esnekliğini arttırarak baskı ve gerginliklere karşı güçlendirir. Beden eğitimi faaliyetleri sistemli ve düzenli bir şekilde yapıldığında, organizmanın kuvvet, fiziksel uygunluk, çabukluk ve dayanıklılık ile ilgili parametreleri geliştirir. Bununla beraber organların işlevselliğini geliştirir. Bu sayede de organizmanın yorgunluğa karşı koyma gücünü artırır, çeşitli koşullara daha kolay adapte olmasını sağlar (Yamaner, 2001:4; Demirci ve diğerleri, 2013:2).

2.5.1.3 Beden eğitimi ve oyunun psiko-motor özelliklerin gelişmesi üzerine etkisi

Motor gelişim, organizmanın performans ve becerilerinin zamanla artışı sağlayan sinir kas mekanizmasının olgunlaşma, büyüme ve organizmanın isteğe bağlı hareketlilik kazanması olarak ifade edilmektedir (Gallahue, 1982:33; Ulusoy, 2007: 48; Yıldırım ve Fişek, 1989: 1; Aydın, 2005: 68).

Psiko-motor gelişim ise beyin omirilik gelişimi, fiziksel olarak büyüme ve gelişme sonucu organizmanın isteğe bağlı olarak hareketlilik kazanmasıdır (Akandere, 2003:12; Özer ve Özer, 2004: 6; Bayhan, 2004:168; Timurkaan, 2003:9). Oyun faaliyetlerinde motor becerilerin öğrenilmesi ve tepkilerin denenmesi seri, akıcı ve doğru motor becerilerin kazanılmasına sebep olmaktadır. Oyun esnasında çocuk, fiziksel sınırlarını ve kontrol etmeyi öğrenmektedir (Doğanay, 1998 akt. Pehlivan, 2005:19). Bu manada oyun faaliyetlerinin çocuğun psiko-motor gelişim özellikleri üzerinde önemli derecede etkili olduğu ifade edilebilir.

Motor öğrenme ise, Hareketin ortaya çıkmasını sağlayan süreçleri ve gelişmelere engel olan veya kolaylaştıran etkilerin ortaya çıkışını anlamada rol oynar; motor beceri kontrol ise insan hareketlerindeki becerilere yol açan süreçlerin yanında böyle becerilerin kaybedilmesine sebep olan faktörleri anlamaya yarar (Shea ve diğerleri, 1993: 5). Çocukların motor gelişimleri 7 -8 yaşlarına gelene kadar yaşamını devam ettirmek ve gerekli olan bütün becerileri kazanmış olduğu dönemdir. Bu yaşlardaki çocuklara oyun yolu ile öğretmek şartı ile yaptığı spor branşına ait hareket becerileri öğretilir (Şimşek, 1998: 28; Uluğ, 2015: 121).

İlk ve ortaokul yıllarındaki çocuklar beden hareketleri ile vücut kontrollerini daha iyi yaparlar, faaliyetlere uzun süreli devam eder ve katılım gösterirler. Ayrıca, ilkokul

dönemindeki çocuklar fiziki olarak olgunluğa erişmemişlerdir bu yüzden hareketli olmaya gereksinim duyarlar. İlkokul çağında çocuklar uzun süre oturduklarında, koştuklarında, zıpladıklarında, top oynayıp, ip atladıklarında daha yorgun hissederler. İlkokul çocuklarının hareketlerindeki temel prensip, stabil faaliyetlerden çok işe karıştıkları, aktif oldukları faaliyetlerle ilgilenmeleridir (Santrock, 1988: 348; Muratlı, 2003: 42).

Çocuklar oyunun yarışma ortamında karşı bir kuvvetle mücadele edebilirler, belirli ağırlıkta oyun araçlarını kullanabilirler veya kendi vücut ağırlıklarını kullanabilirler, bu durumda da kuvvetleri oynadıkları oyunun içeriğine göre gelişir. Kuvvet küçük, büyük kas gruplarının, tendonların, eklemlerin, eklem bağlarının, iskelet sisteminin gelişmesi ile ilgilidir (Hazar, 2005:31-32). Ayrıca oynanan oyunlar içerisinde sürat geliştirici kısa mesafeli, yüksek hızlı, hareketi çabuk yapmasını gerektiren oyunlar olabilir. Buda sinir kas sisteminin koordinesine bağlıdır. Bu yönde düzenlenen oyunlarla çocukta çabukluk becerisi gelişimine katkı sağlanmaktadır. Bununla beraber oynanan oyunların uzunluğu, çocuğun yorgunluğa karşı koyabilme yeteneğini, kol, bacak ve gövdesini uzatma, bükülme gibi esneklik gerektiren becerilerini ve el, göz, kol, ayak ve gövdenin birbiri ile bağlantılı olarak çalışmasını da sağlayacağı için koordinasyon becerilerini de geliştirecektir (Hazar, 2005:31-32).

Bu manada oyunun çocuk üzerinde kuvvet, dayanıklılık, esneklik, çabukluk, koordinasyon ve beceri gelişimi gibi psiko-motor gelişim özellikleri üzerinde etkisi vardır.

2.5.1.4 Beden eğitimi ve oyunun zihinsel gelişime etkisi

Oyunun çocuktaki zihinsel, duygusal, psiko- motor ve sosyal gelişimlerine katkı sağlamakta ve etkilemektedir. Oyunun çocuğa zihinsel gelişim olarak en büyük etkisi öğrenmeyi gerçekleştirmesidir. Çünkü oyun yolu ile çocuk dünyayı tanır, gerekli bilgileri edinir, merak duygusunun tatmin eder, keşfetmesine, kavrama, algılama, yorumlama, sınıflandırmasına imkân sağlar. Oyun çocuğun, mantık yürütme becerisini, seçim yapabilmesini, sebep sonuç ilişkisi kurabilmeyi, dikkatini toplayabilmesini, kendini bir amaca yöneltebilmeyi öğretmektedir (Pehlivan, 2005:21; Hazar, 2005:17; Poyraz, 2003:37). Çocuk oyun oynarken gelişen becerilerini kendi duygusal, fiziksel ve zihinsel kapasitesini değerlendirme fırsatını ve olanağını

bulmaktadır. Çocuk bulunduğu ortamda aktif değilse oyuna katılarak daha aktif ve lider konumunda rol ve görevler üstlenebilmektedir (Tiryaki, 2000:108; Topkaya, 2011:68). Piaget oyunların, iki prensibe dayandırarak açıklamış ve çocuğun zihinsel gelişimi içinde belli seviyelerde oluştuğunu belirtmiştir. Bunlar asimilasyon (öğrenme, bütünleşme ve anlama) ve akomodasyon (uyum sağlama, alışma) dur. Asimilasyon, dış dünya ile bütünleşme ve içe alımı anlamına gelir. Çocuğun deneyim ve yaşantılarını, kendi, davranış ve düşünce yapısının içinde yoğunlaşması ve düzenlemesidir. Akomodasyon ise çevre ile olan uyumu anlamındadır (Özdoğan, 2004:107;).

Çocukların her öğrenmeleri bir önceki öğrenmelerinin üzerine kurulur ve yeni öğrenmelerle kendini geliştirmeye olanak sağlar. Farklı oyunlar ve oyunlar sırasındaki öğrenmeler, kolaydan zora doğru giderek bilişsel büyümeyi gerçekleştirir. Oyun faaliyetleri çocuğun daha zengin bir uyarana maruz kalmasına sebep olacağından akıl yürütme, ilişkilendirme gibi akademik başarısına da etki ederek olumlu yönde etkileyecektir.

2.5.1.5 Beden eğitimi ve oyunun sosyal-duygusal gelişime etkisi

Sosyalleşme, toplumun kendine özgü kültürel değerlerini öğrenerek, yetişkin dünyasına hazırlık ve yetişkin davranış biçim ve şekillerini kendi yaşantısına uygulayabilir duruma gelme anlamındadır (Üstündağ, 2000:54).Çoğu eğitimci, araştırmacı ve psikologlar küçük çocuklarda oyunun sosyal bir davranış biçimi olduğu düşüncesinde hem fikirdirler (Saracho, 1996 akt. Pehlivan, 2005:23).

Çocuk hayatı oyun içinde tanır ve öğrenir. Aileden öğrendiklerini oyunda test eder ve şekillendirir. Almış olduğu eğitimi oyunla yansıtır. Oyun bir ekip işidir ve kendine has kuralları mevcuttur. Bu kurallara uymayanlar oyun dışı bırakılır, böylelikle cezalandırılmış olur. Çocuklar bu durumu yaşamak istemezler. Oyunun bu özelliği çocuklara kurallara uymayı ve işbirliği yapmayı öğretir (Hazar, 2005: 15; Poyraz, 1999:41). Oyun grubuna katılan çocuk var olan sosyal ortama adapte olmayı öğrenir. Bunu içinde sosyal ortamlarda ilişki biçimlerini öğrenmesi gerekmektedir. Oyunun olduğu ortam çocuk açısından rahat ve özgür bir ortamdır. Çoğu davranışı ve kuralı bu ortamda deneme, öğrenmelerle edinir (Özdoğan, 2000: 121).

Bir ekip üyesi olarak oyunlarda bulunmak veya katılmak çocuk için birlikte çalışma, yardımlaşma, empati, takım arkadaşlarına ve takıma saygılı olabilmeyi, oyunun düzen ve kurallarına uymayı, saygılı olma gibi duygu ve davranışları geliştirmektedir (Güven, 2006:21). Çocuklar oyun sırasında sosyal ortamlarla etkileşim ve iletişim içinde olmakta ve paylaşma, iş birliği yapma, yardımlaşma ve sosyal sorunların uygun biçimde çözmeyi öğrenebilmektedirler. Bu durumların çocuklarda sosyal gelişim açısından çok önemli olduğu belirtilmiştir. Sosyalleşme ile gerçekleşen süreçleri incelemek için kuramlar ortaya çıkmıştır. Bunların en bilinenlerinden biri sosyal öğrenme kuramıdır. Bu kuram, çevrenin ya da durumun insan davranışları üzerinde etkisinin göz ardı edildiği düşüncesiyle ortaya çıkmıştır. Sosyal öğrenme kuramına göre bireyin davranışlarında içinde bulunduğu ortam ya da durum önemlidir (Bandura, 1977:54). Kuramda gözleme dayalı olarak öğrenme veya model alarak öğrenme ve sosyal pekiştirme en önemli iki kavramdır. Bandura'ya göre bir davranış pekiştirildiğinde ortaya çıkma olasılığı da artar (Bandura, 2002:176). Bu nedenle çocukların sosyal çevreleri ile olan etkileşimlerinin, oyunlarının ve ilişkilerinin çocuklarda sosyal gelişim üzerinde etkili olduğu sonucuna varılabilir. Çünkü çocuk çevresini gözlemleyerek kendi sosyal dünyasını geliştirir. En yakın çevresi olan aile, arkadaşları da bu gelişime dışarıdan katkı sağlamaktadırlar (Yavuzer, 1984:11; Toksoy, 2010: 207; Şaşmaz ve Avcı, 2004: 69). Çocuklar akranları ile oyun oynama olanağını kendi sosyal çevreleriyle elde ederler. Kendi akranlarıyla oynarken davranışlarını tanıma fırsatı bulurlar. Çocuk için oyun ortamı özgür bir alandır. Oyunlar sırasında akranları ile felsefesini, görüşlerini kıyaslama olanağı bulur, tartışabilir, gerektiğinde düzeltebilir (Özdoğan, 2004:120; Jones, 2007:6; Geiger, 1996:2). Oyun kurallarının belirlenmesinde karşılıklı olarak anlaşmaya varmak çocukların sosyal gelişimleri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Çünkü çocuk bu oyunlarla benmerkezci düşünme yapısından kurtulur. Kohlberg (1969) bu durumun çocukta iç denetimi arttırdığını bununla birlikte duruma göre karar verebilme yeteneğini geliştirdiğini. Ayrıca çocukların oyunlardaki sosyal rolleriyle sosyal ve bilişsel yeteneklerinin geliştiğini belirtmiştir (Özdoğan, 2004 :122).

Oyunun çocuğun sosyal gelişimi üzerindeki etkisini inceleyen Göncü (2001) oyunun çocuğun sosyal gelişiminde olumlu olduğu ve diğer ülkelerde de kabul edilen bir görüş olduğunu söylemiştir. Fakat her toplum kendi kültürü doğrultusunda bunu yansıttığını belirtmiştir. Örneğin; Türk ve Amerikan aileler çocukların sağlıklı büyüüp,

gelişebilmesinde çocuğun oyun oynaması gerektiğini savunmaktadırlar ancak Türk aileler çocuklarıyla birlikte oyuna dâhil olmayı çok tercih etmezken Amerikalı aileler çocuklarıyla birlikte oyun oynamaktan çekinmezler. Bunun çocuk ile anne ve babası arasında ilişkiyi kuvvetlendireceğini çocuğa sosyal rollerin kazandırılmasında, başkalarına saygılı olma gibi konularda katkı sağladığını düşünürler. (Göncü, 2001: 39).

Oyunun çocuğun duygusal yaşantısı üzerindeki etkisini ve çocuğun içinde bulunduğu duygularını oynadığı oyunlar ile yaşadığı konusunu ilk kez S.Freud (1920) incelemiştir. Fantezi davranışlar ile oyun arasında ilişki olduğunu görmüş ve çocuğun oyun oynarken, bilinç dışı istek ve zorluklarını yaşar demiştir (akt. Özdoğan, 2004:114). Temelde çocuğun ruh sağlığını sevmek ve oynamak şeklinde tanımlanabilir (Özgür, 2000:3). Oyun çocuğa sunduğu eğitsel faydalarının yanında duygusal ilişkilerini başlatılması açısından da en uygun ortamı hazırlamakta ve çocuğun ruh sağlığı açısından da önem taşımaktadır. Günümüzde oyun terapileri düzenlenmekte ve çocuğun duygusal gelişimi desteklenmektedir. Çocuk sevgi, nefret, mutluluk, öfke, sevinç, düşmanlık, acı, acıma, korku, kaygı, dostluk, kin, sevmek, sevilme, güven duyma, bağımlılık, bağımsızlık, saldırganlık, motivasyon, ağlama, küçük düşme, yetersizlik, becerisizlik, ölüm, farkındalık, yaratıcılık, liderlik özelliğinin açığa çıkması, gibi bir çok duygusal tepkiyi oyun yolu ile öğrenmekte ve bunlarla başa çıkma stratejileri geliştirmektedir (Başaran, 1992:38; Poyraz, 2003:40; Uzman ve Ersanlı, 2007: 110; Güneş, 2015:778; Demirci ve Demirci, 2014:27; Savaş ve Gülüm, 2014:176; Kaya ve diğerleri, 2017:20).

2.5.1.6 Beden eğitimi ve oyunun kişilik gelişimine etkisi

Kişilik; bireyin kim olduğu, nasıl davrandığı ve doğasını oluşturan özelliklerin karar ve hareketlerinde rehber olmaktadır (Doty, 2005:35; Çağdaş ve Seçer, 2002:34). Kişilik, insanın fiziksel, zihinsel, sosyal, duygusal olarak sahip olduğu özelliklerin devamlılık gösteren yönlerini içerir. Bu anlamda kişilik, bireyden bireye farklılık gösteren ilişki şekilleri, davranışları, kalıcı eğilimleri ile verdiği tepkileri şekillendiren ana unsur olduğu söylenebilir. Farklı bir tanımda kişilik; bireye özgü düşüncelerin ve kendine has davranışlarının belirlendiği sistemler bütünüdür olduğu söylenmiştir (Taymur ve Türkçapar, 2012:154; Cüceloğlu, 1996:404; Morris, 2002:452). Çocuğun

gösterdiği her davranış çocuğun yaşam ve kişiliğinin özelliklerini açığa vurmasıdır (Adler, 1996: 22). Tamda bu manada, beden eğitiminin bireyin kişilik oluşumunda ve sosyal özelliklerini geliştirdiğine sıklıkla vurgu yapılmaktadır (Honeybourne ve diğerleri, 2004:23; Laker, 2000: 82; Weinberg ve diğerleri, 2010: 26). Serbest zaman aktivitelerinin ve oyunların oluşturduğu pozitif yöndeki duygular ve bu oyunların kişilik gelişimi üzerine etkisinin incelendiği çalışmalarda, her tür aktivitenin pozitif yönde duygu durumu oluşturduğu bulunmuştur. Buna ek olarak bu faaliyetlerin dışadönük (extravert) kişiliğin özellikleriyle de ilişkili olduğu belirtilmiştir (Hills ve Argyle, 1998:523). Doğduğu andan itibaren hareketlerini ve oyunlarını bir iletişim aracı gibi kullanan insan, hareket kapasitesinin kısıtlanması, içedönük kişilik özelliklerine sahip olmasına sebep olabileceği belirtilmiştir (Çamlıyer ve Çamlıyer, 2001:45). Ayrıca oyun ortamında kurulan etkileşim onun ilerideki sosyal davranışlarını belirleyecektir. Yetişkinler tarafından baskı altında yetiştirilen ve her şeyi mükemmel şekilde yapması beklenen yetişkin tutumları, çocuğun kişiliğini olumsuz etkilemekte ve davranışlarını etkilemektedir. Oyunda ise çocuk, kuracağı ilişkilerle bu baskılardan uzaklaşır ve kendini yeniden oluşturma, ifade etme gücü ve becerileri kazanır. Böylece sağlıklı kişilik geliştirme olanağı bulunur (Sevinç, 2004: 18).

2.5.1.7 Beden eğitimi ve oyunun ahlak ve vicdan gelişimine etkisi

Ahlak; bireyde toplumun değerler bütününe kazanması, bununla birlikte yaşadığı çevreye uyum göstermesi, kendi prensip ve değerlerini oluşturması ile gelişir. Bireyin içinde bulunduğu toplumun değer algılarını biliyor, tanıyor ve anlayabiliyor olması, onun o toplum içerisindeki yaşamının düzen ve huzur içerisinde olmasını sağlar. Her toplumun kendine ait ahlak kuralları vardır. Toplumsal mutluluk, adaletin ve eşitliğin sağlanarak, toplumun bütününde ahlak eğitim ve kurallarının gerçekleştirilmesi ile meydana gelir (MEB 2013: 3).

Oyun ortamında çocuk ahlak ve vicdan kavramlarını geliştirir. Arzu ve isteklerini gerçekleştirirken, toplumun beklentilerine paralel olarak ne düzeyde kabul edilebileceği, nasıl ifade edilebileceğini ve diğerleriyle paylaşmanın uzlaşmada önemini kavrar. Bu özgür ve yaratıcı ortamda öğretmen otoritesine bağlı olarak doğru-yanlış, iyi-kötü, güzel-çirkin değerlendirmeleri yerine, kendi bilgileri çerçevesinde değerler kazanması mümkün olabilir. Bu şekilde davranışlarını sürekli yetişkin onayı doğrultusunda gerçekleştirmez. Kendi kararlarını verebilmeyi, bunların

sorumluluğunu almayı, sonuçlarına katlanmayı öğrenir. Bu şekilde duygusal dengesini kurabilen, vicdanını kontrol edebilen, iç denetim uygulayabilen, kendini sevebilen bir kişilik geliştirebilir (Sevinç, 2004: 18).

Arkadaşları ile birlikte oyun oynamak, çocuğun toplum yaşamı için gerekli olan kuralları öğrenmesini sağlar. Çocuk, oyun ile sosyalleşir “ben” ve “diğeri” kavramlarının farkına varır, almayı, vermeyi, paylaşmayı ve işbirliği yapmayı oyun yoluyla öğrenir. Çocuk içinde yaşadığı toplumun kural ve ahlâki değerlerine uyum gösterebilmesinde oyunun önemi büyüktür. Çocuğun, neyin doğru, neyin yanlış olduğunu öğrenmesi ev ve okul çevresinde gerçekleşir. Fakat kurallara uymanın gerekliliği ve zorunluluğunu oyun oynarken öğrenir (Yavuzer, 2003:344).

2.5.1.8 Beden eğitimi ve oyunun dil gelişimine etkisi

Oyun ortamında dil gelişimi, çocukların deneyimleri hakkında fikirlerini ilettikleri hareketlerden doğar. Dil çeşitli hareket, mimik, taklit, gülüşme, merak soruları ve ani keşiflerle dolu olan bir sürecin ifadesidir (Sevinç, 2004:131).

Çocuk oyun oynarken, gerek oyun arkadaşlarına gerekse büyüklerine karşı, kendini ifade etmek ister. Aynı şekilde karşı taraftan gelenleri de anlamak durumundadır. Bu da sözlerle, yani dil ile sağlanır. Oyun sırasında çocuk mutlaka dilini kullanmak zorundadır. Bu kullanma sonucu dilin gelişmesi de sağlanmış olacaktır.

Buradan, oyunun, dilin gelişmesi açısından da önemli ve gerekli olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır (Baltutan, 1995: 13). Çocukların oyun sahasında edindikleri deneyimler onların yeni düşüncelere açıklığını ve anlamlı dil becerilerini artırır ve ihtiyaçlarını ifade etmelerini kolaylaştırır. İlaveten, oyun alanı yapısı çocuklara çevrelerini kendi çıkarlarına göre yönetmelerine fırsat verir (Jansma, 1999: 483).

2.5.1.9 Beden eğitimi ve oyunun cinsel kimlik gelişimine etkisi

Çocuk oyun sırasında kendi cinsiyet özelliklerine göre annesi ve babası ile özdeşim kurarak bu özellikleri oyunlarına yansıtır. Oyun oynarken üslendiği görevler, oynamak için seçtiği oyuncaklar ve oyun sırasında segilediği davranışlarla benimsediği cinsel kimliğin özelliklerini davranışlarına dönüştürür. Ayrıca oyundaki rolleri sosyal yaşamında cinsel rolünü ve kimliğini belirler. Oyunlar esnasında aldığı görevlerle

farklı meslek gruplarında cinsel kimlik rollerini, anne ve baba olmanın özelliklerini ve bu rollerden beklenileni, davranışları, giyim kuşam şeklini, hitap tarzlarını taklit yoluyla belli kavramları ve sözcükleri nasıl kullanacağını öğrenebilir (Sevinç, 2003:18; Ateş ve Ateş, 2005:53; Lamb, 1977:167).

2.6 7-9 YAŞ ÇOCUKLARIN GELİŞİM ÖZELLİKLERİ VE BEDEN EĞİTİMİ VE OYUN

Gelişim düzeyleri çeşitli şekillerde sınıflandırılabilir. Kronolojik yaşa göre sınıflandırmak en doğru olanıdır. Yaşın ay yıl olarak belirtilmesi evrensel bir yöntem ve sabit bir değer temsil etme avantajına sahiptir. Kronolojik yaş sınıflandırılmasında 7-9 yaş grubu, Çocukluk döneminin (2-10 yaş), orta/geç çocukluk (6-10 yaş) dönemine girmektedir. Hareket sınıflandırmasında ise, özelleşmiş hareketler dönemi içindedir (Gallahue ve diğerleri, 2014: 10).

Özelleşmiş hareket dönemi; bu evrede hareket, eğlenmek, günlük yaşam, fiziksel aktivite ve spor gibi daha karmaşık hareket becerilerinin yapıldığı dönemdir. Ayrıca bu dönemde yer değiştirme, manipulatif beceriler ve temel dengenin daha detaylandırıldığı görülmektedir. Özelleşmiş hareket dönemi üç evreden oluşmaktadır. Geçiş evresi, Uygulama evresi ve Yaşam boyu uygulama evresidir. 7-9 yaş geçiş evresi içerisindedir. Yedi veya sekiz yaş civarında çocuklar bu evreye girerler ve onbir yaş civarına kadar devam eder. Bu evrede çocuk temel hareket becerilerini de birleştirerek spor ve eğlence ortamlarında özelleşmiş becerilerini yapmak için kullanır. Geçiş evresinde beceriler daha büyük formda, doğrulukta ve kontrollü olmakla birlikte bir önceki dönem olan temel hareketler dönemi ile aynı unsurları içerir. Temel hareketler döneminde öğrenilen gelişen ve inceleşen beceriler günlük yaşam, oynama ve hareket etme gibi durumlarda uygulanmaktadır. Geçiş evresi becerileride bu temel hareket becerilerinin daha karmaşık ve özelleşmiş formdaki uygulamalarıdır (Gallahue ve diğerleri, 2014: 54). Diğer bir ifade ile 7-9 yaş ilkököl dönemi çocukları "spor ile ilişkili hareketler döneminin genel evresi"ndedirler. Ağırlıklı olarak hareket eğitimi temeline dayalı Beden Eğitimi ve Oyun etkinliklerine yer verilmesi doğru bir öğretim yaklaşımıdır. Ayrıca çocuk, yeni hareketler öğrenme ve bunları kendine özgü gerçekleştirme ve özelleştirme sürecinin içindedir (Topkaya, 2011:27;). Çocuklar

çeşitli hareketleri keşfetme, birleştirme ve koordinatif bir şekilde birbiri ardına yapabilmekten hoşlanırlar. Kendileriyle gurur duyar ve anne baba, akran veya öğretmen tarafından da onaylanmak ve desteklenmek isterler.

7- 9 yaş gelişim özelliklerine baktığımızda

- Kendine karşı tutumlar oluşturma,
- Akranları ile iyi geçinme,
- Akademik becerilerini geliştirme,
- Cinsiyetine uygun rollerini geliştirme,
- Değerler ve vicdan geliştirme seviyesinde olduğu,

Söylenbilir. Ayrıca istenilen düzeyde öğrenmenin gerçekleştirilmesi için öğretimsel hedeflerin, çocukların ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda uygun hazırlanmalıdır. Beden Eğitimi ve Oyun uygulamaları bu yaş çocuklar için;

- Kendiyle barışık olmasını sağlamalı,
- Sınıf, grup, okul arkadaşları ile yeterli düzeyde ve uygun iletişim kurmasını sağlamalı,
- Temel bilgi ve kurallara uymayı ve kullanabilmeyi,
- Basit stratejiler kullanmayı ve inisiyatif kullanmalarını sağlamalı,
- Cinsel kimliklerine uygun rolleri yapabilmeyi,
- Etkinliklerde adil ve eşit davranmayı sağlamalıdır,

Şeklinde ifade edilebilir (Topkaya, 2011:27; Aracı, 1999:23; Güneş, 2004:8; Topkaya, 2011:46) 7-9 yaş gelişim kuramları ve beden eğitimi ve spor açısından incelediğimizde;

2.6.1 7-9 Yaş Bilişsel Gelişim ve Beden Eğitimi ve Oyun

Piaget' e göre çocuk somut işlemler dönemindedir. Benmerkezci konuşma ve düşünmenin azalmaya başladığı ayrıca olay ve işlemleri yorumlayabilme bilişine eriştiği dönemde olduğunu belirtmiştir. Bu dönemde çocuklara yönelik öğretimde konular somutlaştırılarak sunulmalıdır. Yani gösterilip yapılmalıdır. Beden eğitimi içinde aynı şey geçerlidir. Bu dönemde oyun daha birlikte ve daha az bireysellik gösterir. Grup oyunlarında işbirlikçi olmalarına rağmen, kazanma-kaybetme, farkındalığı arttığından işbirliği farklı bir anlam kazanmaya başlar ve kaybetmeye

tahammül edilemez. Bu dönem gereği oynatılacak olan oyunların kolay, algılanabilir, kesin kuralları olmalıdır. Kazanmak ve kaybetmenin yaşamın içinde olduğu, hayati bir önem taşımadığı ve katılmanında önemli olduğu öğretilmelidir. Çocuk bu dönemde motor davranışların nerede, ne zaman ve nasıl yapması gerektiği ile ilgili bir düzeye ulaşmıştır (Topkaya, 2011:71; Nicolopoulou, 2004:140;

Somut işlemler döneminde, beden eğitimi ve oyun uygulamalarında;

- Akranları ile tartışabilirler. Otorite ile tartışma nadirdir. Neden-sonuç ilişkisi kurmada gelişme vardır. Kazanma-kaybetme, oyun içinde görevini yapıp yapmama konularında görüş bildirir ve tartışabilirler,
- Rekabet eğilimindedirler,
- Uzunluk, sayı, gruplandırma özelliklerinin gelişmesi ile oyun kuralları, saha, malzeme ile ilgili sorumluluk duymaları beklenir,
- Bilişsel düzeylerinden dolayı oyun ve spor etkinliklerinde yaratıcı girişimlerinde başarılı veya başarısız olduklarında değişik yaklaşımlar getirebilirler,
- Altatıcı ve yalanlarına ilişkin tutumları, rencide etmeden engellenmelidir. Oyunlar bu konularda büyük fırsatlar sağlar,
- Doğru olmayan davranışlarının sonucu, kendilerine karşı uygulanacak yaptırım ve davranışları kabul etmeme eğiliminde olacaklarından, ahlak, vicdan ve oyun kurallarının adil olması çok önemlidir (Topkaya, 2011:71).

2.6.2 7-9 Yaş Ahlaki Gelişim ve Beden Eğitimi ve Oyun

Piaget'e göre 7-9 yaş somut işlemler dönemine karşılık gelen ahlak gelişimi düzeyi dışa bağlı ahlak evresidir. Bu evre on yaşlarına kadar devam eden süreçle ilgilidir. Dışsal ahlak evresinde kurallar değişmez özelliktedir. Ahlaki yargılar açısından ikinci bir kişiye bağlı olduğu bu dönemde sorgulamadan kuralların değer yargılarına dönüştürülmektedir. Bu dönemde doğru-yanlış, olumlu-olumsuz değer yargılarının doğru bir şekilde oluşturulması için öğretmenin iyi model olması gereklidir.

Kohlberg'e göre ahlak gelişimde ise 7-9 yaş Gelenek Öncesi Düzeye denk gelmektedir. Bu düzey de ikiye ayrılır a) Ceza ve boyun eğme; çocuk davranışlarının cezalandırma durumuna göre doğru veya yanlış olduğu ile ilgili karar verir. Otoriteye boyun eğler. b) Bireysellik amaca yönelik değiş tokuş; çocuk kendi çıkarı için en

uygun kuralları uygular, hoşlanacağı sonuçlar onun için en iyisidir. Bu dönemde beden eğitimi ve oyun açısından kurallara uymama ahlaki bir sorun değildir, kuralları kendi isteği doğrultusunda uygulamak ister, başarılı ve önde olmayı ister (Topkaya, 2011: 78).

2.6.3 7-9 Yaş Kişilik Gelişimi ve Beden Eğitimi ve Oyun

Cinsel kimlik oluşumunu psikolojik gelişim içerisinde Freud'un psikoseksüel kişilik gelişimi kuramında açıklamak mümkündür. Kuramda kişilik gelişiminde değinilen cinsellik kavramının, kişiliğin gelişimi ile ilgili bir çerik taşıyan çok boyutlu bir kavramdır.

Freud'a göre 7-9 yaş Latent Döneme (7-11 yaş) denk gelmektedir. Bu dönem sağlıklı geçirilmediğinde içsel dürtülerin denetlenmediği, enerjinin yanlış yönlere aktarıldığı ya da içsel dürtülerin aşırı baskılanarak, kişilik gelişimini engellediği ve takıntılı bir karakter yapısına sahip olduğu latent dönem, sosyalleşmenin ve iletişimin çok önemli olduğu bir dönemdir. Çocuklar hemcinslerine yakınlık gösterirler, oyun oldukça önemlidir, araştırma, merak, öğrenme, iyi ilişkiler kurma gibi tutum ve davranışlar sergilenir. Aynı cins ebeveyn ile özdeşleşme yapar (Topkaya, 2011:79; Hesapçioğlu, 2015:197).

2.6.4 7-9 Yaş Sosyal ve Duygusal Gelişimi ve Beden Eğitimi ve Oyun

Erikson'a göre 7-9 yaş çalışkanlığa karşı aşağılık duygusu dönemine denk gelmektedir. Bu dönemde çocuk bir işe yoğunlaşma, gayret gösterme ve işi başarıyla bitirme hazzı arasındaki ilişkiyi anlamaya başlar. Kendi başına bir işi başarma ve üstesinden gelme eğilimindedirler. Takdir edilmek ve kabul edilmek isterler. Çevre desteği görürlerse öz saygıları artar ve daha fazla çalışıp başarılı olmak isterler. Eğer bunu görmezlerse yetersizlik ve aşağılık duygusu yaşarlar bu da çevresi ile sağlıklı ilişkiler kurmasını engeller, uyum gücünü yaşamalarına sebep olur. Beden eğitimi ve oyun uygulamalarında her çocuğun başarabileceği ve takdir göreceği bir etkinliğin mutlaka var olduğu esasına dayanmalıdır. Diğer derslerde başarılı olamamış, takdir edilmemiş ve kabul görmemiş çocukların bu duyguları yaşamaları açısından beden eğitimi etkinlikleri önemlidir (Topkaya, 2011: 98; Demirci ve diğerleri, 2013:3; Meral ve Cinisli, 2015:11).

2.7 ENGELLİLİK KAVRAMI VE TARİHSEL SÜREÇ

2.7.1 Engellilik Kavramı ve Tanımı

Engellilik, dinamik bir yapıya sahip olmakla birlikte içinde özel farklılıklarda barındıran bir kavramdır. Farklı bilimlerden farklı bakış açıları ile kendi ilgilendikleri alan doğrultusunda tanımlar kullanmıştır. Bu yüzden her anlamda kullanılan tek bir tanım bulunmamaktadır. Aşağıda Dünya Sağlık Örgütü (WHO), Birleşmiş Milletler (BM), Türkiye Cumhuriyeti Kanunu açısından tanımlara değinilecektir.

Dünya Sağlık Örgütü (WHO), 1980 yılında ‘Sakatlıklar, Yetersizlikler ve Engellilerin Uluslararası Sınıflandırılması (ICIDH)’ yönelik bir tanımlama ve kodlama sistemi geliştirmiş ve 2000 yılında ise engellilik boyutlarının sınıflandırılmasına, iyileştirme sürecinin etkili yürütülmesine yönelik ICIDH yerine geçen ‘İşlevsellik, Yetersizlik ve Sağlıkın Uluslararası Sınıflandırılması (ICF)’; bireysel, biyolojik ve sosyal bağlamda çok boyutlu bir tanımlama sistemi getirmiştir. Bu sistemde de engelliliğin eksik taraflarını belirlemek yerine mevcut potansiyelini ortaya çıkarıp çevresel ve sosyal alanlardaki etkilerine değinilmiştir.

Dünya Sağlık Örgütü’nün (WHO) engellilik tanımı tamamen tıbbi yöndendir. WHO, insanları değil, insanların içinde bulunduğu sağlık durumunu ve sağlıkla ilgili alanlardaki durumu yönüne ağırlık veren üç aşamalı bir model üzerinden tanımlama ve sınıflandırma yapmıştır. (WHO- ICF, 2004:3; WHO-ICID 10, 1980:14)

Zedelenme/Bozukluk (Impairments:I code): bedensel ve fizyolojik yapı veya işlevde kayıp yada anomali durumudur. Yani organ kaybını veya sistemlerdeki işlev bozukluklarını temsil eder.

Fonksiyonel Engellilik/Yetersizlik (Disability: D code): Bozukluktan kaynaklı oluşan ve normal sayılabilecek bir insana oranla bir işi yapabilme yeteneğinin kaybedilmesi, kısıtlanması ve yetersizliği durumudur. Bireysel düzeydeki bozuklukları ifade eder.

Hukuki- Sosyal- Çevresel Engellilik/Engellilik (Handicap: H code): Yetersizlik veya engellilik sonucunda, belirli bir kişide meydana gelen ve o kişinin yaş, cinsiyet, sosyal

ve kültürel durumuna göre normal sayılabilecek faaliyette bulunma yeteneğini önleyen ve sınırlayan dezavantajlı bir durumu ifade eder.

Tablo 1.Bozukluk (Impairment), Yetersizlik (disability) ve Engellilik (handicap) kavramlarının uluslararası sınıflandırılması

Terim	Bozukluk	Yetersizlik	Engellilik
Durum/Olgü	Organ	Kişi	Sosyal, hukuki ve çevresel faktörler
Derece Seviye	Vücut yapısında organ yetersizliği	Aktiviteye katılmada yetersizlik	Rollerin gerçekleştirilememesi
Örnek	Görme kaybı	Göremediği için yürüyememesi ve yardımcı ve değnek kullanması	Okulda izli yolların olmaması ve sınıfa gidememesi

(araştırımacı tarafından uyarlanmıştır)

Birleşmiş Milletler (BM) 1975 yılında engelli kişilerin hakları üzerine yayınladığı bildirme 1. Madde de yer alan engelli tanımının da ise; ‘fiziksel ya da zihinsel gücünde doğuştan ya da sonradan meydana gelen bir eksikliğin (yetersizliğin) sonucu olarak kişisel ve/veya toplumsal yaşamın gerekliliklerini kısmen ya da tamamen yerine getiremeyen kimsedir’ şeklinde yapmıştır (Çağlar, 2009:12).

2005 yılında kabul dilen ve 25868 sayılı Resmi Gazete’de (RG) çıkan 5378 sayılı ‘Engelliler Hakkında Kanun’ da engellilik tanımı ‘‘Fiziksel, zihinsel, ruhsal ve duysal yetilerinde çeşitli düzeyde kayıplarından dolayı topluma diğer bireyler ile birlikte eşit koşullarda tam ve etkin katılımını kısıtlayan tutum ve çevre koşullarından etkilenen bireyi’’ şeklinde tanımlanmıştır (RG, 25868).

Türkiye İstatistik Kurumu’nun (TUİK) tanımına göre engelli; ‘‘Doğuştan veya sonradan herhangi bir nedenle bedensel, zihinsel, ruhsal, duysal ve sosyal yeteneklerini çeşitli derecelerde kaybetmesi nedeniyle normal yaşamın gereklerine uyamama durumunda olup, bağımsız hareket edebilmesi için yapılarda ve açık

alanlarda özel fiziki düzenlemelere gereksinim duyan kişidir’’ şeklinde tanımlanmıştır (DİE, 2004:1).

Tanımlardan da anlaşılacağı gibi engellilik kavramı tek bir olguya dayalı olarak yapılmadığı ve bireyin, tüm yaşamını kapsayan ve bir bütünlük içerisinde hareketle yola çıktığı anlaşılmaktadır. Ayrıca tanımlarda engelli bireyler için yapılan ya da yapılacak düzenlemelerin bir lütuf değil bir hak olduğu da açıktır.

2.8 ENGELLİLİK VE TARİHSEL SÜREÇ

Engellilik insanoğlunun yaşamının başlaması ile günümüze kadar olan süreçte hep var olan bir kavramdır. Hangi zaman, hangi koşul ve hangi şartlarda olursa olsun. İnsanoğlu bu kavramı hayatının bir parçası olarak kabul etmiş ve modern zamanlara gelinceye kadar engele ve engelliye bakış açısı ve davranışları birçok değişimden geçmiştir. İlk çağlarda insanların yaşam şekilleri, beslenme şartları, ağır işler, barınma olanakları, hastalıklar ve yetersiz tedavi gibi durumlardan kaynaklı doğum ve doğum sırasında oluşan engellilik nedenlerinin yanında sonradan oluşan engellilik nedenleri de yaygındı.

Roma ve Spartalılarda anne babanın görüşüne bakmaksızın devlet doğuştan engelli çocukları öldürür, engellilere zulüm edilmesine, horlanmasına ve ihmal edilmesine ses çıkarmazlardı. Batıl inançları gereği engelliler ölünceye kadar aç bırakılırdı. Çocukların anne ve babalarının günahlarından dolayı tanrılar tarafından cezalandırıldığı düşünülürdü. Baba, engelli çocuğunu satabilir veya öldürebilirdi. Satılan engellilerin bir kısmı eğlence amaçlı kullanılırdı. Görme engelliler uğursuz, cüzamlıların şeytan ve zihinsel engellilerin ise kötü ruh ve şeytanların bedenlerini kullandıkları bireyler olduklarına inanılıyordu. Bu batıl inanışlar sadece bu kültürlerle sınırlı değildi Antik Yunan’da da kanunlar engelli bireylerden kurtulmaya izin veriyordu, Eflatun, Aristo gibi filozoflarda engellilerin toplum için yük olduğuna inanıyor ve devletin uygulamalarına destek veriyorlardı (Albrecht ve Seelman, 2003:15-18; Polat, 1991:82, Demirci, 2000:15).

Ortaçağ batı dünyasında ise bedensel, zihinsel, işitme, görme gibi engellilik durumları doğaüstü güçlerle açıklanırdı. Şeytandan kaynaklandığı düşünülen bu hastalıkların tedavisinde ölüme varan yöntemler kullanılırdı. Engellilerin şeytan tarafından

yönetildiğine ve ruhlarının kurtarılması gerektiğine inanılırdı. 1400’lü yıllarda kilise tarafından cadı avları başlatıldı. Yüzlerce insan cadı olduğu gerekçesiyle yakıldı. Maalesef bu insanların büyük bir çoğunluğu engelliler oluşturuyordu(Albrecht ve Seelman, 2003:15-18; Arıkan, 2002:14; Scott, 2003:112; Akın, 2001: 225).

Batı dünyasında cadı mahkemelerinin kalkmasının ardından öncülüğünü Charle Darwin’in kuzeni olan Sir Francis Galton’un, evrim teorisine paralel olarak ortaya çıkardığı ve normal gelişim göstermeyen bebeğin ayıklanıp, sağlıklı bebeğin büyütülüp, yetiştirilmesi yollarını arayan bir akım ve toplumsal bir felsefe olan Öjenik düşünce akımını oluşturmuştur. Bu akımın dünyada birçok savunucusu olmuştur. Bunlar Alman Biyolog Eranst Haeckel, Adolf Hitler, İtalyan Benito Mussolini, Amerikan Charles B. Davenport, 1900’lü yıllarda Fransız hükümet tarafından görevlendirilen Psikolog Alfred Binet gibi ülkelerinde öjenik ilkelere dayalı engelli doğan bebeklerin öldürülmesi, kısırlaştırmalar, ayırıştırılmalar gibi insanlık dışı muameleler yapılmasına destek vermişlerdir (Ardoğan, 2011:22; Mitchell ve Snyder, 2003:855; Mackelprang ve Salsgiver, 1999:25; Wilton 2003:15; Malhotra, 2001:31).

Tarih boyunca yapılan bu kötü uygulama ve muamelelerin yanında olumlu uygulamalarda vardır. M.Ö 11. ya da 12. yüzyıla ait olduğu düşünülen bir eğitim kurumu niteliğindeki yapıda.“Bir körle gülüp alay etme. Bir cüceyi aşağılama. Ağır felçli bir insanın durumunu daha da zorlaştırma. Tanrının yarattığı zeka engelli bir insanla alay etme”. Antik Yunanda ise savaşta yaralanıp engelli olanlara maaş verildiği ve bu kuralın bütün engellileri kapsayacak şekilde uygulandığı görülmektedir. Sümer kültüründe de günümüze yakın engelli ve engelli eğitimi anlayışı olduğu, Eski Mısırdaki engelliler ile ilgili tedavi yöntemlerine rastlanmıştır (Arada ve Aksu, 2004:357; Kelamoğlu ve diğerleri, 2012:65; Aristoteles, 1998:50). MS 330 Roma İmparatorluğunda engelliler için ‘‘ Yaşam Evi’’ yapıldığı belgelenmiştir. 16. yüzyılda da görme engellilerin eğitim almaları gerekliliği düşüncesi ortaya atılmış. İlk olarak 1770 yılında Paris’te işitme engellilere yönelik eğitim veren bir okul kurulmuş, sonrasında 1784 yılında Fransız Profosör Valantin Hauy Paris’te bir görme engelliler okulu kurmuştur. Bu okullar engelli bireylerin eğitimi için açılan ilkokul olma özelliğinin yanında engelli bireylerin engelleri ile birlikte toplumun bir parçası olduğu olgusunu topluma öğretme açısından büyük bir adım olmuştur. Daha sonra 1806 yılında Almanya Berlin’de 1826 yılında Bavyera’da ve 1837’de Münih’te görme engelliler için eğitim kurumları oluşturulmuştur. Tarihte Zihinsel engelliler için ilk

modern eğitim kurumu ise 1820 Almanya da kurulmuş ardından 1931 yılında Fransa’da zihinsel engelliler için okullar açılmış ve yaygınlaşmıştır. (Kocaömer, 2015; Kemaloğlu,2014:14).

19. yy başlarında engellilerin toplumla bütünleşmesi ve eğitimleri ile ilgili yeni uygulamalar, fikirler ve kurumlaşmalar oluşmaya başlamıştır. 1899 yılında Graham Bell görme, işitme ve zihinsel engelliler için okulların içinde özel sınıfların açılması gerektiğini önermiştir. İlk kez 1902 yılında ulusal eğitim organizasyonu engelli bireylerin eğitimi ve topluma kazandırılması adına Özel Eğitim bölümünü kurmuştur. ABD’de okullar ve enstitüler kurulmaya ve yaygınlaşmaya başlanmıştır. Ancak bu dönemlerde de hakim olan görüş engelli bireylerin normal gelişim gösteren bireylerden ayrıştırılması yönündeydi. İlk kez 1916 yılında zihinsel engelli çocukların genel eğitim okullarında özel sınıf uygulamaları başlamış ve daha sonra işitme ve görme engelliler için özel sınıf uygulama çalışmaları yapılmıştır. 20. yy başlarında birkaç şehirde zihinsel engelliler için oluşturulan özel sınıfların çalışmaları başarısızlıkla sonuçlanmıştır. Bu başarısızlık, zihinsel engellilerin sınıflandırılması çalışmalarına ağırlık verilmesine sebep olmuştur. Lewis Terman tarafından değiştirilen Stanford-Binet zeka testi ile zihinsel engelli çocukların zeka derecelerinin belirlenmesinden sonra yapılan eğitim çalışmaları başarılı olmuştur. 1920 yılından sonra zihinsel engellilerin eğitilebilir ve öğretilbilir olarak iki gruba ayrılması gerektiği kabul edilmiş ve özel eğitim sınıflarına eğitilebilir zihinsel engelli çocukların alınmasına başlanmıştır. 20. yy ortalarından itibaren de özel gereksinimli çocuklar için düzenlenen hizmetlerin geliştiği görüldü (Akçamete, 2012: 48; Dönmez, 2015: 31; Çitil, 2013: 10).

İnsan haklarının ve demokratikleşmenin gelişmesine paralel olarak engelliler konusunda da gelişim ve değişim devam ettikçe. Dinlerin söylemleri de insanların bakış açıları ve davranışları üzerinde etkili olmuştur. (Albrecht ve Seelman, 2003:15-18).

Yahudi Kanunu bazı Yahudilerin, din âlimlerinin tüm emirlerini yerine getirmelerine engel olan, fiziksel ve duygusal kısıtlamalara sahip olduğunu kabul ederdi. Kanunlar engelli kişilerin bazı emirleri yerine getiremediklerinden ötürü suçluluk duymamaları ve engelli kişilerin, insan olarak değer ve ruhaniliğinin hiçbir şekilde azalmaması gerektiğinin altını çizer. Bu kişileri Yahudi sıfatıyla ellerinden bütün geleni yapmaya teşvik etmek ve topluma, dinî vecibelerini yerine getirebilmeleri için, onlara yardım

etmesini öğütlerdi. Hristiyanlıkta ise; her ne kadar onları insanlığın ortak lâneti olan kişiler şeklinde tanımlasalar da, engellileri toplumdan tecrit etmek gibi bir tavırları olmamıştır. İncil'in pek çok yerinde engellilik ile günah işlemenin birbiriyle ilişkilendirildiğini fakat bunun hemen arkasından İsa'nın sözlerinden, engelliliğin çok büyük bir problem olmadığını, önemli olanın Tanrı'yı yüceltecek işlerin peşinde koşmak olduğu belirtilmiştir (Baybal, 2015:296; 2014:46).

İslam dininde de insan; yaratılanlar içinde en önemlisidir. Çünkü insan, yaratılan diğer canlılardan daha üstün özelliklerle donatılmış, meleklerden de üstün tutulmuş (Kuran, Bakara, 2/34) ve yaratılanların en üst konumuna yükseltilmiştir. İnsanın üstünlüğü fiziksel yapısıyla değil, ruhani ve manevi yapısıyla ilişkilidir. Bu manada insanların normal gelişim göstermesi veya engelli olmuş olmalarının önemi yoktur. Çünkü insan varolduğu andan itibaren en saygın ve en özeldir (Karagöz, 2003:1).

Hz. Peygamber, her yeni birgün için sadaka verilmeyi tavsiye etmiştir. İnananların buna güç yetiremeyecekleri itirazları üzerine şöyle buyurmuştur: “İşitme ve konuşma engellilere anlayacakları bir şekilde anlatman, görme engelliye rehberlik etmen, muhtaç durumda olanların ihtiyacının giderilmesi için rehber olmak, derman arayanlara yardımcı olmak için koşuşturman, güçsüze koluna girip yardım etmen, konuşmada zorluk çekenin derdini ifade etmen, bütün bunlar sadaka çeşitlerindedir” şeklinde ifade etmiştir. Bu söylemden de insanların ortak yaşadıkları alanlarda, toplumun en zayıflarının beklenti ve ihtiyaçlarını gözeterek düzenlenmesini, engellilerin yararlanmasının sağlanmasını anlamak gerekir. Hz. Peygamber, normal gelişim gösteren kişilerin fiziki özelliklerinden dolayı ayıplanmasına, bir engellinin engeliyle dalga geçilmesine sert bir şekilde karşı çıkmıştır (Acara, 2013:160; Sancaklı, 2006:52; Musayev, 2013:14).

Selçuklu ve Osmanlıda engellilik bedensel bir farklılık olarak düşünülürdü, yoksullar ve fakirler için şifahaneler, aşevleri; zihinsel engelliler için müzik ile tedavi yöntemleri uygulanırdı. Vakıfların desteğiyle, camiler eğitim ve sağlık hizmetlerinin verildiği, fakirlerin doyurulduğu, zihinsel engellilerin yaşadığı ve barındığı bir yaşam merkezine dönüşmüştü. Osmanlı döneminde bedensel ve zihinsel engellilik insanları normal gelişim gösteren insanlardan soyutlayan ve farklılaştıran bir özellik değildi, bireyi tanımlayan sıfattı. Osmanlıda kör, aksak, sağır, topal lakaplarıyla anılan birçok idareci vardır. Bu lakaplar kişileri aşağılamak için söylenmemiştir. Engellilerde yaşamın içinde yer alıyorlardı. Saraylarda padişahların en yakınlarında dilsizler önemli

görevleri vardı. Dilsizler Osmanlı İşaret Dili olarak adlandırılan bir iletişim yöntemi kullanıyorlardı ve gece karanlıkta kullandıkları işaret dilini, dokunarak destekledikleri bilinmektedir (Öztuna, 1994:279; Yerasimos ve Berthier,2002:29; Pektaş ve Yurga, 2016: 37).

Osmanlı döneminde üstün yetenekli ve zekalı çocukların eğitime yönelik kurulan ‘‘Enderun’’ dünyadaki ilk düzenli, sistemli eğitim ve sınav örneğidir. Bunun yanında İstanbul’da 1889 yılında Ticaret mektebin bünyesinde işitme ve görme engelli çocuklar için okul açılmış ve 1919 yılında kapatılmıştır. Cumhuriyetin ilanı ile birlikte, Ülkemizde ki özel eğitim hizmetlerindeki gelişim diğer ülkelere benzer bir sıra ile gitmiştir. 1921 yılı, İzmir’de özel bir dernek tarafından ‘ Sağır-dilsiz ve Körler Okulu’ kurulmuş, 1924 yılında Sağlık Bakanlığına devredilmiştir. Sağlık Bakanlığına devredilmesinin sebebi toplumun genelinde bu çocukların hasta ve eğitilemez oldukları ile ilgili yaygın bir görüş olmasıydı. Bu anlayış 1950 yılına kadar devam etti. 1950 yılında Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığında, Milli Eğitim Bakanlığında devredilmiş ve özel gereksinimli çocukları eğitilebileceği düşüncesi hayata geçirilmiştir. Ancak izleyecekleri bir eğitim programı oluşturulmamıştır. Bunun yanında 1950’ li yıllara yaklaşırken Üstün yetenekli ve zekalı çocukların eğitimi için yasa çıkarıldığı ve eğitimlerinin güvence altına alındığı görülmektedir. Cumhuriyet döneminde özel gereksinimli çocukların eğitimlerinin 1950’den sonra bir hız ve ivme kazandığını görüyoruz (Akçamete, 2012: 48; Dönmez, 2015: 31; Çitil, 2013: 10).

1957 yılında 6972 sayılı ‘‘Korunmaya Muhtaç Çocuklar Hakkında Kanun’’ yürürlüğe girmiş ve 22. Maddesi gereği özel gereksinimli olanlar için Milli Eğitim Bakanlığınca gerekli olan önlemlerin alınması güvenceye alınmıştır. 1961 Anayasa’sı 48. Madde ‘‘ herkes sosyal güvenlik hakkına sahiptir’’ ve 50. Madde ‘‘ devlet durumları sebebi ile özel eğitim ihtiyacı olanları topluma yararlı kılacak tedbirler alır’’ hükümleri bulunmaktaydı. 1960’lı yıllar özel gereksinimli çocukların eğitimi için yasal önlemlerin devam ettiği yıllardır. Yine bu dönemde 222 sayılı ‘‘ İlköğretim ve Eğitim Kanunu’’ 12. Maddesi

‘‘Mecburi ilköğretim çağında buldukları halde zihinen, bedenlen, ruhen ve sosyal bakımdan engelli olan çocukların özel eğitim ve öğretim görmeleri sağlanır’’ hükmü ile engelli çocukların eğitimi yasalarca tanınmıştır.

1973 yılında 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu yürürlüğe girmiştir. Kanunda 6. Madde ‘‘ fertler eğitimleri süresince istedikleri gibi istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda

çeşitli programlara veya okullara yöneltilerek yerleştirilirler” Madde 7 “ temel eğitim görmek her Türk vatandaşının hakkıdır” Madde 8 “ eğitim, kadın, erkek, herkese fırsat ve imkân eşitliği tanır” Madde 9 “ fertlerin genel ve mesleki eğitimlerinin hayat boyunca devam etmesi esastır” maddeleri ile özel gereksinimli bireylerin eğitimleri güvence altına alınmıştır.

1982 Anayasasında da özel gereksinimli bireylere yer verilmiş, 2. Maddesi gereği “Türkiye Cumhuriyeti’nin sosyal bir hukuk devleti olduğu belirtildikten sonra, herkesin yaşama, maddi ve manevi varlığını geliştirme hakkına sahip olduğu” belirtilmiştir.

Daha sonra 1983 yılın çıkartılan 2916 sayılı “Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu” çıkarılmış bu kanunda da özel gereksinimli bireylerin eğitimi, yerleştirilmeleri, izlenmeleri ile ilgili bölümler yer almıştır. Yine bu tarihte 2828 sayılı Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Kanunu ile okula başlayacak çocukların eğitim ve öğretimleri Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı okullarda gerçekleştirilir hükmüne bağlanmış ve kanunla birlikte bedensel, zihinsel, sosyal ve duygusal problemleri olan çocukları koruma altına almıştır. 1986 yılına gelindiğinde 3308 sayılı Çıracılık ve Mesleki Eğitim Kanunu, 39. Madde

“özel gereksinimli bireylere iş hayatında geçerliliği olan görevlere hazırlayıcı özel meslek kursları düzenler ve kursların uygulanmasında bu bireylerin ilgi, ihtiyaç ve yetenekleri dikkate alınır” denmiştir.

1987 yılında 3360 sayılı İl Özel İdaresi Kanunu çıkartılmıştır. Özel eğitimi de bünyesine alan bu kanun ilköğretimin sağlanması için gerektiğinde gezici okulları ve buna yönelik personelin oluşturulması temel alınmıştır. 1982 Anayasası’nın 41., 42.,49., 50., 60., ve 61. Maddeleri ile “ ailenin korunması, eğitim ve öğrenim hakkı, sosyal güvenlik hakkı konularında herkesin eşit olduğu ifade edilmiştir. 61. Maddede ise

“Devlet sakatların korunmalarını ve toplum hayatına intibaklarını sağlayacak tedbirler alır” ifadesi kullanılmıştır.

1990’lı yıllar özel gereksinimli çocukların eğitimi ile ilgili önemli gelişmelerin olduğu yıllardır. 1991 yılında 1. Özel Eğitim Konseyinde kaynaştırma programlarının yaygınlaştırılması her engellinin eğitim alanında uzman kişiler tarafından ve her öğrenci için bireysel olarak programlanması ve sürekli olarak izlenmesi kararı alınmıştır. 1992 yılına gelindiğinde 3797 sayılı kanun ile Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü kurulmuştur. 1996 yılında başbakanlığa bağlı

Özürllüer İdaresi Başkanlığının kurulmasına ilişkin yetki kanunu çıkartılmıştır. Başkanlığın kurulmasına ilişkin 571 sayılı kanun hükmünde kararname kabul edilmiştir. Kararnamenin amacı; engellilere verilecek hizmetlerin etkin, düzenli ve verimli yürütülmesini sağlamak için ulusal ve uluslararası işbirliği ve koordinasyonu sağlamak, engelliler ile ilgili ulusal politikaların oluşmasını sağlamak, sorunları belirleyip çözümler oluşturmaktır. Yine bu yetki kanunu çerçevesinde 573 sayılı ‘ Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname’ düzenlenip 1997 yılında kabul edilmiştir. 573 sayılı kararnamenin amacı ise; özel gereksinimli bireylerin Türk Milli Eğitimin genel amaçları ve ilkeleri doğrultusunda genel ve mesleki eğitimlerini alma haklarını kullanabilmelerin sağlamaktır. 2005 yılında da ‘ engelliliğin önlenmesi, engellilerin sağlık, rehabilitasyon, eğitim, sosyal güvenlik ve bakım ilişkin sorunlarının çözümü için gerekli düzenlemelerin yapılması amacı ile 5378 sayılı ‘ Engelliler ve Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun’ çıkarılmıştır. 2014 yılında 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, Milli Eğitimin Temel İlkeleri Bölümünde yer alan ‘Genellik ve Eşitlik İlkesi’ hükmü değiştirilerek dil, ırk, cinsiyet ibaresinden sonra engellilik ibaresi eklenmiş, eğitim kurumlarının ayırım gözetmeksizin herkese açık olduğu ifade edilmiştir (Akçamete, 2012: 48; Dönmez, 2015: 31; Çitil, 2013: 10; Bağatur, 2016:17). Ülkemiz içinde yapılan bu gelişimler sürerken Dünya da da paralel olarak gelişmeler devam etmiş ve alınan ortak kararlarda 1945 yılında Birleşmiş Milletler Örgütüne katılarak, Türkiye Cumhuriyeti Devleti de yer almıştır.

İnsanların eşitliği, temel özgürlüklerin korunması ve insan haklarına saygı ilkeleri doğrultusunda kurulan Birleşmiş Milletler (BM) ve bağlı birçok organda engelli bireylere yönelik çalışmalar yürütülmektedir. Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Organizasyonu (UNESCO); özel eğitim ile ilgili yapılan ve yapılacak faaliyetleri yürütmekle, Dünya Sağlık Örgütü (WHO); sağlık ve engelliliğin önlenmesi konusunda teknik destek vermekle, Birleşmiş Milletler Çocuk Fonu (UNICEF); çocuklar için hazırlanan programlara destek sağlamakla, Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO); iş piyasasına engellilerin erişimini, çalışma standartları aracılığıyla ekonomik bütünleşmenin sağlanması konularında destek sağlamakla sorumludurlar. Birleşmiş Milletler Genel Kurulunca 10 Aralık 1948 yılında kabul edilen, İnsan Hakları Evrensel Bildirgesindeki 2., 3., 16., 25., ve 26., maddeleri taraf devletlerin sorumlu tutularak uluslararası platformda, engelli bireyler ile ilgili önemli düzenlemelerden ilki olarak

kabul edilebilir. 1952 yılında Birleşmiş Milletler tarafından ILO, UNICEF, UNESCO gibi uluslararası katılımlı toplantıda eğitim ve rehabilitasyon programları geliştirilirken engelliler ile ilgili konularında dahil edilmesini istemiştir. 1959 yılında Birleşmiş Milletler Genel Kurulunun kabul ettiği ‘Çocuk Hakları Bildirgesinin’ 5. Maddesinde ‘‘bedenen, zihnen ve sosyal engelli olan çocuklara, durumlarının gereğince uygun özel muamele yapılmalı, özel eğitim ve bakım sağlanmalıdır’’ ifadesi kullanılarak engelli çocukların eğitim haklarına değinilmiştir. 1960’ta UNESCO Genel konferansında ‘Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşme’ kabul edilmiştir. 1970’lerden itibaren düzenlemeler yapılmaya devam edilmiş ve engellilik kavramı insan hakları çerçevesinde ele alınmıştır. 1971’de Zihinsel Engelli Bireylerin Hakları Hakkında Bildirge kabul edilmiştir. 1975 yılında engelli bireylerin mesleki rahabilitasyon ve meslek edinmelerine ilişkin ‘İnsan Kaynaklarının Değerlendirilmesi Mesleki Eğitim Yönlendirilmenin Yeri Hakkında Sözleşmelerle’ kabul edilmiştir. Yine aynı yıl BM ‘ Birleşmiş Milletler Sakat Hakları Bildirgesi’’ni kabul etmiştir. BM Genel Kurulu 1981-1982 yılını ‘‘ Engelliler Yılı’’ olarak ilan etmiş ve ‘Engelli Kişilerle İlgili ‘Dünya Eylem Programı’’nı yürürlüğe koymuştur. Bu dönem itibari ile de 10-16 Mayıs tarihleri ‘Engelliler Haftası’ ilan edilmiş, 1983 yılından başlayan ‘Engelliler On Yılı’ programının bitmesi ile 3 Aralık tarihi ‘Dünya Engelliler Günü’ olarak kutlanmaya başlanmıştır. 1990’larda uluslararası alanda birçok gelişme olmuştur. UNESCO tarafından hazırlanan ‘Herkes İçin Eğitim Dünya Bildirgesi’ ve BM Genel kurulu tarafından hazırlanan ‘Engelliler İçin Fırsat Eşitliği Konusunda Standart Kurallar’ üye ülkelerin katılımı ile yapılan toplantılarda kabul edilmiştir (Çitil, 2013:48; Bağatur, 2016:12; Seyyar, 2015: 115).

1994’e gelindiğinde UNESCO, Özel Eğitim Dünya Konferansında özel eğitim prensipleri, faaliyetleri, politikaları ve uygulamaları hakkında kararlar almış ve ‘Salamanca Bildirisi’ olarak kabul etmiştir. Bildirgede yer alan;

- ‘‘Her çocuk kendine özgü özelliklere, ilgi, yetenek ve ihtiyaçlara sahiptir, bu özellik ve ihtiyaç çeşitliliğini dikkate alarak eğitim sistemleri düzenlenmeli ve eğitim programları gerçekleştirilmelidir’’
- ‘‘Bireysel ayrılık ve güçlülere bakılmaksızın tüm çocukları kapsayacak imkana kavuşturmak için eğitim sistemlerini geliştirmek amacıyla en üst politik ve bütçe önceliği vermelerini’’

- ‘‘Sistemli bir değişim kapsamında, hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmen yetiştirme programlarının, kapsayıcı okullarda özel gereksinim eğitime hazırlayıcı nitelikte olmasını sağlamalarını teşvik ederiz’’

1995’te kabul edilen ‘Kopenhag Sosyal Kalkınma Bildirgesi ve Sosyal Kalkınma Eylem Planı’ özel gereksinimli bireylerin kendi kendilerini idame ettirmeleri için gerekli olan eğitim ve rehabilitasyon önlemlerine değinmiştir. 28 Ekim 2009 tarihinde Türkiye’de yürürlüğe giren ‘Birleşmiş Milletler Engelli Hakları Sözleşmesi’ 1. Maddesinde;

‘‘Bu sözleşmenin amacı, engellilerin tüm insan hak ve temel özgürlüklerinden tam ve eşit şekilde yararlanmasını teşvik etmek, korumak ve sağlamak ve varlıklarına ilişkin onura saygıyı güçlendirmektir’’ denilmiştir.

Yine sözleşmenin 24. Maddesi de engellilerin eğitim hakkıyla ilgili düzenlemeleri kapsamaktadır (Çitil, 2013:48; Bağatur, 2016:12; Seyyar, 2015: 115).

2.9 ÖZEL EĞİTİM VE ÖZEL EĞİTİM GEREKTİREN BİREY

Engelli bireylere eğitimin her alanında eşit olanakların sağlanması engelli bireylerin meslek edinmeleri, yaşamlarını sürdüreceği yeterliliklerin ve donanımın kazandırılması bu bireylere yapılabilecek en önemli hizmettir. Anayasamız 42. Madde gereği, ‘‘Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz’’ ve 5378 sayılı Engelliler Hakkında Kanun Madde 15

‘‘Hiçbir gerekçeyle engellilerin eğitim alması engellenemez. Engelliler, özel durumları ve farklılıkları dikkate alınarak, yaşadıkları çevrede bütünleştirilmiş ortamlarda, eşitlik temelinde, hayat boyu eğitim imkânından ayrımcılık yapılmaksızın yararlandırılır’’ (Anayasa, 1982) şeklinde ifade edilmiştir.

Her birey farklı fiziksel, zihinsel ve fıtratındaki özellikler ve yeteneklerle doğmaktadır. Doğuştan barındırdığı bu özellik ve yeteneklerin bazılarını devam ettirdiği bazılarının ise yaşadığı çevre, ekonomik düzey ve yaşadığı toplumun kültür özellikleri doğrultusunda değişime uğratılmaktadır. Her bireyin öğrenme hızı kendi potansiyeli ile doğru orantılı olmakla birlikte yetersizlikleri, engelleri ve üstünlükleri akranlarından farklılaşmasına neden olmaktadır. Var olan eğitim ve öğretim yaklaşımların normal gelişim gösteren bireylerin aynı hız ve seviyede öğrendiklerini varsayarak

düzenlendiği için yetersizliği olan bireyler için uygun ve verimli olmamaktadır. İşte tam da burada Özel Eğitim’de kullanılan bireyselleştirilmiş eğitim planları yetersizliği olan bireylerin genel eğitim içerisine tam katılım ve eğitim hakkını kullanmasını sağlamaktadır. Bu bağlamda, Özel eğitim, bireylerin farklı gelişim ve farklı eğitim gereksinimlerinden ve bu eğitimin her bir bireye özgü olarak planlanmasından kaynaklanmaktadır. Aşağıda özel eğitim ile ilgili birkaç tanıma yer verilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde özel eğitimin tanımı “Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri, bu bireylerin tüm gelişim alanlarındaki özellikleri ile akademik disiplin alanlarındaki yeterliliklerine dayalı olarak uygun ortamlarda sürdürülen eğitim” olarak tanımlanmıştır (Akçamete, 2012: 42).

Baykoç’a göre “fiziksel, zihinsel, iletişimsel, sosyal ve duygusal gelişimindeki özellikleri nedeni ile normal gelişim özelliklerinden farklılık gösteren ve normal eğitim ve öğretimden faydalanamayan, kısmen faydalanan ya da faydalandığı halde destek programları ile eğitim ve öğrenimlerini devam ettirebilen bireyler için; özel yetiştirilmiş elemanlar tarafından ekip anlayışıyla sunulan, özel yöntem ve araçlarla gerekirse özel mekân ve ortamlarda her bir özel gereksinimli grup için farklı olarak geliştirilmiş özel programlarla verilen eğitimidir” şeklinde tanımlamıştır (Baykoç, 2015: 20).

Tanımlardan da anlaşılacağı üzere özel eğitim, yetersizliği olan bireyin özellikleri ve ihtiyaçları doğrultusunda hazırlanıp, planlanan bir eğitimidir. Bu bağlamda özel eğitime ihtiyacı olan birey ya da özel gereksinimli birey kimdir sorusunu açıklamak gereklidir. Çünkü her özel gereksinimli birey veya yetersizliği olan birey aynı zamanda engelli bir birey olmayabilir. Örneğin, konuşma yetersizliği olan birey gerekli şartların sağlandığı bir ortamda engelli olmazken, uygun şartların olmadığı ortamda engelli olabilir. Yine zihinsel yetersizliği olan bir çocuğun hiçbir şekilde gelişme göstermeyeceğini düşünen bir öğretmen çocuk için özel planlanmış bir eğitim ve öğretim hizmeti için çaba göstermese, öğretmenin tavrı çocuk için engel oluşturacaktır. Aşağıda özel eğitim ihtiyacı olan birey ile ilgili birkaç tanıma yer verilmiştir.

Culatta ve Tompkins (1999)’a göre “normal olarak kabul edilen çocuklardan fiziksel, duygusal ya da öğrenme açısından farklılık gösteren, bu farklılığı nedeni ile farklı

gereksinimi bulunan ve bu gereksinimlerin karşılanması için özelleştirilmiş ve bireyselleştirilmiş eğitim programına dâhil edilmeleri gereken çocuk” şeklinde tanımlamıştır (Culatta ve Tompkins, 1999:2).

MEB, ÖEHY’nde özel eğitim ihtiyacı olan bireyi “Çeşitli nedenlerle bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından beklenen düzeyden anlamlı farklılık gösteren birey” olarak ifade edilmiştir (Bağatur, 2016:9).

Baykoç’a göre “doğum öncesinde, sırasında ve sonrasında, gelişimsel süreçte oluşan çeşitli sebeplere bağlı olarak; zihinsel, dil, hareket, fizik, sosyal ve duygusal gelişimlerinde ölçme araçları ile ölçülebilen düzeyde yetersizlik, yavaşlama, gerileme ya da ileride olma sonucunda yaşlılarına kıyasla farklı özellikler gösteren ve normal eğitim programlarından faydalanamayan, kısmen faydalanan ya da faydalandığı halde destek eğitim programları ile eğitim ve öğretimlerine devam edebilen bireyler” olarak tanımlamıştır (Baykoç, 2015:20).

Verilen tanımlardan da anlaşılacağı üzere, yetersizliğin engelle dönüşmesinin engellenmesi ve bireyin uygun eğitim programları ile gelişiminin en üst seviyeye çıkarılması temel anlayış olmalıdır. Bunu gerçekleştirmek içinde; bireye bilgi ve beceri kazandırmak, yaşadığımız çevreyi uygun hale getirmek ve disiplinler arası uygulamalara ihtiyaç vardır.

2.10 ENGEL TÜRLERİ

Engel türlerinden bahsederken özellikle eğitsel sınıflandırmaya bağlı kalınarak bahsedilecektir. Verilen tanımlarda MEB, Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (573 sayılı) ve Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (RG, 2001:23011 sayılı hüküm) esas alınacaktır.

Zihinsel Yetersizlik: Zihinsel işlevler bakımından ortalamanın iki standart sapma altında farklılık gösteren, buna bağlı olarak kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde eksiklikleri ya da sınırlılıkları olan, bu özellikleri 18 yaşından önceki gelişim döneminde ortaya çıkan ve özel eğitim ile destek eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyan bireyi,

İşitme Yetersizliği: “İşitme duyarlılığının kısmen ya da tamamen kaybindan dolayı konuşmayı edinmede, dili kullanma ve iletişimde yaşadığı güçlükler nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireyi”

Görme Yetersizliği: Görme gücünün kısmen ya da tamamen kaybindan dolayı özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireyi

Bedensel Yetersizlik: Bedensel yetersizlik tanımı yaparken yönetmelikte ortopedik yetersizlikler, süreğen hastalıklar ve Serebral Palsi olarak ayrılarak tanım yapılmıştır. Bedensel yetersizlik terimi hepsini kapsadığı için bu terimi kullandık. Bedensel yetersizlik; doğum öncesinde, doğum sırasında ve sonrasında herhangi bir neden ile iskelet, kas ve sinir sistemindeki bozukluklar sonucu toplumsal yaşama uyum sağlama ve günlük yaşamdaki gereksinimleri karşılamada güçlükleri olan, bu nedenlere, korunma, bakım, rehabilitasyon, danışmanlık ve destek eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyan kişidir (Butler ve Darrah, 2001:778; Özyürek, 2012: 370; Mayston, 2005:795).

Özel (Özgül) Öğrenme Güçlüğü Olanlar: Dili yazılı ya da sözlü anlamak ve kullanabilmek için gerekli olan bilgi alma süreçlerinin birinde veya birkaçında ortaya çıkan ve dinleme, konuşma, okuma, yazma, heceleme, dikkat yoğunlaştırma ya da matematiksel işlemleri yapma güçlüğü nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireyi

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB): Sosyal etkileşim, sözel ve sözel olmayan iletişim, ilgi ve etkinliklerde kısırlılığı erken çocukluk döneminde ortaya çıkan ve bu özellikleri nedeniyle özel eğitim ile destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireyi

Dil ve Konuşma Bozukluğu Olanlar: Dili kullanma, konuşmayı edinme ve iletişimdeki güçlük nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireyi

Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB): Yaşına ve gelişim seviyesine uygun olmayan dikkat eksikliği, aşırı hareketlilik, hiperaktivite ve dürtüsellik belirtilerini en az iki ortamda ve altı ay süreyle gösteren, bu özellikleri yedi yaşından önce ortaya çıkan, özele eğitim ile destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireyi,

Duygusal ve Davranış Bozukluğu Olanlar: Yaşına uygun olmayan sosyal ve kültürel normlardan farklı duygusal tepki ve davranışlar göstermesi nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireyi,

Üstün Zekalı ve Özel Yetenekliler: Zekâ, yaratıcılık, sanat, spor, liderlik kapasitesi veya özel akademik alanlarda akranlarına göre yüksek düzeyde performans gösteren bireyi,

Birden Fazla Yetersizliği Olanlar: Birden fazla alanda görülen yetersizlik nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireyi, şeklinde sınıflandıra biliriz (MEB, 2001).

2.11 ZİHİNSEL YETERSİZLİĞİ OLAN ÇOCUKLAR

Zihinsel yetersizlik birçok kişi ve kurum tarafından tanımlanmıştır. Bu tanımlamalar zamana bağlı olarak değişime uğramıştır. Temelde zihinsel fonksiyonların beklenen standartların altında çalışması ile karakterize olup bununla beraberde çocuğun gelişim alanlarını da farklı düzeylerde etkilenmeler olması ve yaşam boyu sürmesi durumudur. Bu durum bireyin yaşam içindeki rolleri gerçekleştirmesine ve toplumla olan bütünleşmesine de etki etmektedir.

Amerikan Zihinsel ve Gelişimsel Yetersizlikler Birliği (AAIDD) (2010) tanımına göre ‘‘ zihinsel engel, zihinsel işlevler ve kavramsal sosyal ve pratik uyumsal davranışların her ikisinde de belirgin derecede sınırlılıkla ortaya çıkan bir yetersizliktir. Bu yetersizlik 18 yaşından önce ortaya çıkar’’ şeklinde ifade etmiştir (AAIDD, 2010; Luckasson ve diğerleri, 2002:8).

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde de AAIDD'nin tanımına bağlı kalarak zihinsel yetersizliği

‘‘Zihinsel işlevler bakımından ortalamanın iki standart sapma altında farklılık gösteren, buna bağlı olarak kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde eksiklikleri ya da sınırlılıkları olan, bu özellikleri 18 yaşından önceki gelişim döneminde ortaya çıkan ve özel eğitim ile destek eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyan bireyi’’ şeklinde tanımlanmıştır (MEB, 2009).

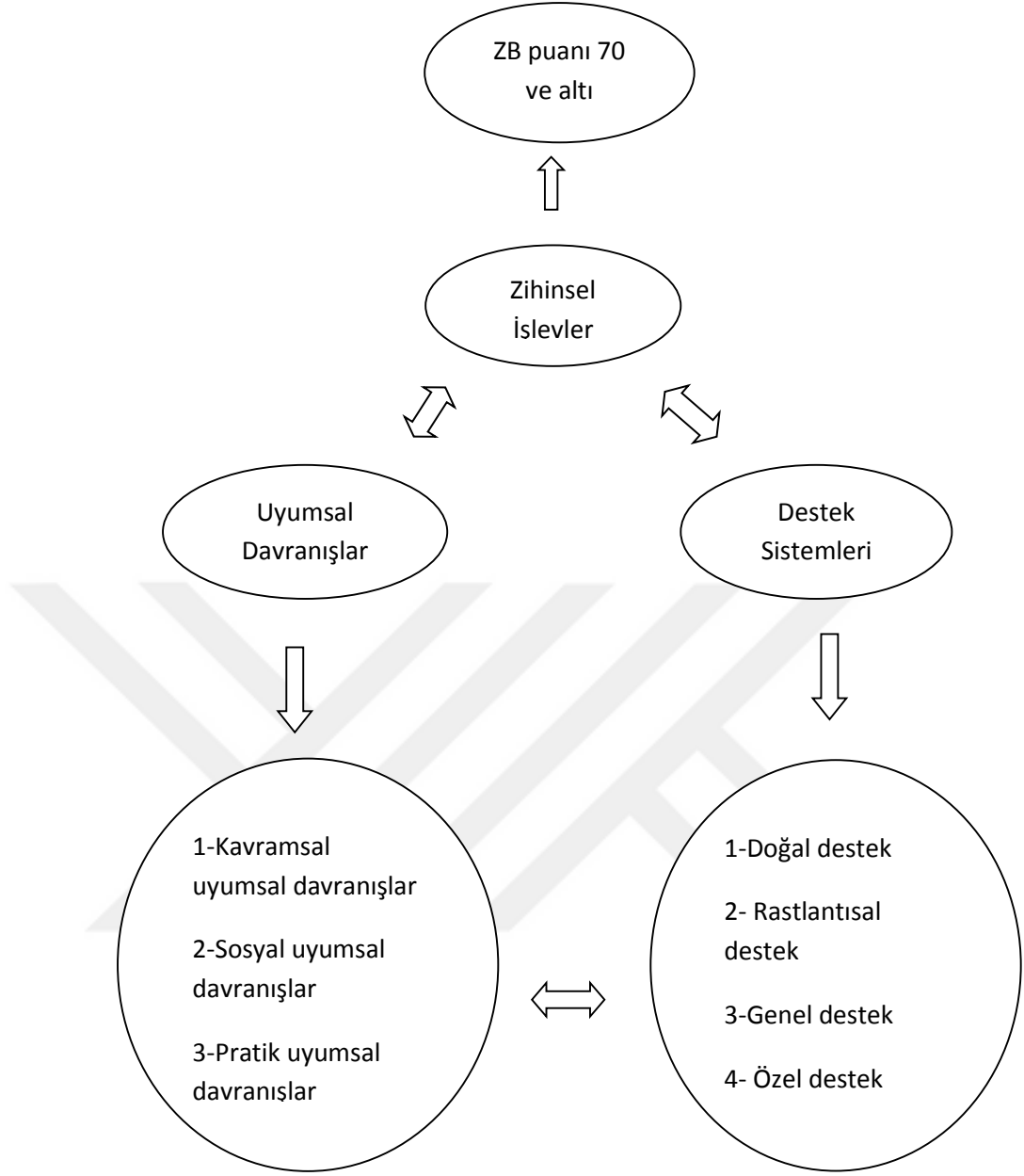
Tanımlamalarda üç özelliğin üzerinde durulmuştur; zihinsel işlevler, uyumsal davranışlar ve destek hizmetler bunlar aşağıda açıklanmıştır.

Zihinsel işlevler; bireyin var olan zeka seviyesidir, zihinsel yetersizliğin tanımlanmasında da zeka testleri kullanılmaktadır. Standart bir zeka testinde, zeka bölümü 100 olarak kabul edilmektedir. Zihinsel yetersizliği olan bireyein zeka puanı

ise 70 ve altında yer alması durumudur (Özokçu, 2013:62; TC Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, 2014:20). Zeka testleri çocuğun akademik başarısı ile ilgili fikir vermektedir. Ancak çocuğun duygusal durumu, uyum becerileri, yaratıcılığı ve motor becerileri hakkında bilgi vermemektedir (Üçüncü ve Kütükçü, 2016: 156).

Uyumsal davranışlar: bireyin yaşamını bağımsız bir şekilde sürdürebilmesi için yaş, cinsiyet ve içinde bulunduğu sosyal çevreye uygun kendinden beklenen rolleri gerçekleştirebilme becerisidir. Bu davranışlar üç bölümde 1) Kavramsal uyumsal davranışlar (okuma-yazma, dil, para, duygularını yönetebilme vb.), 2) Sosyal uyumsal davranışlar (kurallara uyma, sorumluluk, ikili ilişkiler vb.), 3) Pratik uyumsal davranışlar (temel hareketler, yemek yeme, öz bakım vb.) ifade edilir (Özokçu, 2013:62; Yıldız, 2014:20).

Destek sistemleri: bireyin ihtiyaç duyacağı destektir ve dört bölüme ayrılır. 1) Doğal destek (okul, iş yerindeki arkadaşlarının veya komşuların desteğidir). 2) Rastlantısal destek (bir organizasyona katılma, yemeğe çağırılma gibi desteklerdir). 3) Genel destek (erişebilirlik hizmetleri, toplu taşıma hizmetlerinden yararlanma). 4) Özel destek (rehabilitasyon, özel eğitim, mesleki rehabilitasyon vb.) (Özokçu, 2013:62; Yıldız, 2014:20).



Şekil 5.Zihinsel İşlevler, Uyumsal Davranışlar Ve Destek Sistemleri
(Araştırmacı,2017)

2.11.1 Zihinsel Yetersizliğin Sınıflandırılması

Zihinsel yetersizliği olan bireyler birbirleriyle aynı özelliklere sahip değildirler. Bundan dolayı da belirli özelliklerine göre sınıflandırılmaktadır

Zekâ bölümü puanına göre sınıflandırma: AAIDD tarafından kullanılan ve kabul görmüş bir sınıflandırmadır. Bireye uygulanan zekâ testlerinde aldığı puan temel

alınarak yapılan sınıflandırmadır. 70-50 hafif, 55/50 - 35/40 orta, 40/35 – 20/25 ağır ve 20/25 den altı çok ağır olarak sınıflandırılır.

Eğitsel sınıflandırma: birey bu sınıflandırmada eğitim ihtiyacına göre kategorize edilir. Buna göre;

Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan birey: ‘‘ Zihinsel işlevler ile birlikte kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde hafif düzeydeki yetersizliği nedeni ile özel eğitim ve destek eğitim hizmetlerine sınırlı düzeyde ihtiyaç duyan bireyi,

Orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan birey: ‘‘ Zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerindeki sınırlılık nedeniyle temel akademik, günlük yaşam ve iş becerilerinin kazanılmasında özel eğitim ile destek eğitim hizmetlerine yoğun şekilde ihtiyaç duyan bireyi,

Ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan birey: Zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerindeki eksiklikleri nedeniyle öz bakım becerilerinin öğretimi de dâhil olmak üzere yaşam boyu süren, yaşamın her alanında tutarlı ve yoğun özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireyi,

Çok ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan birey: Bireyin zihinsel yetersizliği yanında başka yetersizlikleri bulunması nedeniyle öz bakım, günlük yaşam ve temel akademik becerileri kazanamaması nedeniyle yaşam boyu bakım ve gözetime ihtiyacı olan bireyi, (Özokçu, 2013:62; Yıldız, 2014:20; Eripek ve Vuran, 2012:251).

Gereksinim duyulan destek miktarına göre sınıflandırma: bu sınıflandırmada AAIDD'nin 1992 yılında önerdiği ve zihinsel yetersizliği olan bireylerin ihtiyaç duydukları yardıma dayalı yapılan bir sınıflandırmadır. Aralıklı/intermittent, Sınırlı/limited, Kapsamı/extensive ve Yaygın/pervasive kısaca İLEP olarak anılmaktadır (Özokçu, 2013:62; Yıldız, 2014:20; Eripek ve Vuran, 2012:251).

Aralıklı desteğe gereksinim duyanlar: Birey geçiş dönemlerinde kısa süreli yardıma gereksinim duyar.

Sınırlı desteğe gereksinim duyanlar: Birey belirli zamanlarda yardıma gereksinim duyar.

Kapsamlı desteğe gereksinim duyanlar: Birey uzun süreli, belirli ortamlarda ve düzenli katılım gerektiren yardıma gereksinim duyar.

Yaygın desteğe gereksinim duyanlar: Birey yaşamı boyunca, yoğun yardıma gereksinim duyar

Şeklinde tanımlanmıştır (Özokçu, 2013:62; Yıldız, 2014:20; Eripek ve Vuran, 2012:251).

Tablo 2. Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylerin Zeka Puanı ve Eğitsel Sınıflandırılması

ZB'na göre sınıflandırma	Eğitsel sınıflandırma
50/55'den 70'e	Hafif düzey
35/40'dan 50/55'e	Orta düzey
20/25'den 35/40'a	Ağır düzey
20/25'den aşağı	Çok ağır düzey

(Özgür, 2015: 262)

2.12 YAYGINLIK

Dünya engellilik raporunda dünyada engelli sayısının bir milyardan fazla olduğu ya da dünya nüfusunda yaklaşık olarak yüzde 15'inin engelliliğin bir türü ile yaşadığının tahmin edildiği belirtilmektedir. Türkiye İstatistik Kurumu tarafından hazırlanan Dünya Nüfus Günü bülteninde, kırılğan nüfus grubu olarak “engelliler” incelenmiş ve buna bağlı olarak istatistiki sonuçlar sunulmuştur. Raporda; Türkiye’de, 2011 Nüfus ve Konut Araştırması sonuçlarına dayanarak; duyma, görme, yürüme, konuşma, merdiven inme/çıkma, tutma veya bir şey taşıma, akranlarına göre öğrenme, hatırlama, basit dört işlem yapma veya dikkatini toplama becerilerinden en az birinde çok zorlandığını veya hiç yapamadığını bildiren kişi sayısı 4 milyon 882 bin 841’dir. Başka bir ifade ile %6,6 ile 2011 yılına ait toplam nüfusun en az bir engele sahip olduğu bildirilmiştir (TUİK, 2015). Nisan 2017 Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğünce yayınlanan eğitim alanı ile ilgili istatistiklerde, Türkiyede 2016-2017 1. Dönem örgün öğretimde 306.205 engelli

öğrencinin, 2015-2016 Haziran Taşımali eğitimde 81.094 öğrencinin, 2015-2016 yıllarında Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde öğrenim gören öğrenci sayılarının 373.942 olduğu bildirilmiştir (EYH, 2017). Zihinsel yetersizliğin nüfusa yaygınlığının tahmini zeka ölçütlerine bakılarak yapılmaktadır. Bu sistemde Türkiye'nin %3'nü zihinsel yetersizliği olan bireyler oluşturmaktadır. Bu oranın %2,3'ü hafif düzey, % 0,6 orta düzey, %0,1 ağır ve çok ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan birey bulunmaktadır (Özokçu, 2013:62; Yıldız, 2014:22; EYH, 2017; EYH, 2011).

2.13 ZİHİNSEL YETERSİZLİĞİN OLUŞ NEDENLERİ

Zihinsel yetersizliğin pek çok nedeni açıklanamamakla birlikte birçok nedeni olduğu da bilinmektedir. Bu nedenler zihinsel yetersizliğin oluş zamanı (doğum öncesinde, sırasında ve sonrasında) ve oluş şekline (sosyal, davranışsal, eğitsel, tıbbi) göre ayrılmaktadır (Tekinarslan, 2013: 145; Özokçu, 2013:65; Yıldız, 2014:23; Metin ve Işıtan, 2015:161). Aşağıda oluş zamanına göre açıklanacaktır.

Doğum Öncesi Nedenler: doğum öncesi nedenler Kromozomal bozukluklar (fragile X, Down Sendromu, Prader-Will Sendromu, Williams Sendromu), Beyin gelişimi ile ilgili sorunlar (hidrosefali, mikrosefali), Mtabolizmanın işleyişi ile ilgili sorunlar (fenilketonuri) ve çevresel faktörler (fetal alkol sendromu) olmak üzere dört şekilde gruplandırılır.

Doğum sırası nedenler: bebeğin doğum anında oksijensiz kalması, ters gelmesi, kordon dolanması gibi bebeğin sarsılması gibi nedenler gösterilmektedir.

Doğum sonrası nedenler: çocuğun geçirdiği hastalıklar (menenjit), trafik kazaları, düşmeler ve çarpmalardan meydana gelen kafa travmaları, ağır geçirilen astım, bronşit gibi hastalıklar. Ayrıca yeterli şekilde sevgi, bakım, beslenme ihtiyaçlarının karşılanmaması, psikolojik sorunlarda zihinsel engellilik sebeplerindedir (Özokçu, 2013:65; Yıldız, 2014:23; Metin ve Işıtan, 2015:163; Tekinarslan, 2013: 147; Avcı ve Ersoy, 2000: 151).

2.14 ZİHİNSEL YETERSİZLİĞİ OLAN ÇOCUKLARIN ÖZELLİKLERİ

Zihinsel gelişimlerinde bireysel farklılıklar olmakla birlikte bilişsel, sosyal ve duygusal, dil konuşma, motor beceriler gibi gelişim alanlarında yaşadıkları ortak noktalardan söz etmek mümkündür. Bunlar aşağıda maddeler halinde verilecektir.

2.14.1 Zihinsel Yetersizliği Olan Çocukların Bilişsel Özellikleri

Dikkat problemleri mevcuttur; ayırt etme güçlükleri ve dikkatlerini belirli bir uyarana toplamada sorun yaşadıkları gibi kendileri için gerekli olan bilgiyi alma ve kullanma problemi de yaşarlar,

Hatırlama problemi yaşarlar; bilgiyi kısa ve uzun süreli belleklerinde depolama ve kullanmada sorun yaşarlar,

Akademik becerilerde problem yaşarlar; bilişsel özelliklerdeki yetersizlik akademik alanlardaki başarı üzerine etki eder.

Biliş ötesi becerilerde sorun yaşarlar; bir problemin çözülme aşamalarındaki planlama, çözümleri kontrol etme, sonuçlandırma ve değerlendirme becerilerinde problem yaşarlar,

Güdülenme problemleri mevcuttur; geçmişte yaşadıkları sorunlar ve başarısızlıklar bir amaca ulaşmada ki güdülenmelerini azaltır, en çok görülen güdülenme problemleri öğrenilmiş çaresizlik, dışsal denetim odağı eğilimi, dışardan yönlendirme ve başarısızlık eğilimidir,

Genelleme problemi yaşarlar; akademik alanda, özellikle öğrendikleri beceri veya davranışları farklı ortamlara, kişilere ve becerilere aktarmada sorun yaşarlar (Özokçu, 2013:65; Yıldız, 2014:23; Metin ve Işıtan, 2015:163; Tekinarslan, 2013: 147; Avcı ve Ersoy, 2000: 151).

2.14.2 Zihinsel Yetersizliği Olan Çocukların Sosyal, Duygusal ve Davranış Özellikleri

- Arkadaşlık kurma ve devam ettirme problem yaşarlar,
- Sosyal ipuçlarını anlamada zorlanırlar,

- Grup içinde ve sosyal ilişkilerde başkalarına bağımlı olmayı tercih ederler,
- Liderlik sorumluluğu almaktan çekinirler,
- Duygu ve düşüncelerini ifade etmede güçlük yaşarlar,
- Güvendikleri kişinin onayına ve yardımına ihtiyaç duyarlar,
- Bir iş başlatma ve devam ettirmede sıkıntı yaşarlar,
- Oyun ve kurallara uymada sorun yaşarlar,
- Toplumsal görgü kurallarına uymada güçlük yaşarlar,

Yaşadıkları bu güçlükler, zihinsel yetersizliği olan bireylerin akranları tarafından kabul edilmeme veya daha az tercih edilmektedirler. Bu yüzden bireylerde yalnızlaşma, içine kapanma, hırçınlık, düşük benlik algısı gibi problemler şeklinde yansımaktadırlar (Özokçu, 2013:65; Yıldız, 2014:23; Metin ve Işıtan, 2015:163; Tekinarslan, 2013: 147; Avcı ve Ersoy, 2000: 151).

Zihinsel yetersizliği olan çocuklarda pek çok sosyal beceri yetersizliği görülebilmektedir. Bu durum bireyin okul sosyal davranışları üzerinde de olumsuz yönde etkili olacaktır. Bu yetersizlikler problem davranışlar olarak algılanmakta ve bu davranışlar uygulanan yöntemler ile azaltılmaya ya da kaldırılmaya çalışılmaktadır. Hâlbuki davranışların çoğunluğu, çocukların bazı sosyal becerileri tam olarak öğrenememiş olmalarıyla ilgili olarak ortaya çıkmaktadır. İyi bir beceri öğretimi ile bunu kaldırılmaları mümkün olabilmektedir. Zihinsel yetersizliği olan bireylerin yaşamlarını bağımsız bir şekilde sürdürebilmeleri ve toplumda üretken, aktif ve minimum düzeyde bağımlı halde olabilmeleri için yetersizlik çektikleri sosyal becerileri gerçekleştirmeleri, uygun durum ve ortamlarda kullanabilmeleri gereklidir. Bu becerilerin kazandırılması sadece ailenin sorumluluğunda olan bir durum olarak görülmemeli, sosyal becerilerin okullardaki eğitim ve öğretim süreci içerisinde, öğretmenler aracılığıyla kazandırılması gerekliliği önemlidir (Sucuoğlu ve Çiftçi, 2001: 32). Bu bağlamda çocukların okul içi ve okul dışı sosyal çevresinde yaşadığı davranış sorunlarında da azalmalar görülecektir.

2.14.3 Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylerin Dil ve Konuşma Özellikleri

- Konuşmayı başlatmakta güçlük yaşarlar,
- Gecikmiş konuşma, artikülasyon, kekemelik ve ses üretimi bozukluğu yaşarlar,
- Belirlenen konu çerçevesinde konuşmak ve hikâye anlatmakta zorluk yaşarlar,

- Alıcı ve ifade edici dil becerilerinde sınırlılıklar yaşarlar,

Dil ve konuşma becerileri zihinsel yetersizliği olan bireylerin zeka puanları önemlidir. 50'nin altında puan alan çocuklarda dil ve konuşma beceri problemleri daha yoğun görülmektedir (Yıldız, 2014:32; Metin ve Işıtan, 2015:165).

2.14.4 Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylerin Motor Gelişim Özellikleri

Kaba motor (yürüme, tırmanma, koşma, vurma, atma, yakalama) ve ince motor (giyinme, düğme ve fermuar kullanma, yeme-içme, kalem kullanma) gelişimleri akranlarına göre geridedir,

Denge, çabukluk, kuvvet, dayanıklılık ve esneklik gerektiren becerilerde sorun yaşarlar,

Koordinatif (el-göz, el-ayak gibi) ve ritmik hareket becerilerinde sorun yaşarlar,

Manipulatif hareketlerde sorun yaşarlar,

Zihinsel engelli çocukların erken çocukluk döneminde motor beceri gelişimleri yavaştır. Bu yüzden ilk yıllarda önemli bir ip ucu olduğu için, motor gelişim dikkatli takip edilmelidir (Yıldız, 2014:32; Metin ve Işıtan, 2015:165).

2.15 ZİHİNSEL YETERSİZLİĞİ OLAN BİREYLERDE EĞİTSEL TANILAMA, DEĞERLENDİRME VE YERLEŞTİRME

Zihinsel yetersizliği olan çocuğun, zekasının, bireysel özelliklerinin, yeterli ve yetersiz yönlerinin, ilgilerinin belirlenmesi sürecine tanılama denir. Tanılama sürecinde sağlık kuruluşları, rehberlik ve araştırma merkezleri, aile, üniversiteler bir ekip halinde çalışmaktadırlar (Eripek, 2009:1; Yıldız, 2014:62). Tanılamada özellikle; erken yaşta olması çocuğun eğitim imkânlarından daha çabuk yararlanmasını sağlayacaktır. Zihinsel, dil, motor ve sosyal-duygusal gelişimleri göz önüne alınacak şekilde yapılmasına, aile, uzmanlar ve okul işbirliği içinde çalışmasına, tanılama yapılan çocuğun görüşlerinin alınmasına, tanılamada yapılan değerlendirmelerde farklı ölçme araçlarından ve farklı disiplinlerde yer alan uzmanların bulunması gereklidir.

Tanımlama tıbbi tanımlama ve eğitsel tanımlama ve değerlendirme şeklinde ikiye ayrılır (Yıldız, 2014:32; Dönmez ve Şahin, 2015:59;).

2.15.1 Tıbbi Tanımlama

Yetkili sağlık kuruluşunda doktorlar tarafından gerçekleştirilen nörolojik, fiziksel, işitme, konuşma, genetik, ruhsal muayeneden sonra elde edilen veriler doğrultusunda yapılan sınıflandırma ve teşhis sürecidir. Sınıflandırılması, engelliliğin ölçütü ve bununla birlikte engellilere verilecek olan sağlık kurulu hakkında yönetmelik çerçevesinde oluşturulan yüzdelik (%) engellilik oranı raporu verilir. Rapordaki engel oranına bağlı olarak birey ve ailesi kanun ve yönetmeliklerde kendilerine tanınan çeşitli hak ve sosyal desteklerden yararlanabilmektedirler. Türkiye’de Hastalıkların Uluslararası Sınıflandırması (International Classification of Diseases, ICD), Mental Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal el kitabı (DSM-5, Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) ve Uluslararası Sınıflandırma (ICF, International Classification) gibi tanımlama sistemleri kullanılmaktadır (Yıldız, 2014:32; Dönmez ve Şahin, 2015:59; Avcıoğlu, 2014:283).

2.15.2 Eğitsel Tanımlama ve Değerlendirme

Yapılan tıbbi tanımlama çocuğun eğitimi için gerekenlerin yapılması aşamasında yeterli değildir. Çünkü her çocuğun yetersizlikten etkilenme düzeyi ve eğitim gereksinimleri farklılık gösterir. Çocuğun yaşına uygun olarak toplumdan beklenen rollerini gerçekleştirip gerçekleştirmediği veya ne düzeyde gerçekleştirdiği ve bu doğrultuda çocuğun ihtiyaçlarının belirlenmesi için eğitsel değerlendirmeye gereksinim duyulmaktadır. Eğitsel değerlendirmede bireyin tüm gelişim aşamaları ve disiplin alanlarındaki ihtiyaçları belirlenmekte ve yönlendirmeler yapılmaktadır. Tanımlama sürecinde a) sosyal-duygusal ve uyumsal değerlendirmeler için testler, davranış dereceleme ölçekleri, klinik görüşmeler, gözlemler, bilişsel süreçleri ölçen testlerin olduğu psikolojik değerlendirmedir. b) anne-baba, çocuk, öğretmen görüşmeleri, c) başarı testlerini içeren eğitsel değerlendirmeler ve sınıf gözlemleri, d) işitme, görme ve fiziksel incelemelere yönelik testlerdir. Türkiye’de bu testler Rehberlik Araştırma Merkezleri (RAM) aracılığıyla gerçekleştirilerek çocuğun, sınıflama ve yerleştirilmesi ile sonuçlandırılır. Bu değerlendirme süreçlerinde kurul uzmanlardan oluşmaktadır

(özel eğitim öğretmeni, çocuk gelişim uzmanı, rehber öğretmenler ve psikolojik danışmanlar) ayrıca gerektiğinde diğer bilim alanlarından uzman görüşü de alınarak çocuğun değerlendirmeler ile birlikte gelişim alanlarında nelere ihtiyaç duyduğu, güçlü yönleri ve destek alanlarının profili çıkartılır ve yönlendirme yapılır. Yönlendirme için Özel Eğitim Değerlendirme Kurul Kararı Raporu ile birlikte eğitim planı (BEP) da hazırlanır. Bütün bu süreçlerde çocuğun velisi ile de bilgilendirme ve iletişim halinde olunur (Yıldız, 2014:32; Dönmez ve Şahin, 2015:59; Avcıoğlu, 2014:283). Bu raporda yer alan BEP planı ile çocuk destek eğitim alacağı yer ve kurumda başlar. Her sene bu eğitsel değerlendirme raporu çocuğun tekrar değerlendirilmesi ile yenilenir. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği madde 8(1) eğitsel tanılama ilkeleri şu şekilde belirtilmiştir.

- Değerlendirme ve tanılama erken yaşta yapılır,
- Eğitsel değerlendirme ve tanılama, bireyin tüm gelişim alanlarındaki özellikleri ve akademik disiplin alanlarındaki yeterlilikleri ile eğitim ihtiyaçları birlikte değerlendirilerek yapılır,
- Eğitsel değerlendirme ve tanılama; fiziksel, sosyal ve psikolojik bakımdan birey için en uygun ortamda yapılır,
- Eğitsel değerlendirme ve tanılama, bireyin yetersizliğine göre birden fazla yöntem ve teknik ile uygun ölçme araçları kullanılarak yapılır,
- Eğitsel değerlendirme ve tanılama, bireyin eğitim ihtiyacı ve gelişimi dikkate alınarak gerektiğinde tekrarlanır,
- Eğitsel değerlendirme ve tanılamada, bireyin öğrenme ortamları ile yeterli ve yetersiz olduğu yönler birlikte değerlendirilir,
- Eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde veli, okul ve uzmanlar iş birliği içinde çalışırlar,
- Eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde ailenin ve gerektiğinde bireyin görüşü alınır,

Eğitsel değerlendirme ve tanılama süreciyle ilgili olarak birey ile ailenin görüş ve onayları alınmadan hiçbir açıklama yapılamaz. Eğitsel değerlendirme ve tanılama sonuçları sadece yasal ve eğitimle ilgili kararlar almak için kullanılır (MEB, 2012; Cavkaytar ve Diken, 2012: 12).

2.16 ZİHİNSEL YETERSİZLİĞİ OLAN ÇOCUKLARIN EĞİTİM ALANLARI

Yetersizlikleri ne olursa olsun, bireylerin eğitim ve öğretim hakkı 5378 sayılı Engelliler Hakkında Kanun, madde 15

“Hiçbir gerekçeyle engellilerin eğitim alması engellenemez. Engelliler, özel durumları ve farklılıkları dikkate alınarak, yaşadıkları çevrede bütünleştirilmiş ortamlarda, eşitlik temelinde, hayat boyu eğitim imkânından ayrımcılık yapılmaksızın yararlandırılır. Genel eğitim sistemi içinde engellilerin her seviyede eğitim almasını sağlayacak bütünleştirici planlamalara yer verilir. Örgün eğitim programlarına farklı nedenlerle geç başlamış engellilerin bu eğitime dâhil edilmesi için gerekli tedbirler alınır” şeklinde ifade edilmiştir.

Ayrıca 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname, madde 15

“Özel eğitimde, eğitim programları bireylerin eğitsel performansları dikkate alınarak ve programın amaçları bireye uyarlanarak uygulanır. Özel eğitim okul ve sınıflarında normal okul programları uygulanır, ancak; öğrencilerin özellikleri ve öğrenme yeterlilikleri dikkate alınarak, söz konusu programlarda denkliği bozmayacak şekilde düzenlemeler yapılır. Özel eğitim okul ve sınıf programları, öğrencileri, eğitimlerini normal okullarda akranlarıyla birlikte sürdüreceği yeterliliklere ulaştırmayı amaçlayan bir yaklaşımla hazırlanır.” şeklinde tanımlanmıştır.

Engelli bireyler Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bütün eğitim ve öğretim kurumlarında eğitimlerine devam edebilmekte ve 31.05.2006 tarih ve 26184 sayılı Resmî Gazete de yayınlanan ‘Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde’ detayları ile birlikte belirtilmiştir. Araştırmamda 7-9 yaş zihinsel yetersizliği olan çocuklar ile çalışıldığından. İlkokul çağındaki özel gereksinimli çocukların eğitim seçenekleri aşağıda sıralanmıştır.

1. Kaynaştırma/ Normal okullarda özel eğitim
2. Özel gereksinimli olan çocuğun sınıftan ayrılmadan sağlanan destek hizmetler
 - Danışman yardımcı genel eğitim sınıfı
 - Özel eğitim öğretmeni yardımıyla genel eğitim sınıfı
 - Sınıf içi yardım/yardımcı öğretmen ile genel eğitim sınıfı
3. Genel eğitim sınıfının dışında aldığı destek hizmetler

- Kaynak oda/destek eğitim odası
- Gezici
- 4. Özel eğitim sınıfı
- 5. Ayrı okullarda özel eğitim uygulamaları
 - Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan çocuklar için ilkokul
 - Özel eğitim uygulama merkezleri
- 6. Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri

Şeklinde birçok alanda eğitim ve öğretim hizmetlerinden faydalanabilmektedirler (Alademir, 2014:103). Türkiyede kaynaştırma eğitimi, hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan çocuklar ilkokulları ve ortaokulları, özel eğitim mesleki eğitim merkezi ve özel eğitim iş uygulama merkezi (okulu) haftalık ders çizelgelerinde (MEB, 2016) gören bütün özel gereksinimli çocuklar, ilkokul 1.- 4. sınıflarda Oyun ve Fiziki Etkinlikler Dersi, Ortaokulda ve iş eğitim okullarında ise Beden Eğitimi Dersi bulunmaktadır. Ancak Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinin bünyesinde yapılan eğitimlerde bu dersler mevcut değildir. Araştırmada Özel eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde eğitim alan çocuklara yapıldığından bu kurumların işleyişinden aşağıda bahsedilecektir.

2.16.1 Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezleri

Özel gereksinimleri olan çocukların gelişim alanlarındaki yetersizliklerini gidermek ya da minimum düzeye indirmek ve kendi kendilerine yeterli olma becerilerini kazandırmak amacı ile hizmet veren kurumlardır. Örgün öğretimlerine devam eden öğrenciler bir yandan da destek eğitim amaçlı bu kurumlara devam edebilmektedirler. Destek eğitim amaçlı gittikleri merkezlerde sekiz saati bireysel ve dört saati grup eğitimi olmak üzere ayda toplam on iki saat özel eğitim ve rehabilitasyon hizmeti almaktadırlar (MEB, 2012). Milli Eğitim Bakanlığı, Özel Eğitim Kurumları Yönetmeliğinde, Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerini

“Özel eğitim değerlendirme kurulları tarafından yapılan eğitsel değerlendirme ve tanılama sonucunda destek eğitimine ihtiyacı olduğu belirlenen engelli bireylere destek eğitimi hizmeti veren özel öğretim kurumu” (MEB,2012) olarak tanımlamıştır.

Merkezin amacı “1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanununda belirtilen Türk Millî Eğitiminin genel amaç ve temel ilkeleri doğrultusunda; engelli bireylerin Bakanlıkça

belirlenmiş destek eğitim programları ile özel yöntem, personel, araç ve gereç kullanarak ilgileri, ihtiyaçları, yetenek ve yeterlilikleri doğrultusunda hayata hazırlanmasını, toplum içindeki rollerini gerçekleştiren, başkaları ile iyi ilişkiler kurabilen, iş birliği içinde çalışabilen ve çevresine uyum sağlayabilen üretici bireyler olarak yetişmelerini, dil ve konuşma güçlüğü ile zihinsel, fiziksel, duyuşal, sosyal, duygusal ve davranış problemleri olan engelli bireylerin engellilik hâlinin ortadan kaldırılmasını ya da etkilerinin en az seviyeye indirilerek yeteneklerinin en üst seviyeye çıkarılması ve topluma uyumlarının sağlanması, temel öz bakım becerilerinin ve bağımsız yaşam becerilerinin geliştirilmesini, sağlamak için destek eğitimi çalışmaları yapmaktır’’ şeklinde tanımlanmıştır (MEB, 2012).

Yine kurumlarda çalıştırılacak personel de ‘‘ Kurum müdürü, Kontenjanı yüzde fazla olan merkezlerde müdür yardımcısı, Aynı kurucuya ait birden fazla özel öğretim kurumu bulunması durumunda, isteğe bağılı genel müdür ve genel müdür yardımcısı, Bakanlıkça belirlenen destek eğitim programlarını uygulayacak zorunlu eğitim personeli, Rehber öğretmen veya psikolog, görevlendirilir. Ayrıca, isteğe bağılı olarak sosyal hizmet uzmanı veya sosyal çalışmacı ile ihtiyaç duyulan diğer personel de görevlendirilebilir’’ (MEB, 2012) şeklinde tanımlanmıştır.

Zorunlu personelin (işitme, görme, zihin engelliler öğretmenleri, çocuk gelişimi ve eğitimi öğretmenleri, okulöncesi öğretmenleri, fizyoterapist, Odyoloji ve konuşma bozuklukları uzmanı veya eğitim odyoloğu, dil ve konuşma terapisti, dil ve konuşma bozuklukları uzmanı, dil ve konuşma pataloğu ya da odyoloji ve konuşma bozuklukları uzmanı, rehber öğretmen veya psikolog) görev tanımları yapılmıştır. Kurumda oluşturulan BEP geliştirme birimini; özel eğitim değerlendirme kurulunun raporu doğrultusunda özel eğitim hizmeti alması kararlaştırılan engelli bireye eğitim performansının ve öncelikli ihtiyaçlarının doğrultusunda sunulacak eğitim programının hazırlama, planlanlama ve değerlendirilmesi ile ilişkin hizmetleri sürdürür. Bu birim psikolog ya da rehber öğretmen, destek eğitimi vermek için görevlendirilen eğitim personeli ile veli ya da engelli bireyden oluşur. Engelli bireylerin özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine kayıtları engelli birey için hazırlanan modül üzerinden yapılır ve bu modüle göre eğitim verilir (MEB, 2012) şeklinde ifade edilmiştir.

Ancak kurumlarda beden eğitimi ve oyun dersinin zorunlu olmaması performans belirleme formlarındaki kaba motor becerilerinde uzman kişiler tarafından yapılmadığından dolayı doğru bir değerlendirme ve yönlendirme olmamaktadır. Çocuk destek eğitim haricinde gittiğı okul ve sınıf düzeyinde kendisi için hazırlanan

bep planları doğrultusunda öğrenimlerini gerçekleştirmesi gerekmektedir. Buda öğretmenin çocuk ile bire bir ilgilenmesi ile olacaktır. Bununla beraber çocuk Eğitim Uygulama okuluna yönlendirilecekse. Bu okullarda zorunlu Beden eğitimi dersi bulunduğundan yine çocuk okula geldiğinde ancak beden eğitimi öğretmeni tarafından değerlendirilmesi yapılmakta ve belirli bir plan ve program doğrultusunda ilerlemektedir.

T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından Eğitim Uygulama Merkezi Eğitim Programı, Beden Eğitimi Dersi ile ilgili açıklamalar bölümünde ağır düzey zihinsel yetersizliği olan çocuklar için yer almıştır (Web, 1) . Hafif düzey zihinsel yetersizliği olan çocuklar için ise kaynaştırma için gittikleri okulda Milli Eğitim Bakanlığı, Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğünce, haftalık ders çizelgeleri belirtilmiştir. Bu çizelge normal gelişim gösteren çocukların programı ile aynıdır. Yalnızca uygulamalar ile ilgili açıklamalar kısmında yönlendirmeler yapılmış olup, özellikle hafif düzey zihinsel yetersizliği olan çocuklarda serbest etkinlikler ile ilgili açıklamalar bölümünde oyunun önemine vurgu yapılmıştır. Hafif düzey zihinsel yetersizliği olan çocukların bir kısmı destek eğitim amaçlı özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerine gelmektedirler. Çalışmamızdaki 7-9 yaş çocuklar kaynaştırma öğrencisi oldukları okullarda Oyun ve Fiziki Etkinlikler derslerinde bu ihtiyaçlarını karşılamaya çalışmaktadırlar. Kaynaştırma/Bütünleştirme öğrencilerinin sınıf öğretmenleri tarafından psikomotor becerilerinin değerlendirilmesi gereklidir. Bu manada da kaynaştırma eğitiminin önemi ve disiplinler arası çalışmada oyun ve fiziki etkinlikler dersinin beden eğitimi öğretmeni tarafından yürülmesinin önemi ortaya çıkmaktadır

2.17 ÖZEL GEREKSİNİMLİ BİREYLERDE KAYNAŞTIRMA/BÜTÜNLEŞTİRME

Eğitim alanı içinde en çok karşımıza çıkan kaynaştırma/bütünleştirme kavramıdır. Bu kavram eğitsel bir anlam içerir ve özel gereksinimli çocukların uyarlanmış eğitim ve öğretim destekleri ile normal eğitim yapan sınıflara yerleştirilmeleri ve eğitim öğretim hayatlarını en az kısıtlayıcı eğitim ortamlarında devam etmeleri olarak tanımlanabilir.

Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği, dördüncü kısım, birinci bölüm madde 23

“Kaynaştırma yoluyla eğitim; özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimlerini, destek eğitim hizmetleri de sağlanarak yetersizliği olmayan akranları ile birlikte resmî ve özel; okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan özel eğitim uygulamalarıdır” şeklinde tanımlanmıştır (ÖEHY, 2012; Atkın, 2013:19; Batu ve diğerleri, 2014:10).

Bütünleştirme eğitiminde amaç yetersizliği olan çocuğun normal gelişim gösteren bir çocuk haline getirmek değil, çocuğun varolan ilgi ve yeteneklerinin geliştirilmesi ve en üst düzeyde kullanmasını sağlayarak toplum içinde, toplumla bütünleşmiş ve yaşamını rahat bir şekilde devam ettirebilmesini sağlamaktır. Bütünleştirme eğitiminde en az kısıtlayıcı ortamda yapılması çocuğun gelişimi için önemlidir.

Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği En az sınırlandırılmış eğitim ortamını: “Özel eğitime ihtiyacı olan bireyin; toplumla bütünleşmesini sağlamaya yönelik sosyal, öz bakım, dil ve iletişim alanlarındaki davranışlar ile düzeyine uygun akademik ve mesleki bilgi ve becerileri kazandırmak amacıyla destek eğitim hizmetlerinin de verildiği ve mümkün olduğunca yetersizliği olmayan akranlarıyla bir arada olmasını sağlayan en uygun eğitim ortamıdır” şeklinde tanımlamıştır (ÖEHY,2012; Atkın, 2013:20).

Milli Eğitim Bakanlığı, Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından 19.10.2017 tarihinde yayınlanan kaynaştırma/bütünleştirme yolu ile eğitim uygulamaları genelgesinde değişikliğe gidilmiş ve amacını; “Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin her tür ve kademedeki diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmelerini sağlamaktır. Bu uygulamalar kapsamında özel eğitim ihtiyacı olan bireyler, kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimlerini, yetersizliği olmayan akranları ile birlikte aynı sınıfta tam zamanlı sürdürebilecekleri gibi özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarakta sürdürebilirler. Yarı zamanlı kaynaştırma uygulamaları, öğrencilerin yetersizliği olmayan akranları ile bazı derslere aynı sınıfta ya da ders dışı etkinliklere birlikte katılmaları yoluyla yapılmaktadır” şeklinde ifade edilmiştir.

Yine aynı genelgenin okullarda alınması gerekli tedbirler ile ilgili bölümü 9. Maddesi gereği “Özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin derslere ve ders dışı sportif, sosyal ve kültürel etkinliklere etkin olarak katılmalarının sağlanması yönünde gerekli tedbirler okul yönetimince alınacaktır” denmiştir (MEB, 2017).

2.17.1 Kaynaştırma Eğitiminde Dikkate Alınacak Hususlar

Yönetmelikte açık bir şekilde ifade edilmiştir. Bunlar;

- a) “Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin, eğitimlerini öncelikle yetersizliği olmayan akranları ile birlikte aynı kurumda sürdürmeleri sağlanır”.
- b) “Özel eğitime ihtiyacı olan bireyler kaynaştırma yoluyla eğitimlerini, yetersizliği olmayan akranları ile birlikte aynı sınıfta tam zamanlı sürdürebilecekleri gibi özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak da sürdürebilirler. Yarı zamanlı kaynaştırma uygulamaları, öğrencilerin bazı derslere yetersizliği olmayan akranlarıyla birlikte aynı sınıfta ya da ders dışı etkinliklere birlikte katılmaları yoluyla yapılır”.
- c) “Eğitim hizmetleri, bireylerin eğitim performansına ve öncelikli ihtiyaçlarına göre planlanır”
- ç) “Kaynaştırma yoluyla eğitimlerine devam eden öğrenciler, yetersizliği olmayan akranlarıyla aynı sınıfta eğitim görmeleri hâlinde kayıtlı buldukları okulda uygulanan eğitim programını; özel eğitim sınıflarında ise sınıfın türüne göre bu Yönetmeliğin 26 ncı ve 27 nci maddelerinde belirtilen eğitim programını takip ederler. Öğrencilerin takip ettikleri programlar temel alınarak eğitim performansı ve ihtiyaçları doğrultusunda BEP hazırlanır”.
- d) “Kaynaştırma yoluyla eğitim uygulaması yapılan okul ve kurumlarda, bu Yönetmeliğin 73 üncü maddesinde yer alan hükümler doğrultusunda BEP geliştirme birimi oluşturulur”.
- e) “Kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamaları yapılan okul ve kurumlarda öğrencinin yetersizliğine uygun fiziksel, sosyal, psikolojik ortam düzenlemeleri yapılır. Bu okul ve kurumlarda öğrenciye verilen eğitim hizmetlerinin etkin bir biçimde yürütülebilmesi amacıyla özel araç-gereç ile eğitim materyalleri sağlanır ve destek eğitim odası açılır”
- f) “Kaynaştırma uygulamaları yapılan okul ve kurumlardaki personel, diğer öğrenciler ve onların aileleri özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin özellikleri hakkında okul idaresince yapılan planlama doğrultusunda RAM, BEP geliştirme birimindeki ilgili kişilerce bilgilendirilir”.
- g) “Okul ve kurumlarda, kaynaştırma yoluyla eğitim alacak bireylerin bir sınıfa en fazla iki birey olacak şekilde eşit olarak dağılımı sağlanır”.
- ğ) “Kaynaştırma yoluyla eğitimlerine devam eden bireylerin bulunduğu sınıflarda sınıf mevcutları; okul öncesi eğitim kurumlarında özel eğitime ihtiyacı olan iki bireyin bulunduğu sınıflarda 10, bir bireyin bulunduğu sınıflarda 20 öğrenciyi geçmeyecek

şekilde düzenlenir. Diğer kademelerdeki eğitim kurumlarında ise sınıf mevcutları; özel eğitime ihtiyacı olan iki bireyin bulunduğu sınıflarda 25, bir bireyin bulunduğu sınıflarda 35 öğrenciyi geçmeyecek şekilde düzenlenir”.

- h) “Kaynaştırma yoluyla eğitimlerine devam eden öğrencilerin destek eğitim hizmeti almaları için gerekli düzenlemeler yapılır. Bu doğrultuda destek eğitim hizmetleri, sınıf içi yardım şeklinde olabileceği gibi destek eğitim odalarında da verilebilir”.
- ı) “Özel eğitim okul ve kurumlarına devam eden öğrencilerin kaynaştırma uygulamaları kapsamında, yetersizliği olmayan akranlarının devam ettiği okul ve kurumlarda bazı derslere ve sosyal etkinliklere katılması için gerekli tedbirler alınır”.
- i) “Kaynaştırma yoluyla eğitimlerine devam eden öğrencilerin yetersizlik türü, eğitim performansı ve ihtiyacına göre; araç-gereç, eğitim materyalleri, öğretim yöntem ve teknikleri ile ölçme ve değerlendirmede gerekli tedbirler alınarak düzenlemeler yapılır”.
- j) “Kaynaştırma uygulamaları ilköğretim programlarını uygulayan özel eğitim okul ve kurumlarında; yetersizliği olmayan öğrencilerin, yetersizliği olan öğrencilerle aynı sınıfta eğitim görmeleri yoluyla ya da yetersizliği olmayan öğrenciler için bu okul ve kurumların bünyesinde ayrı sınıf açılması şeklinde de uygulanabilir”.
- k) “Yetersizliği olmayan öğrenciler, istekleri doğrultusunda, çevrelerindeki özel eğitim okullarında açılacak sınıflara kayıt yaptırabilirler. Bu sınıfların mevcutları 5’i özel eğitime ihtiyacı olan birey olmak üzere okul öncesi eğitimde en fazla 14, ilköğretim ve ortaöğretimde 20, yaygın eğitimde 10 öğrenciden oluşur” (ÖEHY, 2012:9) denmiştir

2.17.2 Kaynaştırma Eğitiminin İlkeleri

- Özel eğitim ihtiyacı olduğu belirlenen bireyin akranları ile aynı kurumda eğitim alma hakkı vardır
- Bütünleştirme/kaynaştırma genel eğitimin ayrılmaz parçasıdır.
- Bireyin aldığı eğitim hizmetleri, yetersizlik gösterdiği alanlara göre değil eğitim ihtiyaçlarına göre planlanmalıdır.
- Karar verme süreci aile-okul-eğitsel tanılama sürecine göre gerçekleştirilir.
- Kaynaştırma eğitimine erken başlamak esastır
- Kaynaştırma eğitiminde bireysel farklılıklar esastır
- Eğitim normal gelişim gösteren bireyler ve doğal ortamlarda verilmelidir.
- Eğitim bireyi toplumun bir parçası haline getirmeyi amaçlar.

- Gönüllülük, sevgi, sabır ve gayret gerekmektedir (Atkın, 2013: 24)

İyi uygulanan kaynaştırma eğitiminin sadece özel eğitim ihtiyacı olan çocuğun yanında normal gelişim gösteren çocuğun da gelişim alanlarına katkı sağlamaktadır. Kaynaştırma öğrencisi kendi akranları ile bir arada olarak etkileşimde, iletişimde bulunmakta ve, yaşlıları ile birlikte kazanacağı deneyimleri yaşamaktadır normal gelişim gösteren çocuk ise bu deneyimlerin yanında empati kurma, farkındalığının artması, başkalarına yardım etme gibi zihinsel ve duygusal açıdan da gelişimine katkı sağlayacaktır. Bütün bunların gerçekleştirilmesinde ve kaynaştırma eğitiminin amacına ulaşmasında en önemli faktörlerden biri öğretmenlerdir. Öğretmenin sınıfındaki kaynaştırma öğrencisi ile kurduğu ilişkisi, tutumu, bakış açısı, aile ile olan iletişimi çok önemlidir. Bununla beraber öğrencilerin destek eğitim için gitikleri rehabilitasyon merkezlerindeki öğretmenleri ile olan koordineli hareket etmek ve iş birliği yapmasında çocuğun performansının en üst düzeye çıkması açısından çok önemlidir.

2.18 YETERSİZLİĞİ OLAN ÇOCUKLARDA BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ EĞİTİM PROGRAMLARI (BEP)

Bu bölümde yetersizliği olan bireyler için hazırlanan bireyselleştirilmiş eğitim programlarının nasıl hazırlandığı, uygulandığı ve beden eğitimi ve oyun açısından bahsedilecektir.

Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği madde 6, e bendinde

“ Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin bireysel yeterlilikleri ve tüm gelişim alanlarındaki özellikleri ve akademik disiplin alanlarındaki yeterlilikleri dikkate alınarak, bireyselleştirilmiş eğitim planı geliştirilir ve eğitim programları bireyselleştirilerek uygulanır.” (ÖEHY,2012) şeklinde tanımlamış ve bireyselleştirilmiş eğitim programını zorunlu tutmuştur.

Başka bir ifade ile BEP; çocuğun o anki durumunun ne olduğunu, çocuğa ne ve nasıl eğitim verilmesi gerektiğini, nerede ve kim tarafından eğitim verileceğini, eğitimin ne kadar sürmesi gerektiğini, programın yararlı olup olmadığını değerlendirilmesini, belirlenen hedeflerin öğrenilip, öğrenilmediğinin ve nasıl değerlendirileceğini tarif etmelidir (Sarı ve İlik, 2014:7).

BEP kimler tarafından geliştirilir ve amaç nedir. Yönetmelik gereği BEP'in hazırlanması sürecinde;

Bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme birimi, okul/kurum müdürü veya görevlendireceği bir müdür yardımcısının başkanlığında;

- a) Bir gezerek özel eğitim görevi yapan öğretmen,
- b) Bir rehber öğretmen,
- c) Bir eğitim programları hazırlamakla görevlendirilen öğretmen,
- ç) Öğrencinin sınıf öğretmeni,
- d) Öğrencinin dersini okutan ilgili alan öğretmenleri,
- e) Öğrencinin velisi,
- f) Öğrenci,

Olmak üzere bu kişilerden oluşabilir. Oluşturulan bu ekip aşağıdaki amaçlara göre hareket eder.

- 1- Çocuğun eğitsel performans düzeyinin belirlenmesi,
- 2- Uygun eğitim ortamları ve sunulacak destek eğitim hizmetlerinin belirlenmesi
- 3- Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanması
- 4- Uzun ve kısa dönem amaçların belirlenmesi
- 5- Uygun öğretim materyalleri ve yöntemlerinin belirlenmesi
- 6- BEP'in uygulanması, izlenmesi ve değerlendirilmesi için sorumlulukların belirlenerek, zaman çizelgesinin hazırlanması ve değerlendirilmesi şekline karar verilmesi sürecini kapsar.

Performans raporu çocuğun o anki durumunu yansıtan, yapabildikleri ile yapamadıklarını içeren, ölçülebilir, gözlenebilir özellik taşıyan, uzun ve kısa dönem hedefleri belirlemeye olanak sağlayıcı, çocuğun becerileri gerçekleştirme düzeyinin de belirtildiği özelliklerde olmalıdır. Ayrıca ortalama başarı düzeyi ve çocuğun içinde bulunduğu grubun düzeyi de dikkate alınmalıdır (Şahin ve diğerleri, 2015:77; Sarı ve İlik, 2014: 48; Avcıoğlu, 2013:67; Çolak, 2014:59; Akçin, 2013:345; Kargın, 2013: 64). Performans belirleme formları MEB, Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından oluşturulan Performans Belirleme Formu

kullanılmaktadır. Bu form uzun ve kısa dönem amaçların belirlenmesinde yardımcı olmaktadır. Uzun dönem amaçlara ulaşmada yardımcı olacak ölçülebilir basamaklardan oluşan kısa dönem amaçlar oluşturulur. Uzun dönemli amaçlara ulaşmak için kısa dönemli amaçların mantıklı ve eğitsel sırada hazırlanması gereklidir. Diğer bir deyişle, kısa dönemli amaçlar çocuğun bir yıl sonra ulaşacağı tahmin edilen uzun dönemli amacın öğretim basamaklarıdır. Çocuğun belirlenen kısa dönem hedeflere ulaşıp ulaşmadığını karar vermek için değerlendirmenin hangi yöntemlerle (gözlem, kontrol listeleri vb.) yapılacağına BEP hazırlama aşamasına karar verilir. Değerlendirme aşamasında çocuğun amaçta belirtildiği gibi gelişip gelişmediği değerlendirilir (Şahin ve diğerleri, 2015:78; Sarı ve İlik, 2014:48; Avcıoğlu, 2013:67; Çolak, 2014:59; Akçin, 2013:345; Kargin, 2013: 64; Eyyip, 2014:66). Zihinsel yetersizliği olan bireyler için performans belirleme formu, eğitim modüllerinden oluşmaktadır ve psiko-motor beceriler 120 saat olarak belirlenmiştir (MEB, 2009). Psiko motor beceriler modülü, Büyük kasları Geliştirici ve Küçük kasları geliştirici çalışmalar olarak iki kısma ayrılmıştır (MEB, 2009) Araştırmada büyük kasları geliştirici çalışmalara yönelik yapıldığı için bu bölüm yöntem kısmında gösterilmiştir. Büyük kasları geliştirici çalışmalar performans belirleme formunda onbir beceriden oluşmaktadır. Yukarıdaki anlatılan BEP hazırlık süreci sonunda çocuğun yıllık BEP Planı hazırlanır. Ekte örnek beden Eğitimi dersi BEP örneği bulunmaktadır. İlkokullarda oyun ve fiziki etkinlikler dersi için BEP planı müfredat dahilinde de hazırlanmakta ve bu planlarda kazanımlar, etkinlikler ve ölçme ve değerlendirme kısmında belirtilmektedir. Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezleri çocuğun eğitsel değerlendirmesi dahilinde destek eğitim vermekte ve RAM tarafından gelen BEP planı doğrultusunda eğitim yapılmaktadır. Bu manada psiko-motor beceriler bölümündeki uzun dönem hedefler bölümündeki beceriler bu kurumlarda daha spesifik çalıştırılacağından dolayı çocuğun okul performansında olumlu etkileyecektir.

2.19 ZİHİNSEL YETERSİZLİĞİ OLAN ÇOCUKLARDA BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ ÖĞRETİM PROGRAMLARI (BÖP)

Çocuğun eğitiminden sorumlu olan öğretmenin, çocuğa kazandıracığı hedef davranışların, öğretme ve öğrenme faaliyetlerinin nasıl bir ortamda yapılacağını, hangi

yöntem ve materyallerin kullanılacağını ve değerlendirmeyi nasıl yapacağını gösteren bireyselleştirilmiş öğretim programı (BÖP) şeklinde hazırlanır (Şahin ve diğerleri, 2015:80; Avcıoğlu, 2013:99). Rehabilitasyon Merkezleri çocuğun RAM'dan gelen raporunda belirtilen uzun dönem hedefleri doğrultusunda kısa dönem hedeflerin gerçekleştirilerek, bir yılsonunda uzun dönem hedeflere ulaşmasını amaçlamaktadır.

Kısaca bireysel eğitim programı (BEP) alan çocuğun, belirlenen kısa dönem hedeflerin gerçekleştirilmesi için, ayrıntılı bir şekilde yazılan öğretim basamaklarıdır ve öğretmenin yapabileceklerini gösteren bir kılavuz niteliğindedir. Beden eğitimi ve oyun dersi kapsamında kullanıldığında da Bireyselleştirilmiş Hareket Öğretim Programı (BHÖP) şeklinde kullanılabilir. Ekte beden eğitimi BÖP örneği mevcuttur. BÖP'te bulunması gereken başlıklar,

İyi bir öğretim planının özelliklerini şu şekilde sıralayabiliriz;

- Planın kullanışlı olması,
- Zamandan, araç-gereç ve kaynaklardan tasarruf sağlanmalı
- Öğrenme ilkelerine ve öğretme kurallarına uygun hazırlanmalıdır (Şahin ve diğerleri, 2015:80; Avcıoğlu, 2013:99).

Ayrıca öğretmen değişikliklerinde, yeni gelen öğretmene çocuğun o zamana kadar ayrıntılı olarak neler yaptığı hakkında da bilgi vermektedir. Bu manada BÖP planlarının önemi ortaya çıkmaktadır.

2.20 ZİHİNSEL YETERSİZLİĞİ OLAN BİREYLERDE ÖĞRETİM YÖNTEM VE TEKNİKLERİ

Zihinsel yetersizliği olan bireylerin ihtiyaçlarının karşılanması amacıyla gelişim özellikleri göz önüne alınarak hazırlanan özel eğitim süreçleri disiplinler arası bir yaklaşımla uygulandığında başarıya ulaşmaktadır.

Özel eğitimde ki bu ekip; özel eğitim uzmanları, çocuk gelişim uzmanı, psikolog, psikolojik danışmanlık ve rehberlik öğretmenleri, sınıf öğretmeni, resim, müzik, beden eğitimi öğretmenleri, dil-konuşma terapisti, doktor, fizyoterapist, hemşire, diyetisyen, odyolog gibi ilgili diğer personel yer almaktadır (Dönmez, 2015:22;).

Spor bilimi açısından da bu programlar; “Uyarlanmış Fiziksel Eğitim” olarak adlandırılmaktadır. Uyarlanmış fiziksel eğitim; özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin motor beceri, temel hareket becerileri, fiziksel uygunluk, oyun, su içi egzersizler, spor, dans ve drama gibi etkinlikleri kapsayan ve bu doğrultuda hazırlanan özelleştirilmiş programlardır (Yanardağ, 2017:119; Koparan, 2003:155; Sherril, 2007:2; Lytle, 2010:40). Beden eğitimi dersleri de özel gereksinimi çocukların eğitim müfredat programlarında yer almaktadır.

Dünyada da bu bakış açısıyla hareket edilmekte ve önem verilmekle birlikte Uyarlanmış fiziksel eğitim programları geçmişten günümüze, özel gereksinimli bireyler için uygulanmaktadır (Kırımoğlu, 2017:9; Reid, 2015:9; Reid, 2016:7; Tıngstrom, 2016:37; Piletic, 2010:26; Valkova ve Gorny, 2013:111; Lavay ve diğ., 2014:24; O’Brien ve diğ., 2009:46; Winnick, 2011:368).

Beden eğitimi ve oyun uygulamalarının zihinsel yetersizliği olan bireylerin tüm gelişim alanları üzerindeki etkileri yapılan çalışmalarda (Duplanty ve diğerleri, 2014:29; Lang ve diğerleri, 2011:1297; Biddle ve Asare, 2011:887; Fedewa ve Ahn, 2011: 522; Lang ve diğerleri, 2010:268; Groff ve ark. 2009:319; Çevik ve Kabasakal, 2013:75; İlhan, 2008:316;) belirtilmiştir.

Zihinsel yetersizliği olan çocukların eğitimlerinde kullanılan, öğretim yöntemleri ve teknikleri aşağıda verilmiştir.

- 1- Uygulamalı davranış analizi; hedeflenen öğrenmelerin gerçekleşmesi için, çevredeki olayların sistemli bir şekilde düzenlenmesidir. Altı temel süreç üzerinde oluşur.
 - Yeni öğretilecek beceri ve davranışın açık bir şekilde tanımının ve analizinin yapılması,
 - Çocuğun beceri ile ilgili performansının doğrudan ve sıklıkla ölçülmesi,
 - Öğrencinin aktif katılımı sağlanmalı,
 - Öğrencinin performansına yönelik anlık ve sistemli geri bildirim sağlanması,
 - Uyarıcı yoluyla öğrenci tepkilerinin, öğretimsel ipuçlarından da faydalanarak doğal ortamlardaki uyaranlara ilişkilendirilmesi
 - Öğrenilen becerilerin değişik ortamlarda genellenmesinin ve sürdürülmesinin geliştirilmesi (Tekinarslan, 2013:157; Metin ve Işıtan, 2015:172; Özokçu, 2013:71).

- 2- Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları: özel eğitim alan tüm öğrenciler için bir öğretim yılı süresince gelişim alanlarındaki eğitsel ihtiyaçlarını karşılamak üzere hazırlanan ve yasal zorunluluğu olan yazılı programlardır.
- 3- Beceri Analizi: öğretimsel hedefler doğrultusunda kazandırılacak becerinin basamaklara ayrılarak sıraya konulmasıdır. Zihinsel yetersizliği olan bireyler, biliş ötesi becerilerdeki sınırlılıkları yaptıkları işlerdeki sırayı takip etmede ve bir sonraki basamağa geçmeyi zorlaştırmaktadır. Bu yüzden de öğretilecek becerinin (top tutma, ip atlama) doğru sırada basamaklanması gereklidir. Beceri analizi kendi içinde ikiye ayrılır.
 - İleri zincirleme Yöntemi: yapılacak becerinin ilk yapılandan son yapılanı kadar basamaklandırılmasıdır. Öğrenci bir basamağı tam olarak yapmadan diğer basamağa geçilmez.
 - Geri zincirleme Yöntemi: yapılacak becerinin son basamağından ilk basamağına doğru öğretilmesidir.
 - Tüm beceri Yöntemi: beceri ileri zincirleme yöntemine göre basamaklandırılır ve bütün işlem basamakları için öğretim gerçekleştirilir, beceri basamakların ait ipuçları yavaş yavaş geri çekilerek becerinin tümünün gerçekleştirilmesi sağlanır. Beceri öğretimini kolaylaştıracak öğretim ortamında kullanılan ipucu çeşitleri; fiziksel yardım, model olma ve sözel ipucudur.
- 4- İş Birliğine Dayalı Öğrenme: öğrencilerin bireysel yada rekabete dayalı çalışmalara yer verildiği kadar iş birliğine dayalı öğrenmede çocukların gelimini arttırmaktadır. Akranları ile rekabet yerine birlikte hareket etmeyi öğrenirler.

Davranış Değiştirme Programı: uygun olmayan davranışların değiştirilmesi amacıyla kullanılır. Amaç olumlu davranışların pekiştirilmesi, olumsuz davranışların azaltılması ve söndürülmesidir. Burada pekiştirmeler, söndürmeler, hoş giden uyarıyı çekme ve hoş gitmeyen uyarıyı verme yer almaktadır.

Doğrudan Öğretim Yöntemleri: zihinsel yetersizliği olan bireylerin eğitiminde kullanılan en yaygın yöntemlerden biridir. Öğretmen merkezli teknikleri içerir. Anlatım, gösteriler, tekrar yapma, alıştırma, soru sorma gibi yöntemleri içermektedir (Tekinarslan, 2013:157; Metin ve Işıtan, 2015:172; Özokçu, 2013:71).

2.21 SOSYAL DAVRANIŞ VE BECERİLER

İnsan toplum içinde yaşayan sosyal bir varlıktır. Yaşadığı toplumla etkileşim içinde olduğu içinde etkilenir ve etkiler. Bu manada bulunduğu topluma uyum sağlaması en temel işlevlerinden biridir. Diğer bir deyişle toplumun beklentilerine uygun davranışlar sergilemesi ve daha kaliteli bir yaşam için davranış düzenlemesi ve kişiler arası ilişkilerde yasal zorunlulukların dışında uyulması gereken saygı ve nezaket kurallarıdır (Demirkaya, 2013:7; Aytürk,2013:9). Sosyalleşme süreci, doğum ile başlar ve ömrü boyunca devam eder. Bu süreç bireyin toplumda geçerli olan değerleri, inançları, tutumları, davranış kalıplarını öğrenmesi ile başlar, çocukluk ve gençlik döneminde girdiği gruplarda geçerli olan değer, tutum ve rol beklentilerine göre sosyo-kültürel kişiliğini kazanması ile devam eder. Çocuk ait olduğu grup ya da topluluğun sosyal davranış kurallarını öğrenmek ve bunlara uymak zorundadır, aksi halde toplumun tepkisi ile karşılaşarak soyutlanır (Silah, 2000:388; Dönmezer, 1990:140). Bu sosyalleşme sürecinin sağlıklı bir şekilde ilerlemesi ve gelişmesi içinde sosyal becerilerin çocuklara kazandırılması gereklidir.

Çocukların sosyal gelişimi ile ilgili farklı sosyal kuramlar, sosyal davranışların nerede, nasıl, ne şekilde ve ne zaman öğrenildiği ile ilgili bilgi sunar. İnsanların birbirinden öğrenmesi olgusunu ilk ortaya atan John Dewey olmuştur. Dewey insanın topluluk içinde büyüdüğünü ve bunun değişmez bir gerçek olduğunu söylemiştir. Bireyin sosyal etkileşim sonucu deneyim ve düşüncelerini paylaşması sonucu kendine özgü belleğini oluşturur. Okul küçük bir toplumdur, çocuklar için anlam ifade eden faaliyetler içinde birlikte çalışarak problem çözmenin öğretildiği bir yer olmalıdır şeklinde ifade etmiştir. Sosyal öğrenme ile ilgili Lev Vygotsky potansiyel gelişim alanı kavramını kullanmış ve öğrenmenin sosyal ortamda, öğrenenin ilgisi dâhilin de ve öğretmenin rehberliğinde gerçekleştiğini savunur. Freud çocuğun, sosyalleşmesini anne ve babasına karşı duyduğu duygusal bağın diğer bireylere uzantısı şeklinde tanımlamıştır. Freud'a göre kişilik, bireyin psikoseksüel evrelerden geçmesi oluşur. Bu evrelerden 6-11 yaş arası Latent dönemde çocukların enerjileri yeni beceri ve ilgilere döner ve anne babanın yerini kendi cinslerinden olan akranları alır. Freud'un kuramının izleyicisi olarak Ericson ise insan yaşamının sekiz evre içinde almıştır. Güven duygusunun kazanılması ile başlayıp, benlik bütünlüğünün sağlanması ile sona erdiğini söylemiştir. Bu evreleri başarı ile geçiren insanlar uygun sosyal ve davranış

içindedirler. Çocukların anne, baba ve bakıcı durumundaki kişilerle ilişki kurarak öğrenmelerin başladığını sonra ise kardeş, akran ve diğer kişilerin katılımı ile sosyal becerilerin kazanıldığını söylemiştir. Günümüzde sosyal öğrenme kuramı denildiğinde Albert Banduradır ve davranışların zihinsel süreçler sonucunda oluştuğunu, davranış kazandırma, değiştirme ve güçlendirme süreci açıklanırken, insan ilişkilerinin düşünceyi oluşturma sürecine etkisi ile birlikte ele alınması gerektiğini belirtmiştir (Çetin ve diğerleri, 2003:17; Korkmaz, 2015: 247; Ağır, 2014: 231; Bee ve Boyd, 2009:516; İnanç ve diğerleri, 2015: 39; Erden ve Akman, 2004: 86; Senemoğlu, 2005:72; Zastrow ve Ashman, 2014:239; Kağıtçıbaşı, 2012:81).

Sosyal beceri kavramına girmeden önce sosyal yeterlilik terimine açıklık getirmekte faydalı olacaktır. Bu iki terim birbirinden ayırt etmek güçtür. Birbirinin yerine kullanıldığı görülmektedir. Temelinde ki mantık bireyin sosyal becerisi varsa, sosyal olarak yeterlidir şeklinde düşünülmektedir (Avcıoğlu, 2009: 8). Sosyal beceri için birçok farklı tanım yapılmıştır.

Sosyal yeterliliğin, toplumsal yönden kabul edilecek ve bireyin hem kendisine, hem de karşındakilere yararlı olacak bir biçimde davranabilme becerisi olduğudur (Dowrick, 1986:5). Sosyal beceriler bireyin, diğer bireylere karşı davranışları ile ilgilidir. Diğerlerinin duygularına ve haklarına saygı duymak, iyi ilişkiler içinde olabilmek, grup içerisinde uygun sosyal davranışlar sergilemek olarakta (Çetin ve diğerleri, 2003:28; Çiftçi ve Sucuoğlu, 2012:19) tanımlanmıştır.

Sosyal beceri; yaş farkı olmaksızın toplumda bulunan bireylerin, sosyal ortamlarda yaşamını olumlu yönde etkileyerek olumlu iletişim ve etkileşim kurmasını ve onay almayı sağlayan davranış örüntüleridir. Bireyler arasında sağlıklı ilişkiler kurulmasının temelini oluşturur (Samancı ve Uçan, 2017:282; Yelpaze, 2015:501; Yüksel, 2004: 1).

Sosyal becerinin belli başlı özellikleri aşağıdaki gibi sıralanabilir;

- Öğrenme yolu ile kazanılır,
- Belirli sözel ve sözsüz davranışlardan oluşur,
- Uygun ve etkin tepkileri, örnek alınan davranışları içerir,
- Sosyal çevreden gelen olumlu tepkilerin artmasını sağlayarak, var olan becerilerin pekişmesine olanak tanır,
- Çevrenin özelliklerinden etkilenir,

- Sosyal başarıdaki yetersizlikler belirlenir ve bu duruma uygun eğitim programları hazırlanabilir,

Calderalla ve Merell (1997), sosyal becerileri daha ayrıntılı sınıflandırabilmek için yaptıkları çalışmalarda sosyal becerilerin beş boyutunu belirlemişlerdir. Bunlar;

1. Akranlarla ilişki becerileri
2. Kendini kontrol etme becerileri
3. Akademik beceriler
4. Uyum becerileri
5. Atılganlık becerileri

Şeklinde çocuk ve ergenlerde sosyal becerileri sıralamışlardır (Calderalla ve Merell, 1997. akt. Avcioğlu,2009:12).

Bu maddelerden de anlaşılacağı gibi, sosyalleşmenin insan yaşamının ayrılmaz bir parçası olduğudur. Sosyal becerileri yeterince gelişmemiş olan bireyler akranları tarafından kabul görmeyip, dışlanabilir, ihmal edilebilir veya istismarla karşılaşabilirler (Çetin ve diğerleri, 2003:29; Hoccoğlu, 2009:13).

Çocuklar ilkokula başladıkları dönem itibariyle birlikte evin ortamından, okulun ortamına girmeleri ile kendilerinden yeni davranış biçimleri geliştirmeleri beklenir. Çocuğun akranları ile birlikte sosyalleşmenin getirdiği etkileşim ve iletişim halinde yaşam becerilerini öğrenmesi, akademik gelişmeleri içinde etkilidir. Diğer bir ifade ile kendisini ve duygularını toplum içinde nasıl ifade edebileceğini, nasıl soru sorabileceğini, karşısındakini nasıl dinleyeceği ve anlayabileceğini, zor durumlarla nasıl ve ne şekilde başa çıkabileceğini öğrenmesi önemlidir (Akkök,1999:19; Samancı ve Uçan, 2017:282).

Bu öğrenme süreçlerin gerçekleşmesinde dört aşama ele alınır. Dikkat, hafızaya alma, yeniden üretme ve güdülenme. Çocuklar öğrenmede ilk olarak çevrelerini model ya da örnek alırlar. Hafızada tutma aşamasında gözlemlediklerini hatırlamak için görsel ve sözel kodlar kullanırlar. Yeni öğrenilen davranışın yaşama geçirilmesi ise; yeniden üretme olarak gerçekleşir. Çocuk yeni davranışa dikkatini ne kadar iyi verip, ne kadar iyi hatırlasada uygun şekilde yapamıyabilir. Güdüleme burada devreye girerek uygun davranışın ortaya çıkmasında yüreklendirme ve pekiştirme işini üstlenir. Oyun ortamlarında çocuklar akranlarını izleyip örnek alarak sosyal davranışları öğrenmeye çalışırlar. Oyun çocuğun imgeleme gücünü arttıracak, sıra bekleme, başkalarının

duygularına saygılı olma, empati kurma, yardımlaşma gibi becerileri kazandıracak doğal imkanlar yaratır. Bu manada sosyal öğrenme kuramı çocuğun akran ve pekiştirme ile davranışı kazanmasını, bilişsel kuramlar ise çocuğun oyunda rol alması ile sosyal beceriler geliştirdiğini ileri sürer (Çetin ve diğerleri, 2003: 19).

Zihinsel yetersizliği olan çocuklar, normal gelişim gösteren yaşlılarını yeteri kadar gözlemleme olanağı bulamadıkları için görerek öğrenme adına sosyal becerilerini yeterince öğrenememektedirler, zihinsel yetersizliği olan çocuklarda sosyal beceri gelişimlerinin planlı ve sistemli bir şekilde öğretilmesi ve desteklenmesi gereklidir. Sosyal iletişim ve etkileşimin gerçekleştirilebilmesi için sosyal becerilerin erken dönemde öğretilmeye başlaması eğer başlanmassa, zihinsel yetersizliğe sahip olan çocukların, sosyal gelişimlerinin, akademik performanslarının yaşlılarının çok gerisinde kalacakları belirtilmektedir. Bu manada, zihinsel yetersizliği olan çocukların yaşlıları ile etkileşim sağlanabilmeleri ve içinde buldukları toplumla bütünleşmelerini sağlayacak olan sosyal becerilerin öğretimi programlarının önemi ortaya çıkmaktadır (Avcıoğlu, 2012:112; Akfırat, 2004:10; Sucuoğlu ve Özokçu, 2005:42).

2.22 ZİHİNSEL YETERSİZLİĞİ OLAN ÇOCUKLARDA SOSYAL BECERİ EKSİKLİĞİ VE DAVRANIŞ PROBLEMLERİ

Eğitim süreci içinde çocukların akademik becerilerinin yanında sosyal becerilerinin de gelişimi önemlidir. Sosyal becerilerin tesadüfi öğrenme ve bilişsel olgunlaşma ile birlikte gelişmesi beklenir. Eğitim ve öğretim ortamlarında çocukların becerilerinin gelişmesi, pekiştirilmesi ve genellenebilmesi için öğretmenler tarafından desteklenir. Bu becerilerin kazanılması çocuğun okul başarısı, uyum güçlükleri ve sosyal ilişkilerinde de etkili olmaktadır. Çocuklar, korku, kaygı, stres, gelişimsel yetersizlikler veya öğrenmek için yeterli fırsatı olmaması, gibi nedenlerden dolayı sosyal becerileri öğrenememiş olabilirler. Bu becerilerin kazandırılması ve öğretilmesi için gerekli ortamların hazırlanması ve doğru öğretim yöntemlerinin kullanılması öğretmenlerin desteği ile olmaktadır.

Sosyal becerilerde yetersiz olan çocuklar; arkadaşları tarafından kabul görmemekte ve akademik performansları düşük olmaktadır. Bu çocukların ilerleyen yıllarda

akranlarına göre duygusal ve davranış problemleri, okulu reddetme gibi sosyal sorunlarla daha fazla karşılaşma olasılıkları vardır. Bunlar arasında şiddet, psikopatoloji ve suça eğilim sayılabilir. Saldırgan ve suçlu davranışları sergileyen bireylerin sadece sosyal beceri yetersizliği değil bununla birlikte başkalarının sosyal etkileşim ve iletişimlerini de düşmanca yorumlama davranışları göstermektedirler. Sosyal becerileri yetersiz kişiler toplumdaki diğer bireylerle uyum içine yaşama becerilerini gösteremezler (Serin, 2012:20;).

Zihinsel yetersizliği olan çocukların sosyal becerileri normal gelişim gösteren akranlarına göre daha sınırlıdır. Bu sınırlılıklar zihinsel yetersizliği olan çocukların akranları ve toplumdaki diğer bireylerle iletişim kurmalarını zorlaştırmaktadır. Bunun nedenler arasında özellikle birbirlerini tanımaları ve etkileşime geçebilmeleri için yeterli fırsatların olmaması, zihinsel yetersizliği olan çocukların iletişim becerilerindeki yetersizlikleri sayılabilir. Ayrıca iletişim becerilerindeki sınırlılıklar çocukların karşılarındakinin duygularını anlama, doğru zaman ve yerde duygularını gösterememe, gibi problemler oluşturmaktadır. Buna paralel olarak zihinsel yetersizliği olan çocukların doğrudan yaşam kaliteleri etkilenmektedir. Bu yetersizliklerden dolayı öğrencinin anne-babası, arkadaşları ve öğretmenleriyle etkileşimini ayrıca yetişkinlik dönemlerinde mesleki yaşantılarını da negatif yönde etkilemektedir. Bu yüzden, sosyal becerilerin öğrenilmesi ve kullanımı konusunda destek eğitime ihtiyaç duyulmaktadır (Sucuoğlu ve Özokçu, 2005:42; Serin, 2012:23; Avcıoğlu, 2009: 15).

Sosyal beceri yetersizlikleri Gresham (1988) dört grupta sınıflandırılmıştır.

1. Beceri yetersizliği; kazanım yada öğrenme eksikliği durumudur.
2. Performans yetersizliği; çocuğun var olan sosyal becerisini kullanma ile ilgili motivasyon eksikliği veya ortaya koymak için gerekli ortamın karşılanmaması durumudur,
3. Kendini kontrol yetersizliği; duygusal tepkilerindeki artışlardan dolayı sosyal becerileri öğrenemeye bilir,
4. Beceriye ortaya koymadaki yetersizlik; çocuğun beceriyi bildiği ancak duygusal tepkilerdeki artış nedeni ile sergileyememesidir (Gresham, 1998. akt.Çiftçi ve Sucuoğlu, 2012: 23).

Sosyal becerilerin değerlendirmesi sürecinde; davranışların doğrudan gözlemlenmesi, davranış değerlendirme leklerinin kullanılması ve kendi kendini değerlendirme tekniklerinden faydalanılmaktadır (iftci ve Sucuoğlu, 2012:24; Avcioğlu, 2004: 19).

2.3 İLGİLİ ARAşTIRMALAR

2.3.1 Yurt İçi ve Yurt Dışı alışmalar

Işık (2016) yapmış olduğu ‘ ‘ Zihinsel engelli çocuklarda hemsball oyun becerilerinin motor yeterlik sonuçlarına etkisi’ ’ adlı doktora tezinde 12-16 yaş grubu 25 zihinsel yetersizliği olan çocuklara 12 hafta, haftada 3 gün oyun becerileri gelişimine yönelik uygulanan Hemsball oyun beceri gelişim programının, Bruininks-Oseretsky Motor Yeterlik Testi ile belirlenen motor yeterlik seviyesi üzerindeki etkisinin incelenmiş. Hemsball oyun beceri gelişim programının deney ve kontrol grupları arasında denge, ikili koordinasyon ve üst ekstremite koordinasyon ön test ve son test istatistiki olarak deney grubu yönünde anlamlı fark tespit edildiği bildirilmiştir.

Aslan’ın (2015) yapmış olduğu hafif düzey zihinsel yetersizliği olan ergenlerde sporun motor beceriler üzerine etkisinin incelenmesi çalışmasında hafif düzey zihinsel engelli ergenlerde spor yapmanın motor becerileri üzerine etkisini incelemek amaçlanmış ve çalışmayı 179 ergen oluşturmuştur. Araştırmada çalışmaya katılanların motor becerilerini değerlendirmek için ile Bruininks-Oseretsky Motor Yeterlik Testinin İkinci Versiyonunun Kısa Formu (BOT 2-KF) kullanılmış ve elde edilen veriler sonucunda, hafif düzey zihinsel yetersizliği olan ergenlerin motor becerilerinin artmasının sağlanmasında, sporun önemli olduğunu belirtmiştir.

Karakoç (2015) yapmış olduğu ‘ ‘ 12 haftalık rekreatif fiziksel etkinlik programının eğitilebilir zihinsel engellilerin ve ailelerinin üzerine etkileri’ ’ adlı çalışmasında 13–18 yaş aralığındaki 16 eğitilebilir zihinsel engelli çocukla, 12 haftalık rekreatif fiziksel etkinlik programının fiziksel kapasitelerinin gelişime ve ailelerinin depresyon düzeylerine olan etkisinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen çalışmada Brockport Fiziksel Uygunluk Testi ve ocukların Ebeveynlerin Depresyon davranışsal bulguları içinde "Beck Depresyon Envanteri" uygulanmıştır. Çalışmanın sonucunda da, 12 haftalık rekreatif fiziksel etkinlik programının engelli gençlerin fiziksel özellikleri ve

bu gençlerin ebeveynlerinin depresyon durumları üzerine olumlu etki yarattığı belirtilmiştir.

Top (2015) yapmış olduğu “ 12 haftalık yüzme egzersizinin zihinsel engelli bireylerin fiziksel uygunluk düzeylerine etkisinin incelenmesi” çalışmasında 12 haftalık yüzme egzersizinin 14-19 yaş 28 (15 deney, 13 kontrol) zihinsel engelli bireylerin fiziksel uygunluk düzeylerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonucunda zihinsel engelli bireyler ile çalışılırken yeni antrenman programlarının uygulanmasına ve mevcut antrenman programlarının da revize edilmesine ihtiyaç duyulduğu. Düzenli olarak uygulanan antrenman programları ve egzersizlerin zihinsel engelli bireylerin fiziksel ve motor gelişimlerine olumlu katkılar sağlayarak yaşam kalitelerinin artmasında etkili olabileceği belirtilmiştir.

Yan (2015) zihinsel yetersizliği olan bireyler arasında denge, spor ve fiziksel aktivitenin teşvik edilmesi için akran eğitiminin kullanılması amacıyla gerçekleştirilen çalışmada, 22 zihinsel yetersizliği olan bireye 6 hafta haftada 2 gün uygulanan program sonucunda yapılan ön test- son test puanlarında bel çevresi, denge ve fiziksel aktivite katılımlarının arttığı saptanmıştır. Akran eğitimi, zihinsel yetersizliği olan bireyler arasında fiziksel aktivite, eğitim ve denge konularında etkili olduğu ifade edilmiştir (Yan, 2015:180).

Choi ve Cheung (2016) tarafından 30 çocuğun katıldığı, 8 haftalık fiziksel aktivite çalışmalarının zihinsel yetersizliği olan bireylerin psikososyal davranışları üzerine etkilerini araştırdıkları, öntest-son test deneysel kontrol gruplu çalışma sonucunda; Duygusal olarak deney grubu ile kontrol grubu arasında anlamlı düzeyde fark çıktığı, duygusal kazanç puanları arasında anlamlı bir sonuç çıktığı görülmüş. Sonuç olarakta fiziksel aktivitenin psikososyal davranışlar üzerinde etkili olduğunu belirtmişlerdir. (Choi ve Cheung, 2016:1).

Francova (2014) tarafından, 9-11 yaş çocuklarda egzersiz programları sonrasında sosyal beceri ve fiziksel seviyelerini incelemek için ön test- son test kontrol gruplu, deneysel çalışmada 10 ay süreyle uygulanan masa tenisi çalışmalarının sonucunda deney grubunda sosyal beceri ve masa tenisi becerileri üzerinde olumlu etkilerin olduğu belirtilmiştir (Francova, 2014:33).

Aslan (2016) yapmış olduğu “ Beden eğitimi ve spor dersinin hafif düzey zihinsel engelli öğrencilerin sosyalleşme düzeylerine etkisi” adlı çalışmasında ebeveyn

görüşlerine göre beden eğitimi ve spor dersinin hafif düzey zihin engelli öğrencilerin sosyalleşme düzeylerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya lise çağında bulunan hafif düzeyde zihinsel engelli çocuğa sahip olan toplam 26 ebeveyn ve çocukları katılmış. Araştırmanın sonunda ebeveyn görüşlerine göre deney grubunda bulunan hafif düzeyde zihinsel engelli öğrencilerin bazı sosyal davranışları sergileme düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı artış meydana geldiğini, buna karşılık, ebeveyn görüşlerine göre kontrol grubunda bulunan öğrencilerin sosyal özelliklerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık meydana gelmediğini belirtmiştir. Sonuç olarak lise çağında bulunan hafif düzeyde zihinsel engelli öğrencilerde düzenli olarak spora katılımın sosyal gelişimi desteklediğini belirtmiştir.

Atasoy (2016) yapmış olduğu, 15-20 yaş arası zihinsel engelli sporculara uygulanan hareket eğitimi çalışmalarının, sonuçlarının karşılaştırıldığı çalışmada ortam faktörünün açık ve kapalı alanda zihinsel engelli sporculara uygulanan hareket eğitiminin bireyler üzerindeki etkisini incelemek amacıyla gerçekleştirmiş. Araştırmanın çalışma grubunu, 15 ile 20 yaş arası eğitilebilir ve öğretilebilir durumdaki 24 zihinsel engelli oluşturmuş. Araştırmanın ana unsurlarından birini teşkil eden (açık ve kapalı alan) çalışmalarını 3 farklı yöntem, (eğitsel oyunlar gurup ölçüm testi, eğitsel oyunlar bireysel ölçüm testi, parkur ölçüm testleri) ve 3 farklı kıyas (alan kıyaslaması, cinsiyet kıyaslaması, yaş kıyaslaması) kullanarak gerçekleştirmiştir. Uygulanan test sonucunda, kapalı alandaki bireylerin uyum ve algı düzeylerinin, açık alandaki bireylerden daha yüksek olduğu. Motorik beceriyi ölçmek için uygulanan 4 parkur testine ilişkin tanımlayıcı istatistiklere baktığında kapalı alandaki motorik becerinin açık alandan daha yüksek olduğu. Parkur testlerine göre kapalı alandaki motorik becerinin açık alandaki motorik beceriden istatistiksel olarak anlamlı farklılaştığı. Kör ebe ve istop gibi bireysel oyunlarda erkeklerin kapalı alanda daha başarılı olduğu. Cinsiyete bakılmaksızın her iki oyunda da 16 yaş başarılı olunan ideal yaş olarak bulunduğunu. Takım ve bireysel oyunları değerlendirdiğinde; bireysel oyunlarda erkekler, takım oyununda bayanlar kapalı alanda daha başarılı olduklarını. Her iki oyunda da 15- 20 yaş aralığında 16 yaş ideal başarılı olma yaşı olarak tespit edildiğini. Ele alınan iki takım (mendil kapmaca ve yakar top), iki birey (kör ebe, istop) oyunu için 15- 20 yaş düzeyi değerlendirildiğinde sosyal uyum ve sosyal algı bakımından 16 yaş düzeyinin ve kapalı alanın daha başarılı olduğunu, cinsiyete göre oyundan elde edilen başarının oyunun birey ve takım oyunu olmasına göre değişeceği

ve kapalı alandaki bireylerin uyum ve algı düzeylerinin ve motorik becerisinin, açık alandaki bireylerden daha yüksek olduğunu belirtmiştir.

Koçak (2016) yapmış olduğu “ Zihinsel Engelli Ergenlerde Sportif Rekreasyon Aktivitelerinin Benlik Saygısına Etkisi” adlı yüksek lisans çalışmasında uyarlanmış sportif rekreasyonel aktivitelerin, hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan ergenlerin benlik saygılarına olan etkisini değerlendirmek amacıyla gerçekleştirmiştir. Çalışmaya 39’ u uygulama grubu, 41’ i kontrol grubu olmak üzere toplamda 80 hafif düzey zihinsel yetersizliği olan katılımcıdan oluşturulmuştur. Deney grubuna daha önce zihinsel yetersizliği olan bireylerle çalışmış antrenörler ile toplamda 8 hafta haftada 2 gün, ikişer saatlik sportif rekreasyonel aktiviteler, yaptırılmıştır. Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgularda deney ve kontrol grupları arasında istatstiki olarak anlamlı düzeyde fark bulunmuştur. Sonuç olarak, rekreasyonel sportif aktivitelerin hafif düzey zihinsel yetersizliği olan ergenlerin benlik saygısı üzerinde olumlu bir etki gösterdiği belirtilmiştir.

Kocabıçak (2015) yaptığı “ Sportif yaşam koçluğunun zihinsel engelli bireylerde uygulanabilirliğinin araştırılması” çalışmasında zihinsel engelli bireylere yönelik geliştirilmiş sportif yaşam koçluğu programının zihinsel engelli bireylerin sosyalleşme düzeylerinde etkili olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirmiş. Çalışmaya 24 eğitilebilir zihinsel engelli birey katılmıştır. 12 hafta boyunca haftada 2 gün, 4'er saat Sportif Yaşam Koçluğu Programı uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda sportif yaşam koçluğu programına katılan bireylerin ailelerine uygulanarak toplanan veri toplama aracı ön test ve son test değerleri arasında çocuğun sosyalleşmesi düzeyi, ailenin spor hakkındaki düşüncesi, sporun olumlu etkisi ve sporun sosyalleşme etkisi düzeyinde anlamlı farklılıklar tespit edildiği belirtilmiştir.

Yaman (2015) yapmış olduğu “Beden Eğitimi ve Oyunun Hafif Düzey Zihinsel Engelli Bireylerin Sosyal Beceri Kazanımları Üzerine Etkisinin Araştırılması” adlı çalışmasını beden eğitimi ve oyun uygulamalarının hafif düzey zihinsel yetersizliği olan bireylerin sosyal becerilerin kazanımı üzerine etkisinin olup olmadığını araştırmak ve engelli bireylerin sosyal becerileri kazandırmada yeni bir bakış açısı getirmek amacıyla gerçekleştirmiştir. Araştırma, hafif düzey zihinsel engelli öğrencilerden tesadüfî örneklem yöntemiyle 15 öğrenci seçilerek, 14 haftalık bir uygulama programı gerçekleştirmiş. Uygulama grup ve bireysel oyunlar şeklinde yapılmıştır. Oyunlar materyalli ve materyalsiz şeklinde uygulanmış olup uygulama

haftada 1 gün 4'er saat toplamda 14 hafta yapmıştır. Araştırmanın sonucunda beden eğitimi ve oyun uygulamalarının hafif düzey zihinsel engelli bireylerin sosyalleşmeleri üzerinde etkili olduğunu. Bu uygulamaların kendini değerli hissetme, hoşgörülü olma, rekabet duygusu, takım çalışması, grup üyeliği, öz güven gibi birçok kişisel alanda etkili olduğunu. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda da, beden eğitimi ve oyun uygulamalarının toplumun bütün üyeleri üzerine pozitif yönde etkide bulunmasının hafif düzey zihinsel yetersizliği olan bireyler açısından da geçerli olduğu belirtilmiştir.

Cindy ve arkadaşlarının (2015)'de okuldaki engelli çocuklar arasında fiziksel aktivite ve hareketsiz geçirdikleri zamanları araştırmak için yaptıkları çalışmada. Görme, işitme, zihinsel ve sosyal duygusal davranış problemi olan 13 okulda 259 çocuk çalışmaya dahil etmiş ve çocuklar 3 gün boyunca ivmeölçer kullanmışlardır. Her okul için engel türlerine ve cinsiyete göre farklılık belirlenmiş, vücut kütle indeksleri, sınıf düzeyleri de dahil edilerek incelenmiştir. Sonuç olarak çocukların, günün 70% okulda geçirdiğini belirtmiş engel grubundaki çocukların, özellikle zihinsel engelli çocukların fiziksel aktivite düzeyleri oranı düşük çıkmıştır. Okullarda fiziksel aktivite olanaklarını iyileştirmek için uygun maliyetli müdahalelerin geliştirilmesi önerilmiştir.

2.3.2 Alanyazın Taramasının Sonucu

Alanyazın taraması yapılırken özellikle çalışma ile paralellik göstermesi açısından hafif düzey zihinsel yetersizliği olan bireylerde deneysel modele dayalı uygulama çalışmaları göz önüne alınmıştır. Bu bağlamda, zihinsel yetersizliği olan bireylerle yapılan deneysel çalışmaların hem fiziksel uygunluk parametrelerinde hem de sosyal becerileri açısından olumlu sonuçlar bildirilmiştir. Buna rağmen yapılan çalışmaların bireylerin eğitim ortamlarında ki sosyalleşme süreçlerine, akademik başarılarına olan yansımalarına ve yapılan çalışmaların kalıcılığının takip edilmesi anlamında sınırlıdır. Bu manada zihinsel yetersizliği olan bireylerde beden eğitimi, oyun, fiziksel aktivite veya branşa özgü çalışmaların sayısının arttırılması ve bu bireylerin gelişimi için yaşamlarının bir parçası haline getirilmesi elzemdir.

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmada izlenen yöntem ele alınmıştır. Araştırma modeline, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına, verilerin toplanmasına, verilerin çözümlemesine ve yorumlanmasına ilişkin bilgiler bu bölümün içeriğini oluşturmaktadır.

3.1 METOT

Bu araştırma, gözlenen olgu ve davranışların nedenleri, sonuçları hakkında genel çıkarımlarda bulunmayı amaçlayan, gerçeğin nesnel olarak gözlenip, ölçölüp analiz edileceğini ve işlevsel hale getirileceğini savunan pozitivist görüş benimsenerek, nicel araştırma yöntemlerinden ön test, son test, son test- kalıcılık kontrol gruplu model ve genel tarama modeline dayanmaktadır. (Kozak, 2014:12; Coşkun, 2015:6).

Öntest – sontest- izleme testi kontrol gruplu deneme modelinde; basit rastgele örneklem yöntemi ile oluşturulan iki grup bulunur. Oluşturulan bu gruplardan biri deney diğeri ise kontrol grubu olarak belirlenir. Bağımsız değişkenlerinde ne ölçüde etkili olduğuna karar verebilmek için ön test, son test ölçümlerinin sonuçları birlikte değerlendirilir (Karasar, 2014:97; Kıncal, 2010:116).

Genel tarama modeli; çok sayıda elemanın olduğu bir evrende, evren ile ilgili genel bir fikre varmak için evrenin bütünü veya belirlenen bir grup, örnek veya örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemesidir (Kıncal, 2010: 110; Karasar, 2014:79).

3.2 EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini Kocaeli ili, İzmit ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı, Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde eğitim alan, hafif düzey zihinsel engelli tanısı almış 7 – 9 yaş arasındaki çocuklar ($X_{yaş}:7,90±.78$) oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklem grubunu ise; Kocaeli ili, İzmit ilçesinde hizmet veren Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezinde eğitim alan 7 – 9 yaş (14 erkek, 6 kadın), 20 hafif düzey zihinsel engelli çocuklar oluşturmaktadır. Örneklem grubu oluşturulurken basit rastgele örnekleme türü kullanılmıştır. Bu örneklem; evrende bulunan bütün elemanların birbirleri ile eşit bir şekilde seçilme şansına sahip oldukları ve yaygın olarak kullanılan bir örneklem türüdür (Karasar, 2014:109; Şenol, 2012:187). Oluşturulan örneklem gurubu sayı, cinsiyet ve yaş olarak birbirine denk 7-9 yaş (7 erkek, 3 kadın) deney grubu, 10 (7 erkek, 3 kadın) kontrol grubu şeklinde ayrılmıştır.

Deney ve kontrol grubunun 10 kişiden oluşma sebebi; özel eğitim hizmetleri yönetmeliği, 26. Madde (f) bendi “Özel eğitim sınıflarının mevcudu en fazla; okul öncesi eğitimde ve ilköğretimde 10, ortaöğretim ve yaygın eğitimde 15 öğrenciden oluşur. Ancak, otistik çocuklar için her tür ve kademedede açılan özel eğitim sınıflarında ise, sınıf mevcudu en fazla 4 öğrencidir” şeklinde ifade edilmiştir (MEB. ÖEHY, 2006).

Uygulanma süreci

Çalışma 24 hafta süresince, haftada 2 gün, çocukların kuruma gelme durumlarına göre ayarlanarak 2 saat, beden eğitimi ve oyun dersi şeklinde uygulanmıştır. Ders işleniş ısınma hareketleri (15 dakika), grup oyun etkinlikleri (25 dakika) ve soğuma etkinlikleri (5 dakika) biçiminde uygulanmıştır..

Uygulamaya başlamadan önce çocukların kurumdaki öğretmenleri tarafından “Okul Sosyal Davranışları Ölçeği” doldurulmuş, araştırmacı tarafından da Fiziksel Uygunluk ölçümleri ve Kaba Motor Beceri Performans düzeylerinin ilk ölçümleri yapılmıştır. İlk ölçümlerinden sonra, çocukların kısa dönem hedeflerine göre hazırlanan bireyselleştirilmiş öğretim programına (BÖP), bağlı kalınarak 24 hafta süresince Beden Eğitimi ve Oyun dersi uygulandı. 25. hafta çocukların öğretmenleri Okul Sosyal Davranış Ölçeğini tekrar doldurmuşlardır. Araştırmacı ise fiziksel uygunluk ölçümleri ve Kaba Motor Beceri Performans düzeylerinin son ölçümlerini

yapmıştır. Ölçümlerin bitmesinden 16 hafta sonra yapılan, çalışmanın kalıcılığının değerlendirilmesi için, öğretmenler ve araştırmacı tarafından tekrar aynı ölçümler yapılmıştır. Tablo 3’de Çalışmanın başından sonuna kadar yapılan uygulama takvimi yer almaktadır.

Tablo 3.Uygulama Takvimi

Hafta	Uygulama	Kim(ler) Tarafından Gerçekleştirildiği
Başlangıç	İlk ölçümlerin alınması	Araştırmacı ve öğretmenler
1.-4.	Beden Eğitimi ve Oyun dersi	Araştırmacı
5.-8.	Beden Eğitimi ve Oyun dersi	Araştırmacı
9.-12.	Beden Eğitimi ve Oyun dersi	Araştırmacı
13.-15.	Beden Eğitimi ve Oyun dersi	Araştırmacı
16.-19.	Beden Eğitimi ve Oyun dersi	Araştırmacı
20.-24.	Beden Eğitimi ve Oyun dersi	Araştırmacı
25.	Son ölçümlerin alınması	Araştırmacı ve öğretmenler
37.-38.	Kalıcılık değerlendirmesi için ölçümlerin alınması	Araştırmacı ve öğretmenler

3.3 VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Bu araştırmada katılımcılar hakkında bilgi edinmek üzere araştırmacı tarafından geliştirilen ‘‘Kişisel Bilgi Formu’’, katılımcıların 7-9 yaşında öğrenci olması, çalışmada ders içerikli ve eğitim kurumunda yapılıyor olmasından dolayı ‘‘Okul Sosyal Davranış Ölçeği’’, uygulamanın çocukların fiziksel uygunlukları üzerinde etkilerinin değerlendirilmesi için ‘‘Fiziksel Uygunluk’’ testleri kullanılmıştır. Bu araçlar aşağıda ayrıntılı bir şekilde anlatılmıştır.

3.3.1 Kişisel Bilgi Formu

Hem öğretmenlerin hem de hafif düzey zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin kişisel özellikleri hakkında bilgi toplamak maksadı ile araştırmacı tarafından oluşturulan ve öğretmenler için 5, öğrenciler için 14 sorudan oluşan kişisel bilgi formu hazırlanıp tek bir form üzerine yerleştirilmiştir.

Kişisel bilgi formunda; öğretmenler için, yaş, cinsiyet, branş, meslek yılı ve öğrenci ile ne zamandır ders yaptığı. Öğrenciler için hazırlanan sorularda ise, yaş, cinsiyet, kardeş sayısı, anne ve baba sağ/ölü, anne ve baba öz/üvey durumu, anne ve babanın

çalışma durumu, anne ve babanın eğitim durumu, anne ve baba birliklemi, kaç yıldır destek eğitim aldığı ve spor yapma durumlarını belirlemek amacıyla geliştirilmiştir.

3.3.2 Okul Sosyal Davranış Ölçeği

Araştırmada, 1993 yılında Kenneth W. Merrell tarafından geliştirilen ve Yüksel (2009) tarafından Türkçe'ye uyarlanan ve geçerlilik güvenirliği yapılan Okul Sosyal Davranış Ölçekleri (OSDÖ) kullanılmıştır. Okul Sosyal Davranış Ölçekleri, öğretmenlerin öğrenci gözlemlerine ve bununla beraber öğrencilerin sosyal ve akademik ortamdaki davranışlarını derecelendirmeye yöneliktir. Ölçeklerin kuramsal yapısı dikkate alındığında, sosyal becerilerin tüm alt alanlarını da değerlendirebilecek özellikte olduğu söylenebilir. Ölçekler, okul öncesi, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin öğrencilerini ayrı ayrı değerlendirebilmesine imkan sağlayacak biçimde beşli likert modeline uygun geliştirilmiştir. Ölçekler A Formu: Sosyal Yeterlilik; otuz iki madde ve B Formu: Olumsuz Sosyal Davranışlar; otuz üç madde olmak üzere toplamda altmış beş madde içermektedir. Ölçeklerin güvenirliği için gerçekleştirilen çalışmalarda Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ile incelenmiş. Sonuçlar $p < .001$ düzeyinde olumlu çıkmıştır ($r = .83$ ile $.99$ arasında), Bu analizler iki ölçeğin alt testleri için de ayrı ayrı yapılmış ve Türkçe ölçeğin en az orjinal İngilizce formu kadar güvenilir olduğu ifade edilmiştir. Cronbach, Spearman Brown ve Guttman Split - Half teknikleriyle ölçeğin iç tutarlılığı. $r = .91$ ile $.98$ arası güvenirlik değerleri ile ölçeklerin yüksek iç tutarlılık düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Türkçe'ye uyarlanan ölçeklerin güvenirlik düzeylerinin orjinali gibi yüksek olduğu belirlenmiştir (Yüksel,2009).

Sosyal Yeterlilik Formu; kişilerarası ilişkiler, öz denetim ve akademik beceriler olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır.

Kişilerarası ilişkiler: Belirtilen varyansın %59.1'i temsil etmekte ve on dört maddeden oluşmaktadır. Bu alt boyut; çocukların olumlu yönde ilişki kurma becerisini ve birbirlerinin sosyal kabulünü değerlendirmektedir. Maddeler; 4, 5, 6, 9, 11, 19,21,22,25,26,28,29,30 ve 32'dir.

Öz Denetim Becerisi: Belirtilen varyansın %6.7'si temsil etmekte ve on madden oluşmaktadır. Bu alt boyut; okul kurallarını ve bu kurallara uyulması ile ilgili beklentilere yönelik sosyal becerileri, kendi kendini yönetme becerilerini değerlendirmektedir. Maddeler; 1, 7, 12, 15, 16, 17, 23, 24, 27 ve 31'dir.

Akademik Beceriler: Belirtilen varyansın %5.9'nu temsil etmekte ve sekiz maddeden oluşmaktadır. Bu alt boyut; akademik işlere uyum ve sahip olunan performansı iyi kullanmayı değerlendirmektedir. Maddeler; 2, 3,8, 10, 13, 14, 18 ve 20'dir.

Olumsuz Sosyal Davranışlar Formu; son faktör analizinde saldırgan-sinirli, antisosyal-agresif ve yıkıcı-talepkar olmak üzere üç alt boyut belirlenmiştir.

Saldırgan-sinirli: Belirtilen varyansın %61.4'ü temsil etmekte ve on dört maddeden oluşmaktadır. Bu alt boyut; can sıkıcı, bencil ve tam ters davranışları değerlendirmektedir. Maddeler; 1, 7, 8, 9, 11, 13, 14, 15, 20, 21, 22, 27, 29 ve 32'dir.

Antisosyal-Agresif; belirtilen varyansın %4.7'si temsil etmekte ve on maddeden oluşmaktadır. Bu alt boyutta; akranlarına ve diğer insanlara zarar vermeyi ifade eden, okul kurallarına karşı tepkili davranışlarını değerlendirmektedir. Maddeler; 2, 3, 4, 5, 6, 12, 17, 18, 19 ve 25'tir.

Yıkıcı-Talepkar; belirtilen varyansın % 3.6'sı temsil etmekte ve dokuz maddeden oluşmaktadır. Bu alt boyutta; diğer insanlardan uygun olmayan, aşırı beklenti ve talepleri, aksi davranışlar, devam eden okul faaliyetlerini engellemeye yönelik davranışları değerlendirmektedir. Maddeler; 10, 16, 23, 24, 26, 28, 30, 31 ve 33'tür (Yüksel, 2009:1649).

3.3.2 Fiziksel Uygunluk Testleri

El dinamometresi

Pençe kuvveti ölçülmesi için ölçümler 0–100 kg. arası kuvvet ölçen takeı grip- d marka el dinamometresi ile ayakta yapıldı. Dinamometre çocuğun eline göre ayarlandı. Çocuk kolunu düz ve omuzdan 10-15 derece açı yapacak şekilde vücudunun yan tarafında ve vücuduna temas ettirmeden maksimum kuvvetle sıkması istendi. Sol ve sağ el için ayrı ayrı iki kez ölçüldü ve en iyi derece kg. olarak kaydedildi (Günay ve diğerleri, 2013:454).

Ayakta uzun atlama testi

Çocuk ayakuçları başlangıç çizgisine gelecek şekilde yerleştirdi kollarını geriye çekerek, gövdesini öne eğerek ileriye doğru olabildiğince zıplaması istendi. Çocuk,

kolları önde, her iki ayağının üzerine indi ve topuklarının yerle temas ettiği noktadan başlangıç çizgisi arasındaki mesafe ölçüldü. Toplam iki deneme yaptırıldı. Skor “cm” olarak kaydedildi. Değerlendirme ölçeğinde nokta puanlamaya göre atladığı en iyi cm’ye göre 0-12 arasında puan verildi (Sevim, 1997: 172).

Durarak yukarı sıçrama testi

Dikey Sıçrama Testi için olgudan kolları 180 derece fleksiyonda duvara yüzü dönük ayakta durması istendi. Parmak uçlarının değdiği yer işaretlendi. Sonra olgudan yukarı doğru sıçraması istendi ve parmak uçlarının değdiği son nokta işaretlendi. İki nokta arası mesafe cm cinsinden kaydedildi ve üç denemeden en iyisi kabul edildi (Suni, Miilunpalo ve Asikainen, 1998:134)

Şınav testi

Üst ekstremité kuvvet ve dayanıklılıklarının belirlenmesinde şınav testinden yararlanıldı (Balcı 2005). Şınav hareketinin ölçümü, kız şınav pozisyonunda (dizler yerde), yüzleri yere bakacak şekilde kolları gergin yapıldı. Kollarını dirseklerden bükerek yere doğru gövdesi ile eğilip doğrulması istendi ve maksimumda kaç defa yapıldığı kaydedildi.

Düz mekik ölçüm testi

Düz mekik hareketinin ölçümü çocuk sırt üstünde yatar pozisyonunda, dizleri bükülü, elleri ensede ve ayak tabanları yerde başla yönergesi ile tekrar edebildiği kadar düz mekik yaptırıldı. Mekik çekme sırasında ayaklarının yerle olan temasını kesilmemesi için ayakları tutuldu ve test başlamadan önce her deneğe bir deneme yaptırıldı. Sporcuların yere yattıklarında omuzlarının yere, doğrulduklarında ise dirseklerinin dizlerine değmesine dikkat edildi, tekrar edebildiği maksimum mekik sayısı kaydedildi (Suni, Miilunpalo ve Asikainen, 1998:134).

Ters mekik ölçümü

Ters mekik ölçümünde çocuk yüzüstü yere gelecek şekilde yatırıldı, elleri ensede, ayakları birleşik bir şekilde tutuldu. Çocuğa gergin bir şekilde gövdesini geriye doğru kaldırıp ve indirmesi söylendi. Sayılıp maksimum kaç tane yaptığı kaydedildi (Suni, Miilunpalo ve Asikainen, 1998:134).

Otur kalk ölçüm testi

Otur kalk ölçümü çocuk ayakta bacaklar açık duruştan başla yönergesi ile seri bir şekilde sandalyeye oturup kalkması istendi. Yapabildiği maksimum sayı adet olarak kaydedildi (Suni, Miilunpalo ve Asikainen, 1998:134).

Otur ve Uzan testi

Otur ve uzan (esneklik) testi sehpasında uzunluk 35 cm, genişlik 45 cm, yükseklik 32 cm'dir. Sehpanın üst yüzeyinin uzunluğu 45 cm, genişliği 45 cm'dir. Üst yüzeyinin, ayakların dayandığı yüzeyden 15 cm daha dışındadır. Üst yüzeyde, 0-50 cm'lik cetvel, 5'er cm'lik paralel çizgi aralıkları olacak şekilde belirlenir. Ölçümler sırasında çocuk yere oturup, çıplak ayak tabanın düz olacak şekilde test sehпасına dayadı. Gövdesini ileri doğru eğerek, dizlerini bükülmeden elleri vücudun önünde olacak şekilde uzanabildiği kadar öne doğru uzatarak cetveli yavaşça ileri itti. Uzanabildiği en uzak noktaya öne veya geriye esnemenen 1-2 sn bekledi. Test iki defa tekrar edildi ve en yüksek değer kaydedildi (Günay ve diğerleri, 2013:464).

3.3.3 Zihinsel Yetersizliği Olan Bireyler İçin Performans Belirleme Formu

Bu form; özel eğitime ihtiyacı olan Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylerin: Bilişsel Becerilere Hazırlık, Özbakım Becerileri, Günlük Yaşam Becerileri, Toplumsal Yaşam Becerileri, Dil Konuşma ve Alternatif İletişim Becerileri, Psikomotor Becerileri, Sosyal Hayat, Türkçe ve Matematik Becerileri'ne ilişkin performansını belirlemek ve buna dayalı olarak eğitim planı hazırlamak amacıyla geliştirilmiştir (Meb, 2009:11).

Formu uygulayacak uzman, bireye becerileri yaptırmak, bireyi yakından tanıyan (anne-baba, kardeş, öğretmen) kişilerle görüşmek, öğrenciyi gözlemek yoluyla Performans Belirleme Formunun ilgili sütununu dolduracaktır.

Performans belirlenirken; dört aşamalı ölçüt kullanılmalıdır. Bu ölçütlerden

Sıfır (0) kazanımın hiç yapılamadığını,

Bir (1) kısmen yapıldığını,

İki (2) çoğunlukla yapıldığını,

Üç (3) tamamen yapıldığını gösterir.

Değerlendirmenin yapılacağı ortam çocuğa uygun bir şekilde düzenlenmelidir. Uygulamalı kazanımların değerlendirilmesi aşamasında değerlendirilecek kazanım için mümkün olduğunca uygun araç gereç kullanılmalıdır. Değerlendirme yapılırken çocuğun bütütün tepkilerine uygulamayı yapanın tepkisiz kalması gereklidir. Ancak çocuğun değerlendirme sırasında kurallara uygun davranması, göster denildiğinde göstermesi, söyle denildiğinde söylemesi, araçlara bakması, araçları dizmeye ve kaldırmaya yardım etmesi, çalışmaya uygun oturması ve uygun davranışlarda bulunması gibi olumlu davranışları pekiştirilmelidir. Değerlendirme süresince soru yönergeleri tutarlı bir şekilde verilmeli ve ses tonu pekiştirirken kullandığı ses tonundan ayırt edilmelidir (MEB, 2009: 10).

Çalışmamızda performans belirleme formunda bulunan psiko-motor beceriler bölümünün, büyük kasları geliştirici çalışmalar alt başlığındaki maddeler doğrultusunda katılımcıları değerlendirdik.

PSIKOMOTOR BECERİLER	DEĞERLENDİRMELER							
Büyük Kasları Geliştirici Çalışmalar	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
1.Oturma davranışı edinir.								
2.Emekleyerek yer değiştirir.								
3.Elleriyle iterek nesnelerin yerlerini değiştirir.								
4.Nesneleri kaldırır.								
5.Nesneleri taşır.								
6.Ayakta durma davranışı edinir.								
7.Denge tahtasında ayakta durur.								
8.Yürüme davranışı edinir.								
9.İki ayağını kullanarak zıplar.								
10.Merdiven çıkar.								
11.Belirli bir yere kadar koşar.								

Şekil 6. Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylerde Psikomotor Beceriler Bölümü

(MEB, 2009).

Büyük kasları geliştirici çalışmalar konusu altında 11 maddeden oluşan uzun dönem hedefler göz önüne alınarak ve uzun dönem hedeflere bağlı 52 madde kısa dönem hedeflerin olduğu zihinsel engelli bireyler için kaba motor beceri kontrol listesi çalışmanın gerçekleştirildiği özel eğitim ve rehabilitasyon kurumu tarafından kullanılan kaba motor beceri kontrol listesine göre yapılmıştır. Çalışmanın başlangıcında ilk değerlendirme ve 24 hafta sonra çalışmanın sonunda son değerlendirme şeklinde verilen ölçütler doğrultusunda değerlendirilmiştir.

Öğrencilerin ilk değerlendirilmelerinde ölçüte göre 0, 1 ve 2 puan alınan beceriler için bireyselleştirilmiş öğretim program (BÖP) planları hazırlanmıştır.

Böp planı; gereken davranışların kazanılması amacı ile çocuğun ve eğitimcilerin yapması için gerekli olanları ayrıntıları ile, belirgin bir şekilde açık ve net ifade edilen plandır. Böp, öğretmenin çocukların hedeflenen davranışlara ulaşması için yapabileceklerini gösterir (Baykoç, 2014:80). Beden eğitimi ve oyun dersi kapsamında yapılan değerlendirmelerde kullanılan BÖP formu dersin kullanımına özgün olarak Bireyselleştirilmiş Hareket Öğretim Programı olarak kullanılmıştır (BHÖP).

Aşağıdaki Şekil 7’de çalışmanın yapıldığı kurum tarafından kullanılan psikomotor beceriler, büyük kasları geliştirici çalışmalar bölümü ve alt boyutları kaba değerlendirme listesi gösterilmiştir.

Büyük Kasları Geliştirici Çalışmalar	Değerlendirme							
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
1. Oturma davranışı edinir								
Bacaklar kapalı uzun oturuş yapar								
Bacaklar açık uzun oturuş yapar								
Bank duruşu yapar								
Cephe duruşu yapar								
2. Emekleyerek yer değiştirir								
10m lik mesafeyi rastgele emekleyerek yer değiştirir								
10m lik mesafeyi m lik sınır içerisinde emekleyerek yer değiştirir								
10m lik mesafeyi 1m lik sınır içinde emekleyerek yer değiştirir								
10m lik mesafeyi yerden nesne toplayarak emekleyerek yer değiştirir								
3. Elleriyle iterek nesnelerin yerlerini değiştirir								
Oturarak yerde çift elle top yuvarlar								
Ayakta yerden çift elle top yuvarlar								
Oturarak yerden tek elle top yuvarlar								
Ayakta yerden tek elle top yuvarlar								
4. Nesneleri kaldırır								
Önüne konan nesneyi tek elle kaldırır								
Önüne konan nesneyi iki elle kaldırır								
5. Nesne taşır								
Önüne konan nesneyi tek elle taşır								
Önüne konan nesneyi iki elle taşır								
6. Ayakta durma davranışı edinir								
Rahat ol duruşu yapar								
Hazır ol duruşu yapar								
Tek ayak üzerinde durur								
Parmak uçlarında durur								
Kartal duruşu yapar								
Planör duruşu yapar								
7. Denge tahtasında ayakta durur								
Bir ayak önde durur								
Bir ayak önde öne ağırlık aktarımı yapar								
Bir ayak önde arkaya ağırlık aktarımı yapar								
İki ayak yan yana durur								
İki ayak yan yana sağa ağırlık aktarımı yapar								
İki ayak yan yana sola ağırlık aktarımı yapar								
8. Yürüme davranışı edinir								
Serbest şekilde yürür								
Tempoya uygun yürür								
Elindeki nesne ile yürür								
İki paralel çizgi arasında yürür								
Geri geri yürür								
Yan yan yürür								
Büyük adımlarla yürür								
Parmak ucunda yürür								
Topuk üzerinde yürür								

Çizgi üzerinde yürür

Engelleri aşarak yürür

Belirlenen şekillere basarak yürür

9. İki ayağını kullanarak zıplar

Durduğu yerde tek ayakla zıplar

Durduğu yerde çift ayakla ileri – geri zıplar

Olduğu yerde çift ayakla zıplayarak ayaklarını açar – kapar

Çift ayakla zıplama ile ilgili oyunlar oynar

10. Merdiven çıkar

Trabzana tutunur halde bir ayağını basamağa koyup, diğer yanına getirerek merdivene çıkar

Trabzana tutunur halde bir ayağını basamağa, diğer ayağını üst basamağa koyarak merdiven çıkar

Trabzana tutunmadan işlem basamaklarına uygun merdiven çıkar

11. Belirli yere kadar koşar

10m lik mesafeyi rast gele koşar

10m lik mesafeyi 2 m lik sınır içerisinde koşar

10m lik mesafeyi 1m lik sınır içinde koşar

10m lik mesafeyi sınırlı alanda yön değiştirerek koşar

10m lik mesafeyi yerden nesne toplayarak koşar

Şekil 7.Zihinsel Engelli Bireyler İçin Kaba Motor Beceri, Büyük Kasları Geliştirici Çalışmalar Kontrol Listesi

Çalışmada kullanılan büyük kasları geliştirici onbir maddedini elli iki alt boyutundaki hareketlerin puanlaması aşağıda verilmiştir. Yapılan puanlamada araştırmaya katılan çocuklar gözününde tutularak derecelendirilmiştir.

Bacaklar kapalı uzun oturuş yapar

- Bacaklar kapalı uzun oturuş hareket becerisini hiç yapamıyorsa: 0
- Mindere oturur kalça yerde ancak gövde dik, bacakları dizlerden gergin, bir birine paralel ve kapalı, düz hatta uzatmıyor, ayak parmak uçları gergin değil ve kollar yanlarda gövdeye paralel ve avuç içleri yerde tutmuyorsa: 1
- Mindere oturur, kalça yerde, gövde dik, bacakları dizlerden gergin, bir birine paralel fakat kapalı değil, ayaklar gergin değil ve kollarını uygun tutmuyorsa: 2
- Bacaklar kapalı uzun oturuş tamamen doğru yapabiliyorsa: 3

Bacaklar açık uzun oturuş yapar

- Bacaklar açık uzun oturuş hareket becerisini hiç yapamıyorsa: 0
- Mindere oturuyor, kalça yerde ancak gövde dik, bacakları dizlerden gergin, V şeklinde, ayaklar gergin ve kollar yanlarda gövdeye paralel, avuç içleri yerde tutmuyorsa: 1
- Mindere oturur, kalça yerde, gövde dik, bacakları dizlerden gergin ancak bacaklar V şeklinde ve ayaklar gergin değil, kollar gövdeye paralel ve avuç içleri yerde uygun tutmuyorsa: 2
- Bacaklar açık uzun oturuş tamamen doğru yapabiliyorsa: 3

Bank duruşu

- Bank duruşu hareketini hiç yapamıyorsa: 0
- Diz üstü duruştan kollar önde yere dayar. Kollar yere dik birbirine paralel ve omuz genişliğinde açık değilse, gözler karşıya bakmıyorsa: 1
- Diz üstü duruştan kollar önde yere dayar. Üst bacak ve kollar yere dik birbirine paralel ancak omuz genişliğinde açık değil ve gözler karşıya bakmıyorsa: 2
- Bank duruşunu tamamen doğru yapabiliyorsa: 3

Cephe duruşu

- Cephe duruşunu hiç yapamıyorsa: 0
- Bacaklar geriye gergin şekilde uzatır. Ayak uçlarını yere dayar. Kolları omuz genişliğinde açık, birbirine paralel ve yere dik değilse. Vücut gergin, yere paralel ve gözleri ile karşıya bakmıyorsa: 1
- Bacaklar geriye gergin şekilde uzatır. Ayak uçlarını yere dayar. Kolları omuz genişliğinde açık, birbirine paralel ve yere dik koyuyor ancak vücut gergin ve yere paralel değil ve gözleri ile karşıya bakmıyorsa: 2
- Cephe duruşunu tamamen doğru yapabiliyorsa: 3

Emekleyerek yer değiştirir

- Emekleyerek yer değiştiremiyorsa: 0
- Bank duruşunu doğru yapamıyor, el, kol ve bacaklarını koordineli bir şekilde ilerlemek için kullanamıyorsa: 1
- Bank duruşunu doğru yapar ancak el, kol ve bacaklarını ilerlemek için koordineli bir şekilde kullanamıyorsa: 2

- Emekleyerek yer değiştirme becerilerini tamamen doğru yapabiliyorsa: 3

Oturarak yerde çift elle top yuvarlar

- Oturarak yerden çift elle top yuvarlayamaz: 0
- Bacaklar açık uzun oturuş yapar, ellerini önündeki topa doğru uzatır ancak avuç içi ve parmaklarını nesnenin büyüklüğine göre açamaz, nesneyi kavramaz ve yönerge doğrultusunda nesnenin yerden temasını kesmeden iteleyemez: 1
- Bacaklar açık uzun oturuş yapar, elini önündeki nesneye doğru uzatır, avuç içi ve parmaklarını nesnenin büyüklüğine göre açar, nesneyi kavrar ancak yönerge doğrultusunda nesnenin yerden temasını kesmeden iteleyemez: 2
- Oturarak yerden çift elle top yuvarlama becerisini tamamen doğru yapar: 3

Ayakta yerden çift elle top yuvarlar

- Ayakta yerden çift elle top yuvarlayamaz: 0
- Ayakta açık bacak duruş yapar, ellerini önündeki topa doğru uzatır ancak avuç içi ve parmaklarını nesnenin büyüklüğine göre açamaz, nesneyi kavramaz ve yönerge doğrultusunda nesnenin yerden temasını kesmeden iteleyemez: 1
- Ayakta açık bacak duruş yapar, ellerini önündeki nesneye doğru uzatır, avuç içi ve parmaklarını nesnenin büyüklüğine göre açar, nesneyi kavrar ancak yönerge doğrultusunda nesnenin yerden temasını kesmeden iteleyemez: 2
- Ayakta yerden çift elle top yuvarlama becerisini tamamen doğru yapar:3

Oturarak yerden tek elle top yuvarlar

- Oturarak yerden tek elle top yuvarlayamaz: 0
- Bacaklar açık uzun oturuş yapar, tek elini önündeki topa doğru uzatır ancak avuç içi ve parmaklarını nesnenin büyüklüğine göre açamaz, nesneyi kavramaz ve yönerge doğrultusunda nesnenin yerden temasını kesmeden iteleyemez: 1
- Bacaklar açık uzun oturuş yapar, tek elini önündeki nesneye doğru uzatır, avuç içi ve parmaklarını nesnenin büyüklüğine göre açar, nesneyi kavrar ancak yönerge doğrultusunda nesnenin yerden temasını kesmeden iteleyemez: 2
- Oturarak yerden tek elle top yuvarlama becerisini tamamen doğru yapar: 3

Ayakta yerden tek elle top yuvarlar

- Ayakta yerden tek elle top yuvarlayamaz: 0
- Ayakta açık bacak duruş yapar, tek elini önündeki topa doğru uzatır ancak avuç içi ve parmaklarını nesnenin büyüklüğüne göre açamaz, nesneyi kavramaz ve yönerge doğrultusunda nesnenin yerden temasını kesmeden iteleyemez: 1
- Ayakta açık bacak duruş yapar, tek elini önündeki nesneye doğru uzatır, avuç içi ve parmaklarını nesnenin büyüklüğüne göre açar, nesneyi kavrar ancak yönerge doğrultusunda nesnenin yerden temasını kesmeden iteleyemez: 2
- Ayakta yerden tek elle top yuvarlama becerisini tamamen doğru yapar:3

Önüne konan nesneyi tek elle kaldırır

- Önüne konan nesneyi tek elle kaldıramaz: 0
- Bacaklar açık uzun oturuş veya dizüstü oturuş yapar, tek elini önündeki nesneye doğru uzatır, avuç içi ve parmaklarını nesnenin büyüklüğüne göre açamaz, nesneyi kavrayamaz yönerge doğrultusunda nesneyi kaldırıp veremez: 1
- Bacaklar açık uzun oturuş veya dizüstü oturuş yapar, tek elini önündeki nesneye doğru uzatır, avuç içi ve parmaklarını nesnenin büyüklüğüne göre açar, ancak nesneyi kavrayamaz, yönerge doğrultusunda nesneyi kaldırıp veremez: 2
- Önüne konan nesneyi tek elle kaldırma becerisini tamamen doğru yapar: 3

Önüne konan nesneyi iki elle kaldırır

- Önüne konan nesneyi iki elle kaldıramaz: 0
- Bacaklar açık uzun oturuş veya dizüstü oturuş yapar, ellerini önündeki nesneye doğru uzatır, avuç içi ve parmaklarını nesnenin büyüklüğüne göre açamaz, nesneyi kavrayamaz yönerge doğrultusunda nesneyi kaldırıp veremez: 1
- Bacaklar açık uzun oturuş veya dizüstü oturuş yapar, ellerini önündeki nesneye doğru uzatır, avuç içi ve parmaklarını nesnenin büyüklüğüne göre açar, ancak nesneyi kavrayamaz, yönerge doğrultusunda nesneyi kaldırıp veremez: 2
- Önüne konan nesneyi iki elle kaldırma becerisini tamamen doğru yapar: 3

Önüne konan nesneyi tek elle taşır

- Önüne konan nesneyi tek elle taşıyamaz: 0

- Açık bacak duruş yapar, tek elini önündeki nesneye doğru uzatır, avuç içi ve parmaklarını nesnenin büyüklüğüne göre açamaz, nesneyi kavrayamaz yönerge doğrultusunda nesneyi taşıyamaz: 1
- Açık bacak duruş yapar, tek elini önündeki nesneye doğru uzatır, avuç içi ve parmaklarını nesnenin büyüklüğüne göre açar ancak nesneyi kavrayamaz yönerge doğrultusunda nesneyi taşıyamaz: 2
- Önüne konan nesneyi tek elle taşıma becerisini tamamen doğru yapar: 3

Önüne konan nesneyi iki elle taşır

- Önüne konan nesneyi iki elle taşıyamaz: 0
- Açık bacak duruş yapar, ellerini önündeki nesneye doğru uzatır, avuç içi ve parmaklarını nesnenin büyüklüğüne göre açamaz, nesneyi kavrayamaz yönerge doğrultusunda nesneyi taşıyamaz: 1
- Açık bacak duruş yapar, ellerini önündeki nesneye doğru uzatır, avuç içi ve parmaklarını nesnenin büyüklüğüne göre açar ancak nesneyi kavrayamaz yönerge doğrultusunda nesneyi taşıyamaz: 2
- Önüne konan nesneyi iki elle taşıma becerisini tamamen doğru yapar: 3

Rahat ol duruşu yapar

- Rahat ol duruşunu yapamaz: 0
- Sol ayak bir ayak boyu veya omuz genişliğinde sol hizada açılır. Vücut ağırlığı her iki ayak üzerine eşit şekilde aktaramaz ve bacaklar gergin değildir. Eller bel çukuruna gelecek şekilde kollar arkaya doğru bir şekilde getiremez. Sol el altta sağ el bileğinden kavramaz. Sağ el hafif yumruk vaziyetinde değildir. Hareketi koordineli bir şekilde yapamaz, baş dik ve gözler karşıya bakar: 1
- Sol ayak bir ayak boyu veya omuz genişliğinde sol hizada açılır. Vücut ağırlığı her iki ayak üzerine eşit şekilde aktarılır ve bacaklar gergin tutulur. Eller bel çukuruna gelecek şekilde kollar arkada değildir. Sol el altta sağ el bileğinde değildir. Sağ el hafif yumruk vaziyetindedir. Baş dik ve gözler karşıya bakar, hareketi koordineli yapar: 2
- Rahat ol duruşunu tamamen doğru yapar: 3

Hazır ol duruşu yapar

- Hazır ol duruşunu yapamaz: 0

- Yönerge ile beraber sol ayağını sağ ayağının yanına çeker. Ancak topukları birleşik ve aynı hizada, ayak parmak uçları arası bir ayak boyu mesafede açık (kızlarda ayak uçları birleşik) V şeklinde değildir. Vücut ağırlığını iki ayağının topuk ve tabanına eşit olarak verir. Dizlerini hafifçe gergin ve gövdesini dik tutar, göğüs hafif bir şekilde öne doğru yükseltilir, karnını içeri çeker, omuzlarını aynı yükseklikte tutar. Ancak yukarı doğru kaldırmadan biraz geriye alamaz. Kollarını serbest bir şekilde aşağıya sarkıtır. Ancak eller, parmakları birleşik ve orta parmak pantolon dikişine gelecek şekilde avucunun tamamını uyluklarına yapıştırıramaz. Dirseklerini hafif bir şekilde ileri veremez. Başını dik tutar. Ancak çene boynuna doğru hafif bir şekilde çekili değildir, gözleri ile ileri bakmaz, kasları hafif bir şekilde gergin vaziyet almaz:1
- Yönerge ile beraber sol ayağını sağ ayağının yanına çeker. Topukları birleşik ve aynı hizada, ayak parmak uçları arası bir ayak boyu mesafede açık (kızlarda ayak uçları birleşik) V şeklindedir. Vücut ağırlığını iki ayağının topuk ve tabanına eşit olarak verir. Dizlerini hafifçe gergin ve gövdesini dik tutar, göğüs hafif bir şekilde öne doğru yükseltilir, karnını içeri çeker, omuzlarını aynı yükseklikte tutar. Omuzlarını yukarı doğru kaldırmadan biraz geriye alır. Kollarını serbest bir şekilde aşağıya sarkıtır. Ancak eller, parmakları birleşik ve orta parmak pantolon dikişine gelecek şekilde avucun tamamını uyluklarına yapıştırıramaz, dirseklerini hafif bir şekilde ileri veremez. Başını dik tutar, çene boynuna doğru hafif bir şekilde çekilir, gözleri ile ileri bakar ve kaslarını hafif gergin bir biçimde tutar: 2
- Hazır ol duruşunu tamamen doğru yapar: 3

Tek ayak üzerinde durur

- Tek ayak üzerinde duramaz: 0
- Bacaklar açık ayakta duruşta, bacağının birini dizden bükerek Ancak kalça hizasına kadar kaldıramaz. Denge bacağı gergin değildir. Kollar gövdenin yanında aşağı doğru ve serbest değildir. Baş dik, gözler karşıya bakar: 1
- Bacaklar açık ayakta duruşta, bacağının birini dizden bükerek kalça hizasına kadar kaldırır. Denge bacağı gergindir. Kollar gövdenin yanında aşağı doğru ve serbest değildir. Baş dik, gözler karşıya bakar: 2
- Tek ayak üzerine durma becerisini tamamen doğru yapamaz: 3

Parmak uçlarında durur

- Parmak uçlarında duramaz: 0
- Bacaklar kapalı ayakta duruş yapar, topuklarını yukarı doğru kaldırarak parmak uçlarında yükselemez. Bacaklar gergin değildir. Kollar gövdenin yanında aşağı doğru serbet tutamaz. Baş dik gözler karşıya bakar vaziyette değildir: 1
- Bacaklar kapalı ayakta duruş yapar, topuklarını yukarı doğru kaldırarak parmak uçlarında yükselemez. Bacaklar gergin değildir. Kollar gövdenin yanında aşağı doğru serbet tutamaz. Baş dik gözler karşıya bakar vaziyette değildir: 1
- Parmak uçlarında durma becerisini tamamen doğru yapar: 3

Kartal duruşu yapar

- Kartal duruşu yapamaz: 0
- Bacakları açık ayakta duruştan, gövde öne eğilerek yere tam olarak paralel durumda değildir. Kolları omuz hizasında açık, gergin, parmakları bitişik, avuç içleri yeri gösterir vaziyette ve yere paralel değildir. Baş kaldırılır ve gözler ileri bakar vaziyette değildir: 1
- Bacakları açık ayakta duruştan, gövde öne eğilerek yere tam olarak paralel duruma getirilir. Kolları omuz hizasında açık, gergin değildir, parmakları bitişik, avuç içleri yeri gösterir vaziyette ve yere paraleldir. Baş kaldırılır ve gözler ileri bakar: 2
- Kartal duruşunu tamamen doğru yapar: 3

Planör duruşu yapar

- Planör duruşu yapamaz: 0
- Vücut ağırlığı bir bacağı üzerindedir. Ancak diğer bacağı gergin bir şekilde yukarıya kaldıramaz. Ayak parmak ucu gergin değildir. Kollar omuz hizasında yanlarda açık, parmaklar bitişik avuç içi yere bakar vaziyette, gövde ile beraber yere paralel değildir. Baş kaldırılır ve gözler ileri bakar: 1
- Vücut ağırlığı bir bacağı üzerindedir. Diğer bacağı gergin bir şekilde yukarıya kaldırılır. Ayak parmak ucu gergin. Kollar omuz hizasında yanlarda açık, parmaklar bitişik avuç içi yere bakar vaziyette, ancak gövde ile beraber yere paralel değildir. Baş kaldırılır ve gözler ileri bakar: 2

- Planör duruşunu tamamen doğru yapar: 3

Denge tahtasında bir ayak önde durur

- Denge tahtası üzerinde bir ayak önde duramaz: 0
- Denge tahtası üzerinde durur. Bacaklar gergin tutamaz, topuk ve ayak tabanı denge tahtası üzerindedir. Vücut ağırlığı bacaklara eşit şekilde dağıtılmamıştır. Kollar gövdeye paralel yanlarda serbest tutamaz: 1
- Denge tahtası üzerinde durur. Bacaklar gergin olup, Vücut ağırlığı bacaklara eşit dağıtılır. Kollar gövdeye paralel yanlarda serbest tutamaz: 2
- Denge tahtası üzerinde bir ayak önde durur hareketini tamamen doğru yapar: 3

Denge tahtasında bir ayak önde öne ağırlık aktarımı (öne hamle) yapar

- Denge tahtasında bir ayak önde öne ağırlık aktarımı yapamaz: 0
- Denge tahtası üzerinde durur. Öne bir adım alırken bacağı dizden bükür. Ancak gövde arkada gergin duran bacağı doğrultusunda değildir. Adım alınan bacak arkadaki gergin bacağın hizasında denge tahtasının üzerine dizden bükülü şekilde koyamaz. Ağırlık öndeki bükülü bacak üzerine veremez. Kollar yanlarda serbest tutamaz: 1
- Denge tahtası üzerinde durur. Öne bir adım alırken bacağı dizden bükür. Gövde arkada gergin duran bacağı doğrultusundadır. Adım alınan bacak arkadaki gergin bacağın hizasında denge tahtasının üzerine dizden bükülü şekilde koyar. Ancak ağırlık öndeki bükülü bacak üzerine veremez. Kollar yanlarda serbesttir: 2
- Denge tahtasında bir ayak önde öne ağırlık aktarımını tamamen doğru yapar: 3

Denge tahtasında Bir ayak önde arkaya ağırlık aktarımı (geri hamle) yapar

- Denge tahtasında bir ayak önde arkaya ağırlık aktarımı yapamaz: 0
- Denge tahtası üzerinde durur. Geriye bir adım alınırken bacak dizden bükülür. Vücut ağırlığı arka bacak üzerinde değildir ve bacak dizden bükülü değildir. Öne uzatılan bacak gergin değildir. Kollar yanlarda serbest tutamaz: 1

- Denge tahtası üzerinde durur. Geriye bir adım alınırken bacak dizden bükülür. Vücut ağırlığı arka bacak üzerinde ve bacak dizden bükülüdür. Öne uzatılan bacak gergin değildir. Kollar yanlarda serbestir: 2
- Denge tahtasında bir ayak önde arkaya ağırlık aktarımını tamamen doğru yapar: 3

Denge tahtasında İki ayak yan yana durur

- Denge tahtasında İki ayak yan yana duramaz: 0
- Denge tahtası üzerinde durur. Ayakları omuz genişliğinde açık ve parmak uçları karşısını gösterir vaziyettedir. Bacakları gergin tutamaz. Vücut ağırlığı her iki bacakta da eşit değildir. Kollar yanda gövdeye paralel değildir, baş ve gövde dik, karşıya bakamaz: 1
- Denge tahtası üzerinde durur. Ayakları omuz genişliğinde açık ve parmak uçları karşısını gösterir vaziyettedir. Bacakları gergin. Vücut ağırlığı her iki bacakta da eşittir. Kollar yanda gövdeye paralel değildir, baş ve gövde dik, karşıya bakar: 2
- Denge tahtasında İki ayak yan yana durma becerisini tamamen doğru yapar: 3

Denge tahtasında İki ayak yan yana sağa ağırlık aktarımı (sağa hamle) yapar

- Denge tahtasında İki ayak yan yana sağa ağırlık aktarımı yapamaz: 0
- Öne hamlenin sağ tarafa uygulanış biçimidir. Gövdesi karşıya dönük, vaziyette, ayaklarının uçları ve dizler adım alınan yönü gösterir. Ancak sağ bacak dizden bükemez. Vücut ağırlığını sağ tarafa aktaramaz. Sol bacak gergin vaziyette ve kollar yanlarda serbest tutamaz: 1
- Öne hamlenin sağ tarafa uygulanış biçimidir. Gövdesi karşıya dönük, vaziyette, ayaklarının uçları ve dizler adım alınan yönü gösterir Sağ bacak dizden bükülüdür. Vücut ağırlığı sağ tarafa aktarır. Ancak sol bacak gergin vaziyette tutamaz, kollar yanlarda serbesttir: 2
- Denge tahtasında İki ayak yan yana sağa ağırlık aktarım hareketini tamamen doğru yapar: 3

Denge tahtasında İki ayak yan yana sola ağırlık aktarımı (sola hamle) yapar

- Denge tahtasında İki ayak yan yana sola ağırlık aktarımı yapamaz: 0

- Öne hamle duruşunun sol tarafa uygulanış biçimidir. Gövdesi karşıya dönük, vaziyette, ayaklarının uçları ve dizler adım alınan yönü gösterir. Ancak sol bacak dizden bükemez. Vücut ağırlığını sol tarafa aktaramaz. Sağ bacak gergin vaziyette ve kollar yanlarda serbest tutamaz: 1
- Öne hamle duruşunun sol tarafa uygulanış biçimidir. Gövdesi karşıya dönük, vaziyette, ayaklarının uçları ve dizler adım alınan yönü gösterir Sol bacak dizden bükülüdür. Vücut ağırlığı sol tarafa aktarır. Ancak sağ bacak gergin vaziyette tutamaz, kollar yanlarda serbesttir: 2
- Denge tahtasında İki ayak yan yana sola ağırlık aktarımı hareketini tamamen doğru yapar: 3

Serbest şekilde yürür

- Serbest şekilde yürüyemez: 0
- Baş ve vücut dik, gözler karşıya bakar. Ancak vücut ağırlığını sol ayağından sağ ayağına, sağ ayağından sol ayağına aktaramaz, kolların salınımı ayaklarla koordineli değildir: 1
- Baş ve vücut dik, gözler karşıya bakar. Vücut ağırlığını sol ayağından sağ ayağına, sağ ayağından sol ayağına aktarır. Ancak kolların salınımı ayaklarla koordineli değildir: 2
- Serbest şekilde yürüme becerisini tamamen doğru yapar: 3

Tempoya uygun yürür

- Tempoya uygun yürüyemez: 0
- “Uygun adım marş” yönergesi ile birlikte sol ayak ile yürüyüşe başlanır. Verilen her tempoda sol ayak öne gelecek şekilde uygun adım yürüyemez. Ayak bileği gergin vaziyette ilk olarak ayak ucu sonrasında topuk yere basamaz. Vücut dik biçimde bakışlar karşıdadır. Kollarını dirsekten bükmeden avuç içleri birbirine dönük vaziyette parmaklarını yumuşak tutar. Kollarını göğüs hizasına kadar kaldırmaz. Kollar öne ve arkaya sallanır. Sol ayağı yere basduğunda sağ kolu önde sağ ayağı yere basduğunda sol kolu önde olacak biçimde sallanım yapamaz: 1
- “Uygun adım marş” yönergesi ile birlikte sol ayak ile başlanır. Verilen her tempoda sol ayak öne gelecek şekilde uygun adım yürür. Ayak bileği gergin vaziyette ilk olarak ayak ucu sonrasında topuk yere basar. Vücut dik biçimde

bakışlar karşıdadır. Kollarını dirsekten bükmeden avuç içleri birbirine dönük vaziyette parmaklarını yumuşak tutar. Ancak göğüs hizasında kaldıramaz. Kollar öne ve arkaya sallanır. Sol ayağı yere basdığında sağ kolu önde sağ ayağı yere basdığında sol kolu önde olacak biçimde sallanır: 2

- Erkek Öğrenciler: “Uygun adım marş” yönergesi ile sol bacağı dizden yukarı doğru çekip sol ayağının tabanını yere basarak yürümeye başlar. Verilen her tempoda sol ayak öne gelecek şekilde uygun adım yürür. Vücut dik bakışları karşıdadır. Kolları dirsekten bükmeden, ellerinin üstü karşıya dönük vaziyette hafif yumruk yaparak omuz hizası seviyesinde ve geriye doğru sallar. Sol ayağı yere basdığında sağ kolu önde sağ ayağı yere basdığında sol kolu önde olacak biçimde sallanır sağ kol önde sağ ayak yere basarken sol kol önde olacak şekilde sallanır.
- Tempoya uygun yürür hareketini tamamen doğru yapar: 3

Elindeki nesne ile yürür

- Elindeki nesne ile yürüyemez: 0
- Tek eline nesneyi alır. Baş ve vücut dik, gözler karşıya bakar. Ancak vücut ağırlığını sol ayağından sağ ayağına, sağ ayağından sol ayağına aktaramaz, boşta kalan kolun salınımı ayaklarla koordineli değildir: 1
- Tek eline nesneyi alır. Baş ve vücut dik, gözler karşıya bakar. Vücut ağırlığını sol ayağından sağ ayağına, sağ ayağından sol ayağına aktarır. Ancak boşta kalan kolun salınımı ayaklarla koordineli değildir: 2
- Elindeki nesne ile yürür hareketini tamamen doğru yapar: 3

İki paralel çizgi arasında yürür

- İki paralel çizgi arasında yürüyemez: 0
- Yere çizilen paralel çizgi arasında durur. Baş ve vücut dik, gözler karşıya bakar. Ancak vücut ağırlığını sol ayağından sağ ayağına, sağ ayağından sol ayağına aktaramaz, kollarının salınımı ayaklarla koordineli değildir: 1
- Yere çizilen paralel çizgi arasında durur Baş ve vücut dik, gözler karşıya bakar. Vücut ağırlığını sol ayağından sağ ayağına, sağ ayağından sol ayağına aktarır. Ancak kollarının salınımı ayaklarla koordineli değildir: 2
- İki paralel çizgi arasında yürür becerisini tamamen doğru yapar: 3

Geri geri yürür

- Geri geri yürüyemez: 0
- Baş ve vücut dik, gözler karşıya bakar. Ancak geriye doğru vücut ağırlığının sol ayağından sağ ayağına, sağ ayağından sol ayağına aktaramaz, kolların salınımı ayaklarla koordineli değildir: 1
- Baş ve vücut dik, gözler karşıya bakar. Vücut ağırlığının geriye doğru sol ayağından sağ ayağına, sağ ayağından sol ayağına aktarır. Ancak kolların salınımı ayaklarla koordineli değildir: 2
- Geri geri yürür hareketini tamamen doğru yapar: 3

Yan yan yürür

- Yan yan yürüyemez: 0
- Ayakta kapalı bacak duruş yapar. Baş ve vücut dik, gözler karşıya bakar. Kollar gövdeye paralel aşağıda serbesttir. Ancak gidilecek yöne doğru sağ veya sol bacağı omuz genişliğinde açamaz. Diğer bacağı açtığı bacağın yanına getiremez. Bacaklar gergin, vücut ağırlığı iki bacakta eşittir: 1
- Ayakta kapalı bacak duruş yapar. Baş ve vücut dik, gözler karşıya bakar. Kollar gövdeye paralel aşağıda serbesttir. Ancak gidilecek yöne doğru sağ veya sol bacağı omuz genişliğinde açamaz. Diğer bacağı açtığı bacağın yanına getirir. Bacaklar gergin, vücut ağırlığı iki bacakta eşittir: 2
- Yan yan yürür hareketini tamamen doğru yapar: 3

Büyük adımlarla yürür

- Büyük adımlarla yürüyemez: 0
- Ayakta kapalı bacak duruş yapar. Baş ve vücut dik, gözler karşıya bakar. Kollar gövdeye paralel aşağıda serbesttir.: 1
- Ayakta kapalı bacak duruş yapar. Baş ve vücut dik, gözler karşıya bakar. Kollar gövdeye paralel aşağıda serbesttir.: 2
- Büyük adımlarla yürür hareketini tamamen doğru yapar: 3

Parmak ucunda yürür

- Parmak ucunda yürüyemez: 0
- Bacaklar kapalı ayakta duruş yapar, topuklarını yukarı doğru kaldırarak parmak uçlarında yükselir. Bacaklar gergindir. Kollar gövdenin yanında aşağı

doğru serbet tutar. Ancak baş ve vücut dik gözler karşıya bakar vaziyette vücut ağırlığını sol ayağından sağ ayağına, sağ ayağından sol ayağına parmak ucunda aktaramaz, kollarının salınımı ayaklarla koordineli değildir: 1

- Bacaklar kapalı ayakta duruş yapar, topuklarını yukarı doğru kaldırarak parmak uçlarında yükselir. Bacaklar gergindir. Kollar gövdenin yanında aşağı doğru serbet tutar. Baş dik gözler karşıya bakar vaziyette vücut ağırlığının sol ayağından sağ ayağına, sağ ayağından sol ayağına parmak ucunda aktarır. Ancak kollarının salınımı ayaklarla koordineli değildir: 2
- Parmak ucunda yürüme becerisini tamamen doğru yapar: 3

Topuk üzerinde yürür

- Topuk üzerinde yürüyemez: 0
- Bacaklar kapalı ayakta duruş yapar, ayak parmak uçlarını yukarı doğru kaldırır. Bacaklar gergindir. Kollar gövdenin yanında aşağı doğru serbet tutar. Ancak baş ve vücut dik gözler karşıya bakar vaziyette vücut ağırlığını sol ayağından sağ ayağına, sağ ayağından sol ayağına topukları üzerinde aktaramaz, kollarının salınımı ayaklarla koordineli değildir: 1
- Bacaklar kapalı ayakta duruş yapar, ayak parmak uçlarını yukarı doğru kaldırır. Bacaklar gergindir. Kollar gövdenin yanında aşağı doğru serbet tutar. Baş ve vücut dik gözler karşıya bakar vaziyette vücut ağırlığının sol ayağından sağ ayağına, sağ ayağından sol ayağına topukları üzerinde aktarır. Ancak kollarının salınımı ayaklarla koordineli değildir: 2
- Topuk üzerinde yürüme becerisini tamamen doğru yapar: 3

Çizgi üzerinde yürür

- Çizgi üzerinde yürüyemez: 0
- Bacaklar kapalı ayakta duruş yapar. Kollar gövdenin yanında aşağı doğru serbet tutar. Baş ve vücut dik gözler karşıya bakar. Ancak çizgi üzerinde vücut ağırlığını sol ayağından sağ ayağına, sağ ayağından sol ayağına aktaramaz. Kollarının salınımı ayaklarla koordineli değildir: 1
- Bacaklar kapalı ayakta duruş yapar. Kollar gövdenin yanında aşağı doğru serbet tutar. Baş ve vücut dik gözler karşıya bakar. Çizgi üzerinde vücut ağırlığını sol ayağından sağ ayağına, sağ ayağından sol ayağına aktarır. Ancak kollarının salınımı ayaklarla koordineli değildir: 2

- Çizgi üzerinde yürüme becerisini tamamen doğru yapar: 3

Engelleri aşarak yürür

- Engelleri aşarak yürüyemez: 0
- Bacaklar kapalı ayakta duruş yapar. Kollar gövdenin yanında aşağı doğru serbet tutar. Ancak önüne konulan engellerin üzerinden geçerken vücut ağırlığını sol ayağından sağ ayağına, sağ ayağından sol ayağına aktaramaz. Vücut dengesini sağlayamaz. Kollarının salınımı ayaklarla koordineli değildir: 1
- Bacaklar kapalı ayakta duruş yapar. Kollar gövdenin yanında aşağı doğru serbet tutar. Önüne konulan engellerin üzerinden geçerken vücut ağırlığını sol ayağından sağ ayağına, sağ ayağından sol ayağına aktarır. Ancak vücut dengesini tam olarak sağlayamaz. Kollarının salınımı ayaklarla koordineli değildir: 2
- Engelleri aşarak yürür becerisini tamamen doğru yapar: 3

Belirlenen şekillere basarak yürür

- Belirlenen şekillere basarak yürüyemez: 0
- Bacaklar kapalı ayakta duruş yapar. Kollar gövdenin yanında aşağı doğru serbet tutar. Ancak önüne konulan şekillerin üzerine basarak yürürken vücut ağırlığını sol ayağından sağ ayağına, sağ ayağından sol ayağına aktaramaz. Vücut dengesini sağlayamaz. Kollarının salınımı ayaklarla koordineli değildir: 1
- Bacaklar kapalı ayakta duruş yapar. Kollar gövdenin yanında aşağı doğru serbet tutar. Önüne konulan şekillerin üzerine basarak yürürken vücut ağırlığını sol ayağından sağ ayağına, sağ ayağından sol ayağına aktarır. Vücut dengesini tam olarak sağlayamaz. Kollarının salınımı ayaklarla koordineli değildir: 2
- Belirlenen şekillere basarak yürür becerisini tamamen doğru yapar: 3

Durduğu yerde tek ayakla zıplar

- Durduğu yerde tek ayakla zıplayamaz: 0

- Bacaklar kapalı ayakta duruş yapar. Kollar gövdenin yanında aşağı doğru serbet tutar. Denge bacağı gergin, diğer bacağı dizden bükerek yukarı doğru kaldırır. Ancak vücut dengesini sağlayamaz. Denge bacağı üzerinde durduğu yerde zıplayamaz: 1
- Bacaklar kapalı ayakta duruş yapar. Kollar gövdenin yanında aşağı doğru serbet tutar. Denge bacağı gergin, diğer bacağı dizden bükerek yukarı doğru kaldırır. Vücut dengesini sağlar. Ancak denge bacağı üzerinde durduğu yerde zıplama yapamaz: 2
- Durduğu yerde tek ayakla zıplama becerisini tamamen doğru yapar: 3

Durduğu yerde çift ayakla ileri – geri zıplar

- Durduğu yerde çift ayakla ileri – geri zıplayamaz: 0
- Bacaklar kapalı ayakta duruş yapar. Kollar gövdenin yanında aşağı doğru serbet tutar. Ancak bacakları kapalı tutarak ileri ve geri ritmik zıplayamaz ve vücut dengesini sağlayamaz: 1
- Bacaklar kapalı ayakta duruş yapar. Kollar gövdenin yanında aşağı doğru serbet tutar. Bacakları kapalı tutarak ileri geri zıplar. Ancak vücut dengesini sağlayarak hareketi ritmik yapamaz: 2
- Durduğu yerde çift ayakla ileri – geri zıplama becerisini tamamen doğru yapar: 3

Olduğu yerde çift ayakla zıplayarak ayaklarını açar – kapar

- Olduğu yerde çift ayakla zıplayarak ayaklarını açıp-kapayamaz: 0
- Bacaklar kapalı ayakta duruş yapar. Kollar gövdenin yanında aşağı doğru serbet tutar. Ancak bacakları omuz genişliğinde açıp kapayarak ritmik olarak olduğu yerde zıplayamaz ve vücut dengesini sağlayamaz: 1
- Bacaklar kapalı ayakta duruş yapar. Kollar gövdenin yanında aşağı doğru serbet tutar. Bacakları omuz genişliğinde açıp kapayarak olduğu yerde zıplar. Ancak vücut dengesini sağlayarak hareketi ritmik yapamaz: 2
- Olduğu yerde çift ayakla zıplayarak ayaklarını açar – kapar becerisini tamamen doğru yapar: 3

Çift ayakla zıplama ile ilgili oyunlar oynar

- Çift ayakla zıplama ile ilgili oyunlar oynayamaz: 0

- Bacaklar kapalı ayakta duruş yapar. Kollar gövdenin yanında aşağı doğru serbet tutar. Ancak bacakları omuz genişliğinde açıp kapayarak ritmik olarak olduğu yerde zıplayamaz ve vücut dengesini sağlayamaz: 1
- Bacaklar kapalı ayakta duruş yapar. Kollar gövdenin yanında aşağı doğru serbet tutar. Bacakları omuz genişliğinde açıp kapayarak olduğu yerde zıplar. Ancak vücut dengesini sağlayarak hareketi ritmik yapamaz: 2
- Çift ayakla zıplama ile ilgili oyunlar oynama becerisini tamamen doğru yapar: 3

Trabzana tutunur halde bir ayağını basamağa koyup, diğer yanına getirerek merdivene çıkar

- Trabzana tutunur halde bir ayağını basamağa koyup, diğer yanına getirerek merdivene çıkamaz: 0
- Basamağın önünde durur. Ancak bir elle çıkacağı basamağın hizasındaki trabzanı tutamaz. Bacağını dizden bükerek yukarı çeker. Ancak ayak tabanını bütün olarak basabağa koyamaz. Diğer bacak gergindir. Vücut dengesini sağlar. Yukarı çektiği bacağını basamağa yerleştirir. Vücut ağırlığını öndeki bacağa verir. Diğer bacağı dizden bükerek yanına koyar. Bacaklar gergin tutar ve vücut dengesini sağlar. Elini önündeki basamağın trabzanı hizasına ilerletemez: 1
- Basamağın önünde durur. Bir elle çıkacağı basamağın hizasındaki trabzanı tutar. Bacağını dizden bükerek yukarı çeker. Ayak tabanını bütün olarak basamağa koyar. Diğer bacak gergindir. Vücut dengesini sağlar. Yukarı çektiği bacağını basamağa yerleştirir. Vücut ağırlığını öndeki bacağa verir. Diğer bacağı dizden bükerek yanına koyar. Bacaklar gergin tutar ve vücut dengesini sağlar. Ancak elini önündeki basamağın trabzanı hizasına ilerletemez: 2
- Trabzana tutunur halde bir ayağını basamağa koyup, diğer yanına getirerek merdivene çıkar becerisini tamamen doğru yapar: 3

Trabzana tutunur halde bir ayağını basamağa, diğer ayağını üst basamağa koyarak merdiven çıkar

- Trabzana tutunur halde bir ayağını basamağa, diğer ayağını üst basamağa koyarak merdiven çıkamaz: 0

- Basamağın önünde durur. Ancak bir elle çıkacağı basamağın hizasındaki trabzanı tutamaz. Bacağını dizden bükerek yukarı çeker. Ancak ayak tabanını bütün olarak basabağa koyamaz. Diğer bacak gergindir. Vücut dengesini sağlar. Vücut ağırlığını öndeki bacağa verir. Diğer bacağı dizden bükerek bir üst basamağa koyar. Elini trabzanda yukarı doğru çıkacağı basamak hizasında ilerletemez. Vücut dengesini sağlar: 1
- Basamağın önünde durur. Bir elle çıkacağı basamağın hizasındaki trabzanı tutar. Bacağını dizden bükerek yukarı çeker. Ayak tabanını bütün olarak basamağa koyar. Diğer bacak gergindir. Vücut dengesini sağlar. Vücut ağırlığını öndeki bacağa verir. Diğer bacağı dizden bükerek bir üst basamağa koyar. Elini trabzanda yukarı doğru çıkacağı basamak hizasında doğru bir şekilde ilerletemez. Vücut dengesini sağlar: 2
- Trabzana tutunur halde bir ayağını basamağa, diğer ayağını üst basamağa koyarak merdiven çıkar becerisini tamamen doğru yapar: 3

Trabzana tutunmadan işlem basamaklarına uygun merdiven çıkar

- Trabzana tutunmadan işlem basamaklarına uygun merdiven çıkamaz: 0
- Basamağın önünde durur. Kolları aşağı doğru serbest değildir. Bacağını dizden bükerek yukarı çeker. Ancak ayak tabanını bütün olarak basabağa koyamaz. Diğer bacak gergindir. Vücut dengesini sağlayamaz. Vücut ağırlığını öndeki bacağa verir. Diğer bacağı dizden bükerek bir üst basamağa koyar: 1
- Basamağın önünde durur. Kolları aşağı doğru serbesttir. Bacağını dizden bükerek yukarı çeker. Ancak ayak tabanını bütün olarak basabağa koyamaz. Diğer bacak gergindir. Vücut dengesini sağlar. Vücut ağırlığını öndeki bacağa verir. Diğer bacağı dizden bükerek bir üst basamağa koyar: 2
- Trabzana tutunmadan işlem basamaklarına uygun merdiven çıkar becerisini tamamen doğru yapar: 3

10m lik mesafeyi rast gele koşar

- 10m lik mesafeyi rast gele koşamaz: 0
- Koşarken başı düz tutar. Ancak omuzlar serbest değildir, kollar serbest ve dirseklerden bükülü değildir. Eller serbest ve hafif yumruk değildir. Vücudu düz tutamaz. Vücut ağırlığını ritmik olarak sağ ayaktan sol ayağa, sol ayaktan

sağ ayağa aktarır. Ancak ayakların ön ve orta kısmını doğru bir şekilde yere temas ettiremez: 1

- Koşarken başı düz tutar. Omuzlar ve kollar serbesttir. Kollar dirseklerden bükülüdür. Ancak eller serbest ve hafif yumruk değildir. Vücudu düz tutar. Vücut ağırlığını ritmik olarak sağ ayaktan sol ayağa, sol ayaktan sağ ayağa aktarır. Ancak ayakların ön ve orta kısmını doğru bir şekilde yere temas ettiremez: 2
- 10m lik mesafeyi rast gele koşar becerisini tamamen doğru yapar: 3

10m lik mesafeyi 2 m lik sınır içerisinde koşar

- 10m lik mesafeyi 2 m lik sınır içerisinde koşamaz: 0
- 10 m lik mesafeyi 2 m lik sınır içerisinde koşarken başı düz tutar. Ancak omuzlar serbest değildir, kollar serbest ve dirseklerden bükülü değildir. Eller serbest ve hafif yumruk değildir. Vücudu düz tutamaz. Vücut ağırlığını ritmik olarak sağ ayaktan sol ayağa, sol ayaktan sağ ayağa aktarır. Ancak ayakların ön ve orta kısmını doğru bir şekilde yere temas ettiremez: 1
- 10 m lik mesafeyi 2 m lik sınırlar içerisinde koşarken başı düz tutar. Omuzlar ve kollar serbesttir. Kollar dirseklerden bükülüdür. Ancak eller serbest ve hafif yumruk değildir. Vücudu düz tutar. Vücut ağırlığını ritmik olarak sağ ayaktan sol ayağa, sol ayaktan sağ ayağa aktarır. Ancak ayakların ön ve orta kısmını doğru bir şekilde yere temas ettiremez: 2
- 10m lik mesafeyi 2 m lik sınır içerisinde koşar becerisini tamamen doğru yapar: 3

10m lik mesafeyi 1m lik sınır içinde koşar

- 10m lik mesafeyi 1m lik sınır içinde koşamaz: 0
- 10m lik mesafeyi 1m lik sınır içinde koşarken başı düz tutar. Ancak omuzlar serbest değildir, kollar serbest ve dirseklerden bükülü değildir. Eller serbest ve hafif yumruk değildir. Vücudu düz tutamaz. Vücut ağırlığını ritmik olarak sağ ayaktan sol ayağa, sol ayaktan sağ ayağa aktarır. Ancak ayakların ön ve orta kısmını doğru bir şekilde yere temas ettiremez: 1
- 10m lik mesafeyi 1m lik sınır içinde koşarken başı düz tutar. Omuzlar ve kollar serbesttir. Kollar dirseklerden bükülüdür. Ancak eller serbest ve hafif yumruk değildir. Vücudu düz tutar. Vücut ağırlığını ritmik olarak sağ ayaktan sol

ayağa, sol ayaktan sağ ayağa aktarır. Ancak ayakların ön ve orta kısmını doğru bir şekilde yere temas ettiremez: 2

- 10m lik mesafeyi 1m lik sınır içinde koşar becerisini tamamen doğru yapar: 3

10m lik mesafeyi sınırlı alanda yön değiştirerek koşar (10 m sınırlı alan)

- 10m lik mesafeyi sınırlı alanda yön değiştirerek koşamaz: 0
- 10m lik mesafeyi sınırlı alanda yön değiştirerek koşarken başı düz tutar. Ancak omuzlar serbest değildir, kollar serbest ve dirseklerden bükülü değildir. Eller serbest ve hafif yumruk değildir. Vücudu düz tutamaz. Vücut ağırlığını ritmik olarak sağ ayaktan sol ayağa, sol ayaktan sağ ayağa aktarır. Ancak ayakların ön ve orta kısmını doğru bir şekilde yere temas ettiremez. Sağ ve sol yön değiştirmelerde koşuyu koordineli devam ettiremez :1
- 10m lik mesafeyi sınırlı alanda yön değiştirerek koşarken başı düz tutar. Omuzlar ve kollar serbesttir. Kollar dirseklerden bükülüdür. Ancak eller serbest ve hafif yumruk değildir. Vücudu düz tutar. Vücut ağırlığını ritmik olarak sağ ayaktan sol ayağa, sol ayaktan sağ ayağa aktarır. Ancak ayakların ön ve orta kısmını doğru bir şekilde yere temas ettiremez. Sağ ve sol yön değiştirmelerde koşuyu koordineli devam ettirebilir: 2
- 10m lik mesafeyi sınırlı alanda yön değiştirerek koşar becerisini tamamen doğru yapar: 3

10m lik mesafeyi yerden nesne toplayarak koşar

- 10m lik mesafeyi yerden nesne toplayarak koşamaz: 0
- 10m lik mesafeyi yerden nesne toplayarak koşarken başı düz tutar. Ancak omuzlar serbest değildir, kollar serbest ve dirseklerden bükülü değildir. Eller serbest ve hafif yumruk değildir. Vücudu düz tutamaz. Vücut ağırlığını ritmik olarak sağ ayaktan sol ayağa, sol ayaktan sağ ayağa aktarır. Ancak ayakların ön ve orta kısmını doğru bir şekilde yere temas ettiremez. Yerden nesneyi almak için durup öne doğru eğildiğinde koşu pozisyonunu koruyamaz ve koordineli bir şekilde doğrulup devam edemez:1
- 10m lik mesafeyi yerden nesne toplayarak koşarken başı düz tutar. Omuzlar ve kollar serbesttir. Kollar dirseklerden bükülüdür. Ancak eller serbest ve hafif yumruk değildir. Vücudu düz tutar. Vücut ağırlığını ritmik olarak sağ ayaktan sol ayağa, sol ayaktan sağ ayağa aktarır. Ancak ayakların ön ve orta kısmını

doğru bir Şekilde yere temas ettiremez. Yerden nesneyi almak için durup öne doğru eğildiğinde koşu pozisyonunu korur ve devam eder: 2

- 10m lik mesafeyi yerden nesne toplayarak koşar becerisini tamamen doğru yapar: 3

3.4 VERİLERİN ANALİZİ

Uygulamalar sonucu edinilen veriler elektronik ortama aktarıldıktan sonra verilerin analizinde SPSS 20.0 paket programı kullanılmıştır. Örneklem büyüklüğü dikkate alınarak verilerin analizinde parametrik olamayan (non-parametrik) istatistik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir (Pallant,2016:233). Çalışmada ortalama ve standart sapma gibi tanımlayıcı istatistiklerin yanı sıra ikili bağımsız grupların karşılaştırılmasında Mann-Whitney U, birbirinden bağımsız üç ve daha fazla grup karşılaştırılmasında Kruskal-Wallis H analizlerinden yararlanılmıştır. Ayrıca iki bağımlı grup ortalamalarını karşılaştırmak üzere Wilcoxon ve  ve daha fazla bağımlı grup ortalamaları arasındaki farklılıkları belirlemek üzere Friedman test istatistiğinden yararlanılmıştır. Çalışma kapsamında tüm verilerin karşılaştırılmasında istatistiksel anlamlılık düzeyi $p \leq 0,05$ (%95 güven aralığı) olarak alınmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde üçüncü bölümde belirtilen yöntemlerin kullanılarak toplanılan verilere, çalışmanın problem cümlesi ve alt problemlerine ilişkin istatistiksel tekniklerle gerçekleştirilen çözümlenmeler neticesinde elde edilen bulgular ve tablolarına yer verilmiştir.

4.1 KATILIMCILARIN DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİNE AİT TABLOLAR

Tablo 4. Öğretmenlerin Yaş, Cinsiyet ve Branş Özellikleri

	Yaş	Cinsiyet	Ana branş	Meslek yılı
Öğretmen 1	57 yaş	Erkek	ZEÖ	35 yıl
Öğretmen 2	51 yaş	Kadın	ZEÖ	30 yıl
Öğretmen 3	32 yaş	Kadın	ÇGU	6 yıl
Öğretmen 4	26 yaş	Erkek	ZEÖ	2 yıl

Tablo 4’de görüldüğü üzere çalışmaya katılan öğretmenlerin birinci öğretmenin 57 yaş, erkek, zihinsel engelliler öğretmeni ve 35 meslek yılı olduğu, ikinci öğretmenin 51 yaş, kadın, zihinsel engelliler öğretmeni ve 30 meslek yılı olduğu, üçüncü öğretmenin 32 yaş, kadın, çocuk gelişimi uzmanı ve 6 meslek yılı olduğu, dördüncü öğretmenin 26 yaş, erkek, zihinsel engelliler öğretmeni ve 2 meslek yılı olduğu görülmektedir.

Tablo 5.Öğretmenlerin Katılımcılara Verdiği Eğitim Süresi

Süre	Deney		Kontrol	
	Sıklık	%	Sıklık	%
0-11 ay	4	40,0	3	30,0
12-23 ay	6	60,0	5	50,0
24 ay ve üstü	-	-	2	20,0

Tablo 5’de öğretmenlerin katılımcılara verdiği eğitim sürelerine bakıldığında deney grubunda 4 katılımcının %40 ile 0-11 aydır ve 6 katılımcının %60 ile 12-23 aydır öğretmeninden eğitim aldığı görülmüş. Kontrol grubunda ise 3 katılımcının %30 ile 0-11 ay, 5 katılımcının %50 ile 12-23 ay ve 2 katılımcının %20 ile 24 ay ve üstü sürede öğretmeni ile eğitimine devam ettiği görülmüştür.

Tablo 6. Deney ve Kontrol Grubu Katılımcıların Yaş Özellikleri

Yaş	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	Sıklık	%	Sıklık	%
7 yaş	3	30,0	4	40
8 yaş	4	40,0	4	40
9 yaş	3	30,0	2	20

Tablo 6’da Deney ve kontrol grubu yaş özelliklerine bakıldığında, deney grubunun 3 katılımcının %30 ile 7 yaşında, 4 katılımcının %40 ile 8 yaşında ve 3 katılımcının %30 ile 9 yaşında olduğu görülmüştür. Kontrol grubunda ise 4 katılımcının %40 ile 7 yaşında, 4 katılımcının %40 ile 8 yaşında ve 2 katılımcının %20 ile 9 yaşında olduğu görülmüştür.

Tablo 7. Deney ve Kontrol Grubu Katılımcıların Cinsiyet Özellikleri

	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	Sıklık	%	Sıklık	%
Kadın	3	30,0	3	30
Erkek	7	70,0	7	70

Tablo 7’de Deney ve kontrol grubu cinsiyet özelliklerine bakıldığında, deney ve kontrol grubunda 3 kişinin %30 ile kadın ve 7 kişinin %70 ile erkek olduğu görülmüştür.

Tablo 8. Deney ve Kontrol Grubu Katılımcıların Özel Eğitim Desteği Alma Süreleri

	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	Sıklık	%	Sıklık	%
1-3 yıl	1	10,0	-	-
4-6 yıl	9	90,0	10	100,0

Tablo 8’de katılımcıların özel eğitim desteği alma sürelerine bakıldığında deney grubunda 1 kişinin %10 ile 1-3 yıldır ve 9 kişinin %90 ile 4-6 yıldır, kontrol grubunda ise 10 kişinin %100 ile 4-6 yıldır özel eğitim desteği aldığı görülmüştür.

Tablo 9. Deney ve Kontrol Grubu Katılımcıların Kardeş Sayısı

	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	Sıklık	%	Sıklık	%
1 kardeş	6	60,0	5	50,0
2 kardeş	3	30,0	3	30,0
3 kardeş	1	10,0	2	20,0

Tablo 9’da katılımcıların kardeş sayısına bakıldığında, deney grubunda 6 kişinin %60 ile 1 kardeşe, 3 kişinin %30 ile 2 kardeşe ve 1 kişinin %10 ile 3 kardeşe sahip olduğu, kontrol grubunda ise 5 kişinin % 50 ile 1 kardeşe, 3 kişinin %30 ile 2 kardeşe ve 2 kişinin %20 ile 3 kardeşe sahip olduğu görülmüştür.

Tablo 10.Deney ve Kontrol Grubu Katılımcıların Anne-Baba Sağ Kalım Durumları

		Deney Grubu		Kontrol Grubu	
		Sıklık	%	Sıklık	%
Anne	Sağ	10	100,0	9	90,0
	Vefat	-	-	1	10,0
Baba	Sağ	8	80,0	9	90,0
	Vefat	2	20,0	1	10,0

Tablo 10’da katılımcıların anne- baba sağ kalım durumlarına bakıldığında deney grubunda 10 kişinin %100 ile annesinin sağ olduğu, 8 kişinin %80 ile babasının sağ olduğu, 2 kişinin %20 ile babasının vefat ettiği, kontrol grubunda ise 9 kişinin %90 ile annesinin sağ olduğu, 1 kişinin %10 ile annesinin vefat ettiği, 9 kişinin %90 ile babasının sağ olduğu ve 1 kişinin %10 ile babasının vefat ettiği görülmüştür.

Tablo 11.Deney ve Kontrol Grubu Katılımcıların Anne – Baba Çalışma Durumları

		Deney Grubu		Kontrol Grubu	
		Sıklık	%	Sıklık	%
Anne	Evet	4	40,0	3	30,0
	Hayır	6	60,0	7	70,0
Baba	Evet	7	70,0	9	90,0
	Hayır	3	30,0	1	10,0

Tablo 11’de katılımcıların anne- baba çalışma durumlarına göre bakıldığında, deney grubu 4 kişinin %40 ile annesinin çalıştığı, 6 kişinin %60 ile annesinin çalışmadığı, 7 kişinin %70 ile babasının çalıştığı ve 3 kişinin %30 ile babasının çalışmadığı, kontrol grubunda ise 3 kişinin %30 ile annesinin çalıştığı, 7 kişinin %70 ile annesinin çalışmadığı, 9 kişinin %90 ile babasının çalıştığı ve 1 kişinin %10 ile babasının çalışmadığı görülmüştür.

Tablo 12. Deney ve Kontrol Grubu Katılımcıların Anne-Baba Eğitim Düzeyi

		Deney Grubu		Kontrol Grubu	
		Sıklık	%	Sıklık	%
Anne	İlkokul	5	50,0	1	10,0
	Ortaokul	1	10,0	3	30,0
	Lise	3	30,0	5	50,0
	Üniversite	1	10,0	1	10,0
Baba	İlkokul	1	10,0	-	-
	Ortaokul	2	20,0	3	30,0
	Lise	5	50,0	3	30,0
	Üniversite	2	20,0	4	40,0

Tablo 12’de katılımcıların anne- baba eğitim düzeyine bakıldığında deney grubunda annenin eğitim düzeyinin, 5 kişi ile %50 ilkökul, 1 kişi ile %10 ortaokul, 3 kişi ile %30 lise ve 1 kişi ile %10 üniversite, babanın ise 1 kişi ile %10 ilkökul, 2 kişi ile %20 ortaokul, 5 kişi ile %50 lise ve 2 kişi ile %20 üniversite mezunu olduğu, kontrol grubunda ise annenin 1 kişi ile %10 ilkökul, 3 kişi ile %30 ortaokul, 5 kişi ile %50 lise ve 1 kişi ile %10 üniversite babanın ise 3 kişi ile %30 ortaokul, 3 kişi ile %30 lise ve 4 kili ile %40 üniversite mezunu olduğu görülmüştür.

4.2 KATILIMCILARIN OKUL SOSYAL DAVRANIŞ ÖLÇEĞİ DENEY VE KONTROL GRUBU İSTATİSTİK SONUÇ TABLOLARI

Tablo 13.Okulda Sosyal Davranışlar Ölçeği Deney Kontrol Grubu Ön Test Karşılaştırmalı İstatistiği(Mann Whitney U)

	Deney Kontrol	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	P
Kişiler arası ilişki	Deney	10	10,25	102,50	47,500	-,190	,849
	Kontrol	10	10,75	107,50			
Özdenetim	Deney	10	7,90	79,00	24,000	-1,974	,052
	Kontrol	10	13,10	131,00			
Akademik beceri	Deney	10	10,50	105,00	50,000	,000	1,000
	Kontrol	10	10,50	105,00			
Saldırgan sinirli	Deney	10	11,55	115,50	39,500	-,800	,424
	Kontrol	10	9,45	94,50			
Antisosyal agrasif	Deney	10	10,95	109,50	45,500	-,364	,716
	Kontrol	10	10,05	100,50			
Yıkıcı talepkar	Deney	10	10,20	102,00	47,000	-,229	,819
	Kontrol	10	10,80	108,00			

Tablo 13'te görüldüğü üzere okulda sosyal davranışlar ölçeği, olumsuz davranışlar ve sosyal yeterlilik formu alt boyutlarının deney-kontrol grupları açısından istatistiksel olarak bir farklılık görülmediği belirlenmiştir.

Tablo 14.Okul Sosyal Davranış Ölçeği Deney Grubu Ön Test – Son Test
Karşılaştırmalı İstatistiği (Wilcoxon)

			N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Kişilerarası ilişkiler	Son test	Negatif Sıralar	0	,00	,00	-2,805	,005*
	Ön test	Pozitif Sıralar	10	5,50	55,00		
		Fark Olmayan	0				
Öz denetim	Son test	Negatif Sıralar	0	,00	,00	-2,818	,005*
	Ön test	Pozitif Sıralar	10	5,50	55,00		
		Fark Olmayan	0				
Akademik beceriler	Son test	Negatif Sıralar	0	,00	,00	-2,809	,005*
	Ön test	Pozitif Sıralar	10	5,50	55,00		
		Fark Olmayan	0				
Saldırgan sınırlı	Son test	Negatif Sıralar	8	4,50	36,00	-2,524	,012*
	Ön test	Pozitif Sıralar	0	,00	,00		
		Fark Olmayan	2				
Antisosyal agresif	Son test	Negatif Sıralar	4	2,50	10,00	-1,826	,068
	Ön test	Pozitif Sıralar	0	,00	,00		
		Fark Olmayan	6				
Yıkıcı talepkar	Son test	Negatif Sıralar	4	5,38	21,50	-,119	,905
	Ön test	Pozitif Sıralar	5	4,70	23,50		
		Fark Olmayan	1				

*p<0,05

Tablo 14’te okul sosyal davranışlar ölçeği, sosyal yeterlilik formu; kişiler arası ilişkiler (Z=-2,805; p<0,01), öz denetim (Z=-2,818; p<0,01), akademik beceriler (Z=-2,809; p<0,01) alt boyutlarının ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Olumsuz sosyal davranışlar formu alt boyutlarından ise anti sosyal agresif ve yıkıcı-talepkar boyut puanlarının on test ve son test grupları arasından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık çıkmazken, (p>0,05), saldırgan-sınırlı (Z=-2,524; p<0,05) alt boyutunda anlamlı bir farklılık çıkmıştır.

Tablo 15.Okulda Sosyal Davranış Ölçeği, Deney Ve Kontrol Gurubu Son Test Karşılaştırmalı İstatistiği

	Deney Kontrol	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	P
Kişilerarası ilişkiler	Deney	10	15,25	152,50	2,500	-3,599	,000*
	Kontrol	10	5,75	57,50			
Öz denetim	Deney	10	13,35	133,50	21,500	-2,176	,030*
	Kontrol	10	7,65	76,50			
Akademik beceriler	Deney	10	14,40	144,00	11,000	-2,962	,003*
	Kontrol	10	6,60	66,00			
Saldırgan sınırlı	Deney	10	8,75	87,50	32,500	-1,330	,184
	Kontrol	10	12,25	122,50			
Antisosyal agresif	Deney	10	10,05	100,50	45,500	-,373	,709
	Kontrol	10	10,95	109,50			
Yıkıcı talepkar	Deney	10	11,15	111,50	43,500	-,501	,616
	Kontrol	10	9,85	98,50			

*p<0,05

Tablo 15’de görüldüğü üzere olumsuz sosyal davranışlar formunun alt boyutlarından saldırgan- sınırlı, anti sosyal agresif ve yıkıcı-talepkâr boyut puanlarının ön test ve son test grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p>0,05$). Ancak sosyal yeterlilik formu alt puanlarına göre kişiler arası ilişkiler ($Z=-3,599$; $p<0,01$), öz denetim ($Z=-2,176$; $p<0,05$), akademik beceriler ($Z=-2,962$; $p<0,05$) boyutlarının ön test ve son test puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gözlemlenmiştir.

**4.3 KATLIMCILARIN, PERFORMANS BELİRLEME FORMU, PSİKO-
MOTOR BECERİLER BÖLÜMÜ, BÜYÜK KASLARI GELİŞTİRİCİ
ÇALIŞMALAR İSTATİSTİKİ TABLOLARI**

4.3.1 Oturma Davranışı Edinir Kaba Motor Becerisinin Alt Boyut İstatistikî Tabloları

Tablo 16. Kaba Motor Beceri Kontrol Listesi Oturma Davranışı Edinir Deney ve Kontrol Grubu Ön Test Karşılaştırmalı İstatistikî

	Deney Kontrol	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	P
Bacaklar kapalı uzun oturuş yapar	Deney	10	10,50	105,00	50,000	,000	1,000
	Kontrol	10	10,50	105,00			
Bacaklar açık uzun oturuş yapar	Deney	10	10,50	105,00	50,000	,000	1,000
	Kontrol	10	10,50	105,00			
Cephe duruşu yapar	Deney	10	11,00	110,00	45,000	-,610	,542
	Kontrol	10	10,00	100,00			
Bank duruşu yapar	Deney	10	10,50	105,00	50,000	,000	1,000
	Kontrol	10	10,50	105,00			

Tablo 16’da görüldüğü üzere kaba motor beceri kontrol listesi oturma davranışı edinir alt boyutlarının deney-kontrol grupları ön test açısından istatistiksel olarak bir farklılık görülmediği belirlenmiştir.

Tablo 17.Kaba Motor Beceri Kontrol Listesi Oturma Davranışı Edinir Deneygrubu
Ön Test – Son Test Karşılaştırmalı İstatistikî

		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Bacaklar kapalı uzun oturuş yapar	Son test	Negatif Sıralar	0	,00	,00	,000
	Ön test	Pozitif Sıralar	0	,00	,00	
		Fark Olmayan	10			
Bacaklar açık uzun oturuş yapar	Son test	Negatif Sıralar	0	,00	,00	,000
	Ön test	Pozitif Sıralar	0	,00	,00	
		Fark Olmayan	10			
Cephe duruşu yapar	Son test	Negatif Sıralar	8	,00	,00	2,828
	Ön test	Pozitif Sıralar	2	4,50	36,00	
		Fark Olmayan	0			
Bank duruşu yapar	Son test	Negatif Sıralar	0	,00	,00	,000
	Ön test	Pozitif Sıralar	0	,00	1,00	
		Fark Olmayan	10			

*p<0,05

Tablo 17’de görüldüğü üzere kaba motor beceri kontrol listesi, oturma davranışı edinir boyutlarının deney-kontrol grupları ön test- son test açısından cephe duruşu yapar alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık çıkmış olup ($z = -2,828$, $p > 0,05$), diğer alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmediği belirlenmiştir.



Tablo 18. Kaba Motor Beceri Kontrol Listesi Oturma Davranışı Edinir Deney ve Kontrol Grubu Son Test Karşılaştırmalı İstatistiği

	Deney Kontrol	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	P
Bacaklar kapalı uzun oturuş yapar	Deney	10	10,50	105,00	50.000	,000	1,000
	Kontrol	10	10,50	105,00			
Bacaklar açık uzun oturuş yapar	Deney	10	10,50	105,00	50.000	,000	1,000
	Kontrol	10	10,50	105,00			
Cephe duruşu yapar	Deney	10	15,00	150,00	5,000	-3,943	,000*
	Kontrol	10	6,00	60,00			
Bank duruşu yapar	Deney	10	10,50	105,00	50,000	,000	1,000
	Kontrol	10	10,50	105,00			

*p<0,05

Tablo 18’de görüldüğü üzere kaba motor beceri kontrol listesi, oturma davranışı edinir boyutlarının deney-kontrol grupları son test açısından cephe duruşu yapar alt boyutunda deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık çıkmış olup ($z = -3,943$, $p > 0,05$), diğer alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmediği belirlenmiştir.

4.3.2 Emekleyerek Yer Değiştirir Kaba Motor Becerisinin Alt Boyutları İstatistikî Tabloları

Tablo 19.Kaba Motor Beceri Kontrol Listesi Emekleyerek Yer Değiştirir Deney Kontrol Grubu Ön Test Karşılaştırmalı İstatistikî

	Deney Kontrol	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	P
10m lik mesafeyi rastgele emekleyerek yer değiştirir	Deney	10	10,50	105,00	50,000	,000	1,000
	Kontrol	10	10,50	105,00			
10m lik mesafeyi 2m lik sınır içerisinde emekleyerek yer değiştirir	Deney	10	10,50	105,00	50,000	,000	1,000
	Kontrol	10	10,50	105,00			
10m lik mesafeyi 1m lik sınır içinde emekleyerek yer değiştirir	Deney	10	10,50	105,00	50,000	,000	1,000
	Kontrol	10	10,50	105,00			
10m lik mesafeyi yerden nesne toplayarak emekleyerek yer değiştirir	Deney	10	10,00	100,00	45,000	-1,000	,317
	Kontrol	10	11,00	110,00			

Tablo 19’da görüldüğü üzere kaba motor beceri kontrol listesi emekleyerek yer değiştirir alt boyutlarının deney-kontrol grupları ön test açısından istatistiksel olarak bir farklılık görülmediği belirlenmiştir.

Tablo 20.Kaba Motor Beceri Kontrol Listesi Emekleyerek Yer Değiştirir Deney
Kontrol Grubu Son Test Karşılaştırmalı İstatistiği

	Deney Kontrol	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	P
10m lik mesafeyi rastgele	Deney	10	10,50	105,00			
emekleyerek yer değiştirir	Kontrol	10	10,50	105,00	50,000	,000	1,000
10m lik mesafeyi 2m lik sınır	Deney	10	10,50	105,00			
içerisinde emekleyerek yer değiştirir	Kontrol	10	10,50	105,00	50,000	,000	1,000
10m lik mesafeyi 1m lik sınır	Deney	10	10,50	105,00			
içinde emekleyerek yer değiştirir	Kontrol	10	10,50	105,00	50,000	,000	1,000
10m lik mesafeyi yerden nesne	Deney	10	10,50	105,00			
toplayarak emekleyerek yer değiştirir	Kontrol	10	10,50	105,00	50,000	,000	1,000

Tablo 20’de görüldüğü üzere kaba motor beceri kontrol listesi emekleyerek yer değiştirir alt boyutlarının deney-kontrol grupları son test açısından istatistiksel olarak bir farklılık görülmediği belirlenmiştir.

Tablo 21.Kaba Motor Beceri Kontrol Listesi Emekleyerek Yer Değiştirir Deney
Kontrol Grubu Ön Test-Son Test Karşılaştırmalı İstatistiği

			N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
10m lik mesafeyi rastgele emekleyerek yer değiştirir	Son test	Negatif Sıralar	0	,00	,00	,000	1,000
	Ön test	Pozitif Sıralar	0	,00	,00		
		Fark Olmayan	10				
10m lik mesafeyi 2m lik sınır içerisinde emekleyerek yer değiştirir	Son test	Negatif Sıralar	0	,00	,00	,000	1,000
	Ön test	Pozitif Sıralar	0	,00	,00		
		Fark Olmayan	10				
10m lik mesafeyi 1m lik sınır içinde emekleyerek yer değiştirir	Son test	Negatif Sıralar	0	,00	,00	,000	1,000
	Ön test	Pozitif Sıralar	0	,00	,00		
		Fark Olmayan	10				
10m lik mesafeyi yerden nesne toplayarak emekleyerek yer değiştirir	Son test	Negatif Sıralar	0	,00	,00	1,000	,317
	Ön test	Pozitif Sıralar	1	,00	1,00		
		Fark Olmayan	9				

Tablo 21’de görüldüğü üzere kaba motor beceri kontrol listesi emekleyerek yer değiştirir alt boyutlarının deney-kontrol grupları ön test- son test açısından istatistiksel olarak bir farklılık görülmediği belirlenmiştir.

4.3.3 Elleri İle İterek Nesnelerin Yerlerini Değiştirir Maddesine Yönelik İstatistiksel Tablolar

Tablo 22. Kaba Motor Beceri Kontrol Listesi Elleri İle İterek Nesnelerin Yerlerini Değiştirir Deney Kontrol Grubu Ön Test Karşılaştırma İstatistiği

	Deney Kontrol	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	P
Oturarak yerde çift elle top yuvarlar	Deney	10	10,50	105,00	50,000	,000	1,000
	Kontrol	10	10,50	105,00			
Ayakta yerden çift elle top yuvarlar	Deney	10	10,50	105,00	50,000	,000	1,000
	Kontrol	10	10,50	105,00			
Oturarak yerden tek elle top yuvarlar	Deney	10	10,50	105,00	50,000	,000	1,000
	Kontrol	10	10,50	105,00			
Ayakta yerden tek elle top yuvarlar	Deney	10	10,50	105,00	50,000	,000	1,000
	Kontrol	10	10,50	105,00			

Tablo 22’de görüldüğü üzere kaba motor beceri kontrol listesi elleri ile iterek nesnelerin yerlerini değiştirir alt boyutlarının deney-kontrol grupları ön test açısından istatistiksel olarak bir farklılık görülmediği belirlenmiştir.

Tablo 23.Kaba Motor Beceri Kontrol Listesi Elleri İle İterek Nesnelerin Yerlerini Değiştirir Deney Kontrol Grubu Son Test Karşılaştırmalı İstatistiği

	Deney Kontrol	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	P
Oturarak yerde çift elle top yuvarlar	Deney	10	10,50	105,00	50,00	,000	1,000
	Kontrol	10	10,50	105,00			
Ayakta yerden çift elle top yuvarlar	Deney	10	10,50	105,00	50,00	,000	1,000
	Kontrol	10	10,50	105,00			
Oturarak yerden tek elle top yuvarlar	Deney	10	10,50	105,00	50,00	,000	1,000
	Kontrol	10	10,50	105,00			
Ayakta yerden tek elle top yuvarlar	Deney	10	11,50	115,00	40,00	-1,453	,146
	Kontrol	10	9,50	95,00			

Tablo 23'te görüldüğü üzere kaba motor beceri kontrol listesi elleri ile iterek nesnelerin yerlerini değiştirir alt boyutlarının deney-kontrol grupları son test açısından istatistiksel olarak bir farklılık görülmediği belirlenmiştir.

Tablo 24. Kaba Motor Beceri Kontrol Listesi Elleri İle İterek Nesnelerin Yerlerini Değiştirir Deney Kontrol Grubu Ön Test - Son Test Karşılaştırmalı İstatistiği

			N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Oturarak yerde çift elle top yuvarlar	Son test	Negatif Sıralar	0	,00	,00	,000	1,000
	Ön test	Pozitif Sıralar	0	,00	,00		
		Fark Olmayan	10				
Ayakta yerden çift elle top yuvarlar	Son test	Negatif Sıralar	0	,00	,00	,000	1,000
	Ön test	Pozitif Sıralar	0	,00	,00		
		Fark Olmayan	10				
Oturarak yerden tek elle top yuvarlar	Son test	Negatif Sıralar	0	,00	,00	,000	1,000
	Ön test	Pozitif Sıralar	0	,00	,00		
		Fark Olmayan	10				
Ayakta yerden tek elle top yuvarlar	Son test	Negatif Sıralar	0			1,000	,317
	Ön test	Pozitif Sıralar	1	,00	,00		
		Fark Olmayan	9	1,00	1,00		

Tablo 24'te görüldüğü üzere kaba motor beceri kontrol listesi elleri ile iterek nesnelerin yerlerini değiştirir alt boyutlarının deney-kontrol grupları ön test- son test açısından istatistiksel olarak bir farklılık görülmediği belirlenmiştir.

4.3.4 Nesneleri Kaldırır Maddesine Yönelik İstatistikî Tabloları

Tablo 25.Kaba Motor Beceri Kontrol Listesi Nesneleri Kaldırır Deney Kontrol Grubu Ön Test Karşılaştırmalı İstatistikî

	Deney Kontrol	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	P
Önüne konan nesneyi tek elle kaldırır	Deney	10	10,50	105,00	50,000	,000	1,000
	Kontrol	10	10,50	105,00			
Önüne konan nesneyi iki elle kaldırır	Deney	10	10,50	105,00	50,000	,000	1,000
	Kontrol	10	10,50	105,00			

Tablo 25'te görüldüğü üzere kaba motor beceri kontrol listesi nesneleri kaldırır alt boyutlarının deney-kontrol grupları ön test açısından istatistiksel olarak bir farklılık görülmediği belirlenmiştir.

Tablo 26.Kaba Motor Beceri Kontrol Listesi Nesneleri Kaldırır Deney Kontrol Grubu Son Test Karşılaştırmalı İstatistikî

	Deney Kontrol	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	P
Önüne konan nesneyi tek elle kaldırır	Deney	10	10,50	105,00	50,000	,000	1,000
	Kontrol	10	10,50	105,00			
Önüne konan nesneyi iki elle kaldırır	Deney	10	10,50	105,00	50,000	,000	1,000
	Kontrol	10	10,50	105,00			

Tablo 26'da görüldüğü üzere kaba motor beceri kontrol listesi nesneleri kaldırır alt boyutlarının deney-kontrol grupları son test açısından istatistiksel olarak bir farklılık görülmediği belirlenmiştir.

Tablo 27.Kaba Motor Beceri Kontrol Listesi Nesneleri Kaldırır Deney Grubu Ön Test - Son Test Karşılaştırmalı İstatistiği

			N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Önüme konan nesneyi tek elle kaldırır	Son test	Negatif Sıralar	0	,00	,00	,000a	1,000
	Ön test	Pozitif Sıralar	0	,00	,00		
		Fark Olmayan	10				
Önüme konan nesneyi iki elle kaldırır	Son test	Negatif Sıralar	0	,00	,00	,000a	1,000
	Ön test	Pozitif Sıralar	0	,00	,00		
		Fark Olmayan	10				

Tablo 27’de görüldüğü üzere kaba motor beceri kontrol listesi nesneleri kaldırır alt boyutlarının deney-kontrol grupları ön test- son test açısından istatistiksel olarak bir farklılık görülmediği belirlenmiştir.

4.3.5 Nesneleri Taşır Maddesine Yönelik İstatistikî Tablolar

Tablo 28.Kaba Motor Beceri Kontrol Listesi Nesneleri Taşır Deney Kontrol Grubu Ön Test Karşılaştırmalı İstatistiği

		Deneş Kontrol	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	P
Önüme konan nesneyi tek elle taşır	Deneş	10	10,50	105,00	50,000	,000	1,000	
	Kontrol	10	10,50	105,00				
Önüme konan nesneyi iki elle taşır	Deneş	10	10,50	105,00	50,000	,000	1,000	
	Kontrol	10	10,50	105,00				

Tablo 28’de görüldüğü üzere kaba motor beceri kontrol listesi nesneleri taşır alt boyutlarının deney-kontrol grupları ön test açısından istatistiksel olarak bir farklılık görülmediği belirlenmiştir.

Tablo 29. Kaba Motor Beceri Kontrol Listesi Nesnelere Taşır Deney Kontrol Grubu
Son Test Karşılaştırmalı İstatistiği

	Deney	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	P
Önüme konan nesneyi tek elle taşır	Deney	10	10,50	105,00	50,000	,000	1,000
	Kontrol	10	10,50	105,00			
Önüme konan nesneyi iki elle taşır	Deney	10	10,50	105,00	50,000	,000	1,000
	Kontrol	10	10,50	105,00			

Tablo 29’da görüldüğü üzere kaba motor beceri kontrol listesi nesnelere taşır alt boyutlarının deney-kontrol grupları son test açısından istatistiksel olarak bir farklılık görülmediği belirlenmiştir.

Tablo 30. Kaba Motor Beceri Kontrol Listesi Nesnelere Taşır Deney Grubu Ön Test -
Son Test Karşılaştırmalı İstatistiği

		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Önüme konan nesneyi tek elle taşır	Son test		Negatif Sıralar	0	,00	,000
	Ön test		Pozitif Sıralar	0	,00	,000
			Fark Olmayan	10		
Önüme konan nesneyi iki elle taşır	Son test		Negatif Sıralar	0	,00	,000
	Ön test		Pozitif Sıralar	0	,00	,000
			Fark Olmayan	10		

Tablo 30’da görüldüğü üzere kaba motor beceri kontrol listesi nesnelere taşır alt boyutlarının deney-kontrol grupları ön test- son test açısından istatistiksel olarak bir farklılık görülmediği belirlenmiştir.

4.3.6 Ayakta Durma Davranışı Edinir Maddesine Yönelik İstatistiki Tablolar

Tablo 31. Kaba Motor Beceri Kontrol Listesi Ayakta Durma Davranışı Edinir Deney Kontrol Grubu Ön Test Karşılaştırmalı İstatistiği

	Deney Kontrol	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	P
Rahat ol duruşu yapar	Deney	10	11,50	115,00	40,000	-,835	,403
	Kontrol	10	9,50	95,00			
Hazır ol duruşu yapar	Deney	10	8,80	88,00	33,000	-1,450	,147
	Kontrol	10	12,20	122,00			
Tek ayak üzerinde durur	Deney	10	11,05	110,50	44,500	-,550	,582
	Kontrol	10	9,95	99,50			
Parmak uçlarında durur	Deney	10	10,30	103,00	48,000	-,175	,861
	Kontrol	10	10,70	107,00			
Kartal duruşu yapar	Deney	10	11,00	110,00	45,000	-,498	,618
	Kontrol	10	10,00	100,00			
Planör duruşu yapar	Deney	10	10,50	105,00	50,000	,000	1,000
	Kontrol	10	10,50	105,00			

Tablo 31’de görüldüğü üzere kaba motor beceri kontrol listesi, Ayakta durma davranışı edinir alt boyutlarının deney-kontrol grupları ön test açısından istatistiksel olarak bir farklılık görülmediği belirlenmiştir.

Tablo 32. Kaba Motor Beceri Kontrol Listesi Ayakta Durma Davranışı Edinir Deney Kontrol Grubu Son Test Karşılaştırmalı İstatistiği

	Deney Kontrol	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	P
Rahat ol duruşu yapar	Deney	10	15,50	155,00	,000	-4,110	,000*
	Kontrol	10	5,50	55,00			
Hazır ol duruşu yapar	Deney	10	12,50	125,00	30,000	-2,179	,029*
	Kontrol	10	8,50	85,00			
Tek ayak üzerinde durur	Deney	10	15,00	150,00	5,000	-3,943	,000*
	Kontrol	10	6,00	60,00			
Parmak uçlarında durur	Deney	10	12,50	125,00	30,000	-2,179	,029*
	Kontrol	10	8,50	85,00			
Kartal duruşu yapar	Deney	10	15,50	155,00	,000	-4,359	,000*
	Kontrol	10	5,50	55,00			
Planör duruşu yapar	Deney	10	15,50	155,00	,000	-4,194	,000*
	Kontrol	10	5,50	55,00			

Tablo 32’de görüldüğü üzere kaba motor beceri kontrol listesi nesnelere taşıyıcı alt boyutlarının deney-kontrol grupları son test açısından rahat ol duruşu yapar ($z = -4,110$, $p < 0,05$), hazır ol duruşu yapar ($z = -2,179$, $p < 0,05$), tek ayak üzerinde durur ($z = -3,943$, $p < 0,05$), parmak uçlarında durur ($z = -2,179$, $p < 0,05$), kartal duruşu yapar ($z = -4,359$, $p < 0,05$), planör duruşu yapar ($z = -4,194$, $p < 0,05$) boyutlarında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık gözlenmiştir.

Tablo 33. Kaba Motor Beceri Kontrol Listesi Ayakta Durma Davranışı Edinir Deney Grubu Ön Test - Son Test Karşılaştırmalı İstatistiği

			N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Rahat ol duruşu yapar	Son test	Negatif Sıralar	0	,00	,00	2,585	,010*
	Ön test	Pozitif Sıralar	8	4,50	36,00		
		Fark Olmayan	2				
Hazır ol duruşu yapar	Son test	Negatif Sıralar	0	,00	,00	2,530	,011*
	Ön test	Pozitif Sıralar	7	4,00	28,00		
		Fark Olmayan	3				
Tek ayak üzerinde durur	Son test	Negatif Sıralar	0	,00	,00	2,530	,011*
	Ön test	Pozitif Sıralar	7	4,00	28,00		
		Fark Olmayan	3				
Parmak uçlarında durur	Son test	Negatif Sıralar	4	,00	,00	1,890	,059*
	Ön test	Pozitif Sıralar	6	2,50	10,00		
		Fark Olmayan	0				
Kartal duruşu yapar	Son test	Negatif Sıralar	7	,00	,00	2,460	,014*
	Ön test	Pozitif Sıralar	3	4,00	28,00		
		Fark Olmayan	0				
Planör duruşu yapar	Son test	Negatif Sıralar	0	,00	,00	2,972	,003*
	Ön test	Pozitif Sıralar	10	5,50	55,00		
		Fark Olmayan	0				

* $p < 0,05$

Tablo 33’te görüldüğü üzere kaba motor beceri kontrol listesi nesnelere taşıyıcı alt boyutlarının deney-kontrol grupları ön test açısından rahat ol duruşu yapar ($z = -2,585$, $p < 0,05$), hazır ol duruşu yapar ($z = -2,530$, $p < 0,05$), tek ayak üzerinde durur ($z = -2,530$, $p < 0,05$), parmak uçlarında durur ($z = -1,890$, $p < 0,05$), kartal duruşu yapar ($z = -2,460$, $p < 0,05$), planör duruşu yapar ($z = -2,472$, $p < 0,05$) boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık gözlenmiştir.

4.3.7 Denge Tahtasında Ayakta Durur Maddesine Yönelik İstatistikî Tablolar

Tablo 34. Kaba Motor Beceri Kontrol Listesi Denge Tahtasında Ayakta Durur Deney Kontrol Grubu Ön Test Karşılaştırmalı İstatistikî

	Deney Kontrol	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	P
Bir ayak önde durur	Deney	10	10,50	105,00	50,000	,000	1,000
	Kontrol	10	10,50	105,00			
Bir ayak önde öne ağırlık aktarımı yapar	Deney	10	10,50	105,00	50,000	,000	1,000
	Kontrol	10	10,50	105,00			
Bir ayak önde arkaya ağırlık aktarımı yapar	Deney	10	10,00	100,00	45,000	-,609	,543
	Kontrol	10	11,00	110,00			
İki ayak yan yana durur	Deney	10	10,50	105,00	50,000	,000	1,000
	Kontrol	10	10,50	105,00			
İki ayak yan yana sağa ağırlık aktarımı yapar	Deney	10	10,00	100,00	45,000	-,457	,648
	Kontrol	10	11,00	110,00			
İki ayak yan yana sola ağırlık aktarımı yapar	Deney	10	10,00	100,00	45,000	-,457	,648
	Kontrol	10	11,00	110,00			

Tablo 34’te görüldüğü üzere kaba motor beceri kontrol listesi, Denge tahtasında ayakta durur alt boyutlarının deney-kontrol grupları ön test açısından istatistiksel olarak bir farklılık görülmediği belirlenmiştir.

Tablo 35.Kaba Motor Beceri Kontrol Listesi Denge Tahtasında Ayakta Durur Deney Kontrol Grubu Son Test Karşılaştırmalı İstatistiği

	Deney Kontrol	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	P
Bir ayak önde durur	Deney	10	10,50	105,00	50,000	,000	1,000
	Kontrol	10	10,50	105,00			
Bir ayak önde öne ağırlık aktarımı yapar	Deney	10	15,50	155,00	,000	-4,359	,000*
	Kontrol	10	5,50	55,00			
Bir ayak önde arkaya ağırlık aktarımı yapar	Deney	10	15,50	155,00	,000	-4,359	,000*
	Kontrol	10	5,50	55,00			
İki ayak yan yana durur	Deney	10	10,50	105,00	50,000	,000	1,000
	Kontrol	10	10,50	105,00			
İki ayak yan yana sağa ağırlık aktarımı yapar	Deney	10	15,50	155,00	,000	-4,147	,000*
	Kontrol	10	5,50	55,00			
İki ayak yan yana sola ağırlık aktarımı yapar	Deney	10	15,50	155,00	,000	-4,147	,000*
	Kontrol	10	5,50	55,00			

*p<0,05

Tablo 35’te görüldüğü üzere kaba motor beceri kontrol listesi, Denge tahtasında ayakta durur alt boyutlarının deney-kontrol grupları son test açısından bir ayak önde durur ve iki ayak yan yana durur alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$). Ancak bir ayak önde öne ağırlık aktarımı yapar ($z= -4,359$, $p<0,05$), bir ayak önde arkaya ağırlık aktarımı yapar ($z= -4,359$, $p<0,05$), iki ayak yan yana sağa ağırlık aktarımı yapar ($z= -4,147$, $p<0,05$), iki ayak yan yana sola ağırlık aktarımı yapar ($z= -4,147$, $p<0,05$) alt boyutlarında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmüştür.

Tablo 36.Kaba Motor Beceri Kontrol Listesi Denge Tahtasında Ayakta Durur Deney Grubu Ön Test - Son Test Karşılaştırmalı İstatistiği

			N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Bir ayak önde durur	Son test	Negatif Sıralar	0	,00	,00	,000	1,000
	Ön test	Pozitif Sıralar	0	,00	,00		
		Fark Olmayan	10				
Bir ayak önde öne ağırlık aktarımı yapar	Son test	Negatif Sıralar	0	,00	,00	2,640	,008*
	Ön test	Pozitif Sıralar	8	4,50	36,00		
		Fark Olmayan	2				
Bir ayak önde arkaya ağırlık aktarımı yapar	Son test	Negatif Sıralar	0	,00	,00	2,810	,005*
	Ön test	Pozitif Sıralar	9	5,00	45,00		
		Fark Olmayan	1				
İki ayak yan yana durur	Son test	Negatif Sıralar	0	,00	,00	,000	1,000
	Ön test	Pozitif Sıralar	0	,00	,00		
		Fark Olmayan	10				
İki ayak yan yana sağa ağırlık aktarımı yapar	Son test	Negatif Sıralar	0	,00	,00	2,889	,004*
	Ön test	Pozitif Sıralar	10	5,50	55,00		
		Fark Olmayan	0				
İki ayak yan yana sola ağırlık aktarımı yapar	Son test	Negatif Sıralar	0	,00	,00	2,889	,004*
	Ön test	Pozitif Sıralar	10	5,50	55,00		
		Fark Olmayan	0				

Tablo 36’da görüldüğü üzere kaba motor beceri kontrol listesi, Denge tahtasında ayakta durur alt boyutlarının deney-kontrol grupları ön test- son test açısından bir ayak önde durur, iki ayak yan yana durur alt boyutlarında istatistiki olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>0,05$). Ancak bir ayak önde öne ağırlık aktarımı yapar ($z=-2,640$, $p<0,05$), iki ayak önde arkaya ağırlık aktarımı yapar ($z=-2,810$, $p<0,05$), iki ayak yan yana sağa ağırlık aktarımı yapar ($z=-2,889$, $p<0,05$), iki ayak yan yana sola ağırlık aktarımı yapar ($z=-2,889$, $p<0,05$) alt boyutlarında istatistiki olarak anlamlı bir fark görülmüştür.

4.3.8 Yürüme Davranışı Edinir Maddesine Yönelik İstatistikî Tabloları

Tablo 37.Kaba Motor Beceri Kontrol Listesi Yürüme Davranışı Edinir Deney Kontrol Grubu Ön Test Karşılaştırmalı İstatistiği

	Deney	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	P
Serbest şekilde yürür	Deney	10	10,50	105,00	50,000	,000	1,000
	Kontrol	10	10,50	105,00			
Tempoya uygun yürür	Deney	10	10,90	109,00	46,000	-,400	,689
	Kontrol	10	10,10	101,00			
Elindeki nesne ile yürür	Deney	10	10,50	105,00	50,000	,000	1,000
	Kontrol	10	10,50	105,00			
İki paralel çizgi arasında yürür	Deney	10	10,50	105,00	50,000	,000	1,000
	Kontrol	10	10,50	105,00			
Geri geri yürür	Deney	10	10,50	105,00	50,000	,000	1,000
	Kontrol	10	10,50	105,00			
Yan yan yürür	Deney	10	10,00	100,00	45,000	-1,000	,317
	Kontrol	10	11,00	110,00			
Büyük adımlarla yürür	Deney	10	9,50	95,00	40,000	-1,453	,146
	Kontrol	10	11,50	115,00			
Parmak ucunda yürür	Deney	10	9,95	99,50	44,500	-,669	,503
	Kontrol	10	11,05	110,50			
Topuk üzerinde yürür	Deney	10	10,00	100,00	45,000	-1,000	,317
	Kontrol	10	11,00	110,00			
Çizgi üzerinde yürür	Deney	10	8,00	80,00	25,000	-2,517	,012*
	Kontrol	10	13,00	130,00			
Engelleri aşarak yürür	Deney	10	10,00	100,00	45,000	-1,000	,317
	Kontrol	10	11,00	110,00			
Belirlenen şekillere basarak yürür	Deney	10	10,50	105,00	50,000	,000	1,000
	Kontrol	10	10,50	105,00			

*p<0,05

Tablo 37'de görüldüğü üzere kaba motor beceri kontrol listesi, Yürüme davranışı edinir alt boyutlarının deney-kontrol grupları ön test sonuçlarında istatistikî olarak bir

fark görülmediği belirlenmiştir ($p>0,05$). Ancak çizgi üzerinde yürür ($z=-2,517$, $p<0,05$) kontrol grubu lehinde anlamlı bir farklılık çıkmıştır.

Tablo 38.Kaba Motor Beceri Kontrol Listesi Yürüme Davranışı Edinir Deney
Kontrol Grubu Son Test Karşılaştırmalı İstatistiği

	Deney Kontrol	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	P
Serbest	Deney	10	10,50	105,00	50,000	,000	1,000
şekilde yürür	Kontrol	10	10,50	105,00			
Tempoya	Deney	10	14,50	145,00	10,000	-3,508	,000*
uygun yürür	Kontrol	10	6,50	65,00			
Elindeki	Deney	10	10,50	105,00	50,000	,000	1,000
nesne ile	Kontrol	10	10,50	105,00			
yürür							
İki paralel	Deney	10	10,50	105,00	50,000	,000	1,000
çizgi arasında	Kontrol	10	10,50	105,00			
yürür							
Geri geri	Deney	10	10,50	105,00	50,000	,000	1,000
yürür	Kontrol	10	10,50	105,00			
Yan yan yürür	Deney	10	10,50	105,00	50,000	,000	1,000
	Kontrol	10	10,50	105,00			
Büyük	Deney	10	10,50	105,00	50,000	,000	1,000
adımlarla	Kontrol	10	10,50	105,00			
yürür							
Parmak	Deney	10	11,00	110,00	45,000	-1,000	,317
ucunda yürür	Kontrol	10	10,00	100,00			
Topuk	Deney	10	10,50	105,00	50,000	,000	1,000
üzerinde yürür	Kontrol	10	10,50	105,00			
Çizgi üzerinde	Deney	10	10,50	105,00	50,000	,000	1,000
yürür	Kontrol	10	10,50	105,00			
Engelleri	Deney	10	10,50	105,00	50,000	,000	1,000
aşarak yürür	Kontrol	10	10,50	105,00			
Belirlenen	Deney	10	10,50	105,00	50,000	,000	1,000
şekillere	Kontrol	10	10,50	105,00			
basarak yürür							

Tablo 38'de görüldüğü üzere kaba motor beceri kontrol listesi, Yürüme davranışı edinir alt boyutlarının deney-kontrol grupları son test açısından istatistiksel olarak bir farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$). Ancak tempoya uygun yürür ($z= -3,508$, $p<0,05$) alt boyutunda deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur.

Tablo 39. Kaba Motor Beceri Kontrol Listesi Yürüme Davranışı Edinir Denei Grubu
Ön Test - Son Test Karşılaştırmalı İstatistiği

			N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Serbest şekilde yürür	Son test	Negatif Sıralar	0	,00	,00	,000	1,000
	Ön test	Pozitif Sıralar	0	,00	,00		
		Fark Olmayan	10				
Tempoya uygun yürür	Son test	Negatif Sıralar	0	,00	,00	-2,828	,005*
	Ön test	Pozitif Sıralar	8	4,50	36,00		
		Fark Olmayan	2				
Elindeki nesne ile yürür	Son test	Negatif Sıralar	0	,00	,00	,000	1,000
	Ön test	Pozitif Sıralar	0	,00	,00		
		Fark Olmayan	10				
İki paralel çizgi arasında yürür	Son test	Negatif Sıralar	0	,00	,00	,000	1,000
	Ön test	Pozitif Sıralar	0	,00	,00		
		Fark Olmayan	10				
Geri geri yürür	Son test	Negatif Sıralar	0	,00	,00	,000	1,000
	Ön test	Pozitif Sıralar	0	,00	,00		
		Fark Olmayan	10				
Yan yan yürür	Son test	Negatif Sıralar	0	,00	,00	-1,000	,317
	Ön test	Pozitif Sıralar	1	1,00	1,00		
		Fark Olmayan	9				
Büyük adımlarla yürür	Son test	Negatif Sıralar	0	,00	,00		,157
	Ön test	Pozitif Sıralar	2	1,50	3,00	-1,414	
		Fark Olmayan	8				
Parmak ucunda yürür	Son test	Negatif Sıralar	0	,00	,00		,180
	Ön test	Pozitif Sıralar	2	1,50	3,00	-1,342	
		Fark Olmayan	8				
Topuk üzerinde yürür	Son test	Negatif Sıralar	0	,00	,00		,317
	Ön test	Pozitif Sıralar	1	1,00	1,00	-1,000	
		Fark Olmayan	9				
Çizgi üzerinde yürür	Son test	Negatif Sıralar	0	,00	,00		,025*
	Ön test	Pozitif Sıralar	5	3,00	15,00	-2,236	
		Fark Olmayan	5				
Engelleri aşarak yürür	Son test	Negatif Sıralar	0	,00	,00		,317
	Ön test	Pozitif Sıralar	1	1,00	1,00	-1,000	
		Fark Olmayan	9				
Belirlenen şekillere basarak yürür	Son test	Negatif Sıralar	0	,00	,00		1,000
	Ön test	Pozitif Sıralar	0	,00	,00	,000	
		Fark Olmayan	10				

Tablo 39’da görüldüğü üzere kaba motor beceri kontrol listesi, Yürüme davranışı edinir alt boyutlarının deney-kontrol grupları ön test- son test açısından istatistiksel olarak bir farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$). Ancak tempoya uygun yürür ($z= -2,828$, $p<0,05$), çizgi üzerinde yürür ($z= -2,236$, $p<0,05$) alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur.

4.3.9 İki Ayağını Kullanarak Zıplar Maddesine Yönelik İstatistiki Tablolar

Tablo 40.Kaba Motor Beceri Kontrol Listesi İki Ayağını Kullanarak Zıplar Deney Kontrol Grubu Ön Test Karşılaştırmalı İstatistiği

	Deney	N	Sıra	Sıra	U	Z	P
	Kontrol		Ortalaması	Toplamı			
Durduğu yerde tek ayakla zıplar	Deney	10	9,50	95,00	40,000	-,890	,374
	Kontrol	10	11,50	115,00			
Durduğu yerde çift ayakla ileri – geri zıplar	Deney	10	11,00	110,00	45,000	-,438	,661
	Kontrol	10	10,00	100,00			
Olduğu yerde çift ayakla zıplayarak ayaklarını açar – kapar	Deney	10	10,55	105,50	49,500	-,054	,957
	Kontrol	10	10,45	104,50			
Çift ayakla zıplama ile ilgili oyunlar oynar	Deney	10	8,50	85,00	30,000	-2,169	,030*
	Kontrol	10	12,50	125,00			

* $p<0,05$

Tablo 40’ta görüldüğü üzere kaba motor beceri kontrol listesi, İki ayağını kullanarak zıplar alt boyutlarının deney-kontrol grupları ön test açısından durduğu yerde tek ayakla zıplar, durduğu yerde çift ayakla ileri-geri zıplar, olduğu yerde çift ayakla zıplayarak ayaklarını açar-kapar alt boyutlarında istatistiki olarak bir fark bulunmamıştır ($p>0,05$). Ancak çift ayakla zıplama ile ilgili oyunlar oynar alt

boyutunda ($z = -2,169$, $p < 0,05$) kontrol grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir sonuç bulunmuştur.

Tablo 41. Kaba Motor Beceri Kontrol Listesi İki Ayağını Kullanarak Zıplar Deney Kontrol Grubu Son Test Karşılaştırmalı İstatistiği

	Deney	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	P
Durduğu yerde tek ayakla zıplar	Deney	10	12,00	120,00	35,000	-1,831	,067
	Kontrol	10	9,00	90,00			
Durduğu yerde çift ayakla ileri – geri zıplar	Deney	10	13,00	130,00	25,000	-2,517	,012*
	Kontrol	10	8,00	80,00			
Olduğu yerde çift ayakla zıplayarak ayaklarını açar – kapar	Deney	10	15,00	150,00	5,000	-3,943	,000*
	Kontrol	10	6,00	60,00			
Çift ayakla zıplama ile ilgili oyunlar oynar	Deney	10	10,50	105,00	50,000	,000	1,000
	Kontrol	10	10,50	105,00			

Tablo 41’de görüldüğü üzere kaba motor beceri kontrol listesi, İki ayağını kullanarak zıplar alt boyutlarının deney-kontrol grupları son test açısından durduğu yerde tek ayakla zıplar ve çift ayakla zıplama ile ilgili oyunlar oynar alt boyutlarında istatistiki olarak bir fark görülmediği belirlenmiştir ($p > 0,05$). Ancak durduğu yerde çift ayakla ileri- geri zıplar ($z = -2,517$, $p < 0,05$) ve olduğu yerde çift ayakla zıplayarak ayaklarını açar-kapar ($z = -3,943$, $p < 0,05$) alt boyutlarında deney grubu lehine anlamlı bir fark görülmüştür.

Tablo 42. Kaba Motor Beceri Kontrol Listesi İki Ayağını Kullanarak Zıplar Deney Grubu Ön Test - Son Test Karşılaştırmalı İstatistiği

			N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Durduğu yerde tek ayakla zıplar	Son test	Negatif Sıralar	0	,00	,00	2,236	,025*
	Ön test	Pozitif Sıralar	5	3,00	15,00		
		Fark Olmayan	5				
Durduğu yerde çift ayakla ileri – geri zıplar	Son test	Negatif Sıralar	0	,00	,00	2,000	,046*
	Ön test	Pozitif Sıralar	4	2,50	10,00		
		Fark Olmayan	6				
Olduğu yerde çift ayakla zıplayarak ayaklarını açar – kapar	Son test	Negatif Sıralar	0	,00	,00	2,714	,007*
	Ön test	Pozitif Sıralar	8	4,50	36,00		
		Fark Olmayan	2				
Çift ayakla zıplama ile ilgili oyunlar oynar	Son test	Negatif Sıralar	0			1,890	,059*
	Ön test	Pozitif Sıralar	4	,00	,00		
		Fark Olmayan	6	2,50	10,00		

Tablo 42’de görüldüğü üzere kaba motor beceri kontrol listesi, İki ayağını kullanarak zıplar alt boyutlarının deney-kontrol grupları ön test- son test açısından durduğu yerde tek ayakla zıplar ($z = -2,236$, $p < 0,05$), çift ayakla ileri- geri zıplar ($z = -2,000$, $p < 0,05$), olduğu yerde çift ayakla zıplayarak ayaklarını açar-kapar ($z = -2,714$, $p < 0,05$) ve çift ayakla zıplama ile ilgili oyunlar oynar ($z = -1,890$, $p < 0,05$) alt boyutlarında istatistiki olarak anlamlı bir fark görülmüştür.

4.3.10 Merdiven Çıkar Maddesine Yönelik İstatistikî Tablolar

Tablo 43. Kaba Motor Beceri Kontrol Listesi Merdiven Çıkar Deney Kontrol Grubu
Ön Test Karşılaştırmalı İstatistiği

	Deney	N	Sıra	Sıra	U	Z	P
	Kontrol		Ortalaması	Toplamı			
Trabzana tutunur halde bir ayağını basamağa koyup, diğer yanına getirerek merdivene çıkar	Deney	10	10,50	105,00	50,000	,000	1,000
Trabzana tutunur halde bir ayağını basamağa, diğer ayağını üst basamağa koyarak merdiven çıkar	Deney	10	10,50	105,00	50,000	,000	1,000
Trabzana tutunmadan işlem basamaklarına uygun merdiven çıkar	Deney	10	10,50	105,00	50,000	,000	1,000
	Kontrol	10	10,50	105,00			

Tablo 43’de görüldüğü üzere kaba motor beceri kontrol listesi, Merdiven çıkar alt boyutlarının deney-kontrol grupları ön test açısından istatistikî olarak bir fark görülmediği belirlenmiştir ($p>0,05$).

Tablo 44. Kaba Motor Beceri Kontrol Listesi Merdiven Çıkar Deney Kontrol Grubu
Son Test Karşılaştırmalı İstatistiği

	Deney Kontrol	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	P
Trabzana tutunur halde bir ayağını basamağa koyup, diğer yanına getirerek merdivene çıkar	Deney	10	10,50	105,00	50,000	,000	1,000
	Kontrol	10	10,50	105,00			
Trabzana tutunur halde bir ayağını basamağa, diğer ayağını üst basamağa koyarak merdiven çıkar	Deney	10	10,50	105,00	50,000	,000	1,000
	Kontrol	10	10,50	105,00			
Trabzana tutunmadan işlem basamaklarına uygun merdiven çıkar	Deney	10	10,50	105,00	50,000	,000	1,000
	Kontrol	10	10,50	105,00			

Tablo 44'te görüldüğü üzere kaba motor beceri kontrol listesi, Merdiven çıkar alt boyutlarının deney-kontrol grupları son test açısından istatistiki olarak bir fark görülmediği belirlenmiştir ($p>0,05$).

Tablo 45.Kaba Motor Beceri Kontrol Listesi Merdiven Çıkar Deney Kontrol Grubu
Ön Test - Son Test Karşılaştırmalı İstatistiği

			N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Trabzana tutunur halde bir ayağını basamağa koyup, diğer yanına getirerek merdivene çıkar	Son test	Negatif	0	,00	,00	,000	1,000
	Ön test	Sıralar	0	,00	,00		
		Pozitif Sıralar	10				
		Fark Olmayan					
Trabzana tutunur halde bir ayağını basamağa, diğer ayağını üst basamağa koyarak merdiven çıkar	Son test	Negatif	0	,00	,00	,000	1,000
	Ön test	Sıralar	0	,00	,00		
		Pozitif Sıralar	10				
		Fark Olmayan					
Trabzana tutunmadan işlem basamaklarına uygun merdiven çıkar	Son test	Negatif	0	,00	,00	,000	
	Ön test	Sıralar	0	,00	,00		1,000
		Pozitif Sıralar	10				
		Fark Olmayan					

Tablo 45'te görüldüğü üzere kaba motor beceri kontrol listesi, Merdiven çıkar alt boyutlarının deney-kontrol grupları ön test- son test açısından istatistiki olarak bir fark görülmediği belirlenmiştir ($p>0,05$).

4.3.11 Belirli Yere Kadar Koşar Maddesine Yönelik İstatistiki Tablolar

Tablo 46. Kaba Motor Beceri Kontrol Listesi Belirli Yere Kadar Koşar Deney Kontrol Grubu Ön Test Karşılaştırmalı İstatistiği

	Deney	N	Sıra	Sıra Toplamı	U	Z	P
	Kontrol		Ortalaması				
10m lik	Deney	10	10,50	105,00	50,000	,000	1,000
mesafeyi rast	Kontrol	10	10,50	105,00			
gele koşar							
10m lik	Deney	10	10,50	105,00	50,000	,000	1,000
mesafeyi 2 m	Kontrol	10	10,50	105,00			
lik sınır							
içerisinde							
koşar							
10m lik	Deney	10	10,50	105,00	50,000	,000	1,000
mesafeyi 1m	Kontrol	10	10,50	105,00			
lik sınır							
içinde koşar							
10m lik	Deney	10	10,50	105,00	50,000	,000	1,000
mesafeyi	Kontrol	10	10,50	105,00			
sınırlı alanda							
yön							
değiştirerek							
koşar							
10m lik	Deney	10	10,50	105,00	50,000	,000	1,000
mesafeyi	Kontrol	10	10,50	105,00			
yerden nesne							
toplayarak							
koşar							

Tablo 46’da görüldüğü üzere kaba motor beceri kontrol listesi, Belirli bir yere kadar koşar alt boyutlarının deney-kontrol grupları ön test açısından istatistiki olarak bir fark görülmediği belirlenmiştir ($p>0,05$).

Tablo 47.Kaba Motor Beceri Kontrol Listesi Belirli Yere Kadar Koşar Deney
Kontrol Grubu Son Test Karşılaştırmalı İstatistiği

	Deney	N	Sıra	Sıra	U	Z	P
	Kontrol		Ortalaması	Toplamı			
10m lik	Deney	10	10,50	105,00	50,000	,000	1,000
mesafeyi rast	Kontrol	10	10,50	105,00			
gele koşar							
10m lik	Deney	10	10,50	105,00	50,000	,000	1,000
mesafeyi 2 m	Kontrol	10	10,50	105,00			
lik sınır							
içerisinde							
koşar							
10m lik	Deney	10	10,50	105,00	50,000	,000	1,000
mesafeyi 1m	Kontrol	10	10,50	105,00			
lik sınır							
içinde koşar							
10m lik	Deney	10	10,50	105,00	50,000	,000	1,000
mesafeyi	Kontrol	10	10,50	105,00			
sınırlı alanda							
yön							
değiştirerek							
koşar							
10m lik	Deney	10	10,50	105,00	50,000	,000	
mesafeyi	Kontrol	10	10,50	105,00			1,000
yerden nesne							
toplayarak							
koşar							

P<,05

Tablo 47’de görüldüğü üzere kaba motor beceri kontrol listesi, Belirli yere kadar koşar alt boyutlarının deney-kontrol grupları son test açısından istatistiki olarak bir fark görülmediği belirlenmiştir ($p>0,05$).

Tablo 48.Kaba Motor Beceri Kontrol Listesi Belirli Yere Kadar Koşar Deney Grubu
Ön Test - Son Test Karşılaştırmalı İstatistiği

			N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
10m lik mesafeyi rast gele koşar	Son test	Negatif	0	,00	,00	,000	1,000
	Ön test	Sıralar	0	,00	,00		
		Pozitif Sıralar	10				
		Fark Olmayan					
10m lik mesafeyi 2 m lik sınır içerisinde koşar	Son test	Negatif	0	,00	,00	,000	1,000
	Ön test	Sıralar	0	,00	,00		
		Pozitif Sıralar	10				
		Fark Olmayan					
10m lik mesafeyi 1m lik sınır içinde koşar	Son test	Negatif	0	,00	,00	,000	1,000
	Ön test	Sıralar	0	,00	,00		
		Pozitif Sıralar	10				
		Fark Olmayan					
10m lik mesafeyi sınırlı alanda yön değiştirerek koşar	Son test	Negatif	0	,00	,00		1,000
	Ön test	Sıralar	0	,00	,00	,000	
		Pozitif Sıralar	10				
		Fark Olmayan					
10m lik mesafeyi yerden nesne toplayarak koşar	Son test	Negatif	0	,00	,00	,000	1,000
	Ön test	Sıralar	0	,00	,00		
		Pozitif Sıralar	10				
		Fark Olmayan					

P>,05

Tablo 48’de görüldüğü üzere kaba motor beceri kontrol listesi, Belirli yere kadar koşar alt boyutlarının deney-kontrol grupları ön test- son test açısından istatistiki olarak bir fark görülmediği belirlenmiştir (p>0,05).

4.4 KATILIMCILARIN FİZİKSEL UYGUNLUK TESTLERİ DENEY KONTROL GRUBU İSTATİSTİKİ TABLOLAR

Tablo 49. Deney Grubu Fiziksel Uygunluk Öntest – Sontest Wilcoxon Tanımlayıcı İstatistikleri

Parametreler	Test	n	Min	Maks	\bar{X}	SS	z	p
Pençe kuvveti	Ön test	10	5.10	14.90	10.25	3.10	-2.803	.005*
	Son test	10	7.60	16.10	12.89	2.95		
Esneklik	Ön-test	10	8.00	23.00	12.80	4.36	-2.859	.004*
	Son-test	10	12.00	25.00	16.10	3.95		
Durarak Uzun Atlama	Ön-test	10	92.00	126.00	107.90	12.55	-2.836	.005*
	Son-test	10	95.50	128.00	110.90	12.32		
Durarak Yukarı Sıçrama	Ön-test	10	9.00	22.00	15.90	4.74	-2.840	.004*
	Son-test	10	13.00	25.00	19.20	4.56		
Şınav	Ön-test	10	6.00	15.00	9.60	2.95	-2.844	.005*
	Son-test	10	10.00	18.00	14.10	2.60		
Düz mekik	Ön-test	10	4.00	27.00	14.10	7.23	-2.814	.004*
	Son-test	10	9.00	32.00	19.30	7.19		
Ters mekik	Ön-test	10	9.00	25.00	16.20	4.70	-2.850	.004*
	Son-test	10	13.00	31.00	21.30	4.92		
Otur Kalk	Ön-test	10	9.00	28.00	17.90	7.46	-2.223	.026*
	Son-test	10	14.00	33.00	21.70	6.20		

*p<.05

Tablo 49’da deney grubu, fiziksel uygunluk parametrelerine göre deney öncesi ve sonrası becerilerinin bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçlarına göre; araştırmaya katılan çocukların fiziksel uygunluk parametrelerindeki beceriler testlerinden aldıkları deney öncesi ve sonrası puanları arasında tüm parametrelerde deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [pençe kuvveti (z= -2.803, p<.05), esneklik (z= -2.859, p<.05), durarak uzun atlama (z= -2.836, p<.05), durarak yukarı sıçrama (z= -2.840, p<.05), şınav (z= -2.844, p<.05), düz mekik (z= -2.814, p<.05), ters mekik (z= -2.850, p<.05), otur kalk (z= -2.223, p<.05). Testlerin ortalama değerlerine bakıldığında, fiziksel uygunluk parametreleri son test ortalamalarının ön teste göre daha yüksek olduğu ve arttığı saptanmıştır.

Tablo 50. Kontrol Grubu Fiziksel Uygunluk Ön-Test – Son-Test Wilcoxon Tanımlayıcı İstatistikleri

Parametreler	Test	n	Min	Maks	\bar{X}	SS	z	p
Pençe kuvveti	Ön test	10	6.90	12.60	10.46	1.64	-2.673	.008*
	Son test	10	6.50	12.40	10.17	1.65		
Esneklik	Ön-test	10	8.00	19.00	13.00	3.39	-2.333	.020*
	Son-test	10	7.00	18.00	12.45	3.46		
Durarak Uzun Atlama	Ön-test	10	78.00	126.50	112.25	14.10	-2.264	.024*
	Son-test	10	12.50	126.00	101.75	34.31		
Durarak Yukarı Sıçrama	Ön-test	10	8.00	22.00	16.70	4.78	-1.890	.059
	Son-test	10	8.00	22.00	16.20	4.46		
Şınav	Ön-test	10	7.00	15.00	10.90	2.72	-1.732	.083
	Son-test	10	6.00	15.00	10.60	2.87		
Düz mekik	Ön-test	10	6.00	22.00	13.90	4.45	-1.000	.317
	Son-test	10	6.00	21.00	13.70	4.34		
Ters mekik	Ön-test	10	10.00	30.00	21.60	6.20	-1.414	.157
	Son-test	10	10.00	30.00	21.40	6.11		
Otur Kalk	Ön-test	10	11.00	25.00	19.40	4.52	-1.414	.157
	Son-test	10	11.00	25.00	19.20	4.46		

*p<.05

Tablo 50’de kontrol grubu fiziksel uygunluk parametrelerine göre deney öncesi ve sonrası becerilerinin bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçlarına göre; katılımcıların fiziksel uygunluk parametrelerindeki beceriler testlerinden aldıkları deney öncesi ve sonrası puanları arasında [pençe kuvveti ($z = -2.803$, $p < .05$), esneklik ($z = -2.333$, $p < .05$) ve durarak uzun atlama ($z = -2,264$, $p < .05$) parametrelerinde negatif yönde anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Diğer tüm parametrelerde istatistiki olarak anlamlı bir fark çıkmamıştır.

Tablo 51. Deney- Kontrol Grubu Fiziksel Uygunluk Ön-Test U Analizleri

Parametreler	Test	n	Sıra Ort.	Ort. Toplamı	U	z	p
Pençe kuvveti	Deney	10	10.60	106.00	49.000	-.076	.940
	Kontrol	10	10.40	104.00			
Esneklik	Deney	10	9.95	99.50	44.500	-.418	.676
	Kontrol	10	11.05	110.50			
Durarak Uzun Atlama	Deney	10	9.10	91.00	36.000	-1.059	.289
	Kontrol	10	11.90	119.00			
Durarak Yukarı Sıçrama	Deney	10	9.95	99.50	44.500	-.417	.677
	Kontrol	10	11.05	110.50			
Şınav	Deney	10	9.20	92.00	37.000	-.992	.321
	Kontrol	10	11.80	118.00			
Düz mekik	Deney	10	10.50	105.00	50.000	.000	1.000
	Kontrol	10	10.50	105.00			
Ters mekik	Deney	10	7.80	78.00	23.000	-2.049	.040*
	Kontrol	10	13.20	132.00			
Otur Kalk	Deney	10	9.80	98.00	43.000	-.531	.596
	Kontrol	10	11.20	112.00			

*p<.05

Tablo 51’de deney ve kontrol grubu fiziksel uygunluk parametrelerine göre deney öncesi becerilerinin bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçlarına göre; araştırmaya katılan çocukların fiziksel uygunluk parametrelerindeki beceriler testlerinden aldıkları deney öncesi puanları arasında kontrol grubu lehine ters mekik ($z = -2,049$, $p < .05$) bir farklılık olduğu görülmüştür. Diğer tüm parametrelerde anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Tablo 52.Deney-Kontrol Grubu Son-Test U Analizleri

Parametreler	Test	n	Sıra Ort.	S.Ort. Toplamı	U	z	p
Pençe kuvveti	Deney	10	13.20	132.00	23.000	-2.043	.041*
	Kontrol	10	7.80	78.00			
Esneklik	Deney	10	13.10	131.00	24.000	-1.971	.049*
	Kontrol	10	7.90	79.00			
Durarak Uzun Atlama	Deney	10	10.60	106.00	49.000	-.076	.940
	Kontrol	10	10.40	104.00			
Durarak Yukarı Sıçrama	Deney	10	12.40	124.00	31.000	-1.445	.148
	Kontrol	10	8.60	86.00			
Şınav	Deney	10	13.65	136.50	18.500	-2.394	.017*
	Kontrol	10	7.35	73.50			
Düz mekik	Deney	10	12.85	128.50	44.000	-1.781	.075
	Kontrol	10	8.15	81.50			
Ters mekik	Deney	10	9.90	99.00	44.000	-.456	.649
	Kontrol	10	11.10	111.00			
Otur Kalk	Deney	10	11.55	115.50	39.500	-.797	.425
	Kontrol	10	9.45	94.50			

*p<.05

Tablo 52’de deney ve kontrol grubu fiziksel uygunluk parametrelerine göre deney sonrası becerilerinin bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçlarına göre; araştırmaya katılan çocukların fiziksel uygunluk parametrelerindeki beceriler testlerinden aldıkları deney öncesi ve sonrası puanları arasında [pençe kuvveti ($z = -2.043$, $p < .05$), esneklik ($z = -1,971$, $p < .05$) ve şınav ($z = -2,394$, $p < .05$)] parametrelerinde deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Ancak diğer tüm parametrelerde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

4.5 KATILIMCILARIN OKUL SOSYAL DAVRANIŞ, PERFORMANS VE FİZİKSEL UYGUNLUK PARAMETRELERİ KALICILIK TESTLERİ İSTATİSTİKİ TABLOLARI

Tablo 53.Okul Sosyal Davranışlar Ölçeği Ön, Son ve Kalıcılık Test Değerlerinin Karşılaştırılması

Parametreler	\bar{X}	Std. Sapma	Sıra Ortalamalar	χ^2	Sd.	p
Akademik beceri						
Ön Test	21,300	5,417	1,05	18,541	2	,000*
Son Test	27,000	2,943	2,90			
Kalıcılık Testi	25,000	2,905	2,05			
Kişilerarası ilişkiler						
Ön Test	26,300	7,513	1,00	18,667	2	,000*
Son Test	46,300	5,143	3,00			
Kalıcılık Testi	40,300	2,830	2,00			
Öz denetim						
Ön Test	29,700	6,896	1,00	20,000	2	,000*
Son Test	41,000	4,830	3,00			
Kalıcılık Testi	38,900	5,216	2,00			
Saldırgan sınırlı						
Ön Test	26,100	8,265	2,90	14,105	2	,001*
Son Test	21,000	4,876	1,30			
Kalıcılık Testi	22,500	5,338	1,80			
Antisosyal agresif						
Ön Test	14,200	7,036	2,40	7,538	2	,000*
Son Test	11,500	2,677	1,70			
Kalıcılık Testi	11,600	2,875	1,85			
Düz mekik						
Ön Test	14,100	7,233	1,00	19,158	2	,023*
Son Test	19,300	7,196	2,10			
Kalıcılık Testi	20,200	6,941	2,90			
Yıkıcı talepkar						
Ön Test	15,500	3,979	2,05	4,056	2	,132
Son Test	15,600	1,646	2,40			
Kalıcılık Testi	14,400	1,712	1,55			

N=10, p≤0,001

Tablo 53'te görüldüğü üzere, Okul sosyal davranışlar ölçeği, sosyal yeterlilik ve olumsuz sosyal davranışlar, alt boyutlarında ön, son ve kalıcılık test değerleri arasında istatistiki yönden anlamlı farklılıklar görülmüştür ($p \leq 0,01$; $p \leq 0,05$). Ancak olumsuz sosyal davranışlar, yıkıcı talepkar alt boyutunda anlamlı bir farklılık çıkmamıştır ($p > 0,05$). Ancak sıra ortalamalar ve standart sapma puanları değerlendirildiğinde kalıcılık test puanlarının, ön test puanlarına göre düşük olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 54. Performan Belirleme Formu, Kaba Motor Beceriler Ön, Son ve Kalıcılık Test Değerlerinin Karşılaştırılması

Parametreler	\bar{X}	Std. Sapma	Sıra Ortalamalar	χ^2	Sd.	p
Cephe duruşu yapar						
Ön Test	1,400	,843	1,20	16,000	2	,000*
Son Test	3,000	,000	2,40			
Kalıcılık Testi	3,000	,000	2,40			
10m lik mesafeyi yerden nesne toplayarak emekleyerek yer değiştirir						
Ön Test	2,800	,632	1,90	2,000	2	,368
Son Test	3,000	,000	2,05			
Kalıcılık Testi	3,000	,000	2,05			
Ayakta yerden tek elle top yuvarlar						
Ön Test	2,600	,843	1,80	4,000	2	,135
Son Test	3,000	,000	2,10			
Kalıcılık Testi	3,000	,000	2,10			
Rahat ol duruşu yapar						
Ön Test	1,000	1,154	1,20	16,000	2	,000*
Son Test	3,000	,000	2,40			
Kalıcılık Testi	3,000	,000	2,40			
Hazır ol duruşu yapar						
Ön Test	1,500	1,080	1,30	14,000	2	,001*
Son Test	3,000	,000	2,35			
Kalıcılık Testi	3,000	,000	2,35			
Tek ayak üzerinde durur						
Ön Test	1,500	1,080	1,30	14,000	2	,001*
Son Test	3,000	,000	2,35			
Kalıcılık Testi	3,000	,000	2,35			

Parmak uçlarında durur						
Ön Test	2,100	1,197	1,60			
Son Test	3,000	,000	2,20	8,000	2	,018*
Kalıcılık Testi	3,000	,000	2,20			
Kartal duruşu yapar						
Ön Test	1,400	1,173	1,35			
Son Test	3,000	,000	2,55	10,889	2	,004*
Kalıcılık Testi	2,500	,707	2,10			
Planör duruşu yapar						
Ön Test	,200	,421	1,05			
Son Test	3,000	,000	2,80	17,886	2	,000*
Kalıcılık Testi	2,000	,942	2,15			
Bir ayak önde öne ağırlık aktarımı yapar						
Ön Test	1,200	1,032	1,20			
Son Test	3,000	,000	2,40	16,000	2	,000*
Kalıcılık Testi	3,000	,000	2,40			
Bir ayak önde arkaya ağırlık aktarımı yapar						
Ön Test	1,000	,816	1,10			
Son Test	3,000	,000	2,45	18,000	2	,000*
Kalıcılık Testi	3,000	,000	2,45			
İki ayak yan yana sağa ağırlık aktarımı yapar						
Ön Test	,600	,516	1,00			
Son Test	3,000	,000	2,70	18,588	2	,000*
Kalıcılık Testi	2,500	,707	2,30			
İki ayak yan yana sola ağırlık aktarımı yapar						
Ön Test	,600	,516	1,00			
Son Test	3,000	,000	2,75	18,571	2	,000*
Kalıcılık Testi	2,300	,823	2,25			
Tempoya uygun yürür						
Ön Test	1,400	,843	1,35			
Son Test	3,000	,000	2,70	12,200	2	,002*
Kalıcılık Testi	2,200	,788	1,95			

Çizgi üzerinde yürür						
Ön Test	2,000	1,054	1,50			
Son Test	3,000	,000	2,25	10,000	2	,007
Kalıcılık Testi	3,000	,000	2,25			
Durduğu yerde tek ayakla zıplar						
Ön Test	2,000	1,054	1,50			
Son Test	3,000	,000	2,25	10,000	2	,007
Kalıcılık Testi	3,000	,000	2,25			
Durduğu yerde çift ayakla ileri – geri zıplar						
Ön Test	2,200	1,032	1,60			
Son Test	3,000	,000	2,20	8,000	2	,018*
Kalıcılık Testi	3,000	,000	2,20			
Olduğu yerde çift ayakla zıplayarak ayaklarını açar – kapar						
Ön Test	1,300	,948	1,20			
Son Test	3,000	,000	2,40	16,000	2	,000*
Kalıcılık Testi	3,000	,000	2,40			
Çift ayakla zıplama ile ilgili oyunlar oynar						
Ön Test	2,100	1,197	1,70			
Son Test	3,000	,000	2,35	5,375	2	,068
Kalıcılık Testi	2,600	,699	1,95			
N=10, p≤0,001						

Tablo 54’te kaba motor beceriler alt boyutlarında yapılan kalıcılık test puanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı çıkmıştır ($p \leq 0,001$). Ancak 10m lik mesafeyi yerden nesne toplayarak emekleyerek yer değiştirir, Ayakta yerden tek elle top yuvarlar, Parmak uçlarında durur, Durduğu yerde çift ayakla ileri – geri zıplar ve Çift ayakla zıplama ile ilgili oyunlar oynar becerilerinde anlamlı bir sonuç çıkmamış olsada ($p \leq 0,001$), standart sapma ve sıra ortalamalar anlamında ön test puanlarına göre anlamlıdır.

Tablo 55.Fiziksel Uygunluk Parametleri Ön, Son ve Kalıcılık Test Değerlerinin Karşılaştırılması

Parametreler	\bar{X}	Std. Sapma	Sıra Ortalamalar	χ^2	Sd.	p
Pençe Kuvveti						
Ön Test	10,250	3,102	1,00	19,538	2	,000*
Son Test	12,890	2,958	2,05			
Kalıcılık Testi	13,123	2,937	2,95			
Esneklik						
Ön Test	12,800	4,366	1,00	18,667	2	,000*
Son Test	16,100	3,956	2,20			
Kalıcılık Testi	16,266	4,097	2,80			
Durarak uzun atlama						
Ön Test	107,90	12,556	1,00	19,158	2	,000*
Son Test	110,90	12,323	2,10			
Kalıcılık Testi	112,60	12,084	2,90			
Durarak yukarı sıçrama						
Ön Test	15,900	4,748	1,00	18,865	2	,000*
Son Test	19,200	4,565	2,15			
Kalıcılık Testi	20,250	4,733	2,85			
Şınav						
Ön Test	9,600	2,951	1,00	18,588	2	,000*
Son Test	14,100	2,601	2,30			
Kalıcılık Testi	14,500	2,798	2,70			
Düz mekik						
Ön Test	14,100	7,233	1,00	19,158	2	,000*
Son Test	19,300	7,196	2,10			
Kalıcılık Testi	20,200	6,941	2,90			
Ters mekik						
Ön Test	16,200	4,709	1,00	18,667	2	,000*
Son Test	21,300	4,922	2,20			
Kalıcılık Testi	22,200	5,094	2,80			
Otur kalk						
Ön Test	17,900	7,460	1,20	13,027	2	,001*
Son Test	21,700	6,201	2,05			
Kalıcılık Testi	22,500	5,911	2,75			

N=10, p≤0,001

Tablo 55'te fiziksel uygunluk parametleri ön, son ve kalıcılık test değerlerinin karşılaştırılmalı istatistik sonucuna göre, tüm parametrelerde anlamlı farklılık çıkmıştır (p≤0,001).

BÖLÜM V

SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın problemi ve alt problemlerine ilişkin bulgulara, alan literatüre ve bilimsel araştırma sonuçlarına dayanılarak, tartışma, sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

5.1 SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmada, beden eğitimi ve oyun dersi uygulamalarının 7-9 yaş hafif düzey zihinsel yetersizliği olan çocuklarda, okul sosyal davranış, eğitsel performans ve fiziksel uygunluklarının etkilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Aşağıda problem cümlelerinin sırasına göre, elde edilen bulgular ışığında, sonuç ve tartışması verilecektir. Ancak araştırmanın bu anlamda yapılan ilk çalışma olması nedeni ile alan literatürde çalışmamızda kullandığımız yöntemlerle örtüşen kısıtlı çalışma olduğundan, benzer çalışmalarla desteklenerek tartışma yapılacaktır.

Araştırma kapsamında, sistemli ve düzenli bir şekilde 24 hafta uygulanan beden eğitimi ve oyun dersi uygulamalarının, hafif düzey zihinsel yetersizliğe sahip, 7-9 yaş çocuklarda, okul sosyal davranışlar ölçeği, olumsuz sosyal davranışlar ve sosyal yeterlilik formları alt boyutlarına yönelik yapılan analizlerde (tablo 12), deney-kontrol grupları ön test puanlarının arasında istatistiki olarak bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$). Buna karşın, deney grubu ön test - son test (tablo 13) okul sosyal davranışlar ölçeği, sosyal yeterlilik formu; kişiler arası ilişkiler ($Z=-2,805$; $p<0,01$), öz denetim ($Z=-2,818$; $p<0,01$) ve akademik beceriler ($Z=-2,809$; $p<0,01$) alt boyutlarının ön test - son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Olumsuz sosyal davranışlar formu alt boyutlarından ise, anti sosyal agresif ve yıkıcı-talepkar boyut puanlarının ön test ve son test puanları arasından istatistiki olarak

anlamli fark cikmazken ($p>0,05$), saldirgan-sinirli ($Z=-2,524$; $p<0,05$) alt boyutunda anlamli bir farklılık cikmiştir. Bu manada yapılan uygulamanin çocukların sosyal yeterlilik düzeyleri ve olumsuz sosyal davranışları alt boyutlarından saldirgan- sinirli davranışları üzerine olumlu etkileri olduğunu söyleyebiliriz. Ancak olumsuz sosyal davranışlar alt boyutlarındaki anti sosyal agresif ve yıkıcı talepkar alt boyutlarında anlamli bir sonuç cikmasada deney grubu açısından sıra ortalama (anti sosyal agresif; son test: 2.50, ön test: ,00), (yıkıcı talepkar; son test: 5,38, ön test: 4,70) puanlarında olumlu yönde bir düşüş olduğuda söylenebilir. Ayrıca deney ve kontrol grubu son test puanları arasında yapılan analizlerde (Tablo 14), sosyal yeterlilik formu alt boyutlarından kişiler arası ilişkiler ($Z=-3,599$; $p<0,01$), öz denetim ($Z=-2,176$; $p<0,05$) ve akademik beceriler ($Z=-2,962$; $p<0,05$) boyutlarının son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamli farklılık tespit edilmiştir. Olumsuz sosyal davranış formu saldirgan- sinirli, anti sosyal-agresif ve yıkıcı-talepkâr alt boyutlarındaki puanlarında anlamli fark tespit edilememiştir ($p>0,05$). Ancak sıra ortalamalar düzeyinde bakıldığında deney grubunun olumsuz sosyal davranış boyutlarında olumlu yönde bir düşüş gösterdiği söylenebilir.

Literatürde zihinsel yetersizliği olan bireylerle yapılan düzenli fiziksel aktivite çalışmalarının, bireylerin sosyalleşme, iletişim, olumsuz davranışları üzerine etkileri, günlük yaşam becerileri, sağlıklı ilişkiler kurması, kendini ifade etmesi, akademik becerileri, benlik saygısı ve yaşam kalitesi gibi özellikleri üzerinde olumlu etkilerde bulunduğu (Nalbant, 2011:62; Yancı, 2010:94; İlhan, 2008:317; İlhan, 2013:6; İlhan, 2015: 153; Sonuç, 2012:34; Çavdar, 2011:67; Sukan, 2013:29; Demirdağ, 2010: 88; Pehlevan, 2010:131; Yaman, 2015:55; Ekeland ve diğerleri, 2005: 795; Brooks ve diğerleri, 2015:685; Çokluk Filazoğlu ve diğerleri, 2015:55) ifade edilmektedir. Bu sonuçlar çalışmamızdan elde edilen bulguları destekler niteliktedir. Bu bulgular çerçevesinde düzenli yapılan beden eğitimi ve oyun uygulamalarının, hafif düzey zihinsel yetersizliğe sahip bireylerin sosyal yeterlilikleri ve olumsuz sosyal davranışları üzerinde etkili olduğunu söyleyebiliriz.

Katılımcılardan elde edilen bulgulara göre, kaba motor beceri kontrol listesi oturma davranışı edinir alt boyutlarının deney-kontrol grupları ön test açısından istatistiksel olarak bir farklılık görülmediği belirlenmiştir (Tablo 15).

Buna karşın, oturma davranışı edinir boyutlarından, cephe duruşu yapar alt boyutunda deney-kontrol grupları ön test- son test sonuçları arasında istatistiksel olarak deney

grubu yönünde anlamlı fark çıkmış olup ($z = -2,828$, $p > 0,05$), diğer alt boyutlarda istatistiki olarak anlamlı fark görülmediği belirlenmiştir (Tablo 16). Benzer olarak, deney-kontrol grupları son test sonuçlarına göre, cephe duruşu yapar alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık çıkmış olup ($z = -3,943$, $p < 0,05$), diğer alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmediği belirlenmiştir (Tablo 17).

Bu bulgular ışığında, katılımcıların oturma davranışı ile ilgili bacaklar kapalı uzun oturuş yapar, bacaklar açık uzun oturuş yapar ve bank duruşu yapar alt becerilerinde anlamlı bir farklılığın tespit edilememiş olmasını, katılımcıların bu becerileri hali hazırda yapıyor olmalarından kaynaklandığını söyleyebiliriz.

Oysa oturma davranışı, alt becerilerinden olan ve çalışmada uygulanan metod ile asıl geliştirilmek istenen cephe cephe duruşu alt becerisinin çalışma sonrasında deney grubu lehinde anlamlı farklılık göstermesi ve hareketin doğru bir şekilde yapılıyor olması, çalışmanın beklenen sonuca ulaşıldığını göstermektedir. Buna ek olarak, deney grubunun cephe duruşundaki anlamlı farklılık yapılan uygulamaların çocukların vücut kontrolü ve denge becerilerine de katkı sağladığını söyleyebiliriz. Elde edilen bu bulgular alan literatür tarafından desteklenmekte ve çalışmamızla benzerlikler göstermektedir (Beyazıt ve ark. 2014; Karacan ve ark. 2003)

Katılımcıların, emekleyerek yer değiştirir elleri ile iterek nesnelere yerlerini değiştirir, nesnelere kaldırır ve nesnelere taşır alt boyutlarında bulunan becerilerde, deney ve kontrol grupları ön test, deney kontrol grubu ön test son test ve deney kontrol grubu son test açısından istatistiki olarak fark görülmediği belirlenmiştir (Tablo 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28 ve 29).

Yukarıda bahsi geçen kaba motor beceri alt boyutlarının tümü, çalışmanın başlangıcında yapılan ilk değerlendirme aşamasında, katılımcılar tarafından hali hazırda kazanılmış beceriler olarak tespit edilmiştir. Bu durum katılımcıların 7-9 yaş orta çocukluk ve temel hareket dönemi içerisinde olmasından kaynaklanmaktadır.

Nitekim elleri ile itererek nesnelere yerlerini değiştirme, nesnelere kaldırma ve nesnelere taşıma becerisi gelişimsel olarak ilkel hareket döneminde, emekleme becerisi ise, gelişimsel olarak bebeklik döneminde kazanılmış becerilerdir (Ağlamış, 2014: 143; Öz, 2014: 189). Bu durumun, yapılan analizler sonucunda anlamlı farklılığın çıkmamasının başlıca nedeni olduğunu söyleyebiliriz. Ayrıca hafif düzey zihinsel

yetersizliği olan bireyler, akranlarından gelişim alanlarına göre 2 veya 4 yaş geride de olsalar, katılımcıların buldukları dönem çocukluk dönemidir. Bu manada elleri ile itererek nesnelerin yerlerini değiştirme, nesnelere kaldırma, nesnelere taşıma ve emekleme becerileri, bu yaş grubu hafif düzey zihinsel yetersizlik tanısı almış çocuklar için istisnai durumlar haricinde, yapılacak değerlendirmelerde kullanılmasında elzem olmayabilir.

Katılımcılardan elde edilen bulgulara göre, ayakta durma davranışı edinir alt boyutlarının deney-kontrol grupları ön test sonuçlarında istatistiksel olarak bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Buna karşın, ayakta durma davranışı edinir boyutunun deney-kontrol grupları ön test- son test ve deney grubu son test sonuçlarının tüm alt boyutunda istatistiksel olarak, deney grubu yönünde anlamlı fark belirlenmiştir (Tablo 30, 31 ve 32; $p < 0,05$).

Elde edilen bu istatistiksel sonuçlar çerçevesinde, araştırmadaki uygulamaların, katılımcıların ayakta durma davranışı edinir alt boyutları üzerinde etkili olduğu ifade edilebilir. Yine ayakta durma davranışı edinir alt boyutlarındaki temel duruşlar (rahat ol duruşu, hazır ol duruşu, tek ayak üzerinde durur, parmak uçlarında durur, kartal duruşu yapar ve planör duruşu yapar), katılımcılar açısından değerlendirildiğinde, vücut kontrol, denge, dikkat ve konsantrasyon ile vücut farkındalığı kazanması açısından da etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca, katılımcıların son testlerde ilerleme göstermiş olması, çalışmadaki uygulamaların, katılımcıların gelişimlerini desteklediği ve pozitif katkılar sağladığını gösterir niteliktedir.

Nitekim alan literatüre göre, motor hareket sınıflandırılmasında özelleşmiş hareketler dönemine, geçiş evresinde olan çocuklar lokomotor, lokomotor olmayan, manipulatif ve denge becerilerine sahip olması ve geliştirilmesi bir sonraki aşama olan özelleştirilmiş hareket becerileri uygulama evresine yansıtacağı (Öz,2014; Şahin, 2014:306) ifade edilmektedir. Bu manada, Beyazıt ve arkadaşlarının (2014) ile Karacan ve arkadaşlarının (2003) yapmış olduğu çalışma sonuçlarının, araştırmamızı desteklediğini söyleyebiliriz.

Ayrıca, uygulama öncesinde katılımcılardan elde edilen, ayakta durma davranışı edinir alt boyutlarının deney-kontrol grupları ön test sonuçlarında istatistiksel olarak bir farklılık bulunamaması, katılımcıların kaynaştırma öğrencisi olduğu dikkate alındığında, ilkökul eğitimlerinde temel duruşlara ilişkin öğrenmeleri

kazanamadıklarını düşündürmektedir. Bu manada, oyun ve fiziksel etkinlikler dersi işleniş ve işleyen bakımından, katılımcıların öğrenmelerine ayrılan zamanı da tartışılır hale getirebilir.

Nitekim Demirci ve Demirci (2014) özel gereksinimli öğrencilerin oyun ve fiziki etkinlikler dersindeki kazanımlarının incelendiği çalışmada 65 sınıf öğretmenine uygulanan “Oyun ve fiziki Etkinlikler Değerlendirme Formu” istatistiki olarak elde edilen sonuçlarında öğretmenlerin özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin yavaş koşma, yürüme, oyun ve milli bayramlara katılımları yeterli bulunurken, denge hareketleri, manipulatif hareketler, yer değiştirme hareketleri ve fiziksel uygunluk gibi faaliyetlerde ise yeterli olmadığını belirtmişlerdir (Demirci ve Demirci, 2014: 25).

Araştırmada elde edilen başka bir bulguya göre, denge tahtasında ayakta durur alt boyutlarının deney-kontrol grupları ön test alt boyutlarında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (tablo 33). Buna karşın deney-kontrol grupları son test açısından denge tahtasında durur, alt boyutlarında bir ayak önde öne ağırlık aktarımı yapar ($z = -4,359$, $p < 0,05$), bir ayak önde arkaya ağırlık aktarımı (öne hamle) yapar ($z = -4,359$, $p < 0,05$), iki ayak yan yana sağa ağırlık aktarımı (sağa hamle) yapar ($z = -4,147$, $p < 0,05$), iki ayak yan yana sola ağırlık aktarımı (sola hamle) yapar ($z = -4,147$, $p < 0,05$) alt boyutlarında deney grubu yönünde istatistiki olarak anlamlı fark görülmüştür (Tablo 34, $p > 0,05$).

Bu durum deney grubu ön test son test açısından değerlendirildiğinde ise bir ayak önde durur, iki ayak yan yana durur alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (tablo 35). Buna karşın, bir ayak önde öne ağırlık aktarımı yapar ($z = -2,640$, $p < 0,05$), iki ayak önde arkaya ağırlık aktarımı yapar ($z = -2,810$, $p < 0,05$), iki ayak yan yana sağa ağırlık aktarımı yapar ($z = -2,889$, $p < 0,05$), iki ayak yan yana sola ağırlık aktarımı yapar ($z = -2,889$, $p < 0,05$) alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmüştür (Tablo 35)

Bu analiz ve bulgulara dayalı olarak, araştırmada uygulanan beden eğitimi ve oyun çalışmalarının, katılımcıların denge becerisi üzerine etkili olduğunu söyleyebiliriz. Alan literatür incelendiğinde denge becerisini geliştirmeye yönelik yapılan düzenli oyun, fiziksel aktivite çalışmalarının çocuklarda denge becerisini olumlu yönde gelişimine katkı sağladığı (Berktaş, 2007; Yılmaz, 2012; Beyazıt ve diğerleri, 2014;

Karacan ve diğeri, 2003; Atan ve diğeri, 2016:29; Akyüz ve diğeri, 2011:43) belirtilmiştir. Buda yapmış olduğumuz çalışmada araştırmamızı destekler niteliktedir.

Araştırmada yürüme davranışı edinir alt boyutlarına (serbest şekilde yürür, elindeki nesne ile yürür, iki paralel çizgi arasında yürür, geri geri yürür, yan yan yürür, büyük adımlarla yürür, parmak ucunda yürür, topuk üzerinde yürür, çizgi üzerinde yürür, engelleri aşarak yürür, belirlenen şekillere basarak yürür, tempoya uygun yürür) ilişkin uygulama öncesi alınan ön test, yürüme davranışı edinir alt boyutlarında uygulama sonrası, deney-kontrol grupları son test ve deney-kontrol grupları ön test son test analizlerinin karşılaştırılmasında istatistiksel olarak bir farklılık bulunmamıştır (Tablo 36,37 ve 38; $p>0,05$). Buna karşın, Deney-kontrol grupları son test ölçümlerine göre, tempoya uygun yürür ($z= -3,508$, $p<0,05$) alt boyutunda deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Yine, deney-kontrol grupları ön test son test sonuçlarının karşılaştırılmasında ise, tempoya uygun yürür ($z= -2,828$, $p<0,05$), çizgi üzerinde yürür ($z= -2,236$, $p<0,05$) alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur (Tablo 37,38). Bu manada çıkan sonuç irdelendiğinde serbest şekilde yürür, elindeki nesne ile yürür, iki paralel çizgi arasında yürür, geri geri yürür, yan yan yürür, büyük adımlarla yürür, parmak ucunda yürür, topuk üzerinde yürür, engelleri aşarak yürür davranışları gelişimsel olarak ilk çocukluk, temel hareket becerileri döneminde kazanılan davranışlar (Bee ve Boyd, 2009:28; İnan, 2001:248; Sivrikaya-Tokgöz, 2012:232) olduğu belirtilmiştir. Tempoya uygun olarak yürüme ve çizgi üzerinde yürüme davranışı çocuğun hem ritim duygusu hemde denge becerisini geliştirmesi ile paralellik göstermesi açısından 7-10 yaş genel hareket becerileri döneminde geliştirilmesi açısından son test bulgularında olumlu çıkması uygulamanın etkinliğini göstermektedir. Karacan ve arkadaşlarının (2003) yapmış olduğu çalışmada araştırmamızı destekler niteliktedir.

Bir başka bulguda, İki ayağını kullanarak zıplar alt boyutlarının (durduğu yerde tek ayakla zıplar, durduğu yerde çift ayakla ileri-geri zıplar, olduğu yerde çift ayakla zıplayarak ayaklarını açar-kapar) deney-kontrol grupları ön test analiz sonuçlarına göre, istatistiksel olarak bir farklılık bulunmamıştır (Tablo 39). Buna karşın, son test analizinde durduğu yerde tek ayakla zıplar ve çift ayakla zıplama ile ilgili oyunlar oynar alt boyutlarında anlamlı bir fark bulunmazken ($p\geq 0,05$), durduğu yerde çift ayakla ileri geri zıplar ($z= -2,517$, $p<0,05$) ve olduğu yerde çift ayakla zıplayarak

ayaklarını açar kapar ($z = -3,943$, $p < 0,05$) alt boyutlarında anlamlı bir fark bulunmuştur (Tablo 40).

Yine deney-kontrol grupları ön test- son test analizlerinin karşılaştırılmasında ise, durduğu yerde tek ayakla zıplar ($z = -2,236$, $p < 0,05$), durduğu yerde çift ayakla ileri-geri zıplar ($z = -2,000$, $p < 0,05$), olduğu yerde çift ayakla zıplayarak ayaklarını açar-kapar ($z = -2,714$, $p < 0,05$) ve çift ayakla zıplama ile ilgili oyunlar oynar ($z = -1,890$, $p < 0,05$) alt boyutlarında istatistiki olarak anlamlı fark görülmüştür (Tablo 41). Karacan ve arkadaşlarının (2003) ve Bayazıt (2006) yapmış olduğu çalışma da araştırmamızı destekler niteliktedir.

Merdiven çıkar alt boyutlarında (Trabzana tutunur halde bir ayağını basamağa koyup, diğer yanına getirerek merdivene çıkar. Trabzana tutunur halde bir ayağını basamağa, diğer ayağını üst basamağa koyarak merdiven çıkar. Trabzana tutunmadan işlem basamaklarına uygun merdiven çıkar) deney-kontrol grupları ön test, deney-kontrol grupları son test ve deney-kontrol grupları ön test- son test analizlerinde istatistiksel olarak bir farklılık tespit edilememiştir (Tablo 42, 43 ve 44; $p > 0,05$). Alan yazın incelendiğinde de merdiven çıkma becerilerinin ilk çocukluk dönemi, temel hareketler evresi (2-6 yaş) içerisinde kazanıldığı (Tüzün, 2017: 25; Uluğ, 2015: 135) belirtilmiştir. Bu manada katılımcıların bu davranışı daha önce kazanmış olmalarından dolayı ve ön test değerlendirmeler sırasında da yapıyor olmaları araştırmada çıkan sonucu desteklediğini söyleyebiliriz.

Belirli bir yere kadar koşar alt boyutlarının (10m lik mesafeyi rast gele koşar. 10m lik mesafeyi 2 m lik sınır içerisinde koşar. 10m lik mesafeyi 1m lik sınır içinde koşar. 10m lik mesafeyi sınırlı alanda yön değiştirerek koşar. 10m lik mesafeyi yerden nesne toplayarak koşar) deney-kontrol grupları ön test, deney-kontrol grupları son test ve deney-kontrol grupları ön test- son test analizlerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunamamıştır (Tablo 45, 46 ve 47; $p > 0,05$). Katılımcıların yaş ve zihinsel yetersizlik düzeyleri dikkate alındığında (7-9 yaş, Hafifi düzey), koşma davranışını daha önceden öğrenmiş olmalarının, bu bulguların çıkmasında önemli bir etken olduğunu söyleyebiliriz. Çalışmada uygulanan beden eğitimi ve oyun uygulamaları her ne kadar katılımcıların koşma davranışları üzerinde anlamlı etki göstermemiş olsa da, literatürde yer alan bazı çalışmaların sonuçlarına göre, koşu süratlerini geliştirmeye yönelik yapılan egzersiz ve oyunların zihinsel yetersizliği olan bireylerin, koşu

süratlerini geliştirdiğini göstermiştir (Kutlu ve diğerleri, 2003; Tümer, 2007; Berktaş, 2007; Bağdatlı, 2012; Yılmaz, 2012; Bayazıt, 2006).

Araştırmada 24 hafta boyunca düzenli ve sistemli bir biçimde uygulanan beden eğitimi ve oyun uygulamalarının, deney grubunun fiziksel uygunluk parametreleri üzerine etkisinin belirlenmesi (uygulama öncesi ve sonrası) için yapılan, Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçlarına göre; katılımcıların, tüm parametrelerde anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [pençe kuvveti ($z = -2.803$, $p < .05$), esneklik ($z = -2.859$, $p < .05$), durarak uzun atlama ($z = -2.836$, $p < .05$), durarak yukarı sıçrama ($z = -2.840$, $p < .05$), şınav ($z = -2.844$, $p < .05$), düz mekik ($z = -2.814$, $p < .05$), ters mekik ($z = -2.850$, $p < .05$), otur kalk ($z = -2.223$, $p < .05$). Testlerin ortalama değerleridikkate alındığında, fiziksel uygunluk parametreleri son test ortalamaların, ön teste ortalamalarına göre daha yüksek olduğu ve pozitif yönde arttığı saptanmıştır (Tablo 48).

Bu sonuçlar, araştırmada 24 hafta boyunca, düzenli ve sistemli uygulanan beden eğitimi ve oyun uygulamalarının, deney grubu katılımcılarının fiziksel uygunluk parametrelerini geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir. Literetürde yer alan bazı çalışmaların sonuçları, çalışma bulgumuzu desteklemektedir. Söz konusu çalışmalara göre, düzenli yapılan fiziksel aktivite, beden eğitimi ve oyun uygulamalarının, zihinsel yetersizliği olan bireylerin fiziksel uygunluk düzeylerine pozitif etkiler yaptığı (Hartman ve diğerleri, 2015; Slezynska ve diğerleri, 2013; Nalbant, 2011; Bayazıt, 2006; Aslan, 2015; Keskin, 2002; Frey ve Chow, 2006; Top, 2015; Savucu, 2005; Baran, 2012; Biçer ve diğerleri, 2004; Atan ve diğerleri, 2016; Koç ve diğerleri, 2012; Özdemir ve diğerleri, 2016:1198) bildirilmektedir.

Araştırmada 24 hafta boyunca düzenli ve sistemli bir biçimde uygulanan beden eğitimi ve oyun uygulamalarının, kontrol grubunun fiziksel uygunluk parametreleri üzerine etkisinin belirlenmesi için yapılan ön test son test, Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçlarına göre; katılımcıların [pençe kuvveti ($z = -2.803$, $p < .05$), esneklik ($z = -2.333$, $p < .05$) ve durarak uzun atlama ($z = -2,264$, $p < .05$) fiziksel uygunluk parametrelerinde negatif yönde anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Diğer tüm parametrelerde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık çıkmamıştır (Tablo 49). Bu durum, kontrol grubu sonuçlarının ilk testen elde edilen sonuçlara göre daha düşük çıkması çeşitli açılardan yordanmasına sebep olabilir ilk olarak; fiziksel uygunluk ve gösterilen performans arasındaki ilişkiye bakıldığında kişinin enerjisini en iyi şekilde kullanma kapasitesi, dayanıklılık, kas kuvveti, sinir-kas fonksiyonu ve kişinin motivasyonu ve

taktiklerin oluşturduğu psikolojik faktörlerle tayin edildiği (Zorba,2001:227) belirtilmiştir. Araştırmamızda çıkan sonucun psikolojik faktörlerden kaynaklandığı düşünülmektedir. Diğer bir faktörde kontrol grubu katılımcılarının uygulama programına dâhil edilmemesi ve bu süreçte herhangi bir fiziksel aktivite yapmamaları ayrıca bütünleştirme eğitimi için gittikleri okullarda çocukların pençe kuvveti, esneklik ve durarak uzun atlama parametrelerinin gelişimine katkı sağlayacak düzeyde aktivitelere katılmadıklarını düşünebiliriz.

Nitekim Demirci ve Demirci (2014) özel gereksinimli öğrencilerin oyun ve fiziki etkinlikler dersindeki kazanımlarını inceledikleri çalışmada 65 sınıf öğretmenine uygulanan “Oyun ve fiziki Etkinlikler Değerlendirme Formu” istatistiki olarak elde edilen sonuçlarında öğretmenlerin özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin yavaş koşma, yürüme, oyun ve milli bayramlara katılımları yeterli düzeyde bulunurken, manipulatif hareketler, yer değiştirme hareketleri ve fiziksel uygunluk gibi faaliyetlerde ise yeterli düzeyde olmadıkları belirtmişlerdir (Demirci ve Demirci, 2014: 25).

Araştırmada 24 hafta boyunca düzenli ve sistemli bir biçimde uygulanan beden eğitimi ve oyun uygulamalarının, deney ve kontrol grubunun fiziksel uygunluk parametreleri üzerine etkisinin belirlenmesi için yapılan ön test Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçlarına göre, katılımcıların fiziksel uygunluk parametrelerindeki beceriler testlerinden aldıkları puanları arasında kontrol grubu lehine ters mekik ($z = -2,049$, $p < .05$) hareketinde negatif bir farklılık olduğu görülmüştür. Diğer tüm parametrelerde ise, anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir (Tablo 50).

Araştırmada 24 hafta boyunca düzenli ve sistemli bir biçimde uygulanan beden eğitimi ve oyun uygulamalarının, deney ve kontrol grubunun fiziksel uygunluk parametreleri üzerine etkisinin belirlenmesi için yapılan, son test Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçlarına göre; katılımcıların [pençe kuvveti ($z = -2.043$, $p < .05$), esneklik ($z = -1,971$, $p < .05$) ve şnav ($z = -2,394$, $p < .05$)] parametrelerinde deney grubu yönünde anlamlı fark olduğu görülmüştür. Buna karşın, diğer tüm parametrelerde istatistiki yönde anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Ancak sıra ortalamalar ve toplam sıra ortalamalar dikkate alındığında, deney grubu lehine bir artış saptanmıştır (Tablo 51). Bu manada yapılan çalışmanın deney grubu üzerinde pozitif yönde bir etki oluşturduğunu söyleyebiliriz.

Araştırma kapsamında uygulanan beden eğitimi ve oyun uygulamalarının, katılımcılar üzerindeki etkilerinin devam edip etmediğini görmek için 16 hafta sonrasında yapılan kalıcılık test sonuçlarına göre;

Deney grubu okul sosyal davranışlar ölçeği, sosyal yeterlilik ve olumsuz sosyal davranışlar alt boyutlarında ön test, son test ve kalıcılık testinin bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan Friedman test sonucu karşılaştırılması istatistiki puanları arasında anlamlı sonuç çıkmıştır ($p \leq 0,001$). Buna karşın, olumsuz sosyal davranışlar, yıkıcı talepkar alt boyutunda anlamlı bir farklılık çıkmamış olup ($p > 0,001$), sıra ortalamalar ve standart sapma puanları arasında test puanlarına göre yükselmiştir (Tablo 53). Bu yükselme ön test puanlarına göre düşük olduğundan, yıkıcı talepkar davranışlarda pozitif yönde bir kalıcılık olduğunu ve yapılan çalışmanın kalıcılığı sağlamak için olumlu yönde bir etki gösterdiğini söyleyebiliriz.

Yine, kaba motor beceriler alt boyutlarında yapılan kalıcılık test puanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı çıkmıştır ($p \leq 0,001$). Buna karşın, 10m lik mesafeyi yerden nesne toplayarak emekleyerek yer değiştirir, ayakta yerden tek elle top yuvarlar, parmak uçlarında durur, durduğu yerde çift ayakla ileri – geri zıplar ve çift ayakla zıplama ile ilgili oyunlar oynar becerilerinde anlamlı bir sonuç çıkmamış olsa da ($p \leq 0,001$), standart sapma ve sıra ortalamalar dikkate alındığında ön test puanlarına göre anlamlıdır (Tablo 54).

Fiziksel uygunluk parametleri ön, son ve kalıcılık test değerlerinin karşılaştırılmalı istatistik sonucuna göre, tüm parametrelerde anlamlı farklılık çıkmıştır (Tablo 55; $p \leq 0,001$). Bu manada 16 hafta sonra yapılan kalıcılık test sonuçlarının okul sosyal davranışları, kaba motor beceri değerlerinde ve fiziksel uygunluk parametrelerinde olumlu yönde bir etkisi olduğu ve deney grubunda uygulanan beden eğitimi ve oyun dersinin kalıcılık gösterdiğini söyleyebiliriz.

5.2 ÖNERİLER

Çalışmada uygulanan Beden Eğitimi ve Oyun Ders uygulamaları sonucunda elde edilen bulgulara ve sonuçlara dayanılarak geliştirilen öneriler aşağıda sıralanmıştır.

- Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde, hali hazırda eksikliği bu çalışmada da hissedilen Beden Eğitimi ve Oyun derslerine yönelik modüllerin hazırlanması,
- Beden Eğitimi ve Oyun derslerinin alanda yetişen uzman Beden Eğitimi Öğretmeni ve/veya Engelli Egzersiz ve Spor Eğitimi Öğretmenleri tarafından yürütmesi,
- Rehberlik Araştırma Merkezlerinde yapılan değerlendirme ekibinde beden eğitimi öğretmenin bulunması,
- Zihinsel yetersizliği olan çocuklar için düzenlenen performans belirleme formunda bulunan, kaba motor değerlendirme bölümünün de uzun dönem hedeflere bağlı oluşturulan, kısa dönem hedeflerinin Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde standart hale getirilmesi,
- Çalışmada uygulanan Okul Sosyal Davranış ölçeğindeki sonuçların genellenebilmesi için farklı bölge ve örneklem grupları ile çalışmaların yapılması,
- 7-9 yaş orta çocukluk döneminde ki hafif düzey zihinsel yetersizliği olan bireyler üzerine yapılan çalışmaların sınırlılığından kaynaklı bu yaş grubu çocuklar üzerinde çalışmaların çeşitlendirilmesi,
- Benzer olarak 7-9 yaş grubunda bulunan farklı engel tür ve derecelerinde yetersizliğe sahip bireylere benzer çalışmanın uygulanması ve çıkan sonuçların karşılaştırmasına olanak sağlanması,
- Çalışmadan elde edilen bulgu ve sonuçlar ışığında söz konusu yaş grubuna ait çocuklarda sadece akademik çalışmaların ön plana çıkması yerine çocukların bedensel, ruhsal, zihinsel ve sosyal gelişimine önemli destekler sağladığı açık olan beden eğitimi ve oyun uygulamalarının genel müfredat içinde hak ettiği yeri almasına önem verilmesi önerilir.

KAYNAKLAR

- Acara, Y. (2013). Saadet Asrı Model Toplum Tecrübesinin Engellilere İlişkin Kodları, *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*. (13)1:131 -171
- Adler, A. (1996). *Çocuk Eğitimi*. (Çev. Kamuran Şipal). İstanbul: Cem Yayınevi.
- Ağbuğa, B. ve Aslan, Ş. (2010). *İlköğretim Okulları İçin Oyunlarla Beden Eğitimi*. Ankara: Nobel.
- Ağır, M. (2014). *Sosyal Öğrenme Kuramı. Eğitim Psikolojisi Gelişim Öğrenme*. B. Aydın. (editör).(üçüncü baskı). s. 227-257. Ankara: Nobel Yayınları.
- Akandere, M. (2002). *Sportif Oyunlara Hazırlayıcı Toplu Eğitsel Oyunlar*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Akçamete, G. A. (2012). *Özel Gereksinimli Olan Çocuklar. Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimli Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim*. A.G. Akçamete (editör). (dördüncü baskı), s. 31-76. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akçin, N. (2013). *Genel Eğitim Programları ve Özel Eğitim Uygulamaları. Özel Eğitim*. A. Cavkaytar (editör). (birinci baskı), s. 343-366. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Akfirat, F. Ö. (2004). Yaratıcı Dramanın İşitme Engellilerin Sosyal Becerilerinin Gelişimine Etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*. 5(1).s. 9-22.
- Akın, H. (2001). *Ortaçağ Avrupası'nda Cadılar ve Cadı Avı*. Ankara: Dost Kitabevi,
- Akkök, F. (1999). *İlköğretimde Sosyal Becerilerin Geliştirilmesi Öğretmen El Kitabı*. İstanbul: Özgür Yayınları.
- Aksoy Ç.C. (1990). *3-6 Yaş Arası Çocukların Oyuncak Tercihlerinde Cinsiyet Faktörünün Etkisinin İncelenmesi*. Ankara Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Akyüz, Y. (2016). *Türk Eğitim Tarihi*, M.Ö. 1000- M.S. 2016. Ankara: Pegam A. Yayınları.
- Akyüz, M., Taş, M., Akyüz, Ö., Taş, R. ve Çelik, A. (2011). Eğitilebilir Zihinsel Engelli Çocuklarda 6 Haftalık Fiziksel Aktivitelerin Bazı Fiziksel Ve Fizyolojik Parametrelere Etkisi, *Atabesbd*, 13 (1) : 43—49.

- Albrecht, G. ve Seelman, K. (2003). *Handbook of Disability Studies*. London: Sage Publications,
- Alpman, C. (1972). *Eğitimin Bütünlüğü İçinde Beden Eğitimi ve Çağlar Boyunca Gelişimi*. İstanbul: Milli Eğitim.
- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. (2010). FAQ on the AAIDD definition on intellectual disability. 12. 10, 2017 tarihinde AAIDD Web Sitesi: http://www.aaid.org/intellectualdisabilitybook/content_7473cfm?navID=366 adresinden erişilmiştir.
- Anayasa (1982). <https://www.tbmm.gov.tr/anayasa/anayasa82.htm> adresinden erişilmiştir.
- Aracı, H. (2000). *Okullarda Beden Eğitimi*. Ankara: Bağırğan Yayınevi.
- Aracı, H. (2006). *Beden Eğitimi Uygulamaları*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Aral, N. Kandır, A. ve Can Yaşar, M.(2002). *Okul Öncesi Eğitim ve Okul Öncesi Eğitim Programı*. İstanbul: Ya-Pa.
- Aral, N., Gürsoy, F. ve Köksal, A. (2000) *Okul Öncesi Eğitimde Oyun*, İstanbul; YA-PA Yayınları
- Arda, B. ve Aksu, M. (2004). What The Hittites' Tablets Tell Us? A Short Historical View Of Deafness On The Basic Of Genetics. *Turk J Med Sci*. 34(5):357-8
- Ardoğan, R. (2011). Ekolojik Düzeni Okumada İki Yanlış: Sosyal Darwinizm ve Öjenik, *KSÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 18: 1-36.
- Aristoteles (1998). *Atinalıların Devleti*, (çev: S.Y. Baydur). Çağdaş Matbaacılık Yayıncılık Ltd. Şti.
- Aslan K. (2015, 1 Şubat). DSM-4-TR İle DSM-5 Arasındaki Önemli Farklılıklar, <http://www.psikopatoloji.info/?p=9> adresinden erişilmiştir.
- Aslan, Ş. (2015). *Hafif Zihinsel Engelli Ergenlerde Sporun Motor Beceriler Üzerine Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aslan, Y. (2016). *Beden Eğitimi ve Spor Dersinin Hafif Düzey Zihinsel Engelli Öğrencilerin Sosyalleşme Düzeylerine Etkisi*. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Atan, T., Eliöz, M., Çebi, M., Ünver, Ş. ve Atan, A. (2016). Basketbol Antrenmanın Eğitilebilir Zihinsel Engelli Çocukların Motorik Özelliklerine Etkisinin İncelenmesi. *Spor ve Performans Arastirmaları Dergisi*. 7(1), 29-35. Doi no: 10.17155/spd.78754.
- Atasoy, T. (2016). *15-20 Yaş Arası Bay-Bayan Zihinsel Engelli Sporculara, Açık ve Kapalı Alanlarda Uygulanan Hareket Eğitimi Çalışmalarının, Sonuçlarının Karşılaştırılması*. İstanbul Gelişim Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Ateş, S.K. ve Ateş, N. (2005). *Otistik Çocuklar ve Özel Eğitime Muhtaç Çocukların Cinselliği ve Cinsel Eğitimi*, İstanbul:Ya-Pa Yayıncılık.
- Atkın, N. (2013). *Kaynaştırma. İlköğretimde Özel Eğitim*. H. Avcıoğlu (editör).(üçüncü baskı), s. 19-64. Ankara: Nobel A. Yayıncılık
- Avcı, N. ve Ersoy Ö. (2000). *Özel Gereksinimli Olan Çocuklar ve Eğitimleri*. Ankara: Ya-Pa yayınları.
- Avcıoğlu, H. (2009). *Etkinliklerle Sosyal Beceri Öğretimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Avcıoğlu, H. (2012). Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuklara Sosyal Beceri Kazandırmada İşbirliğine Dayalı Öğrenme ve Drama Yöntemlerinin Etkililiği. *Eğitim ve Bilim*. 37(163), 110-125.
- Avcıoğlu, H. (2013). *Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı. İlköğretimde Özel Eğitim*. H. Avcıoğlu (editör).(üçüncü baskı), s. 65-140. Ankara: Nobel A. Yayıncılık.
- Avcıoğlu, H. (2014). *Özel Gereksinimli Olan Bireylerin Değerlendirilmesi*. 3. Baskı. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Aydın B. (2005). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Aydın, B. (2015). Gelişimin Doğası. Eğitim Psikolojisi Gelişim Öğrenme Öğretim. B. Yeşilyaprak (editör). (ondördüncü baskı). S. 29-55. Ankara: Pegem A. Yayıncılık.
- Aykaç, Ü.(2003). *Okulöncesi Çocuklar İçin Hareket Eğitiminde Sportif Oyunlar, Çocukta Hareket, Oyun Gelişimi ve Öğretimi*. U. Tüfekçioğlu (editör.), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını No. 715.
- Aytürk, N. (2013). *Sosyal Davranış Sosyal Yaşamda Davranış Kuralları*. Ankara: Nobel Yayınları.

- Bacanlı, H. (2006). *Gelişim ve Öğrenme*. (onikinci baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bağatur, J. I. (2016). *Sorularla Özel Eğitim Hukuku*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Bağdatlı, Ş. (2012). *Eğitilebilir Zihinsel Engelli Bireylerde Bazı Fiziksel Uygunluk Parametrelerinin İncelenmesi (Kırıkkale İl Örneği)*. Kırıkkale Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Balcı, S.Ş. (2005). *1-5. Sınıf İlköğretim Öğrencilerine Yönelik Fiziksel Uygunluk Test Bataryası*. Ankara, Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi.
- Baltutan, S. (1995). *Doğu ve Güneydoğu Anadolu'da Çocuk Oyunları*. İstanbul Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Sanatta Yeterlilik Tezi).
- Batu, S., Çolak, A., Odluyurt, S. (2014). *Kaynaştırma ve Yasal Dayanaklar. Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılması*. (üçüncü baskı). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Bayazıt, B., Fil, H., Son, M., Çolak, S., Eskiyecek, C. G. ve Çolak, E. (2014). Eğitilebilir Zihinsel Engelli Kız Çocuklarda Cimnastik Çalışma Programının Denge Gelişimine Etkisinin İncelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 2(8),370-377
- Baybal M. S. (2015). Yahudilik ve Hıristiyanlığın Engellilere Bakışı, Mütefekkir. *Aksaray Üniversitesi İslami Bilimler Dergisi*. 2(4): 275-298.
- Bayhan San P. (2004). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları
- Baykoç, N. (2014). *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim*. 2. Baskı. Ankara: Eğiten Kitap.
- Bee, H. ve Boyd, D. (2009). *Çocuk Gelişim Psikolojisi*. (Çev. O. Gündüz). İstanbul: Kaknüs Yayınları (Eserin orijinali 2007'de yayınlandı).
- Belka, D. E. (1994). *Teaching Children: Becoming A Master Teacher*, Human Kinetics, Champaign, Ill.
- Biddle, S. J. and Asare, M. (2011). Physical Activity and Mental Health In Children and Adolescents: A Review of Reviews. *British Journal of Sports Medicine*, 45(11),886-950

- Bilge, N. (1989). *Türkiye’de Beden Eğitimi Öğretmeninin Yetiştirilmesi*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Bozkaya, Mimar J. (1992). *Çocuğun Oyun Mekânları İçin Olanakların Araştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü
- Brooks, B. A., Floyd, F., Robins, D. R. ve Chan, W. Y. (2015). Extracurricular Activities and The Development of Social Skills in Children with Intellectual and Specific Learning Disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*. 59(7), 678-687.
- Brown F. (2003). *Playwork: Theory and Practise*. USA: Library of Congress Cataloging in Publication Data
- Bruce, T. (1993). *Time to Play in Early Childhood Education: Third Impression* Hodder & Stoughton, London.
- Butler, C. ve Darrah, J. (2001). Effects of Neurodevelopmental Treatment (NDT) for Cerebral Palsy: an AACPD Evidence Report. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 43(11): 778-790.
- Can, G. (2015). *Kişilik Gelişimi. Eğitim Psikolojisi Gelişim Öğrenme Öğretim*. B. Yeşilyaprak (editör).(onördüncü baskı). S. 125-163. Ankara: Pegem A. Yayınları.
- Cavkaytar, A. ve Diken, İ.H. (2012). *Özel Eğitim 2, Özel Eğitim Uygulamaları*. Ankara: Vize Yayınları.
- Choi, P. H. N. ve Cheung, S.Y. (2016). Effects of an 8-Week Structured Physical Activity Program on Psychosocial Behaviors of Children With Intellectual Disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*. 33, 1-14, doi: 10.1123/APAQ.2014-023
- Cindy, H. P. S., Thomas, L. M., Ester, C., Bik, C. C., Wendy, Y. H. ve Jie, Y. (2017). Physical Activity and Sedentary Time among Children with Disabilities at School. *Med Sci Sports Exerc*. 49(2):292-297. doi: 10.1249/MSS.0000000000001097.
- Coşkun, R., Altunışık, R., Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2015). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. (sekizinci baskı). Sakarya: Sakarya Yayıncılık.

- Culatta, R. A. ve Tompkins, J.R. (1999). *Fundamentals of Special Education:What Every Teachers Needs to Know*. New Jersey: Prentice-Hall Inc.
- Cüceloğlu, D. (1992). *İnsan ve Davranışı*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Çağdaş, A. ve Seçer, Z. (2002). *Çocuk ve Ergende Sosyal ve Ahlak Gelişimi*. İstanbul: Nobel Yayınları.
- Çağlar, S. (2009). *Uluslararası Hukuk ve Türk Hukuk Sisteminde Engellilerin Eğitim Hakkı ve Devlet Yükümlülükleri*. Ankara: Beta Yayınları.
- Çamliyer, H. ve Çamliyer, H. (1997). *Eğitim Bütünlüğü İçinde Çocuk Hareket Eğitimi ve Oyun*. Manisa: Can Ofset
- Çamliyer, H. ve Çamliyer, H. (2001).*Eğitim Bütünlüğü İçinde Çocuk Hareket Eğitimi ve Oyun*, Manisa: Emek Matbaacılık.
- Çetin, F., Bilbay, A. A. ve Kaymak, D. A. (2003). *Araştırmadan Uygulamaya Çocuklarda Sosyal Beceriler*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Çavdar, B. (2011). *Öğretilebilir Zihinsel Engelli Öğrencilerde Beden Eğitimi ve Spor Aktivitelerinin Toplumsallaşma Düzeylerine Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Çevik, O. ve Kabasakal, K. (2013). Spor Etkinliklerinin, Engelli Bireylerin Toplumsal Uyumuna ve Sporla Sosyalleşmelerine Etkisinin İncelenmesi, *Uluslararası Sosyal ve Ekonomik Bilimler Dergisi*, 3(2), 74-83.
- Çiftçi, İ. ve Sucuoğlu, B. (2012). Bilişsel Süreç Yaklaşımıyla Sosyal Beceri Öğretimi. (sekizinci baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Çitil, M. (2013). *Özel Gereksinimli Bireylerin Tarihsel Serüveni. Yasalar ve Özel Eğitim*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Çoban, B. ve Nacar, E. (2006). *Okul Öncesi Eğitimde Eğitsel Oyunlar*. Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- Çoban, B. ve Ünveren, A. (2007).*Beden eğitimi ve oyun öğretimi*, (birinci baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Çolak, A. (2014). *Kaynaştırma Ortamlarında Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları. Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılması*. Ankara: Vize Yayıncılık.

- Demir, E. (2015). *Çocuk Gelişimi*. S. Seven (editör).(birinci baskı). S. 5-32. Ankara: Vize Yayınları.
- Demir, E. (2015). *Gelişimi Anlamak. Çocuk Gelişimi*. S. Seven (editör). (birinci baskı). s. 6-32. Ankara: Vize Yayınları.
- Demirci, A., Demirci, E. ve Demirci, N. (2013). *Oyunlarla Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi*. Ankra: Nobel Yayın.
- Demirci, N., Demirci, T. P. (2014). Özel Eğitime Gereksinim Duyan Öğrencilerin Oyun ve Fiziki Etkinlikler Dersinde Elde Ettikleri Kazanımların İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 1(1), 25-34.
- Demirci, E. (2000). Görme Engellilerin Toplumla Sağlıksız İlişkileri. *Ufkun Ötesi Aylık Dergisi*, Yıl:4, Sayı:17.
- Demirdağ, M. (2010). *Sporun Öğretilebilir Zihinsel Engelli Çocukların Sosyalleşmeleri Üzerine Etkisinin Araştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dumlupınar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Demirkaya, H. (2013). *Bireysel ve Örgütsel Boyutlarıyla Sosyal Davranış Görgü Protokol*. Kocaeli: Umuttepe Yayınları.
- Devlet İstatistik Enstitüsü (2004). *Türkiye Özürlüler Araştırması 2002*. Ankara: Devlet İstatistik Enstitüsü Matbaası.
- Doty, J. P. (2005). *The Development and Validation of an Instrument to Measure Character in Sport at the U.S. Military Academy*, Unpublished doctoral dissertation. University of Northern Colorado, School of Sport and Exercise Science.
- Dowrick, P. W. (1986). *Social Survival for Children*. New York: Brunner/Mazel.
- Dönmez, N. B. (2000). *Oyun Kitabı*. İstanbul: Esin Yayınevi.
- Dönmez, N.B. ve Şahin, S. (2015). *Özel Gereksinimli Çocukların Değerlendirilmesi. Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim* N. Baykoç (editör), (üçüncü baskı). Ankara: Eğiten Kitap.
- Dönmezer, S. (1990). *Sosyoloji*. İstanbul: Beta Basım Yayıncılık.

- Duman, G. (2010). *Türkiye ve Amerika'da Anasının Devam Eden Çocukların Oyun Davranışlarının İncelenmesi: Kültürler Arası Bir Çalışma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Duplanty, A., Vingren, J. ve Keller, J. (2014). Exercise Training Recommendations: Working with Individuals with Intellectual Disabilities. *Strength and Conditioning Journal*. 36(2), 26-28, doi: 10.1519/SSC.0000000000000039.
- Dünya Sağlık Örgütü. (2004). *İşlevsellik, Yetiyitimi ve Sağlığın Uluslararası Sınıflandırması*, İstanbul: Bilge Matbaacılık.
- Ekeland, E., Heian, F. ve Hagen, K. B. (2005). Can Exercise Improve Self Esteem In Children And Young People? A Systematic Review of Randomised Controlled Trials. *British Journal of Sports Medicine*. 39, 792-798.
- Elkind, D. (2011). *Oyunun gücü*. Ankara: İmge Yayınları.
- Engelli ve Yaşlı Hizmetleri. (2011). Dünya Engellilik Raporu. <http://eyh.aile.gov.tr/data/5480490c369dc57170df34bd/Dunya%20Engellilik%20Raporu%20Yoneticisi%20Ozeti.pdf> 17. 03.2017 tarihinde edinilmiştir.
- Engelli ve Yaşlı Hizmetleri. (2017). Engelli ve Yaşlı Bireylere İlişkin İstatistik Bilgiler. <http://eyh.aile.gov.tr/uygulamalar/arge-ve-istatistik/engelli-ve-yasli-bireylere-iliskini-istatistiki-bilgiler> 05.07.2017 tarihinde edinilmiştir.
- Engelliler Hakkında Kanun (2005). Mevzuat. <http://www.mevzuat.gov.tr/Metin.aspx?MevzuatKod=1.5.5378&MevzuatIliski=0&sourceXmlSearch=> 09.12.2016 tarihinde erişilmiştir.
- Erdem, Ö. (2003). *Okul Öncesi Eğitim Birimlerinde Dış Mekân Tasarım İlkeleri*. Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Erdemli, A. (2008). *Spor Yapan İnsan*, İstanbul:E Yayınları.
- Erden, M. ve Akman, Y. (2004). *Kişilik Gelişimi. Gelişim ve Öğrenme*. S. 84-110. Ankara: Arakadaş Yayınları.
- Eyyip, D. M. (2014). *Tanılama, Değerlendirme ve Yönlendirme. Aile Eğitim Rehberi Zihinsel Engelli Çocuklar*, A. Cavkaytar (editör). (birinci baskı), s.61-70. Ankara: Roark Matbaa.

- Fedewa, A. L. ve Ahn, S. (2011). The Effects of Physical Activity and Physical Fitness on Children's Achievement and Cognitive Outcomes: A Meta-Analysis. *Res Q Exerc Sport*, 82(3), 521-535.
- Francova, L. (2014). The Level of Physical and Social Skills After Completion of The Training Program For Children Aged 9–11. *Acta Gymnica*, (44)1, 33-45.
- Frey, G. C. ve Chow, B. (2006). Relationship Between BMI, Physical Fitness, and Motor Skills İn Youth With Mild İntellectual Disabilities. *International Journal of Obesity*. 30, 861-867.
- Gallagher, J. J. (2000). Teaching For Understanding And Application Of Science Knowledge, *School Science and Mathematics*, 100 (9), 310-319.
- Gallahue, D. L., Ozmun, J.C. ve Goodway, J. D. (2014). *İnsan Gelişim Modelleri. Motor Gelişimi Anlamak*. (Çev. Y. Fazlıoğlu). Ankara: Nobel Yayınları. (Eserin Orjinali 2012’de yayımlandı).
- Gallahue, D. L., Ozmun, J.C. ve Goodway, J. D. (2014). İlkel Hareket Becerileri. Motor Gelişimi Anlamak. (Çev. C. E. Ağlamış). Ankara: Nobel Yayınları. (Eserin Orjinali 2012’de yayımlandı).
- Gallahue, D. L., Ozmun, J.C. ve Goodway, J. D. (2014). Temel Hareket Gelişimi:Manipulasyon Beceriler. Motor Gelişimi Anlamak. (Çev. A. Öz). Ankara: Nobel Yayınları. (Eserin Orjinali 2012’de yayımlandı).
- Geiger, B. (1996). *A Time To Learn, A Time To Play: Premack Principle Applied İn Classroom*. New Jersey.
- Gönen, M. ve Dalkılıç, N. U. (2003). *Çocuk Eğitiminde Drama*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Groff, D. G., Lundberg, N. R. ve Zabriskie, R. B. (2009). Influence of Adapted Sport on Quality of Life: Perceptions of Athletes with Cerebral Palsy, *Disability and Rehabilitation*, 31(4),318-326. doi: 10.1080/09638280801976233.
- Günay, M., Tamer, K. ve Cicioğlu, İ. (2013). *Spor Fizyolojisi ve Performans Ölçümü*.(üçüncü baskı). Ankara: Gazi Yayınevi.
- Güneş, A. (2004). *Okullarda Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi*. (dördüncü baskı). Ankara: Pegem A. Yayınları.

- Güneş, F. (2015). Game-Based Learning Approach. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10/11,773-786. doi: <http://dx.doi.org/10.7827/>.
- Harmandar, İ. H. (2004). *Beden Eğitimi ve Spor'da Özel Öğretim Yöntemleri*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Harmandar, İ. H., Özdilek, Ç. ve Göröl, M. (2000). *Beden Eğitimi ve Sporda Özel Öğretim Yöntemleri*, Kütahya, Alp Ofset.
- Hartman, E., Smith, J., Westendorp, M. ve Visscher, C. (2015). Development Of Physical Fitness In Children With Intellectual Disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*. 59(5), 439-449. doi: 10.1111/jir.12142.
- Has, P. (1991). *İslâmiyette ve Hıristiyanlıkta İlim Anlayışı*, İzmir: T.Ö.V. Yayınları
- Hazar, M. (2005). *Beden Eğitimi ve Sporda Oyunla Eğitim*. Ankara: Tutibay Yayıncılık.
- Hesapçioğlu, S. T. (2015). *Cinsel Gelişim. Çocuk Gelişimi*. S. Seven (editör).(birinci baskı). S. 195-203. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Hills, P. ve Argyle, M. (1998). Positive Moods Derived From Leisure and Their Relationship To Happiness and Personality. *Personality and Individual Differences*, 25, 523-535.
- Hocaoğlu, A. Y. (2009). *Zihinsel Engelli Ergenlerin Okul İçi Sosyal Yeterlilik Düzeyleri ve Davranış Problemleri İle Anne-Babaların Sosyal Beceri Düzeylerinin Karşılaştırılarak İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Honeybourne, J., Hill, M. ve Moors, H. (2004). *Advanced PE and Sport* (3rd ed.). Cheltenham, UK: Nelson Thornes Ltd.
- Huizinga, J. (1995). Homo Ludens. Oyunun Toplumsal İşlevi Üzerine Bir Deneme. (Çev. M., A. Kılıçbay). Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Merkezi. (Eserin orijinali 1938'de yayımlandı).
- Işık, M. (2016). *Zihinsel Engelli Çocuklarda Hemsball Oyun Becerilerinin Motor Yeterlilik Sonuçlarına Etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

- İlhan, L. (2008). Eğitilebilir Zihinsel Engelli Çocuklarda Beden Eğitimi ve Sporun Sosyalleşme Düzeylerine Etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*.16(1), 315-324.
- İlhan, L., Kırımoğlu, H. ve Çokluk, G. F. (2013). The Effect Of Special Physical Education And Sports Program On The Quality Of Life Of The Children With Mental Retardation. *Nigde University Journal of Physical Education And Sport Sciences*. 7(1), 1-8.
- İlhan, L., Kırımoğlu, H., Tunçel, M. ve Altun, M. (2015). Zihinsel Engelli Çocuklarda Özel Atletizm Antrenmanlarının Öz Bakım Beceri Düzeylerine Etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*. 16(3), 145-160.
- İnal, A.N. (2013). *Beden eğitimi ve spor bilimi*. Ankara: Nobel.
- İnan, M. (2001). Çocukta Hareket Gelişiminin Alanları ve Aşamaları. Çocukta Hareket, Oyun Gelişimi ve Öğretimi.s. 245-258. Eskişehir: Açıköğretim Fakültesi Yayını no: 715.
- İnanç, B. Y., Bilgin, M. ve Atıcı, M. K. (2015). *Gelişim Kuramları. Gelişim Psikolojisi, Çocuk ve Ergen Gelişimi*. S. 39-53. Ankara: Pegem Akademi.
- İşler, H. (2012). *Beden Eğitimi ve Spor Bilgileri Rehber Kitabı*. İstanbul: Ol Kitap.
- Jansma, P. (1999). *Psychomotor Domain Training and Serious Disabilities*. USA, New York: University Pres of America Inc.
- Johnson, L. L, Yawkey, D.T. ve Christie, F.J. (1987). *Play and Early Childhood Development*, Harper Collins Publishers, NY: New York.
- Jones, M. (2007). *Çocuk ve Oyun*,(Çev. A. Çayır). (ikinci baskı). İstanbul:Kaknüs Yayıncılık.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2012). *Benlik, Aile ve İnsan Gelişimi Kültürel Psikoloji*. İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.
- Karacan, Ç., Kaba, Z., Yenigün, Ö., Aydın, M. ve Bayazıt, B. (2003). Kaynaştırma Grubu ile Eğitilebilir Zihinsel Engelli Grubun Ritm ve Dans Çalışmaları Yoluyla Beceri Düzeylerinde Meydana Gelen Değişimlerin İncelenmesi. *Spor Bilimleri Dergisi*. 11(3), 132-136.
- Karagöz, İ. (20-21 Aralık 2003). Kur'an'ın Engellilere Yaklaşımı. (yayınlanmamış tebliğ), *Ülkemizde Engelliler Gerçeği ve İslâm Sempozyumu*, D.İ.B. Ankara.

- Karakoç, B. (2015). *12 Haftalık Rekreatif Fiziksel Etkinlik Programının Eğitilebilir Zihinsel Engellilerin ve Ailelerinin Üzerine Etkileri*. Yayınlanmamış doktora tezi. Dumlupınar Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınevi
- Kargın, T. (2013). *Bireyselleştirmiş Eğitim Programı Hazırlama ve Öğretimin Bireyselleştirilmesi. Özel Eğitim Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim*. İ. H. Diken (editör). (yedinci baskı), s. 60-86. Ankara: Pegem A. Yayıncılık.
- Kasser, S. L. (1995). *Inclusive Games*, Human Kinetics, Champaign, Ill.
- Kaya, F., Karakaş, L., Paçacı, S. ve Erzeybek, M. S. (2017). Devlet ve Özel Okullarda Öğrenim Gören Çocukların Çocuk Oyunlarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 19-29.
- Kemaloğlu, Y. K. (2014). Engellilik, Kulak Burun Boğaz (KBB) Hekimliği ve İşaret Dili, *Bozok Tıp Dergisi*, 1(1):38-53.
- Kemaloğlu, Y.K. ve Kemaloğlu, P. Y. (2012). The History Of Sign Language and Deaf Education İn Turkey. *Kulak Burun Boğaz İhtisas Dergisi*. 22(2),65-76
- Kemaloğlu, Y.K. (2014). Konuşamayan İşitme Engellilerin (Sağırların) Tarihi, *KBB ve BBC Dergisi*.22 (1):14-28.
- Keskin, Ş. (2002). *Zihinsel Engelli Çocuklarda Beden Eğitimi Derslerinin Fiziksel Parametrelerine Olan Etkileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Cumhuriyet Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Kıncal, Y. R. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. 1. Basım. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kırmoğlu, H. (2017). Development Process of Adapted Physical Activities and Reviewing Attitudinal Levels of Turkish Sports Education Administrators towards Sports Activities for Individuals with Mental Disabilities. *The Sport Journal*. 6:1-9. Doi: 002522111951. <http://thesportjournal.org/>
- Kırmoğlu, H. (2008). Türkiye 13 Yaş Altı Badminton Şampiyonasına Katılan Sporcu Öğrenciler ile Sporcu Olmayan Öğrencilerin Atılma Düzeylerinin Karşılaştırılması. *S.Ü. BES Bilim Dergisi*, 10(2),1-9.

- Kocabıçak, A.Y. (2015). *Sportif Yaşam Koçluğunun Zihinsel Engelli Bireylerde Uygulanabilirliğinin Araştırılması*. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Kocamer Y. (2015). Engelliler Tarihi. <http://www.engelimolmayin.com/2015/01/engelliler-tarihi-yavuz-kocaomer.html>, adresinden erişilmiştir.
- Koçak, E. (2016). *Zihinsel Engelli Ergenlerde Sportif Rekreasyon Aktivitelerinin Benlik Saygısına Etkisi*. Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Koparan, Ş. (2003). Özel İhtiyaçları Olan Çocuklarda Spor, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 153-160.
- Korkmaz, İ. (2015). *Eğitim Psikolojisi Gelişim, Öğrenme, Öğretim*. Y. Yaprak (editör).(ondördüncü baskı). S. 246-269. Ankara: Pegem Akademi.
- Koruç, Z. (1997), Sporda Stresle Başa Çıkma ve Bilişsel Yaklaşımlar. Spor Psikolojisi Kursu.Ankara Üniversitesi Yayınları .s.119-132, Ankara
- Kozak, M. (2014). *Bilimsel Araştırma: Tasarım, Yazım ve Yayım Teknikleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Kulaksızoğlu, A. (2000). *Ergenlik Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kurt A. A., Sönmez A. G., Yılmaz İ. ve Onarcı, E. (2007). *Sınıf Öğretmenlerinin Sokak Oyunlarının Oynanmasına İlişkin Görüşleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kutlu, M., Özveren, A. ve Karakaya, F. (2003) Sıçrama Egzersizlerinin ve Sportif Oyunların Zihinsel Engeli Çocukların Bacak Kuvvetleri ve Reaksiyon Zamanlarına Etkisi. *F.Ü. Sağlık Bilimleri Dergisi*. 17 (2), 107-112.
- Laker, A. (2000). *Beyond The Boundaries Of Physical Education*. (first published). Routledge Falmer. New york.
- Lamb, M. E. (1977). Fathers-İnfant and Mother İnfant İnteraction İn The First Year Of Life. *Child Development*, 48:167-181.
- Lang, R., Kuriakose, S., Lyons, G., Mulloy, A., Boutot, A., Britt, C. ve Lancioni, G. (2011). Use Of School Recess Time İn The Education And Treatment Of Children With Autism Spectrum Disorders: A systematic review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5, 1296-1305.

- Lang, R., O'Reilly, M., Sigafos, J., Machalicek, W., Rispoli, M., Lancioni, G. E. ve Fragale, C. (2010). The Effects of an Abolishing Operation Intervention Component on Play Skills, Challenging Behavior, and Stereotypy. *Behavior Modification*, 34(4), 267- 289, DOI: 10.1177/0145445510370713.
- Lavay, B., Guthrie, S. ve Henderson, H. (2014). The Behavior Management Training And Teaching Practices Of Nationally Certified Adapted Physical Education (CAPE) Teachers, *Palaestra*, 28(1), 24-32.
- Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntinx, W.H.E., Coulter, D.L., Craig, E.M., Reeve, A., Schalock, R.L., Snell, M.E., Spitalnik, D.M., Spreat, S., ve Tasse, M.J. (2002). *Mental Retardation: Definition, Classification, and Systems of Supports* (10th ed.). Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- Lytle, R., Lavay, B. ve Rizzo, T. (2010), What is A Highly Qualified Adapted Physical Education Teacher? *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 81, 40–44.
- Mackelprang, R. ve Salsgiver, R. (1999). *Disability: A Diversity Model Aprooach in Human Service Practice*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Publishing Company, Canada.
- Malhotra, R. (2001). The Politics of the Disability Rights Movements, *New Politics*, (8),3, 31
- Mayston, M. (2005). Evidence-based Physical Therapy fort he Managment of Children with Cerebral Palsy. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 47(12): 795. DOI: 10.1111/j.1469-8749.2005.tb01081.x.
- Mechikoff, R.A. ve Estes, S.G. (2002). *A History and Philosophy of Sport and Physical Education, From Ancient Civilizations to Modern World*. (Third Ed), USA: McGrawHill
- Mengütay, S. (1999). *Okulöncesi ve İlkokullarda Hareket Gelişimi ve Spor*. Ankara: Tutibay.
- Meral, B. F. ve Cinisli, N. A. (2015). *Özel Eğitimde Oyun ve 50 Örnek Oyun*. Ankara: Vize Yayınları.

- Metin, N. ve Işıtan, S. (2015). Zihinsel Engelli Çocuklar ve Eğitimleri. Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim. N. Baykoç (editör), (üçüncü baskı), Ankara: Eğiten kitap.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111226_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeligi_son.pdf. Adresinden erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2009). Zihinsel Yetersizliği Olan Bireyler İçin Performans Belirleme Formu. http://simavram.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/43/09/967052/dosyalar/2013_03/18101704_zihinsel_performans_belirleme_formu.pdf adresinden edinilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2012). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111226_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeligi_son.pdf. adresinden erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2012). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111226_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeligi_son.pdf adresinden . 05.07.2017 tarihinde edinilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2012). Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Kurumları Yönetmeliği. http://ookgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_05/24111452_zeleitimynetmelik.pdf adresinden erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, Ahlak Gelişimi*, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2017). Oyun ve Fiziki Etkinlikler Dersi (1- 4. Sınıflar Dersi). http://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_06/09163908_OYUN_VE_FYZYKY_ETKYNLYKLER.pdf adresinden 05.07.2017 tarihinde edinilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2017). Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları Genelgesi. http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/21112929_kaynastirma_genelge.pdf adresinden 25.09.2017 tarihinde edinilmiştir.

- Mitchell, D. ve Snyder, S. (2003). The Eugenics Atlantic: Race, Disability and The Making of an International Eugenic Science, 1800-1945. *Disability & Society*. Vol. 18, No. 7:843-864.
- Morgan, P. M., Roberts, J. A. ve Feinerman, A. D. (1971), Psychological Effect Of Acute Physical Activity. *Archives Of Physical Medicine Rehabilitation*. 52,422-425.
- Morris, C. G. (2002). *Psikolojiyi Anlamak*.(Çev. B. Ayvaşık ve M. Sayıl). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Muallimoğlu, N. (1998).*Çocuklara ve Gençlere Beden Eğitimi*, (üçüncü basım). Ankara:Avcıoğlu Yayıncılık.
- Muratlı, S. (2003). *Çocuk ve Spor*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Musayev, İ. (22-24 Kasım 2013). İslami Bakış Açısıyla Engellilerin Sorunlarına Çözümler, International Symposium On Changes and New Trends In Education, Symposium Proceedings Book Volume I, Konya, Turkey.
- Nalbant, S. (2011). *14 Haftalık Fiziksel Aktivite Programının Down Sendromlu Çocukların Motor Gelişimleri ve Günlük Yaşam Aktiviteleri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Akdeniz Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Nicolopoulou, A. (1993). Oyun Bilişsel Gelişim ve Toplumsal Dünya: Piaget, Vygotsky ve Sonrası. (Çev:M.T. Bağlı) *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*,37(2),137-169.
- Nicolopoulou, A. (2004). Oyun, Bilişsel Gelişim ve Toplumsal Dünya: Piaget, Vygotsky ve Sonrası. (çev: Melike Türkân Bağlı). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2),137-169.
- O'Brien, D., Kudlacek, M. ve Howe, P.D. (2009). A Contemporary Review Of English Language Literature On Inclusion Of Students With Disabilities In Physical Education: A European Perspective, *European Journal of Adapted Physical Activity*, 2(1), 46–61.
- Onur, B. (1997). *Gelişim Psikolojisi Yetişkinlik Yaşlılık Ölüm*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Öncü, E. Ç. ve Özbay, E. (2006). *Çocuklar İçin Oyun*.Ankara: KÖK Yayıncılık.

- Özdemir, N. (2006). *Türk Çocuk Oyunları*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Özdemir, N., Güreş, A. ve Güneş, Ş. (2016). Zihinsel Engel Motor Becerilerin Gelişimine De Engel Mi?, *International Journal of Human Sciences*, 13(1), 1997-2006. doi:10.14687/ijhs.v13i1.3163
- Özdoğan, B. (2000). *Çocuk ve Oyun*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özen, A. ve Turan, Z. (2001). *Engelli Çocuklar ve Oyun: İşitme Engelli Çocuklar, Zihinsel Engelli Çocuklar. Çocukta Hareket, Oyun Gelişimi ve Öğretimi*. U. Tüfekçioğlu. (editör). S. 161-182. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları. No: 1295.
- Özen, A. (2014). *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Oyun. Erken Çocukluk Eğitimi*. İ. H. Diken (editör). (üçüncü baskı). s. 434-458. Ankara: Pegam A. Yayınları.
- Özer, D. S. ve Özer, K. (2007). *Çocuklarda Motor Gelişim*. Ankara:Nobel Yayıncılık.
- Özokçu, O. (2013). *Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrenciler. Özel Eğitim*. A. Çavkaytar (editör).(birinci baskı). Ankara:Vize yayıncılık.
- Öztürk, A. (2010). *Okul Öncesi Eğitimde Oyun*. Ankara: Eğiten Kitabevi.
- Öztürk, Ü. (1982). *Orta Dereceli Okullarda Beden Eğitimi*, Güven Matbaası, İstanbul.
- Özyürek, M. (2012). *Bedensel Yetersizliği Olan Çocukların Eğitimi*. A.G.Akçamete (Editör). (üçüncü baskı), s: 367-398.
- Pallant, J. (2016). SPSS Kullanma Klavuzu, SPSS ile Adım Adım Veri Analizi (Çev. S.Balcı ve B. Ahi) Ankara: Anı Yayıncılık (Eserin orijinali 2002’de yayınlandı).
- Pehlivan, H. (2005). *Oyun ve Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Pehlevan, Ş. (2010). *Zihinsel Engelli Çocukların Sosyalleşmelerinde Türk Halk Oyunlarının Etkisinin Araştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Pektaş, S. ve Yurga, C. (2016). Özel Eğitimde Oyun ve Müzik Etkinlikleri, *Turkish Journal of Arts and Social Sciences*, 2(2), 33-38.
- Pelitbaş, A. J. (2000), *Managing Stres On And Of The Field:The Littlefood Approach To Learned Resourcefulness*. In M. Anderson, *Doing Sport Psychology*.Illinois:human Kinetics Books.

- Piletic, C. K. (2010). A Profile of the Introduction to Adapted Physical Education Course within Undergraduate Physical Education Teacher Education Programs, *ICHPER-SD Journal of Research*, 5(2), 26-32.
- Pollatschek, J.L. ve O'hagan, F.J. (1989). An Investigation Of The Psycho-Physical Influences Of A Quality Daily Physical Education Programme. *Health Education Research:Theory and Practice*.4,341-350.
- Poppen, J.D. (2002). *201 Games For The Elementary Physical Education Program*, Parker Pub., Paramus, N.J.
- Poyraz, H. (2003). *Okul Öncesi Dönemde Oyun ve Oyuncak*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Reid, G. (2015). The International Federation Of Adapted Physical Activity: Historical Perspectives Part 1, *Palaestra*, 29(4), 9-16.
- Reid, G. (2016). The International Federation Of Adapted Physical Activity: Historical Perspectives Part 2, *Palaestra*, 30(1), 7-13.
- Rubin. H. K. (1982). Early Play Theories Re-visited: Contributions to Contemporary Research and Theory.*Contributions to Human Development*, 6: 4-14.
- Samancı, O. ve Uçan, Z. (2017). Çocuklarda Sosyal Beceri Eğitimi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 21(1), 281-288.
- Sancaklı, S. (2006). Hz. Peygamber'in Engellilere Karşı Bakış Açısının Tesbiti, *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*.6(3),37-72.
- Santrock, J. W. (1988). *Children United States Of America*: Wm. C. Brown Publishers
- Sarı, H. ve İlik, Ş.Ş. (2014). ÖĞRETMENLER, Uzmanlar, Aileler İçin *Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Geliştirme, Uygulama, Değerlendirme*. Ankara: Eğiten kitap.
- Savaş, E., Gülüm, K. (2014). Geleneksel Oyunlarla Öğretim Yöntemi Uygulamasının Başarı Ve Kalıcılık Üzerine Etkisi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*,16(1), 175-194.
- Scott, G.R. (2003). *İşkencenin Tarihçesi*. Ankara: Dost Kitabevi.
- Seippel, Ø. (2006). The Meanings of Sport: Fun, Health, Beauty or Community?..*Sport in Society*, 9(1), 51-70.
- Selçuk. Z. (2001). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara:Nobel Yayınları.

- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim, Kuramdan Uygulamaya*. S. 71-84. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Senemoğlu, N. (2005). *Kişilik Gelişim Kuramları. Gelişim Öğrenme ve Öğretim*. S. 71-80. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Serin, Ç. G. E. (2012). *Zihinsel Engelli Ergenlerin Sosyal Beceri Düzeyleri ve Davranış Problemleri İle Ebeveynlerinin Genel Öz Yeterlilik Algı Düzeylerinin Karşılaştırılarak İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sevim, Y. (1997). *Antrenman Bilgisi*, Ankara: Tutibay Ltd.şti.
- Sevinç, M. (2004). *Erken Çocukluk Gelişimde Oyun*, Morpa, İstanbul.
- Sevinç, M. (2009). *Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitiminde Oyun*. İstanbul: Morpa Kùltür Yayınları.
- Shea C., Shebilske W. ve Worchel S. (1993). *Motor Learning and Kontrol*. USA. New Jersey: Prentice-Hall Inc.
- Sherrill, C. (2007). The Passion of Science: Research and Creativity in Adapted Physical Activity. *Sobama Journal*, 12(1): 1-5.
- Silah, M. (2000). *Sosyal Psikoloji Davranış Bilimi*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sivrikaya-Tokgöz, N. (2012). *Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Hareket Eğitimi Programı. Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitimi*. Y. Fazlıoğlu (editör). (ikinci baskı). s. 225-244. İstanbul: Paradigma Kitabevi Yayınları.
- Slezynska, M., Miesok, G. ve Miesok, K. (2013). Physical Fitness Of People With Moderate And Considerable İntellectual Disabilities. *Physiotherapy*. 21(3), 16-26.
- Sonuç, A. (2012). *Zihinsel Engellilerde Sporun Öfke Düzeyine Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sucuoğlu, B. ve Çiftçi, İ. (2001). *Yapamıyor mu? Yapıyor mu? Zihinsel Engelli Çocuklar İçin Sosyal Beceri Öğretim*. Ankara: A.Ü Basımevi.

- Sucuoğlu, B. ve Özokçu, O. (2005). Kaynaştırma ğrencilerinin Sosyal Becerilerinin Değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi zel Eğitim Dergisi*. 6(1), 41-57.
- Sukan, H. D. (2013). *Fiziksel Aktivitenin Zihinsel Engelli ocukların Sosyalleşmesine Etkisi*. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sağlık Bilimler Enstitüsü.
- Suni, J. H., Miilunpalo, S. I. ve Asikainen, T. M. (1998). Safety And Feasibility Of A Health-Related Fitness Test Battery For Adults. *PhysTher*, 78(2), 134-148.
- şahin, S. (2015). *zel Eğitim Tarihi Gelişimi. Özel Gereksinimli ocuklar ve zel Eğitim*. N. Baykoç (editör). (nc baskı), s. 31-50. Ankara: Eğiten kitap.
- şaşmaz, . F. ve Erduran A. D. (2004). Eğitimsel Oyunla ğretimin Fen Bilgisi Dersi, Güneş Sistemi Ve Gezegenler, Konusunda Akademik Başarı zerine Etkisi. *On dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, s:18, 67-76.
- şenol, ř. (2012). *Araştırma ve rnekleme Yöntemleri*. (birinci baskı). Ankara: Nobel Yayınevi.
- şimşek S. (1998). *İlköğretim 8. Sınıf Beden Eğitimi Dersinin ğrencilerin Psikomotor Gelişimine Katkısı Konusunda Beden Eğitimi ğretmenleri ve ğrencilerin Görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tamer, K. ve Pulur A.(2001). *Beden Eğitimi ve Sporda zel ğretim Yöntemleri*. Ankara: Kozan Ofset.
- Taymur, İ. ve Türkçapar M. H. (2012). Kişilik: Tanımı, Sınıflaması Ve Değerlendirmesi, *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 4(2),154-177, doi:10.5455/cap.20120410.
- Tekin M. ve zmutlu, İ. (2-4 Mayıs 2008). *Sınıf ğretmenlerinin çeşitli Değerkenlere Göre Eğitisel Oyunlarla İlgili Görüşlerinin İncelenmesi*. VII. Ulusal Sınıf ğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Bildiri Kitabı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tekinarslan, . İ. (2013). *Zihinsel Yetersizliği Olan ğrenciler. Özel Eğitim Gereksinimli Olan ğrenciler ve zel Eğitim*. İ.H. Diken (editör), (yedinci baskı). Ankara: Pegem Yayınları.

- Timurkaan, S. (2003). *Farklı Fiziki Özelliklere Sahip Yerleşim Bölgelerinde Yaşayan 6 Yaş Grubu Çocuklarının Psikomotor Gelişimlerinin Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tingstrom, A.C. (2016). A University-Based Adapted Physical Education Program For Homeschooled Children With Disabilities. *Palaestra*, 30(3), 37-41.
- Toksoy, A. C. (2010). Yarışma Niteliği Taşıyan Geleneksel Çocuk Oyunları. *Çevrimiçi Tematik Türkoloji Dergisi*, 2(1), 205-220.
- Top, E. (2015). *12 Haftalık Yüzme Egzersizinin Zihinsel Engelli Bireylerin Fiziksel Uygunluk Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Dumlupınar Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Topkaya, İ. (2011). *Hareket, Beden Eğitimi ve Spor Öğretiminde Öğrenme ve Öğretimin Temelleri*. (üçüncü baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tuzcuoğlu, S. (2014). *Kişilik Gelişimi. Eğitim Psikolojisi Gelişim ve Öğrenme*. B. Aydın.(editör). (üçüncü baskı). S. 123-155. Ankara: Nobel A. Yayınları.
- Tümer, E. (2007). *Polimetrik Ve Direnç Egzersizlerinin, Zihinsel Engelli Çocukların (10-15 Yaş) Kol Ve Bacak Güç-Kuvvet Gelişimlerine Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kırıkkale Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2015). Dünya Nüfus Günü 2015. Haber Bülteni. <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=18617> 05.07.2017 tarihinde erişilmiştir.
- Tüzün, E. H. (2017). *Motor Gelişim ve Motor Öğrenme. Özel Gereksinimli Öğrenciler İçin Fiziksel Eğitim ve Spor*. M. Yanardağ ve İ. Yılmaz (editör). (birinci baskı). s. 2-37. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Uğurlu, T. (2001). *Zihinsel Engelli Çocuklara Badminton Öğretimi ve Motor Beceri Esaslarının Tartışılması*. Marmara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Uğurlu, Z. (1996). *Kültürel Bir Olgu Olarak Oyun*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Doktora Tezi).

- Uluğ, E. (2015). Motor Gelişimi. Çocuk Gelişimi. S. Seven (editör).(birinci baskı). s: 120-140. Ankara: Vize Yayınları.
- Uluğ, O. M. (1997). *Niçin Oyun? Çocuğun Gelişiminde ve Çocuğu Tanımada Oyunun Önemi*. İstanbul: Göçebe Yayınları.
- Ulusoy, A. (2007). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Üçüncü, M. ve Kütükçü, Ş. (2016). *Özel Eğitimde Araç ve Materyal Geliştirme*. Ankara: İzge Yayıncılık.
- Valkova, H. ve Gorny, M. (2013). Personality Of Physical Education Teachers And Adapted Physical Activity, *Trends in Sport Sciences*, 2(20): 107-114.
- Weinberg, R., Weinberg, R.S. ve Gould, D. (2010). *Personality and Sport (chapter 2)*. *Foundations of Sport and Exercise Psychology*. Human Kinetics.
- Wilton, R. D. (2003). Locating Physical Ability in Freudian and Lacanian Psychoanalysis: Problems and Prospects. *Social & Cultural Geography*. 4(3),369-390.
- Winnick, P. (2011). Adapted Physical Education and Sport, Adapted Physical Activity Quarterly, *Human Kinetics*. (28): 368-369.
- World Health Organization. (2000). Consultation on Obesity. Obesity: Preventing and Managing the Global Epidemic. Geneva, Switzerland: World Health Organization; WHO Technical Report Series 894.
- World Health Organization. (2013, Nisan). World Health Organization. Ekim 21. [www.who.int: http://www. who.int/classifications/icf/en/](http://www.who.int/classifications/icf/en/) adresinden erişilmiştir.
- Yalçın, H.F. (1995). *Beden Eğitimi Öğretmeninin El Kitabı*. Ankara: Gürler Ofset
- Yaman, T. (2015). “*Beden Eğitimi ve Oyunun Hafif Düzey Zihinsel Engelli Bireylerin Sosyal Beceri Kazanımları Üzerine Etkisinin Araştırılması*”. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Yaman, T. (2015). *Beden Eğitimi ve Oyunun Hafif Düzey Zihinsel Engelli Bireylerin Sosyal Beceri Kazanımları Üzerine Etkisinin Araştırılması*. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yamaner, F. (2001). *Beden Eğitimi ve Sporda Temel İlkeler*. Bursa: Ekin Kitabevi.

- Yan, Z. (2015). Using Peer Education To Promote Balance, Fitness And Physical Activity Among Individuals With Intellectual Disabilities. *American Journal of Health Studies*.30 (4), 180-187.
- Yanardağ, M. (2017). *Fiziksel Eğitim, Aktivite, Spor ve Uyarılma. Özel Gereksinimli Öğrenciler İçin Fiziksel Eğitim ve Spor*. M. Yanardağ ve İ. Yılmaz (editör),(birinci baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Yancı, H.B.A. (2010). *Öğretilebilir Zihinsel Engeli Olan Çocukların Ruhsal ve Sosyal Uyumunda Sportif Rekreasyonun Önemi*. Yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Yavuzer, H. (1994). *Çocuk ve Suç*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2003). *Çocuk Psikolojisi*, İstanbul:Remzi Kitabevi.
- Yelpaze, İ. ve Özkamalı, E. (2015). Akran Aracılı Sosyal Beceri Eğitimi Programının 6-7-8. Sınıf Öğrencilerinin Saldırganlık Düzeylerine Etkisi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*. 14(2):499-511
- Yerasimos, S. ve Berthier, A. (2002). *Albertus Bobovius ya da Santuri Ali Ufki Bey'in Anıları Topkapı Sarayı'nda Yaşam*. (Çev. Ali Berktaş). İstanbul: Kitap Yayınevi, İstanbul.
- Yıldırım, M. S. ve Fişek O. G. (1983). *Çocuk Gelişimi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi
- Yıldız, G. (2014). *Çok Özel Bir Durum: Zihinsel Engellilik. Aile Eğitim Rehberi, Zihinsel Engelli Çocuklar*. A. Çavkaytar (editör). (birinci baskı). s. 17-28. Ankara: Roark Matbaa.
- Yıldızlar, M. (2007). Oyun ve Oyunun Matematik Öğretimindeki Yeri. *İlköğretmen Eğitimci Dergisi*. Yıl 2007. Sayı 5. Ankara: Kök Yayıncılık
- Yılmaz, A., Şentürk, U. ve Demir, E. (2015). Zihinsel Engellilerde Fiziksel Aktiviteye Yönelik Uygulamaların İçerik Analizi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(13), 312-327.
- Yılmaz, H. (2012). *Eğitilebilir Düzeyde Zihinsel Engelli Öğrencilerde Yapılan Beden Eğitimi ve Spor Derslerinin Biyometrik Özellikleri Üzerine Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

- Yılmaz, Ö. (1994). *Büyük Osmanlı Tarihi*, İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Yüksel, G. (2004). Sosyal Beceri Envanteri El Kitabı. Ankara: Asil Yayın Kiabevi.
- Yüksel, Y.M. (2009). Okul Sosyal Davranış Ölçeklerinin Türkçeye Uyarlanması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 9 (3):1605-1650.
- Zastrow. C. ve Ashman, K.K.K. (2014). *İnsan Davranışı ve Sosyal Çevre*. (Çev. M.A. Foça). Ankara: Nika Yayınları.
- Zorba, E. ve Saygın, Ö. (2009). *Fiziksel Aktivite ve Uygunluk*, İnceler Ofset, Ankara.
- Zorba E. (2001). Fiziksel Uygunluk. Ankara: Gazi Kitapevi
- WEB 1, http://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/BedenEgitimiDersi.html adersinden 28.07.2017 tarihinde edinilmiştir.

EKLER

Ek-1

Kişisel Bilgi Formu

Öğretmen

Yaş :

Cinsiyet:

Branşınız:

Meslek yılınız:

Öğrenciyle ne zamandır derse giriyor sunuz :

Öğrenci

Yaş:

Cinsiyet:

Kardeş sayısı :

Anne sağ/özü:

Baba sağ/özü:

Anne çalışıyor mu :

Baba çalışıyor mu:

Anne öz/üvey :

Baba öz/üvey :

Anne/ Baba birlikte : evet (), hayır ()

Anne eğitim düzeyi : ilkokul (), ortaokul (), Lise (), üniversite ()

Baba eğitim düzeyi : ilkokul (), ortaokul (), Lise (), üniversite ()

Kaç yıldır destek eğitim alıyor : 1-3 yıl (), 4-6 yıl (), 7-10 yıl ()

Spor Yapıyor mu : evet (), hayır ()

Ek-2**Okul Sosyal Davranış Ölçeği**

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

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

Ek-3

BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ ÖĞRETİM PROGRAMI (BÖP) FORMU

Öğrencinin Adı-Soyadı: A..... B.....

Sınıfı: 3. sınıf

Öğretmenin Adı-Soyadı:

Ünite/Konu	Düzen AlıŐtırmaları
Öğrencinin Performans Düzeyi	Öğrenci oturma duruşu ile becerilerden bacaklar açık- kapalı ve bank duruşunu yapabilmektedir.
Uzun Dönemli Amaç	Oturma Davranışı edinir
Kısa Dönemli Hedef	Cephe duruşu yapar
Öğretimsel Hedef	(Beceri öğretimi olduğu için tüm öğretimsel hedefler tek bir BÖP üzerinde verilecektir.)
Gelişim alanına etkisi	Bilişsel, psikomotor (denge, gövde kontrolü)
Öğretim Süreci	
A) Öğretimin yapıldığı yer	Spor salonu
B) Araç-gereçler	Jimnastik minderi
C) Öğretimde kullanılan yöntemler/teknikler	Doğrudan öğretim (model olma, fiziksel yardım, sözel ipucu)
D) Süre	45 dk.
E) Dersin iŐleniŐi	Çalışmaya baŐlarken öğrencinin dikkati çekilecek, çalışmanın amacı, uyması gereken kurallar ve çalışmayı bitirdiğinde kazanacağı ödöl öğrenciye söylenecek ve çalışmada kullanılacak araç-gereçler tanıtılacaktır. Daha sonra model olma tekniği ile hareket öğrenciye gösterilecek. Ana yönerge verilecek ve öğrencinin tepki vermesi beklenecek, öğrenci becerinin basamaklarını yerine getiriyorsa ödüllendirilecek, yerine getiremiyorsa uygun ipucundan baŐlanarak, fiziksel ve sözel yardımla öğrencinin basamakları yerine getirmesi sağlanacaktır. Oynan oyunlar ile beceri öğrenimi desteklenecektir Daha sonra öğrencinin her beceri basamağındaki durumu BÖP Değerlendirme Formu'na kaydedilecektir.
F) Değerlendirme	BÖP değerlendirme formu kullanılarak başlangıç, öğretim süreci ve izleme değerlendirmesi yapılacaktır.

BÖP DEĞERLENDİRME FORMU

Öğrencinin Adı_Soyadı: A..... B.....

Kısa Dönemli Hedef: Cephe Duruşu Yapar

Çalışma Yeri: Spor salonu

Araç-Gereçler: Jimnastik minderi

Öğretimin Başlama-Bitiş Tarihi:

Öğretimsel Hedefler	Başlangıç Değerlendirmesi	1. Oturum	2. Oturum	3. Oturum	4. Oturum	5. Oturum	6. Oturum	7. Oturum	8. Oturum
1. Kollar gergin ve omuz genişliğinde açık, avuç içleri yere koyulur.									
2. Bacaklar geriye doğru, gövde mindere paralel olacak şekilde uzatılır.									
3. Ayaklar parmak ucunda yere yerleştirilir									
4. Başını kaldırır ve karşıya bakar.									

Değerlendirme sistemi:

+: Bağımsız

S: Sözel yardım

M: Model olma

F: Fiziksel yardım

Ek-4

Evrak Tarih ve Sayısı: 28/09/2016-E.12702



T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Kurulu

Sayı : 61923333/050.99/
Konu : Dilekçe hk.

Sayın Atike TILMAZ

Üniversitemiz Etik Kurulu Başkanlığının 28/09/2016 tarihli ve 60 sayılı toplantısında alınan "03" nolu karar örneği aşağıda sunulmuştur. Bilgilerinize rica ederim.

Prof.Dr. Ahmet Celal APAY
Etik Kurulu Başkanı

Yapılan görüşmeler sonunda; Okutman Atike YILMAZ'ın "Fiziksel Aktivite Uygulamalarının Eğitilebilir Zihinsel Engelli Çocukların Motor Performans ve Okul Sosyal Davranışları Üzerine Etkisi" başlıklı çalışmasının Etik açıdan uygun olduğuna oy çokluğu ile karar verilmiştir

Evrakı Doğrulamak için : <http://193.140.253.232/envision.Sorgula/BelgeDogrulama.aspx?V=BE84309F5>

Etik Kurulu Esentepe Kampüsü 54187 Serdivan SAKARYA / KEP Adresi:
sakaryauniversitesi@hs01.kep.tr
Tel:0264 295 50 00 Faks:0264 295 50 31
E-Posta :ozelkalem@sakarya.edu.tr Elektronik Ağ :www.sakarya.edu.tr



Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.



T.C.
KOCAELİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 99332089/605/11956014
Konu: Araştırma İzni
(Atike YILMAZ)

26/10/2016

SAKARYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi : 16/08/2016 tarihli ve 10754 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği doktora öğrencisi Atike YILMAZ'ın " Öze Eğitim Ve Rehabilitasyon Merkezlerine Devam Eden 7-9 Yaş Eğitilebilir Zihinsel Engelli Çocuklarda Fiziksel aktivite Uygulamalarının Motor Performans ve Okul Sosyal Davranışları Üzerine Etkisinin Ortaya Konması" konulu araştırma çalışmasını İlimiz Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde uygulamasının uygun görüldüğüne ilişkin, 24/10/2016 tarih ve 11853413 sayılı Valilik Onayı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinize rica ederim.

Derviş Ahmet SET
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek: Valilik Makam Oluru

Güvenli Elektronik İmza
Aşh ile Aynıdır.
26.10.2016
EMEL SAĞLAM YAVUZ
ŞEF

Körfez Mah. Ankara Karayolu Cad. No:129 Valilik Binası 3 Blok Kat:3
Elektronik Ağ: www.kocaelimem.meb.gov.tr
e-posta: stratejigelistirme41@meb.gov.tr

Bilgi için: E.SAĞLAM YAVUZ
Tel: (0 262) 3005871
Faks: (0262) 32115 54

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. http://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 2933-ced4-3a9d-a66d-3c1e kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
KOCAELİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 99332089/605/11853413
Konu: Araştırma İzni
(Atike YILMAZ)

24/10/2016

VALİLİK MAKAMINA
KOCAELİ

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği doktora programı öğrencisi Atike YILMAZ' in "Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerine Devam Eden 7-9 Yaş Eğitilebilir Zihinsel Engelli Çocuklarda Fiziksel Aktivite Uygulamalarının Motor Performans ve Okul Sosyal Davranışları Üzerine Etkisinin Ortaya Konması " konulu araştırma çalışmasını İlimiz Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde uygulama talebi, ilgili Üniversitemin 10/08/2016 tarih ve 10754 sayılı yazıları ile bildirilmektedir.

Adı geçenin söz konusu çalışmasına esas olmak üzere, ekte sunulan çalışmayı İlimiz Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde uygulama talebi komisyonumuzca uygun görülmüş olup, Müdürlüğümüzce de uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Fehmi Rasim ÇELİK
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
24/10/2016

Derviş Ahmet SET
Vali a.
Vali Yardımcısı

Güvenli Elektronik İmza
Aslı ile Aynıdır.
24/10/2016
EMEL SAĞLAM YAVUZ
ŞEF

Körfez Mah. Ankara Karayolu Cad.No:129 Valilik Binası I Blok Kat:3 KOCAELİ
Elektronik Ağ: www.kocaelimem.meb.gov.tr
E-posta: stratejigelistirme41@meb.gov.tr

Bilgi için: E. SAĞLAM YAVUZ
Tel:(0262) 3065871

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. http://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 89ae-f8b2-3c15-8a8d-1545 kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : 67236739/044/
Konu : Anket Uygulama Atike
YILMAZ

İLGİLİ MAKAMA

İlgi : Atike YILMAZ 11/08/2016 tarihli ve - sayılı yazı

Enstitümüz Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Ana Bilim Dalı Doktora 1470D41011 numaralı Atike YILMAZ; "Okul Sosyal Davranış Ölçeği " ile ilgili anket formları hazırlamıştır. Anket formları Enstitümüzde incelenmiş olup, yasal gerekliliğin ilgili kuruma ait olması ve derslerin aksatılmaması kaydı ile yapılması uygun görülmüştür.
Gereğini arz ve rica ederim.

Doç.Dr. Halil İbrahim SAĞLAM
Müdür

16/08/2016 B.İşl.
16/08/2016 Enst.Sek. V.

H.M.ARIKAN
A.YILMAZ

Evrakı Doğrulamak İçin : <http://193.140.253.232/envision.Sorgula/BelgeDogrulama.aspx?V=BELM3CDU6>

Yazı İşleri Birimi Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü 54300
Hendek/Sakarya
Tel:0264 214 2454 Faks:0264 295 7492
E-Posta :eğitim@sakarya.edu.tr Elektronik Ağ :www.egitim.sakarya.edu.tr



Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

ÖZGEÇMİŞ VE İLETİŞİM

Atike YILMAZ, 1980 Erzincan doğumlu olup, İlkokul Erzincan'da, Ortaokul ve Lise eğitimimi Kocaeli'de tamamladım. 1999 yılında girdiğim Kocaeli Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü'nü 2003 yılında bitirdim. 2004-2006 yılları arasında Yüksek Lisansımı Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği ABD'da bitirdim. 2004-2009 yılları arasında Kocaeli Sezgicem Özel Özel Eğitim Okulu ve Rehabilitasyon Merkezi'nde Beden Eğitimi Öğretmeni olarak çalıştım. 2014 yılında Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği ABD'da doktora eğitimime başladım. Halen Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Bölüm Başkanlığı'nda Okutman olarak görev almaktayım.

İletişim: atiketan@gmail.com