

# Oyun, Spor ve Fiziki Etkinlikler Dersi Akran Reddetme Ölçeği Geçerlik Güvenirlik Çalışması ve Engelli Öğrencilerin Akran Reddi Açısında İncelenmesi

---

Arş. Gör. Dr. Mustafa HAN  
Prof. Dr. Yüksel SAVUCU  
Doç. Dr. Atike YILMAZ

---

**OYUN, SPOR VE FİZİKİ ETKİNLİKLER DERSİ AKRAN  
REDDETME ÖLÇEĞİ GEÇERLİK-GÜVENİRLİK  
ÇALIŞMASI VE ENGELLİ ÖĞRENCİLERİN AKRAN REDDİ  
AÇISINDAN İNCELENMESİ**

---

Bu kitap; Fırat Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalında, Prof. Dr. Yüksel SAVUCU ve Doç. Dr. Atike YILMAZ danışmanlığında yapılan, 19.07.2022 tarihinde jüri oy birliği ile kabul edilen 130107 bilim kodlu “Oyun, Spor ve Fiziki Etkinlikler Derslerine Katılan Engelli Öğrencilerin Sosyal Becerileri ve Sosyal Davranışlarının Akran Reddi Açısından Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi” isimli doktora tez çalışmasından üretilmiştir.

**OYUN, SPOR VE FİZİKİ ETKİNLİKLER  
DERSİ AKRAN REDDETME ÖLÇEĞİ  
GEÇERLİK-GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI VE  
ENGELLİ ÖĞRENCİLERİN AKRAN REDDİ  
AÇISINDAN İNCELENMESİ**

Arş. Gör. Dr. Mustafa HAN

Prof. Dr. Yüksel SAVUCU

Doç. Dr. Atike YILMAZ





“En İyi  
Akademi, Bir  
Kitaplıktır.”

## Oyun, Spor ve Fiziki Etkinlikler Dersi Akran Reddetme Ölçeği Geçerlilik-Güvenirlik Çalışması ve Engelli Öğrencilerin Akran Reddi Açısından İncelenmesi

Arş. Gör. Dr. Mustafa HAN ORCID: 0000-0002-6731-0746  
Prof. Dr. Yüksel SAVUCU ORCID: 0000-0002-2749-6806  
Doç. Dr. Atike YILMAZ ORCID: 0000-0003-4489-9671

© Gazi Kitabevi Tic. Ltd. Şti.

*Bu kitabın Türkiye'deki her türlü yayın hakkı Gazi Kitabevi Tic. Ltd. Şti'ne aittir, tüm hakları saklıdır. Kitabın tamamı veya bir kısmı 5846 sayılı yasanın hükümlerine göre, kitabı yayınlayan firmanın ve yazarlarının önceden izni olmadan elektronik, mekanik, fotokopi ya da herhangi bir kayıt sistemiyle çoğaltılamaz, yayımlanamaz, depolanamaz.*

**ISBN:** 978-625-8374-91-9

**1. Baskı:** Eylül 2022, Ankara

**Dizgi/Mizanpaj:** Gazi Kitabevi

**Kapak Tasarım:** Gazi Kitabevi

**Gazi Kitabevi Tic. Ltd. Şti.**

**Yayıncı Sertifika No:** 44884

Merkez

📍 Bahçelievler Mah. 53. Sok. No: 29 Çankaya/ANKARA  
☎ 0.312 223 77 73 - 0.312 223 77 17  
📞 0.544 225 37 38  
📠 0.312 215 14 50  
🌐 www.gazikitabevi.com.tr  
✉ info@gazikitabevi.com.tr

Mağaza

📍 Döğol Cad. No: 49/B Beşevler/ANKARA  
☎ 0.312 213 32 82 - 0.312 213 56 37  
📠 0.312 213 91 83

Sosyal Medya

📘 gazikitabevi  
📺 gazikitabevi  
🐦 gazikitabevi

**Vadi Grafik Tasarım Reklam Ltd. Şti.**

**Sertifika No:** 47479

Matbaa

📍 İvedik Organize Sanayi Bölgesi 1420. Cadde  
No:58/1 Yenimahalle / ANKARA  
☎ 0.312 395 85 71

# İTHAF

*Sevgili ailem, tüm sevdiklerim ve engellilerde beden eğitimi ve  
spor bilimleri alanına...*



# İÇİNDEKİLER

İTHAF .....	V
İÇİNDEKİLER.....	VII
TABLOLAR LİSTESİ .....	XI
KISALTMALAR LİSTESİ.....	XIII
<b>1. GİRİŞ.....</b>	<b>1</b>
<b>2. GENEL BİLGİLER .....</b>	<b>5</b>
2.1. Araştırmanın Ana Problemleri ve Alt Problemleri.....	5
2.2. Araştırmanın Amacı .....	6
2.3. Araştırmanın Önemi .....	7
2.4. Araştırmanın Varsayımları .....	7
2.5. Araştırmanın Sınırlılıkları .....	8
2.6. Temel Kavramlar .....	8
2.6.1. Engelli ve Engellilik Kavramları.....	8
2.6.2. Engellilik Nedenleri .....	9
2.6.3. Engel Türleri ve Tanımları .....	9
2.6.3.1. Zihinsel Engel .....	9
2.6.3.2. Bedensel Engel.....	10
2.6.3.3. Görme Engeli .....	11
2.6.3.4. İşitme Engeli .....	12
2.6.3.5. Otizm Spektrum Bozukluğu.....	12
2.6.3.6. Özgül-Özel Öğrenme Güçlüğü.....	14
2.6.3.7. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu .....	14
2.6.3.8. Dil ve Konuşma Bozukluğu .....	14



## VIII

---

2.6.3.9. Duygu ve Davranış Bozukluğu .....	14
2.6.3.10. Özel Yetenekli Bireyler.....	15
2.7. Engelli Bireylerin Eğitimi ve Eğitim Ortamları .....	15
2.7.1. Eğitsel Tanılama ve Yerleştirme .....	15
2.7.2. Özel Eğitim.....	16
2.7.3. Engelli Bireylerin Eğitim Hakları ve Özel Eğitim Okulları .....	17
2.7.4. Engellilerin Eğitiminde Özel Eğitim ve Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Rolü ve Önemi.....	18
2.7.5. Engellilerde Oyun, Spor ve Fiziki Etkinlikler Dersleri .....	20
2.7.5.1. Oyun .....	20
2.7.5.2. Fiziksel Etkinlik .....	20
2.7.5.3. Oyun, Spor ve Fiziki Etkinlikler Dersleri: .....	20
2.7.5.3.1. Oyun, Spor ve Fiziki Etkinlikler Derslerinin Amacı.....	21
2.8. Oyun, Spor ve Fiziki Etkinlikler Derslerinin Engelli Bireylerde Gelişim Alanları Açısından Faydası ve Önemi .....	28
2.8.1. Oyun, Spor ve Fiziki Etkinliklerin Engelli Bireylerin Fiziksel Gelişimi Üzerine Etkisi.....	29
2.8.2. Oyun, Spor ve Fiziki Etkinliklerin Engelli Bireylerin Psiko- Motor Gelişimi Üzerine Etkisi .....	30
2.8.3. Oyun, Spor ve Fiziki Etkinliklerin Engelli Bireylerin Zihinsel/ Bilişsel Gelişimi Üzerine Etkisi .....	31
2.8.4. Oyun, Spor ve Fiziki Etkinliklerin Engelli Bireylerin Sosyal ve Duygusal Gelişimi Üzerine Etkisi.....	32
2.8.5. Oyun, Spor ve Fiziki Etkinliklerin Engelli Bireylerin Dil ve Konuşma Gelişimi Üzerine Etkisi.....	33
2.8.6. Oyun, Spor ve Fiziki Etkinliklerin Engelli Bireylerin Duyuşsal Gelişimi Üzerine Etkisi .....	34
2.8.7. Oyun, Spor ve Fiziki Etkinliklerin Engelli Bireylerin Ahlak Gelişimi Üzerine Etkisi .....	34
2.8.8. Oyun, Spor ve Fiziki Etkinliklerin Engelli Bireylerin Kişilik Gelişimi Üzerine Etkisi .....	35

---

2.9. Akran Reddi ve Engelli Bireyler .....	36
2.10. Sosyal Beceriler ve Engelli Bireyler .....	37
2.11. Sosyal Yeterlilik ve Engelli Bireyler.....	38
2.12. Olumsuz Sosyal Davranış ve Engelli Bireyler .....	38
2.13. Problemlili Davranışlar ve Engelli Bireyler .....	39
<b>3. GEREÇ ve YÖNTEM.....</b>	<b>41</b>
3.1. Araştırmanın Modeli .....	41
3.2. Araştırmanın Evren ve Örnekleme.....	41
3.2.1. Evren .....	41
3.2.2. Örneklem.....	42
3.3. Veri Toplama Araçları.....	43
3.4. Causes of Peer Rejection Scale Adlı Ölçeğin, “Oyun/Spor ve Fiziki Etkinlikler Dersi Akran Reddetme Ölçeği Öğretmen Formu” Olarak Türkçe’ye Uyarlama Çalışması .....	46
3.5. Verilerin toplanması .....	48
3.6. Verilerin Analizi.....	48
<b>4. BULGULAR .....</b>	<b>49</b>
4.1. Açıklayıcı Faktör Analizi Aşaması.....	50
4.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi Aşaması .....	55
4.3. Oyun/Spor ve Fiziki Etkinlikler Dersi Akran Reddetme Ölçeği Öğretmen Formu Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları.....	56
<b>5. TARTIŞMA.....</b>	<b>73</b>
Sonuç ve Öneriler.....	83
<b>6. KAYNAKLAR.....</b>	<b>87</b>
<b>7. EKLER.....</b>	<b>101</b>
Ek 1. Etik Kurul Kararı .....	101
Ek 2. Milli Eğitim Bakanlığı Veri Toplama İzin Yazısı.....	102

## X

---

Ek 3. Ölçek Kullanım İzinleri.....	103
Ek 4. Kişisel Bilgi Formu, Oyun/Spor ve Fiziki Etkinlikler Dersi Akran Reddetme Ölçeği Öğretmen Formu ve Okul Sosyal Davranış Ölçeği.....	105

## TABLÖLAR LİSTESİ

- Tablo 1.** Öğretmenlerin demografik özelliklerine göre istatistiksel dağılımları ..... 49
- Tablo 2.** Oyun/spor ve fiziki etkinlikler dersi akran reddetme ölçeği öğretmen formu tanımlayıcı istatistikler ..... 51
- Tablo 3.** Oyun/spor ve fiziki etkinlikler dersi akran reddetme ölçeği öğretmen formu açıklayıcı faktör analizi sonuçları..... 53
- Tablo 4.** Oyun/spor ve fiziki etkinlikler dersi akran reddetme ölçeğinin alt boyutlarına ait korelasyon testi sonuçları..... 54
- Tablo 5.** OSFEDARÖF'e ait madde-toplam korelasyon değerleri sonuçları..... 55
- Tablo 6.** Oyun/spor ve fiziki etkinlikler dersi akran reddetme ölçeği öğretmen formu ölçüm modeline ait uyum iyiliği indeksleri..... 58
- Tablo 7.** Oyun/spor ve fiziki etkinlikler dersi akran reddetme ölçeğine ait ölçüm modeli sonuçları..... 59
- Tablo 8.** Öğretmenlerin cinsiyetine göre, öğrencilerin OSD ve OSFEDAR düzeylerinin karşılaştırılması ..... 60
- Tablo 9.** Öğretmenlerin branş değişkenine göre öğrencilerin OSD ve OSFEDAR düzeylerinin karşılaştırılması ..... 61
- Tablo 10.** Öğrencilerin OSD ve OSFEDAR düzeylerinin, öğretmenlerin yaşadığı şehir değişkenine göre varyans analizi sonuçları..... 63
- Tablo 11.** Öğrencilerin OSD ve OSFEDAR düzeylerinin, öğretmenlerin mesleki kıdemine göre varyans analizi sonuçları..... 65
- Tablo 12.** Öğrencilerin OSD ve OSFEDAR düzeylerinin, öğretmenlerin çalıştığı okulun eğitim kademesine göre varyans analizi sonuçları..... 67

## XII

---

- Tablo 13.** Öğrencilerin OSD ve OSFEDAR düzeylerinin, öğretmenlerin çalışmakta oldukları okuldaki toplam görev süresine göre varyans analizi sonuçları..... 68
- Tablo 14.** Öğrencilerin OSD ve OSFEDAR düzeyleri ile öğretmenlerin yaşı ve engelli öğrenci sayıları arasındaki korelasyon testi sonuçları..... 70

**KISALTMALAR LİSTESİ**

<b>AFA</b>	: Açıklayıcı Faktör Analizi
<b>AGFI</b>	: Adjusted Goodness of Fit Index (Düzeltilmiş Uyum İyiliği İndeksi)
<b>AVE</b>	: Average Variance Extracted (Açıklanan Ortalama Varyans)
<b>CFI</b>	: Comparative Fit Index (Karşılaştırmalı Uyum İndeksi)
<b>CR</b>	: Construct Reliability (Yapı Güvenirliği)
<b>dB</b>	: Desibel
<b>DFA</b>	: Doğrulayıcı Faktör Analizi
<b>DSM 5</b>	: Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı 5. Baskısı
<b>FG</b>	: Fiziksel Görünüş
<b>GFI</b>	: Goodness of Fit Index (Uyum İyiliği İndeksi)
<b>IQ</b>	: Zekâ Katsayısı
<b>KB</b>	: Konuşma Becerisi
<b>KMO</b>	: Kaiser-Meyer-Olkin (Örneklem Yeterliliği Testi)
<b>NFI</b>	: Normed Fit Index (Normlaştırılmış Uyum İndeksi)
<b>NNFI</b>	: Non-Normed Fit Index (Normlaştırılmamış Uyum İndeksi)
<b>OSB</b>	: Otizm Spektrum Bozukluğu
<b>OSD</b>	: Olumsuz Sosyal Davranış
<b>OSDÖ</b>	: Okul Sosyal Davranış Ölçeği
<b>OSFEDARÖF</b>	: Oyun/Spor ve Fiziki Etkinlikler Dersi Akran Reddetme Ölçeği Öğretmen Formu
<b>ÖERHGM</b>	: Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü

## XIV

---

<b>PD</b>	: Problemleri Davranış
<b>RAM</b>	: Rehberlik ve Araştırma Merkezi
<b>RMR</b>	: Root Mean Square Residuals (Hata Kareleri Ortalamasının Karekökü)
<b>RMSEA</b>	: Root Mean Square Error of Approximation (Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü)
<b>SB</b>	: Sosyal Beceri
<b>Sd</b>	: Serbestlik Derecesi
<b>SRMR</b>	: Standardized Root Mean Square Residuals (Standartlaştırılmış Hata Kareleri Ortalamasının Karekökü)
<b>SY</b>	: Sosyal Yeterlilik
<b>YEM</b>	: Yapısal Eşitlik Modeli
$\chi^2 / sd$	: Ki-kare Serbestlik Derecesi Oranı
$\chi^2$	: Ki-kare

# 1. GİRİŞ

İnsan yaradılışının doğası gereği sosyal bir varlık olma özelliğine sahiptir. Sahip olunan bu özellik insanın yaşamı boyunca sosyalleşmesini zorunlu kılmaktadır. Sosyalleşme, toplumun kendine özgü kültürel değerlerini öğrenerek, yetişkin dünyasına hazırlık ve yetişkin davranış biçim ve şekillerini kendi yaşantısına uygulayabilir duruma gelme anlamını ifade eder. Başka bir deyişle insanın toplumdaki diğer insanlarla etkileşimi sonucunda farklı davranış, duygu ve düşünce tarzlarını öğrenme ve benimseme süreci olarak ta ifade edilebilir (1).

Sosyalleşme süreci insanın doğumu ile başlar zaman içinde gelişir ve insan yaşamının sona ermesine kadar devam etmektedir. Sosyalleşmenin insan ve toplum için farklı işlevleri vardır. Sosyalleşme sayesinde her bir birey insani nitelikler kazanır, toplumun bir üyesi olur ve yaşam biçimini şekillendirir. Bu sayede insan geçmiş deneyimlerle vakit kaybetmez ve farklı düzeylerde ortaya çıkabilecek olası sosyalleşme risklerinden de uzak durmuş olur (2).

İnsan sosyalleşmesinin üzerindeki en etkili ve önemli unsur çevre faktörüdür. Çevre; en küçük sosyal etkileşim ortamı olan aileden başlayarak, okul ortamından, yaşanılan mahalleden veya çalışma hayatındaki iş ortamından meydana gelmektedir. İnsan, sosyalleşmesinde belirleyici etkiye sahip olan tüm bu çevrelerden belirli oranda etkilenir ve onları da belirli oranda etkileyebilmektedir. Tüm bu etkileşimler neticesinde de insanın sosyal kişiliği oluşmuş olmaktadır (3).

İnsanın sosyal kişiliği sahip olduğu sosyal becerileri ve sosyal davranışları sosyal etkileşim dahilinde olumlu olarak kullanması açısından önemlidir. Yani başka bir ifade ile insanın diğer insanlarla sosyal etkileşime girebilmesinde yeterli düzeyde sosyal beceriye ve sosyal davranışa sahip olmasının önemi büyüktür (4). Sosyal beceriler: Bireyin çevresindeki insanlarla sağlıklı ve karşılıklı ilişkiler kurması için gerekli olan becerileri içerir. Bu beceriler, bireylerin toplumdaki olumlu tepkileri almalarını ve sosyal ortamlardaki olumsuz tepkilerden kaçınmalarını sağlar (5). Sosyal davranış ise: Bireyin sosyal gelişim sürecinde sosyal becerilerinden faydalanarak geliştirdiği ve toplumsal ortamlarda olumlu iletişim kurmak



için sosyal etkileşim esnasında uyguladığı davranışları ifade eder (6). Bu iki sosyalleşme unsurunun yeterli ve olumlu düzeyde gelişmesi, insanın çevresi ve akranları tarafından kabul görmesinde veya reddedilmesinde önemli rol oynamaktadır (7). Akran reddi: Bireyin gruptan dışlanması, üzerinde sosyal baskı kurulması, kişinin sosyal olarak yalnızlaştırılması, sosyal etkinliklere dahil edilmemesi, kişi ile arkadaşlık kurulmaması vb. gibi birçok olumsuz davranışları içeren bir ilişki türüdür (8).

Akran reddine maruz kalan bireylerde; depresyon, yalnızlık, kaygı duyma, özgüven eksikliği, çevreden utanma, yakın arkadaşlıklar kuramama ve az sayıda arkadaş edinme, etkinliklere katılmama, akademik başarısızlık, düşük sosyal yeterlilik, saldırganlık, olumsuz benlik algısı vb. gibi birçok negatif etkiler görülebilmektedir. Tüm bu yaşanan olumsuz durumlar bireyin içine kapanmasına neden olurken doğal olarak bireyin sosyalleşmesine de engel olmaktadır (9).

Tipik gelişim gösteren bireylerde olduğu gibi engelli bireylerinde sosyalleşebilmesi, akranları tarafından kabul görmeleri ve akran reddine uğramamaları açısından sosyal becerilerin ve sosyal davranışların yeteri düzeyde gelişmiş olması gerekmektedir. Çünkü engelli bireylerin de çevreleri ve akranları ile sosyal etkileşime girebilmeleri açısından sosyal beceriler ve sosyal davranışlar önem arz etmektedir (10). Engelli bireylerin sosyal becerileri ve sosyal davranışları yeteri düzeyde gelişmezse bu durum çevreleri ile etkileşim ve uyum açısından zorluklar yaşamalarına neden olabilmektedir. Engelli bireylerin sosyal beceri ve sosyal davranışlarının gelişebilmesi için daha erken yaşlarda gerekli tedbirler alınmalı ve sosyal entegrasyonlarına yönelik çalışmalar yürütülmelidir. Aksi halde yukarıda bahsedilen tüm durumlar engelli bireyleri de olumsuz olarak etkileyebilecektir. Bu olumsuz durumların en başında engelli bireylerin akranları tarafından akran reddine uğramaları gelmektedir (11). Engelli bireylerin akranları tarafından reddedilmelerinin önüne geçilmesinde etkili yöntemlerin başında onların oyun, spor ve fiziki etkinliklere daha fazla dahil edilmeleri gelmektedir (12, 13). Oyun, spor ve fiziki etkinlikler tüm bireylerin keyifle katılım sağladıkları, eğlenebilme, duygu ve düşüncelerini çekinmeden ifade edebilme ve sosyalleşebilme fırsatı buldukları ortamlardır. Oyun, spor ve fiziki etkinliklere katılan tüm bireyler bu faaliyetler sayesinde eğlenirken aynı zamanda da heyecan, duygu ve düşüncelerini akranları ile paylaşma imkanı bulabilmektedirler (14). Bu açıdan engelli bireylerin akran

reddine maruz kalmamaları ve akranları ile iletişim ve etkileşime girebilecekleri etkinliklerinde başında gelmektedir. Ayrıca oyun, spor ve fiziki etkinliklere katılım esnasındaki etkileşimler sayesinde engelli bireylerin sosyal beceri ve sosyal davranışlarında önemli düzeyde ilerleme kaydedilmektedir (15).



## 2. GENEL BİLGİLER

### 2.1. Araştırmanın Ana Problemleri ve Alt Problemleri

#### Araştırmanın Ana Problemleri:

1. Oyun, spor ve fiziki etkinlikler derslerine katılan engelli öğrencilerin, sahip oldukları sosyal beceriler ve sosyal davranışlar açısından akranları tarafından reddedilmeleri arasında ilişki var mıdır?
2. Türkçe 'ye uyarlanan "Oyun/Spor ve Fiziki Etkinlikler Dersi Akran Reddetme Ölçeği Öğretmen Formu" Türk popülasyonu için geçerli ve güvenilir bir ölçek midir?
3. Türkçe 'ye uyarlanan "Oyun/Spor ve Fiziki Etkinlikler Dersi Akran Reddetme Ölçeği Öğretmen Formu" engelli öğrenciler arasındaki akran reddini yeterli düzeyde ölçebilmekte midir?

#### Araştırmanın Alt Problemleri:

1. Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin sahip olduğu sosyal beceri ve sosyal davranış düzeyleri açısından akranları tarafından reddedilmeleri arasında fark var mıdır?
2. Öğretmenlerin branş değişkenine göre öğrencilerin sahip olduğu sosyal beceri ve sosyal davranış düzeyleri açısından akranları tarafından reddedilmeleri arasında fark var mıdır?
3. Öğretmenlerin yaşadığı şehir değişkenine göre öğrencilerin sahip olduğu sosyal beceri ve sosyal davranış düzeyleri açısından akranları tarafından reddedilmeleri arasında fark var mıdır?
4. Öğretmenlerin meslek kıdemi değişkenine göre öğrencilerin sahip olduğu sosyal beceri ve sosyal davranış düzeyleri açısından akranları tarafından reddedilmeleri arasında fark var mıdır?
5. Öğretmenlerin çalıştığı eğitim kademesi değişkenine göre öğrencilerin sahip olduğu sosyal beceri ve sosyal davranış düzeyleri açısından akranları tarafından reddedilmeleri arasında fark var mıdır?

6. Öğretmenlerin mevcut okullarındaki görev süresi değişkenine göre öğrencilerin sahip olduğu sosyal beceri ve sosyal davranış düzeyleri açısından akranları tarafından reddedilmeleri arasında fark var mıdır?
7. Öğretmenlerin yaş değişkenine göre öğrencilerin sahip olduğu sosyal beceri ve sosyal davranış düzeyleri açısından akranları tarafından reddedilmeleri arasında ilişki var mıdır?
8. Öğretmenlerin sahip olduğu engelli öğrenci sayısı değişkenine göre öğrencilerin sahip olduğu sosyal beceri ve sosyal davranış düzeyleri açısından akranları tarafından reddedilmeleri arasında ilişki var mıdır?
9. Oyun, Spor ve Fiziki Etkinlikler Dersi Akran Reddetme ve Okul Sosyal Davranış Ölçekleri arasında ilişki var mıdır?
  - 9.1. Öğrencilerin sosyal yeterlilik düzeyleri ile akranları tarafından reddedilmeleri arasında ilişki var mıdır?
  - 9.2. Öğrencilerin olumsuz sosyal davranışları ile akranları tarafından reddedilmeleri arasında ilişki var mıdır?
  - 9.3. Öğrencilerin sahip olduğu fiziksel görünüş ile akranları tarafından reddedilmeleri arasında ilişki var mıdır?
  - 9.4. Öğrencilerin sahip olduğu konuşma becerisi eksikliği ile akranları tarafından reddedilmeleri arasında ilişki var mıdır?
  - 9.5. Öğrencilerin sahip olduğu problemleri davranışlar ile akranları tarafından reddedilmeleri arasında ilişki var mıdır?
  - 9.6. Öğrencilerin sahip olduğu sosyal beceri eksikliği ile akranları tarafından reddedilmeleri arasında ilişki var mıdır?

## 2.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın iki ana temel amacı bulunmaktadır.

**Birinci Amaç:** “*Causes of Peer Rejection Scale (Akran Reddetme Nedenleri Ölçeği)*” ölçeğinin (16). güvenilirlik ve geçerlik araştırmalarının yapılarak “*Oyun/Spor ve Fiziki Etkinlikler Dersi Akran Reddetme Ölçeği Öğretmen Formu*” şeklinde, engelli bireylerin öğretmenlerine uygun olacak biçimde Türkçe ’ye uyarlanarak literatüre kazandırılması ve araştırma kapsamında da veri toplama aracı olarak kullanılmasıdır.

**İkinci Amaç:** Araştırma, oyun, spor ve fiziki etkinlikler dersine katılan engelli öğrencilerin sahip oldukları sosyal becerilerin ve sosyal davranışların akran reddi açısından öğretmen görüşlerine göre incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmada, engelli bireylerin eğitimleri boyunca akran reddine en az maruz kaldıkları zamanlar olarak düşünülen, eğlenceli içeriklere sahip oyun/spor ve fiziki etkinlik derslerine katılımları esnasında akran reddine uğrayıp uğramadıkları, öğretmenlerinin gözlemlerinden faydalanılarak incelenmiştir.

Öğrencilerin birbirleri ile en iyi anlaştıkları, sosyal iletişimde buldukları ve birbirlerini en az reddettikleri zamanların oyun, spor ve fiziksel etkinliklere katılım esnasında olduğu düşünülerek, çalışma bu derslere katılan engelli öğrenciler üzerinde yapılmıştır.

### 2.3. Araştırmanın Önemi

Bu araştırma ile Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Özel Eğitim Okullarında görevli öğretmenlerden öğrencileri arasındaki akran reddi hakkında geniş çapta bilgi alınacaktır. Daha sonra elde edilen bilgiler değerlendirilecek ve sonuçlara göre öğretmenlere geri dönüş sağlanacaktır. Bu sayede öğretmenler engelli bireylerin akranları tarafından reddedilme durumunu ve sebepleri hakkında geniş bilgiye sahip olacaklar. Bu durum engelli bireylerin sosyal becerilerinin ve sosyal davranışlarının gelişmesine katkı sağlayacaktır. Ayrıca engelli bireylerin akranları tarafından reddinin önüne geçilerek olumsuz sosyal davranışlarının azaltılması ve akranları ile sosyal entegrasyonuna katkı sağlanması önem arz etmektedir.

Alan yazın incelendiğinde engelli bireylerde sosyal becerilerin ve sosyal davranışların akran reddi açısından incelemesi ile ilgili beden eğitimi ve spor alanında yapılmış yeterli düzeyde bilimsel araştırmaya rastlanmaması ve engelli bireylerde akran reddini ölçen çok fazla Türkçe ölçeğin bulunmaması, araştırmamızı engellilerde beden eğitimi ve spor alanına katkı sağlaması açısından önemli kılmaktadır.

### 2.4. Araştırmanın Varsayımları

1. Veri toplama sürecinde öğretmenlerin öğrencileri hakkındaki görüşlerinin yeterli ve kendi görüşleri olduğu,

2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçek maddelerini cevaplandırırken rahat ve samimi oldukları,
3. Veri toplama araçları araştırmanın amaçlarına hizmet ettiği,
4. Kullanılan ölçüm yöntemlerinin bu araştırma için uygun bir veri toplama aracı olduğu,
5. Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrencilerini yeterince tanıdıkları varsayılmıştır.

## 2.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma:

1. Doğu Anadolu Bölgesi'nde yer alan Malatya, Elazığ, Bingöl, Muş, Van ve Erzurum illerindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Özel Eğitim I., II. ve III. kademe okullarında görev yapan 500 öğretmen,
2. “*Causes of Peer Rejection Scale* (Akran Reddetme Nedenleri Ölçeği)”nin araştırmacılar ve alanında uzman akademisyenler tarafından Türkçeye uyarlanmış hali olan “*Oyun/Spor ve Fiziki Etkinlikler Dersi Akran Reddetme Ölçeği /Öğretmen Formu*” ve “*Okul Sosyal Davranış Ölçeği*”,
3. 2021-2022 yılları arası ile sınırlandırılmıştır.

## 2.6. Temel Kavramlar

### 2.6.1. Engelli ve Engellilik Kavramları

Dünyada ve Türkiye’de engelli ve engellilik kavramlarının birçok farklı tanımı yapılmaktadır. Bununla birlikte en kapsayıcı tanımı ise kısaca şöyledir: Bireyin doğum öncesi, doğum anı ve doğum sonrası bazı nedenlerden (hastalık, kaza vb.) kaynaklı olarak; zihinsel, bedensel, işitsel, görme, dil ve konuşma, sosyal hayatında, aile ve mesleki hayatında, duyuşsal-bilişsel yetenek ve özelliklerinin olumsuz etkilenmesi sonucu tipik gelişim gösteren bireylerden farklılık göstermesi durumuna engellilik denilirken, bu duruma sahip bireyler ise engelli bireyler olarak adlandırılmaktadır (17).

## **2.6.2. Engellilik Nedenleri**

### **- Doğum Öncesi Nedenler:**

Hamilelik öncesinde veya hamilelik sürecinde annenin sahip olduğu zararlı alışkanlıklar ve kullandığı bazı zararlı maddeler ( sigara, alkol vb.), anneye genetik yollarla geçen bazı kalıtsal hastalıklar, annenin hamileliğinde geçirdiği bulaşıcı vb. hastalıklar, annenin yanında babanın da gebeliğe olumsuz etki edecek mikropları vücudunda taşıması, annenin dengeli-yeterli beslenmemesi ve hareketsiz yaşam tarzına sahip olma durumu, anne-baba arasındaki kan uyumsuzluğu doğum öncesinde engelliliğe sebep olabilecek unsurlardan bazılarıdır (18).

### **- Doğum Anı Nedenler:**

Doğum anında yaşanan travmalar engelliliğe sebep olan en büyük etmenlerin başında gelmektedir, bunun yanında doğumun zor geçmesi, bebeğin doğum esnasında hemşireler tarafından düşürülmesi, doğumun geç olmasından kaynaklı çocuğun anne karnında oksijensiz kalması, bebeğin göbek kordonunun boynuna dolanması sonucu nefes almada güçlük çekmesi ve oksijensiz kalması vb. gibi nedenler engelliliğe sebep olabilir (18).

### **- Doğum Sonrası Nedenler:**

Trafik kazaları, doğum sonrası travmalar, yüksek ateş sonucu havale veya menenjit geçirilmesi, zararlı alışkanlıklar ve kullanılan bazı zararlı maddeler, beslenme bozukluğu ve hareketsiz bir yaşam tarzına sahip olmak, bazı hastalıkların ağır atlatılması, organ yetmezliği vb. nedenler doğum sonrası engelliliğe sebep olmaktadır (18).

## **2.6.3. Engel Türleri ve Tanımları**

### **2.6.3.1. Zihinsel Engel**

Zihinsel engellilik, 22 yaşından önce ortaya çıkan ve hem zihinsel işlevlerde hem de çok çeşitli kavramsal, sosyal ve pratik beceriler de dahil olmak üzere uyum gerektiren davranışlarda önemli sınırlamalarla karakterize edilen bir engeldir. Bireyin ortalamasının altında bir zihinsel işleve sahip olması, zekâ testleri ile ölçülen zekâ puanının 70 IQ altında olması, bunun



yanında en az iki uyumsuz becerisinde anlamlı sınırlılıkların olması iletişim, öz bakım, günlük yaşam, kendini yönetme ya da kişiler arası ilişkiler gibi beceri alanlarından en az ikisinin ya da daha fazlasının sınırlı olması ve bu sınırlılıkların 22 yaşından önce ortaya çıkması ile tanısı konulabilmektedir (19).

### **Zekâ Bölümü Puanına Göre Sınıflandırma (20)**

<b>Zekâ Düzeyi</b>	<b>Zekâ Düzeyi Zekâ Bölüm Puanı</b>
Hafif Düzey Zihinsel Engel	50-55 puandan 70 puan arası
Orta Düzey Zihinsel Engel	35-40 puandan 50-55 puan arası
Ağır Düzey Zihinsel Engel	20-25 puandan 35-40 puan arası
İleri Düzey Zihinsel Engel	20-25 puandan daha alt puanlar

Ayrıca güncel bilimsel yaklaşımlarda zihinsel engelin sınıflandırılmasında IQ seviyelerine dayalı sınıflandırmanın yanı sıra eğitimsel olarak destek sistemlerine göre sınıflandırma da yapılmaktadır. Destek sistemlerine göre sınıflandırma; zaman süresi, zaman frekansı ve gücü, konsantrasyon veya müdahale açısından farklılık gösterebilmektedir. Sonuç olarak bazı destekler aralıklı olarak gerekli olabilmekte, bazıları zamana veya duruma özgü yani sınırlı olabilmekte, bazıları uzun bir süre yani geniş veya sık ve yoğun nitelikte yani yaygın olabilmektedir (21).

Aralıklı destekler kısa sürelidir ve bireyin işini kaybetmesi gibi durumlarda ihtiyaç duydukça sağlanır. Sınırlı destek, okula, işe alışma, yetişkinliğe geçiş gibi belirli dönemlerde belirli bir süre ihtiyaç duyulan destektir. Kapsamlı destek zamanla sınırlı değildir, evde ve eğitim ortamlarında bireyin uyumu ve eğitime katılımı için gerekli destekleri içerir. Yaygın destekler, sürekli, yoğun ve yaşamsaldır. Hayatın her alanında ve her ortamında yoğun destek gerektiren bireylere verilen destekleri kapsamaktadır (22).

#### **2.6.3.2. Bedensel Engel**

Doğumdan önceki süreçte, doğum esnasında veya doğum sonrasındaki hayatta herhangi bir nedenden kaynaklı olarak kas-iskelet sistemi ve sinir sistemindeki bozukluklar veya süregelen hastalıklar sonucunda; bedensel yeteneklerini çeşitli derece kaybeden veya bedensel yetenekleri kısıtlanan, toplumsal hayata uyum sağlama ve günlük hayattaki gereksinimlerini

karşılımda güçlükler çeken, bu nedenlerle bakım, korunma, rehabilitasyon ve eğitim alanlarında destek hizmetlerine ihtiyaç duyan kişiye bedensel engelli birey; bu duruma sebep olan unsurlara ise bedensel engel denir. Bedensel engellilik ortopedik hastalıklar (kas/iskelet sistemi bozuklukları, sinir sistemi bozuklukları) ve süreğen hastalıklardan meydana gelmektedir (23).

#### **a) Ortopedik Hastalıklar**

- Kas-İskelet Sistemi Bozuklukları: Uzuv eksiklikleri (amputasyonlar), kalça çıkıklığı, romatoid artrit, kronik ağrılar (miyofasial ağrı), fibromiyalji vb.
- Sinir Sistemi Bozuklukları: Serebral palsy, spinabifida, multipleskleroz, omurilik zedelenmeleri, poliomyelit, travmatik beyin yaralanmaları vb.

**b) Süreğen Hastalıklar:** Şeker hastalığı, tansiyon hastalığı, kronik kalp rahatsızlığı, lösemi, epilepsi, böbrek yetmezliği, astım, anemi, kanser, solunum yolu hastalıkları, obezite vb. (24).

#### **2.6.3.3. Görme Engeli**

Görme engelinin eğitsel alandaki tanımları aşağıdaki gibidir.

**Eğitsel tanı:** Görme keskinliğinin ölçümü vasıtasıyla görme yetersizliğine sahip olan bireyin görme kalıntısından nasıl yararlandığı veya nasıl bir işlevde bulunacağı tahmin edilememektedir. Görmeyen bireylerin küçük bir yüzdesi kör olmasına karşılık, büyük bir bölümü görme artığından yararlanabilmektedir. Bu manada da eğitsel tanımlamaya gereksinim duyulmaktadır (25).

**Eğitsel açıdan kör birey:** Çevreyi ve nesnelere algılamada dokunsal bir yönelimle tepki veren, eğitimde dokunsal ve işitsel materyallere gereksinim duyan ve görme gücünden faydalanamayan kişileri tanımlamaktadır (26).

**Az gören birey:** Görme yetisini eğitim alanındaki akademik becerileri öğrenmek maksadı ile kullanabilen kişileri tanımlamaktadır. Görme kapasitelerini en üst düzeyde kullanmak için büyüteç, gözlük, büyük punto yazı, aydınlatma, teknolojik araçlar gibi düzenlemelere ihtiyaç duyan bireylerdir (26).

#### 2.6.3.4. İşitme Engeli

İşitme yetersizliği olan bireylerin tanımlamasında, işitme kaybının düzeyine göre; sağır ve ağır derecede işitme yetersizliği olmak şeklinde iki farklı tanım kullanılmaktadır. Sağır: işitme cihazı kullanarak ya da cihaz kullanmaksızın, dile ilişkin gerekli bilgileri işitme duyusunu kullanarak elde etmesi mümkün olmayan bireyi tanımlar. Ağır derecede işitme yetersizliğine sahip birey ise işitme kalıntısına sahip ve işitme cihazı kullanarak dile ilişkin gerekli bilgileri edinebilen bireyi tanımlamaktadır (27).

İşitme kaybı düzeyleri şu şekildedir:

- a) Çok hafif derecede işitme kaybı (15-25 dB): Bu düzeydeki işitme kaybına sahip olan bireyler ünsüz harflerin bazılarını işitirler.
- b) Hafif derecede işitme kaybı (25-45 dB): Konuşma seslerini işitmede güçlük çekmeleri nedeniyle işitmeye yardımcı teknolojilere gereksinimleri olabilir.
- c) Orta derecede işitme kaybı (45-65 dB): Konuşmaları anlamakta güçlük çekerler. Mutlaka işitmeye yardımcı teknolojilere gereksinim duyarlar.
- d) İleri derecede işitme kaybı (65-95 dB): Bu düzeydeki bireyler; dil gelişiminde sorunlar yaşarlar ve konuşulanları anlamaları mümkün değildir.
- e) Çok ileri derecede işitme kaybı (95 dB ve üzeri): Bu bireyler, konuşulanları ve çevreden gelen sesleri cihazla da duyamazlar.

İşitme kaybı türleri 5'e ayrılır, bunlar; merkezi işitme kaybı, duyu-sal-sinirsel işitme kaybı, karışık tip işitme kaybı, iletimsel işitme kaybı, işlevsel işitme kaybıdır (28).

#### 2.6.3.5. Otizm Spektrum Bozukluğu

Otizm spektrum bozukluğu; bireyin sosyal etkileşiminde, iletişiminde ve davranışlarında çok çeşitli zorluklara neden olabilen nörogelişimsel bir bozukluktur. DSM 5. kitabı Otizm Spektrum Bozukluğu 'nu sosyal etkileşimde kalıcı bozuklukların ortaya çıkması ve davranışların, ilgi alanlarının veya faaliyetlerin kısıtlanmış, tekrarlayan kalıplarının varlığı olarak tanımlar (29).

Engelliler alanında önemli bir kaynak olan DSM 5. kitabına göre otizmin sınıflandırılmasında aşağıdaki gibi ağırlık düzeyleri kullanılmaktadır.

### Otizm açılımı kapsamında bozukluğun ağırlık düzeyleri (29)

<i>Ağırlık düzeyi</i>	<i>Toplumsal iletişim</i>	<i>Kısıtlı yineleyici davranışlar</i>
Üçüncü düzey “Çok önemli ölçüde desteği gerektirir”	Sözel ve sözel olmayan toplumsal iletişim becerilerindeki ağır eksiklikler, işlevsellikte ağır bozukluklara sebep olur, çok sınırlı bir biçimde toplumsal etkileşim başlatır ve başkalarından gelen toplumsal ilişki kurma yaklaşımlarına çok az tepki verir. Örneğin, anlaşılabilir ancak birkaç sözcük kullanabilen ve çok seyrek olarak etkileşim başlatan ve başladığında da toplumsal gerekleri karşılamak üzere olağandışı yaklaşımlarda bulunan ve doğrudan toplumsal yaklaşımlarda tepki veren birisi.	Davranışlarında esneklik göstermeme, değişiklik karşısında aşırı güçlük çekme ya da diğer kısıtlı/yineleyici davranışlar bütün alanlarda işlevselliği belirgin olarak bozar. Odağını ve yaptığı eylemi değiştirmekte büyük sorun yaşar.
İkinci düzey “Önemli ölçüde desteği gerektirir”	Sözel ve sözel olmayan toplumsal iletişim becerilerinde ağır eksiklikler; destek gördüğü bir sırada bile toplumsal bozukluklar görülür. Başkalarından gelen toplumsal ilişki kurma yaklaşımlarına çok az tepki ya da olağandışı tepkiler verir. Örneğin, yalın cümlelerle konuşan, kısıtlı özel ilgileriyle sınırlı etkileşim içinde olan ve sözel olmayan iletişiminde yadırganacak yönler bulunan birisi.	Davranışlarında esneklik göstermeme, değişiklik karşısında güçlük çekme ya da diğer kısıtlı/yineleyici davranışlar, sıradan bir gözlemcinin görebileceği denli sık ortaya çıkar ve değişik bağlamlarda işlevselliği bozar. Odağını ve yaptığı eylemi değiştirmekte büyük sorun yaşar.
Birinci düzey “desteği gerektirir”	Destek görmediğinde toplumsal etkileşimindeki eksiklikler görülür bozukluklara neden olur. Toplumsal etkileşimleri başlatmakta güçlük yaşar ve başkalarından gelen toplumsal ilişki kurma yaklaşımlarına karşı sıra dışı ya da başarısız tepkiler verdiği ilişkin açık örnekler bulunur. Toplumsal etkileşimlere karşı ilgisi azmış gibi görünebilir. Örneğin, tam cümlelerle konuşan ve iletişim kuran, ancak karşılıklı konuşmayı pek beceremeyen, arkadaş edinme gelişimleri yadırgatıcı ve başarısız olan birisi.	Davranışlarda esneklik göstermeme, bir ya da birden çok bağlamda işlevselliğin belirgin olarak bozulmasına neden olur. Etkinlikler arasında geçiş yapmakta güçlük çeker. Düzenleme ve tasarlama sorunları, bağımsız olmasına engel olur.

### 2.6.3.6. Özgül-Özel Öğrenme Güçlüğü

Dili yazılı ya da sözlü olarak anlamak ve kullanabilmek için gerekli olan bilgi alma süreçlerinin biri veya birkaçında ortaya çıkan ve dinleme, konuşma, okuma, yazma, heceleme, dikkat yoğunlaştırma ve ya matematiksel işlemleri yapmada hafif, orta, ağır düzeyde yetersizliğe sebep olan ve disleksi, disgrafi, diskalkuli vb. gibi durumları da içeren nörogelişimsel bir öğrenme bozukluğudur (30).

### 2.6.3.7. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu

Aşırı hareketlilik, dikkat eksikliği ve dürtüsellik olarak adlandırılan 3 ana belirti kümesinden meydana gelen ve hayat boyu süren nörogelişimsel bir bozukluktur. Ayrıca belirtileri genel olarak 4-5 yaşında görünmeye başlansa da okul döneminde daha belirgin hale gelir. Diğer bazı belirtileri ise tembellik, huysuzluk, kıskançlık, sorumsuzluk olan biyolojik kökenli ve genetik geçişli yapısal bir bozukluktur (29).

### 2.6.3.8. Dil ve Konuşma Bozukluğu

Dil ve konuşma bozukluğu birbirinden farklı ifadelerdir ve her ikisinin tanımları da farklıdır.

Dil bozukluğu: bireyin başkalarının söylediklerini anlamasında veya kendi duygu ve düşüncelerini sözel olarak karşısındakine yeterli düzeyde aktarmasında yaşamış olduğu güçlüğü ifade eder. Dil bozuklukları, nedeni tam olarak bilinemeyen, alt grupları da bünyesinde barındıran, gecikmiş veya gelişimsel dil bozukluğunun yanında; zihinsel yetersizlikler, işitme engeli ve nörolojik problemler gibi bazı nedenlere bağlı olarak ta gelişen dil bozukluklarını içermektedir. Bireyin konuşma seslerini doğru veya akıcı olarak üretmekte zorlanması bir konuşma bozukluğunu ifade eder. Konuşma bozuklukları; akıcılık veya motor konuşma bozuklukları, ses ve konuşma sesi bozukluklarından oluşmaktadır. Konuşma ve dil bozuklukları bireylerde ayrı ayrı veya birlikte görülebilmektedir (31).

### 2.6.3.9. Duygu ve Davranış Bozukluğu

Bulunduğu yaş grubunun özelliklerine uygun olmayan, sosyal ve kültürel normlardan farklı duygusal tepki ve davranışlar göstermesi sebebiyle özel-

destek eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyan bireye duygu ve davranış bozukluğuna sahip birey denilmektedir. Bu duruma sahip bireyler; içe yönelim, dışa yönelim veya düşük sıklıkta bozukluklar şeklinde 3 grup altında incelenmektedir (32).

### **2.6.3.10. Özel Yetenekli Bireyler**

Özel yetenekli bireyler, bir veya daha fazla alanda aynı yaş, deneyim ve çevredeki diğer bireylere kıyasla daha yüksek seviyelerde performans gösterme veya gerçekleştirme potansiyeline sahip bireyleri tarif ederken aynı zamanda da sahip oldukları potansiyellerini gerçekleştirmek için eğitimde bazı değişikliklere ihtiyaç duyan bireyleri ifade eder (33).

## **2.7. Engelli Bireylerin Eğitimi ve Eğitim Ortamları**

Herhangi bir gelişimsel gecikme veya bozukluğun aile, çevre veya eğitimciler tarafından fark edilmesi ile birlikte risk altındaki çocukları belirlemek ve doğru tanılama süreci sonunda uygun eğitim ortamının belirlenmesi engelli bireyler için hayati öneme sahiptir. Bu nedenle risk altındaki engelli çocukların engel durumlarının erken fark edilmesi ardından da tanılama ve yerleştirme sürecinin yetkili kurum ve kuruluşlar tarafından yapılması gerekmektedir. Tanılama tıbbi ve eğitsel olmak üzere iki şekilde yapılmaktadır. Bu tanılama süreci ailelerin, sağlık kuruluşlarının ve Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinin ekip olarak çalışmalarını içermektedir (34).

### **2.7.1. Eğitsel Tanılama ve Yerleştirme**

Eğitsel tanılama süreci engelli bireylerin eğitim hizmetlerinden faydalanmalarında ve bu hizmetlerin planlanması noktasında çok önemli bir adımdır. 2018 yılında ÖERHGM (Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü) tarafından yayınlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde eğitsel tanılama ve yerleştirme: "bireyin tüm gelişimsel alanlarındaki özellikleri ve akademik disiplin alanlarındaki yeterlilikleri ile eğitim ihtiyaçları birlikte değerlendirilerek eğitimin tüm kademesindeki geçişlerinde yapılır" ifadesine yer verilmiştir. Bu doğrultuda bireylerin özel eğitim hizmetlerine ihtiyaçlarının olup olmadığı, eğer ihtiyaçları var ise eğitimin türünün ve süresinin belirlenmesi eğitsel tanılama sayesinde

yapılabilmektedir. Türkiye'de eğitsel değerlendirme Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde oluşturulan tanılama izleme ve değerlendirme ekipleri tarafından yapılmaktadır (34).

Tanılama süreci sonrasında çocukların eğitim ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla bir yönlendirme raporu hazırlanmaktadır. Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu'nca yapılan bu değerlendirme ile çocuğun güçlü ve zayıf yönleri, tüm gelişim alanlarında desteğe ihtiyaç duyduğu alanlar ve özel eğitime uygunluğuna karar verilmektedir. Değerlendirme sonucunda çocuğun özel eğitime ihtiyaç duymadığı ve kendi sınıfında eğitime devam etmesi, kendi sınıfında kaynaştırma eğitimi alması ya da özel eğitim okulu ya da sınıfında eğitim alması kararı verilebilir (35).

Yönlendirme kararından sonra yerleştirme süreci başlamaktadır. Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu tarafından hazırlanan rapor, Millî Eğitim Müdürlüğü Özel Eğitim Hizmetleri Kurulu'nun değerlendirilmesine sunulmakta ve ailenin de onayı ile birlikte çocukların uygun okullara ya da kurumlara yerleştirilmesi yapılmaktadır. Yerleştirme kararı çocukların özellikleri ve eğitim ihtiyaçları doğrultusunda ilgi ve istekleri dikkate alınarak belirlenmektedir. Böylece çocukların yeterlikleri, yetenekleri, ilgi alanları ve istekleri doğrultusunda özel eğitim hizmetlerinden yararlanmaları mümkün olmaktadır. Yerleştirme sürecinde sadece çocukların özelliklerinin değil bu süreçte yerleştirme kararı veren kişilerin ve kullanılan değerlendirme araçlarının özelliklerinin de dikkate alınması gerekmektedir (35).

### 2.7.2. Özel Eğitim

Herhangi bir engel durumundan kaynaklı olarak, akademik alanda tipik gelişim gösteren bireylerden farklılık gösteren ve normal eğitim öğretimden faydalanamayan, kısmen faydalanan ya da faydalandığı halde destek eğitim programları ile eğitim-öğrenimlerini devam ettirmek zorunda olan bireylere yönelik olarak: özel eğitim alanında özel olarak yetiştirilmiş öğretmenler tarafından, özel müfredat ve programlar doğrultusunda, uygun ortam ve materyallerle verilen eğitime özel eğitim denilmektedir (36).

#### ***Özel eğitimin sekiz temel ilkesi bulunmaktadır:***

1. Çocukların hepsine ulaşma-kimseyi reddetmeme: Bu ilkeye göre engelli her çocuğun araştırılıp bulunması gerekmektedir. Engelli

olduğu ve özel eğitime ihtiyaç duyduğu belirlenen öğrenciler, ebeveyn izni alındıktan sonra bireysel ihtiyaçlarına göre eğitim almalıdırlar.

2. Ayrım gözetmeyen değerlendirme: Engelli öğrenciler özel eğitim hizmetlerinden yararlanmaya hak kazanmadan önce, ayırım gözetmeyen bir değerlendirmeden geçmelidirler.
3. Bireyselleştirilmiş eğitim programı: Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler için bireyselleştirilmiş eğitim programı uygulanır.
4. Ücretsiz eğitim: Öğrenciye sağlanan eğitim hizmetleri (değerlendirme, öğretim, gerekirse özel ulaşım, diğer özel hizmetler) aileye ücretsiz olarak sağlanır.
5. En az kısıtlayıcı ortam: Özel gereksinimi olan öğrencilerin kendi akranlarıyla aynı ortamda eğitim almalarını gerektirir. Bu çocuklara mümkün olduğunca ihtiyaçlarını karşılayan destek eğitim hizmetleri verilmelidir.
6. Ek hizmetler: Özel eğitim hizmetleri dışında öğrencilerin ek hizmetlere ihtiyaçları olabilir. Bunlar; taşıma, konuşma patolojisi, odyoloji, fizik tedavi, mesleki terapi, terapötik eğlence, sosyal hizmet, tıbbi hizmetler, danışmanlık ve rekreasyon hizmetleridir.
7. Ebeveyn katılımı: Bir öğrenci özel eğitim hizmetleri almadan önce, ebeveynlerin onayı alınmalıdır. Eğitim her aşamasına ebeveynlerin dahil edilmesi önemlidir.
8. Gizlilik: Özel eğitimde gizlilik çok önemlidir. Belirli bir öğrenci hakkındaki bilgileri yalnızca bilmesi gereken kişilerle paylaşılmalı ve bunun dışında öğrencinin özel bilgileri gizli tutulmalıdır (37).

### **2.7.3. Engelli Bireylerin Eğitim Hakları ve Özel Eğitim Okulları**

Engelli bireylerin eğitim-öğretim hakları ve nerelerde eğitim alabilecekleri;

- 5378 sayılı Engelliler Hakkında Kanununun 15. Maddesine göre: *“Hiçbir gerekçeyle engellilerin eğitim görmesi engellenemez. Engelli bireyler, özel durumları ve farklılıkları dikkate alınarak, yaşadıkları çevrede bütünleştirilmiş ortamlarda, eşitlik temelinde, hayat boyu*



*eğitim imkânından ayırım yapılmaksızın faydalandırılır. Eğitim sistemi içinde engellilerin her seviyede eğitim almasını sağlayacak bütünleştirici planlamalara yer verilmelidir. Örgün eğitim programlarına farklı nedenlerle geç başlamış engellilerin bu eğitime dâhil edilmesi için gereken tedbirler alınmalıdır.” Şeklinde ifade edilmiştir (38).*

- 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararnamenin 15. Maddesine göre: “*Özel eğitimde, eğitim programları bireylerin eğitsel performansları dikkate alınarak ve programın amaçları bireye uyarlanarak uygulanmalıdır. Özel eğitim okul ve sınıflarında normal okul programları uygulanmalıdır, fakat; bireylerin özellikleri ve öğrenme yeterlilikleri dikkate alınarak, programlarda denkliği bozmayacak şekilde düzenlemeler yapılmalıdır. Özel eğitim okul ve sınıf programları, öğrencilerin eğitimlerini normal okullarda akranlarıyla birlikte sürdüreceği yeterliliklere ulaştırmayı amaçlayan bir yaklaşımla hazırlanmalıdır.” Şeklinde ifade edilerek güvence altına alınmıştır (38).*

Bu kanunlar ve “Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği” çerçevesinde engelli bireyler Milli Eğitim Bakanlığına bağlı tüm eğitim ve öğretim kurumlarında eğitim alabilme haklarına sahiptirler. Bu doğrultuda engelli bireyler Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Özel Eğitim Uygulama Okullarında eğitim görmektedirler. 1., 2., 3. ve 4. sınıflar I. Kademe Özel Eğitim Uygulama Okullarında, 5., 6., 7. ve 8. sınıflar II. Kademe Özel Eğitim Uygulama Okullarında, 9., 10., 11. ve 12. Sınıflar III. Kademe Özel Eğitim Uygulama Okullarında eğitim almaktadırlar (38).

#### **2.7.4. Engellilerin Eğitiminde Özel Eğitim ve Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Rolü ve Önemi**

Bilindiği üzere eğitim-öğretim faaliyetleri sürecinde eğitimin en temel unsurlarından biri öğretmen unsurudur. Öğretmenden daha önemli bir unsurun olmadığı birçok araştırmacı tarafından araştırmalarda konu edinmiştir. Eğitim-öğretim sürecinde öğretmenin temel görevi, öğrencilerin sürece aktif katılımını sağlamak ve onların daha önceki eğitim sürecindeki bilgileri ile anlamlı bağlar kurmalarını sağlayabilmektir. Bu temel işlevin yerine getirilebilmesi için öğretmen öğrenciye rehberlik etmeli, cesaret vermeli, öğrenciyi eleştirel düşünmeye teşvik etmeli, öğrenme sürecinde

analiz ve sentez yapmaya yönlendirmelidir (39). Engelli bireylerin gelişim alanlarına göre akranlarından bazı farklılıklar gösterdikleri bilinmektedir. Engelli bireylerin bu farklı özelliklerden kaynaklı olarak eğitim süreçleri, eğitim programları, eğitim ortamları ve öğretmen özellikleri de farklılık göstermektedir. Bu açıdan engelli bireylerin öğretmenleri de diğer öğretmenlerden farklı eğitim donanımına sahip olmalıdırlar. Ayrıca bu bireylere eğitim veren öğretmenlerin ilgili eğitim alanından mezun olmaları engelli bireylerin kaliteli eğitim alabilmeleri açısından büyük önem arz etmektedir. Engelli bireylerin eğitiminde kullanılan eğitim modelleri her ne kadar öğrenci merkezli bir yaklaşıma dayalı olsalar da, öğretmenin iş yükü normal eğitim kurumlarındaki öğretmenlere kıyasla daha fazla olmaktadır (39).

Engelli bireylerin eğitim aldıkları özel eğitim okullarında; özel eğitim öğretmenleri, rehber öğretmenler, ilgili alandan mezun öğretmenler ve beden eğitimi öğretmenleri görev yapmaktadır. Özel eğitim öğretmenleri engelli bireylerin gelişim alanlarına yönelik değerlendirmelerin yapılmasında, hedeflerin belirlenmesinde, programların hazırlanmasında, uygulanmasında ve gelişimin takibinin yapılmasında önemli rol oynamaktadırlar. Özel eğitim okullarında görev yapan beden eğitimi öğretmenleri ise öğrencilerin psikomotor gelişim alanı ile ilgili değerlendirmelerin yapılmasında, hedeflerin belirlenmesinde, uygun programların hazırlanmasında ve uygulanmasında, öğrencilerin psikomotor gelişimlerinin takibinin yapılmasında önemli rol oynamaktadırlar. Ayrıca özel eğitim ve beden eğitimi öğretmenleri sorumlu oldukları oyun, spor ve fiziki etkinlik dersleri kapsamında engelli bireylere yönelik eğlenceli oyunlarda oynatabilmektedirler. Bu oyun, spor ve fiziki etkinlikler sayesinde engelli bireyler akranları ile eğlenceli vakitler geçirirken, aynı zamanda motor becerilerin gelişimi, sosyal entegrasyon, özgüven kazanma, iletişim becerisi kazanma gibi birçok gelişim alanında büyük ilerleme kaydederler. Tüm bu gelişim alanlarının engelli bireyler tarafından kazanılmasında özel eğitim ve beden eğitimi öğretmenlerinin rolü ve önemi büyüktür (40).

## 2.7.5. Engellilerde Oyun, Spor ve Fiziki Etkinlikler Dersleri

### 2.7.5.1. Oyun

Belirli bir amaca yönelik, kurallara bağlı veya kuralsız olarak gerçekleştirilirken aynı zamanda da motorik, bilişsel, dilsel, duygusal ve sosyal alan gibi birçok açıdan çocukların gelişimine katkı sağlayan, onları gerçek hayata hazırlayan ve hayatı etkili bir şekilde öğrenmelerine olanak sağlayan, gönüllü olarak katıldıkları eğlenceli etkinlikleri ifade eder (41).

**Spor:** İnsanın ruh ve beden sağlığını koruyan, kişiliğin oluşumu ve karakter özelliklerinin gelişimine katkı sağlayan, bireye bilgi, beceri ve yetenek kazandırarak çevreye uyumunu kolaylaştıran, toplumlar ve uluslararası dayanışma-kaynaşma ortamı sağlarken aynı zamanda da bireyin mücadele gücünü arttırmak için belli kurallar doğrultusunda rekabet etme ve üstün gelme amacını içeren faaliyetler bütünüdür (42).

### 2.7.5.2. Fiziksel Etkinlik

Günlük yaşantımızda, kas ve eklemlerimizi kullanarak belli bir seviyede enerji tüketimi ile gerçekleştirdiğimiz, kalp ve solunum hızımızda artışa neden olurken aynı zamanda da farklı düzeylerde yorgunlukla da sonuçlanan; yürüme, koşma, çömelme, kalkma vb. gibi birçok aktiviteleri içeren etkinlikler fiziksel etkinlikler olarak adlandırılabilir (43).

### 2.7.5.3. Oyun, Spor ve Fiziki Etkinlikler Dersleri:

2012 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından eğitim-öğretimde sistem ve müfredat değişikliğine gidilmiş ve 4+4+4 sistemine geçilmiştir. Bu değişikliklerle birlikte özel eğitim uygulama okullarının kademe ve müfredatlarında da bazı güncellemeler yapılmıştır. Eğitim sistemindeki bu değişiklik özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitim aldığı özel eğitim okullarında da uygulanmış ve I. Kademe (1.2.3. ve 4. sınıf), II. Kademe (5.6.7.8. sınıf), ve III. Kademe (9.10.11.12. sınıf) olarak güncellenmiştir (44).

Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün 05/12/2017 tarihli ve 39201250- 101.05-E.20775437 sayılı yazısı ve Talim ve Terbiye Kurulu 18/04/2018 tarihli ve 67-68-69-70-71-72 sayılı Kurul Kararları

doğrultusunda özel eğitim okullarının haftalık ders programlarında da güncellemeler yapılmıştır. Güncellenen haftalık ders çizelgeleri 02.09.2019 tarihli ve 23 sayılı Talim ve Terbiye Kurulu Kararı ile kabul edilmiş ve son halini almıştır. Özel eğitim uygulama okullarında yapılan bu program değişiklikleri ile beden eğitimi dersinin adında ve dersin içeriğinde değişiklikler yapılmıştır. Özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler için beden eğitimi dersinin adı güncellemeler ile birlikte; I. Kademe (1. 2. 3.ve 4. sınıflar için) Özel Eğitim Uygulama Okullarında Oyun, Spor ve Fiziki Etkinlikler Dersi, II. Kademe (5. 6. 7.ve 8. sınıflar için) Özel Eğitim Uygulama Okullarında Spor ve Fiziki Etkinlikler Dersi, III. Kademe (9. 10. 11.ve 12. sınıflar için) Özel Eğitim Uygulama Okullarında ise Spor ve Fiziki Etkinlikler Dersi, olarak özel eğitim uygulama okullarının müfredatlarında yerlerini almıştır. I., II. ve III. kademede bu dersler özel eğitim ve beden eğitimi öğretmenleri tarafından haftada 3 saat olacak şekilde işlenmektedir (45).

### **2.7.5.3.1. Oyun, Spor ve Fiziki Etkinlikler Derslerinin Amacı**

Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin, eğitim hayatları boyunca kullanabilecekleri; aktif ve sağlıklı yaşam becerilerini, temel hareketleri, kavram ve stratejileri geliştirmelerine olanak sağlarken aynı zamanda da bir sonraki eğitim seviyelerine hazırlanmalarına ve tüm bu kazanımları günlük hayatlarında da uygulayarak bağımsız hareket edebilme yeteneklerinin geliştirilmesine katkı sağlamaktır (46).

***Oyun, spor ve fiziki etkinlikler dersleri öğretim programının uygulanmasında dikkat edilecek hususlar:***

Öğretmenler “Oyun, Spor ve Fiziki Etkinlikler Dersleri Öğretim Programı” uygulamasında aşağıdaki unsurları dikkate alarak ders işlemelidirler:

1. Programın temel ilkeleri, engeli öğrenciler için motor ve hareket gelişim özellikleri ve okula özgü uyarlamalar dikkate alınmalıdır.
2. Öğrenme-öğretme yaklaşımları ve etkinlikler belirlenirken diğer derslerle ve gündelik hayatla ilişkilendirmeye özen gösterilmelidir.
3. İş birlikçi bir hedef dikkate alınmalıdır.

4. Ders Öğretim Programı'nın dayandığı temel ilkeler doğrultusunda tüm öğrenme-öğretme süreçleri yönlendirilmelidir. Bu ilkeler:

- Öğrencilerin gelişimi bir bütün olarak ele alınmıştır.
- Öğrencilerin sağlık durumlarını ve bireysel ihtiyaçları dikkate alınmıştır.
- Günlük yaşamda ihtiyaç duyulan yaşam becerilerini destekleyen bir yapıdadır.
- Aktif ve sağlıklı yaşam alışkanlığının gelişimine katkı sağlar.
- Sürekli gelişime açık bir yapıya sahiptir.
- Öğretmen ve öğrenci merkezli bir yapıdadır.
- Kaynaştırma/bütünleştirme felsefesine uygunluk gösterir.
- Bireyselleştirmeyi içerir ve esnek bir yapıdadır.
- Öğretmen yaratıcılığını esas alır.
- Süreç ağırlıklı bir yapıdan oluşur.
- Eğlenerek öğrenme ortamı sağlar.
- Öğretmen-aile iş birliğini kapsar.
- Katılımı artırıcı öğrenme ortamı sağlar.
- Bireysel, eşli ve grupla çalışmalar arasında denge sağlar.
- Değerlere vurgu yapar.
- Değerlendirme süreci devamlı ve çok yönlüdür.
- Aktif ve sağlıklı yaşam alışkanlığı edindirir.

5. Engelli öğrencilerin motor gelişim, hareket ve diğer gelişim özellikleri, Ders Öğretim Programı'na ait hedef davranışların hazırlanmasında yol gösterir. Bu özellikler, öğrenme-öğretme süreçlerinde dikkate alınmalıdır. Gerektiğinde rehberlik ve psikolojik danışmanlık alan öğretmenlerinden danışma desteği sağlanmalıdır.

6. Programdaki hedeflere ulaşmak için öğretmenler, öğrencilerin bireysel özellikleri ile sosyal ve fiziksel çevrelerinin özellikleri doğrultusunda uyarlamalar yapmalıdırlar. Bu hedeflere ulaşmak için öğretmenler bireysel,

sosyal ve fiziksel çevreye ilişkin bazı uyarlamalar yapmalıdır. Bu amaçla eğitim- öğretim yılı başında öğretmenlere öğrencinin özelliklerini, sahip olunan sosyal ve fiziki çevreyi gözden geçirerek gerekli düzenlemeler yapmaları önerilmektedir.

7. Engelli bireyler, öğrenme sürecinde farklı yaklaşım, yöntem ve tekniklere ihtiyaç duymaktadır. Öğretmenlere dersin hedef davranışların öğretimine ilişkin çeşitli öğretim yöntemleri önerilmektedir. Öğretmen, bazı bireyler için aynı anda birden fazla öğretim yöntemi kullanmaya ihtiyaç duyabilir. Ders kapsamında öğretmenler belirlenen hedef ve davranışları kazandırmada "anlatım yöntemi", "yanlızsız öğretim", "ayrık denemelerle öğretim", "model olma ile öğretim ", "etkinlik çizelgeleri", "olumlu davranış desteği", "şekil verme" ve "katılım yöntemi" vb. gibi yöntemleri kullanmalıdır (45).

8. Dersin hedeflerine ulaşması için öğrenciye kazandırılmak istenilen davranışların başka derslerle ve yaşamla ilişkilendirilmesi önemlidir. Örneğin; matematik dersinde “daire” kavramını öğrenen öğrenciye hedefe top atma etkinliğinin çeşitli geometrik şekiller içerisinde sadece “daire” şekli olan jimnastik çemberinin içerisine atması istenerek etkinliğin başka dersle ilişkilendirilmesi sağlanabilir.

9. Öğretmen bu ders doğrultusunda hedef davranış için seçtiği etkinlikleri veya aynı hedefi amaçlayan benzer etkinlikleri, okul dışı zamanlarda da aileden uygulatmasını isteyerek öğrencisinin sağlıklı yaşam alışkanlığı edinmesine ve sürdürmesine yardımcı olmalıdır. Bu sebeple öğretmenlerden ailelere, okul dışı zamanlarda çocuklarının fiziksel etkinliklerini sürdürmesi hususunda teşvik edici ve yönlendirici olması beklenmektedir. Bu yönlendirmede öğretmen, ailenin erişebileceği yakın çevresini ve mevcut imkânlarını göz önünde bulundurarak tavsiyeler sunmalıdır. Ayrıca, ailenin önerilen etkinliği çocuğuna uygulatması için etkinlik işlevsel olmalıdır, yani hayatla ilişkilendirilmelidir. Örneğin; kas kuvvetini geliştirici etkinlik olarak ip çekme oyunu öneren öğretmen aileye bu etkinliğin çocuk için faydalarını açıklayarak çocuğun hayatıyla ilişkilendirir.

10. Ders Öğretim Programı hedeflerine ulaşabilmek için kişisel ve kurumsal paydaşların iş birliği içerisinde olması önem arz eder. Bu iş birliğinde özellikle okul yöneticileri ve beden eğitimi öğretmenlerine önemli görevler düşmektedir.

11. Ders doğrultusunda öğrencilerin hareket ve öğrenme özellikleri bireysel farklılıklar gösterdiğinden, beden eğitimi öğretmenlerinin çeşitli uyarlamalar yapmasına ihtiyaç duyulabilir. Bu nedenle okul yöneticileri dersin işleneceği spor salonu, sınıf, okul bahçesi gibi alanlarda çeşitli düzenlemeler yapılmasına destek vermelidir.

12. Okul bünyesinde bulunmayan imkânların Gençlik ve Spor İl Müdürlüğü, belediye ve üniversite gibi kurumsal paydaşlar tarafından sağlanarak okul içi ve okul dışı zamanlarda öğrencilerin kullanımına sunulması, fiziksel etkinliklerin çeşitlendirilmesi ve toplumsal ortamlara katılımları için oldukça önemlidir. Okulda olmayan bu imkânların paydaşlar yoluyla sağlanması için Millî Eğitim Müdürlüğü, okul yönetimi ve beden eğitimi öğretmeni ile koordinasyon ve iş birliği sağlanmalıdır. (47).

***Oyun, Spor ve Fiziki Etkinlikler Derslerinde kullanılan yöntem ve teknikler:***

Engelli bireyler, öğrenme sürecinde tipik gelişim gösteren bireylere göre daha farklı yaklaşım, yöntem ve tekniklere gereksinim duymaktadır. Öğretmenler oyun, spor ve fiziki etkinlikler dersinde öğrencilerin hedef davranışları öğrenmesine yönelik farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanmaktadırlar. Öğretmenler, bazı öğrenciler için aynı anda birden fazla öğretim yöntem ve teknikleri kullanmaya gereksinim duyabilirler. Bu ders kapsamında öğretmenlerin engelli öğrenciler için belirledikleri hedef ve davranışları kazandırmada kullandıkları en etkili yöntem ve teknikler aşağıda verilerek açıklanmıştır (48).

- ***Doğrudan öğretim:*** Doğrudan öğretim yöntemi 3 aşamadan meydana gelmektedir, bunlar:

1. Model olma: Bu aşama öğretmenin öğretmek istediği hareket veya kavram için öğrenciye model olduğu ve becerinin yapılışını öncelikle kendisinin uyguladığı yöntemi içerir. Öğretmen beceriyi uygulama esnasında becerinin gerektirdiklerini öğrencilere sözlü olarak ta açıklar. Ayrıca bu yöntemin kullanılabilmesi için öğrencinin taklit etme becerisinin yeterli düzeyde olması gerekmektedir. Aksi halde öğrenci model olma yönteminden faydalanamaz.
2. Rehberli uygulamalar: Bu aşamada öğrenciden kendisine verilen bilgi veya beceriyle ilgili uygulamaları yapması istenir, öğretmen bilgi veren ve model olan rolünden çıkar. Bu uygulamalar esnasında

ipuçları kademeli olarak çekilirken, öğrencinin olumlu davranışlar pekiştirilir, olumsuz davranışlar ise düzeltilir.

3. Bağımsız uygulamalar: Bu aşamada öğrencinin daha önceki aşamalardan elde ettiği tüm bilgi ve deneyimleri bağımsız bir şekilde uygulaması istenir. Bu aşamada kullanılacak araç gereçler bir önceki aşamadakilerle benzer olması öğrencinin beceriyi daha hızlı öğrenmesi açısından önemlidir.
- **Beceri analizi yöntemi:** Bir becerinin öğretilmesi için o beceriyi meydana getiren tüm basamakların belirlenmesi ve bu basamakların belirli bir sıralama ile yerine getirilerek öğretilmesine dayalı bir yöntemdir. Belirlenen basamaklar sözlü veya görsel olarak da sunulabilir. Sıralanan basamaklar; ileriye zincirleme yaklaşımı, geriye zincirleme yaklaşımı ve tüm basamakların bir arada öğretimi şeklinde 3 farklı biçimde öğretilir. Beden eğitimi ve spor etkinliklerinde kullanılan bir beceri analizi şekli olan ileri zincirleme yaklaşımı ile öğretimin yapılabilmesi için hareketin ilk yapılandan son yapılandan doğru düzenlenmesi gerekir. Öğretim gerçekleştirilirken ilk işlem basamağı üzerinde durulur ve diğer işlem basamaklarının öğretilmesine geçilmez. Öğrenci ilk işlem basamağını bağımsız bir şekilde uyguladıktan sonra ikinci işlem basamağına geçilir. Geriye zincirleme yaklaşımında ise: beceri analizinin son basamağından başlanır ve ilk basamağı doğru öğretim gerçekleştirilir. Tüm basamakların bir arada öğretiminde beceri basamaklarının teker teker öğretilmesinin yerine tüm basamakların birlikte öğretimi gerçekleştirilir. Beceri analizi yöntemi pekiştirme ve etkili ipucu ile birleştirildiğinde, özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde çok önemli bir etkiye sahiptir (49).
  - **Akran destekli öğrenme:** Bu öğretim yöntemi özel gereksinimli öğrencinin tipik gelişim gösteren bir akranı aracılığıyla beceriyi öğrenmesini ifade eder. Özel gereksinimli birey öğrenme sürecinde tipik gelişim gösteren akranını gözlemleyerek ondan destek alır ve gözlemlediklerini uygulama fırsatı bulmuş olmaktadır (50).
  - **Video model:** Bu yöntemde öğretmen öğrenciye öğretmek istediği becerileri içeren uygun bir video izletir ve daha sonra öğrenciden izlediği videodaki hareketleri uygulamasını ister. Öğrenci hareketleri uygularken videosu çekilir ve kendisine izletilir, öğrencinin hatalı



olduğu aşamalar yardım edilerek düzeltilir. Yardım aşamalı olarak azaltılmalı ve olumlu davranışlar pekiştirilmelidir (51).

- **Ayrık denemelerle öğretim:** İlkesel olarak uygulamalı davranış analizlerini temel alan bu öğretim türü, öğrencinin beceriyi tam olarak öğrenmesine kadarki süreçte üst üste denemelerin sunulması esasına dayanan bir öğretim yöntemini içerir. Bu yöntemde bir deneme; ipucu, tepki, hedef uyaran, denemeler arası süre ve sonuçtan meydana gelmektedir. Bu yöntem öğrenme için ön koşul oluşturabilecek becerilerin öğretiminde ve gelişmesi istenilen basamağın otomatikleşmesinde çok etkili bir yöntemdir (52).
- **Etkinlik çizelgesi:** Birtakım etkinliklerin yerine getirilebilmesi, bir spor aktivitesinin zaman dilimlerinin planlanması yada bir becerinin analizinin yapılabilmesi için öğrencilerin yönlendirilmesinde kullanılan sözcük seti veya fotoğraflardan oluşan çizelgeler ile öğretim yöntemidir. Beceri öğreniminde bir ipucu görevi gören etkinlik çizelgeleri, bu özellikleri sayesinde öğrencilerin beceriyi öğrenme hızlarına önemli katkı sağlamaktadırlar (53).
- **Sosyal öyküler/hikayeler:** Öğrencinin özellikleri dikkate alınarak ve ipuçları verilerek uygun davranış örneklerinin hikaye anlatımı yoluyla sunulduğu öğretim yöntemidir. Belirlenen hikayeler, öğrenciye okunur ve bu sayede öğrencinin davranışlarının olumlu yönde değiştirilmesi amaçlanır. Hikayeler, okuma-yazma bilmeyen öğrenciler için resimlerden, okuma yazması olan öğrenciler için ise basit cümlelerden oluşturulmalıdır. Hikâyelerin kahramanları öğrencilerin kendileri olur ise, sosyal becerileri daha kolay edinebilmektedirler. Hikayeler, öğrencilere sosyal çevre kurallarını öğretmek ve çevreye uyumlarını kolaylaştırmak için onların ihtiyaçlarına uygun olarak uyarlanmalıdır (51).
- **Aşamalı yardımla öğretim:** Yanlışsız öğretim yöntemlerinden birisi olan bu öğretim, öğrencinin ihtiyaç duyduğu oranda ipucu ile öğretime başlanmasını ve öğretim sürecinin ilerlemesi ile birlikte verilen ipucunun aşamalı olarak silikleşmesini kapsar. Bu yöntemin diğer yanlışsız öğretim yöntemlerinden ayrıldığı temel nokta: ipucunun yoğunluğunun eğitim sürecinde öğrencinin öğrenme performansına göre öğretmen tarafından anlık olarak ayarlanmasıdır. Aşamalı yardımla öğretimi yanlışsız öğretim yöntemlerinden ayıran diğer bir

unsur ise daha karmaşık bir beceri meydana getirmek için birkaç davranıştan oluşan becerilerle birlikte kullanılmalıdır (54).

- **Şekil verme:** Diğer öğrenme yöntemleriyle yardımcı olunduğu halde öğrenci uygulaması gereken uygun davranışı gerçekleştiremiyorsa bu aşamada şekil verme yönteminden faydalanılır. Şekil verme yöntemi öğrenciyi yeni bir davranışın kazandırılması ya da mevcut davranışlarının niteliğinin artırılmasında öğrenmenin hızlanmasına katkı sağlayan etkili yöntemlerinden birisidir. Şekil verme herhangi bir davranışa ait bazı öğelerinin pekiştirilmesini bazılarının ise sönmesini içerir. Öğrenciyeye verilen sözel ipuçları ve model olma yöntemleri etkili olmuyorsa ipucu olarak fiziksel yardıma başvurulur ve davranışa uygun olarak öğrenciyeye şekil verilir. Başlangıçta uygulanması istenilen davranışlardan hedef davranışa daha yakın olan başarılı davranışlar pekiştirilir, daha sonra bu davranışların pekiştirilmesi bırakılarak davranış çeşitlendirilir. Bu çeşitlendirilen davranışlardan hedef davranışa en yakın olan davranışlar belirlenip tekrardan pekiştirilerek hedef davranışın kazandırılması sağlanır. Öğretim sürecinde sadece hedef davranış pekiştirilmez hedef davranışa ulaşmayı sağlayan her bir tepki pekiştirilmelidir. Bu öğretim yöntemi öğrenciyeye herhangi bir davranışı öğretmede etkili bir yöntem olsa da çok zaman alan bir öğretim yöntemi olduğu için dezavantajları da bulunmaktadır (55).
- **Fırsat öğretimi:** İletişim becerilerinin kazandırılması amacıyla kullanılan fırsat öğretimi yöntemi: öğrencinin bir konu hakkında etkileşime girmesi ve daha üst seviyede dil becerisi kazanmasını sağlamak amacıyla, tepkide bulunarak daha detaylı konuşma becerisi kazandırma süreci olarak tanımlanmaktadır. Bu yöntem; öğretimin öğrencinin girişimi ile başladığı ve hiç uyaran verilmediği için, hedef davranışa ulaşıldığında doğal pekiştirme gerçekleştirildiği için doğal öğretim yöntemlerinden birisi olarak kabul edilmektedir. Uygulamaya geçilmeden önce iyi bir ön hazırlık yapılması öğretimin hızlı ve etkili olmasını kolaylaştıracaktır. Bu hazırlıklar; hedef davranışın belirlenmesi, öğrencinin ilgisini çekecek etkinlik ve araçların belirlenmesi, ortamın öğrencinin ilgisini çekecek şekilde düzenlenmesi gibi aşamaları içermelidir. Fırsat öğretiminin son aşamasında ise hedeflenen davranış öğrenci tarafından

gerçekleştirilirse öğrenci tarafından etkileşimin başlatıldığı nesne ve etkinliklere ulaşmasına izin verilir, böylelikle doğal pekiştirmenin gerçekleşmesi de sağlanmış olur (56).

## **2.8. Oyun, Spor ve Fiziki Etkinlikler Derslerinin Engelli Bireylerde Gelişim Alanları Açısından Faydası ve Önemi**

Oyun, spor ve fiziki etkinliklere katılım engelli bireylerde; fiziksel gelişim, zihinsel gelişim, psikomotor gelişim, dil gelişimi, sosyal ve duygusal gelişim, duyuşsal gelişim, ahlak ve kişilik gelişimi gibi birçok temel gelişimsel alana olumlu katkı sağlaması açısından büyük öneme sahiptir. Özel eğitim okulları müfredatında yer alan Oyun, Spor ve Fiziki Etkinlikler Dersleri sayesinde de engelli bireyler bahsedilen tüm bu gelişim alanlarından faydalanma fırsatı bulabilmektedir.

Günümüzde oyun, spor ve fiziki etkinlikler genç nesillerin fiziksel, duygusal, zihinsel, ve sosyal gelişimini amaçlayan ve genel eğitimin tamamlayıcısı niteliği taşıyan planlı ve bilinçli faaliyetleri içerir. Oyun, spor ve fiziki etkinliklere katılım esnasında çocuklar diğer zamanlara göre daha özgür hareket etmekte ve kendi iç dünyalarını daha gerçekçi bir şekilde yansıtabilmektedirler. Bu sayede engelli bireylerin olumlu benlik saygılarında, sosyal yeterlilik düzeylerinde, serbest zaman becerilerinde, gerilimin giderilmesinde ve iletişim becerilerinde gelişim kaydedilmektedir (46).

Oyun, spor ve fiziki etkinlikler engelli bireylere eğlenme ve keyifli vakit geçirme fırsatı sunma özellikleri sayesinde tercih edilmektedirler. Engelli bireyler bu eğlenceli faaliyetlere katılımları esnasında, eğlenirken aynı zamanda da yukarıda bahsedilen tüm gelişimsel alanlardan farkında olmadan kendi paylarını almaktadırlar (57).

Oyun, spor ve fiziki etkinlikler engelli bireylerin tipik gelişim gösteren çocukların bulunduğu ortamlara kaynaştırılmasında sosyal etkileşim açısından güçlü bir arabulucudur. Bu yönüyle oyun, spor ve fiziki etkinlikler dersleri engelli bireylerin tipik gelişim gösteren bireylerle bir araya gelmelerine vesile olarak özel eğitimde ulaşılması hedeflenen kaynaştırma için de son derece önemli bir görevi yerine getirebilmektedir (57).

Özetle ifade edilecek olursa oyun, spor ve fiziki etkinlikler dersleri coşku ve heyecanı bünyesinde barındıran; koşma, atlama, sıçrama, sekme vb. gibi hareketler ile bireysel veya grup oyunlarını içermesi yönüyle engelli bireylerin sosyal entegrasyonu açısından çok büyük bir potansiyele sahiptir. Dolayısıyla, oyun, spor ve fiziki etkinlikler dersleri, engelli bireylerin akranları ile bir araya gelmelerine olanak sağlayarak, sosyal etkileşim ve iletişim, duygu ve heyecanı paylaşma gibi birçok unsura katkı sağladığı için doğal olarak engelli bireylerin akranları tarafından reddedilmesinin de önüne geçilmesinde önemli bir rol oynamaktadır (58).

### **2.8.1. Oyun, Spor ve Fiziki Etkinliklerin Engelli Bireylerin Fiziksel Gelişimi Üzerine Etkisi**

Fiziksel gelişim: diğer tüm gelişim alanlarının temelini oluşturan ana gelişim alanıdır ve ağırlık, boy ve hacimde artışla beraber vücut sisteminin kendinden beklenen fonksiyonlarını yerine getirebilecek hale gelmesidir. Fiziksel gelişim ile hareket, beden eğitimi ve oyun öğretiminin ilişkisi, bedensel gelişimin elverdiği düzeyde hareket etme gereği ile ilgili olması gereken bir ilişkidir (57).

Oyun, spor ve fiziki etkinlikler temelde, tipik bireylerde olduğu gibi engelli bireylerde de fiziksel gelişime katkıda bulunmayı amaçlamaktadır. Hareket etmek insan doğasının gereğidir ve hareket edebilmenin temelinde ise pasif olarak kemik, aktif olarak ise kas yapıları vardır. Hareket kas ve kemiklerin daha sağlam ve güçlü olmasına katkıda bulunmaktadır. Yani, fiziksel etkinliklerin yapılması kemik ve kas gelişimi için elzem olmaktadır. Bununla beraber oyun, spor ve fiziki etkinlik faaliyetleri, özgül kemik yoğunluğunu ve bağ dokuların esnekliğini artırır, baskı ve gerginliklere karşı bedeni güçlendirmeye yardımcı olan faaliyetlerdir. Oyun, spor ve fiziki etkinliklere sistemli ve düzenli bir şekilde katılım sağlanması, engelli bireylerde organizmanın; kuvvet, fiziksel uygunluk, çabukluk ve dayanıklılık ile ilgili parametrelerinin gelişimine doğrudan katkı sağlar. Tüm bunlarla birlikte organların işlevselliğini geliştirerek organizmanın yorgunluğa karşı koyma gücünü artırır ve engelli bireylerin çeşitli zorluktaki koşullara daha kolay uyum sağlanmasına yardımcı olmaktadır (12).

### **2.8.2. Oyun, Spor ve Fiziki Etkinliklerin Engelli Bireylerin Psiko-Motor Gelişimi Üzerine Etkisi**

Organizmanın performans ve becerilerinin zamanla artışı sağlayan sinir kas mekanizmasının olgunlaşma, büyüme ve organizmanın isteğe bağlı hareketlilik kazanması motor gelişim olarak ifade edilirken, psiko-motor gelişim ise beyin omurilik gelişimi, fiziksel olarak büyüme ve gelişme sonucu organizmanın isteğe bağlı olarak hareketlilik kazanması olarak tanımlanmaktadır. Oyun, spor ve fiziki etkinlik faaliyetlerinde motor becerilerin öğrenilmesi ve tepkilerin denenmesi seri, akıcı ve doğru motor becerilerin kazanılmasına vesile olmaktadır. Oyun, spor ve fiziki etkinlik esnasında engelli birey, fiziksel sınırlarını ve kontrol etmeyi öğrenmektedir. Bu anlamda oyun, spor ve fiziki etkinlik faaliyetlerinin engelli bireylerin psiko-motor gelişim özellikleri üzerinde önemli derecede etkili olduğu ifade edilmektedir (59).

Motor öğrenme: 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. Bu sayede oyun, spor ve fiziki etkinlikler yolu ile engelli bireylere spor branşına ait hareket becerileri öğretilir (59).

Oyun, spor ve fiziki etkinliklere katılan engelli bireyler belli bir kuvvete karşı mücadele edebilir, belirli ağırlıkta oyun araçlarını kullanabilir veya kendi vücut ağırlıklarını kullanabilirler, bu durumlarda da kuvvetleri oynadıkları oyunun içeriğine göre gelişim gösterecektir. Kuvvet küçük, büyük kas gruplarının, tendonların, eklemlerin, eklem bağlarının, iskelet sisteminin gelişimi ile ilgilidir (46).

Ayrıca oynanan oyunlar içerisinde sürat geliştirici kısa mesafeli, yüksek hızlı, hareketi çabuk yapmayı gerektiren oyunlar olabilir. Buda sinir kas sisteminin koordinesini gerektirir. Bu türdeki oyunlara katılım çocukta çabukluk becerisi gelişimine büyük katkı sağlanmaktadır. Ayrıca oynanacak 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 becerilerinin gelişimine katkı sağlayacaktır. Tüm bu bahsedilen faydalardan yola çıkarak oyun, spor ve fiziki etkinliklere

katılımın engelli bireylerde; kuvvet, çabukluk, esneklik, dayanıklılık, koordinasyon ve beceri gelişimi gibi psiko-motor özellikler üzerinde önemli etkisinin olduğu yorumu yapılabilir (60).

### **2.8.3. Oyun, Spor ve Fiziki Etkinliklerin Engelli Bireylerin Zihinsel/ Bilişsel Gelişimi Üzerine Etkisi**

Oyun, spor ve fiziki etkinlikler diğer gelişimsel alanlarda olduğu gibi engelli bireylerin zihinsel gelişim alanlarına da önemli katkı sağlamaktadır. Oyun, spor ve fiziki etkinliklerin engelli bireylere zihinsel gelişim olarak en büyük olumlu etkisi öğrenmeyi gerçekleştirme fırsatı sunmasıdır. Çünkü oyun, spor ve fiziki etkinlikler yolu ile çocuk dünyayı tanır, gerekli bilgileri edinir, merak duygusunun tatmin eder, keşfetmesine, kavrama, algılama, yorumlama, sınıflandırmasına imkân sağlar. Oyun, spor ve fiziki etkinlikler bireyin mantık yürütme becerisini, seçim yapabilmesini, sebep sonuç ilişkisi kurabilmeyi, dikkatini toplayabilmesini, kendini bir amaca yönltebilmeyi öğretmektedir (61).

Oyun, spor ve fiziki etkinliklere katılım sağlayan engelli bireyler oynarken gelişen becerilerini kendi duygusal, zihinsel ve fiziksel kapasitesini değerlendirme fırsatı ve olanağı bulmaktadırlar. Birey bulunduğu ortamda aktif değilse oyun, spor ve fiziki etkinliklere katılarak daha aktif ve lider konumunda rol ve görevler üstlenebilmektedir. Piaget oyun, spor ve fiziki etkinlikleri iki prensibe dayandırarak açıklamış ve bireyin zihinsel gelişimi içerisinde belli düzeylerde oluştuğunu vurgulamıştır. Bunlardan ilki dış dünya ile bütünleşme ve içe alımı anlamına gelen asimilasyon diğeri ise çevre ile olan uyumu anlamına gelen akomodasyondur (62).

Bireylerin her öğrenmeleri bir önceki öğrenmelerinin üzerine kurulur ve yeni öğrenmelerle kendini geliştirmeye olanak sağlar. Farklı oyun, spor ve fiziki etkinliklere katılım sürecindeki öğrenmeler, kolaydan zora doğru giderek bilişsel büyümeyi gerçekleştirir. Oyun, spor ve fiziki etkinlik faaliyetleri engelli bireylerin daha zengin bir uyarana maruz kalmasına sebep olacağından akıl yürütme, ilişkilendirme gibi akademik başarısına da etki ederek olumlu yönde etkileyebilmektedir (36).

#### **2.8.4. Oyun, Spor ve Fiziki Etkinliklerin Engelli Bireylerin Sosyal ve Duygusal Gelişimi Üzerine Etkisi**

Sosyalleşme, toplumun kendine özgü kültürel değerlerini öğrenerek, yetişkin dünyasına hazırlık ve yetişkin davranış biçim ve şekillerini kendi yaşantısına uygulayabilir duruma gelme anlamını ifade eder. Çoğu eğitimci, araştırmacı ve psikologlar engelli bireylerde oyun, spor ve fiziki etkinliklerin sosyal bir davranış biçimi olduğu düşüncesinde hem fikirdirler (2).

Oyun, spor ve fiziki etkinliklere katılan engelli birey var olan sosyal ortama adapte olmayı öğrenir. Bunu içinde sosyal ortamlarda ilişki biçimlerini öğrenmesi gerekmektedir. Oyun, spor ve fiziki etkinliğin olduğu ortam engelli bireyler açısından rahat ve özgür bir ortamdır ve çoğu davranış kurallarını bu ortamda denemeler sayesinde öğrenme fırsatı bulur (63).

Bir ekibe dahil olarak oyun, spor ve fiziki etkinliklerde bulunmak veya engelli bireyler için birlikte çalışma, yardımlaşma, empati, takım arkadaşlarına ve takıma saygılı olabilmeyi, oyunun düzen ve kurallarına uymayı, saygılı olma gibi duygu ve davranışları geliştirmektedir. Engelli bireyler oyun, spor ve fiziki etkinlikler sırasında sosyal ortamlarla etkileşim ve iletişim içinde olurken aynı zamanda da paylaşma, yardımlaşma, iş birliği yapma ve sosyal sorunların uygun biçimde çözmeyi öğrenebilmektedirler. Bu durumların engelli bireylerde sosyal gelişim açısından çok önemli olduğu belirtilmiştir (63).

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 engelli bireyin davranışlarında içinde bulunduğu ortam ya da durum önemlidir 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 artmaktadır (57). 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 (64).

Engelli bireyler akranları ile oyun oynama olanağını kendi sosyal çevreleriyle elde ederler. Kendi akranlarıyla oynarken davranışlarını tanıma fırsatı bulurlar. Oyun, spor ve fiziki etkinlik ortamları engelli bireyler için özgür bir alan sunmaktadır (65). Oyun, spor ve fiziki etkinlik kurallarının belirlenmesinde karşılıklı olarak anlaşmaya varmak engelli bireylerin sosyal gelişimleri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Çünkü engelli bireyler bu oyunlarla benmerkezci düşünme yapısından kurtulur. Bu durumun çocukta iç denetimi arttırdığını bununla birlikte duruma göre karar verebilme yeteneğini geliştirdiğini, ayrıca çocukların oyunlardaki sosyal rolleriyle sosyal ve bilişsel yeteneklerinin geliştiği bilinmektedir (66).

Oyun, spor ve fiziki etkinliklerin engelli bireylerin duygusal yaşantısı üzerindeki etkisini ve engelli bireylerin içinde bulunduğu duygularını oynadığı oyunlar ile yaşadığı konusunu ilk kez S. Freud (1920) incelemiştir. Fantezi davranışlar ile oyun, spor ve fiziki etkinlikler arasında ilişki olduğunu gören ve engelli bireylerin oynarken, bilinç dışı istek ve zorluklar yaşadığının farkına varmıştır (66).

Oyun, spor ve fiziki etkinliklerin engelli bireylere sunduğu eğitsel faydalarının yanında duygusal ilişkilerini başlatılması açısından da en uygun ortamı hazırlamakta ve engelli bireylerin ruh sağlığı açısından da önem taşımaktadır. Günümüzde oyun ve spor terapileri düzenlenmekte ve çocuğun duygusal gelişimi desteklenmektedir. Çocuk sevgi, nefret, mutluluk, öfke, sevinç, düşmanlık, acı, acıma, korku, kaygı, dostluk, kin, sevme, sevilme, güven duyma, bağımlılık, bağımsızlık, saldırganlık, motivasyon, ağlama, küçük düşme, yetersizlik, becerisizlik, ölüm, farkındalık, yaratıcılık, liderlik özelliğinin açığa çıkması, gibi birçok duygusal tepkiyi oyun yolu ile öğrenmekte ve bunlarla başa çıkma stratejileri geliştirmektedir (67).

### **2.8.5. Oyun, Spor ve Fiziki Etkinliklerin Engelli Bireylerin Dil ve Konuşma Gelişimi Üzerine Etkisi**

Dil ve konuşma gelişimi oyun, spor ve fiziki etkinlik ortamında, bireylerin deneyimleri hakkındaki fikirlerini akranlarına iletmeleri neticesinde doğmaktadır. Dil çeşitli mimikleri, hareketleri, taklitleri, gülüşmeleri, merak sorularını ve ani keşifleri bünyesinde barındırabilen bir süreci ifade eder (68).



Engelli bireylerde oyun, spor ve fiziksel etkinliklere katılım sürecinde gerek akranlarına gerekse büyüklerine karşı, kendilerini ifade etme ihtiyacı duymaktadırlar. Ayrıca engelli bireyler karşı taraftan gelen ifadeleri de anlamak durumundadır, bu da sözler vasıtasıyla yani dil ile sağlanır. Oyun, spor ve fiziki etkinlikler esnasında birey herhangi bir iletişim yöntemini kullanmak durumunda kalmaktadır. Bu durum bireyin dil ve konuşma özelliklerinin gelişimine katkı sağlamış olacaktır. Burada bahsedilenlerden hareketle oyun, spor ve fiziki etkinliklerin dil ve konuşma gelişimi açısından önemli ve gerekli olduğu sonucuna varılmaktadır. Engelli bireylerin oyun, spor ve fiziki etkinlik sahasında kazandıkları deneyimler yeni düşünceler geliştirmelerine, anlamlı dil ve konuşma becerilerinin artmasına ve ihtiyaçlarını ifade etmelerine yardımcı olabilmektedir (68).

### **2.8.6. Oyun, Spor ve Fiziki Etkinliklerin Engelli Bireylerin Duyuşsal Gelişimi Üzerine Etkisi**

Duyuşsal gelişim; bireyin çevresi ile olan etkileşim süreci sonucunda çocukluk dönemine ait duygu ve düşüncelerinden sıyrılarak büyüme ve olgunlaşma sürecinde kendisine ait duygu, düşünce, tutum, tavır vb. gibi unsurların farkına varması, kendisine ve başkalarına saygılı davranması, sorumluluk kazanması, kendini denetleme hedeflerini gerçekleştirmesi şeklinde ifade edilebilmektedir (69).

Duyuşsal gelişim sayesinde engelli birey kendisi ve çevresiyle barışık ve uyum içerisinde olma, kendini daha rahat ifade edebilme, duygularını kontrol edebilme, toplumsal kurallara uyma, sosyal çevrede uygun davranışlarda bulunma özelliklerine sahip olmaktadır. Engelli bireylerin oyun, spor ve fiziki etkinliklere katılması yukarıda bahsedilen tüm bu unsurların gelişimi açısından büyük önem arz etmekte ve duyuşsal gelişimin kazanılmasında önemli rol oynamaktadır (70).

### **2.8.7. Oyun, Spor ve Fiziki Etkinliklerin Engelli Bireylerin Ahlak Gelişimi Üzerine Etkisi**

Ahlak gelişiminde, bireylerin toplumun tüm değerlerini özümsemesi, yaşadığı çevreye uyum sağlaması ve kendi ilke-değerlerini oluşturması büyük rol oynamaktadır. Bireyin içinde yaşadığı toplumun algıladığı değerleri bilmesi, algılaması ve anlaması, o toplumdaki yaşamının düzenli ve

huzurlu olmasına fayda sağlar. Her toplumun kendine has ahlak kuralları vardır, toplumsal mutluluk ise adaletin ve eşitliğin sağlanması, toplumun bütününde ahlak eğitim ve kurallarının gerçekleştirilmesi ile elde edilebilir (71).

Oyun, spor ve fiziki etkinlikler ortamında birey ahlak ve vicdan kavramlarını daha hızlı öğrenme fırsatı bulabilmektedir. Arzu ve isteklerini gerçekleştirirken, toplumun beklentilerine paralel olarak ne düzeyde kabul edilebileceği, nasıl ifade edilebileceğini ve diğerleriyle paylaşmanın önemini kavrar. Bu özgür ve yaratıcı ortamda öğretmenlerin otoritesine bağlı olarak doğru, yanlış, iyi, kötü, güzel ve çirkin değerlendirmelerin yerine, kendi bilgileri dahilinde değerler kazanmaları mümkün olabilir. Bu sayede bireylerin davranışları sürekli olarak yetişkin onayı doğrultusunda gerçekleştirilmemiş olur. Kendi kararlarını verebilmeyi, sorumluluk almayı ve sonuçlarına katlanmayı öğrenirler. Bu şekilde duygusal denge kurabilen, vicdanını kontrol edebilen, iç denetim yapabilen, kendine saygı duyan bir kişilik geliştirebilir (72).

Engelli bireylerinde arkadaşları ile birlikte oyun, spor ve fiziki etkinliklere katılmaları da toplum yaşamı için gerekli olan kuralları öğrenmelerine olanak sağlar. Oyun, spor ve fiziki etkinlikler ile sosyalleşen engelli bireyler öz benliklerinin ve diğer insanların haklarının farkına varırken paylaşmayı ve işbirliği yapmayı öğrenirler. Engelli bireylerin içinde yaşadığı toplumun kural ve ahlaki değerlerine saygı ve uyum gösterebilmesinde oyun, spor ve fiziki etkinliklerin önemi büyüktür. En önemlisi de kurallara uymanın gerekliliğini ve zorunluluğunu oyun oynarken eğlenerek öğrenmeleridir (73).

### **2.8.8. Oyun, Spor ve Fiziki Etkinliklerin Engelli Bireylerin Kişilik Gelişimi Üzerine Etkisi**

Kişilik bireyin sosyal, zihinsel, fiziksel ve duygusal özelliklerin devamlılık gösteren yönlerini içeren, bireyden bireye farklılık gösteren, ilişki şekilleri, davranışları, eğilimleri, tepkileri şekillendiren ana unsur olarak kabul edilmektedir. Başka bir deyişle kişilik; bireye özgü düşüncelerin ve davranışların belirlendiği sistemler bütünüdür (2).

Bireyin göstermiş olduğu her davranış yaşam ve kişilik özellikleri açısından bireyin özelliklerini yansıtmaktadır. Bu anlamda oyun, spor ve

fiziki etkinliklere katılmanın, bireyin kişilik oluşumu ve sosyal özelliklerinin gelişimine etki ettiğine vurgu yapılmaktadır (3).

Oyun, spor ve fiziki etkinliklerin kişilik gelişimi üzerine etkisini inceleyen birçok çalışmada, bu aktivitelere katılmanın engelli bireyler üzerinde pozitif yönde duygu durumu oluşturduğu ifade edilmiştir. Ayrıca oyun, spor ve fiziki etkinlik ortamlarında kurulan sosyal etkileşimler engelli bireylerin ilerleyen zamanlardaki davranışlarına önemli derecede etki etmektedir. Ebeveynler tarafından baskı altında yetiştirilen ve her şeyi mükemmel şekilde yapması beklenen engelli bireyin kişiliği ve neticede de davranışları bu mükemmeliyetçi tutumlardan olumsuz yönde etkilenmektedir. Oyun, spor ve fiziki etkinliklerde ise engelli bireyler, kuracakları ilişkiler sayesinde baskılardan uzaklaşıp kendilerini yeniden keşfetme ve ifade etme becerileri kazanırlar. Böylece daha sağlıklı bir kişilik gelişim fırsatı yakalamış olurlar (68).

## **2.9. Akran Reddi ve Engelli Bireyler**

Tüm gelişim alanlarını doğrudan veya dolaylı etkileyen akranlarla yaşanan olumlu ve olumsuz etkileşimler, farklı ilişki türlerinin meydana gelmesine neden olabilmektedir. Akran reddi de bu ilişki türlerinden birisidir. Akran reddi, gruptan dışlama, ilişkilere zarar verme, sosyal baskı kurma, hedef alınan kişiyi sosyal olarak yalnızlaştırma, oyun-etkinliklere dahil etmeme, arkadaşlık kurmama vb. gibi birçok davranışları içeren olumsuz bir ilişki türüdür (74).

Akran reddini gerçekleştiren bireyler, genellikle güçlü olan ya da akran reddine maruz kalan bireyler tarafından güçlü olarak algılanan bireylerdir. Bu bireyler genellikle akranları arasında etkin, popüler, girişken, aktif olma özelliğine ve düşmanlık hislerine sahip bireylerdir. Akran reddini gerçekleştiren bireylerin; saldırgan, kavgacı, yıkıcı, olumsuz benlik saygısına, düşük sosyal yeterliğe ve düşük sosyal beceriye sahip oldukları bilinmektedir. Az sayıda arkadaşına sahip olan bu bireyler de kendi olumsuz davranışlarının sonucu olarak akranları tarafından reddedilebilmektedirler (75).

Akran reddi engelli bireyler üzerinde kısa süreli; depresyon, yalnızlık, kaygı duyma, özgüven eksikliği, utanma, yakın arkadaşlıklar kuramama ve az sayıda arkadaş edinme, etkinliklere katılmama, akademik başarısızlık,

düşük sosyal yeterlilik, saldırganlık, vb. gibi kısa süreli negatif etkilere neden olabilmektedir. Akran reddine maruz kalan engelli bireye veya akran reddine sebep olan bireye zamanında müdahale edilmediği takdirde akran reddi uzun süreli bazı kalıcı olumsuz etkilere de neden olabilmektedir. Akran reddinin uzun süreli bazı etkileri arasında; engelli bireyin çevreye karşı güvensizlik duyması, saldırgan, kavgacı, çekingen, utangaç, kaygılı, üzüntülü, içe kapanık bir kişiliğinin gelişmesi, uyku problemi ve alt ıslatma, özgüven eksikliği, olumsuz benlik algısı, okuldan soğuma veya okulu bırakma isteği, kalıcı akademik başarısızlık, sosyal etkileşim fobisi, dikkat sorunları vb. gibi birçok olumsuz durumlar görülebilmektedir (9).

Ayrıca tipik gelişim gösteren akranları ile zaman geçirebilme fırsatı bulan engelli bireylerin; iletişim kurma, sosyal etkileşim ve destek alma noktasında daha şanslı oldukları ifade edilmektedir. Engelli bireylerde ifade edilen bu gibi gelişim alanlarında, daha hızlı ve etkili ilerlemelerin kaydedilebilmesi için, engelli bireylerin tipik gelişim gösteren akranları tarafından kabul görmeleri hayati öneme sahiptir (76).

## **2.10. Sosyal Beceriler ve Engelli Bireyler**

Sosyal beceriler, bireyin çevresindeki insanlarla sağlıklı ve karşılıklı ilişkiler kurması için gerekli olan becerileri içerir. Bu beceriler, bireylerin toplumdaki olumlu tepkiler almalarını ve sosyal ortamlardaki olumsuz tepkilerden kaçınmalarını sağlar (5).

Sosyal beceriler, bireyin olumlu veya olumsuz duygularını uygun şekilde ifade etmesini, bireysel haklarını korumasını, gerektiğinde başkalarından yardım istemesini ve isteği dışındaki talepleri reddetmesini kolaylaştıran becerilerdir. Ayrıca toplum tarafından verilen görev ve rolleri yerine getirebilmesi için bireyin benimsemesi gereken belirli davranışları da kapsamaktadır (77).

Engelli bireyler, yetersizliklerinin türüne ve düzeyine bağlı olarak yaşadıkları çevredeki akranlarını, ebeveynlerini veya kardeşlerini gözlemleyerek sosyal becerileri kazanma ve bu becerileri uygun bir biçimde sergileyebilme konusunda problemler yaşayabilmektedirler (78).

Sosyal becerilerin eksikliği, engelli bireylerin davranışsal repertuarlarında belirli sosyal davranışların olmadığı anlamına gelmektedir. Bu bireyler uyumsuz davranışları biriktirmedeki yetersizlikleri nedeniyle topluma ve

akranlarına uyumda zorluk yaşamakta ve sorunlu davranışların varlığı ile kişilerarası ilişkilerde sorunlar yaşayabilmektedirler (79).

### **2.11. Sosyal Yeterlilik ve Engelli Bireyler**

Sosyal yeterlilik, sosyal beceri kavramı ile sıklıkla eşanlamlı olarak kullanılmasına rağmen, sosyal becerileri de içeren çok daha geniş bir kavramdır. Sosyal yeterlilik, belirli bir durumda bireyin faaliyetlerinin genel doğası hakkında toplumun yargısını ifade ederken, sosyal beceri ise belirli bir sosyal durumda gerçekleştirilen davranışı ifade eder (80).

Sosyal yeterliliğe sahip olabilmek için bazı gerekli sözel ve sözel olmayan beceri davranışları mevcuttur. Bu davranışlar; başkalarıyla göz teması kurabilmek, uygun yüz ifadesini kullanabilmek, başkalarına karşı hissettiği yakınlığa göre uygun mesafede durabilmek, uygun fiziksel dokunmayı kullanabilmek, sesini uygun bir şekilde kullanabilmek, selamlayabilmek, yaşına uygun konuşabilmek, soru sorabilmek, sorulara uygun yanıtlar verebilmek, başkalarıyla çalışabilmek, oyuna katılabilmek, yardım etmek, özür dilemek, sıraya girebilmek, teşekkür edebilmek, yardım isteyebilmek, öfkesini kontrol edebilmek, eleştirileri kabul edebilmek, kıyafetine ve temizliğine dikkat edebilmek şeklinde sıralanabilir (81).

Sosyal yeterliliğe sahip engelli bireylerin aynı zamanda sosyal becerilere de sahip oldukları toplum tarafından kabul edilebilmektedir, ancak engelli bireylerin bu becerileri nerede ve nasıl kullanacağını öğrenememesi, sosyal beceri eksikliğine yol açmaktadır (82).

Sosyal yeterlilik, bireyin zaman içinde farklı durumlarda olumlu etkileşimleri sürdürürken kişisel hedeflere ulaşma yeteneğidir ve yaşam boyunca gelişime açıktır. Sosyal yeterlilik, engelli bireylerin iletişim kurma, problem çözme, karar verme, öz-yönetim ve akran ilişkileri gibi başkalarıyla olumlu sosyal ilişkiler kurmasını ve sürdürmesine yardımcı olan önemli bir sosyal göstergedir (83).

### **2.12. Olumsuz Sosyal Davranış ve Engelli Bireyler**

Olumsuz sosyal davranış; bireyler arası sosyalleşmeyi engelleyen agresiflik, hırçınlık, akranlarını reddetme, haklarına saldırma veya onlarla anlaşamama gibi olumsuz sosyal çıktılara neden olan davranışları içeren

olumsuz bir durumu ifade eder. Bireyin uygun olamayan mizacını, karakter olarak olumsuz sosyal yapısını yansıtan ve doğrudan olumsuz sosyal sonuçlara neden olan davranışlar olarak tanımlanabilir (84).

Ebeveynlerin eğitim ve maddi durumları, sosyokültürel altyapıları veya çocuk yetiştirme yöntemleri engelli bireylerin sosyal davranış özellikleri üzerinde etkili olmaktadır. Aşırı kontrolcü, sıkıcı, ceza veren ebeveynler, engelli bireyin kendine yönelik endişe-korkuya sebebiyet vermekte ve çocuğun çevresine yönelik olumsuz tutum içerisine girmesi ve buna bağlı olarak ta olumsuz sosyal davranış sergilemesine neden olabilmektedir (85).

Sosyal beceri ve sosyal yetersizlik engelli bireylerin sosyal davranışları üzerinde önemli etkiye sahip iki temel unsurdur. Bu unsurların eksikliğinden kaynaklanan olumsuz sosyal davranışlar gün geçtikçe alışkanlık haline dönüşebilir ve ileriki yaşlarda daha ciddi sonuçlara yol açabilmektedir. Engelli bireylerin olumsuz sosyal davranışlara yönelmesini engellemek için daha erken yaşlarda sosyal davranışları olumlu etkileyen ve sosyal becerilerin gelişimine katkı sağlayan etkinliklere dahil edilmeleri gerekmektedir. Çünkü sosyal beceriler erken yaşlardan itibaren gelişmeye başlar. Sosyal becerileri gelişmiş olan engelli bireylerde olumsuz sosyal davranışlar daha az görülürken, olumlu sosyal davranışlarda ise gün geçtikçe düzenli bir artış görülebilmektedir (86).

### **2.13. Problemlı Davranışlar ve Engelli Bireyler**

Problemlı davranış, bireyin becerilerini geliştirmesini engelleyen, bireyin potansiyelini olumsuz yönde etkileyen, çevresine ve kendisine rahatsızlık veren her türlü davranıştır. Bireyi içinde bulunduğu topluluktan uzaklaştıran, yeni şeyler öğrenmesini engelleyen, çevreye veya kendisine zarar veren, içinde yaşanan toplumun normlarına saygı duyulmayan davranış kalıplarını içerir. Problem davranışlar bağlamında sosyal becerilerin etkisinin belirlenmesi, bu iki faktör arasındaki ilişkilerin akran ilişkileri üzerindeki etkisini değerlendirmek açısından önemlidir (87).

Problemlı davranışlar sıklık, süre ve şiddet bakımından kültürel ve toplumsal değerleri ihlal eden, engelli bireylerin yeni bilgi edinmelerini ve öğrenmelerini engelleyen, ilişkileri olumsuz etkileyen, bireylere veya çevrelerine zarar veren ve süreklilik gösteren davranışları ifade eder. Başka bir deyişle, bireyin sorunlu davranışlarda bulunmama konusunda yeterli

beceriye sahip olmasına rağmen, kendisinden problemlı davranışı yapmaması istendiği halde kendisi veya başkaları için zararlı davranışlarda bulunması durumu olarak ifade edilmiştir (88).

Engelli bireylerin sahip oldukları problemlı davranışlar, onların akranları tarafından reddedilmesine neden olabilirken, bu reddedilme de nihayetinde engelli bireylerde yeni problemlı davranışların ortaya çıkmasına neden olabilmektedir. Bu karşılıklı olumsuz etkileşimin engelli bireyler açısından daha fazla uyum problemini beraberinde getirdiği de ifade edilmektedir (76).

## 3. GEREÇ ve YÖNTEM

### 3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, betimsel ve ilişkisel tarama modelinde bir araştırma olarak kurgulanmıştır. Belli bir konudaki herhangi bir durumu tespit etmeyi amaçlayan araştırmalar, betimsel araştırma olarak nitelendirilmektedir (89, 90). Bu araştırma kapsamında Oyun / Spor ve Fiziki Etkinlikler Dersi Akran Reddetme Ölçeği Öğretmen Formu (OSFEDARÖF) aracılığı ile öğretmenlerin kendi öğrencileri hakkında akranları tarafından reddedilme durumlarına ilişkin görüşlerinin, tanımlanması ya da betimlenmesi bu duruma örnek verilebilir. İlişkisel araştırma modelinde ise asıl amaç, değişkenler arası ilişkileri ve bu ilişkilerin düzeyini incelemek olarak ifade edilebilir. Bir başka ifadeyle, mevcut sorun ve bu sorunla ilgili durumları, değişkenleri ve değişkenler arası ilişkileri ortaya koymaktır (89, 91). Öğretmen nazarında, öğrencilerinin sosyal becerileri ve sosyal davranış düzeylerinin akran reddi açısından ilişkisini belirleyen bu model, ilişkisel araştırmayı nitelemektedir. Bu araştırmada ilk aşamada OSFEDARÖF'nin faktör analizi ile betimlenmiş, ikinci aşamada ise bağımlı değişkenler arasındaki ilişkiler analize alınmıştır. Araştırmanın amaçları bakımından bu durum değerlendirildiğinde, araştırmanın betimsel ve ilişkisel araştırma modellerine uygun olduğunu söylemek mümkündür.

### 3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

#### 3.2.1. Evren

Araştırmanın evrenini Doğu Anadolu Bölgesinde yer alan Malatya, Elazığ, Bingöl, Muş, Erzurum ve Van illerinde bulunan, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı I., II. ve III. kademe Özel Eğitim Uygulama Okullarında görevli 500 öğretmenden oluşturmaktadır. Araştırmanın evreninde Beden Eğitimi Öğretmenleri ve Özel Eğitim Öğretmenleri yer almaktadır.

Araştırmada kullanılacak ölçeklerin Doğu Anadolu Bölgesinde bulunun 14 il arasından Malatya, Elazığ, Bingöl, Muş, Erzurum ve Van illerinde uygulanmasının sebebi bu illerde bulunan Özel Eğitim Uygulama



Okullarının sayılarının yeterli düzeyde olması, okullardaki öğrenci ve öğretmen sayılarının diğer illere göre daha fazla olmasıdır. Araştırmanın Doğu Anadolu Bölgesindeki okullarda yapılmasının diğer önemli nedenleri ise; araştırmacıların da aynı bölgede yaşıyor olmaları ve veri toplama açısından ekonomikliğin gözetilmesi, bu illerin coğrafi konum, gelişmişlik düzeyi veya ekonomik durum vb. gibi nedenlerden dolayı diğer bölgelere göre dezavantajlı olmaları ve bu bölgede yapılan bilimsel araştırma sayılarının diğer bölgelere göre daha az olmasıdır.

### 3.2.2. Örneklem

Araştırmanın örneklemini Doğu Anadolu Bölgesi'ndeki Malatya, Elazığ, Bingöl, Muş, Erzurum ve Van illerinde bulunan ve Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı I., II. ve III. kademe Özel Eğitim Okulları da görevli 300 öğretmenden oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi 63 Beden Eğitimi Öğretmeni ve 253 Özel Eğitim Öğretmeni olmak üzere toplam 316 öğretmenden oluşmaktadır.

Araştırmanın güvenilirlik ve geçerlilik düzeylerinin yüksek olması açısından evrenin en az %60'ını meydana getiren 300 öğretmen örneklem grubu olacak şekilde çalışmaya dâhil edilmiştir. Araştırma ölçek çalışması olduğu için araştırmanın sonuçlarının doğru çıkması hedeflenmiş ve örneklem sayısı buna göre belirlenmiştir. Araştırmanın örneklem sayısının hesaplanmasında İnönü Üniversitesi akademisyenleri tarafından güç analizi ve örneklem sayısını belirlemek için geliştirilen programı kullanılmıştır (92).

Araştırmada ölçeklerin uygulandığı illerdeki okulların adları ve öğretmen sayıları:

#### - Bingöl

1. Merkez-Özel Eğitim Uygulama Okulu I. Kademe- 40 öğretmen.
2. Merkez-Özel Eğitim Uygulama Okulu II. Kademe- 21 öğretmen.
3. Merkez-Özel Eğitim Uygulama Okulu III. Kademe- 26 öğretmen.

#### - Elazığ

1. Merkez- Özel Eğitim Uygulama Okulu I. Kademe- 19 öğretmen.
2. Merkez- Özel Eğitim Uygulama Okulu II. Kademe- 9 öğretmen.

- **Erzurum**

1. Palandöken- Recep Birsin Özen Özel Eğitim Uygulama Okulu I. Kademe-18 öğretmen.
2. Palandöken-Özel Eğitim Uygulama Okulu III. Kademe-22 öğretmen.
3. Yakutiye-Özel Eğitim Uygulama Okulu I. Kademe-15 öğretmen.

- **Malatya**

1. Yeşilyurt- İbni Sina Özel Eğitim Uygulama Okulu II. Kademe-50 öğretmen.
2. Yeşilyurt- Ali Kuşçu Özel Eğitim Uygulama Okulu III. Kademe-15 öğretmen.

- **Muş**

1. Merkez- Özel Eğitim Uygulama Okulu I. Kademe-34 öğretmen.
2. Merkez- Ali Kuşçu Özel Eğitim Uygulama Okulu III. Kademe-15 öğretmen.

- **Van**

1. Edremit-Ayhan Şahenk Özel Eğitim Uygulama Okulu I. Kademe - 39 öğretmen.

Yukarıda belirtilen 6 ilde bulunan 13 adet okulda görevli toplam 323 öğretmene 2 adet ölçek uygulanmıştır. Ancak 7 öğretmenin ölçekleri uygun bir şekilde doldurmadığı tespit edilmiş ve o ölçekler iptal edilerek araştırmaya dahil edilmemiştir.

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada katılımcılar hakkında genel bilgi edinmek için ‘*Kişisel Bilgi Formu*’, katılımcıların öğretmenlerden oluşması ve araştırmanın Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı okullarda yapılıyor olmasından dolayı “*Okul Sosyal Davranış Ölçeği*”, engelli öğrencilerin sosyal becerileri ve sosyal davranışlarının akran reddine etkisinin araştırılması için araştırmacılar tarafından Türkçe ’ye uyarlanan “*Oyun/Spor ve Fiziki Etkinlikler Dersi Akran Reddetme Ölçeği Öğretmen Formu*” veri toplama araçları olarak kullanılmıştır.

Ölçeklerin uygulanma aşamasından önce, araştırmının uygulanabilmesi için etik kurul kararı, ölçeklerin araştırmada kullanılabilmesi için geliştiren kişilerden ölçek kullanım izinleri ve anketin uygulanacağı öğretmenlerin okullarının bağlı olduğu Milli Eğitim Bakanlığının ilgili biriminde yasal izinler alınmıştır. Araştırmaya dahil edilen öğretmenlere ve ilgili kurumlara araştırmada kapsamında elde edilen verilerin, araştırma dışında üçüncü şahıslarla paylaşılmayacağına garantisini verilmiş ve öğretmenler araştırmaya gönüllü katılım esasına göre dahil edilmiştir. Bu bölümde bahsedilen tüm resmi izin yazıları tezin ekler bölümünde sunulmuştur.

### **Kişisel Bilgi Formu**

Kişisel bilgi formu araştırmaya katılan öğretmenler hakkında genel bilgi toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır ve 9 maddeden oluşmaktadır. Kişisel bilgi formunda öğretmenler için yaş, cinsiyet, branş, meslekteki toplam çalışma yılı, yaşadığı şehir, çalışılan okulun eğitim kademesi (okul türü), engelli öğrenci sayısı, engelli öğrencilerinin engel türleri, bulunduğu okulda kaç yıldır hizmet verdiği vb. gibi bilgilerin edinileceği maddeler yer almaktadır.

### **Okul Sosyal Davranış Ölçeği**

Araştırmada 1993 yılında Kenneth W. Merrell tarafından geliştirilen ve M. Y. Yüksel tarafından Türkçe'ye uyarlanarak geçerlilik ve güvenirlik çalışması yapılmış olan Okul Sosyal Davranış Ölçeği (OSDÖ) kullanılmıştır (93). Okul Sosyal Davranış Ölçeği; öğretmenlerin öğrencileri hakkındaki bilgilerine ve gözlemlerine dayanarak öğrencilerin eğitim ortamlarındaki davranışlarını derecelendirmeye yöneliktir. Ölçeğin kuramsal yapısına bakıldığında; ölçeğin sosyal becerilerin tüm alt alanlarını da değerlendirebilecek özellikte olduğu söylenebilir. Ölçek, eğitimin her kademesinde eğitim alan öğrencilerin öğretmenleri tarafından değerlendirilmesine imkân sağlayacak şekilde beşli likert modeline uygun olarak geliştirilmiştir ve iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm öğrencilerin sosyal yeterlilik açısından değerlendirilebilmesi için oluşturulmuştur ve toplamda otuz iki maddeden meydana gelmektedir. Ölçeğin ikinci bölümü ise öğrencilerin olumsuz sosyal davranışlar açısından değerlendirilebilmesi için oluşturulmuştur ve otuz üç maddeden meydana gelmektedir. Ölçeğin güvenirliği için yapılan çalışmalarda Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ile incelenmiş ve araştırma sonuçları  $p < .001$  düzeyinde olumlu çıkmıştır ( $r = .83$  ile  $.99$  arasında). Bu

analizler 2 ölçeğin alt boyutları için de ayrı ayrı yapılmış ve Türkçe ölçeğinde büyük ölçüde orijinal İngilizce formu kadar güvenilir olduğu ifade edilmiştir. Cronbach, Spearman Brown ve Guttman Split - Half teknikleriyle ölçeğin iç tutarlılığı.  $r = .91$  ile  $.98$  arası güvenilirlik değerleri ile ölçeğin yüksek iç tutarlılık düzeyine sahip olduğu belirlenmiştir. Türkçe' ye uyarlanan ölçeğin güvenilirlik düzeylerinin orijinali gibi yüksek olduğu belirlenmiştir (93).

Ölçeğin araştırmada kullanılabilmesi için ölçeği geliştiren Müge Yukay'dan mail yoluyla gerekli izinler alınmış ve evraklar ekler kısmında mevcuttur.

***Okul Sosyal Davranış Ölçeğinin Sosyal Yeterlilik Bölümü;*** kişilerarası ilişkiler, öz denetim ve akademik beceriler olmak üzere toplam üç alt boyuttan oluşmaktadır.

Bu alt boyutlar aşağıda açıklanmıştır;

**a) Kişilerarası İlişkiler Alt Boyutu:** Belirtilen varyansın %59.1'i temsil etmektedir ve 4, 5, 6, 9, 11, 19, 21, 22, 25, 26, 28, 29, 30 ve 32 maddeleri olmak üzere toplam on dört maddeden oluşmaktadır. Bu alt boyut çocukların pozitif yönde ilişki kurma becerilerini ve birbirlerinin sosyal kabulünü değerlendirmektedir.

**b) Öz Denetim Becerisi Boyutu:** Belirtilen varyansın %6.7'si temsil etmektedir ve 1, 7, 12, 15, 16, 17, 23, 24, 27 ve 31 maddeleri olmak üzere toplamda on madden oluşmaktadır. Bu alt boyut okul kurallarını ve bu kurallara uyulması ile ilgili beklentilere yönelik sosyal becerileri, kendi kendini yönetme gibi becerileri değerlendirmektedir.

**c) Akademik Beceriler Alt Boyutu:** Belirtilen varyansın %5.9'nu temsil etmektedir ve 2, 3,8, 10, 13, 14, 18 ve 20 maddeleri olmak üzere toplamda sekiz maddeden oluşmaktadır. Bu alt boyut akademik işlere uyum sağlama ve sahip olunan performansı daha iyi kullanmayı değerlendirmektedir.

**Okul Sosyal Davranış Ölçeğinin Olumsuz Sosyal Davranışlar Bölümü;** son faktör analizinde antisosyal-agresif, saldırgan-sinirli ve yıkıcı-talep kar olmak üzere toplam üç alt boyut olarak belirlenmiştir.

**a) Saldırgan-Sinirli Alt Boyutu:** Belirtilen varyansın %61.4'ünü temsil etmektedir ve 1, 7, 8, 9, 11, 13, 14, 15, 20, 21, 22, 27, 29 ve 32 maddeleri olmak üzere toplamda on dört maddeden oluşmaktadır. Bu alt boyut; can sıkıcı, bencil ve tam ters davranışları değerlendirmektedir.

- b) Antisosyal-Agresif Alt Boyutu: belirtilen varyansın %4.7'si temsil etmektedir ve 2, 3, 4, 5, 6, 12, 17, 18, 19 ve 25 maddeleri olmak üzere toplamda on maddeden oluşmaktadır. Bu alt boyutta; akranlarına ve diğer insanlara zarar vermeyi ifade eden, okul kurallarına karşı tepkili davranışlarını değerlendirmektedir.
- c) Yıkıcı-Talepkâr Alt Boyutu: Belirtilen varyansın %3.6'sı temsil etmektedir ve 10, 16, 23, 24, 26, 28, 30, 31 ve 33 maddeleri olmak üzere toplamda dokuz maddeden oluşmaktadır. Bu alt boyutta; diğer insanlardan uygun olmayan, aşırı beklenti ve talepleri, aksi davranışlar, devam eden okul faaliyetlerini engellemeye yönelik davranışları değerlendirmektedir (93).

### **3.4. Causes of Peer Rejection Scale Adlı Ölçeğin, “Oyun/Spor ve Fiziki Etkinlikler Dersi Akran Reddetme Ölçeği Öğretmen Formu” Olarak Türkçe’ye Uyarlama Çalışması**

Araştırma kapsamında, engelli bireylerin oyun / spor ve fiziki etkinlikler dersinde akran reddine maruz kalma durumlarını öğretmen görüşlerine göre ölçmek için Boyce'nin (94) geliştirdiği “*Causes of Peer Rejection Scale* (Akran reddetme nedenleri ölçeği) ölçeğinin Türkçe 'ye uyarlama çalışması yapılmıştır. Uyarlama çalışması yapılmadan önce mail yolu ile A. Boyce'den ölçek kullanım izni alınmıştır, bu izin ve ölçeğin orijinali ekler bölümünde sunulmuştur. Otuz ifade ve beş alt boyuttan (fiziksel görünüş, konuşma becerisi, problemleri davranışlar, akademik durum, sosyal beceriler) oluşan Causes of Peer Rejection Scale (akran reddetme nedenleri ölçeğini) alanında uzman akademisyenler tarafından incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda ölçeğin orijinalindeki akademik durum alt boyutunun araştırmanın amacına uygun olmadığı görülmüş ve 5 ifadeli bu alt boyut ölçekten çıkarılmış ve geriye 25 ifade ve 4 alt boyut kalmıştır.

Boyce'nin (94) yaptığı çalışmada kullandığı orijinal ölçekte, alt boyutlara ait güvenilirlik katsayıları .66 ile .84 arasında değişirken, ölçeğin toplam güvenilirlik katsayısı .86 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin orijinal formundaki “çocuğunuz” ifadesi yerine, bu çalışmadaki soru formunda “öğrenciniz” ifadesi kullanılmış, ayrıca ölçekteki önermelere “oyun / spor ve fiziki etkinlikler dersinde” ifadesi eklenmiştir.

Fiziksel görünüş alt boyutu; engelli bireylerin fiziksel görünüş yetersizliğini tespit etmeye çalışan, “Öğrenciniz oyun/spor ve fiziki etkinlikler dersinde akranları tarafından **Kulak yapısından** dolayı reddedilir.” ve “Öğrenciniz oyun/spor ve fiziki etkinlikler dersinde akranları tarafından **Kol ve bacak yapısından** dolayı reddedilir.” gibi ifadelerin olduğu, toplam dört ifadeden (1.2.3.4. ifadeler) oluşmaktadır.

Konuşma becerisi alt boyutu; engelli bireylerin konuşma becerisi yetersizliğini ortaya koyan, “Öğrenciniz oyun/spor ve fiziki etkinlikler dersinde akranları tarafından **Konuşmasında takılmalar (kekeme)** olduğundan dolayı reddedilir.” ve “Öğrenciniz oyun/spor ve fiziki etkinlikler dersinde akranları tarafından **Çok fazla konuştuğu** için reddedilir.” gibi ifadelerin olduğu, toplam sekiz ifadeden (5.6.7.8.9.10.11.12. ifadeler) oluşmaktadır.

Problemlili davranışlar alt boyutu; engelli bireylerin sergiledikleri problemlili davranışları yansıtan, “Öğrenciniz oyun/spor ve fiziki etkinlikler dersinde akranları tarafından **Sırasını beklemediği** için reddedilir.” ve “Öğrenciniz oyun/spor ve fiziki etkinlikler dersinde akranları tarafından **Kurallara uymadığı** için reddedilir.” gibi ifadelerin olduğu, toplam beş ifadeden (13.14.15.16.17. ifadeler) oluşmaktadır.

Sosyal beceriler alt boyutu; engelli bireylerin sergiledikleri sosyal beceri yetersizlik düzeyini yansıtan, “Öğrenciniz oyun/spor ve fiziki etkinlikler dersinde **Diyalogları başlatma yeteneği eksik** olduğu için reddedilir.” ve “Öğrenciniz oyun/spor ve fiziki etkinlikler dersinde **Akranlarına karşı ilgisiz davrandığı** için reddedilir.” gibi ifadelerin olduğu, toplam beş ifadeden (18.19.20.21.22. ifadeler) oluşmaktadır.

Araştırmada kullanılmak üzere “Oyun/Spor ve Fiziki Etkinlikler Dersi Akran Reddetme Ölçeği Öğretmen Formu (OSFEDARÖF)” olarak isimlendirilen ölçeğin Türkçe’ye ve İngilizce’ye hakim üç uzman ve bir alan uzmanı tarafından çevrili yapılmıştır. OSFEDARÖF, Türk kültürü açısından geçerli ve güvenilir bir ölçek olup olmadığını belirlemek için, açıklayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizine (DFA) alınmıştır. OSFEDARÖF’nin orijinalinde olduğu gibi faktör yapısını korumasına rağmen, ifade kaybına uğramış, fiziksel görünüş alt boyutundaki üç önerme ölçek formundan çıkarılarak, bu araştırmada 22 ifadeden oluşmuştur. OSFEDARÖF’nin dört faktörüne ait güvenilirlik katsayılarının .88 ile .94 arasında değiştiği ve ölçeğin toplam güvenilirlik katsayısının ise .93 olduğu

tespit edilmiştir. Araştırmada kullanılan OSFEDARÖF'nin, Türkçeye uyarlanan öğretmen formuna ait, AFA ve DFA'ya ilişkin sonuçlar araştırmanın bulguları kısmında detaylı raporlanmıştır.

### 3.5. Verilerin toplanması

Araştırmada için veri toplamak amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nden gerekli resmi izinler alınmıştır. Önceden belirlenen tüm okullara tek tek gidilerek, veri toplanacak okulların yöneticileri ile görüşülmüş ve araştırma hakkında detaylı bilgi verilmiştir. Daha sonra bu okullardaki araştırmaya dahil edilen öğretmenlerle görüşülerek araştırmanın amacı, önemi ve kapsamı hakkında detaylı bilgi verilmiştir. Araştırmada kullanılacak ölçekler öğretmenlere bire bir uygulanmış ve doğru veri toplanması konusunda araştırmacılar tarafından gerekli hassasiyet gösterilmiştir.

### 3.6. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen veriler üzerinde, aritmetik ortalama, standart sapma, frekans/yüzde, çok değişkenli normallik için çarpıklık ve basıklık değerleri gibi tanımlayıcı istatistiklerin yanında, normal dağılım testi, (Kolmogorov-Smirnov test), örneklem yeterliliği testi (Kaiser-Meyer-Olkin), küresellik testi (Bartlett's Sphericity test) AFA, DFA, korelasyon testi (spearman test), ikili karşılaştırmalarda t-testi (Mann-Whitney U test), çoklu karşılaştırmalarda varyans analizi (Kruskal Wallis-H test) testi yapılmıştır. Varyans analizi testlerini yaptıktan sonra, hangi kategoriler arasında anlamlı farklılık olduğunu belirlemek için yapılan, ikili karşılaştırmalardan kaynaklanabilecek tip I hatayı önlemek amacıyla Bonferroni düzeltme yönteminden yararlanılmıştır. Anlamlılık düzeyi (0.05) yapılan Mann-Whitney U testi miktarına bölünmüş ve mesleki kıdem, eğitim kademesi (okul türü), mevcut okuldaki araştırma süresi değişkenleri için yeni anlamlılık düzeyi 0.017, yaşanan şehir değişkeni için ise, yeni anlamlılık düzeyi 0.003 olarak belirlenmiştir. Araştırmada kullanılmak üzere Türkçe 'ye uyarlanan "*Causes of Peer Rejection Scale*" ölçeğinin güvenilirlik ve geçerlik analizleri LISREL 8.7 paket programı kullanılarak yapılırken, tezdeki hipotezleri test etmek için analiz aşamasında IBM SPSS 22.0 paket programı kullanılmıştır.

## 4. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, tez kapsamında toplanan veriler üzerinde yapılan analiz sonuçlarına ilişkin bulgular sunulmuştur. Araştırmada kullanılan OSFEDARÖF'ye ilişkin, AFA ve DFA sonuçlarına ilişkin bilgiler bu bölümde yer almaktadır. Yine tez araştırması kapsamında demografik değişkenlerine ait tanımlayıcı analiz sonuçları ve önerilen hipotezlere ait test sonuçları bu bölümde raporlanmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgilerine ait tanımlayıcı istatistikler tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1.** Öğretmenlerin demografik özelliklerine göre istatistiksel dağılımları

Değişkenler	N	%	Değişkenler	N	%
<b>Cinsiyet</b>			<b>Yaşanılan Şehir</b>		
Kadın	164	51.9	Bingöl	46	14.5
Erkek	152	48.1	Malatya	75	23.7
<i>Toplam</i>	<i>316</i>	<i>100.0</i>	Muş	48	15.2
<b>Mesleki Kıdem</b>			Erzurum	59	18.7
Öğretmen	219	69.3	Van	48	15.2
Uzman Öğretmen	41	13.0	Elazığ	40	12.7
Başöğretmen	56	17.7	<i>Toplam</i>	<i>316</i>	<i>100.0</i>
<i>Toplam</i>	<i>316</i>	<i>100.0</i>	<b>Branş</b>		
<b>Eğitim Kademesi</b>			Beden Eğitimi Öğretmeni	63	19.9
İlkokul	107	33.9	Özel Eğitim Öğretmeni	253	80.1
Ortaokul	111	35.1	<i>Toplam</i>	<i>316</i>	<i>100.0</i>
Lise	98	31.0	<b>Mevcut Okuldaki Çalışma Süresi</b>		
<i>Toplam</i>	<i>316</i>	<i>100.0</i>	1 - 3 yıl arası	173	54.7
<b>Öğrencinin Engel Türü</b>			4 - 6 yıl arası	99	31.3
Bedensel	85		7 yıl ve üstü	44	13.9
Zihinsel	256		<i>Toplam</i>	<i>316</i>	<i>100.0</i>
İşitme	22		<b>Yaş</b>		
Görme	7		Ortalama	30.66	
Otizm	186		Standart Sapma	6.93	
Özel Öğrenme Güçlüğü	38		Minimum	21	
Dikat Eks. Hip. Bozukluğu	35		Maksimum	63	
<b>Engelli Öğrenci Sayısı</b>					
Ortalama	5.09				
Standart Sapma	2.12				
Minimum	1				
Maksimum	10				



Tablo 1'e bakıldığında çalışmaya katılan toplam öğretmenlerin %51,9'unu kadın öğretmenlerin, %48,1'ini ise erkek öğretmenlerin oluşturduğu görülmektedir. Öğretmenlerin yaşamakta olduğu şehir değişkenine ilişkin bulgular incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin %14,5'inin Bingöl, %23,7'sinin Malatya, %15,2'sinin Muş, %18,7'sinin Erzurum %15,2'sinin Van, %12,7'sinin ise Elazığ ilinde yaşadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine ilişkin sonuçlara bakıldığında, öğretmenlerin %69,3'ünün göreve yeni başlayan öğretmen, %13,0'ının uzman öğretmen, %17,7'sinin ise başöğretmen statüsünde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin çalıştığı eğitimin kademesi (okul türü) değişkenine bakıldığında, öğretmenlerin %33,9'unun ilkokul, %35,1'inin ortaokul, %31,0'ının lise kademesinde görev yapmakta olduğunu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %19,9'unun beden eğitimi ve spor öğretmeni, 80,1'inin ise özel eğitim öğretmeni olarak görev yaptığı belirlenmiştir. Bu öğretmenlerin 54,7'sinin 1-3 yıl arası, %31,3'ünün 4-6 yıl arası, %13,9'unun ise 7 yıl veya daha fazla süredir buldukları mevcut okulda görev yaptıkları tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin eğitim verdiği engelli öğrencilerden 85'i bedensel engelli, 256'sı zihinsel engelli, 22'si işitme engelli, 7'si görme engelli, 186'sı otizmlili, 38'i özel öğrenme güçlüğüne ve 35'i ise dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğuna sahip öğrencilerdir (bir öğrenci aynı anda birden fazla engelle sahip olabilmektedir). Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş aralığının 21-63 arasında olduğu ve yaş ortalamalarının ise 30.66 olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin sorumluluğundaki engelli öğrenci sayısının 1 ile 10 arasında değiştiği ve öğretmenlerin ortalama 5.09 engelli öğrenciden sorumlu olduğu tespit edilmiştir (Bkz. Tablo 1).

#### 4.1. Açıklayıcı Faktör Analizi Aşaması

Araştırmada kullanılan OSFEDARÖF'ye ilişkin yapı geçerliğini ve faktör yapılarını tespit etmek amacıyla ilk olarak AFA (Açıklayıcı faktör analizi) yapılmıştır. AFA'da temel bileşenler (Principal Components) analizi ve varimax döndürme tekniği benimsenmiştir. Verilerin, faktör analizine uygun olup olmadığı belirlemek için örneklem yeterliliği testi (KMO) yapılmıştır. Literatürde KMO değerinin 80'in üzerinde çıkması örneklem yeterliliği bakımından mükemmel, .70 ve üzeri çıkması iyi, .60 ve üzeri çıkması vasat .50'nin altında çıkması ise örneklemin yetersiz olduğu şeklinde

değerlendirilmektedir (95). Faktör analizi yapabilmek için, bir diğer parametre de değişkenler arasında yeterli düzeyde ( $p < 0.05$ ) anlamlı ilişkinin varlığına rastlanılmasıdır (96). Bu maksatla değişkenler arasındaki korelasyon düzeyinin tespitine yönelik olarak Bartlett's küresellik testine bakılmıştır. Faktör sayısına karar verirken, özdeğeri (eigenvalue) 1'den büyük faktörler değerlendirilmeye alınmıştır.

Tablo 2'de OSFEDARÖF'nin dört alt boyutuna ait toplam 25 ifadenin ortalama, standart sapma, basıklık ve çarpıklık değerlerine ilişkin bulgular yer almaktadır.

**Tablo 2.** Oyun/spor ve fiziki etkinlikler dersi akran reddetme ölçeği öğretmen formu tanımlayıcı istatistikler

OSFEDARÖF (Gözlenen Değişkenler)	$\bar{X}$	ss	Çarpıklık	Basıklık
<b>Fiziksel Görünüş (FG)</b>				
FG1: Öğrenciniz oyun/spor ve fiziki etkinlikler dersinde akranları tarafından dışlarından dolayı reddedilir.	1.41	0.731	1.878	3.068
FG2: Öğrenciniz oyun/spor ve fiziki etkinlikler dersinde akranları tarafından saçlarından dolayı reddedilir.	1.40	0.72	<b>1.963</b>	<b>3.545</b>
<b>*FG3: Öğrenciniz oyun/spor ve fiziki etkinlikler dersinde akranları tarafından kulak yapısından dolayı reddedilir.</b>	<b>1.34</b>	<b>0.64</b>	<b>2.053</b>	<b>4.107</b>
FG4: Öğrenciniz oyun/spor ve fiziki etkinlikler dersinde akranları tarafından kilosundan dolayı reddedilir.	1.53	0.91	1.828	2.691
<b>*FG5: Öğrenciniz oyun/spor ve fiziki etkinlikler dersinde akranları tarafından boyundan dolayı reddedilir.</b>	<b>1.46</b>	<b>0.81</b>	<b>2.050</b>	<b>4.036</b>
<b>*FG6: Öğrenciniz oyun/spor ve fiziki etkinlikler dersinde akranları tarafından göz yapısından dolayı reddedilir.</b>	1.42	0.77	<b>2.027</b>	3.851
FG7: Öğrenciniz oyun/spor ve fiziki etkinlikler dersinde akranları tarafından kol ve bacak yapısından dolayı reddedilir.	1.58	0.94	1.704	2.211
<b>Konuşma Becerisi (KB)</b>				
KB8: Öğrenciniz oyun/spor ve fiziki etkinlikler dersinde akranları tarafından konuşmadaki zorluğundan (peltek) dolayı reddedilir.	1.90	1.15	1.111	0.073
KB9: Öğrenciniz oyun/spor ve fiziki etkinlikler dersinde akranları tarafından konuşmasında takılmalar (kekeme) olduğundan dolayı reddedilir.	1.84	1.13	1.175	0.189
KB10: Öğrenciniz oyun/spor ve fiziki etkinlikler dersinde akranları tarafından ses tonu farklı olduğu için reddedilir (burnundan konuşuyormuş gibi).	1.71	1.00	1.383	1.077

<b>KB11:</b> Öğrenciniz oyun/spor ve fiziki etkinlikler dersinde akranları tarafından çok yüksek sesle konuştuğu için reddedilir.	1.98	1.20	0.910	-0.525
<b>KB12:</b> Öğrenciniz oyun/spor ve fiziki etkinlikler dersinde akranları tarafından kendi kendine farklı sesler çıkardığı (geveleyip mırıldanma) için reddedilir.	2.19	1.25	0.582	-1.068
<b>KB13:</b> Öğrenciniz oyun/spor ve fiziki etkinlikler dersinde akranları tarafından konuyla alakasız konuştuğu için reddedilir.	2.10	1.29	0.812	-0.705
<b>KB14:</b> Öğrenciniz oyun/spor ve fiziki etkinlikler dersinde akranları tarafından Çok fazla konuştuğu için reddedilir.	2.19	1.30	0.654	-0.973
<b>KB15:</b> Öğrenciniz oyun/spor ve fiziki etkinlikler dersinde akranları tarafından akranlarına konuşarak karşılık veremediği için reddedilir.	2.41	1.38	0.376	-1.367
<b>Problemli Davranışlar (PD)</b>				
<b>PD16:</b> Öğrenciniz oyun/spor ve fiziki etkinlikler dersinde akranları tarafından akranlarını ısırdığı için reddedilir.	3.02	1.45	-0.309	-1.444
<b>PD17:</b> Öğrenciniz oyun/spor ve fiziki etkinlikler dersinde akranları tarafından sırasını beklemediği için reddedilir.	3.13	1.39	-0.505	-1.255
<b>PD18:</b> Öğrenciniz oyun/spor ve fiziki etkinlikler dersinde akranları tarafından başkalarına vurduğu için reddedilir.	3.41	1.33	<b>-0.804</b>	-0.690
<b>PD19:</b> Öğrenciniz oyun/spor ve fiziki etkinlikler dersinde akranları tarafından Başkalarına tükürdüğü için reddedilir.	3.35	1.36	-0.766	-0.822
<b>PD20:</b> Öğrenciniz oyun/spor ve fiziki etkinlikler dersinde akranları tarafından kurallara uymadığı için reddedilir.	3.36	1.32	-0.801	-0.720
<b>Sosyal Beceriler (SB)</b>				
<b>SB21:</b> Öğrenciniz oyun/spor ve fiziki etkinlikler dersinde akranları ile oyun oynama yeteneği eksik olduğu için reddedilir.	2.92	1.34	-0.240	-1.417
<b>SB22:</b> Öğrenciniz oyun/spor ve fiziki etkinlikler dersinde diyalogları başlatma yeteneği eksik olduğu için reddedilir.	2.84	1.35	-0.094	-1.422
<b>SB23:</b> Öğrenciniz oyun/spor ve fiziki etkinlikler dersinde uygun göz teması sağlayamadığı için reddedilir.	2.76	1.37	-0.025	<b>-1.469</b>
<b>SB24:</b> Öğrenciniz oyun/spor ve fiziki etkinlikler dersinde akranları kendisine bir şey söylediği zaman dikkatlice dinlemediği için reddedilir.	2.87	1.38	-0.122	-1.448
<b>SB25:</b> Öğrenciniz oyun/spor ve fiziki etkinlikler dersinde akranlarına karşı ilgisiz davrandığı için reddedilir.	2.94	1.36	-0.241	-1.397

N (316) \*FG3, \*FG5, \*FG6 gözlenen değişkenleri çok değişkenli normallik varsayımını karşılamadığı için AFA'ya alınmamıştır.

Tablo 2 incelendiğinde, fiziksel görünüş alt boyutuna ait FG3. ifadenin (2.053), FG5. ifadenin (2.050) ve FG6. ifadenin çarpıklık (2.027) değerlerinin literatürde önerilen kriter değerlerin üzerinde olduğu görülmektedir, öncelikle bu ilgili değişkenler ölçekten çıkarılarak AFA'ya

alınmamıştır. Geriye kalan 22 ifadenin çarpıklık ve basıklık değerlerine bakıldığında, çarpıklık değerlerinin -0.804 ile 1.963 aralığında olduğu, basıklık değerlerinin ise -1.469 ile 3.545 aralığında olduğu tespit edilmiştir (Bkz. Tablo 2).

Tablo 3’de OSFEDARÖF’nin dört alt boyutuna ait toplam 22 ifadeyle yapılan AFA ve güvenilirlik analizi sonuçları sunulmuştur.

**Tablo 3.** Oyun/spor ve fiziki etkinlikler dersi akran reddetme ölçeği öğretmen formu açıklayıcı faktör analizi sonuçları

OSFEDARÖF	Boyut Sayısı	Özdeğer	Açıklanan Varyans Oranı	Kümülatif Varyans Oranı	Cronbach’s Alpha ( $\alpha$ )
Konuşma Becerisi	1	9.460	42.999	42.999	0.94
Sosyal Beceriler	2	3.493	15.876	58.876	0.94
Problemlili Davranışlar	3	2.349	10.676	69.552	0.93
Fiziksel Görünüş	4	1.505	6.840	76.392	0.88
	5	0.656	2.981	79.373	
	6	0.526	2.393	81.766	
	7	0.515	2.342	84.108	
	8	0.428	1.945	86.052	
	9	0.358	1.627	87.679	
	10	0.351	1.597	89.276	
	11	0.342	1.556	90.832	
	12	0.304	1.383	92.215	
	13	0.270	1.226	93.441	
	14	0.230	1.045	94.487	
	15	0.226	1.027	95.514	
	16	0.211	0.961	96.475	
	17	0.176	0.800	97.275	
	18	0.160	0.725	98.001	
	19	0.154	0.701	98.702	
	20	0.120	0.546	99.248	
	21	0.93	0.421	99.669	
	22	0.73	0.331	100.000	
KMO				0.899	
Bartlett küresellik testi sonuçları					
Ki-kare ( $\chi^2$ )				6299.514	
Serbestlik derecesi (sd)				231	
Anlamlılık düzeyi (p)				0.001	
OSFEDARÖF’nin toplam iç tutarlılık katsayısı					0.93

N (316)

Tablo 3'e görüldüğü gibi, OSFEDARÖF'nin KMO değerinin ,899 olarak saptandığı ve küresellik testi sonuçlarına göre, analize alınan değişkenlerin arasındaki korelasyonun anlamlı olduğu ( $p=0.001$ ;  $p<0.05$ ) tespit edilmiştir. Yapılan AFA sonucunda elde edilen özdeğerlere ilişkin bulgular ise, ölçeğin özdeğeri 1'den büyük dört alt boyuttan oluştuğu göstermektedir. OSFEDARÖF'nin konuşma becerisi alt boyutunun % 42.999, sosyal beceriler alt boyutunun % 15.876, problemler alt boyutunun % 10.676, fiziksel görünüş alt boyutunun % 6.840 oranında açıklanan varyans değerine sahip olduğu, OSFEDARÖF'nin toplam açıklanan varyans değerinin ise % 76.392 olduğu tespit edilmiştir. Güvenirlik analizi sonucunda, OSFEDARÖF'nin dört alt boyutuna ilişkin Cronbach's Alpha katsayılarının .88 ile .94 arasında değiştiği ve ölçeğin toplam Cronbach's Alpha katsayısının ise .93 olduğu saptanmıştır (Bkz. Tablo 3).

OSFEDARÖF'ye ait alt boyutların ilişkilerine yönelik sonuçlar tablo 4'te sunulmuştur.

**Tablo 4.** Oyun/spor ve fiziki etkinlikler dersi akran reddetme ölçeğinin alt boyutlarına ait korelasyon testi sonuçları

	<b>Fiziksel Görünüş</b>	<b>Konuşma Becerisi</b>	<b>Problemler Davranışlar</b>
<b>Konuşma Becerisi</b>	.633**		
<b>Problemler Davranışlar</b>	.307**	.420**	
<b>Sosyal Beceriler</b>	.252**	.362**	.423**

\*\* $p<0,01$ ; N (316)

Tablo 4'te görüldüğü üzere OSFEDARÖF'yi oluşturan alt boyutlar arasında, anlamlı ilişki olup olmadığını saptamak için yapılan korelasyon testi sonuçları neticesinde, alt boyutlara ait korelasyon değerlerinin 0.252 ile 0.633 arasında değiştiğini ve alt boyutlar arasında, 0.01 düzeyinde pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. En düşük düzeyde ilişkinin, fiziksel görünüş alt boyutu ile sosyal beceriler alt boyutu ( $r= .252$ ;  $p<0.01$ ) arasında olduğu belirlenirken, en yüksek düzeyde ilişkinin ise, fiziksel görünüş alt boyutu ile konuşma becerisi alt boyutu ( $r=.633$ ;  $p<0.01$ ) arasında olduğu belirlenmiştir (Bkz. Tablo 4).

OSFEDARÖF'ye ait madde-toplam korelasyon değerlerine ait sonuçlar tablo 5'te sunulmuştur.

**Tablo 5.** OSFEDARÖF'e ait madde-toplam korelasyon değerleri sonuçları

		<b>Fiziksel Görünüş</b>	<b>Konuşma Becerisi</b>	<b>Probleml Davranışlar</b>	<b>Sosyal Beceriler</b>
<b>Fiziksel Görünüş</b>	M1	<b>.84</b>	.51	.21	.19
	M2	<b>.83</b>	.47	.23	.14
	M3	<b>.89</b>	.58	.26	.19
	M4	<b>.91</b>	.60	.29	.21
<b>Konuşma Becerisi</b>	M5	.70	<b>.81</b>	.24	.32
	M6	.70	<b>.83</b>	.31	.34
	M7	.69	<b>.77</b>	.30	.30
	M8	.60	<b>.83</b>	.38	.30
	M9	.50	<b>.86</b>	.35	.28
	M10	.57	<b>.86</b>	.37	.30
	M11	.54	<b>.88</b>	.34	.23
	M12	.51	<b>.84</b>	.40	.35
<b>Probleml Davranışlar</b>	M13	.25	.32	<b>.87</b>	.30
	M14	.27	.37	<b>.89</b>	.41
	M15	.26	.35	<b>.86</b>	.32
	M16	.26	.34	<b>.88</b>	.31
	M17	.25	.38	<b>.79</b>	.50
<b>Sosyal Beceriler</b>	M18	.16	.30	.37	<b>.85</b>
	M19	.21	.30	.30	<b>.91</b>
	M20	.21	.33	.36	<b>.91</b>
	M21	.23	.34	.40	<b>.92</b>
	M22	.21	.31	.40	<b>.89</b>

N (316)

Tablo 5'te görüldüğü gibi, OSFEDARÖF'ye ait gözlenen değişkenlerin altında oldukları gizil değişken ve diğer gizil değişkenlerle olan madde-toplam korelasyon katsayılarının, gözlenen değişkenlerin hem bağlı buldukları gizil değişkenlerle hem de diğer gizil değişkenlerle pozitif yönde ilişkili olduğu saptanmıştır (Bkz. Tablo 5).

## 4.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi Aşaması

Bu bölümde OSFEDARÖF'nin DFA'sı yapılmıştır. Araştırma modeli YEM ile belirlenirken, maksimum olasılık tahmin yönteminden yararlanılmıştır (97). Bu kapsamda ölçme modelinde yer alan alt boyutlara

ait 22 maddenin çarpıklık ve basıklık değerleri AFA öncesinde incelenmiştir. Literatürde gözlenen değişkenlere ait çarpıklık değerinin 2, basıklık değerinin de 7 aralığında olması önerilmektedir (98). Bu nedenle araştırmada OSFEDARÖF'den 3 gözlenen değişken (3. 5. ve 6. maddenin), önerilen çarpıklık değerini karşılamadığı için AFA aşamasında analiz dışı bırakılarak DFA dört gizil değişkene ait 22 gözlenen değişken ile gerçekleştirilmiştir. Model uyum indeksleri bağlamında mutlak uyum ölçümü için Ki-kare ( $\chi^2$ ), GFI, AGFI, RMR ve SRMR, artırılmış-fazlalık uyum ölçümü için CFI, NFI ve NNFI ve basitlik uyum ölçümü için de RMSEA değerleri incelenmiştir.

Analize alınan veri ile önerilen model arasındaki uyumu test etmek amacıyla örneklem büyüklüğüne karşı hassas olan ilk olarak ki-kare ( $\chi^2$ ) değeri kullanılmakta ve bu değer anlamsız çıkması istenmektedir (99). Özellikle araştırma kapsamında büyük örneklem kullanılması,  $\chi^2$  değerinin anlamlı çıkmasına neden olduğu için,  $\chi^2$  değerinin serbestlik derecesine (df) bölünmesi önerilmektedir (100). Yapılan oranlama neticesinde elde edilen değer, 5 ile 2 arasında ise kabul edilebilir uyum, 2'nin altında ise bu durum iyi uyum olarak değerlendirilmektedir (97).

Model uyumu değerlendirilirken bakılan ikinci indeks RMSEA değeridir. Eğer RMSEA değeri .05 ve küçükse modelin iyi uyum, .05 ile .08 arasında ise kabul edilebilir uyum gösterdiği, .08 ile .10 arasında ise modelin zayıf olduğu 10'dan büyükse modelin geçersiz olduğu anlamına gelmektedir (101). GFI ve NFI' da 0.95 ve 1,00 arası iyi uyum, 0.89 ve 0.95 arası kabul edilebilir uyum (102), AGFI için 0.85 ile 0.90 arası kabul edilebilir uyum, 0.90 ile 1.00 arası iyi uyum, RMR ve SRMR 0.050' den küçükse iyi uyum, 0.050 ile 0.10 arasında ise kabul edilebilir uyum, CFI ve NNFI 0.95 ve 0.97 arası kabul edilebilir uyum, 0.97 ve 1.00 arası ise iyi uyumu göstermektedir (101).

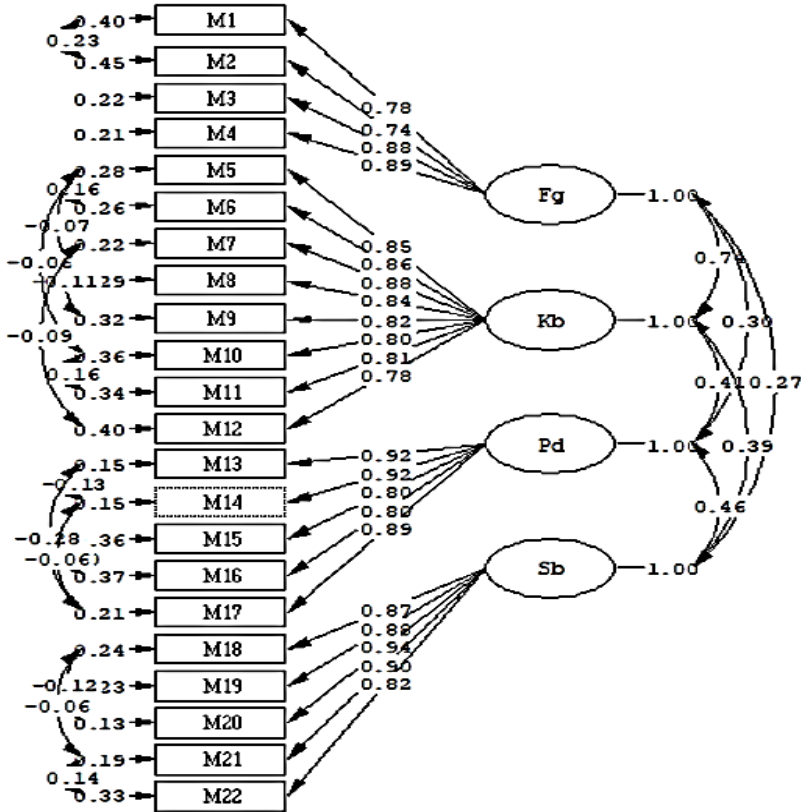
### **4.3. Oyun/Spor ve Fiziki Etkinlikler Dersi Akran Reddetme Ölçeği Öğretmen Formu Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları**

OSFEDARÖF'nin orijinal ebeveyn formu (Akran Reddetme Nedenleri Ölçeği) beş gizil değişken (fiziksel görünüş, konuşma becerisi, problemleri davranışlar, akademik durum, sosyal beceriler) ve toplam 30 gözlenen

değişkene sahiptir. Bu araştırma kapsamında ise OSFEDARÖF olarak isimlendirilen ve Türkçe'ye uyarlanan ölçek, dört gizil değişkene (fiziksel görünüş, konuşma becerisi, problemlı davranışlar, sosyal beceriler) ait toplam 22 gözlenen değişken ile DFA'ya alınmıştır.

OSFEDARÖF'ye ait faktör yapısı şekil 1'de verilmiştir.

Şekil 1. Oyun/spor ve fiziki etkinlikler dersi ekran reddetme ölçeği faktör yapısı



Chi-Square=420.41, df=189, P-value=0.00000, RMSEA=0.062

Araştırma kapsamında kullanılan OSFEDARÖF'ye ait uyum iyiliği indeksleri Tablo 6'da sunulmuştur.



**Tablo 6.** Oyun/spor ve fiziki etkinlikler dersi akran reddetme ölçeği öğretmen formu ölçüm modeline ait uyum iyiliği indeksleri

Model Uyum İndeksleri	Değerler	Sonuç
$\chi^2$	420.41	
$\chi^2 / (sd=189)$	2.22	<b>Kabul edilebilir uyum</b>
Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)	0.062	<b>Kabul edilebilir uyum</b>
Root Mean Square Residual (RMR)	0.077	<b>Kabul edilebilir uyum</b>
Standardized RMR (SRMR)	0.048	<b>İyi uyum</b>
Normed Fit Index (NFI)	0.97	<b>İyi uyum</b>
Non-Normed Fit Index (NNFI)	0.98	<b>İyi uyum</b>
Comparative Fit Index (CFI)	0.98	<b>İyi uyum</b>
Goodness of Fit Index (GFI)	0.89	<b>Kabul edilebilir uyum</b>
Adjusted Goodness of Fit Index, (AGFI)	0.86	<b>Kabul edilebilir uyum</b>

Tablo 6’da görüldüğü gibi, OSFEDARÖF’ye ait düzeltilmiş ki-kare değeri  $420.41/189=2.22$  olarak hesaplanmış ve kabul edilebilir uyum düzeyine sahip olduğu tespit edilmiştir. OSFEDARÖF’ye ait diğer uyum indeks değerlerine bakıldığında, RMSEA değerinin 0.062, RMR değerinin 0.077, GFI değeri 0.89, AGFI değerinin ise 0.86 olduğu ve kabul edilebilir uyum düzeyine, SRMR değerinin 0.048, NFI değerinin 0.97, NNFI değerinin 0.98, CFI değerinin ise 0.98 olduğu ve iyi uyum düzeyinde indeks değerlerine sahip olduğu saptanmıştır.

Araştırma kapsamında kullanılan OSFEDARÖF’ye ilişkin ölçüm modeli sonuçları Tablo 7’de sunulmuştur.

**Tablo 7.** Oyun/spor ve fiziki etkinlikler dersi akran reddetme ölçeğine ait ölçüm modeli sonuçları

N=316	Standardize Edilmiş Faktör Yük Değerleri	t- değeri	Standart Hata	R <sup>2</sup>	AVE Açıklanan Ortalama Varyans	CR Yapı Güvenirliği
<b>Fiziksel Görünüş</b>						
FG1	0.78	15.85	0.40	0.61	<b>0.68</b>	0.89
FG2	<b>0.74</b>	<b>14.94</b>	<b>0.45</b>	<b>0.55</b>		
FG3	0.88	19.32	0.22	0.77		
FG4	0.89	19.89	0.21	0.79		
<b>Konuşma Becerisi</b>						
KB5	0.85	18.47	0.28	0.72	<b>0.69</b>	<b>0.95</b>
KB6	0.86	18.95	0.26	0.74		
KB7	0.88	19.58	0.22	0.77		
KB8	0.84	18.30	0.29	0.71		
KB9	0.82	17.59	0.32	0.67		
KB10	0.80	16.88	0.36	0.64		
KB11	0.81	17.30	0.34	0.66		
KB12	0.78	16.12	0.40	0.61		
<b>Problemlili Davranışlar</b>						
PD13	0.92	17.65	0.15	0.85	<b>0.75</b>	0.94
PD14	0.92	17.63	0.15	0.85		
PD15	0.80	15.64	0.36	0.64		
PD16	0.80	15.51	0.37	0.64		
PD17	0.89	16.73	0.21	0.79		
<b>Sosyal Beceriler</b>						
SB18	0.87	18.69	0.24	0.76	<b>0.78</b>	<b>0.95</b>
SB19	0.88	19.60	0.23	0.77		
SB20	<b>0.94</b>	21.60	0.13	<b>0.88</b>		
SB21	0.90	20.29	0.19	0.81		
SB22	0.82	17.51	0.33	0.67		

\*\*p=0.01; t>2.56, N (316)

Tablo 7’de görüldüğü gibi, OSFEDARÖF’nin dört gizil değişkenine ait (fiziksel görünüş, konuşma becerisi, problemlili davranışlar, sosyal beceriler) gözlenen değişkenlerin, parametreleri incelendiğinde, en düşük standardize edilmiş faktör yük değerine sahip olan gözlenen değişkenin, fiziksel görünüş

örtük değişkenine ait FG2 (.74) olduğu, standardize edilmiş faktör yük değerlerinin .74 ile .94 arasında değiştiği saptanmıştır. OSFEDARÖF'nin determinasyon katsayılarının ise, 0.55 ile 0.88 arasında olduğu belirlenmiştir. OSFEDARÖF'ye ait tüm gözlenen değişkenlerin t-değerlerinin 2.56'nın üzerinde olduğu ve en düşük t-değerine sahip gözlenen değişkenin (FG2 (14.94) fiziksel görünüş gizil değişkeninde olduğu saptanmıştır. OSFEDARÖF'nin dört gizil değişkenine ait gözlenen değişkenlerin, açıklanamayan varyans (standart hata) değerlerine ilişkin bulgular, en yüksek hata varyans değerinin, fiziksel görünüş gizil değişkeni altında bulunan, FG2 (.45) gözlenen değişkeninde olduğunu göstermektedir. OSFEDARÖF'ye ait gizil değişkenlerin, açıklanan ortalama varyans değerlerine (AVE) ilişkin sonuçlar, AVE değerlerinin .68 ile .78 aralığında olduğu, en düşük AVE değerinin ise fiziksel görünüş (.68) gizil değişkeninde olduğunu göstermektedir. OSFEDARÖF'ye ilişkin yapı güvenirliliği (CR) değerlerinin .89 ile .95 aralığında olduğu, en düşük CR değerine sahip gizil değişkenin .89 ile fiziksel görünüş gizil değişkeni olduğu saptanmıştır.

Öğretmenlerin cinsiyeti ile öğrencilerin okul sosyal davranış ve akran reddine maruz kalma düzeyleri arasındaki anlamlı farklılığın tespitine yönelik Mann-Whitney U testi sonuçları tablo 8'de sunulmuştur.

**Tablo 8.** Öğretmenlerin cinsiyetine göre, öğrencilerin OSD ve OSFEDAR düzeylerinin karşılaştırılması

	Cinsiyet	N	Sıra ort.	Sıra top.	U	p
<b>Sosyal</b>	Kadın	164	154.09	25271.00	11741.000	.373
<b>Yeterlilik</b>	Erkek	152	163.26	24815.00		
<b>Olumsuz</b>	Kadın	164	143.29	23500.00	9970.000	<b>.002*</b>
<b>Sosyal Davranış</b>	Erkek	152	<b>174.91</b>	26586.00		
<b>Fiziksel</b>	Kadın	164	154.36	25315.50	11785.500	.351
<b>Görünüş</b>	Erkek	152	162.96	24770.50		
<b>Konuşma</b>	Kadın	164	160.70	26354.00	12104.000	.653
<b>Becerisi</b>	Erkek	152	156.13	23732.00		
<b>Problemler</b>	Kadın	164	166.12	27243.50	11214.500	.116
<b>Davranışlar</b>	Erkek	152	150.28	22842.50		
<b>Sosyal</b>	Kadın	164	160.51	26323.50	12134.500	.682
<b>Beceriler</b>	Erkek	152	156.63	23762.50		

\*p<0,05; N 316)

Tablo 8’de görüldüğü gibi, öğrencilerin okul sosyal davranış ve akran reddine maruz kalma düzeyleri ile öğretmenlerin cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılığın olup olmadığını test etmek amacıyla Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Test sonucunda OSDÖ’nün sosyal yeterlilik ( $U=11741.000$ ,  $p>0.05$ ) alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilemezken, olumsuz sosyal davranış ( $U=9970.000$ ,  $p<0.05$ ) alt boyutunda ise istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Olumsuz sosyal davranış alt boyutuna ait sıra ortalamalarına bakıldığında, erkek öğretmenlerin sıra ortalamasının (174.91), kadın öğretmenlerin sıra ortalamasından (143.29) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Bkz. Tablo 8).

OSFEDARÖF’de ise, fiziksel görünüş ( $U=11785.500$ ,  $p>0.05$ ), konuşma becerisi, ( $U=12104.000$ ,  $p>0.05$ ), problemlı davranışlar ( $U=11214.500$ ,  $p>0.05$ ) ve sosyal beceriler ( $U=12134.500$ ,  $p>0.05$ ) alt boyutlarında ise istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilememiştir.

Öğretmenlerin branşı ile öğrencilerin okul sosyal davranış ve akran reddine maruz kalma düzeyleri arasındaki anlamlı farklılığın tespitine yönelik Mann-Whitney U testi sonuçları tablo 9’da yer almaktadır.

**Tablo 9.** Öğretmenlerin branş değişkenine göre öğrencilerin OSD ve OSFEDAR düzeylerinin karşılaştırılması

	Branş	N	Sıra ort.	Sıra top.	U	p
<b>Sosyal Yeterlilik</b>	Bed. Eğt. Öğrt.	63	163.01	10269.50	7685.500	.662
	Özel Eğt. Öğrt.	253	157.38	39816.50		
<b>Olumsuz Sosyal Davranış</b>	Bed. Eğt. Öğrt.	63	<b>181.52</b>	11436.00	6519.000	<b>.025*</b>
	Özel Eğt. Öğrt.	253	152.77	38650.00		
<b>Fiziksel Görünüş</b>	Bed. Eğt. Öğrt.	63	<b>178.05</b>	11217.00	6738.000	<b>.034*</b>
	Özel Eğt. Öğrt.	253	153.63	38869.00		
<b>Konuşma Becerisi</b>	Bed. Eğt. Öğrt.	63	196.36	10669.50	7285.500	.285
	Özel Eğt. Öğrt.	253	155.80	39416.50		
<b>Problemlı Davranışlar</b>	Bed. Eğt. Öğrt.	63	<b>213.66</b>	13460.50	4494.500	<b>.001*</b>
	Özel Eğt. Öğrt.	253	144.76	36625.50		
<b>Sosyal Beceriler</b>	Bed. Eğt. Öğrt.	63	<b>181.60</b>	11440.50	6514.500	<b>.023*</b>
	Özel Eğt. Öğrt.	253	152.75	38645.50		

\* $P<0,05$ ; N 316)

Tablo 9’da görüldüğü gibi, öğrencilerin okul sosyal davranış ve akran reddine maruz kalma düzeylerinde, öğretmenlerin branşına göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığını test etmek amacıyla Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Test sonucunda OSDÖ’nün sosyal yeterlilik ( $U=7685.500$ ,

$p>0.05$ ) alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilemezken, olumsuz sosyal davranış ( $U=6519.000$ ,  $p<0.05$ ) alt boyutunda ise istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

OSFEDARÖF'nin konuşma becerisi, ( $U=7285.500$ ,  $p>0.05$ ) alt boyutlarında, istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanamazken, fiziksel görünüş ( $U=6738.000$ ,  $p<0.05$ ), problemlili davranışlar ( $U=4494.500$ ,  $p<0.05$ ) ve sosyal beceriler ( $U=6514.500$ ,  $p<0.05$ ) alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmıştır.

Branş değişkeni bakımından anlamlı farklılık bulunan alt boyutlara ait sıra ortalamaları incelendiğinde, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin olumsuz sosyal davranış, fiziksel görünüş, problemlili davranışlar ve sosyal beceriler alt boyutları sıra ortalamalarının, özel eğitim öğretmenlerinin sıra ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir (Bkz. Tablo 9).

Öğretmenlerin yaşadığı şehir ile öğrencilerin okul sosyal davranış ve akran reddine maruz kalma düzeyleri arasındaki anlamlı farklılığın tespitine yönelik varyans analizi testi sonuçları tablo 10'da verilmiştir.

**Tablo 10.** Öğrencilerin OSD ve OSFEDAR düzeylerinin, öğretmenlerin yaşadığı şehir değişkenine göre varyans analizi sonuçları

	Yaşanılan Şehir	N	Sıra ort.	sd	$\chi^2$	p	(I-J)
<b>Sosyal Yeterlilik</b>	1. Bingöl	46	139.42	5	17.253	<b>.004*</b>	<b>3-5</b>
	2. Malatya	75	146.49				
	3. Muş	48	<b>196.11</b>				
	4. Erzurum	59	173.43				
	5. Van	48	132.50				
	6. Elazığ	40	167.00				
<b>Olumsuz Sosyal Davranış</b>	1. Bingöl	46	172.97	5	29.564	<b>.001*</b>	<b>5-2,3,4,6</b>
	2. Malatya	75	134.14				
	3. Muş	48	143.23				
	4. Erzurum	59	161.26				
	5. Van	48	<b>215.47</b>				
	6. Elazığ	40	133.43				
<b>Fiziksel Görünüş</b>	1. Bingöl	46	155.49	5	1.485	.915	
	2. Malatya	75	159.55				
	3. Muş	48	169.93				
	4. Erzurum	59	157.00				
	5. Van	48	157.36				
	6. Elazığ	40	149.86				
<b>Konuşma Becerisi</b>	1. Bingöl	46	161.95	5	4.883	.430	
	2. Malatya	75	152.01				
	3. Muş	48	178.40				
	4. Erzurum	59	155.59				
	5. Van	48	164.86				
	6. Elazığ	40	139.48				
<b>Problemlili Davranışlar</b>	1. Bingöl	46	168.26	5	13.001	<b>.023*</b>	
	2. Malatya	75	140.87				
	3. Muş	48	181.78				
	4. Erzurum	59	149.76				
	5. Van	48	182.25				
	6. Elazığ	40	136.78				
<b>Sosyal Beceriler</b>	1. Bingöl	46	180.57	5	50.190	<b>.001*</b>	<b>6-1,2,3,5</b> <b>5-2,3,4</b>
	2. Malatya	75	150.04				
	3. Muş	48	163.08				
	4. Erzurum	59	141.60				
	5. Van	48	<b>221.64</b>				
	6. Elazığ	40	<b>92.65</b>				

\*P&lt;0,05; \*\* P&lt;0,003, N (316)

Tablo 10’da görüldüğü gibi, öğrencilerin okul sosyal davranış ve akran reddine maruz kalma düzeylerinde, öğretmenlerin yaşadığı şehir değişkenine göre anlamlı farklılığın tespiti için Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Test

sonucunda OSDÖ'nün sosyal yeterlilik  $\chi^2$  (sd=5, n=316) = 17.253, p<0.05) ve olumsuz sosyal davranış  $\chi^2$  (sd=5, n=316) = 29.564, p<0.05) alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmıştır.

OSDÖ'nün alt boyutlarındaki anlamlı farklılığın hangi şehirlerarasında olduğunu tespit etmek için Mann Whitney U testleri yapılmıştır. Testler neticesinde, sosyal yeterlilik alt boyutunda Muş'ta yaşayan öğretmenler ile Van'da yaşayan öğretmenler (p<0.003) arasında, olumsuz sosyal davranış alt boyutunda ise Van'da yaşayan öğretmenler ile Malatya, Muş, Erzurum ve Elazığ'da yaşayan öğretmenler (p<0.003) arasında anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir.

Sıra ortalamalarına ilişkin değerler incelendiğinde, sosyal yeterlilik alt boyutunda Muş'ta yaşayan öğretmenlerin sıra ortalamasının, Van'da yaşayan öğretmenlerin sıra ortalamasından, olumsuz sosyal davranış alt boyutunda ise Van'da yaşayan öğretmenlerin sıra ortalamasının, Malatya, Muş, Erzurum ve Elazığ'da yaşayan öğretmenlerin sıra ortalamasından yüksek olduğu görülmektedir (Bkz. Tablo 10).

OSFEDARÖF'nin problemleri davranışlar  $\chi^2$  (sd=5, n=316) = 13.001, p<0.05) ve sosyal beceriler  $\chi^2$  (sd=5, n=316) = 50.190, p<0.05) alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanırken, öğretmenlerin yaşadığı şehir değişkenine göre diğer alt boyutlarda (p>0.05) istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanamamıştır (Bkz. Tablo 10).

OSFEDARÖF'nin sosyal beceriler alt boyutunda Elazığ'da yaşayan öğretmenler ile Bingöl, Malatya, Muş ve Van'da yaşayan öğretmenler (p<0.003) arasında görülürken, Van'da yaşayan öğretmenler ile Malatya, Muş ve Erzurum'da yaşayan öğretmenler (p<0.003) arasında olduğu görülmektedir.

Sosyal beceriler alt boyutunda Van'da yaşayan öğretmenlerin sıra ortalamasının, diğer şehirlerde yaşayan öğretmenlerin sıra ortalamasından daha yüksek olduğunu göstermektedir (Bkz. Tablo 10).

Problemleri davranışlar alt boyutunda ise varyans analizi testinde anlamlı farklılık bulunmasına rağmen, yapılan ikili karşılaştırmalarda elde edilen anlamlılık seviyesi, belirlenen anlamlılık seviyesinin (p>0.003) üzerinde olduğundan, sonuçlar tip I hataya neden olmamak için, anlamlı farklılık yoktur şeklinde değerlendirilmiştir.

Öğretmenlerin mesleki kıdemi ile öğrencilerin okul sosyal davranış ve akran reddine maruz kalma düzeyleri arasındaki anlamlı farklılığın tespitine yönelik varyans analizi testi sonuçları tablo 11’de verilmiştir.

**Tablo 11.** Öğrencilerin OSD ve OSFEDAR düzeylerinin, öğretmenlerin mesleki kıdemine göre varyans analizi sonuçları

	Mesleki Kıdem	N	Sıra ort.	sd	$\chi^2$	p	(I-J)
<b>Sosyal Yeterlilik</b>	1. Öğretmen	219	145.51				
	2. Uzman Öğretmen	41	179.85	2	14.964	.001*	3-1
	3. Başöğretmen	56	<b>193.66</b>				
<b>Olumsuz Sosyal Davranış</b>	1. Öğretmen	219	163.66				
	2. Uzman Öğretmen	41	143.30	2	2.381	.304	
	3. Başöğretmen	56	149.46				
<b>Fiziksel Görünüş</b>	1. Öğretmen	219	152.94				
	2. Uzman Öğretmen	41	169.26	2	3.326	.190	
	3. Başöğretmen	56	172.37				
<b>Konuşma Becerisi</b>	1. Öğretmen	219	158.34				
	2. Uzman Öğretmen	41	168.94	2	.890	.641	
	3. Başöğretmen	56	151.49				
<b>Problemlilik Davranışlar</b>	1. Öğretmen	219	158.86				
	2. Uzman Öğretmen	41	176.44	2	3.129	.209	
	3. Başöğretmen	56	143.96				
<b>Sosyal Beceriler</b>	1. Öğretmen	219	<b>168.12</b>				
	2. Uzman Öğretmen	41	142.11	2	8.314	.016*	1-3
	3. Başöğretmen	56	132.89				

\*P<0,05; \*\* P<0,017, N (316)

Tablo 11’de görüldüğü gibi, öğrencilerin okul sosyal davranış ve akran reddine maruz kalma düzeylerinde öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılığın tespiti için Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Test sonucunda, sosyal yeterlilik  $\chi^2$  (sd=2, n=316) = 14.964, p<0.05) ve sosyal beceriler  $\chi^2$  (sd=2, n=316) = 8.314, p<0.05) alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilirken, öğretmenlerin mesleki kıdemine göre



ölçeklerin diğer tüm alt boyutlarında ( $p>0.05$ ) istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanamamıştır (Bkz. Tablo 11).

Alt boyutlardaki anlamlı farklılığın hangi kıdemdeki öğretmen kategorisinden kaynaklandığını tespit etmek için Mann Whitney U testleri yapılmıştır. Testler sonucunda, sosyal yeterlilik ve sosyal beceriler alt boyutlarında, başöğretmen ile normal öğretmen statüsündeki öğretmenler ( $p<0.017$ ) arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir.

Sosyal yeterlilik alt boyutunda, başöğretmen statüsündeki öğretmenlerin sıra ortalamasının normal öğretmen statüsündeki öğretmenlerin sıra ortalamasından daha yüksek olduğu görülmektedir.

Sosyal beceriler alt boyutunda ise, normal öğretmen statüsündeki öğretmenlerin sıra ortalamasının, başöğretmen statüsündeki öğretmenlerin sıra ortalamasından daha yüksek olduğu görülmektedir (Bkz. Tablo 11).

Öğretmenlerin çalıştığı okulun eğitim kademesi ile öğrencilerinin okul sosyal davranış ve akran reddine maruz kalma düzeyleri arasındaki anlamlı farklılığın tespitine yönelik varyans analizi testi sonuçları tablo 12’de verilmiştir.

**Tablo 12.** Öğrencilerin OSD ve OSFEDAR düzeylerinin, öğretmenlerin çalıştığı okulun eğitim kademesine göre varyans analizi sonuçları

	<b>Okul Kademesi</b>	<b>N</b>	<b>Sıra ort.</b>	<b>sd</b>	<b><math>\chi^2</math></b>	<b>p</b>	<b>(I-J)</b>
<b>Sosyal Yeterlilik</b>	1. İlkokul	107	122.89				
	2. Ortaokul	111	151.93	2	42.025	.001*	3-1,2
	3. Lise	98	<b>204.82</b>				
<b>Olumsuz Sosyal Davranış</b>	1. İlkokul	107	167.50				
	2. Ortaokul	111	160.99	2	2.997	.223	
	3. Lise	98	145.86				
<b>Fiziksel Görünüş</b>	1. İlkokul	107	149.68				
	2. Ortaokul	111	171.09	2	4.181	.124	
	3. Lise	98	153.88				
<b>Konuşma Becerisi</b>	1. İlkokul	107	154.13				
	2. Ortaokul	111	166.64	2	1.395	.498	
	3. Lise	98	154.06				
<b>Problemlili Davranışlar</b>	1. İlkokul	107	156.40				
	2. Ortaokul	111	164.70	2	.865	.649	
	3. Lise	98	153.77				
<b>Sosyal Beceriler</b>	1. İlkokul	107	<b>174.26</b>				
	2. Ortaokul	111	158.93	2	7.004	.030*	1-3
	3. Lise	98	140.81				

\*P&lt;0,05; \*\* P&lt;0,017, N (316)

Tablo 12’de görüldüğü gibi, öğrencilerin okul sosyal davranış ve akran reddine maruz kalma düzeylerinde, öğretmenlerin çalıştığı okulun eğitim kademesine göre anlamlı farklılığın tespiti için Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Test sonucunda, sosyal yeterlilik  $\chi^2$  (sd=2, n=316) = 42.025, p<0.05) ve sosyal beceriler  $\chi^2$  (sd=2, n=316) = 7.004, p<0.05) alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilirken, ölçeklerin diğer tüm alt boyutlarında (p>0.05) istatistiksel olarak anlamlı farklılığa rastlanmamıştır (Bkz. Tablo 12).

Ölçeklerin alt boyutlardaki anlamlı farklılığın hangi eğitim kademesinde görev yapan öğretmenler arasında olduğunu belirlemek için Mann Whitney U testleri yapılmıştır. Testler sonucunda, sosyal yeterlilik alt boyutunda, lise düzeyinde görev yapan öğretmenler ile ilkokul ve ortaokul düzeyinde görev yapan öğretmenler (p<0.017) arasında, sosyal beceriler alt boyutunda ise, lise düzeyinde görev yapan öğretmenler ile ilkokul düzeyinde görev yapan

öğretmenler ( $p<0.017$ ) arasında istatistiksel anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir.

Sıra ortalamalarına ilişkin değerler incelendiğinde, OSDÖ'nün sosyal yeterlilik alt boyutunda, lise düzeyinde görev yapan öğretmenlerin sıra ortalamasının, ilkokul ve ortaokul düzeyinde görev yapan öğretmenlerin sıra ortalamasından daha yüksek olduğu görülmektedir (Bkz. Tablo 12).

OSFEDARÖF'nin sosyal beceriler alt boyutunda ise, ilkokul düzeyinde görev yapan öğretmenlerin sıra ortalamasının, lise ve ortaokul düzeyinde görev yapan öğretmenlerin sıra ortalamasından daha yüksek olduğu görülmektedir (Bkz. Tablo 12).

Öğretmenlerin çalışmakta oldukları okullardaki toplam görev süreleri ile öğrencilerinin okul sosyal davranış ve akran reddine maruz kalma düzeyleri arasındaki anlamlı farklılığın tespitine yönelik varyans analizi testi sonuçları tablo 13'te sunulmuştur.

**Tablo 13.** Öğrencilerin OSD ve OSFEDAR düzeylerinin, öğretmenlerin çalışmakta oldukları okuldaki toplam görev süresine göre varyans analizi sonuçları

Öğretmenin Okuldaki Görev Süresi	N	Sıra ort.	sd	$\chi^2$	p	(I-J)
<b>Sosyal Yeterlilik</b>	1. 1-3 yıl arası	173	149.68			
	2. 4-6 yıl arası	99	155.98	2	10.269	<b>.006*</b>
	3. 7 yıl ve üstü	44	<b>198.84</b>			<b>3-1,2</b>
<b>Olumsuz Sosyal Davranış</b>	1. 1-3 yıl arası	173	169.23			
	2. 4-6 yıl arası	99	150.38	2	6.189	<b>.045*</b>
	3. 7 yıl ve üstü	44	134.57			
<b>Fiziksel Görünüş</b>	1. 1-3 yıl arası	173	154.02			
	2. 4-6 yıl arası	99	160.29	2	1.774	.412
	3. 7 yıl ve üstü	44	172.07			
<b>Konuşma Becerisi</b>	1. 1-3 yıl arası	173	156.60			
	2. 4-6 yıl arası	99	162.36	2	.267	.875
	3. 7 yıl ve üstü	44	157.30			
<b>Problemlilik Davranışlar</b>	1. 1-3 yıl arası	173	165.98			
	2. 4-6 yıl arası	99	150.86	2	2.752	.253
	3. 7 yıl ve üstü	44	146.26			
<b>Sosyal Beceriler</b>	1. 1-3 yıl arası	173	<b>166.03</b>			
	2. 4-6 yıl arası	99	159.09	2	6.361	<b>.042*</b>
	3. 7 yıl ve üstü	44	127.55			<b>1-3</b>

\* $P<0,05$ ; \*\*  $P<0,017$ , N (316)

Tablo 13'te görüldüğü gibi, öğrencilerin okul sosyal davranış ve akran reddine maruz kalma düzeylerinde, öğretmenlerin çalışmakta oldukları okullardaki toplam görev süreleri açısından anlamlı farklılığın tespiti için Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Yapılan test sonucunda, OSDÖ'nün sosyal yeterlilik  $\chi^2$  (sd=2, n=316) = 10.269,  $p<0.05$ ) ve olumsuz sosyal davranış  $\chi^2$  (sd=2, n=316) = 6.189,  $p<0.05$ ) alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir (Bkz. Tablo 13).

Ayrıca OSFEDARÖF'nin sosyal beceriler  $\chi^2$  (sd=2, n=316) = 6.361,  $p<0.05$ ) alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilirken, ölçeğin diğer alt boyutlarında ise ( $p>0.05$ ) istatistiksel olarak anlamlı farklılığa rastlanmamıştır (Bkz. Tablo 13).

Ölçeklerin alt boyutlarındaki anlamlı farklılığın, öğretmenlerin çalışmakta oldukları okullardaki toplam görev süreleri açısından hangi kategorilerde olduğunu belirlemek için Mann Whitney U testleri yapılmıştır.

Bu testler sonucunda OSDÖ'nün sosyal yeterlilik alt boyutunda, mevcut okuldaki görev süresi 7 yıl veya üzeri olan öğretmenler ile görev süresi 1-3 yıl ve 4-6 yıl olan öğretmenler ( $p<0.017$ ) arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

OSFEDARÖF'nin sosyal beceriler alt boyutunda ise, mevcut okuldaki görev süresi 1-3 yıl olan öğretmenler ile görev süresi 7 yıl veya üzeri olan öğretmenler ( $p<0.017$ ) arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

OSDÖ'nün olumsuz sosyal davranış alt boyutunda ise varyans analizi testinde anlamlı farklılık bulunmasına rağmen, yapılan ikili karşılaştırmalarda elde edilen anlamlılık seviyesi, belirlenen anlamlılık seviyesinin ( $p>0.017$ ) üzerinde olduğundan tip I hataya neden olmamak için, anlamlı farklılık yoktur şeklinde yorumlanmıştır.

Sıra ortalamalarına ilişkin değerler incelendiğinde, OSDÖ'nün sosyal yeterlilik alt boyutunda, mevcut okuldaki görev süresi 7 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin sıra ortalamasının, mevcut okuldaki görev süresi 1-3 yıl ve 4-6 yıl arasında olan öğretmenlerin sıra ortalamasından yüksek olduğu görülmektedir (Bkz. Tablo 13). OSFEDARÖF'nin sosyal beceriler alt boyutunda ise, mevcut okuldaki görev süresi 1-3 yıl olan öğretmenlerin sıra ortalamasının, mevcut okuldaki görev süresi 7 yıl ve üzeri olan

öğretmenlerin sıra ortalamasından, yüksek olduğu görülmektedir (Bkz. Tablo 13).

Öğretmenlerin yaşı ve sorumlu oldukları engelli öğrenci sayısı ile OSDÖ ve OSFEDARÖF'nin alt boyutları arasındaki ilişki düzeyinin tespitine yönelik olarak yapılan korelasyon testi sonuçları tablo 14'te sunulmuştur.

**Tablo 14.** Öğrencilerin OSD ve OSFEDAR düzeyleri ile öğretmenlerin yaşı ve engelli öğrenci sayıları arasındaki korelasyon testi sonuçları

	Yaş	EÖS	SY	OSD	FG	KB	PD
Sosyal Yeterlilik (SY)	.178**	.437**					
Olumsuz Sosyal Davranış (OSD)	-.112*	.024	-.140*				
Fiziksel Görünüş (FG)	.104	.073	.011	-.183**			
Konuşma Becerisi (KB)	-.056	-.034	-.114*	.269**	.650**		
Problemlili Davranışlar (PD)	-.077	.005	-.147**	.350**	.299**	.389**	
Sosyal Beceriler (SB)	-.183**	-.221**	-.401**	.305**	.222**	.351**	.395**

\*P<0,05; \*\*P<0,01 N (316) (EÖS: Engelli Öğrenci Sayısı)

Tablo 14'te görüldüğü üzere, öğrencilerin okul sosyal davranış ve akran reddine maruz kalma düzeyleri ile öğretmenlerin yaşı ve sorumlu oldukları öğrenci sayısı değişkenleri arasında anlamlı ilişki olup olmadığını saptamak için spearman korelasyon testi yapılmıştır. Bu test sonucunda, öğretmenlerin yaşı ile OSDÖ'nün sosyal yeterlilik ( $r=.178$ ;  $p<0.01$ ) alt boyutu arasında istatistiksel olarak pozitif yönlü zayıf düzeyde ilişki tespit edilirken, OSFEDARÖF'nin sosyal beceriler ( $r=-.183$ ;  $p<0.01$ ) alt boyutu arasında ise, istatistiksel olarak negatif yönlü zayıf düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Ölçeklerin diğer alt boyutlarında ise istatistiksel olarak anlamlı ilişki tespit edilememiştir ( $p>0.05$ ).

Öğretmenlerin yaşı ile ölçeklerin sosyal yeterlilik ( $r^2=0.03$ ) ve sosyal beceriler ( $r^2=0.03$ ) alt boyutları arasındaki determinasyon katsayısı hesaplandığında, öğretmenlerin yaşında meydana gelen 1 birimlik artışın, öğrencilerin sosyal yeterlilik düzeylerinde % 03'lük gibi bir artışa, sosyal beceri eksikliğinden dolayı reddedilmelerinde ise % 03'lük gibi bir azalışa neden olduğu ifade edilebilir (Bkz. Tablo 14).

Öğretmenlerin sorumlu olduğu engelli öğrenci sayısı ile OSDÖ'nün sosyal yeterlilik ( $r=.437$ ;  $p<0.01$ ) alt boyutu arasında istatistiksel olarak pozitif yönlü orta düzeyde ilişki tespit edilmiştir. Öğretmenlerin sorumlu

oldukları engelli öğrenci sayısı ile OSFEDARÖF'nin sosyal beceriler ( $r=-.221$ ;  $p<0.01$ ) alt boyutu arasında ise istatistiksel olarak negatif yönlü zayıf düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Ölçeklerin diğer alt boyutlarında ise istatistiksel olarak anlamlı ilişki tespit edilememiştir ( $p>0.05$ ).

Öğretmenlerin sorumlu olduğu öğrenci sayısı ile ölçeklerin sosyal yeterlilik ( $r^2=0.19$ ) ve sosyal beceriler ( $r^2=0.05$ ) alt boyutları arasındaki determinasyon katsayısı hesaplandığında, sorumlu olunan öğrenci sayısında meydana gelen 1 birimlik artışın, öğrencilerin sosyal yeterlilik düzeylerinde % 19'luk gibi önemli bir artışa, sosyal beceri eksikliğinden dolayı reddedilmelerinde ise % 05'lik gibi bir azalışa neden olduğu söylenebilir (Bkz. Tablo 14).

OSDÖ'nün sosyal yeterlilik alt boyutu ile OSFEDARÖF'nin konuşma becerisi ( $r=-.114$ ;  $p<0.05$ ) ve problemleri davranışlar ( $r=-.147$ ;  $p<0.01$ ) alt boyutları arasında istatistiksel olarak negatif yönlü düşük düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur. Ayrıca OSDÖ'nün sosyal yeterlilik alt boyutu ile OSFEDARÖF'nin sosyal beceriler ( $r=-.401$ ;  $p<0.01$ ) alt boyutu arasında istatistiksel olarak negatif yönlü orta düzeyde anlamlı ilişki bulunurken, fiziksel görünüş alt boyutu arasında ise istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmamıştır ( $p>0.05$ ).

OSDÖ'nün sosyal yeterlilik alt boyutu ile OSFEDARÖF'nin konuşma becerisi ( $r^2=0.01$ ), problemleri davranışlar ( $r^2=0.02$ ) ve sosyal beceriler ( $r^2=0.16$ ) alt boyutları arasındaki determinasyon katsayısı hesaplandığında, öğrencilerin sosyal yeterlilik düzeylerinde meydana gelen 1 birimlik artışın, engelli öğrencilerin konuşma becerisi eksikliğinden dolayı reddedilmelerinde % 01'lik, problemleri davranışlarından dolayı reddedilme düzeylerinde % 02'lik, sosyal beceri eksikliğinden dolayı reddedilmelerinde ise % 16'lık gibi bir azalışa, neden olduğu görülmektedir (Bkz. Tablo 14).

OSDÖ'nün olumsuz sosyal davranış alt boyutu ile OSFEDARÖF'nin fiziksel görünüş ( $r=-.183$ ;  $p<0.01$ ) alt boyutu arasında istatistiksel olarak negatif yönlü düşük düzeyde, konuşma becerisi ( $r=.269$ ;  $p<0.01$ ) ) alt boyutu arasında, istatistiksel olarak pozitif yönlü düşük düzeyde, problemleri davranışlar ( $r=.350$ ;  $p<0.01$ ) ve sosyal beceriler ( $r=.305$ ;  $p<0.01$ ) alt boyutları arasında ise, istatistiksel olarak pozitif yönlü orta düzeyde, istatistiksel olarak anlamlı ilişki tespit edilmiştir.

OSDÖ'nün olumsuz sosyal davranış alt boyutu ile OSFEDARÖF'nin konuşma becerisi ( $r^2=0.07$ ), problemlı davranışlar ( $r^2=0.12$ ) ve sosyal beceriler ( $r^2=0.09$ ) alt boyutları arasındaki determinasyon katsayısı hesaplandığında, engelli öğrencilerin olumsuz sosyal davranış düzeylerinde meydana gelen 1 birimlik artışın, engelli öğrencilerin konuşma becerisi eksikliğinden dolayı reddedilmelerinde % 07'lik, problemlı davranışlarından dolayı reddedilme düzeylerinde % 12'lik, sosyal beceri eksikliğinden dolayı reddedilmelerinde ise % 09'lık gibi bir artışa neden olduğu çıkarımı yapılabilmektedir (Bkz. Tablo 14).

## 5. TARTIŞMA

Tez araştırmasının bu bölümünde araştırmanın problemleri doğrultusunda elde edilen bulgular üzerine yoğunlaşarak, konu ile ilgili literatürdeki bilimsel çalışmalarında birlikte değerlendirilmesine ve tartışılmasına yer verilmiştir. Daha sonra ise tüm bu değerlendirmelerle birlikte tez çalışması kapsamında ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlar doğrultusunda verilen önerilere değinilmiştir.

Araştırmada; oyun, spor ve fiziki etkinlikler derslerine katılan engelli öğrencilerin sosyal becerileri ve sosyal davranışlarının akran reddi açısından öğretmen görüşlerine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Ancak literatürde engelli öğrenciler üzerine yapmış olduğumuz araştırma konusu ile ilgili yeterli düzeyde bilimsel kaynağa rastlanmadığından araştırmanın tartışması benzer çalışmalarla desteklenerek yapılmıştır.

Araştırma kapsamında engelli öğrencilerin okul sosyal davranış ve akran reddine maruz kalma düzeyleri açısından öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılığın tespitine yönelik yapılan analizlerde, sadece Okul Sosyal Davranış Ölçeğinin (OSDÖ) olumsuz sosyal davranış ( $U=9970.000$ ,  $p<0.05$ ) alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Okul Sosyal Davranış Ölçeğinin ve Oyun / Spor ve Fiziki Etkinlikler Dersi Akran Reddetme Ölçeği Öğretmen Formu'nun (OSFEDARÖF) diğer alt boyutlarında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. OSDÖ'nün olumsuz sosyal davranış alt boyutuna ait sıra ortalamalarına bakıldığında, erkek öğretmenlerin olumsuz sosyal davranış alt boyutu sıra ortalamasının (174.91), kadın öğretmenlerin sıra ortalamasından (143.29) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Bkz. Tablo 8). Bu sonuçlar doğrultusunda, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre, engelli öğrencilerinde daha fazla olumsuz sosyal davranış gözlemledikleri çıkarımı yapılabilmektedir. Araştırmadan elde edilen bu bulgu yorumlandığında ve konu ile ilgili literatür incelendiğinde, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre engelli öğrencilerinin daha fazla olumsuz sosyal davranışa sahip olduklarını düşündükleri ve bunu ifade ettikleri çalışmalara (102-108) rastlanmaktadır. Literatürde yer alan bu çalışmaların sonuçları, araştırmamızın konu ile ilgili sonuçlarını destekler niteliktedir. Cinsiyet açısından, kadınların yaradılış gereği erkeklere göre daha duygusal, şefkatli ve koruyucu bir yapıya sahip



oldukları düşünüldüğünde, kadın öğretmenlerin engelli öğrencileri hakkında erkek öğretmenlere göre daha olumlu bir tutuma sahip oldukları ve bu sebepten dolayı da öğrencileri için daha az olumsuz düşünceye sahip oldukları yorumu yapılabilmektedir.

Engelli öğrencilerin okul sosyal davranış ve akran reddine maruz kalma düzeyleri açısından, öğretmenlerin branşına göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan analizlerde, OSDÖ'nün olumsuz sosyal davranış ( $U=6519.000$ ,  $p<0.05$ ) alt boyutunda ve OSFEDARÖF'nin fiziksel görünüş ( $U=6738.000$ ,  $p<0.05$ ), problemleri davranışlar ( $U=4494.500$ ,  $p<0.05$ ) ve sosyal beceriler ( $U=6514.500$ ,  $p<0.05$ ) alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmıştır. Öğretmenlerin branş değişkeni açısından anlamlı farklılık bulunan alt boyutlara ait sıra ortalamaları incelendiğinde, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin; olumsuz sosyal davranış, fiziksel görünüş, problemleri davranışlar ve sosyal beceriler alt boyut sıra ortalamalarının, özel eğitim öğretmenlerinin sıra ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir (Bkz. Tablo 9). Ölçeklerin alt boyutlarından elde edilen bu bulguları yorumlayacak olursak, beden eğitimi öğretmenleri özel eğitim öğretmenlerine göre engelli öğrencilerdeki; fiziksel görünüşten, problemleri davranışlardan ve sosyal beceri eksikliklerinden kaynaklı olarak akranları tarafından daha fazla reddedildiklerini düşünmektedirler, sonucuna ulaşabilmektedir. Ayrıca beden eğitimi öğretmenleri özel eğitim öğretmenlerine göre engelli öğrencilerde daha fazla olumsuz sosyal davranış gözlemlemişlerdir çıkarımı da yapılabilmektedir. Literatür incelendiğinde beden eğitimi öğretmenlerinin öğrencilerinin; davranışlarını, akranları arasındaki ilişkilerini ve öğrencilerinin sosyal becerilerini diğer branştaki öğretmenlere göre daha iyi gözleme fırsatı bulduklarını ifade eden çalışmalara (39, 109-111) rastlanmaktadır ve bu araştırmalardan elde edilen sonuçlar çalışmamızdaki bulguları destekler niteliktedir. Beden eğitimi öğretmenlerinin özel eğitim öğretmenlerine göre yukarıda ifade edilen duygu ve davranış durumlarını daha iyi gözlemleyebilmelerinin temel nedeni olarak; beden eğitimi derslerinde öğrencilerin duygularını farkında olmadan diğer derslere kıyasla daha belirgin bir şekilde açığa vurabilmelerinden kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Çünkü öğrenciler diğer derslere göre beden eğitimi derslerinde oldukça eğlenceli vakit geçirirken, kendilerini daha rahat hissetme, duygu ve heyecan durumlarını daha rahat yaşama ve yansıtma fırsatı yakalayabilmektedir. Bu sayede beden eğitimi öğretmenleri de

öğrencilerinin duygu ve davranışlarını daha kolay gözlemleyebilme imkanı bulabilmektedir.

Engelli öğrencilerin okul sosyal davranış ve akran reddine maruz kalma düzeylerinde, öğretmenlerin yaşadığı şehir değişkeni açısından anlamlı farklılığının olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan analizlerde, OSDÖ'nün, sosyal yeterlilik  $\chi^2$  (sd=5, n=316) = 17.253, p<0.05), olumsuz sosyal davranış  $\chi^2$  (sd=5, n=316) = 29.564, p<0.05) alt boyutlarında ve OSFEDARÖF'nin sosyal beceriler  $\chi^2$  (sd=5, n=316) = 50.190, p<0.05) alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmıştır. OSDÖ'nün ve OSFEDARÖF'nin alt boyutlarındaki anlamlı farklılıkların hangi şehirler arasında olduğunu tespit etmek için Mann Whitney U testleri yapılmıştır. Testler neticesinde OSDÖ'nün sosyal yeterlilik alt boyutunda Muş'ta yaşayan öğretmenler ile Van'da yaşayan öğretmenler (p<0.003) arasında, olumsuz sosyal davranış alt boyutunda ise Van'da yaşayan öğretmenler ile Malatya, Muş, Erzurum ve Elazığ'da yaşayan öğretmenler (p<0.003) arasında anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir. Sıra ortalamalarına ilişkin değerler incelendiğinde OSDÖ'nün sosyal yeterlilik alt boyutunda Muş'ta yaşayan öğretmenlerin sıra ortalamasının Van'da yaşayan öğretmenlerin sıra ortalamasından yüksek olduğu görülmektedir (Bkz. Tablo 10). Bu bulgulardan Muş'ta yaşayan öğretmenlerin Van'da yaşayan öğretmenlere göre engelli öğrencilerini sosyal yeterlilik düzeyi açısından daha yeterli gördükleri sonucuna varılabilir. Olumsuz sosyal davranış alt boyutunda ise Van'da yaşayan öğretmenlerin sıra ortalamasının Malatya, Muş, Erzurum ve Elazığ'da yaşayan öğretmenlerin sıra ortalamasından yüksek olduğu görülmektedir (Bkz. Tablo 10). Buradan hareketle Van'da yaşayan öğretmenlerin Malatya, Muş, Erzurum ve Elazığ'da yaşayan öğretmenlere göre öğrencilerinde daha fazla olumsuz sosyal davranış gözlemlediği sonucuna varılabilir. OSFEDARÖF'nin sosyal beceriler alt boyutunda, Elazığ'da yaşayan öğretmenler ile Bingöl, Malatya, Muş ve Van'da yaşayan öğretmenler (p<0.003) arasında, Van'da yaşayan öğretmenler ile Malatya, Muş ve Erzurum'da yaşayan öğretmenler (p<0.003) arasında anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir. Sosyal beceriler alt boyutunda Van'da yaşayan öğretmenlerin sıra ortalamasının, diğer şehirlerde yaşayan öğretmenlerin sıra ortalamasından daha yüksek olduğunu göstermektedir (Bkz. Tablo 10). Bu bulgudan Van'da yaşayan öğretmenlerin diğer illerde yaşayan öğretmenlere göre sosyal beceri eksikliğinin açısından öğrencilerinin daha fazla akran reddine maruz kaldıklarını gözlemledikleri sonucuna

ulaşmaktadır. Tüm bu bulgular değerlendirildiğinde araştırmaya dahil edilen illerin ve bu illerde yaşayan öğretmenlerin tamamı Doğu Anadolu bölgesinde olmasına rağmen, öğretmenlerin engelli öğrencileri hakkında; sosyal yeterlilik, olumsuz sosyal davranışlar ve sosyal beceri değişkenleri açısından farklı görüş ve gözlemlerinin olduğu anlaşılmaktadır. Literatüre bakıldığında farklı gelişmişliğe sahip illerde yaşayan öğretmenlerin öğrencileri hakkında farklı düşünce ve gözlemlere sahip olabileceğini ifade eden çalışmalara (112-116) rastlanmaktadır. Bu çalışmaların sonuçları, çalışmamızın bulguları bakımından benzerlik göstermekte ve çalışmamızı destekler niteliktedir. Buradan hareketle şehirlerin gelişmişlik düzeylerinin, kültür çeşitliliklerinin, şehirde yaşayan insanların aile yapılarının, şehirlerin coğrafi konumlarının, şehirlerin ekonomik düzeylerinin ve şehirdeki insanların eğitim düzeylerinin ve imkanlarının vb. gibi birçok unsurun o şehirde eğitim gören öğrencilerin duygu, davranış ve hareketlerine yansıdığı ve tüm bunların öğretmenlerin öğrencileri hakkındaki görüş ve gözlemlerine de etki ettiği çıkarımı yapılabilir.

Öğretmen görüşlerine göre engelli öğrencilerin okul sosyal davranış ve akran reddine maruz kalma düzeylerinde, öğretmenlerin mesleki kıdem değişkeni açısından anlamlı farklılığın tespiti için yapılan analizlerde, OSDÖ'nün sosyal yeterlilik  $\chi^2$  (sd=2, n=316) = 14.964,  $p<0.05$ ) alt boyutunda ve OSFEDARÖF'nin sosyal beceriler  $\chi^2$  (sd=2, n=316) = 8.314,  $p<0.05$ ) alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir (Bkz. Tablo 11). OSDÖ'nün ve OSFEDARÖF'nin alt boyutlarındaki anlamlı farklılıkların hangi kıdemdeki öğretmen kategorisinden kaynaklandığını tespit etmek için Mann Whitney U testleri yapılmıştır. Testler sonucunda, OSDÖ'nün sosyal yeterlilik ve OSFEDARÖF'nin sosyal beceriler alt boyutlarında, başöğretmen ile normal öğretmen statüsündeki öğretmenler ( $p<0.017$ ) arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir. OSDÖ'nün sosyal yeterlilik alt boyutunda başöğretmen statüsündeki öğretmenlerin sıra ortalamasının normal öğretmen statüsündeki öğretmenlerin sıra ortalamasından daha yüksek olduğu görülmektedir (Bkz. Tablo 11). Bu bulgudan hareketle, başöğretmen statüsünde çalışan öğretmenlerin öğrencilerini, normal öğretmen statüsünde çalışan öğretmenlerin öğrencilerine göre sosyal yeterlilik düzeyleri açısından daha iyi bir seviyede gördükleri yorumu yapılabilmektedir. OSFEDARÖF'nin sosyal beceriler alt boyutunda normal öğretmen statüsündeki öğretmenlerin sıra ortalamasının, başöğretmen statüsündeki öğretmenlerin sıra

ortalamasından daha yüksek olduğu görülmektedir (Bkz. Tablo 11). Bu bulgu yorumlanacak olursa, normal öğretmen statüsündeki öğretmenlerin baş öğretmen statüsündeki öğretmenlere göre, engelli öğrencilerinin sahip olduğu sosyal beceri eksikliğinden kaynaklı olarak akranları tarafından daha çok akran reddine maruz kaldıklarını gözlemledikleri sonucuna ulaşılabilmektedir. Öğretmen, uzman öğretmen ve baş öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda elde edilen sonuçlar birlikte yorumlandığında, öğretmenlerin mesleklerindeki tecrübe düzeylerinin sahip oldukları engelli öğrencilerinin sosyal yeterlilik ve sosyal becerileri hakkındaki görüşlerinde farklılığa neden olduğu görülmektedir. Literatür incelendiğinde benzer konularla ilgili yapılan araştırmalarda (117-123) öğretmenlerin mesleki tecrübelerinin öğrencileri hakkındaki görüşleri üzerinde etkili olduğunu ifade eden araştırmalara rastlanmıştır, sonuçlar açısından bu araştırmalar çalışmamızı destekler niteliktedir. Öğretmenlerin tecrübelerine göre öğrencileri hakkındaki düşünce ve gözlemlerinde farklılıklar meydana gelmesinde, öğretmenlerin görev sürelerinin artması ile daha fazla öğrenci ile tanışmaları, öğrencileri daha yakından tanımaları ve onlar hakkında daha fazla bilgiye sahip olma fırsatı yakalamalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Literatürde konu ile ilgili farklı ifade ve yorumların yapıldığı çalışmalara rastlamakta mümkündür. Bu çalışmalarda (124,125) ise öğretmenlik mesleğinde uzun yıllardan beri görev yapan öğretmenlerin görevleri süresince çok fazla öğrenci ile eğitim-öğretim ortamında bulduklarını ve bu nedenden kaynaklı olarak öğrencilerin beceri veya davranışları ile ilgili hassasiyetlerini kaybederek duyarsızlaştıkları ifade edilmektedir. Diğer yandan göreve yeni başlayan öğretmenlerin ise göreve yeni başlamaları sebebiyle mesleki tükenmişlik ve duyarsızlaşmanın az almasından kaynaklı olarak öğrencilerinin beceri ve davranışları hakkında dikkatli ve gerçekçi görüş bildirdikleri de ifade edilmektedir.

Öğretmen görüşlerine göre engelli öğrencilerin okul sosyal davranış ve akran reddine maruz kalma düzeyleri ile öğretmenlerin çalıştığı okulların eğitim kademesi değişkeni açısından anlamlı farklılığın tespiti için yapılan analizlerde, OSDÖ'nün sosyal yeterlilik  $\chi^2$  (sd=2, n=316) = 42.025, p<0.05) alt boyutunda ve OSFEDARÖF'nin sosyal beceriler  $\chi^2$  (sd=2, n=316) = 7.004, p<0.05) alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilirken, ölçeklerin diğer tüm alt boyutlarında (p>0.05) istatistiksel olarak anlamlı farklılığa rastlanmamıştır (Bkz. Tablo 12). OSDÖ'nün ve OSFEDARÖF'nin alt boyutlarındaki anlamlı farklılıkların hangi eğitim

kademesinde görev yapan öğretmenler arasında olduğunu belirlemek için Mann Whitney U testleri yapılmıştır. Bu testler sonucunda, OSDÖ'nün sosyal yeterlilik alt boyutunda lise düzeyinde görev yapan öğretmenler ile ilkokul ve ortaokul düzeyinde görev yapan öğretmenler ( $p<0.017$ ) arasında, OSFEDARÖF'nin sosyal beceriler alt boyutunda ise lise düzeyinde görev yapan öğretmenler ile ilkokul düzeyinde görev yapan öğretmenler ( $p<0.017$ ) arasında istatistiksel anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir. Sıra ortalamalarına ilişkin değerler incelendiğinde, OSDÖ'nün sosyal yeterlilik alt boyutunda lise düzeyinde görev yapan öğretmenlerin sıra ortalamasının, ilkokul ve ortaokul düzeyinde görev yapan öğretmenlerin sıra ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir (Bkz. Tablo 12). Bu bulgudan hareketle III. kademede (lise düzeyinde) görev yapan öğretmenlerin I. (ilkokul) ve II. (ortaokul) kademelerde görev yapan öğretmenlere göre engelli öğrencilerini sosyal yeterlilik açısından daha iyi bir seviyede gördükleri anlaşılmaktadır. OSFEDARÖF'nin sosyal beceriler alt boyutunda ise ilkokul düzeyinde görev yapan öğretmenlerin sıra ortalamasının, lise ve ortaokul düzeyinde görev yapan öğretmenlerin sıra ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir (Bkz. Tablo 12). Bu bulgu incelendiğinde I. (ilkokul) kademede görev yapan öğretmenlerin II. (ortaokul) ve III. (lise düzeyinde) kademelerde görev yapan öğretmenlere göre, engelli öğrencilerinin sosyal beceri eksikliğinden kaynaklı olarak, akranları tarafından daha fazla akran reddine maruz kaldıklarını düşündükleri anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin çalıştığı okulların kademesi açısından tüm bu bulgular öğretmen görüşlerine göre değerlendirildiğinde, eğitimin kademesi arttıkça engelli öğrencilerin sosyal yeterlilik ve sosyal beceri düzeylerinin de arttığı ve akranları tarafından daha az akran reddine maruz kaldıkları sonucuna ulaşılmaktadır. Literatür incelendiğinde, öğrencilerin eğitimde geçirdikleri süre arttıkça sosyal yeterlilik ve sosyal beceri düzeylerinin de bu durumdan olumlu yönde etkilendiğini ifade eden çalışmalara (122, 126-132) rastlamak mümkündür. Bu çalışmalar sonuçları bakımından çalışmamızla benzerlik göstermektedir ve çalışmamızı destekler niteliğe sahiptir. Ancak literatürde arattırmamızdan elde ettiğimiz sonuçların aksini ifade eden çalışmalara da (133) rastlanmaktadır.

Öğretmen görüşlerine göre öğrencilerin okul sosyal davranış ve akran reddine maruz kalma düzeyleri ile öğretmenlerin çalışmakta oldukları okullardaki toplam görev süreleri açısından anlamlı farklılığın tespiti için yapılan analizler sonucunda OSDÖ'nün sosyal yeterlilik  $\chi^2$  (sd=2, n=316) =

10.269,  $p < 0.05$ ) alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir (Bkz. Tablo 13). Ayrıca OSFEDARÖF'nin sosyal beceriler  $\chi^2$  ( $sd=2$ ,  $n=316$ ) = 6.361,  $p < 0.05$ ) alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilirken, ölçeğin diğer alt boyutlarında ise ( $p > 0.05$ ) istatistiksel olarak anlamlı farklılığa rastlanmamıştır (Bkz. Tablo 13). Ölçeklerin alt boyutlarındaki anlamlı farklılığın, öğretmenlerin çalışmakta oldukları okullardaki toplam görev süreleri açısından hangi kategorilerde olduğunu belirlemek için Mann Whitney U testleri yapılmıştır. Bu testler sonucunda OSDÖ'nün sosyal yeterlilik alt boyutunda, mevcut okuldaki görev süresi 7 yıl veya üzeri olan öğretmenler ile görev süresi 1-3 yıl ve 4-6 yıl olan öğretmenler ( $p < 0.017$ ) arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir. OSFEDARÖF'nin sosyal beceriler alt boyutunda ise, mevcut okuldaki görev süresi 1-3 yıl olan öğretmenler ile görev süresi 7 yıl veya üzeri olan öğretmenler ( $p < 0.017$ ) arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Sıra ortalamalarına ilişkin değerler incelendiğinde, OSDÖ'nün sosyal yeterlilik alt boyutunda, mevcut okuldaki görev süresi 7 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin sıra ortalamasının, mevcut okuldaki görev süresi 1-3 yıl ve 4-6 yıl arasında olan öğretmenlerin sıra ortalamasından yüksek olduğu görülmektedir (Bkz. Tablo 13). Bu bulgu sonuçlarına göre, 7 yıl veya daha fazla süredir aynı okulda çalışan öğretmenlerin 1-3 ve 4-6 yıldır aynı okulda çalışan öğretmenlere göre engelli öğrencilerindeki sosyal yeterlilik düzeylerinin daha iyi bir seviyede olduğunu düşündükleri anlaşılmaktadır. OSFEDARÖF'nin sosyal beceriler alt boyutunda ise, mevcut okuldaki görev süresi 1-3 yıl olan öğretmenlerin sıra ortalamasının, mevcut okuldaki görev süresi 7 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin sıra ortalamasından yüksek olduğu görülmektedir (Bkz. Tablo 13). OSFEDARÖF'den elde edilen bu bulgu doğrultusunda, 7 yıl veya üzerinde bir süredir aynı okulda çalışan öğretmenlerin öğrencilerinin, 1-3 yıldır aynı okulda çalışan öğretmenlerin engelli öğrencilerine göre daha az sosyal beceri eksikliğine sahip oldukları ve bu sebepten dolayı akranları tarafından daha az akran reddine maruz kaldıklarını gözlemledikleri sonucuna ulaşılmaktadır. Bu bulgulardan hareketle öğretmenlerin görev yaptıkları mevcut okullardaki çalışma süreleri artınca, öğretmenlerin öğrencilerinin sosyal beceri ve davranışları hakkındaki bilgi ve gözlemleri de aynı oranda artmaktadır yorumu yapılabilmektedir. Literatür incelendiğinde çalışmamızdaki bu sonuçları destekleyen nitelikte bilimsel araştırmalara (134-140) rastlanmaktadır. Ancak literatürde mevcut okuldaki hizmet

süresinin öğrencilerin sosyal beceri ve sosyal davranışlarını ilişkilendirme sonuçları açısından anlamlı farklılık tespit edemeyen çalışmalara da (103) rastlanmaktadır. Araştırmamızdan ve konu ile ilgili olarak yapılmış bu bilimsel araştırma sonuçlarından elde edilen bulgular yorumlandığında, öğretmenlerin görev yaptıkları mevcut okullardaki görev sürelerinin artmasıyla öğrencileri ile eğitim-öğretim faaliyetleri açısından daha fazla zaman geçirebilme imkanı buldukları ifade edilebilir. Öğretmenler bu sayede öğrencilerini daha yakından tanıma fırsatı da yakalamış olmaktadır. Bu durum sayesinde öğretmenler öğrencilerinin sahip olduğu duygu, beceri ve davranışlar hakkında daha iyi bir gözlem ve daha doğru tespitler yapabileceklerdir. En nihayetinde aynı öğrencilerle daha uzun süre eğitim-öğretim faaliyeti yürütülmesinin engelli öğrencilerinin sosyal yeterliliklerinin artırılması ve sosyal becerilerindeki eksikliklerinin giderilmesi açısından büyük öneme sahip olduğu düşünülmektedir.

Araştırmamız kapsamında, engelli öğrencilerin okul sosyal davranış ve akran reddine maruz kalma düzeyleri ile öğretmenlerin yaşı ve öğretmenlerin sorumlu olduğu öğrenci sayısı değişkenleri arasında anlamlı ilişki olup olmadığını saptamak için Spearman Korelasyon testi yapılmıştır. Yapılan korelasyon testi sonucunda, öğretmenlerin yaşı ile OSDÖ'nün sosyal yeterlilik ( $r=.178$ ;  $p<0.01$ ) alt boyutu arasında istatistiksel olarak pozitif yönlü zayıf düzeyde ilişki tespit edilirken, OSFEDARÖF'nin sosyal beceriler ( $r=-.183$ ;  $p<0.01$ ) alt boyutu arasında ise, istatistiksel olarak negatif yönlü zayıf düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir (Bkz. Tablo 14). Ölçeklerin diğer alt boyutlarında ise istatistiksel olarak anlamlı ilişki tespit edilememiştir ( $p>0.05$ ).

Öğretmenlerin yaşı ile ölçeklerin sosyal yeterlilik ( $r^2=0.03$ ) ve sosyal beceriler ( $r^2=0.03$ ) alt boyutları arasındaki determinasyon katsayısı hesaplandığında ( $r*r$ ), öğretmenlerin yaşında meydana gelen 1 birimlik artışın engelli öğrencilerin sosyal yeterlilik düzeylerinde % 03'lük gibi bir artışa, sosyal beceri eksikliğinden dolayı reddedilmelerinde ise % 03'lük gibi bir azalışa neden olduğu ifade edilebilir (Bkz. Tablo 14). Bu bulgu sonuçlarına göre genç öğretmenlere kıyasla daha ileri yaştaki öğretmenlerin, engelli öğrencilerinin daha iyi bir sosyal yeterlilik ve sosyal beceri düzeyine sahip olduklarını düşündükleri çıkarımı yapılabilmektedir. Literatür incelendiğinde konu bakımından çalışmamızı destekler nitelikte bilimsel çalışmaların (141-147) mevcut olduğu görülmektedir. Genç öğretmenlere

göre ileri yaştaki öğretmenlerin engelli öğrenciler hakkında daha olumlu görüş bildirmelerinde, daha fazla eğitim-öğretim faaliyetlerine katıldıkları ve bu faaliyetler süresince daha fazla engelli öğrenci ile etkileşime girip deneyim kazandıkları, onları yakından tanıyabilme fırsatı yakaladıkları ve bu sayede de engelli öğrenciler hakkında daha olumlu görüş sergilemelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Ancak literatürde araştırmamızın aksine, öğretmenlerin yaşının öğrencilerin sosyal beceri ve sosyal davranışları ile ilişkilendirmeyen çalışmalarda (103, 147-149) mevcuttur.

Öğretmenlerin sorumlu olduğu engelli öğrenci sayısı ile OSDÖ'nün sosyal yeterlilik ( $r=.437$ ;  $p<0.01$ ) alt boyutu arasında istatistiksel olarak pozitif yönlü orta düzeyde ilişki tespit edilmiştir. Öğretmenlerin sorumlu oldukları engelli öğrenci sayısı ile OSFEDARÖF'nin sosyal beceriler ( $r=-.221$ ;  $p<0.01$ ) alt boyutu arasında ise istatistiksel olarak negatif yönlü zayıf düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir (Bkz. Tablo 14). Ölçeklerin diğer alt boyutlarında ise istatistiksel olarak anlamlı ilişki tespit edilememiştir ( $p>0.05$ ).

Öğretmenlerin sorumlu olduğu engelli öğrenci sayısı ile ölçeklerin sosyal yeterlilik ( $r^2=0.19$ ) ve sosyal beceriler ( $r^2=0.05$ ) alt boyutları arasındaki determinasyon katsayısı hesaplandığında, sorumlu olunan öğrenci sayısında meydana gelen 1 birimlik artışın, engelli öğrencilerin sosyal yeterlilik düzeylerinde % 19'luk gibi önemli bir artışa, sosyal beceri eksikliğinden dolayı reddedilmelerinde ise % 05'lik gibi bir azalışa neden olduğu söylenebilir (Bkz. Tablo 14). Bu bulgulardan hareketle daha fazla engelli öğrenciye sahip öğretmenlerin öğrencilerini sosyal yeterlilik açısından daha iyi bir düzeyde gördükleri ve sosyal beceri eksikliğinden dolayı daha az akran reddine uğradıklarını gözlemledikleri yorumu yapılabilmektedir. Konu ile ilgili literatür incelendiğinde araştırma sonuçlarımızı destekler nitelikte çalışmalara rastlanmamıştır. Literatürde araştırmamızdan çıkan sonuçların aksine öğretmenlerin sorumlu olduğu engelli öğrenci sayısının artması sonucu öğretmenlerin daha fazla öğrenciyle ilgilenmek ve onlara daha fazla zaman ayırmak zorunda kaldıkları ve bu durumda öğrencilerin eğitimlerine dolayısıyla da gelişim alanlarına olumsuz etki yaptığını ifade eden çalışmalara (150-155) rastlanmaktadır.

OSDÖ'nün sosyal yeterlilik alt boyutu ile OSFEDARÖF'nin konuşma becerisi ( $r=-.114$ ;  $p<0.05$ ) ve problemleri davranışlar ( $r=-.147$ ;  $p<0.01$ ) alt boyutları arasında istatistiksel olarak negatif yönlü düşük düzeyde anlamlı



ilişki bulunmuştur. Ayrıca OSDÖ'nün sosyal yeterlilik alt boyutu ile OSFEDARÖF'nin sosyal beceriler ( $r=-.401$ ;  $p<0.01$ ) alt boyutu arasında istatistiksel olarak negatif yönlü orta düzeyde anlamlı ilişki bulunurken (Bkz. Tablo 14), fiziksel görünüş alt boyutu arasında ise istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmamıştır ( $p>0.05$ ). OSDÖ'nün sosyal yeterlilik alt boyutu ile OSFEDARÖF'nin konuşma becerisi ( $r^2=0.01$ ), problemleri davranışlar ( $r^2=0.02$ ) ve sosyal beceriler ( $r^2=0.16$ ) alt boyutları arasındaki determinasyon katsayısı hesaplandığında, engelli öğrencilerin sosyal yeterlilik düzeylerinde meydana gelen 1 birimlik artışın, engelli öğrencilerin konuşma becerisi eksikliğinden dolayı reddedilmelerinde % 01'lik, problemleri davranışlarından dolayı reddedilme düzeylerinde % 02'lik, sosyal beceri eksikliğinden dolayı reddedilmelerinde ise % 16'luk gibi bir azalışa neden olduğu görülmektedir (Bkz. Tablo 14). Bu bulgu değerlendirildiğinde öğrencilerin sosyal yeterlilik düzeylerinin artması sayesinde engelli öğrencilerin konuşma becerilerinde iyileşme, problemleri davranışlarında ve sosyal beceri eksikliğinde azalma olduğu görülmektedir. Literatürde de araştırmamızın bu bulgularını destekleyen nitelikte araştırmalar (82, 156-164) mevcuttur. Bu araştırmalar incelendiğinde, bireylerin sosyal yeterlilik düzeylerinin daha iyi olması durumunda, akranları ile sosyal ve iletişim becerileri açısından daha rahat etkileşime girebildiğini, daha olumlu davranışlara sahip olması sayesinde bireyin akranları tarafından kabul gördüğünü ve daha az akran reddine maruz kaldığını ifade ettikleri görülmektedir.

OSDÖ'nün olumsuz sosyal davranış alt boyutu ile OSFEDARÖF'nin fiziksel görünüş ( $r=-.183$ ;  $p<0.01$ ) alt boyutu arasında istatistiksel olarak negatif yönlü düşük düzeyde, konuşma becerisi ( $r=.269$ ;  $p<0.01$ ) alt boyutu arasında, istatistiksel olarak pozitif yönlü düşük düzeyde, problemleri davranışlar ( $r=.350$ ;  $p<0.01$ ) ve sosyal beceriler ( $r=.305$ ;  $p<0.01$ ) alt boyutları arasında ise, istatistiksel olarak pozitif yönlü orta düzeyde istatistiksel olarak anlamlı ilişki tespit edilmiştir (Bkz. Tablo 14). OSDÖ'nün olumsuz sosyal davranış alt boyutu ile OSFEDARÖF'nin konuşma becerisi ( $r^2=0.07$ ), problemleri davranışlar ( $r^2=0.12$ ) ve sosyal beceriler ( $r^2=0.09$ ) alt boyutları arasındaki determinasyon katsayısı hesaplandığında, engelli öğrencilerin olumsuz sosyal davranış düzeylerinde meydana gelen 1 birimlik artışın engelli öğrencilerin konuşma becerisi eksikliğinden dolayı reddedilmelerinde % 07'lik, problemleri davranışlarından dolayı reddedilme düzeylerinde % 12'lik, sosyal beceri eksikliğinden dolayı reddedilmelerinde

ise % 09'lık gibi bir artışa neden olduğu çıkarımı yapılabilmektedir (Bkz. Tablo 14). Bu bulgular yorumlandığında, engelli bireylerin olumsuz sosyal davranışlara sahip olmaları onların problemlili davranışlarının, sosyal beceri eksikliklerinin ve konuşma becerileri eksikliklerinin artmasına ve bu sebeplerden dolayı daha fazla akran reddine maruz kaldıkları sonucuna varılmaktadır. Olumsuz sosyal davranışların bireyler arası sosyal etkileşim ve iletişim üzerine olumsuz etki ettiğini ifade edilen araştırmalar (163-168) çalışmamızdan elde ettiğimiz sonuçları destekler niteliktedir. Yukarıda bahsedilen durumların oluşmasında, olumsuz sosyal davranışa sahip bireylerin çevrelerine uyum sağlamakta zorluk çekmeleri ve sosyal çevrelerinin az olması, bu bireylerin zamanla içlerine kapanık hale gelmeleri, kendilerini ifade edememe durumlarından kaynaklı olarak ta bireylerde daha farklı problemlili davranışların ortaya çıkması gibi birçok olumsuz sonuçların etkili olduğu düşünülmektedir.

## Sonuç ve Öneriler

Araştırma kapsamında veri toplamak için kullanılan, Oyun/Spor ve Fiziki Etkinlikler Dersi Akran Reddetme Ölçeği Öğretmen Formu ve Okul Sosyal Davranış Ölçeklerinin alt boyutlarından elde edilen bulgu sonuçları değerlendirildiğinde;

- Tez araştırması kapsamında Türkçe'ye uyarlaması yapılan "*Causes of Peer Rejection Scale (Akran Reddetme Nedenleri Ölçeği)*" ölçeği güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları neticesinde "*Oyun/Spor ve Fiziki Etkinlikler Dersi Akran Reddetme Ölçeği Öğretmen Formu*" adıyla literatüre kazandırılmıştır. Yapılan bu çalışmalar sonucunda "*Oyun/Spor ve Fiziki Etkinlikler Dersi Akran Reddetme Ölçeği Öğretmen Formu*"nun Türk popülasyonuna uygun olduğu ve daha sonra yapılacak olan bilimsel çalışmalarda veri toplamak amacıyla kullanılabilceği sonucuna ulaşılmıştır.
- "*Oyun/Spor ve Fiziki Etkinlikler Dersi Akran Reddetme Ölçeği Öğretmen Formu*"nun engelli öğrenciler arasındaki akran reddini yeterli düzeyde ölçebildiği sonucuna ulaşılmıştır.
- Erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre, engelli öğrencilerinde daha fazla olumsuz sosyal davranış gözlemledikleri,

- Beden eğitimi öğretmenlerinin özel eğitim öğretmenlerine göre engelli öğrencilerdeki; fiziksel görünüşten, problemlili davranışlardan ve sosyal beceri eksikliklerinden kaynaklı olarak akranları tarafından daha fazla reddedildiklerini düşündükleri ve ayrıca beden eğitimi öğretmenleri özel eğitim öğretmenlerine göre engelli öğrencilerde daha fazla olumsuz sosyal davranış gözlemledikleri,
- Araştırmaya dahil edilen illerin ve bu illerde yaşayan öğretmenlerin tamamı Doğu Anadolu bölgesinde olmasına rağmen, öğretmenlerin engelli öğrencileri hakkında; sosyal yeterlilik, olumsuz sosyal davranışlar ve sosyal beceri değişkenleri açısından farklı görüş ve gözlemlerinin olduğu,
- Öğretmen, uzman öğretmen ve baş öğretmenlerin mesleklerindeki tecrübe düzeyleri açısından sahip oldukları engelli öğrencilerin sosyal yeterlilik ve sosyal becerileri hakkındaki görüşlerinde farklılığa neden olduğu,
- I. (ilkokul) kademede görev yapan öğretmenlerin II. (ortaokul) ve III. (lise düzeyinde) kademelerde görev yapan öğretmenlere göre, engelli öğrencilerinin sosyal beceri eksikliğinden kaynaklı olarak, akranları tarafından daha fazla akran reddine maruz kaldıklarını düşündükleri,
- Öğretmenlerin çalıştığı eğitimin kademesi arttıkça engelli öğrencilerin sosyal yeterlilik ve sosyal beceri düzeylerinin de arttığı ve akranları tarafından daha az akran reddine maruz kaldıkları ve öğrencilerin eğitimde geçirdikleri süre arttıkça sosyal yeterlilik ve sosyal beceri düzeylerinin de bu durumdan olumlu yönde etkilendiği,
- 7 yıl veya üzerinde bir süredir aynı okulda çalışan öğretmenlerin öğrencilerinin, 1-3 yıldır aynı okulda çalışan öğretmenlerin engelli öğrencilerine göre daha az sosyal beceri eksikliğine sahip oldukları ve bu sebepten dolayı akranları tarafından daha az akran reddine maruz kaldıklarını gözlemledikleri,
- Öğretmenlerin görev yaptıkları mevcut okullardaki çalışma süreleri arttıkça, öğretmenlerinde öğrencilerinin sosyal beceri ve davranışları hakkındaki bilgi ve gözlemlerinin de aynı oranda arttığı,

- Genç öğretmenlere kıyasla daha ileri yaştaki öğretmenlerin, engelli öğrencilerinin daha iyi bir sosyal yeterlilik ve sosyal beceri düzeyine sahip olduklarını düşündükleri,
- Daha fazla engelli öğrenciye sahip öğretmenlerin öğrencilerini sosyal yeterlilik açısından daha iyi bir düzeyde gördükleri ve sosyal beceri eksikliğinden dolayı daha az akran reddine uğradıklarını gözlemledikleri,
- I., II. ve III. kademe özel eğitim okullarında görevli özel eğitim ve beden eğitimi öğretmenlerinin engelli öğrencileri arasında akran reddi gözlemledikleri,
- Tipik gelişim gösteren bireylere göre fiziksel görünüş bakımından farklılıklara sahip engelli öğrencilerin bu farklılıklardan dolayı akran reddine uğradıkları,
- Konuşma becerisi eksikliğine sahip engelli öğrencilerin akranları tarafından akran reddine uğradıkları,
- Problemlili davranış sergileyen engelli öğrencilerin akranları tarafında akran reddine uğradıkları,
- Sosyal beceri eksikliğine sahip engelli öğrencilerin akranları tarafından akran reddine uğradıkları,
- Sosyal yeterlilik açısından problem yaşayan engelli öğrencilerin akranları tarafında akran reddine uğradıkları,
- Olumsuz sosyal davranış sergileyen engelli öğrencilerin akranları tarafından akran reddine uğradıkları sonuçlarına varılmıştır.

Araştırmada sonucunda elde edilen bulgulara ve sonuçlara dayanılarak geliştirilen öneriler aşağıda sıralanmıştır;

- Akran reddi ile ilgili bilimsel araştırma yapmak isteyen diğer araştırmacıların, uyarılma çalışmalarını yaparak literatüre kazandırdığımız Oyun/Spor ve Fiziki Etkinlikler Dersi Akran Reddetme Ölçeği Öğretmen Formu'nu kullanmaları,
- Tipik gelişim gösteren bireylerde olduğu gibi engelli öğrencilerinde keyifle katıldıkları, duygu ve düşüncelerini arkadaşları ile en rahat bir şekilde paylaşma fırsatı yakaladıkları oyun, spor ve fiziki etkinlik derslerinde bile öğrencilerin birbirlerine akran reddi uyguladıklarının

gözlemlendiği düşünüldüğünde, tüm okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve velilerin bu durum ile ilgili harekete geçmesi ve gerekli önlemleri alması gerektiği,

- Konuşma becerisinin sosyal becerilerin ve sosyal yeterlilik düzeylerinin engelli öğrencilerde akran reddi açısından önemli olduğu dikkate alındığında, beden eğitimi öğretmenlerinin, özel eğitim öğretmenlerinin ve diğer branştaki öğretmenlerin bahsedilen bu unsurların gelişimi için işbirliği içerisinde çalışmaları,
- Problemlili ve olumsuz sosyal davranışlara sahip engelli öğrencilerin akran reddine uğramaları göz önüne alındığında; beden eğitimi öğretmenlerinin, özel eğitim öğretmenlerinin ve diğer branştaki öğretmenlerin öğrencilerdeki bu negatif durumların düzeltilebilmesi için işbirliği içerisinde çalışmaları,
- Oyun, spor ve fiziki etkinlik derslerinin daha dikkatli ve öğretmen kontrolünde işlenmesi ve bu dersler kapsamında, öğrencilerin birbirleri ile daha fazla kaynaşabilecekleri faaliyetlerin uygulanması,
- Oyun, spor ve fiziki etkinlik dersleri, engelli öğrencilerin eğlenirken aynı zamanda da akranları ile duygu ve heyecanlarını paylaşabilme, sosyal becerilerini, iletişim becerilerini daha rahat sergileyebilme, sosyal davranışlarını geliştirebilme fırsatı sunan derslerdir. Bu özellikleri dikkate alındığında oyun, spor ve fiziki etkinlik derslerinin engelli bireylere yönelik sunmuş olduğu bu fırsatlardan en etkili bir şekilde faydalanabilmeleri için bu derslerden sorumlu öğretmenlerin işbirliği içerisinde çalışmaları,
- Sadece I., II. ve III. kademe özel eğitim okullarındaki engelli öğrencilerin öğretmenlerini dahil ederek yapmış olduğumuz araştırmanın bir benzerinin kaynaştırma eğitimi alan engelli öğrencilerin öğretmenlerine yönelik yapılması ve kaynaştırma öğrencilerinin akran reddine uğrayıp uğramadıklarının incelenmesinin önemli olduğu düşünülmekte ve önerilmektedir.

## 6. KAYNAKLAR

1. Yağmur Y, İçigen, ET. Üniversite öğrencilerinin sosyalleşme süreci ve rekreasyon faaliyetlerinin incelenmesi üzerine bir çalışma. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 2016; 27(2); 227-242.
2. Vatandaş S. Sosyalleşme ve sosyalleşmenin sosyal medya mecralarındaki anlamsal ve işlevsel dönüşümü. *Erciyes iletişim dergisi*, 2020; 7(2): 813-832.
3. Özdemir O, Özdemir PG, Kadak MT, Nasıroğlu S. Kişilik gelişimi. *Psikiyatride güncel yaklaşımlar*, 2012; 4(4): 566-589.
4. Önalın FA. Sosyal yeterlilik, sosyal beceri ve yaratıcı drama. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 2006; 1(1): 39-58.
5. Bessa C, Hastie P, Araújo R, Mesquita I. What do we know about the development of personal and social skills within the sport education model: A systematic review. *Journal of Sports Science Medicine*, 2019; 18(4): 812.
6. Elster J. Sosyal davranışı açıklamak. (Çev: Olcay Sevimli, Macide Karaduman), Phoenix Yayınları, Ankara. 2007.
7. Küçükler S, Erdoğan NI, Çürük Ç. Okulöncesi Kaynaştırma Ortamlarında Yetersizliği Olan Çocukların Akran Kabulü. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2014; 36(36): 163-178.
8. Kiuru N, Poikkeus AM, Lerkkanen MK, et al. Teacher-perceived supportive classroom climate protects against detrimental impact of reading disability risk on peer rejection. *Learning and Instruction*, 2012; 22(5): 331-339.
9. Ogelman HG, Sarıkaya HE. Beş yaş çocuklarının akran şiddetine maruz kalma ve akran şiddetini uygulama düzeylerinin izlenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2016; 1(37): 187-203.
10. Ballı, D. Okul öncesi özel gereksinimli çocuklarda sosyal etkileşim becerileri ile davranış sorunları arasındaki ilişki (yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, 2020.
11. Wolstencroft J, Skuse D. Social skills and relationships in Turner syndrome. *Current Opinion in Psychiatry*, 2019; 32(2): 85-91.
12. Demirci N, Demirci P. Özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin oyun ve fiziki etkinlikler dersinde elde ettikleri kazanımların incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 2014; 1(1): 25-34.

13. Yaman, T. Beden eğitimi ve oyunun hafif düzey zihinsel engelli bireylerin sosyal beceri kazanımları üzerine etkisinin araştırılması Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi Bilim Dalı 2015.
14. Alarslan MB. Oyun Ve Fiziki Etkinlikler Dersinin İlkokula öğrencilerinin Okula bağlanma düzeylerine Etkisinin değerlendirilmesi Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, 2019.
15. Yılmaz A, Soyer F. Effect of physical education and play applications on school social behaviors of mild-level intellectually disabled children. Education Sciences, 2018; 8(2): 89.
16. Boyce, A. Development and Validation of the Causes of Peer Rejection Scale, Doctoral Dissertation 2015.
17. World Health Organization 2021. Disabilities” <https://www.who.int/topics/disabilities/en/> 13.11.2021.
18. Çarkçı Ş. Engellilerin mesleki eğitimi ve istihdamı, Doktora tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Ana Bilim Dalı, Çalışma Ekonomisi Bilim Dalı 2011.
19. AAID, Definition of intellectual disability. Retrieved from [aaid.org/intellectual-disability/definition](http://aaid.org/intellectual-disability/definition), 2020.
20. Eripek S, Vuran S. Zihinsel Yetersizliği Olan Çocukların Eğitimi Akçamete, G. (Ed.) Özel eğitim, Kök yayıncılık, 2009.
21. Thompson JR, Shogren KA, Wehmeyer ML. Supports and support needs in strengths-based models of intellectual disability. In Handbook of research-based practices for educating students with intellectual disability (pp. 39-57). Routledge. 2016.
22. Amerikan Zihinsel ve Gelişimsel Engelliler Derneği (AAID) 2022 “Zihinsel Engellilik Tanımı” <https://www.aaid.org/intellectual-disability/definition> 07.02.2022.
23. Kaya E. Çalışan bedensel engelli bireylerin yaşam tatmini örgütsel bağlılık ve iş tatmini düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi Bilim Dalı, 2013.
24. Elbasan B, Türker D. (2018). Serebral Palside Fizyoterapi Rehabilitasyon. Ed. Elbasan B., Pediatrik Fizyoterapi Rehabilitasyon. 2. Baskı. (s. 87). İstanbul: İstanbul Tıp Kitabevi).

25. Gürsel O. Görme yetersizliği olan öğrenciler. İçinde: Diken İH. (Editör). Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim. Bölüm 8. 22. Baskı, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık 2021: 232-263.
26. Yılmaz A. Özel gereksinimli bireyler için beden eğitimi ve spor. İçinde: Özer DS. (Editör). Görme Yetersizliği Olan Öğrenciler İçin Beden Eğitimi ve Spor. Bölüm 13. 6. Baskı, Ankara: Nobel Yayıncılık 2020: 261-277.
27. “7 Temmuz 2018 tarih 30471 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği” <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm/03.02.2022>.
28. Hintermair M. Health-related quality of life and classroom participation of deaf and hard-of-hearing students in general schools. *Journal of deaf studies and deaf education*, 2011; 16(2): 254-271.
29. American Psychiatric Association. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. 5th ed. Arlington, VA: American Psychiatric Publishing, 2013.
30. Yıldız M, Melekoğlu MA. Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Bireylerin Okuduğunu Anlama Becerileri Konusunda Gerçekleştirilmiş Araştırmaların İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2020, 21(3): 1274-1303.
31. “Dil ve Konuşma Bozuklukları Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi” <https://dilkom.anadolu.edu.tr/sayfa/dil-bozuklugu-ve-konusma-bozuklugu-ayni-midir/4.02.2022>.
32. “Özel Eğitim Yönetmeliği” [https://orgm.meb.gov.tr/alt\\_sayfalar/mevzuat/Ozel\\_Egitim\\_Hizmetleri\\_Yonetmeligi\\_son.pdf](https://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/mevzuat/Ozel_Egitim_Hizmetleri_Yonetmeligi_son.pdf) 06.02.2022.
33. “Üstün zekâ ve yetenek”. <https://www.nagc.org/resources-publications/resources/what-giftedness> 07.02.2022.
34. “Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği”. <https://orgm.meb.gov.tr/www/ozel-egitim-hizmetleri-yonetmeligi-yayimlandi/icerik/1089> 17.03.2022.
35. Nur İ. Spor bilimlerinde özel eğitim ve kaynaştırma. İçinde: Gül ED. (Editör). Özel Eğitimde Değerlendirme. Bölüm 4. 1. Baskı, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık 2021: 54-78.
36. Yılmaz A, Soyer F. *Beden Eğitimi ve Oyun Uygulamalarının Hafif Düzey Zihinsel Engelli Çocukların Fiziksel Uygunluk, Eğitsel Performans ve Okul Sosyal Davranışları Üzerine Etkisi*. 1. Baskı, Ankara: Gazi Kitabevi, 2019.



37. Bateman DF, Cline JL. A Teacher's Guide to Special Education. Alexandria, VA: The Association for Supervision and Curriculum Development and the Council for Exceptional Children, 1st edition, Alexandria: ACSD, 2016.
38. Çetin, E. Türkiye'de engelli bireylerin ulusal ve uluslararası sözleşmeler bağlamında eğitim hakkına erişimi. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 2020; 7(53): 1111-1122.
39. Norman G. Özel eğitim okullarında görev yapan özel eğitim bölümü mezunu öğretmenler ile beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki yeterliliklerinin analizi (Master's thesis), İnönü Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Ana Bilim Dalı, 2020.
40. Korkmaz NH, Uğur S, Öztürk İE. Engelli Bireyler İçin Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeninin Önemi. *Sporla Yeni Akademik Çalışmalar* 2020;5: 1.
41. Temel A, Kangalgil M. Oyun ve fiziki etkinlikler dersi öğretim programı kazanımlarının gerçekleşmesine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 2021; 50(229): 445-462.
42. Yıldız E, Çetin Z. Sporun psiko-motor gelişim ve sosyal gelişime etkisi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 2018; 5(2): 54-66.
43. Kilgour G, Adair B, Stott NS, Steele M, Hogan A, Imms C. Do physical activity interventions influence subsequent attendance and involvement in physical activities for children with cerebral palsy: a systematic review. *Disability and Rehabilitation*, 2021; 1-17.
44. Odabaşı B. Türk eğitim sisteminde yeni kanun (4+4+4) değişikliği üzerine düşünceler. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 2014; 43:103-124.
45. "Özel Eğitim Okulları Haftalık Ders Programları" <https://orgm.meb.gov.tr/www/ozel-egitim-uygulama-okullari-haftalik-ders-cizelgeleri-guncellendi/icerik/1217/02.05.2022>.
46. Savucu, Y. Uyarlanmış Beden Eğitimi ve Spor. *International Journal of Sport Exercise and Training Sciences-IJSETS*, 2019; 5(4): 192-200.
47. Oyun, spor ve fiziki etkinlikler dersleri öğretim programının uygulanmasında dikkat edilecek hususlar" [http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/202091595145212-OyunSporveFizikiEtkinlikler\\_Kademe1.pdf](http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/202091595145212-OyunSporveFizikiEtkinlikler_Kademe1.pdf)/ 03.04.2022.
48. Topkaya, İ. Hareket, beden eğitimi ve spor öğretiminde öğrenme ve öğretimin temelleri. (Üçüncü baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım 2011.

49. Mirze F. Uyarlanmış Beden Eğitimi ve Oyun Çalışmalarının Down Sendromlu Bireylerin Fiziksel Uygunluk Düzeylerine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Muş: Muş Alparslan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2020.
50. Ercan H, Yıldırım OŞ. Bireysel Çalgı ve Öğretimi Dersinde Akran Öğretimine Dayalı Öğrenme Öğretme Yaklaşımı. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2016; 16: 2269-2281.
51. Turhan C, Vuran S. Otizm Spektrum Bozukluğu Gösteren Çocuklara Sosyal Beceri Öğretiminde Sosyal Öykü ve Video Model Uygulamalarının Etkililik ve Verimlilikleri. International Journal of Early Childhood Special Education, 2015; 7(2).
52. Deniz S. Otizm Spektrum bozukluğu Olan Öğrencilerin Eğitimlerinde Kullanılan Öğretim Yöntemleri. Editör: Serdal Deniz, Bora Akdemir, Eğiten Kitap Yayınevi 2020.
53. Yılmaz Y, Tortop H. Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda tablet bilgisayar yoluyla sunulan etkinlik çizelgesi uygulamaları. Journal of Gifted Education and Creativity, 2017; 4(2): 12-18.
54. Sarar Boyraz, D. Otizimli çocuklara kurallı oyunların öğretiminde aşamalı yardımla öğretim yönteminin etkililiği (Master's thesis, Eğitim Bilimleri Enstitüsü). Marmara Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Ana Bilim Dalı, Zihinsel Engelliler Öğretmenliği Bilim Dalı 2016.
55. Ünlü H, Aydos L. İlköğretim okullarında görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yöntemleri. Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 2007; 1(1): 40-50.
56. Horasan, M. M., Birkan, B. The Effects of Incidental Teaching on Teaching Children with Autism Spectrum Disorders to Demand Their Lost Objects Verbally. International Journal of Early Childhood Special Education, 2015; 7(2): 361-383.
57. Gün E, İlkım, M. Beden Eğitimi Dersinde Kaynaştırma Eğitimi ve Sosyalleşme. Sporda Yeni Akademik Çalışmalar-5, (Editörler Mehmet İlkım, Enes Beltekin), Akademisyen Kitapevi 2020: 83.
58. Güvendi B, Serin H. Sınıf öğretmenliği adaylarının oyun ve fiziksel etkinlikler dersine yönelik tutumları ile fiziksel aktiviteye katılım motivasyonlarının incelenmesi. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 2019; 18(72): 1957-1968.
59. Özer DS, Özer K. Çocuklarda Motor Gelişim. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık. 2019.

60. Çelik A, Şahin M. Spor ve çocuk gelişimi. *International Journal of Social Science*, 2013; 6(1): 467-478.
61. Koparan, Ş. Özel ihtiyaçları olan çocuklarda spor. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2003; 17(1): 14.
62. Özdemir M, Topuz R, Bozkurt İ, Çağlayan HS. Engelli Çocuklarda Ergoterapide Oyun. *Spor Bilimlerinde Güncel Çalışmalar*, 2019: 43.
63. Karakaya YE, Yenen ET, Tan Ç, Uğurlu FM. Zihinsel Engelli Okullarında Beden Eğitimi Ve Spor Dersi Programına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 2017; 12(28).
64. Toksoy AC. Yarışma Niteliği Taşıyan Geleneksel Çocuk Oyunları. *Çevrimiçi Tematik Türkoloji Dergisi*, 2010; 2(1): 205-220.
65. Jones M. Çocuk ve Oyun, (Çev. A. Çayır). (ikinci baskı). İstanbul: Kaknüs Yayıncılık. 2007.
66. Özdoğan B. Çocuk ve Oyun. Ankara: Anı Yayıncılık. 2000.
67. Savaş E, Gülüm K. Geleneksel Oyunlarla Öğretim Yöntemi Uygulamasının Başarı Ve Kalıcılık Üzerine Etkisi. *Trakya University Journal of Social Science*. 2014; 16(1): 183-202.
68. Çevik O, Kabasakal K. Spor etkinliklerinin, engelli bireylerin toplumsal uyumuna ve sporla sosyalleşmelerine etkisinin incelenmesi. *International Journal of Social and Economic Sciences*, 2013; 3(2): 74-83.
69. Perenc L, Peçzkowski R. Cognitive and affective empathy among adolescent siblings of children with a physical disability. *Disability and health journal*, 2018; 11(1): 43-48.
70. Farhangi F, Hemati AG. Effect of Sports Activities on Behavioral-Emotional Problems of Students with Intellectual Disability. *Physical Treatments-Specific Physical Therapy Journal*, 2015; 5(3): 145-152.
71. Sivrikaya ÖÜÖ, Sadık, ÖÜR. Spor Bilimleri Alanında Okuyan Üniversite Öğrencilerinin Ahlaki Gelişim Düzeyleriyle Spor Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Journal of Social And Humanities Sciences Research (JSHSR)*: 2018; 5(29): 3895-3903.
72. Sevinç M. Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitiminde Oyun. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları. 2009.
73. Yavuzer H. Çocuk Psikolojisi, İstanbul: Remzi Kitabevi. 2003.

74. Mrug S, Molina BS, Hoza B, et al, Peer rejection and friendships in children with attention-deficit/hyperactivity disorder: Contributions to long-term outcomes. *Journal of abnormal child psychology*, 2012; 40(6): 1013-1026.
75. Mentş HS, Arnas YA. Okul Öncesi Kaynaştırma Sınıfındaki Otizimli Bir Çocuğun Akran İlişkilerinin İncelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2021; (52): 439-464.
76. Selimoğlu H, Aydın A. Akran öğretiminin zihinsel yetersizliği olan bireylerin sosyal kabulü ve benlik saygısına Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2018; 34(3): 639-658.
77. Bolat EY, Kahveci D. 4-6 yaş grubu çocukların bazı değişkenlere göre sosyal becerilerinin karşılaştırılması. *Turkish Journal of Primary Education*, 2016; 1(1): 14-25.
78. Aydın A, Sönmez O. Zihinsel Yetersizliği Olan Çocukların Annelerinin Çocuk Yetiştirme Tutumlarının Çocukların Sosyal Becerilerine Etkisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2014; 11(1): 149-168.
79. Wolstencroft J, Skuse D. Social skills and relationships in Turner syndrome. *Current Opinion in Psychiatry*, 2019; 32(2): 85-91.
80. Carter EW, Common EA, Sreckovic MA, et al. Promoting social competence and peer relationships for adolescents with autism spectrum disorders. *Remedial and Special Education*, 2014; 35(2): 91-101.
81. Luna P, Guerrero J, Rodrigo-Ruiz D, Losada L, Cejudo J. Social competence and peer Social acceptance: Evaluating effects of an educational intervention in adolescents. *Frontiers in psychology*, 2020; 11: 1305.
82. Önalın FA. Sosyal yeterlilik, sosyal beceri ve yaratıcı drama. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 2006; 1(1): 39-58.
83. Bolat EY, Kahveci D. 4-6 yaş grubu çocukların bazı değişkenlere göre sosyal becerilerinin karşılaştırılması. *Turkish Journal of Primary Education*, 2016; 1(1): 14-25.
84. Yukay Yüksel, M. Okul sosyal davranış ölçeklerinin (OSDÖ) Türkçeye uyarlanması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2009; 9(3): 1605-1650.
85. Türkyılmaz Mİ, Pekdoğan S. 6-7 yaş çocuklarda sosyal davranış ve okula hazır bulunuşluğun bazı değişkenler açısından incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 2019; 14(20): 133-160.
86. Zembat R, Değirmenci Ş, Yılmaz H. Research on the Relation between Spare Time Activity Duration and Negative Social Behavior of Preschoolers. *Educational Sciences Research in the Globalizing World*, 2018; 148.

87. Saitoğlu, R. Okul öncesi çocukların sosyal becerileri ile problem davranışlar ve akran ilişkilerinin sosyo-demografik değişkenlere göre incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Çığ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Ana Bilim Dalı, 2020.
88. Knutson SC, Kodak T, Costello DR, Cliett T. Comparison of task interspersal ratios on efficiency of learning and problem behavior for children with autism spectrum disorder. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 2019; 52(2): 355-369.
89. Tokay AM, Argan M, Kurulgan, M. Kitaplara ilişkin biçimsel özelliklerin okuyucu tutumları üzerine etkisi. *Bilgi Dünyası*, 2008; 9(1): 179-206.
90. Erdoğan, İ. SPSS Kullanımı örnekleriyle araştırma dizaynı ve istatistik yöntemleri: Empirik bilimsel araştırmanın temel ilkeleri ve sorunları. Emel Matbaası 1998.
91. Kurtuluş K. Pazarlama araştırmaları. Genişletilmiş 6. Baskı. İstanbul: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yay. No: 274. 1998.
92. <http://biostatapps.inonu.edu.tr/WSSPAS/>.
93. Yüksel YM. Okul Sosyal Davranış Ölçeklerinin Türkçeye Uyarlanması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri* 2009. 9 (3):1605-1650.
94. Boyce A. Development and Validation of the Causes of Peer Rejection Scale (Doctoral dissertation), 2015.
95. Hair JF, Anderson RL, Tatham WC. *Multivariate data analysis with reading*. (5.th Ed). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall. 1998.
96. Sipahi B, Yurtkoru ES, Çinko M. Sosyal Bilimlerde SPSS ile Veri Analizi. Beta Basım A.Ş., İstanbul. 2006.
97. Şimşek ÖF. Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları. Ankara: Ekinoks Yayınları, 2007; 315-337.
98. Hong S, Malik ML, Lee MK. Testing configural, metric, scalar, and latent mean invariance across genders in sociotrophy and autonomy using a non-Western sample. *Educational and psychological measurement*, 2003; 63(4): 636-654.
99. Lomax RG, Schumacker RE. *A beginner's guide to structural equation modeling*. Psychology Press. 2004.
100. Hu L, Bentler PM. Evaluating model fit. *Structural equation modelling: concept, issues and applications*. (Ed: R. Hoyle): London: Sage Pub. 1995.

- 101.** Schermelleh-Engel K, Moosbrugger H, Müller H. Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of psychological research online*, 2003; 8(2): 23-74.
- 102.** Bagozzi, R. P., Yi, Y. (1988). On the evaluation of structural equation models. *Journal of the academy of marketing science*, 16(1): 74-94.
- 103.** Balay R, Sağlam M. Sınıf içi olumsuz davranışlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2008; 5(2): 1-24.
- 104.** Sezer Ş. Üstün yeteneklilerin sınıf içindeki olumsuz davranışları ve yönetilmesine ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2015(4): 317-333.
- 105.** Karadağ E, Öney A. İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin sınıf-içi olumsuz davranışlarının değerlendirilmesi. *Hayef journal of education*, 2006; 3(1): 119-134.
- 106.** Amca Toklu D. Examination of the social behaviours of pre-school children whose parents are married and divorced according to teacher opinions. *Early Child Development and Care*, 2022; 192(1): 14-23.
- 107.** Center DB, Wascom AM. Teacher perceptions of social behavior in learning disabled and socially normal children and youth. *Journal of Learning Disabilities*, 1986; 19(7): 420-425.
- 108.** Beyda SD, Zentall SS, Ferko D J. The relationship between teacher practices and the task-appropriate and social behavior of students with behavioral disorders. *Behavioral disorders*, 2002; 236-255.
- 109.** Uğraş S. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Özel Gereksinimli Öğrenciler Hakkındaki Düşünceleri. *Spor Bilimleri Alanında Yeni Ufuklar Kitabı*, 2018; 23: 365-383.
- 110.** Demirci PT, Çınar İ, Demirci N. Sınıf öğretmenlerinin özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerde beden eğitimi ders programından ve kaynaştırma eğitiminden kaynaklanan sorunlarının incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2014;2: 136-150.
- 111.** Akbal E. Özel eğitim uygulama okullarındaki beden eğitimi dersi uygulamalarının incelenmesi (Kırıkkale örneği) Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Ana Bilim Dalı, 2016.
- 112.** Şahin A, Aydın G, Sevim O, Çiğdem, S. Görme Engelli Türkçe Öğretmenlerinin Eğitim Öğretim Ortamındaki Durumlarına Yönelik Düşünceleri. *Education Sciences*, 2011; 6(1): 515-525.

113. Çıkılı Y, Gönen A, Bağcı ÖA, Kaynar H. Özel Eğitim Alanında Görev Yapan Öğretmenlerin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) Hazırlama Konusunda Yaşadıkları Güçlükler. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 2020; 15(1): 5121-5148.
114. Sadioğlu Ö, Batu ES, Bilgin A. Sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2012; 25(2): 399-432.
115. Alaybay S. Özel eğitim uygulama okullarında görev yapan norm fazlası öğretmenlerin özel eğitim ve özel gereksinimli öğrencilere yönelik görüşleri. *Journal of International Social Research*, 2021; 14(77).
116. Yaşın İ, İlhan L. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Zihinsel Engelli Bireylerin Sportif Etkinliklerine Yönelik Tutum Profilleri. *Herkes için Spor ve Rekreasyon Dergisi*, 2021; 3(1): 30-35.
117. Özdemir, H. (2010). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşlerinin incelenmesi (Master's thesis) Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı.
118. Özcan İ. Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik duyguları tutumları ve kaygıları ile kaynaştırma uygulamalarındaki öğretmen yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Çankırı ili örneği) (Master's thesis, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü). 2020.
119. Aker, G. Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi hakkındaki tutumları (Master's thesis, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Engelli Çalışmaları Ana Bilim Dalı, 2014.
120. Gün, E. Beden Eğitimi ve Spor öğretmen adaylarının zihinsel engelli çocuklara yönelik tutumlarının incelenmesi: Malatya ili örneği (Master's thesis), İnönü Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü/Beden Eğitimi ve Spor Ana Bilim Dalı, 2021.
121. Kutlu, M. (2018). Ortaokullar ve özel eğitim uygulama okullarında görev yapan müzik öğretmenlerinin özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilere ilişkin görüşleri (Master's thesis), Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı, Müzik Eğitimi Bilim Dalı.
122. Orhan M. Okulöncesi kaynaştırma öğrencileriyle normal gelişim gösteren öğrencilerin sosyal beceri ve problem davranışlarının düzeyi ile öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Ana Bilim Dalı, 2011.

- 123.** Gündüz A. Özel ve devlet ilkokullarındaki birinci sınıf kaynaştırma öğrencilerinin akademik başarılarına ilişkin öğretmen görüşleri. Yüksek lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2015.
- 124.** Bozak A, Özdemir T, Seraslan D. Mesleğe Yeni Başlayan Öğretmenlerin Eğitim Fakültelerinde Almış Oldukları Öğretmenlik Eğitimine İlişkin Görüşleri. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 2016; 13(36): 0-0.
- 125.** Atasoy T, Pekel A. Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki benlik saygıları ile zihinsel engelli çocuklara yönelik tutumları arasındaki ilişki. Kafkas Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi, 2021; 1(1): 51-62.
- 126.** Çorbacı Serin GE. Zihinsel engelli ergenlerin sosyal beceri düzeyleri ve davranış problemleri ile ebeveynlerinin genel öz yeterlilik algı düzeylerinin karşılaştırılarak incelenmesi Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü / Özel Eğitim Ana Bilim Dalı, Özel Eğitim Bilim Dalı 2012.
- 127.** Sucuoğlu B, Özokçu, O. Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinin değerlendirilmesi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 2005; 6(01): 41-65.
- 128.** Eren, S. İlköğretim düzeyindeki işitme engelli öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin incelenmesi (Doktora Tezi), DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü) Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Ana Bilim Dalı, Özel Eğitim Bilim Dalı, 2012.
- 129.** Doğuş M, Şafak P. Görme Yetersizliği Olan Öğrencilerin Benlik Saygısı ve Sosyal Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi, 2019; 8(4): 1026-1047.
- 130.** Demir Şad, E. Akranları tarafından reddedilen ve kabul edilen ilköğretim II. kademe öğrencilerinin özsaygı, sosyal becerileri, davranış problemleri ve okul başarılarının karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı 2007.
- 131.** Atılğan, G. Okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden ve etmeyen ilköğretim I. kademe I. devre öğrencilerinin sosyal beceri özelliklerinin karşılaştırılması Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, 2001.
- 132.** Sülün K, Girli A. İlköğretim genel eğitim sınıfı ile özel eğitim sınıfında öğrenim gören kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinin incelenmesi. Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 2016; 7(13): 1-24.



133. Yüksel A. Tarafından yapılan İlkokul kaynaştırma (bütünleştirme) sınıflarında öğrenim gören hafif düzey zihin engelli ve normal gelişim gösteren son sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi 2019.
134. Aktepe V. Öğretmenlerin öğrencilerini tanıma yeterliği, *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi* 2004; 5(58): 63-67.
135. Şahin C, Şahin S. Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutumları, Öz-Yeterlik İnançları ve Öğrenciyi Tanıma Düzeyleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2017; 15(2): 224-238.
136. Okatan Ö, Tagay Ö. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuğu Tanıma ve Değerlendirme Yöntemi Olarak Oyuna İlişkin Görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2021; 22(3): 2140-2164.
137. Dağlıoğlu HE. Üstün Yetenekli Çocukların Eğitiminde Öğretmen Yeterlikleri ve Özellikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 2010; 40(186): 72-84.
138. Esmer B, Yılmaz E, Güneş AM, Tarım K, Delican B. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerinin eğitimine ilişkin deneyimleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 2017; 25(4): 1601-1618.
139. Altun T, Gülay A. Göreve yeni başlayan öğretmenlerin yeterlik algılarının ve karşılaştıkları sorunların belirlenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2017; (31): 738-749.
140. Kozikoğlu İ, Senemoğlu N. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler: Nitel bir çözümleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 2018; 6(3): 341-371.
141. Avramidis E, Norwich B. Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal Of Special Needs Education*, 2002; 17(2): 129-147.
142. Smith CJ, Laslett R. *Effective classroom management: A teacher guide*. 2 nd Edition, London and New York: Routledge. 2002.
143. Coşkun YD, Kaplan AÖ. Öğretmenlerin problem çözme yeterlik algıları ve yeni yaklaşımları uygulamada yaşadıkları problemler. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2011; (22): 59-75.
144. Nacar FS, Tümkaya S. Sınıf öğretmenlerinin iletişim ve kişilerarası problem çözme becerilerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 2011; 10(2): 493-511.
145. Fazlıoğlu Y, Doğan MK. Öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2013; 15(2): 223-234.

146. Özdemir H, Ahmetoğlu E. Okulöncesi öğretmenlerinin yaşları ve mesleki deneyimleri açısından kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Journal of Educational and Instructional Studies*, 2012; 2(1): 68-74.
147. Pehlivan Z. Beden eğitimi derslerinde istenmeyen öğrenci davranışları, öğretmenlerin sözlü dönüt biçimi ve dönüt biçiminin öğrenci başarı güdüsüne etkisi. *Spor bilimleri Dergisi*, 2012; 23(3): 144-158.
148. Karakelle S, Canpolat S. Tükenmişlik düzeyi yüksek ilköğretim öğretmenlerinin öğrencilere yaklaşım biçimlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 2010; 33(147): 106-120.
149. Kayabaşı Y, Cemaloğlu N. Öğretmenlerin sınıflarında kullandıkları disiplin modellerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2007; 8(2): 149-170.
150. Füsün ÜL, Saban Aİ. Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı sınıflarda, öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumları-I. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2014; 23(1): 388-405.
151. İzci, E. Sınıf öğretmeni adaylarının" özel eğitim" konusundaki yeterlikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 2005; 4(14): 106-114.
152. Karasu T, Mutlu Y. Öğretmenlerin perspektifinden özel eğitimde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri: Muş il örneği. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2014; 2(1): 47-66.
153. Batu S, İftar GK, Uzuner, Y. Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2004; 5(02).
154. Varlıer G. Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri, Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Ana Bilim Dalı 2004.
155. Gök G, Erba D. Okulöncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve önerileri. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 2011; 3(1): 66-87.
156. Alptekin S. Akranların Sosyal Becerilere Model Olduğu Doğrudan Öğretimin Zihinsel Engelli Öğrencinin Sosyal Becerileri Kazanması, Sürdürmesi, Genellemesi ve Sosyal Kabule etkisi. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2010.
157. Özgönenel SÖ, Gırlı A. Otizmli Kaynaştırma Öğrencilerinin Sınıflarında Akran İlişkilerinin Geliştirilmesine Yönelik Eğitim Programının Etkililiğinin İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 2016; 15(1).

158. Çolak A. Kaynaştırma Uygulanan Bir İlköğretim Sınıfındaki Sosyal Yeterlilik Özelliklerinin Betimlenmesi ve İyileştirilmesi Çalışmaları. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniv. Eğt. Bilimleri Enstitüsü 2007.
159. Merrell KW. Behavioral, Social and Emotional Assessment of Children and Adolescents. London: Lawrence Erlbraum Associates, Publishers, 1999.
160. Tsukerman IV, Vygotskii LS. The problem of the socialization of the upper-grade students of special schools for children with hearing disabilities. Russian Education Society, 2000; 42(5): 56-66.
161. Krahé B, Altwasser C. Changing negative attitudes towards persons with physical disabilities: An experimental intervention. Journal of Community Applied Social Psychology, 2006; 16(1): 59-69.
162. Topcu Z, Şirin E, Baydemir G, Akman B, Arslan AÇ, Şahin S. 6 Yaş Grubu Çocukların Sosyal Becerilerinin Oyun Arkadaşı Tercihleri Üzerindeki Etkisi. Education Sciences, 2011; 6(2): 1548-1560.
163. Hocoğlu AY. Zihinsel engelli ergenlerin okul içi sosyal yeterlilik düzeyleri ve davranış problemleri ile anne-babaların sosyal beceri düzeylerinin karşılaştırılarak incelenmesi Yüksek Lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Ana Bilim Dalı, Zihinsel Engelliler Öğretmenliği Bilim Dalı 2009.
164. Kıyak ÜE. Zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinin pragmatik dil becerileri ile sosyal becerileri, problem davranışları ve akademik yeterlilikleri arasındaki ilişki Yüksek Lisans Tezi Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Ana Bilim Dalı 2018.
165. Andrade BF, Browne DT, Tannock R. Prosocial skills may be necessary for better peer functioning in children with symptoms of disruptive behavior disorders. Peer J, 2014; 2: 487.
166. Dinçer Ç, Baş T, Teke N, Aydın E, İpek, S, Göktaş, İ. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Kişiler Arası Problem Çözme Ve Sosyal Becerileri İle Akran İlişkilerinin Değerlendirilmesi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2019; 19(3): 882-900.
167. Wentzel KR, Barry CM, Caldwell KA. Friendships in middle school: Influences on motivation and school adjustment. Journal of educational psychology, 2004; 96(2): 195.
168. Chang L. The role of classroom norms in contextualizing the relations of children's social behaviors to peer acceptance. Developmental psychology, 2004; 40(5): 691.

## 7. EKLER

### Ek 1. Etik Kurul Kararı

#### ETİK KURUL KARARI

TOPLANTI TARİHİ	TOPLANTI SAYISI	KARAR NO	ÇALIŞMACILARIN ADI SOYADI
04.01.2021	01	8	Sorumlu Araştırmacı : Prof.Dr. Yüksel SAVUCU Yardımcı Araştırmacı: Arş.Gör. Mustafa HAN

#### KARAR

**“Öğretmen Görüşlerine Göre Engelli Öğrencilerin Maruz Kaldığı Akran Reddinin Sosyal Beceri ve Olumsuz Davranışlar Açısından İncelenmesi”** konulu çalışma etik kurulumuzda görüşülmüş olup; çalışmanın etik kurallara uygun olduğuna oybirliğiyle karar verilmiştir.

Prof. Dr. Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ (Başkan)			
Prof. Dr. Sebahattin DEVECİOĞLU (Üye)	İmza	Doç. Dr. Rıfat BİLGİN (Üye)	İmza
Prof. Dr. Süleyman İLHAN (Üye)	İmza	Doç.Dr. Haki PEŞMAN (Üye)	İmza
Doç. Dr. İrfan EMRE (Üye)	İmza	Doç.Dr. Yunus Emre KARAKAYA (Üye)	İmza
Doç. Dr. Taner YILDIRIM (Üye)	İmza	Dr. Öğr. Üyesi Serkan BİÇER (Üye)	İmza
Doç.Dr. Erkan Turan DEMİREL (Üye)	İmza	Dr.Öğr. Üyesi Ayşe Ülkü KAN (Üye)	İmza
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurul Sekreteri: Pınar ARSLAN			İmza

## Ek 2. Milli Eğitim Bakanlığı Veri Toplama İzin Yazısı

Evrak Tarih ve Sayısı: 28.09.2021-89925



T.C.  
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI  
Özel Eğitim Ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü

Sayı : E-27250534-605.01-32976152  
Konu : Araştırma Uygulama İzni  
(Mustafa HAN)

24.09.2021

FIRAT ÜNİVERSİTESİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : a) Milli Eğitim Bakanlığının 21/01/2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890  
(2020/2) sayılı Genelgesi.

b) Fırat Üniversitesi Rektörlüğünün 14.09.2021 tarihli ve E-11611387-044-83938 sayılı yazısı.

Elazığ Fırat Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Anabilim Dalı Doktora öğrencisi Mustafa HAN sorumlu araştırmacısı olduğu "Öğretmen Görüşlerine Göre Engelli Öğrencilerin Maruz Kaldığı Akran Reddinin Sosyal Beceri ve Olumsuz Davranışlar Açısında İncelenmesi" konulu araştırmasına veri sağlamak amacıyla anket çalışması yapma izin talebine ilişkin ilgi (b) yazı ve ekleri incelenmiş olup Genel Müdürlüğümüzce ilgi (a) Genelge kapsamında herhangi bir sakınca görülmemiştir. Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Mehmet Nezir GÜL  
Bakan a.  
Genel Müdür

**Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.**

Adres : Varlık Mah. Egref Bitlis Cad. No:10 Yenimahalle/Ankara

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No : 0 (312) 413 30 03

Bilgi için: Gülşüm SAYIN

E-Posta: oer@meb.gov.tr

Unvan : Öğretmen

Keşif Adresi : meb@hs01.kep.tr

Faks: \_\_\_\_\_

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 8a93-e2bc-3637-8101-9bd2 kodu ile teyit edilebilir.

## Ek 3. Ölçek Kullanım İzinleri

11.04.2021

Muş Alparslan Üniversitesi Posta - Permission



Mustafa HAN &lt;m.han@alparslan.edu.tr&gt;

### Permission

3 İlet

Mustafa HAN <m.han@alparslan.edu.tr>  
 Alıcı: Aaron.boyce@cfisd.net

30 Mart 2021 23:55

Dear A.Boyce,  
 Hello, I am a Research Assistant University of Mus Alparslan in Turkey. I was planning to development , to teachers with disabled students peer rejection scale. While I was reviewing literature, I saw your doctoral thesis your developed "Causes of Peer Rejection Scale". If you give permission, I want to use your scale to make validation and reliability in Turkish population which you have developed in your study, Thanks your politeness,  
 Sincerely yours

Aaron Boyce <Aaron.boyce@cfisd.net>  
 Alıcı: Mustafa HAN <m.han@alparslan.edu.tr>

31 Mart 2021 00:24

Of course! You can use it, Let me know if I can be of assistance.

-Aaron

Sent from my iPhone

On Mar 30, 2021, at 3:55 PM, Mustafa HAN <m.han@alparslan.edu.tr> wrote:

**CAUTION: This email originated from outside Cypress-Fairbanks ISD. Do not click links or open attachments unless you recognize the sender and know the content is safe.**

Dear A.Boyce,  
 Hello, I am a Research Assistant University of Mus Alparslan in Turkey. I was planning to development , to teachers with disabled students peer rejection scale. While I was reviewing literature, I saw your doctoral thesis your developed "Causes of Peer Rejection Scale". If you give permission, I want to use your scale to make validation and reliability in Turkish population which you have developed in your study, Thanks your politeness,  
 Sincerely yours

CYPRESS-FAIRBANKS ISD CONFIDENTIALITY NOTICE: This email, including any attachments, is for the sole use of the intended recipient(s) and may contain confidential student and/or employee information. Unauthorized use and/or disclosure is prohibited under federal and state law. If you are not the intended recipient, you may not use, disclose, copy or disseminate this information. Please call the sender immediately or reply by email and destroy all copies of the original message, including any attachments. Unless expressly stated in this e-mail, nothing in this message should be construed as a digital or electronic signature.

Mustafa HAN <m.han@alparslan.edu.tr>  
 Alıcı: Aaron Boyce <Aaron.boyce@cfisd.net>

31 Mart 2021 00:44

Thank you so much.

31 Mar 2021 Çar 00:24 tarihinde Aaron Boyce <Aaron.boyce@cfisd.net> şunu yazdı:  
 [Alınılan metin gizlendi]

11.04.2021

Muş Alparslan Üniversitesi Posta • Okul Sosyal Davranış Ölçeği A ve B formu kullanma izni



Mustafa HAN <m.han@alparslan.edu.tr>

### Okul Sosyal Davranış Ölçeği A ve B formu kullanma izni,

3 İlet

Mustafa HAN <m.han@alparslan.edu.tr>  
Alıcı: muge.yuksel@marmara.edu.tr

26 Mart 2021 13:45

Möge hocam merhaba iyi günler, kusura bakmayın rahatsız ediyorum, Ben Mustafa Han, Muş Alparslan Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesinde Araştırma Görevlisi olarak çalışmaktayım, Hocam doktora tez çalışmam kapsamında ; geliştirmiş olduğunuz "Okul Sosyal Davranış Ölçeği A ve B formları" nı kullanmak istiyorum, Bana bu konuda yardımcı olur musunuz . Şimdiden çok teşekkür ediyorum .

muge yukay yuksel <muge.yuksel@marmara.edu.tr>  
Alıcı: Mustafa HAN <m.han@alparslan.edu.tr>

27 Mart 2021 09:07

[Alınılan metin gözetildi]

E[ ]bette kullanabilirsiniz. Çalışmalarınızda başarılar dilerim

Assoc. Prof. Dr. M[ ]ge (Yukay) Y[ ]ksel

Marmara University Atat[ ]rk Education Faculty

Psychological Counseling and Guidance Department

Istanbul, Turkey

Tel: +902163454705-263

Mustafa HAN <m.han@alparslan.edu.tr>  
Alıcı: muge yukay yuksel <muge.yuksel@marmara.edu.tr>

28 Mart 2021 23:07

Hocam çok kısa süre içerisinde dönüşünüz ve izin verdiğiniz için çok teşekkür ederim sağolun,

27 Mar 2021 Cmt 10:07 tarihinde muge yukay yuksel <muge.yuksel@marmara.edu.tr> şunu yazdı:

[Alınılan metin gözetildi]

## **Ek 4. Kişisel Bilgi Formu, Oyun/Spor ve Fiziki Etkinlikler Dersi Akran Reddetme Ölçeği Öğretmen Formu ve Okul Sosyal Davranış Ölçeği**

### **KİŞİSEL BİLGİ FORMU**

#### **Öğretmen Bilgileri**

1. Yaş:
2. Cinsiyet: Kadın ( ) Erkek ( )
3. Yaşadığınız şehir:
4. Meslekteki toplam çalışma yılınız:
5. Branşınız: Beden Eğitimi Öğretmeni ( ) Özel Eğitim Öğretmeni ( )  
Diğer ise (yazınız): .....
6. Engelli Öğrenci Sayınız:
7. Çalıştığınız kurum Özel Eğitim Okulu ise kademesi nedir:  
1. Kademe ( ) 2. Kademe ( ) 3. Kademe ( )
8. Şuanda çalışmakta olduğunuz okuldaki hizmet yılınız: 1-3 yıl ( )  
4-6 yıl ( ) 7-10 yıl ( )
9. Öğrencinizin veya Öğrencilerinizin Engel Türü: Bedensel ( )  
Zihinsel ( ) İşitme ( ) Görme ( ) Otizm ( )  
Özgül/Özel Öğrenme Güçlüğü ( )  
Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu ( )  
Diğer ise (yazınız).....



<b>OYUN/SPOR VE FİZİKİ ETKİNLİKLER DERSİ AKRAN REDDETME ÖLÇEĞİ ÖĞRETMEN FORMU (OSFEDARÖF) (Engelli Öğrenciniz)</b>	<b>Hiç Katılmıyorum</b>	<b>Katılmıyorum</b>	<b>Kararsızım</b>	<b>Katılıyorum</b>	<b>Tamamen Katılıyorum</b>
<b>Fiziksel Görünüş</b>					
1. Öğrenciniz oyun/spor ve fiziki etkinlikler dersinde akranları tarafından <b>Dişlerinden</b> dolayı reddedilir.	1	2	3	4	5
2. Öğrenciniz oyun/spor ve fiziki etkinlikler dersinde akranları tarafından <b>Saçlarından</b> dolayı reddedilir.	1	2	3	4	5
3. Öğrenciniz oyun/spor ve fiziki etkinlikler dersinde akranları tarafından <b>Kilosundan</b> dolayı reddedilir.	1	2	3	4	5
4. Öğrenciniz oyun/spor ve fiziki etkinlikler dersinde akranları tarafından <b>Kol ve bacak yapısından</b> dolayı reddedilir.	1	2	3	4	5
<b>Konuşma Becerisi</b>					
5. Öğrenciniz oyun/spor ve fiziki etkinlikler dersinde akranları tarafından <b>Konuşmadaki zorluğundan (peltek)</b> dolayı reddedilir.	1	2	3	4	5
6. Öğrenciniz oyun/spor ve fiziki etkinlikler dersinde akranları tarafından <b>Konuşmasında takılmalar (kekeme)</b> olduğundan dolayı reddedilir.	1	2	3	4	5
7. Öğrenciniz oyun/spor ve fiziki etkinlikler dersinde akranları tarafından <b>Ses tonu farklı olduğu için reddedilir</b> (burnundan konuşuyormuş gibi ).	1	2	3	4	5
8. Öğrenciniz oyun/spor ve fiziki etkinlikler dersinde akranları tarafından <b>Çok yüksek sesle konuştuğu</b> için reddedilir.	1	2	3	4	5
9. Öğrenciniz oyun/spor ve fiziki etkinlikler dersinde akranları tarafından <b>Kendi kendine farklı sesler çıkardığı</b> için reddedilir.	1	2	3	4	5
10. Öğrenciniz oyun/spor ve fiziki etkinlikler dersinde akranları tarafından <b>Konuyla alakasız konuştuğu</b> için reddedilir.	1	2	3	4	5
11. Öğrenciniz oyun/spor ve fiziki etkinlikler dersinde akranları tarafından <b>Çok fazla konuştuğu</b> için reddedilir.	1	2	3	4	5
12. Öğrenciniz oyun/spor ve fiziki etkinlikler dersinde akranları tarafından <b>Akranlarına konuşarak karşılık veremediği</b> için reddedilir.	1	2	3	4	5
<b>Problemlili Davranışlar</b>					
13. Öğrenciniz oyun/spor ve fiziki etkinlikler dersinde akranları tarafından <b>Akranlarını ısırdığı</b> için reddedilir.	1	2	3	4	5
14. Öğrenciniz oyun/spor ve fiziki etkinlikler dersinde akranları tarafından <b>Sirasını beklemediği</b> için reddedilir.	1	2	3	4	5

<b>OYUN/SPOR VE FİZİKİ ETKİNLİKLER DERSİ AKRAN REDDETME ÖLÇEĞİ ÖĞRETMEN FORMU (OSFEDARÖF) (Engelli Öğrenciniz)</b>	<b>Hiç Katılmıyorum</b>	<b>Katılmıyorum</b>	<b>Kararsızım</b>	<b>Katılıyorum</b>	<b>Tamamen Katılıyorum</b>
15. Öğrenciniz oyun/spor ve fiziki etkinlikler dersinde akranları tarafından <b>Başkalarına vurduğu</b> için reddedilir.	1	2	3	4	5
16. Öğrenciniz oyun/spor ve fiziki etkinlikler dersinde akranları tarafından <b>Başkalarına tükürdüğü</b> için reddedilir.	1	2	3	4	5
17. Öğrenciniz oyun/spor ve fiziki etkinlikler dersinde akranları tarafından <b>Kurallara uymadığı</b> için reddedilir.	1	2	3	4	5
<b>Sosyal Beceriler</b>					
18. Öğrenciniz oyun/spor ve fiziki etkinlikler dersinde <b>Akranları ile oyun oynama yeteneği eksik olduğu</b> için reddedilir.	1	2	3	4	5
19. Öğrenciniz oyun/spor ve fiziki etkinlikler dersinde <b>Diyalogları başlatma yeteneği eksik olduğu</b> için reddedilir.	1	2	3	4	5
20. Öğrenciniz oyun/spor ve fiziki etkinlikler dersinde <b>Uygun göz teması sağlayamadığı</b> için reddedilir.	1	2	3	4	5
21. Öğrenciniz oyun/spor ve fiziki etkinlikler dersinde <b>Akranları kendisine bir şey söylediği zaman dikkatlice dinlemediği</b> için reddedilir.	1	2	3	4	5
22. Öğrenciniz oyun/spor ve fiziki etkinlikler dersinde <b>Akranlarına karşı ilgisiz davrandığı</b> için reddedilir.	1	2	3	4	5

OKUL SOSYAL DAVRANIŞ ÖLÇEĞİ					
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. Verilen görevleri zamanında tamamlar.					
14. Gerekli durumlarda akranları ile uzlaşma gayreti gösterir.					
15. Sınıf kurallarına uyar.					
16. Okuldaki değişik durumlara karşı uygun davranışlar sergiler.					
17. İhtiyacı olduğu takdirde uygun bir dille yardım ister.					
18. Değişik özelliğe sahip çok sayıda akranı ile etkileşim hâlinindedir.					
19. Yetenek düzeyine uygun iş üretir.					
20. Yaşlıları ile konuşmaya başlama ya da sohbetlere katılma konusunda yeteneklidir.					
21. Diğer öğrencilerin duygularına karşı duyarlıdır.					
22. Davranışlarının, öğretmenleri tarafından düzeltilmesi istendiğinde uyum sağlar.					
23. Öfkelendiği zaman duygularını kontrol eder.					
24. Yaşlılarının sürdürdüğü bir etkinliğe katılır ve o etkinliğe uyum sağlar.					
25. Liderlik yeteneği güçlüdür.					
26. Okulda değişik ortamlarda kendinden beklenen davranışlara uyum sağlar.					
27. Diğerlerinin olumlu özelliklerini över.					
28. Gerektiğinde hakkını arar.					
29. Akranları tarafından etkinliklere katılmak için aranır.					
30. Kendini denetler.					
31. Akranları kendisine saygı duyar.					

(OSD ölçeğinin devamı)	Hiçbir zaman	Nadiren	Ara sıra	Sıklıkla	Her zaman
<b>Olumsuz Sosyal Davranış</b>					
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 zordur.					
24. Diğer öğrencileri tedirgin ve rahatsız eder.					
25. Okulda başını derde sokar.					
26. Devam etmekte olan etkinlikleri bozar.					
27. Palavracıdır ve kendini övmeye bayılır.					
28. Güvenilmezdir.					
29. Diğer öğrencilere karşı zalimdir.					
30. Düşünmeden, fevri hareket eder.					
31. Üretken değildir, çok az iş başarır.					
32. Kolayca sınırlendirilebilir.					
33. Diğer öğrencilerden her işinde yardım talep eder.					