T.C.
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı
Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi Tezli Yüksek Lisans Programı

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR DERSLERİNDE YAPILAN AKRAN DESTEKLİ ÖĞRETİMİN HAFİF DÜZEYDE ZİHİN YETERSİZLİĞİ OLAN ÖĞRENCİLER VE AKRANLARI ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ

Seda SERT GÜRBÜZ
Yüksek Lisans Tezi

Tez Danışmanı
Doç. Dr. Elif TOP

Burdur, 2024

T.C.
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı
Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi Tezli Yüksek Lisans Programı

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR DERSLERİNDE YAPILAN AKRAN DESTEKLİ ÖĞRETİMİN HAFİF DÜZEYDE ZİHİN YETERSİZLİĞİ OLAN ÖĞRENCİLER VE AKRANLARI ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ

Seda SERT GÜRBÜZ
Yüksek Lisans Tezi

Tez Danışmanı
Doç. Dr. Elif TOP

Burdur, 2024

Bu çalışma Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyonu tarafından 0906-YL-23 nolu proje numarası ile desteklenmiştir.

BURDUR MAKÜ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ	YÜKSEK LİSANS JÜRİ ONAY FORMU

BURDUR MAKÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 17.05.2024 tarih ve 518/14 sayılı kararıyla oluşturulan jüri tarafından 05.06.2024 tarihinde tez savunma sınavı yapılan Seda SERT GÜRBÜZ' ün "Beden Eğitimi ve Spor Derslerinde Yapılan Akran Destekli Öğretimin Hafif Düzeyde Zihin Yetersizliği Olan Öğrenciler ve Akranları Üzerindeki Etkileri" konulu tez çalışması Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

JÜRİ

ÜYE (TEZ DANIŞMANI) : Doç. Dr. Elif TOP

ÜYE : Prof. Dr. Emrah ATAY

ÜYE : Doç. Dr. Osman PEPE

ONAY

BURDUR MAKÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun

……/……/…… tarih ve ……/…… sayılı kararı.

İMZA / MÜHÜR

BİLDİRİM

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu taahhüt edip, tezimin kaynak göstermek koşuluyla aşağıda belirttiğim şekilde fotokopi ile çoğaltılmasına izin veriyorum.

[ ] Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

[ ] Tezim/Raporum sadece Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.

[ ] Tezimin/Raporumun 2 yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

Seda SERT GÜRBÜZ

Tarih

İmza

TEŞEKKÜR

Tez dönemim boyunca bana her türlü desteği sağlayan ve yardımlarını esirgemeyen danışmanım Sayın Doç. Dr. Elif TOP'a, bilgi ve tecrübesiyle tezim boyunca yardımcı olan Sayın Doç. Dr. Nejla GÜREFE'ye, eğitim-öğretim sürecim boyunca üzerimde emeği olan tüm öğretmenlerime, lisans ve yüksek lisans eğitimim boyunca bana büyük katkılar sunan Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi'nin değerli öğretim üyelerine, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyonuna, bilgi ve tecrübeleriyle her zaman desteğini hissettiren ilk danışmanım Sayın Prof. Dr. Fatma ÇELİK KAYAPINAR'a çok teşekkür ederim.

Ayrıca beni yetiştiren rahmetli anne ve babama, süreç boyunca her zaman yanımda olan ve beni destekleyen kıymetli ablam ve kardeşlerime, canım yeğenlerime, arkadaşlarıma ve çok değerli eşim ve canım oğluma sabırları ve destekleri için sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Beden Eğitimi ve Spor Derslerinde Yapılan Akran Destekli Öğretimin Hafif Düzeyde Zihin Yetersizliği Olan Öğrenciler ve Akranları Üzerindeki Etkileri (Yüksek Lisans Tezi)

Seda SERT GÜRBÜZ

ÖZ

Bu araştırmada, beden eğitimi ve spor derslerinde yapılan akran destekli öğretimin hafif düzeyde zihin yetersizliği olan öğrenciler ve akranları üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırmalardan olgubilim (fenomenoloji) araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini kaynaştırma eğitimi uygulanan ortaokullarda eğitim alan hafif düzey zihin yetersizliği bulunan öğrenciler (n= 4, 10-15 yaş arası), akran öğrenciler (n= 4, 10-14 yaş arası) ve derslerini yürüten beden eğitimi ve spor öğretmenleri (n= 4, 32-46 yaş arası) olmak üzere toplam 12 birey oluşturmuştur. Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen sosyo-demografik özellikler- tanılayıcı bilgi formu, yarı yapılandırılmış görüşme formu ve saha notları kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizinde, içerik analizi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular beden eğitimi ve spor derslerinde yapılan 8 haftalık akran destekli öğretimin, zihin yetersizliği olan öğrencilerin motor beceri, iletişim ve iş birliği gibi gelişim alanlarını desteklediğini göstermektedir. Ayrıca yapılan uygulama akran desteği veren öğrencilerin sosyal kabul seviyelerinde artış sağlamıştır. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin de akran destekli öğretim uygulama becerilerinde ve farkındalık sevilerinde artış sağlamış ve mesleki yeterliliklerinde olumlu katkı yaratmıştır. Araştırma sonuçlarına göre akran destekli yapılan öğretimin tüm katılımcılar üzerine olumlu etkilerinin olduğunu söyleyebiliriz.

Anahtar Kelimeler: Akran Destekli Eğitim, Beceri, Beden Eğitimi, Zihin Yetersizliği.

Sayfa Adedi: 138

Danışman: Doç. Dr. Elif TOP

The Effects of Peer Assisted Teaching in Physical Education and Sports Lessons on Students with Mild Intellectual Disabilities and Their Peers
(Master Thesis)

Seda SERT GÜRBÜZ

ABSTRACT

In this study, the aim was to investigate the effects of peer-assisted teaching in physical education and sports classes on students with mild intellectual disabilities and their peers. The research employed a qualitative research design known as phenomenology. The sample of the study consisted of a total of 12 individuals, including students with mild intellectual disabilities receiving inclusive education in middle schools (n= 4, aged 10-15), peer students (n= 4, aged 10-14), and physical education and sport teachers conducting their classes (n= 4, aged 32-46). Data were collected using a socio-demographic characteristics-descriptive information form developed by the researcher, a semi-structured interview form, and field notes. Content analysis was utilized for data analysis. The findings indicate that the 8-week peer-assisted instruction in physical education classes supports the development areas of students with intellectual disabilities such as motor skills, communication, and collaboration. Additionally, the implemented intervention led to an increase in social acceptance levels among students providing peer support. Physical education and sport teachers also experienced an increase in their skills and awareness levels in implementing peer-assisted instruction, contributing positively to their professional competencies. According to the research results, it can be concluded that peer-assisted instruction has positive effects on all participants.

Key Words: Intellectual Disability, Peer-supported Education, Physical Education, Skill.

Page Number: 138

Supervisor: Assoc. Dr. Elif TOP

İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM i
TEŞEKKÜR ii
ÖZ iii
ABSTRACT iv
İÇİNDEKİLER v
TABLOLAR DİZİNİ x
ŞEKİLLER DİZİNİ xi
KISALTMALAR xii
BÖLÜM I 1
GİRİŞ 1
1.1. Problem Durumu 2
1.2. Problem Cümlesi 3
1.2.1. Alt Problemler 3
1.3. Araştırmanın Amacı 4
1.4. Araştırmanın Önemi 4
1.5. Sınırlılıklar 5
BÖLÜM II 7
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR 7
2.1. Kuramsal Çerçeve 7
2.1.1. Zihin Yetersizliği 7
2.1.1.1. Zihin Yetersizliğinin Sınıflandırılması 7
2.1.1.2. Zihin Yetersizliği Olan Bireylerin Gelişimsel Özellikleri 9
2.1.1.2.1. Zihin Yetersizliği Olan Bireylerin Fiziksel Özellikleri 10
2.1.1.2.2. Zihin Yetersizliği Olan Bireylerin Motorik Özellikleri 11
2.1.1.2.3. Zihin Yetersizliği Olan Bireylerin Kişilik ve Sosyal Özellikleri 11
2.1.1.2.4. Zihin Yetersizliği Olan Bireylerin İletişim Özellikleri 12
2.1.1.2.5. Zihin Yetersizliği Olan Bireylerin Duyuşsal Özellikleri 12
2.1.2. Beden Eğitimi ve Spor 13
2.1.2.1. Zihin Yetersizliği Olan Bireylerde Beden Eğitimi ve Spor ve Önemi 13

2.1.2.2. Zihin Yetersizliği Olan Bireylerin Gelişiminde Beden Eğitimi ve Spor Aktivitelerinin Etkileri 14
2.1.3. Kaynaştırma Eğitimi 14
2.1.3.1. Kaynaştırma Eğitiminin Amacı ve İlkeleri 15
2.1.3.2. Kaynaştırma Eğitimi Modelleri 17
2.1.3.2.1. Tam Zamanlı Kaynaştırma 17
2.1.3.2.2. Yarı Zamanlı Kaynaştırma 17
2.1.3.2.3. Tersine Kaynaştırma 18
2.1.3.3. Kaynaştırma Eğitiminin Zihin Yetersizliği Olan Bireylere Yararları 18
2.1.3.4. Kaynaştırma Eğitimi Uygulamasının Beden Eğitimi ve Spor Dersleri İçin Önemi 19
2.1.3.5. Kaynaştırma Eğitimi Yoluyla Uygulanan Beden Eğitimi ve Spor Derslerinin Zihin Yetersizliği Olan Bireylere Yararları 20
2.1.3.6. Kaynaştırma Uygulamalarında Akran İlişkileri 21
2.1.4. Akran Öğretimi ve Önemi 21
2.1.4.1. Akran Öğretim Türleri 22
2.1.4.1.1. Tek Yönlü Akran Öğretimi 22
2.1.4.1.2. Çift Yönlü veya Karşılıklı Akran Öğretimi 23
2.1.4.1.3. Sınıf Çapında Akran Öğretimi 23
2.1.4.1.4. Aynı Yaş Grubu Akran Öğretimi 24
2.1.4.1.5. Farklı Yaş Grubu Akran Öğretimi 24
2.1.4.2. Zihin Yetersizliği Olan Bireylerde Akran Öğretimi 25
2.1.4.3. Akran Öğretimi Yoluyla Uygulanan Beden Eğitimi ve Sporun Zihin Yetersizliği Olan Bireylere Yararları 25
2.2. İlgili Araştırmalar 26
BÖLÜM III 35
YÖNTEM 35
3.1. Araştırmanın Modeli 35
3.2. Örneklem Belirleme Süreci 35
3.3. Çalışma Grubu 35
3.4. Araştırma Programı 36
3.5. Veri Toplama Araçları 36

3.5.1. Antropometrik Ölçümler 36
3.5.1.1. Boy 36
3.5.1.2. Vücut Ağırlığı 37
3.5.1.3. Beden Kitle İndeksi 37
3.5.2. Sosyo-Demografik Bilgi Formu 37
3.5.3. Tanılayıcı Bilgi Formu 37
3.5.4. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu 38
3.6. Araştırma ile İlgili Alınan İzinler 38
3.7. Uygulama 38
3.8. Geçerlik ve Güvenirlik 40
3.8.1. İnandırıcılık 40
3.8.2. Aktarılabilirlik (Transfer Edilebilirlik) 41
3.8.3. Tutarlılık 41
3.8.4. Teyit Edilebilirlik 41
3.9. Verilerin Analizi 42
BÖLÜM IV 43
BULGULAR VE YORUM 43
4.1. Özel Gereksinimli Öğrenciler, Akran Öğrenciler ve Dersi Yürüten Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerine İlişkin Sosyo-Demografik ve Tanılayıcı Bulgular 43
4.1.1. Özel Gereksinimli Öğrencilere İlişkin Sosyo-Demografik ve Tanılayıcı Bulgular 43
4.1.2. Akran Öğrencilere İlişkin Sosyo-Demografik ve Tanılayıcı Bulgular 44
4.1.3. Dersi Yürüten Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerine İlişkin Sosyo-Demografik ve Tanılayıcı Bulgular 46
4.2. Özel Gereksinimli Öğrencilere İlişkin Bulgular 48
4.2.1. Özel Gereksinimli Öğrencilerde “Takım Sporları” Alt Temasına İlişkin Bulgular 49
4.2.2. Özel Gereksinimli Öğrencilerde “Bireysel Sporlar” Alt Temasına İlişkin Bulgular 50
4.2.3. Özel Gereksinimli Öğrencilerde “Farklı İletişim Yolları Kullanımı” Alt Temasına İlişkin Bulgular 51

4.2.4. Özel Gereksinimli Öğrencilerde “İş Birliği Sağlama” Alt Temasına İlişkin Bulgular 51
4.2.5. Özel Gereksinimli Öğrencilerde “Adil Oyun Anlayışına Uygun Davranış” Alt Temasına İlişkin Bulgular 51
4.2.6. Özel Gereksinimli Öğrencilere İlişkin “Diğer” Bulgular 52
4.3. Akran Desteği Veren Öğrencilere İlişkin Bulgular 53
4.3.1. Akran Desteği Veren Öğrencilerde “Takım Sporları” Alt Temasına İlişkin Bulgular 54
4.3.2. Akran Desteği Veren Öğrencilerde “Bireysel Sporlar” Alt Temasına İlişkin Bulgular 54
4.3.3. Akran Desteği Veren Öğrencilerde “Farklı İletişim Yolları Kullanımı” Alt Temasına İlişkin Bulgular 55
4.3.4. Akran Desteği Veren Öğrencilerde “İş Birliği Sağlama” Alt Temasına İlişkin Bulgular 56
4.3.5. Akran Desteği Veren Öğrencilerde “Adil Oyun Anlayışına Uygun Davranış” Alt Temasına İlişkin Bulgular 56
4.3.6. Akran Desteği Veren Öğrencilere İlişkin “Diğer” Bulgular 57
4.4. Dersi Yürüten Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerine İlişkin Bulgular 58
4.4.1. Dersi Yürüten Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinde “Takım Sporları” Alt Temasına İlişkin Bulgular 59
4.4.2. Dersi Yürüten Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinde “Bireysel Sporlar” Alt Temasına İlişkin Bulgular 61
4.4.3. Dersi Yürüten Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinde “Farklı İletişim Yolları Kullanımı” Alt Temasına İlişkin Bulgular 62
4.4.3.1. Dersi Yürüten Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinde “Farklı İletişim Yolları Kullanımı” Alt Temasına İlişkin Oyun ve Etkinliklerdeki İletişim Değişikliğine İlişkin Bulgular 62
4.4.3.2. Dersi Yürüten Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinde “Farklı İletişim Yolları Kullanımı” Alt Temasına İlişkin Özel Gereksinimli Öğrencilerde İletişim Değişikliğine İlişkin Bulgular 63
4.4.3.3. Dersi Yürüten Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinde “Farklı İletişim Yolları Kullanımı” Alt Temasına İlişkin Akran Desteği Veren Öğrencilerde İletişim Değişikliğine İlişkin Bulgular 64

4.4.4. Dersi Yürüten Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinde "İş Birliği Sağlama" Alt Temasına İlişkin Bulgular 64
4.4.5. Dersi Yürüten Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinde "Adil Oyun Anlayışına Uygun Davranış" Alt Temasına İlişkin Bulgular 65
4.4.6. Dersi Yürüten Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerine İlişkin "Diğer" Bulgular 66
4.5. Özel Gereksinimli Öğrencilerin, Akran Desteği Veren Öğrencilerin ve Dersi Yürüten Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Ortak Beceri Şeması 68
BÖLÜM V 70
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER 70
5.1. Sonuç ve Tartışma 70
5.1.1. "Takım Sporlarına Hazırlayıcı Oyun ve Etkinliklerdeki Hareket Becerilerini Artan Bir Doğrulukla Sergiler" Kazanımına İlişkin Sonuçlar 70
5.1.2. "Bireysel Sporlara Hazırlayıcı Oyun ve Etkinliklerdeki Hareket Becerilerini Sergiler" Kazanımına İlişkin Sonuçlar 72
5.1.3. "Oyun ve Etkinliklerde Farklı İletişim Yollarını Kullanır" Kazanımına İlişkin Sonuçlar 75
5.1.4. "Oyun ve Etkinliklerde İş Birliğinin Önemini Kavrar" Kazanımına İlişkin Sonuçlar 78
5.1.5. "Sporlara Hazırlayıcı Oyun ve Etkinliklerde Adil Oyun Anlayışına Uygun Davranır" Kazanımına İlişkin Sonuçlar 80
5.1.6. Elde Edilen Diğer Sonuçlar 81
5.2. Öneriler 85
KAYNAKLAR 86
EKLER 101
EK-1 102
EK-2 103
EK-3 105
EK-4 107
EK-5 113
EK-6 114
FOTOĞRAFLAR 116
ÖZGEÇMİŞ 121

TABLOLAR DİZİNİ

Tablolar **Sayfa**

Tablo 1. Zihin Yetersizliğinin Sınıflandırılması 8
Tablo 2. Çalışma Takvimi 36
Tablo 3. Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar İçin Araştırmada Kullanılan Ortak Kazanımlar 39
Tablo 4. Özel Gereksinimli Öğrencilerin (ÖGÖ) Demografik Özellikleri 43
Tablo 5. Özel Gereksinimli Öğrencilerin (ÖGÖ) Tanılayıcı Özellikleri 44
Tablo 6. Akran Desteği Veren Öğrencilerin (AÖ) Demografik Özellikleri 44
Tablo 7. Akran Desteği Veren Öğrencilerin (AÖ) Tanılayıcı Özellikleri 45
Tablo 8. Dersi Yürüten Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin (BESÖ) Demografik Özellikleri 46
Tablo 9. Dersi Yürüten Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin (BESÖ) Tanılayıcı Özellikleri 47
Tablo 10. Özel Gereksinimli Öğrencilerin Görüşlerine İlişkin Tema, Alt Tema ve Kod Gösterimi 49
Tablo 11. Akran Desteği Veren Öğrencilerin Görüşlerine İlişkin Tema, Alt Tema ve Kod Gösterimi 54
Tablo 12. Dersi Yürüten Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Görüşlerine İlişkin Tema, Alt Tema ve Kod Gösterimi 59

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekiller **Sayfa**

Şekil 1. Özel Gereksinimli Öğrencilere İlişkin Maxqda Kod Bulutu 53
Şekil 2. Akran Desteği Veren Öğrencilere İlişkin Maxqda Kod Bulutu..... 58
Şekil 3. Dersi Yürüten Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerine İlişkin Maxqda Kod Bulutu..... 68
Şekil 4. Özel Gereksinimli Öğrencilerin, Akran Desteği Veren Öğrencilerin ve Dersi Yürüten Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Ortak Beceri Şeması..... 69
Şekil 5. Özel Gereksinimli Öğrencilerin, Akran Desteği Veren Öğrencilerin ve Dersi Yürüten Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Maxqda Kod Bulutu 69

KISALTMALAR

AÖ: Akran Öğrenci

BEP: Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı

BESÖ: Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni

BKİ: Beden Kitle İndeksi

DSM: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders

FEK: Fiziksel Etkinlik Kartları

IDEA: Individuals with Disabilities Education Act Amendments

IQ: Intelligence Quotient

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

MEGEP: Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi

OSB: Otizm Spektrum Bozukluğu

ÖGÖ: Özel Gereksinimli Öğrenci

SPSS: Statical Package For Social Sciences

TÜİK: Türkiye İstatistik Kurumu

BÖLÜM I

GİRİŞ

Zihin yetersizliği, kavramsal, sosyal ve pratik alanlarda hem entelektüel hem de uyumsal işlevsellik eksikliklerini içeren bir bozukluktur. Zihin yetersizliği olan bireyler 4 farklı kategoriye ayrılmaktadır. Bunlar: Hafif, orta, ağır ve şiddetlidir. Bu bireyler gelişim döneminde entelektüel ve uyumsal eksikliklerin başlaması, akıl yürütme, problem çözme, planlama, soyut düşünme, yargılama, akademik öğrenme ve deneyimlerden öğrenme gibi entelektüel işlevlerde eksiklikler yaşarlar. Kişisel bağımsızlık ve sosyal sorumluluğa ilişkin gelişimsel ve sosyokültürel standartların karşılanamamasıyla uyum sağlama işlevinde eksiklikler yaşamaktadırlar. Devam eden destek olmadan, uyum bozuklukları ev, okul, iş ve toplum gibi çoklu ortamlarda iletişim, sosyal katılım ve bağımsız yaşam gibi günlük yaşamın bir veya daha fazla etkinliğindeki işlevsellik ile ilgili alanlarda problem yaşarlar (DSM 5, 2022, s. 133). Gelişim alanlarında yaşanan bu problemlerin en aza indirilmesi amacıyla Engelli Bireylerin Eğitimini İyileştirme Yasası (IDEA, 2004) ortaya konulmuş ve özel gereksinimli çocukların mümkün olan en üst düzeyde genel eğitim sınıflarında tipik akranlarıyla birlikte eğitilmeleri zorunlu hale getirilmiştir.

Beden eğitimi ve spor ilk ve orta öğretim sırasında alınan ve bir oyun veya hareket keşfi ortamında öğrenmenin psikomotor, duyuşsal ve bilişsel alanlarının geliştirilmesinden sorumlu olan bir derstir (Rink, 2009). Özel gereksinimli öğrencilere uygun destek verildiğinde beden eğitimi ve spor uygulamalarına başarılı bir şekilde dahil edilebilirler (Qi ve Ha, 2012). Okullara ve programlara katılıma yönelik desteğin büyük kısmı, özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarıyla etkileşim kurmasından elde edilen faydalardan kaynaklanmaktadır (McCurdy ve Cole, 2014). Akran etkileşiminin özel gereksinimli bireylere kalıcı, olumlu ve hayat değiştiren şekillerde fayda sağladığı görülmüştür (Shippy, 2015).

Aynı yaştaki bir akranının veya genel eğitim öğrencisinin özel gereksinimli öğrenciye yardımcı olması ve onu cesaretlendirmesi sınıf için büyük bir öneme sahiptir (Kotelnicki, 2018). Ergenlik döneminde akran ilişkilerinin önemi daha da belirginleştiğinden, sosyal bağlantıları güçlendirmeye yönelik çabalar özellikle

ortaokul öğrencileri için önem kazanmaktadır (Carter, Sisco, Brown, Brickham ve Al-Khabbaz, 2008). Akran desteği uygulamaları dört temel müdahaleleri içermektedir. Bunlar: bireyselleştirilmiş akran destek planının tasarlanması, aynı sınıftan akranları görevlendirmek, akranları yeni rollerine yönlendirmek ve akran desteği düzenlemesinin sürekli olarak sağlanması (Brock, Biggs, Carter, Cattey ve Raley 2016). Öğrenciler tutarsız olduklarında ya da becerileri doğru şekilde yerine getirmediklerinde, becerileri öğrenememekte ya da yanlış öğrenmektedir; akran eğitmenleri yetersizliği bulunan öğrencilerin becerileri öğrenmelerine ve bunları doğru şekilde uygulamalarına yardımcı olmaktadır (Kasser ve Lytle, 2013).

Özel gereksinimli öğrencilerin akran etkileşimlerinden birçok farklı şekilde yararlandıkları açık olsa da, hayatlarını değiştirecek faydalardan yararlananlar yalnızca bu öğrenciler değildir. Normal gelişim gösteren öğrenciler de özel gereksinimli öğrencilerle etkileşimde bulunmaktan ve çalışmaktan büyük ölçüde yararlanmaktadır. Özel gereksinimli bireylerle etkileşim kurmak bazen zorlayıcı olabilir ancak faydaları zorluklardan çok daha ağır basmaktadır. Saygı, kapsayıcı bir topluma hazırlık, farklılıkların ve çeşitliliğin anlaşılması ve faaliyetlerde uzmanlaşma ve öğretme fırsatları, akran destekleri uygun şekilde planlanıp uygulandığında normal gelişim gösteren öğrencilerin elde edeceği faydalardan sadece birkaçıdır (Riester Wood, 2015).

Bu araştırmanın amacı da; beden eğitimi ve spor derslerinde 8 hafta boyunca yapılan akran destekli eğitimin hafif düzeyde zihin yetersizliği bulunan öğrencilerin çeşitli becerileri üzerindeki etkilerinin incelenmesidir. Ayrıca çalışmada uygulanan öğretimin akran öğrenciler üzerindeki etkilerinin de incelenmesi amaçlanmıştır.

1.1. Problem Durumu

Özel gereksinimli bireylerin akranlarıyla ilişkilerinde sorunlara rastlanabilmekte ve sosyal yetersizlik yaşadıkları bilinmektedir. Ancak bu öğrenciler kaynaştırma eğitimiyle beraber arkadaşlık ilişkilerini geliştirmekte, arkadaşlarının evlerine ziyarette bulunmakta ve normal gelişim gösteren akranlarıyla beraber çeşitli etkinliklere katılmaktadır (Walther, 1997). Yetenek veya yetersizlik durumlarının seviyesine bakılmaksızın bütün çocuklar okul etkinliklerine eşit katılarak, saygı görme, takdir edilme ve arkadaşlık kurma fırsatları sağlanarak tüm akranlarıyla

etkileşimde bulunma hakkına sahiptir (MEB, 2013). Beden eğitimi ve spor etkinlikleri, özel gereksinimli öğrencilerin oyunlar ve hareketler aracılığıyla bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimlerini destekler (Anderson, 1989; Rink, 2009). Özel gereksinimli bireylerde spor etkinlikleri rehabilite amaçlı kullanılabildiği gibi spor faaliyetlerine katılan özel gereksinimli bireylerin topluma katılımına katkı sağlamaktadır (Yetim, 2014). Akran desteği sağlamak özel gereksinimli bireylerin başarılı olmasına yardımcı olacak en güçlü kaynaklardan biri olabilir (Riester Wood, 2015). Akran destekli uygulamalar, akran becerilerini ve güvenini artırarak, bireyselleştirilmiş yetişkin desteği engelini azaltarak bu engelleri doğrudan ele almanın bir yolunu sunmaktadır (Carter, Moss, Hoffman, Chung ve Sisco, 2011).

8 haftalık uygulama sonucunda, beden eğitimi ve spor derslerinde yapılan akran destekli öğretiminle hafif düzeyde zihin yetersizliği olan öğrenciler ve akranları üzerindeki etkileri incelenecektir.

1.2. Problem Cümlesi

Bu araştırmada beden eğitimi ve spor derslerinde yapılan akran destekli öğretimin hafif düzeyde zihin yetersizliği olan öğrenciler ve akranları üzerindeki etkileri ne düzeydedir sorusunun cevabı araştırılmıştır.

1.2.1. Alt problemler.

Bu araştırmada aşağıdaki soruların cevapları aranmıştır.

1. Beden eğitimi ve spor derslerinde yapılan akran destekli öğretimin hafif düzeyde zihin yetersizliği olan öğrenciler ve akranlarının takım sporları becerileri üzerinde etkisi var mıdır?
2. Beden eğitimi ve spor derslerinde yapılan akran destekli öğretimin hafif düzeyde zihin yetersizliği olan öğrenciler ve akranlarının bireysel sporlarla ilgili becerileri üzerinde etkisi var mıdır?
3. Beden eğitimi ve spor derslerinde yapılan akran destekli öğretimin hafif düzeyde zihin yetersizliği olan öğrenciler ve akranlarının iletişim becerileri üzerinde etkisi var mıdır?

4. Beden eğitimi ve spor derslerinde yapılan akran destekli öğretimin hafif düzeyde zihin yetersizliği olan öğrenciler ve akranlarının iş birliği becerileri üzerinde etkisi var mıdır?
5. Beden eğitimi ve spor derslerinde yapılan akran destekli öğretimin hafif düzeyde zihin yetersizliği olan öğrenciler ve akranlarının adil oyun anlayışı üzerinde etkisi var mıdır?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada; beden eğitimi ve spor derslerinde yapılan akran destekli öğretimin hafif düzeyde zihin yetersizliği olan öğrenciler ve akranları üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Böylece akran destekli eğitimin hafif düzeyde zihin yetersizliği bulunan öğrenciler ve normal gelişim gösteren akranları üzerindeki etkileri tespit edilmeye çalışılmıştır.

1.4. Araştırmanın Önemi

Özel eğitime ihtiyaç duyan özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıflarında normal gelişim gösteren öğrencilerle bir arada eğitim görmesine kaynaştırma eğitimi denir. Kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimli öğrenciler ve normal gelişim gösteren öğrencilerin eğitsel ve sosyal olarak bütünleşmesini sağlar (MEB, 2010, s. 29). Kaynaştırma eğitiminde amaç, özel gereksinimli öğrencinin ilgi ve yeteneklerini en üst seviyede kullanmasını sağlamak ve yaşamını kolaylaştırmaktır (MEB, 2010, s. 29). Her birey bedensel veya zihin yetersizliğinden bağımsız şekilde normal gelişim gösteren bireylerle aynı kalitede eğitim almayı hak eder (Chernukha, Petrova, Vasylieva Khalatnykova, Krupnyk ve Krasilova, 2021).

Eğitim ortamının aktif doğası gereğince akran etkileşimleri artmakta ve bu nedenle özellikle beden eğitimi ve spor derslerinde zorluk daha da artmaktadır (Ellis, Wright ve Cronis, 1996). Öğretmenler için kritik olan sorun, özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren öğrenciler arasında olumlu etkileşimi teşvik ederken anlamlı ve güvenli bir öğretim ortamının nasıl sağlanacağıdır (Klavina ve Block, 2008). Özellikle öğretmenlerin kaynaştırma konusunda olumlu tutuma sahip olmaları ve akran

öğreticiler özel ihtiyaçları olan çocukları başarıyla derse dahil edebilmede değerli bir bileşendir (Boyle, Topping, Jindal Snape ve Norwich, 2012).

Akran destekli eğitim, akran ilişkilerini güçlendirirken, akran becerilerinde ve birbirlerine güvende de artış sağlar (Carter vd., 2011). Özel gereksinimli öğrenciler, normal gelişim gösteren öğrencilerle aynı ortamda benzer becerileri öğrenebildikleri gibi birlikte kazanımlarına uygun etkinliklere katılabilmektedirler (Hammond, 1996). Akran öğretiminde geleneksel doğrudan öğretimden farklı şekilde öğrenci ve öğretmen arasında hem akademik hem de sosyal etkileşim vardır (Li, 2023). Akran öğretimi, öğrencilerin öğrenim süreci boyunca etkin olmalarına, akranlarıyla iş birliği sağlayarak daha fazla akran etkileşimine girmelerine imkan sunar (Wang, 2016). Akran destekli öğretimle, akran eğitmenler ve öğrenciler daha fazla akademik katılım ve daha az rahatsız edici davranış sergilerler (Spilles, Hagen ve Hennemann, 2019).

İlgili literatür incelendiğinde, çalışmaların büyük bölümünün hafif düzeyde zihin yetersizliği olan öğrencileri kapsamadığı ve beden eğitimi ve spor alanında bu konuda sınırlı düzeyde çalışma olduğu görülmektedir. Ayrıca çalışmaların bazıları öğretmenleri ve akranları sürece dahil etmemişlerdir. Tipik gelişen akranlarına etkilerini araştıran ve ortaya çıkaran araştırmalar sınırlıdır (Şahbaz, Atılgan ve Aydemir, 2020). Çalışmalarda genellikle sınırlı kazanımlar üzerinde durulmuştur ve ampirik çalışmaları içermektedir. Bu nedenle kaynaştırma sınıflarında uygulanan akran destekli öğretimin hafif düzeyde zihin yetersizliği olan öğrenciler, tipik gelişim gösteren akranları ve beden eğitimi ve spor öğretmenleri üzerindeki kazanımların tespit edilmesi önemli olabilir.

1.5. Sınırlılıklar

Özel Gereksinimli Öğrenciler İle İlgili Sınırlılıklar

- Hafif düzeyde zihin yetersizliğine sahip olmak.
- Ortaokul eğitim kademesinde öğrenim görüyor olmak.
- İkinci bir yetersizliği olmamak.
- Yöneltilen yönergeleri uygulayabiliyor olmak.
- Araştırmaya katılmak için gönüllü olmak (Ailesinden gerekli iznin alınması).

- Kaynaştırma eğitimi uygulanan sınıf öğrencisi olmak.

Akran Öğrenciler İle İlgili Sınırlılıklar

- Özel gereksinimli öğrenciye yakın fiziksel özelliklere sahip olmak.
- Normal gelişim gösteriyor olmak.
- Araştırmaya katılmak için gönüllü olmak (Ailesinden gerekli iznin alınması).
- Kaynaştırma eğitimi uygulanan sınıf öğrencisi olmak.
- Genel akademik başarısının ortalama değer ve ortalama değer üzerinde olmak.
- İletişim becerisi yüksek olmak.
- Sabırlı olmak.
- Öğretim gerçekleştireceği özel gereksinimli öğrenci ile tercihen aynı cinsiyette olmak.

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri İle İlgili Sınırlılıklar

- Araştırmaya katılmak için gönüllü olmak.
- Kaynaştırma eğitimi uygulanan sınıfta beden eğitimi ve spor dersini yürütüyor olmak.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde araştırma konusuyla ilgili literatür taraması yapılarak, oluşturulan kuramsal çerçeveye yer verilmiştir.

2.1.1. Zihin yetersizliği. Zihin yetersizliği, kavramsal, sosyal ve uygulama alanlarında hem entelektüel hem de uyumsal işlevsellik eksikliklerini içeren, gelişim döneminde başlayan bir bozukluktur (DSM 5, 2022, s. 133). Zihin yetersizliğinden bahsetmek için aşağıdaki üç kriterin bulunması gerekir:

1. Akıl yürütme, problem çözme, planlama, soyut düşünme, yargılama, akademik öğrenme ve deneyimlerden öğrenme gibi işlevlerde hem klinik değerlendirme hem de bireyselleştirilmiş, standartlaştırılmış zeka testleri ile doğrulanan eksiklikler olmalıdır.

2. Kişisel bağımsızlık ve sosyal sorumluluğa ilişkin gelişimsel ve sosyokültürel standartların karşılanamamasıyla sonuçlanan uyum sağlama işlevindeki eksiklikler bulunmalıdır. Devam eden destek olmadan, uyum bozuklukları ev, okul, iş ve toplum gibi çoklu ortamlarda iletişim, sosyal katılım ve bağımsız yaşam gibi günlük yaşamın bir veya daha fazla etkinliğindeki işlevselliği sınırlamalıdır.

3. Entelektüel ve uyumsal eksiklikler gelişim döneminde başlamalıdır (DSM 5, 2022, s. 133).

2.1.1.1. Zihin yetersizliğinin sınıflandırılması. Şiddet düzeyleri, Intelligence Quotient (IQ) (zeka seviyesi), puanlarına göre değil, uyumsal işlevsellik esas alınarak tanımlanır. Çünkü destek düzeyini belirleyen uyumsal işlevselliktir (DSM 5, 2022, s. 136). Zihin yetersizliğinin sınıflandırması Tablo 1’ de gösterilmiştir (DSM 5, 2022, s. 134-136).

Tablo 1.

Zihin Yetersizliğinin Sınıflandırılması

Düzey	Kavramsal Alan	Sosyal Alan	Pratik Alan
Hafif	Kavramsal farklılıklar okul öncesi çocuklarda çok belirgin olmayabilir. Okul çağına geldikleri zaman ve yetişkinlik döneminde okuma, yazma, matematik işlemleri veya zaman kavramı gibi bilişsel becerileri öğrenmede sorun yaşamakta ve bir veya birden fazla alanda desteğe ihtiyaç duymaktadır. Yetişkinlerde soyut düşünme, akıl yürütme, bilişsel becerilerde (okuma, para yönetimi, vb.) işlevsel bozukluk görülür. Akranlarına göre problemlere ve çözümlere daha somut yaklaşır.	Birey, normal gelişim gösteren akranlarıyla karşılaştırıldığında sosyal etkileşimi zayıftır. Örneğin; akranlarının yönelttiği sosyal ipuçlarını doğru şekilde algılamakta zorluk yaşayabilir. Konuşma ve iletişim yaşına göre beklenen düzeyde değildir. Davranışlarını ve duygularını yaşına uygun şekilde düzenleyemeyebilir; bu düzenleme zorluğu akranları tarafından fark edilir. Sosyal yargıları yaşına göre olgunlaşmamış olduğu için yaşıtları tarafından yönlendirilme riskine açıktır.	Birey, öz bakım becerilerini yaşına uygun yapabilir. Akranlarına kıyasla günlük yaşamdaki karmaşık görevlerde desteğe ihtiyaç duyabilirler. Yetişkinlik döneminde çoğunlukla ulaşım, alışveriş, yemek hazırlama ve para yönetimi gibi alanlarda desteğe ihtiyaç duyarlar. Genellikle sağlık durumlarıyla ilgili karalarda, yasal kararlarda ve vasıflı bir mesleği yetkin şekilde yerine getirmeyi öğrenmede desteğe ihtiyaçları vardır.
Orta	Tüm gelişim dönemleri boyunca bireyin kavramsal becerileri belirgin şekilde akranlarının gerisindedir. Okul öncesi çocuklar için dil gelişimi ve bilişsel gelişim yavaştır. Okul çağındaki çocuklarda okuma, yazma, matematiksel, zaman kavramı ve parayı anlama konuları yavaş öğrenilir ve akranlarıyla kıyaslandığında oldukça sınırlıdır. Yetişkinler için akademik beceriler genellikle başlangıç seviyesindedir ve akademik becerilerin günlük yaşama aktarımı için destek gereklidir. Günlük yaşamdaki kavramsal becerilerinde yardıma ihtiyacı olduğu için bireyin sorumluluğu başka birisi tarafından üstlenilebilir.	Birey, gelişimi boyunca iletişimsel ve sosyal beceriler bakımından akranlarından belirgin farklılıklar gösterir. İletişim için genellikle sade bir dil kullanır. Aile ve arkadaşlarıyla olan bağlarında kapasitesi belirgindir. Başarılı arkadaşlık ilişkileri ve bazen de yetişkinlikte romantik ilişkileri olabilir. Ancak bireyler sosyal ipuçlarını doğru algılayamayabilir veya yorumlayamayabilir. Akıl yürütme ve karar verme yetenekleri sınırlıdır ve kişi yaşamla ilgili kararlarda yardıma ihtiyaç duyar. Çalışma ortamlarında başarılı olmak için sosyal ve iletişimsel desteğe ihtiyaç duyulur.	Birey, uzun bir eğitim ve hatırlatmalar yardımıyla bir yetişkin olarak yemek yeme, giyinme, tuvalet ve hijyen gibi kişisel ihtiyaçlarını karşılayabilir. Benzer şekilde, uzun bir öğretim süresi ve destekle yetişkinlik döneminde tüm ev işlerini yapabilirler. Sınırlı kavramsal ve iletişim becerileri gerektiren işlerde bağımsız çalışabilirler. Ancak sosyal beklentiler, işin karmaşıklığı ve planlama, ulaşım, sağlık yardımları ve para yönetimi gibi sorumlulukları yönetmek için iş arkadaşlarından, yöneticilerden ve diğerler insanlardan önemli ölçüde destek alınması gerekir. Uzun süre boyunca ek destek ve öğrenme fırsatlarıyla çeşitli eğlence becerileri geliştirilebilir. Az da olsa uyumsuz davranışlar sergileyip sosyal sorunlar yaşamaktadırlar.

Ağır	Kavramsal becerilerin kazanımı sınırlıdır. Birey genellikle yazı dili, sayılar, miktar, zaman ve para içeren kavramlarla ilgili kısıtlı beceriye sahiptir. Yaşamı boyunca problem çözme konusunda kapsamlı yetişkin desteğine ihtiyaç duyarlar.	Konuşma dili kelime ve dilbilgisi açısından oldukça sınırlıdır. Konuşma tek kelime veya kelime öbeği olabilir. Konuşma ve iletişim, günlük olayların içinde bulundukları yere ve şimdiki zamana odaklanır. Dil, açıklama yapmaktan ziyade sosyal iletişim için kullanılır. Bireyler basit konuşmayı, jest ve mimikleri anlarlar. Bireyler için aile üyeleri ve tanıdığı kişiler yardım kaynağıdır.	Bireyin yemek yeme, giyinme, banyo yapma ve tuvalet dahil tüm günlük yaşam aktiviteleri için desteğe ve kontrole ihtiyacı vardır. Bireyin kendisinin veya başkalarının iyiliği konusunda karar verme sorumluluğu yoktur. Yetişkinlikte çalışma görevlerine katılım sürekli destek ve yardım gerektirir. Tüm alanlarda beceri kazanımı, uzun süreli öğretim ve sürekli destekle gerçekleşir. Az da olsa kendine zarar verme dahil olmak üzere uyumsuz davranışlar mevcuttur.
Şiddetli	Kavramsal beceriler genellikle sembolik süreçlerden ziyade fiziksel dünyayı içerir. Birey, nesneleri kullanım amacına uygun şekilde kişisel bakım, iş ve eğlence için kullanabilir. Fiziksel özelliklere göre eşleştirme ve sıralama gibi belirli görsel-uzamsal beceriler edinilebilir. Ancak birlikte ortaya çıkan motor ve duyusal bozukluklar nesnelerin işlevsel kullanımını engelleyebilir.	Bireyin konuşma veya jest-mimiklerdeki sembolik iletişim anlayışı çok sınırlıdır. Bazı basit talimatları veya jestleri anlayabilir. Birey kendi arzularını ve duygularını büyük ölçüde sözsüz, sembolik olmayan iletişim yoluyla ifade eder. Birey, tanınmış aile üyeleri, bakıcılar ve tanıdık diğer kişilerle ilişkilerden hoşlanır. Sosyal etkileşimleri jest ve duygusal ipuçları yoluyla başlatır ve bunlara yanıt verir. Birlikte ortaya çıkan duyusal ve fiziksel bozukluklar birçok sosyal aktiviteyi engelleyebilir.	Birey, günlük öz bakım, sağlık ve güvenlik gibi konularda başkalarına bağımlıdır. Ancak ciddi fiziksel engeli olmayan kişiler, tabakları masaya taşımak gibi evdeki bazı günlük işlere yardımcı olabilirler. Başkalarının desteğiyle müzik dinlemek, film izlemek, yürüyüşe çıkmak veya su aktivitelerine katılmak gibi rekreasyon faaliyetlerine keyifle katılabilirler. Birlikte ortaya çıkan fiziksel ve duyusal bozukluklar, ev, eğlence ve mesleki faaliyetlere katılımda sıklıkla karşılaşılan engellerdir. Uyumsuz davranış sergileyebilirler.

2.1.1.2. Zihin yetersizliği olan bireylerin gelişimsel özellikleri. Zihin yetersizliği olan bireylerin gelişimleri, normal gelişim gösteren akranlarının gelişiminden farklı ilerlemektedir. Sosyal çevrelerinde değişen şartlara ve toplu yaşamdaki standartlara uyum sağlamakta güçlük çekerler. Yaşadıkları çevreye uyum sağlamak için gerekli tepki mekanizmalarını harekete geçirecek zihinsel yeterliliğe sahip değillerdir (Ungurean, Cojocariu ve Oprean, 2014).

Zihin yetersizliği olan bireylerin en göze çarpan özellikleri yaşıtlarının gerisinde seyreden bir gelişim hızına sahip olmalarıdır. Gelişimlerindeki bu yavaşlık tüm gelişim alanlarını etkiler (Çağlar, 2019). Zihin yetersizliği olan birey elbette

gelişebilir, yalnızca yaşıtlarının gerisinde kalan bir hızla gelişir. Bunun için eğitimleri kendi zihinsel yeterlilikleri oranında her zaman mümkündür (Bıyıklı, 1988).

Zihin yetersizliği olan bireylerin gelişim özelliklerini bilerek eğitim ortamlarını düzenlemek, onların öğrenmeleri için oldukça önemlidir (Özer ve Mangır, 1997). Zihin yetersizliği olan bireyler, normal gelişim gösteren akranları gibi sosyal, duygusal ve fizyolojik ihtiyaçları olan bireylerdir. Bilmemiz gereken gerçek şudur ki; zihin yetersizliği olan bireyin bütün gelişim alanlarındaki yetersizlik de zihin yetersizliğiyle doğru orantılı olarak artmaktadır (Demirel, 2008, s. 18, 66).

2.1.1.2.1. Zihin yetersizliği olan bireylerin fiziksel özellikleri. Zihin yetersizliği olan bireylerin genel olarak metabolik ve endokrin bozuklukları veya genetik mutasyonları sebebiyle fiziksel gelişimleri normal gelişim gösteren akranlarının gerisindedir. Zihin yetersizliği olan bireylerde kasların zayıflığı ve eklemlerin gevşekliği bebeklik döneminden itibaren motor gelişim basamaklarına ulaşmalarında gecikmelere sebep olur (MEB, 2015).

Zihin yetersizliği olan bireylerde az tiroit salgısı sebebiyle fiziksel gelişimleri bütünüyle duraksamış olabilir. Bunun yanında, diş deformasyonlarının olmasıyla beraber diş düzeninde anormallik ve diş çürükleri oldukça fazladır. Fiziksel gelişimleri yavaştır. Normal gelişim gösteren akranlarından daha zayıf ve kuvvetsiz oldukları görülür ve daha sık hastalanırlar. Büyük ve küçük kas gruplarını normal gelişim gösteren akranlarından daha zor kullandıkları için psikomotor alandaki gerilikleri belirgindir. El-göz koordinasyonu sağlamak zor veya geç olabilmektedir. Olumlu teşvikler, bol tekrar ve alıştırmalar ritimlere eşlik etmeyi nispeten sağlar (MEB, 2015).

Zihin yetersizliği olan bireylerde normal gelişim gösteren akranlarına oranla sağlık problemleri daha fazla olsa da çok fazla müdahaleye ihtiyaç duymazlar. Zihin yetersizliği arttıkça sağlık problemleri artmakta ve tıbbi müdahaleye ihtiyaç duyulmaya başlanmaktadır (Friend, 2022). Zihin yetersizliği olan bireylerde fiziksel yetersizliklere rastlanabilir. Örneğin; başı normal zamanından sonra dik tutmaya başlama, dik oturamama, doğrusal yürüyememe, uygun zamanda diş çıkaramama gibi olumsuzluklar görülebilmektedir (Kulaksızoğlu, 2003; s. 77).

2.1.1.2.2. Zihin yetersizliği olan bireylerin motorik özellikleri. Zihin yetersizliği olan bireylerin büyük bir kısmı kaba motor beceriler ve ince motor beceriler gerektiren fiziksel yeteneklerde zayıflık gösterebilmektedirler. Zihin yetersizliğinin düzeyi arttıkça doğru orantılı olarak fiziksel sorunlar da artmaktadır. Bireylerin kaslarındaki sertlikten dolayı kasılmalar veya gevşeklikten dolayı kontrol edememe gibi problemler yaşanabilmektedir (Vuran, 2004; Yılmaz, 2008).

Hafif düzeyde zihin yetersizliği bulunan bireylerde psikomotor beceriler akranlarına benzer şekilde görülürken, orta ve şiddetli düzey yetersizliği bulunan bireylerde psikomotor beceriler beklenen seviyede değildir (Konar ve Şanal, 2018). Zihin yetersizliği bulunan bireylerin motor becerilerinde normal bireylere göre gecikmeler yaşanır. Denge, koşma ve zıplama gibi hareketlerde başarısız olabilir, ince motor beceriler (kesme, bağcık bağlama, vb.) kazanmada zorlanırlar (Allen ve Cowdery, 2012).

Fiziksel gelişime bağlı olarak motor gelişim de artmaktadır. Yapılan araştırmalarda, zihin yetersizliği olan bireylerin sosyal gelişimlerindeki olumsuzluktan dolayı fiziksel aktivitelere katılmakta güçlük yaşamaları veya yetersiz katılımları motor gelişim ve psikomotor performanslarını olumsuz etkilediği belirtilmektedir (MEB, 2015). Zihin yetersizliği olan bireylerin motor performansları bireylerdeki zihin yetersizliğinin türüne ve derecesine göre değişebilmektedir. Yetersizliğin düzeyi arttıkça motor becerilerdeki sorunlar da artmaktadır (MEB, 2015).

2.1.1.2.3. Zihin yetersizliği olan bireylerin kişilik ve sosyal özellikleri. Zihin yetersizliği bulunan bireyler arkadaş edinme, tek başlarına iş yapabilme, duygu ve düşüncelerini karşısındakine yansıtabilme ve oyunlarda kurallara uymada zorluk yaşamaktadır (T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, 2014). Zihin yetersizliği olan bireyler, yetersiz öz güven duygusundan dolayı bağımsız hareket edemezler ve cesaretlerinin kırılması çok çabuktur. Başladıkları işte süreklilik gösteremezler. Sorumluluk duyguları gelişmemiştir ve buna bağlı olarak sorumluluk almaktan kaçınırlar. Başkalarının ilgi, ihtiyaç ve duygularına saygı göstermezler ve arkadaşlık kurmakta zorlanırlar. Öfke, sevinç, saldırganlık gibi duygularını aşırı yaşarlar ve kontrol etmede güçlük çekerler. Sarılmaktan hoşlandıkları için sosyal mesafeye dikkat edemezler (MEB, 2015).

Başkalarının duygularını ve düşüncelerini anlamaya çalışmazlar ve daha çok fark edilmek istedikleri için dikkat çeken hareketler sergileyebilirler. Karar vermeleri gereken konularda emin olamayıp kararsızlık yaşayabilir ve kızgınlık veya daha farklı problem davranışlarla başkalarına zarar verebilirler. Çoğunlukla dikkatleri dağınıktır, inatçı yapıya sahiptirler ve saldırgan özellikler gösterebilirler (Dere Çiftçi, 2007, s. 22).

2.1.1.2.4. Zihin yetersizliği olan bireylerin iletişim özellikleri. Zihin yetersizliği olan bireyler, özellikle yaşamın ilk yıllarında dil gelişimiyle ilgili problem ve buna bağlı olarak da iletişim sorunları yaşarlar. Zihin yetersizliği olan bireylerde daha çok gecikmiş dil gelişimine ve sınırlı sözcük kapasitesine rastlanır. Alıcı dil kapasiteleri ifade edici dil kapasitelerinden daha gelişmiş durumdadır. Normal gelişim gösteren akranlarıyla iletişimde konuşmaya bağlı zorluk yaşarlar. Kendi düzeylerinde konuşan daha küçük bireylerle iletişimleri daha kolay olmaktadır (MEB, 2015).

Zihin yetersizliği olan bireyler, sınırlı sözcük kapasitelerinden dolayı verilen sözel yönergeleri anlamakta ve uygulamakta güçlük çekerler. Sınırlı sözcük kapasitesinden dolayı çevredekilerle iletişime geçerken benzer kelimeler ve bu kelimelerle oluşturdukları cümlelerle iletişime geçerler. Yetersizlik düzeyi arttıkça sözcük sayısı ve cümle kurma azalmaktadır. Konuşma ve iletişim becerisi çok düşük çocuklar kendine has işaretler kullanabilir veya sesler çıkarabilirler (Kulaksızoğlu, 2003, s.77; Ünal, 2009).

Zihin yetersizliği olan bireyler öğrenme esnasında dikkatlerini zor toplarlar. Dikkatleri kısa sürede dağılabilir ve öğrenmede zorluk yaşayabilirler. Bundan dolayı pes etme, dikkati başka yöne çevirme ve gerginlik yaşayabilirler. Tüm bu olumsuzluklar sebebiyle öğrenme motivasyonları düşebilir, öz güven kaybı yaşarlar ve karşılaştıkları sorunlarda çözüme ulaşmak için başkalarının yardımına ihtiyaç duyabilirler (Dere Çiftçi, 2007; Turan, 2004).

2.1.1.2.5. Zihin yetersizliği olan bireylerin duyuşsal özellikleri. Zihin yetersizliği olan bireylerin normal gelişim gösteren akranlarıyla aynı ölçüde fizyolojik, biyolojik, psikolojik ve duyuşsal ihtiyaçları vardır. Yeme, içme, sevilme, sosyal kabul

görme, başarı elde etme, önemsenme gibi ihtiyaçlarının karşılanması yaşamlarını sosyal ortamda sürdürmeleri için elzemdir. Kendilerini değersiz hisseden, işe yaramaz gören zihin yetersizliği olan bireylerin genelde olumsuz aile ortamlarında yetişmiş oldukları görülmektedir (Özer, 2017). Bireyin kendini gerçekleştirmesi için yapabileceklerini görmesi, sosyal çevresi tarafından kabul görmesi, değiştiremeyeceği özelliklerini kabul etmesi gerekmektedir (Short, 1995).

2.1.2. Beden eğitimi ve spor. Beden eğitimi ve spor, kişilerin sağlıklı bir hayat yaşamaları ve fiziksel becerilerini geliştirmeleri için geliştirilmiş bir aktivite olmakla birlikte çevre koşulları ve bireylerin özelliklerine göre uyarlanabilen esnek kuralları olan bir etkinlik olarak tanımlanır (Ekizoğlu ve Acet, 2023). Başka bir tanıma göre beden eğitimi ve spor; bireylerin fiziksel ve ruhsal sağlığını korumaya yardımcı, fiziksel yeterliliklerini geliştirme odaklı, çevre faktörlerine ve bireylerin özelliklerine göre kuralları esnetilebilen spora dönük antrenman ve çalışmaların hepsini içine alan geniş yelpazeli bir etkinliktir (İnal, 2000).

Beden eğitimi ve spor, fiziksel aktivite aracılığıyla kendi bedenini tanımak, bedenin hareket sistemini oluşturmak, bedensel, sosyal ve zihinsel becerilerin geliştirildiği çoklu gelişimi sağlayan bir süreçtir (Lumpkin, 2005). Beden eğitimi ve spor, öğrencileri çeşitli spor aktiviteleri (bireysel veya takım) yapmaya yönlendirerek olumlu değerler kazanıp fiziksel ve sportif etkinlikleri teşvik etmeyi amaçlamaktadır (Barker, Quennerstedt ve Annerstedt, 2015).

2.1.2.1. Zihin yetersizliği olan bireylerde beden eğitimi ve spor ve önemi. Beden eğitimi ve spor, bireyin fiziksel ve ruhsal düzenini, irade ve öz güvenini geliştirmeye yardımcı olur ve kişileri sosyalleştirir. Özellikle yetersizliği olan bireylerin öz güvenlerini geliştirip bağımsız bir birey olmaları ve sosyalleşmeleri bakımından beden eğitimi ve spor büyük önem taşımaktadır (Duman, 2003, s.14). Özel gereksinimli bireyin spor ile fiziksel açıdan gelişmesi onun günlük yaşamındaki ihtiyaçlarını gidermede kolaylık sağladığından dolayı bireyde psikolojik yönden de olumlu etkileri görülmektedir (Konar ve Şanal, 2018).

Sportif faaliyetler, zihin yetersizliği bulunan bireylerde ön plana çıkan olumsuzlukların üstesinden gelebilecek etkinlikleri içeriğinde bulunduran ve rehabilite

amaçlı kullanılabilecek önemli bir mekanizmadır (İlhan ve Esentürk, 2015). Beden eğitimi ve spor dersleri çeşitli, farklı ve heyecanlı etkinlikler ile bireysel ve takım oyunlarıyla yetersizliği olan bireylerin gelişiminde önemli bir rol oynar (Duman, 2003, s. 11). Spor, yetersizliği olan bireylerin normal gelişim gösteren bireylerle ve yetersizliği olan bireylerle bir araya gelmelerine zemin oluşturan ve özel eğitimde ulaşılması hedeflenen kaynaştırma için oldukça önemli bir görevi yerine getirmektedir (Özer, 2017).

2.1.2.2. Zihin yetersizliği olan bireylerin gelişiminde beden eğitimi ve spor aktivitelerinin etkileri. Zihin yetersizliği olan bireylere, sosyal çevresinin bakış açısını olumlu yönde etkileyen ve her yönüyle bireydeki gelişime katkı sağlayan fiziksel aktiviteler bireyin psikomotor, bedensel ve sosyal gelişimine yardımcı olur (Korkusuz, 2019). Özel gereksinimli bireylerin ihtiyaçları düşünülerek düzenlenmiş spor faaliyetleriyle, bireylerin çeşitli motor becerileri olumlu yönde gelişir, kas kuvvetleri artar ve böylelikle bireyler günlük yaşam aktivitelerini daha kolay ve bağımsız şekilde yapabilirler (Karakurt, 2017).

Beden eğitimi ve spor aktiviteleri, yetersizliği bulunan bireylerin performanslarını sergileyecekleri bir alan sağlamasıyla birlikte sosyal çevreyle etkileşimi amaçlayan, paylaşım ve öz güven geliştirici bir etmendir (Çevik ve Kabasakal, 2013). Zihin yetersizliği olan bireyler üzerinde yapılan birçok çalışmada sporun pozitif sonuçlarına rastlanmaktadır. Beden eğitimi ve spor faaliyetleri, zihinsel, bedensel ve psikomotor gelişimler bakımından yetersizliği olan bireylere olumsuz bakış açısının değişimi bakımından olumlu katkılar sağlamaktadır. Zihin yetersizliği olan bireylerde fiziksel aktivitelerin katkılarının, toplumdaki farkındalık sayesinde gelişeceği düşünülmektedir (İlhan, 2008).

2.1.3. Kaynaştırma eğitimi. Kaynaştırma eğitiminin tanımı bölgesel eğitim sistemine ve yürütülen kaynaştırma eğitimi modeline göre değişiklik gösterse de genel olarak şöyle tanımlanabilir; normal gelişim gösteren ve özel gereksinimli bireylerin uyarlanmış eğitim programlarıyla düzenlenmiş eğitim ortamlarında bütünleştirilmesidir (Metin, 2014, s. 90). Başka bir tanıma göre kaynaştırma/ bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları; özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin her tür ve kademede normal gelişim gösteren akranlarıyla karşılıklı etkileşim içinde

olmalarını ve eğitsel amaçları en üst seviyede gerçekleştirmelerine olanak vermek amacıyla özel gereksinimli bireylere destek eğitim hizmetleri de sağlayarak akranlarıyla birlikte tam zamanlı ya da özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak verilen eğitim olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2018b).

Kaynaştırma eğitimi; özel gereksinimli bireyler ve normal gelişim gösteren akranlarıyla yalnızca beraber eğitim almaları olarak düşünülmemelidir (Toptaş-Demirci, Çınar ve Demirci, 2014). Kaynaştırma eğitimi sırasında bireye ve öğretmene kaynaştırma eğitimi süresince uygun özel eğitim hizmeti sağlanmakta ve eğitim boyunca gerekli eğitsel düzenlemeler yapılmaktadır (Friend, Cook, Hurley-Chamberlain ve Shamberger, 2010). Kaynaştırma eğitimi, öğrencilerin özel gereksinimlerine göre değil, yetenekleri doğrultusunda yapabileceklerine göre tasarlanıp uygulanan bir eğitim yöntemidir (Şahbaz vd., 2020). Kaynaştırma eğitimiyle, özel gereksinimli bireyler ve normal gelişim gösteren akranları kolaylıkla olumlu ilişkiler kurabilmektedir. Böylece birtakım bağımsız yaşam becerilerini rahatlıkla kazanmış olurlar (Metin, 2014, s. 90).

Kaynaştırma eğitimi uygulamasının tarihi ve yasal yönü araştırıldığında, farklı ülkelerde farklı uygulamalar olduğu ve çoğu ülkede yasal düzenlemelerle kabul edildiği görülmektedir (Yazıcıoğlu, 2018). Kaynaştırma eğitimi uygulaması tasarlanırken veya değerlendirilirken, bireylerin hepsinin yararına olacak şekilde ülke dinamiklerine uygun olarak uyarlanmalıdır (Şahbaz vd., 2020).

2.1.3.1. Kaynaştırma eğitiminin amacı ve ilkeleri. Milli Eğitim Bakanlığı, 2009 yılında Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP) kapsamında yayınlanan "Çocuk Gelişimi ve Eğitimi-Kaynaştırma Eğitimi" modülünde kaynaştırma uygulamalarının amacının, özel eğitime ihtiyaç duyan bireyin normal hale getirilmesi olmadığı özellikle vurgulanmıştır. Bununla birlikte bu uygulamanın asıl amaçlarını; bireyin kendini kabulü, ilgisinin ve yeteneklerinin farkına varmasına yardımcı olmak, topluma uyum sağlamasını kolaylaştırmak, ortamını ve davranış biçimlerini tanımasına olanak sağlamak, normal gelişim gösteren akranlarıyla iletişim becerilerini geliştirmek, normal gelişim gösteren akranlarının özel gereksinimli bireylere karşı olumlu davranışlar kazanmalarını sağlamak olarak tanımlamıştır. Tüm bu amaçların yanında özel gereksinimli bireylerin velilerinin,

çocuklarını normal gelişim gösteren akranlarının yanında görerek kendi çocuklarının eğitim- öğretimi hakkında daha gerçek değerlendirmeler yapıp uygun davranış biçimi sergilemelerine olanak sağlamak da kaynaştırma uygulamalarının amaçlarındandır (MEGEP, 2010).

Genel olarak kaynaştırma uygulamaları, bireylerin yetersizliklerini ön plana almadan bireysel yeterliliklerini keşfederek uyumlu şekilde topluma katılmalarını amaçlar (Atıcı, 2014). Uygulamayla toplumdaki diğer bireylerin özel gereksinimli bireylere farkındalıkları artırılarak özel gereksinimli bireyin kabulünü sağlayan bir çevre oluşturup insanların ayrışmalarının önüne geçilmesi istenmektedir. Aynı zamanda özel gereksinimli bireyler için harcanan devlet bütçesinde de tasarruf sağlanmaktadır (Yıldız, 2015). Beraber eğitimin amacı, yetersizliği bulunan öğrencinin normal gelişim gösteren akranlarıyla bilişsel ve sosyal olarak birleştirilip duygusal gereksinimlerini gidermektir (Sucuoğlu ve Özokçu, 2005).

Kaynaştırma eğitiminin verimli olabilmesi için gerekli temel ilkeler şu şekildedir (Kargın, 2004; Atkın, 2011; Watkins, 2012; Kusuma ve Ramedevi, 2013; Batu ve Diken, 2013; Özgür, 2015 ve MEB, 2015b):

- Özel eğitim ve genel eğitim ile kaynaştırma eğitimi bütün olarak düşünülmelidir.

- Normal gelişim gösteren akranlarıyla aynı ortamda eğitim görmek, özel gereksinimli bireyin hakkıdır.

- Bireysel farklılıklara saygılı olmak ve kaynaştırma eğitimine erken teşhis ile erken başlamak önemlidir.

- Doğal eğitim ortamları özel yetersizliklere göre değil öğrencilerin kişisel farklılıklarına, kuvvetli veya zayıf taraflarına göre bireyselleştirerek düzenlenmelidir.

- Kaynaştırma öğrencisi ve normal gelişim gösteren akranlarının beraber etkinliklere katılmaları ve beraber öğrenme olanağı sağlanması gerekir.

- Genel eğitim ortamları her öğrencinin ihtiyaçlarını karşılayacak ve öğrenmelerini kolaylaştıracak şekilde düzenlenmelidir.

- Kaynaştırma eğitimi gönüllülük, şartsız sevgi, sabır ve çaba isteyen bir süreçtir.

- Kaynaştırma eğitimi bir ekip işidir, ekipteki tüm kişilerin uyumunu ve ortak çalışmasını gerektirir.

-Başta eğitimi veren öğretmen olmak üzere diğer personellerin de özel gereksinimli öğrenciyi koşulsuz kabul etmeleri gerekir. Aynı zamanda eğitimi yürütmeye ilgili, istekli ve öğrenciyi destekleyen bir tavır sergilemeleri gerekmektedir.

- Eğitim özel gereksinimli öğrenciyi toplumun bir parçası haline getirmelidir.

2.1.3.2. Kaynaştırma eğitimi modelleri. Ülkemizde kaynaştırma yoluyla eğitim, tam zamanlı kaynaştırma, yarı zamanlı kaynaştırma ve tersine kaynaştırma olmak üzere üç farklı şekilde uygulanmaktadır.

2.1.3.2.1. Tam zamanlı kaynaştırma. Tam zamanlı kaynaştırma eğitiminde öğrencilerin takip ettikleri programlar temel alınarak Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarında (BEP) hazırlanır ve özel gereksinimli öğrenciler eğitim gördükleri okulda yürütülen eğitim programıyla eğitim görürler. Özel gereksinimli öğrenciler için uygun öğrenme ortamları düzenlenir ve destek eğitim odası açılır. Kaynaştırma eğitimi uygulanan okullarda özel gereksinimli bireylerin gelişimsel özellikleri göz önünde bulundurularak sınıflara eşit sayıda ve her şubede 2 kişiyi geçmeyecek şekilde düzenlenir. Kaynaştırma eğitimi uygulanan özel eğitim okullarında sınıf mevcutları, 5'i özel eğitime ihtiyaç duyan birey olmak üzere okul öncesinde en fazla 14; diğer eğitim kademelerinde ise 15 kişilik olarak düzenlenir. Ortaöğretimi tamamlayan özel gereksinimli öğrencilere akranlarıyla aynı diploma verilir (MEB, 2018b).

2.1.3.2.2. Yarı zamanlı kaynaştırma. Yarı zamanlı kaynaştırma, özel gereksinimli öğrencilerin bazı derslere normal gelişim gösteren akranlarıyla beraber aynı sınıfta eğitim görmeleri ya da ders dışı etkinliklere birlikte katılmalarıdır (MEB, 2010). Yarı zamanlı kaynaştırma uygulamalarında özel gereksinimli birey bazı derslerde tipik akranlarıyla beraber aynı sınıfta veya okul haricinde yapılan faaliyetlere katılarak eğitim almaktadır (Keleş ve Emiroğlu, 2020). İlköğretim programını takip edemeyecek durumda olan zorunlu öğrenim çağındaki öğrenciler, özel eğitim sınıflarında, yetersizlik türüne göre hazırlanan özel eğitim programını takip ederler. Sadece özel eğitim sınıfı öğrencileri değil, özel eğitim okullarına devam eden öğrenciler de bu yarı zamanlı kaynaştırma kapsamındadırlar (MEB, 2010).

2.1.3.2.3. Tersine kaynaştırma. Tersine kaynaştırmada normal gelişim gösteren bireylerin talep etmeleri halinde, özellikle okul öncesi eğitim kapsamında, kaynaştırma eğitimi uygulanan özel eğitim okullarında açılacak sınıflara kayıt olabilirler (MEB, 2010).

Kaynaştırma uygulamaları ilköğretim programlarının uygulandığı özel eğitim okul ve kurumlarında; normal gelişim gösteren öğrencilerin, özel gereksinimli öğrencilerle aynı sınıfta eğitim görmeleri şeklinde veya normal gelişim gösteren öğrenciler için bu okul ve kurumlarda açılacak ayrı bir sınıfta uygulanabilir (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2006, 23. Madde, j bendi; akt. MEB, 2010).

2.1.3.3. Kaynaştırma eğitiminin zihin yetersizliği olan bireylere yararları.

Kaynaştırma eğitimi; yalnızca özel gereksinimli bireylerin yararlandığı bir eğitim değil, aynı sınıftaki normal gelişim gösteren akranlarının ve velilerinin de yararlanacağı bir eğitimdir (Sucuoğlu ve Kargın, 2014, s. 60). Gün geçtikçe yaygınlaşan bu eğitim, dünya genelinde birçok ülke tarafından benimsenmeye başlamıştır (Sentenac vd., 2013).

Kaynaştırma öğrencilerine BEP uygulanarak anlama ve öğrenme hızları göz önünde bulundurulmuş olur. Normal gelişim gösteren akranlarıyla aynı ortamda bulunmalarından dolayı, özgüven, cesaret, sorumluluk alma, paylaşma ve grup çalışması gibi sosyal becerileri baskı olmadan kazandıkları için kalıcı öğrenmeler ve iletişim becerileri sağlanır (Turhan, 2007). Kaynaştırma eğitimiyle olumsuz davranışların azaldığı görülmüştür (Reed, McIntyre, Dusek ve Quintero, 2011). Aynı zamanda kaynaştırma eğitimi, zihin yetersizliği olan bireylerde toplumsal ortamları kullanma becerisinin öğretiminde etkilidir (Ünal ve Toper, 2021).

Kaynaştırma eğitimi almış özel gereksinimli bireyler, kaynaştırma eğitimi almayan diğer bireylere göre daha toplumsal ve sorumluluğunu bilen bireylerdir. Akranlarının ilgi ve yeteneklerini daha iyi ayırt edebildikleri için kendi yetenek alanlarını kolaylıkla oluşturabilmektedirler. Böylelikle etraflarındaki sanatsal ögeleri kavrayabilir ve bu alanlara yönelim gösterebilirler. Yeni öğrenmelerle öz güvenleri gelişir, ek olarak kazanma ve kaybetme duygularını da geliştirmiş olurlar (Şahin, 2010). Eğitim ortamındaki olumlu iletişim sayesinde özel gereksinimli bireyle ilgili belirsizlikler

giderilir, aile içi huzursuzluklar azalır bunlara bağlı olarak da çalışma verimliliği artar diyebiliriz (MEGEP, 2010). Kaynaştırma eğitiminin normal gelişim gösteren akranlara da; koşulsuz kabul, saygı, ihtiyacı olana yardımcı olma ve sorumluluk gibi değerler kazandırması söz konusudur (Şahin, 2010).

Milli Eğitim Bakanlığı, kaynaştırma eğitiminin özel eğitime ihtiyacı olan bireylere yararlarını;

- BEP ile kendi bilgi sınırı ve öğrenme hızına göre eğitim görmesi,
- Özgüven, takdir görme, faydalı olma, cesaret ve sorumluluk gibi toplumsal değerleri gelişmesi,
- Olumsuz davranışlar yerine olumlu davranışlar gelişmesi,
- Normal gelişim gösteren akranlarıyla beraber olmalarıyla başarabilecekleri düşüncesinin artması,
- Normal gelişim gösteren akranlarından olumlu davranışları gözlemleyip öğrenmeleri,
- Aynı zamanda aile eğitimi, toplumsal, kültürel ve çeşitli etkinliklerle gelişimlerini sağlamaları şeklinde sıralamaktadır (MEB, 2013).

2.1.3.4. Kaynaştırma eğitimi uygulamasının beden eğitimi ve spor dersleri için önemi.

Kaynaştırma eğitimi uygulanan eğitim kurumlarında özel gereksinimli öğrencilerin, beden eğitimi ve spor dersi amaçları doğrultusunda öz güven, sosyal bağımsızlık ve güven gibi becerileri kazanması önemlidir (Duman, 2003). Kaynaştırma ortamlarında uygulanan beden eğitimi ve spor dersi, öğrencilerin bir arada oyun oynamasına katkı sağlarken, bireylerin hareket ihtiyacını karşılar, akranları ile iletişim kurması için imkân oluşturur ve bu bireylerin eğlenceli ve güzel vakit geçirmesini sağlar (Esentürk, 2019). Beden eğitimi ve spor etkinlikleri zihin yetersizliği olan bireylerin yaşam kalitesini artırır ve önemli fırsatlar oluşturur (Türkçüer, 2021). Rekreatif etkinliklere katılım, zihin yetersizliği olan bireylerin beceri düzeylerinde anlamlı düzeyde gelişim sağlar (Karacan, 2013). Özel gereksinimli bireyler dersten önce, ders esnasında ve ders sonrasında fiziksel aktivitelere katılıma teşvik edilmeli ve normal gelişen akranlarına benzer fiziksel aktivitelerde görev almaları ve tecrübe edinmeleri için teşvik edilmelidir (Özer, 2017).

Normal gelişim gösteren çocuklar ile zihin yetersizliği olan çocukların sportif etkinliklerle kaynaştırılması hem yakın arkadaşlıklar kurmalarını, hem karşılıklı anlaşabilmeyi hem de etkili iletişim kurabilme becerilerini geliştirir (Patlar, Bayazıt, Uçar, Dolu ve Tuncil, 2018). Kaynaştırma uygulamalarıyla öğretmenler, toplumun ve okulun önemli bir paydaşı olduklarını hissederler (Mag, Sinfield ve Burns, 2017).

2.1.3.5. Kaynaştırma eğitimi yoluyla uygulanan beden eğitimi ve spor derslerinin zihin yetersizliği olan bireylere yararları. Yetersizliği bulunan bireylerle ders yürüten öğretmenler, kaynaştırma sınıflarında ders alan kaynaştırma öğrencilerinin BEP ile hazırlanan beden eğitimi ve spor dersini, kaynaştırma öğrencisinin sınıf, performans ve yetersizliğine uygun şekilde planlanmasına dikkat etmelidirler. BEP tasarlandıktan sonra öğretmen, hareket yetkinliği öğrenme alanı ve etkin sağlıklı hayat öğrenme alanı kategorilerine uygun şekilde yakın zamanlı takipler ve değerlendirmeler yapmalı, kazanımlar kazandırıldıkça bir sonraki amaca uygun olacak şekilde öğretim planlamalıdır (MEB, 2018b).

Düzenli spor faaliyetlerinin bireylerin psikolojik, fiziksel, psikomotor ve sosyal taraflarını geliştirdiği söylenebilir (Zorba, 2001). Spor aktiviteleri özel gereksinimli bireylerin hayat enerjisini çoğaltarak iletişim becerileri geliştirmelerine ve olumlu kişilik özellikleri edinmelerine yardımcı olur (Atay, 2005). Zihin yetersizliği olan bireyler toplumsal, fiziksel ve zihinsel alanlarda, beyin fonksiyonlarının istenilen şekilde çalışmamasından kaynaklı sorunlar yaşamaktadırlar. Bu bireylerin işlem sınırları oyun aracılığıyla genişletilmeye çalışılabilir. Uygun seviye ve uygun materyallerle belirlenen oyunlarda karmaşıklık olmamalıdır. Uygun planlama yapılırken basitten zora şeklinde ve tüm becerileri sırasıyla öğrenecek teknikte uygulanmalıdır. Zihin yetersizliği olan bireylere iletişim becerileri (dinleme, söz alma, taklit), öz bakım becerileri (kişisel temizlik, giyinme) ve kavramlar (şekiller, sayılar, renkler) oyunlar yardımıyla öğretilebilir (Kocakaya, 2006). Sportif aktiviteler özel gereksinimli öğrencilerin sosyal, duygusal, psikomotor ve bedensel gelişimlerine katkı sağlar (Patlar vd., 2018). Beden eğitimi ve spor faaliyetleri zihin yetersizliği olan öğrencilerin yaşam kalitesini artırdığı gibi onlara önemli fırsatlar sunar (Türkçüer, 2021).

2.1.3.6. Kaynaştırma uygulamalarında akran ilişkileri. Kaynaştırma sınıfında akran ilişkilerinin yapısına baktığımızda, özel gereksinimli öğrencinin sınıfında akran reddi yaşayabildiği görülmektedir. Tipik gelişen akranları özel gereksinimli arkadaşlarının davranışlarını takip ederek onu etiketlemektedirler. Özel gereksinimli öğrenciler, sınıf arkadaşlarıyla yaşadıkları sorunlardan dolayı sınıf malzemelerini saklama, akranlarından uzaklaşma ve görmezden gelme gibi kişisel çözümler bulmaktadırlar (Menteş ve Aktaş Arnas, 2021). Özel gereksinimli öğrenciler normal gelişim gösteren akranları tarafından eksik ve yetersiz algılandıkları için şiddete ve dışlanmaya maruz kalabilir ve öğrencilerin arasında sosyal uyum farklılıkları oluşabilir (Güleryüz, 2009). Kaynaştırma sınıfındaki çocuklar arasında uygun etkileşim kurulamadığında sosyal deneyimlerin olumsuz yöne doğru ilerlediği görülmektedir (Menteş ve Aktaş Arnas, 2021). Bunun yanında kaynaştırma eğitiminde normal gelişim gösteren çocukların oyunlarında ve sınıf etkinliklerinde özel gereksinimli arkadaşlarını da dahil ettiği görülmektedir (Çulhaoğlu İmrak ve Sığırtmaç, 2009). Özel gereksinimli bireylerin yaşıtlarını gözlemlemesi örnek alma, iş birliği sağlama, iletişime geçme gibi imkanlar sunarken, bir arkadaş ortamına ait hissetme, kabul görme ve bağlanma duygularını geliştirme gibi yararlar da sağlar (Demir ve Açar, 2010).

2.1.4. Akran öğretimi ve önemi. Akran öğretimi, öğretmen gözetiminde, öğrencilerin belirli bir bilgi, beceri veya kazanımları karşıdakine öğreterek kendi öğrenmelerini sağladıkları bir öğrenme yöntemidir. Akran öğretimi yöntemiyle öğrenciler, kendi öğrenme sıralamalarıyla, kapasitelerine ve öğrenme yöntemlerine uygun şekilde öğrenme sağlar. Akranların beraber çalıştıkları farklı ve heyecanlı bir süreçtir (Korner ve Hopf, 2014). Akran öğretimi yöntemi, ders öncesi oluşturulmuş bir plan ve sorular çerçevesinde öğrencileri ders öncesi hazırlığa teşvik eden, grup tartışmalarıyla öğrencileri meşgul eden öğrenci merkezli bir yaklaşımdır (Deshpande ve Ahmed, 2019).

Akran öğretimi sürecindeki öğrencilerin aktif oluşu, karşılıklı öğrenmeler olması ve öğrencileri öğrenmeye teşvik etmesi öğretimin etkililiğini göstermektedir (Sencar Tokgöz, 2007). Dolayısıyla akran öğretiminin kaynaştırma uygulamalarının yapıldığı ve yapılmadığı tüm okullarda toplumsal kazanımların öğretiminde kullanılmasına

olumlu bakılmaktadır (Jacunski, 2001). Akran öğretimi yardımsever öğrencilerin oldukça ilgisini çeker. Öğretimde bulunmaları sonucunda öğretirken öğrenerek iki tarafa da fayda sağlarlar. Akran desteği veren öğrencinin öğretirken öğrenmesini hedeflediği için son derece güvenilirdir (Topping, 2005)

Akran öğretimi en yaygın olarak bilinen akran destekli öğrenme yöntemlerinden biri olarak kabul edildiğinden, bir akranın öğreten, diğer akranın öğrenen rolünü üstlenmesine odaklanır. Akran arkadaşı kullanmanın en iyi yanı, ücretsiz olması ve doğru uygulama yapıldığında kazan-kazan öğretim yaklaşımında olmasıdır (Cervantes, Lieberman, Magnesio ve Wood, 2013). Akran destekli yöntemler yetersizliği olan bireylere etkinliklerde aktif rol alma fırsatı sunarken, aynı zamanda öğretmenden ziyade normal gelişim gösteren akranların destek sağlamasına olanak tanır. Akranlarının sağladığı destek yetersizliklerine göre değişiklik gösterebilir (Copeland vd., 2002).

2.1.4.1. Akran öğretim türleri. Akran aracılı öğretimde; öğretici görevini üstlenen akranın öğretilecek becerilere sahip olması beklenmektedir. Öğretici akran öğrenciye, düşük performanstaki akranı için hazırlanan öğretim programındaki beceriler öğretilir ve düşük performanstaki akranına öğretim programını uygulaması sağlanır (Pınar ve Çiftçi Tekinarslan, 2003).

Akran öğretim türleri şu başlıklarda ele alınmaktadır (Lieberman ve Houston Wilson, 2017, s. 102-103);

- Tek yönlü akran öğretimi (unidirectional peer tutoring)
- Çift yönlü veya karşılıklı akran öğretimi (bidirectional or reciprocal peer tutoring)
- Sınıf çapında akran öğretimi (class-wide peer tutoring)
- Aynı yaş grubu akran öğretimi (same-age peer tutoring)
- Farklı yaş grubu akran öğretimi (cross-age peer tutoring)

2.1.4.1.1. Tek yönlü akran öğretimi. Tek yönlü akran öğretiminde eğitimli akran eğitmeni tüm süreç boyunca öğretici konumundadır ve özel gereksinimli öğrenci öğrenen konumundadır (Lieberman ve Houston Wilson, 2017, s. 102). Tek yönlü

akran öğretiminde, belirli bir beceride daha ileri düzeyde olan öğrenciler, belirlenen kavramları, uygulamaları ve becerileri öğrenmede özel yardıma ihtiyaç duyan öğrencilere öğretmen olarak hizmet ederler. Bire-Bir akran eğitimi olarak da adlandırılan tek yönlü akran öğretimi, yalnızca bir öğrencinin düşük performans gösteren öğrencilere akran eğitmeni olarak hizmet vermek üzere eğitilmesi durumunda ortaya çıkar. Bu yaklaşımda öğrencilere birbirleriyle ortaklık kurma ve akademik başarılarını artırabilecek anlayış geliştirme fırsatı sunulur, belirli rol üstlenme ve müfredat içeriğine yüksek düzeyde odaklanma ile karakterize edilir (Topping vd., 2017; akt. Muhammad, 2023). Tek yönlü akran öğretimi yöntemi, öğrencilerin amaç ve hedeflerine akranlar arasındaki etkileşim yoluyla ulaşılacağını öne süren sosyal bağımlılık teorisiyle uyumludur (Muhammad, 2023). Bu yöntem, ağır otizm, zihin yetersizliği, görme bozukluğu veya serebral palsi gibi yetersizliği bulunan öğrencilerde etkilidir. Bu yöntemin faydaları, eğitmen ve öğrencinin her zaman rollerini bilmesi ve eğitmenin tüm program boyunca sorumluluğu taşımasıdır. Dezavantajı ise öğrenen öğrencinin hiçbir zaman liderlik rolünü üstlenememesidir (Lieberman ve Houston Wilson, 2017, s. 102).

2.1.4.1.2. Çift yönlü veya karşılıklı akran öğretimi. Çift yönlü veya karşılıklı akran öğretiminde özel gereksinimli bir öğrenci ile normal gelişim gösteren bir öğrenci ikili grup oluşturur. Öğrenciler sırayla öğretmen ve öğrenci rolünü üstlenirler. Birbiriyle eşleştirilen öğrenciler çoğunlukla yetenek, yetenek seviyesi ve yaş olarak eşit olmalarına rağmen öğretim sürecinde görevleri değişebilir. Öğrenciler hem öğreten hem öğrenen görevini üstlenebilirler. Bu yöntem en çok hafif düzeyde zihin yetersizliği olan öğrencilerde etkilidir. Bu yaklaşımın temel faydası, öğretmen görevi üstlenilirken liderlik duygusunun yaşanmasıdır (Lieberman ve Houston Wilson, 2017, s. 102; Koç, 2020).

2.1.4.1.3. Sınıf çapında akran öğretimi. Sınıf çapında akran öğretiminde sınıf ikili veya küçük gruplara ayrılır. Her öğrenci, partnere veya grup üyelerine yönlendirmeler, düzeltmeler ve dönütler vererek karşılıklı akran eğitimine katılır. Gruplardaki öğrenci sayısı 5'i geçmemelidir. Öğrencilerin yetenekleri ve yetenek seviyeleri farklı olmalıdır. Öğrencilere dersin hedeflerine odaklanmalarını sağlamak

için görev kartları verilebilir. Öğretmenin doğrudan rehberliğini gerektirir. Tüm sınıf oluşturulmuş akran öğreticiliği etkinliğine katılır. Gruplara seçilen öğrenciler haftalık olarak değişebilir ve öğrenci seçimi için esnek davranılır. Temel faydası tüm sınıfın katılımını sağlayarak özel gereksinimli öğrencilerin dışlanmasını önler (Lieberman ve Houston Wilson, 2017, s. 103; EBA, 2020).

2.1.4.1.4. Aynı yaş grubu akran öğretimi. Aynı yaş grubu akran öğretiminde aynı yaş grubundan iki öğrencinin eşleştirilmesiyle öğretim gerçekleşir. Öğrencilerin arasında bir yaş fark olabilir. Aynı sınıftaki öğrencilerin birbirlerine ders vermesini içerir. Yetenekleri ve yetenek seviyeleri benzer öğrenciler veya ders başarısı yüksek ve düşük öğrencinin eşleştirilmesi şeklinde gerçekleşebilir. Aynı yetenekte ve seviyede olan öğrenciler eşleştirildiği zaman konuya ilişkin bilgileri eşit seviyededir. Öğrenciler hem öğreten hem öğrenen görevlerini üstlenebilirler. Akranların birbirlerini iyi tanımaları ve birbirleriyle kolayca etkileşime geçmeleri açısından faydalıdır (Lieberman ve Houston Wilson, 2017, s. 103; EBA, 2020).

2.1.4.1.5. Farklı yaş grubu akran öğretimi. Farklı yaş grubu akran öğretimi daha büyük bir öğrencinin yaşça daha küçük bir öğrenciye ders vermesini içerir. Yaşı büyük olan öğrencinin ders başarısının, sosyal ve uyumsal becerilerinin yüksek olması gerekir. Bu modelde öğreten ve öğrenen rolleri sabittir. Büyük yaştaki öğrenci öğreten, küçük yaştaki öğrenci öğrenen konumundadır. İş birliği içinde öğrenmeleri önemlidir. Farklı yaşlardaki akran eğitmeni gönüllülük ve beceri düzeyine göre seçilebilir. Öğreten öğrenci rol model olur, soru sorar ve becerilerini geliştirme yönünde motive eder. Öğretenin öğretimi deneyimlemesi ve öğrenenin etkili bireyselleştirilmiş öğretim ve dönüt alması açısından faydalıdır (Lieberman ve Houston Wilson, 2017, s.103; EBA, 2020).

Akran öğretiminde ders planları öğretmen tarafından hazırlanır ve öğreten öğrenciden uygulaması beklenir. Dersin öğretmeni konu seçimini ve dersle ilgili öğretim kararlarında kontrolü elinde tutar. Akran öğretimi eşli öğretimle karıştırılmamalıdır (Nevşehir.edu.tr, 2019).

Akran desteği verecek öğrencilere;

- Görevleri açık ve anlaşılır biçimde anlatılmalıdır,
- Akran desteği verecek öğrencinin anlayıp anlamadığı kontrol edilmelidir,
- Destek verecekleri arkadaşlarına nasıl pekiştireç verecekleri anlatılmalıdır,
- Uygulama sırasındaki gerekli güvenlik önlemleri açıklanmalıdır,
- Görevlerini tamamlayıp tamamlamadıklarına nasıl karar verecekleri açıklanmalıdır,
- Soru sorma zamanları belirtilmelidir (Nevşehir.edu.tr, 2019).

2.1.4.2. Zihin yetersizliği olan bireylerde akran öğretimi. Zihin yetersizliği olan bireylere yönelik uygulanan akran öğretiminin başarılı olabilmesinde sınıfında zihin yetersizliği olan öğretmenlerin akran öğretimine sıcak bakmalarının önemli bir payı vardır. Türkiye'de yapılan bir araştırmayla ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin hemen hemen yarısının özel gereksinimli bireylerde akran öğretimine olumlu bakış açısında olmaları sevindiricidir (Güven ve Aydın, 2007). Zihin yetersizliği olan bireylere akran desteği veren akranlarının olumlu davranışları, yetersizliği olan bireylerde öz yeterlilik becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Akran öğretimi, dersi yürüten öğretmenlere, yetersizliği olan öğrencilere ve destek veren akranlarına yararlı olan bir yöntemdir (Mousavi, 2014).

Zihin yetersizliği olan bireylerin akranlarıyla etkileşimleri sayesinde temel becerilerinin olumlu yönde ilerlediği görülmüştür. Normal gelişim gösteren akranıyla iş birliği, grup çalışması, karşılıklı öğrenme ve eğlenmeyle özellikle akran desteği veren öğrencinin de zihin yetersizliği olan arkadaşından öğrendiği şeyler olduğu ve bu sayede akranı üzerinde olumlu duygular oluşturduğu açıktır. Normal gelişim gösteren akranın olumlu tutumu aynı zamanda zihin yetersizliği olan arkadaşının toplumsal kabulüne de katkı sağlamaktadır (Selimoğlu ve Aydın, 2018).

2.1.4.3. Akran öğretimi yoluyla uygulanan beden eğitimi ve sporun zihin yetersizliği olan bireylere yararları. Akran eğitiminin, zihin yetersizliği bulunan öğrencilerde beden eğitimi ve spor derslerinde akademik öğrenme süresinin artması da dahil olmak üzere bir çok faydası vardır (Kotelnicki, 2018). Akran eğitimi, zihin yetersizliği bulunan bireylerde fiziksel aktiviteyi artırmasının yanı sıra motor

performansı da artırmaktadır. Aynı zamanda akran öğretimi aracılığıyla sosyal etkileşim ve sosyal beceri gelişimi de artmaktadır (Cervantes vd., 2013).

Zihin yetersizliği bulunan bireylere akran aracılı uygulanan beden ediğimi dersleri, öğrencilerin sosyalleşme düzeyleri üzerinde olumlu etkiler oluşturmaktadır (Yarımkaya, 2018). Akran desteği gibi umut verici hamleler, zihin yetersizliği olan öğrenciler için iyileştirme gücüne sahiptir (Brock vd., 2016). Akranları aracılığıyla fiziksel aktiviteye katılan zihin yetersizliği olan öğrencilerin sosyalleşme düzeyleri artar (Yarımkaya, 2018).

2.2. İlgili Araştırmalar

Klavina ve Block (2008), akran eğitiminin, ağır ve çoklu yetersizliği bulunan ilkokul çağındaki öğrenciler ile engeli olmayan akranları arasındaki fiziksel, öğretimsel ve sosyal etkileşim davranışları üzerindeki etkisini değerlendirmiştir. Çalışma öğretmen yönlendirmeli, akran aracılı ve gönüllü akran desteği olmak üzere üç öğretim desteği koşulu altında kapsayıcı genel beden eğitimi ortamlarında gerçekleştirilmiştir. Oturumlar ilk 20 dakika (akran aracılı öğretim) son 10 dakika (gönüllü akran desteği) olmak üzere toplamda 30 dakika olarak kamerayla kayıt altına alınarak gerçekleştirilmiş ve ayrı ayrı analiz edilmiştir. Oturumlar sırasında öğrencilerin etkileşime geçtiği kişiye ve davranışa göre grafikler oluşturulmuş, öğretmenlerle etkileşim davranışlarının ortalama yüzdesi histogramlarda gösterilip tablo şeklinde sunulmuştur. Araştırma sonucunda, akran aracılı ve gönüllü akran desteği koşullarında, ağır ve çoklu yetersizliği bulunan öğrenciler ve akranları arasındaki eğitici ve fiziksel etkileşim davranışları artarken, sosyal etkileşimler düşük kaldığı, aktivite katılım sürelerinin arttığı ve oturumların sonuna doğru öğretmenle etkileşim süresinin azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Iserbyt, Madou, Vergauwen ve Behets (2011), yaptıkları çalışmada, beden eğitimi derslerinde görev kartları kullanılarak gerçekleştirilen akran aracılı öğretimin motor beceri etkilerini öğretmen merkezli formatla karşılaştırmıştır. Çalışma yarı deneysel olarak yürütülmüş, dersler doğrudan öğretim yoluyla öğretmen tarafından anlatılmış ve karşılıklı akran öğretimi kullanarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmada 8. sınıf öğrencilerinin (n= 55) beden eğitimi dersi tenis performansı, 4 haftalık uygulama

öncesi ve uygulama sonrasında ölçülmüştür. Uygulama sırasında 3 tane kamerayla dersler kayıt altına alınmıştır. Kablosuz mikrofonla öğreticinin tüm sesli yorumları kaydedilmiştir. Bilgi puanları ise ön test ve son testte standartlaştırılmış 20 soruluk bir anket aracılığıyla toplanmıştır. Veriler ANOVA kullanılarak analiz edilmiştir. Sonuçlar, görev kartları kullanılarak yürütülen akran aracılı öğretimin, tenis gibi teknik bir sporda neredeyse öğretmen merkezli format kadar motor hedeflere ulaştığını göstermektedir. Ayrıca, görev kartları kullanılarak gerçekleştirilen akran aracılı öğrenme ortamlarının, beden eğitiminde sosyal ve motor hedefleri vurgulayan güçlü bir öğrenme ortamı sunabileceği tartışılmıştır.

Karacan (2013), kaynaştırma grubu ile hafif düzeyde zihin yetersizliği bulunan çocukların ritim eğitimi ve dans çalışmaları aracılığıyla beceri düzeylerinde meydana gelen değişimleri incelemiştir. Kaynaştırma grubu (27 kişi; 16 normal gelişim gösteren ve 11 özel gereksinimli) ve hafif düzeyde zihin yetersizliği bulunan grup (8 kişi) toplamda 35 bireyle, 12 hafta boyunca haftada 1 gün, günde 1 saat çalışılmıştır. Çocukların beceri düzeylerindeki değişimler 5'li likert skalası kullanılarak belirlenmiştir. Elde edilen veriler SPSS 15.0 paket programında değerlendirilmiştir. Deneklerin ön-test son-test değerleri arasındaki farklar Wilcoxon testi ile denekler arasındaki farklar ise Mann Whitney-U testi ile analiz edilmiştir. Sonuç olarak bu tür rekreatif etkinliklere katılımın hafif düzeyde zihin yetersizliği bulunan bireylerin beceri düzeylerinde anlamlı gelişmeler sağladığı gözlemlenmiştir. Bu tür etkinliklere katılımın, yetersizliği bulunan bireylerin sosyalleşmelerine ve kendi akranları ile diğer özel gereksinimli bireylerle olan ilişkilerinin olumlu yönde gelişmesinde etkili olabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Gökgöz (2013), 8-11 yaş aralığında zihin yetersizliği bulunan öğrencilerin katıldığı (n= 14, hafif ve orta düzeyde yetersizlik) uyarlanmış beden eğitimi programının motor beceri ve sosyal bağlantıya etkilerini incelemiştir. Öğrenciler yaşlarına göre 7 kişilik iki gruba ayrılmıştır (deney ve kontrol). 6 haftalık süre boyunca, haftada 4 gün, her gün birer saat olan çalışmada kontrol grubuna standart milli eğitim müfredatında bulunan konular işlenirken, deney grubuna "Everyone Can" isimli uyarlanmış beden eğitimi programı uygulanmıştır. Program uygulanırken kapalı devre kamera sistemiyle kayıt alınmıştır. Sosyal bağlantı düzeyi değişimlerini belirlerken kamera kayıtları incelenmiş, "Engagement Check" programı kullanılarak her dersten rastgele

yöntemiyle 10 dakikalık kesitinden engagement check'te belirlenmiş olan 6 adet sosyal bağlantı maddelerini belirlemek için 15 saniye aralıklarla izleyip formlar her öğrenci için ayrı ayrı doldurulmuştur. Araştırma sonucunda deney grubunda yer alan öğrencilerin motor beceri ve sosyal bağlantı seviyelerinde kontrol grubuna göre anlamlı bir artış gözlenmiştir. Ayrıca, akademik becerilerde de gelişme kaydettikleri okuldaki diğer öğretmenlerden alınan geri bildirimlerde tespit edilmiştir.

Alptekin ve Özyürek (2013), akranların sosyal becerilerine model olduğu doğrudan öğretimin zihin yetersizliği olan öğrencinin sosyal becerileri kazanması, sürdürmesi, genellemesi ve sosyal kabulüne etkisini araştırmıştır. Yaptıkları çalışmada zihin yetersizliği olan bir öğrenci ve bu zihin yetersizliği olan öğrencinin sınıfında bulunan 36 akranıyla çalışılmıştır. "Davranışlar arası çoklu yoklama deseni" ve sosyal kabulünü belirlemek" amacıyla deneme öncesi modellerden "tek grup öntest - sontest modeli" uygulanıp grafiksel analiz ve tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Araştırma sonucunda akran modellerden yararlanarak doğrudan öğretim yaklaşımı ile yapılan öğretim, teşekkür etme, yardım etme ve izin isteme sosyal becerilerini kazandırmada, kazanılanların sürdürülmesinde ve genellenmesinde etkili olduğu bulunmuştur.

Mirzeoğlu, Munusturlar ve Çelen (2014), farklı öğretim yeterliliğine (acemi ve deneyimli) ve beceri düzeyine sahip üniversite öğrencileri ile yürütülen akran öğretiminin voleybol dersindeki akademik öğrenme zamanına etkilerini ve bu modelin etkilerini voleybol becerilerini öğrenme açışından incelemiştir. Yarı deneysel araştırma modeli ile oluşturulan çalışmada, kontrol grupsuz ön test-son test deseni kullanılmıştır. Çalışma grubunu Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinden zorunlu (n= 11- deney grubu 1) ve seçmeli (n= 11- deney grubu 2) voleybol dersi alan bireyler oluşturmaktadır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları, araştırmacılar tarafından geliştirilen manşet pas, tenis servis ve smaç ile ilgili gözlem formları; Bartlett ve diğerleri (1991) tarafından geliştirilen manşet pas ve servis testleri, Stanley (1967) tarafından geliştirilen smaç testinden oluşmaktadır. Akademik öğrenme zamanına (AÖZ-BE) ilişkin veriler ise Parker (1989) tarafından geliştirilen AÖZ-BE gözlem formu ile yapılandırılmış alan çalışması gözlem tekniği kullanılarak toplanmıştır. Araştırma verileri Wilcoxon işaretli sıralar testi, Mann Whitney U testi aracılığıyla analiz edilmiştir. Sonuç olarak; akran öğretiminin uygulandığı her iki grup öğrencilerinin verilen eğitimle bağdaşık olarak voleybol becerilerinin daha üst

seviyede öğrenildiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca her iki gruptaki öğrencilerin standartlaştırılmış manşet pas, smaç ve tenis servis testleri ve gözlem formları incelendiğinde gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Aynı zamanda, deneyimli öğretici grubunun acemi öğretici grubuna göre daha yüksek düzeyde AÖZ-BE yüzdesine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yarımkaya, İlhan ve Karasu (2017), akran aracılı uyarlanmış fiziksel aktivitelere katılan Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan bir bireyin iletişim becerilerindeki değişimleri incelemiştir. Çalışmada OSB tanılı birey ve normal gelişim gösteren üç akran ile birlikte 3'ü serbest fiziksel aktivite oturumu, 18'i ise akran aracılı uyarlanmış fiziksel aktivite oturumu olmak üzere toplamda 21 eğitim oturumu gerçekleştirerek durum (vaka) çalışması yapılmıştır. Çalışma boyunca her oturum kamera ile kaydedilmiştir. Gözlem formu, yarı yapılandırılmış görüşme formu, saha notları ve yansıtıcı günlük aracılığı ile veriler toplanmıştır. Toplanan veriler özelliklerine göre betimsel analiz, içerik analizi ve grafiksel olarak çözümlenmiştir. Sonuç olarak, akran aracılı uyarlanmış fiziksel aktivite programının OSB tanılı bireyin iletişim becerileri üzerinde olumlu yönde etkisi olduğu izlenimi edinilmiştir.

Ağırtaş (2017), ortaokullarda beden eğitimi ve spor dersinde akran eğitiminin etkililiğinin fiziksel etkinlik kartlarının (FEK) kullanılması sonucunda öğrencilerin (n= 120) beceri gelişiminde ve beden eğitimi ve spor dersine karşı tutumlarındaki değişikliği belirlemek ve beden eğitimi ve spor dersinde FEK kartlarının akran eğitimciler tarafından kullanılmasını modellemek amacıyla çalışma yapmıştır. Sonuç olarak; öğrencilerin çoğunda akran eğitimi ve fiziksel etkinlik kartları ile ders işlemenin derslerde farklılık oluşturduğu, hoşlarına gittiği, ders katılımını arttırdığı ve iş birliği içerisinde hareket etmelerini sağladığı, öz güvenlerini geliştirdiği ve kartları uygularken zorlanmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Cook (2017), akran desteği düzenlemesinin hem OSB tanılı öğrenciler hem de akranlarının akademik başarıları ve müdahaleye ilişkin algıları üzerinde ne gibi bir etkisi olduğunu belirlemek ve ayrıca akran ortaklarının akran desteği düzenlemelerinde hangi destekleri kullandığını daha iyi anlamak amacıyla çalışmıştır. OSB tanılı öğrenciler ve akranlarıyla yapılan gözlemler, çalışma örnekleri ve görüşmeler sonucunda öğrencilerin destekten memnun kaldıklarını, akran desteği düzenlemesi öncesinde ve sırasında ek yetişkin desteğine ve eğitime ihtiyaç duyulduğu

ve OSB tanılı öğrencilerin ve akranlarının birbirlerini ve ilişkilerini anlamalarına yardımcı olmak için zamana ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşılmıştır.

Kotelnicki (2018), normal gelişim gösteren öğrencilerin akran arkadaş olarak sınıfa dahil edildiği ve özel gereksinimli öğrencilerin uyarlanabilir beden eğitimi dersine katılım düzeylerini gözlemlemek amacıyla yapılan araştırmada, özel gereksinimli öğrencilerin akranlarıyla performans sergilerken performans düzeylerinin artıp artmadığı gözlemlemiştir. Çalışmaya 12. sınıfa devam eden, 18 yaş ve üzeri çeşitli yetersizlikleri olan 10 (5 kız + 5 erkek) öğrenci ve 5-6 yardımcı profesyonel katılmıştır. Çalışmanın başında sınıf etkinliklerine ve karın egzersizlerine katılımı gözlemlemek için temel test uygulanmıştır. 6 ay boyunca haftada 1 kez 57 dakika boyunca talimat/ katılım gözlem formuyla öğrenciler gözlemlenmiştir. Gözlemlerin sonuçları haftalık olarak grafiklere aktarılmış ve öğrencilerin ilerlemeleri grafikte çizilmiştir. Çalışmanın sonucunda; özel gereksinimli öğrencilerin etkinlik yaparken yanında akran bir arkadaşı olduğunda sınıf etkinliklerine katılmaya daha istekli oldukları tespit edilmiştir. Yetersizliği bulunan öğrencilerin akranlarıyla beraber sınıf aktivitelerine katılmaya daha istekli oldukları ortaya çıkmış ve etkinlikler sayesinde yetersizliği bulunan öğrenciler dostluk ve güven kazanmışlardır.

Pehlevan ve Bal (2018), 13-15 yaş grubu çocuklarda spora katılımın akran ilişkileri ve sosyal destek alma üzerine etkisini araştırmıştır. Araştırmaya 294 öğrenci katılmıştır. Kişisel Bilgi Formu, Akran İlişkileri Ölçeği ve Sosyal İlişki Unsurları Ölçeği ile toplanan veriler, betimsel istatistiklerle beraber Çok Değişkenli Varyans Analizi ile analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda, spora katılan ve katılmayan çocukların Akran İlişkileri Ölçeği ve Sosyal İlişki Unsurları Ölçekleri'nden aldıkları puan doğrultusunda cinsiyet ve spora katılım değişkenlerinde istatistiksel anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında cinsiyet ve spora katılım değişkenleri beraber düşünüldüğünde etkileşimin istatistiksel olarak anlamlı bulunmadığı, ayrıca spora katılan çocuklarda "arkadaş desteği" alt boyutunda bireysel sporlara katılanların puanları takım sporlarına katılanların puanlarından anlamlı biçimde yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Patlar vd., (2018) normal gelişim gösteren çocuklar ile hafif düzeyde zihin yetersizliği olan çocukların rekreatif etkinlikler aracılığı ile kaynaştırılması sonucunda oluşan bakış açılarının incelenmesini amaçlamıştır. Toplam 24 (12 zihin yetersizliği olan, 12

sağlıklı ve normal gelişim gösteren) çocuk ile haftada 2 gün, günde 90 dakika 8 haftalık çeşitli rekreatif etkinlikler uygulanmıştır. Çalışma programı öncesinde ve sonrasında sağlıklı ve normal çocuklara araştırmacılar tarafından oluşturulan; 12 soruluk anket uygulanmış, SPSS 21.0 paket programında verilerin analiziyle oluşan bulgular sonucunda, uygulanan ön-test sonrasında normal gelişim gösteren çocukların, yetersizliği bulunan çocuklarla ilgili yeterince bilgiye sahip olmadıkları ve daha önce beraber herhangi bir aktivitede bulunmadıkları saptanmıştır. Uygulama sonrası yapılan son testte ise normal gelişim gösteren çocukların zihin yetersizliği bulunan çocuklara yönelik hem davranışlarında hem de bakış açılarında gelişme olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Selimoğlu ve Aydın (2019), akran öğretiminin zihin yetersizliği olan bireylerin sosyal kabulü ve benlik saygısına etkisini incelemiştir. Tipik gelişim gösteren bireylerle yapılan bilgilendirme toplantılarının (ayrıştırılmış ortamlarda) ve zihin yetersizliği olan bireylerin tipik gelişim gösteren akranlarına beceri öğrettikleri atölye etkinliklerinin, zihin yetersizliği olan bireylerin sosyal kabul düzeylerine olan etkisi ve benlik saygısı puanlarının atölye etkinliğine katılma (öğreten akran olarak) durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. 25 zihin yetersizliği olan ve 105 tipik gelişim gösteren öğrenci ile 3 farklı tarihte atölye etkinlikleri ve aynı gün 2 seans şeklinde bilgilendirme etkinlikleri uygulanmıştır. Veriler sonucunda tipik gelişim gösteren öğrencilerle yapılan atölye etkinliklerinin, özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabulü arttırmada etkili olduğu tespit edilmiştir. Bilgilendirme etkinliği sonucunda tipik gelişim gösteren bireylerde sosyal kabul tutumlarına ilişkin farklılık oluşmamıştır.

Gündüz ve Üner (2019) akran eğitimi modelinin satranç öğreniminde uygulanması ve değerlendirilmesi amacıyla, karma bir model ile 10 hafta boyunca 25 öğrencinin satranç bilgi düzeylerini değerlendirmiştir. Değerlendirmede öğrenciler için akran değerlendirme formu kullanılırken velilere de, 'Veli Katılım Memnuniyeti' formu doldurtulmuştur. Nicel veriler, tanımlayıcı istatistikler kullanılarak frekans ve yüzde değerleri tablo halinde sunulmuştur. Araştırmada öğrencilerin satranç bilgi düzeylerini 10 hafta boyunca ön test ve son test koşullarında karşılaştırmak için t testi kullanılmıştır. Nitel veriler ise içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Çalışmanın sonucunda akran kursiyerlerin satranç bilgi düzeylerindeki iyileşme 10 hafta sonunda

istatistiksel olarak anlamlı bir artış göstermiştir. Ayrıca yardımlaşma, sorumluluk alma, paylaşma ve iletişim becerilerindeki artışın yanı sıra öğrencilerde duygusal ve sosyal başarılar da elde edilmiştir. Akran eğitmeni grubu başlangıçta zorlandıklarını, öğretirken çözüm ürettiklerini, olumlu iletişim kurduklarını ve öğretirken kendilerini geliştirdiklerini belirtmişlerdir.

Ağır (2020), bütünleşik beden eğitimi derslerinin ve yaratıcı drama eğitimlerinin ortaokul öğrencilerinin, özel gereksinimli bireylere yönelik tutumları ve empati becerileri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yaptığı çalışmasında aynı zamanda öğrencilerin engellilik algısını da incelemiştir. Çalışma için üç okul belirlenmiş, okullardan her biri bütünleşik beden eğitimi, yaratıcı drama ve kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Araştırmaya bütünleşik beden eğitimi grubundan 22 öğrenci (13 kız + 9 erkek) yaratıcı drama grubundan 29 öğrenci (17 kız + 12 erkek), kontrol grubundan 24 öğrenci (14 kız + 10 erkek) katılmıştır. Nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma araştırma yöntemiyle, ölçekler ve yarı yapılandırılmış soru formu, bütünleşik beden eğitimi, yaratıcı drama kontrol gruplarına, sekiz haftalık uygulama döneminden bir hafta önce ve bir hafta sonra uygulanmıştır. Nicel veriler SPSS 22.0 sürümü kullanılarak, nitel veriler ise içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda; okullarda beden eğitimi derslerinin bütünleşik ortamlarda yapılabileceği ve normal gelişim gösteren çocukların özel eğitim sınıfları ile birlikte beden eğitimi dersine katılabileceği, özel gereksinimli öğrencilerin olmadığı okullarda yaratıcı dramanın yöntem olarak kullanılabileceği ve böylece normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli akranlarına karşı empati kurup olumlu tutum geliştirebildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Adanır (2020), zihin yetersizliği bulunan çocuklarda akran eğitimine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlenmek amacıyla yaptığı çalışmada, Bingöl il merkezi ve Genç ilçesi merkezinde görev yapan 30 (15 özel eğitim öğretmeni ve kaynaştırma öğrencisi olan 15 sınıf öğretmeni) öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapmıştır. Olgu bilim deseni kullanılarak yapılan araştırma, içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışmanın sonuçları incelendiğinde, hem özel eğitim öğretmenleri hem de kaynaştırma öğrencisi olan sınıf öğretmenleri zihin yetersizliği bulunan çocukların okuma-yazma ve sosyal becerileri üzerinde akran eğitiminin genel olarak gözlem ve

taklit, iş birliği ve model olma yönlerine ilişkin görüşler belirtmiş, zihin yetersizliği bulunan çocuklarda iş birliğinin arttığı görüşüne yer vermişlerdir.

Scheef ve Buyserie (2020), akran desteği düzenlemelerinin faydalarını daha iyi anlamak amacıyla zihinsel ve gelişimsel yetersizliği olmayan 24 lise öğrencisi tarafından yazılan yansıtma makaleleri içerik analizi ile çözümlenmiştir. Sonuç olarak; akran desteği düzenlemeleri, zihinsel ve gelişimsel yetersizliği bulunan öğrencileri de içeren sınıfları ve okulları desteklemek için etkili bir strateji olduğu tespit edilmiştir. Her ne kadar akran desteği düzenlemelerinin uygulanmasında zihinsel ve gelişimsel yetersizliği bulunan öğrenciler için kazanımlar öncelikli düşünce olsa da, yetersizliği olmayan öğrenciler de bu düzenlemelerden birçok alanda fayda elde edebilecekleri saptanmıştır. Ayrıca akran desteği sağlayan öğrencilerin çalışma deneyimi sonucunda engelliliğin ötesine geçerek akranlarını oldukları gibi görebildikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Güneş (2022), 2006-2007 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulanan beden eğitimi ve spor öğretim programı özel amaçlarından 8 maddeye (iletişim, iş birliği, adil oyun, sosyal sorumluluk, liderlik, doğaya duyarlılık ve farklılıklara saygı) yönelik öğretmen görüşlerini incelemek amacıyla 20 beden eğitimi ve spor öğretmeniyle görüşmeler yapmıştır. Görüşmeler araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla yapılmıştır. Yapılan görüşmeler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde öğretmen görüşlerinin çeşitlilik gösterdiği tespit edilmiş, öğretmenlerin uygulama olarak yaptığı çalışmaların başında takım sporları ve eğitsel oyunlarda öğrencilerin adil oyun anlayışı doğrultusunda davranmaya yöneltecek etkinliklere yer verilmeye çalışıldığı saptanmıştır. Bu oyunlar sırasında karşılaşılan sportmenlik dışı hareketlere anında müdahale edilerek öğrencilerin adil oyun ruhuna uygun davranmaları sağlanmaya çalışıldığı sonucuna varılmıştır.

Sardohan Yıldırım, Atbaşı ve Erol (2022), akran aracılı beceri genelleme faaliyetlerinin Türkiye'de özel gereksinimli bireylerin sosyal kabulüne etkisini araştırmak ve aynı yaşa özel ders verme yönteminin etkililiğini ortaya çıkarmak amacıyla çalışmışlardır. Araştırmada, karma yöntemli yarı deneysel bir araştırma tasarımı kullanılmıştır. Çalışma grubu Konya'da devlet ilkokuluna devam eden, 16 tipik gelişim gösteren (11 yaş) ve aynı okulda özel eğitim dersine devam eden 4 hafif

düzeyde zihin yetersizliği olan (10-13 yaş) öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma verileri sosyal kabul ölçeği ve Akran Aracılı Beceri Genelleme Etkinlikleri aracılığıyla toplanmıştır. Nicel veriler istatistiksel analiz yöntemiyle, nitel veriler ise betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları incelendiğinde, akran aracılı genelleme etkinliklerinin normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli akranlarına yönelik sosyal kabul puanları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Crompton, Hallett, Axbey, McAuliffe ve Cebula (2023), son 12 yıl içinde genel eğitimini tamamlamış genç otistik bireylerin deneyimleri araştırılmış ve okul deneyimleri bağlamında otizmli akran desteğine yönelik bakış açılarını geniş bir şekilde incelemiştir. On üç otizmli katılımcıyla genel okullarda otizme özgü akran desteği fikrini ve bunun okul ortamında nasıl çalışabileceğine dair pratikleri araştıran yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış, tematik analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları incelendiğinde, akran desteğinin farklı zamanlardaki ihtiyaçlarına uyacak şekilde esnek olmasının yanı sıra kapsayıcı olmasının önemli olduğu görülmüştür.

Nawawi, Alnedral, İhsan, Mario ve Mardesia (2023), farklı motor beceri düzeylerine sahip farklı öğrenme yöntemlerinin voleybolda temel tekniklerin öğrenme çıktılarına etkisini analiz etmeyi amaçlamıştır. Araştırmada, öğrenme yöntemlerini ikiye bölmek için akran eğitimi ve gösterim olmak üzere iki yönlü faktöriyel deneysel tasarım kullanılmıştır. Ayrıca motor beceri seviyeleri de yüksek ve düşük olarak gruplandırılmıştır. Araştırma rastgele seçilen, 8. sınıfa devam eden (n= 44, erkek) ortaokul öğrencileriyle yürütülmüştür. Araştırmaya katılanlar ± 6 hafta uygulama yapacak şekilde dört gruba ayrılmıştır. Motor beceri verileri Barrow motor yetenek testi ile voleybolda temel becerilere ilişkin veriler ise Russel-Lange testi ile (el altı servis, önkol pas ve baş üstü pas) elde edilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler, iki yönlü faktöriyel ANOVA ve post-hoc testi ile analiz edilmiştir. Yapılan analizler, akran öğretimi yönteminin gösteriden daha iyi öğrenme sonuçları ürettiğini tespit etmiştir ($P < 0.05$). Sonuç olarak, akran öğretimi yöntemiyle voleybolun temel tekniklerini öğrenmede, motor beceri seviyesi yüksek olan öğrencilerin daha iyi performans gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Beden eğitimi ve spor derslerinde yapılan akran destekli öğretimin hafif düzeyde zihin yetersizliği olan öğrenciler ve akranları üzerindeki etkilerini araştırdığımız çalışmamızda, nitel araştırmalardan olgubilim (fenomenoloji) araştırma deseni kullanılmıştır. Nitel yöntemler, derin ve ayrıntılı konuları incelemek, elde edilen bilgi ve anlamları ayrıntılı ele almak için kullanılır (Patton, 2014). Nitel araştırmalar insanlardaki belirli bir durumun hayatları üzerindeki anlamını anlamak için katılımcıların deneyimlerinden yararlanır (Marshall ve Rossman, 2006). Fenomenolojik çalışmalar, bir bireyin bir fenomenle ilgili "yaşanmış tecrübesinin" anlamını araştırmamıza ve tanımlamamıza imkan sağlar (Creswell, 2013; Merriam, 2009).

3.2. Örneklem Belirleme Süreci

Burdur ili Bucak ilçesinde kaynaştırma eğitimi uygulanan 15 okul tespit edilmiştir. Bu okulların idarecileri ve beden eğitimi ve spor öğretmenleri ile telefon aracılığıyla görüşmeler yapılmıştır. Bu okullar içerisinden hafif düzeyde zihin yetersizliği bulunan kaynaştırma sınıfı olan okullar belirlenmiş ve araştırma hakkında bilgi verilmiştir. Yapılan bu görüşmeler sonucunda araştırmaya katılmayı kabul eden, fiziki şartları benzer olan okullar çalışma okulları olarak belirlenmiştir. Çalışmanın yürütüleceği okulların isimleri gizlilik ilkesi dolayısıyla belirtilmemiştir.

3.3. Çalışma Grubu

Araştırmanın örneklemini Burdur ili Bucak ilçesinde (Merkez ve köylerde) kaynaştırma eğitimi uygulanan ortaokullarda eğitim alan hafif düzey zihin yetersizliği bulunan öğrenciler (n= 4), akran öğrenciler (n= 4) ve derslerini yürüten beden eğitimi

ve spor öğretmenleri (n= 4) oluşturmuştur. Araştırmaya toplam 12 birey katılmıştır. Katılımcıların araştırmadan çıkma/çıkarılma koşulları aşağıda belirtilmiştir.

Çıkma/Çıkarılma Koşulları

- Öğretmen, özel gereksinimli öğrenci ve akran öğrencinin çalışmaya devam etmek istememesi.
- Katılımcıların düzenli olarak okula gelmemesi ve derse katılmaması
- Katılımcıların uzun süren kronik rahatsızlık yaşaması
- Öğrenci velisinin araştırmadan ayrılmak istemesi durumlarında bireyler çalışmadan çıkarılacaktır.

3.4. Araştırma Programı

Araştırma öncesinde Tablo 2'de belirtilen çalışma takvimi oluşturulmuştur. Çalışmalar takvim doğrultusunda yürütülmüştür.

Tablo 2.

Çalışma Takvimi

Tarih	Yapılan İşlemler
02-03 Ocak 2023	Kaynaştırma eğitimi uygulayan okulların ve kaynaştırma öğrencilerinin belirlenmesi
04-13 Ocak 2023	Beden eğitimi ve spor öğretmenlerine bilgi verilmesi ve akran öğrenci seçiminin yapılması
16-27 Ocak 2023	Özel gereksinimli ve akran öğrenciler ile öğrencilerin ailelerinden gerekli izinlerin alınması
6-17 Şubat 2023	Tüm katılımcılarla ön görüşmelerin yapılması ve tanılayıcı bilgilerin toplanması
20 Şubat- 28 Nisan 2023	2 haftalık pilot uygulama yapılması ve düzenlemeler sonrasında 8 haftalık akran destekli beden eğitimi ve spor ders uygulamasının yapılması
02 Mayıs -12 Mayıs 2023	Tüm katılımcılarla son görüşmelerin yapılması ve verilerin toplanması
15 Mayıs 2023- 01 Haziran 2024	Verilerin işlenmesi ve yorumlanması

3.5. Veri Toplama Araçları

3.5.1. Antropometrik ölçümler

3.5.1.1. Boy. Katılımcıların boy ölçümleri okullarındaki boy cetveliyle yere kağıt koyarak ayakkabısız, topuklar bitişik durumda, vücut dik ve kafa frankfort düzleminde tutularak ölçülmüştür (Yeşilkaya, 2022).

3.5.1.2. Vücut ağırlığı. Vücut ağırlıkları ise 0,01 kg hassasiyeti olan Premier marka elektronik baskül ile kg olarak katılımcının üzerinde hafif bir giysi varken ayakkabısız ölçülmüştür (Chen vd., 2014).

3.5.1.3. Beden kitle indeksi. Beden Kitle İndeksi (BKİ), boy ve vücut ağırlığı değerlerinin birbirine oranının hesaplanması ile belirlenmiştir (kg/ boy^2) (Beam ve Adams, 2013).

3.5.2. Sosyo-demografik bilgi formu. Uygulama öncesi katılımcıların sosyo- demografik bilgilerini içeren Sosyo-Demografik Bilgi Formu kullanılmıştır (Ek-1). Sosyo-demografik bilgilerde tüm katılımcıların cinsiyet, yaş, boy, vücut ağırlığı, BKİ bilgileri yer almaktadır. Ayrıca araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf düzeyi, kardeş sayısı ve aile gelir düzeyleri bilgilerine yer verilmiştir. Aile gelir düzeyleri 2022 Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) verileri dikkate alınarak sınıflama yapılmıştır (TÜİK, 2022).

3.5.3. Tanılayıcı bilgi formu. Özel gereksinimli öğrenciler, akran öğrenciler ve beden eğitimi ve spor öğretmenleri ile ilgili Tanılayıcı Bilgi Formu kullanılmıştır (Ek-2).

Özel gereksinimli öğrencilere beden eğitimi ve spor dersi etkinliklerine istekli katılıp-katılmama, etkinlikleri yaparken zorlanma durumu, ders esnasında yardım isteme ve yardım alma durumları ile ilgili sorular yöneltilmiştir.

Akran öğrencilere gönüllü olma sebebi, özel gereksinimli arkadaşına yardım etmede beklentisi, yakın çevresinde özel gereksinimli birey olup-olmaması (varsa etkileşim düzeyi), normal gelişim gösteren arkadaşına ve/veya özel gereksinimli arkadaşlarına öğretim deneyimi ve beden eğitimi ve spor dersi haricindeki zamanlarda özel gereksinimli arkadaşına yardım etme gibi sorular yöneltilmiştir.

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerine özel gereksinimli öğrencilere yönelik öğretim deneyimi, ders tecrübesi, bireylerin yetersizlik türleri, sınıf düzeyleri ve okul türleri, lisans eğitimleri sırasında özel gereksinimli bireylerle ilgili beden eğitimi ve spor dersi alıp-almama, çevrelerinde özel gereksinimli birey olup-olmaması, akran destekli

öğretim yapıp-yapmama, özel gereksinimli öğrencilerine öğretim gerçekleştirirken kolaylaştırıcılarının neler olduğu ile ilgili sorular yöneltilmiştir.

3.5.4. Yarı yapılandırılmış görüşme formu. Özel gereksinimli öğrenciler, akran öğrenciler ve beden eğitimi ve spor öğretmeninin görüşlerini elde etmek için araştırmacı tarafından yüz yüze derinlemesine mülakat yapılmıştır. İlgili literatür incelenerek, araştırmacı ve uzman akademisyen tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuş ve uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşü sonrası gerekli düzenlemeler yapılmış ve sorulara son şekli verilmiştir (Ek-3). Araştırmacı tarafından katılımcılara yarı yapılandırılmış görüşme formu'nda yer alan sorular yöneltilmiştir. Ses kayıt cihazı (Kingboss Voice recorder Model: KB-40) ve Huawei Mate 20 Lite cep telefonuyla görüşmeler kayıt altına alınmış, araştırmacı tarafından gerekli görülen yerlerde yazılı notlar tutulmuştur. Ses kayıt dosyaları Transkriptör (sürüm 1.0.17) programı aracılığıyla yazıya dönüştürülmüş ve saha notları parantez içinde eklenmiştir. Yapılan görüşmelerin süreleri ortalama 30 dakika civarındadır.

3.6. Araştırma ile İlgili Alınan İzinler

Araştırma uygulamasına başlamadan önce Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik Biriminden, Burdur İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden, Burdur Valiliğinden, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu'ndan izin alınmıştır. Özel gereksinimli öğrenci ve ailesinden, akran desteği veren öğrenci ve ailesinden ve dersi yürüten beden eğitimi ve spor öğretmeninden gerekli izinler alınmış ve gönüllü onam formları imzalatılmıştır. Tüm izinler ekte yer almaktadır (Ek-4).

3.7. Uygulama

8 hafta sürecinde beden eğitimi ve spor derslerinde yapılacak olan ortak uygulamalar için Milli Eğitim Bakanlığı'nın beden eğitimi ve spor dersi öğretim programı (ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) dikkate alınmıştır (MEB, 2018). İlgili programdan aşağıdaki kazanımlar belirlenmiş (Bkz. Tablo 3) ve bu doğrultuda dersler yürütülmüştür.

Tablo 3.

Ortaokul 5,6,7,ve 8. Sınıflar İçin Araştırmada Kullanılan Ortak Kazanımlar

Öğrenme Alanı	Alt Öğrenme Alanı	Kazanımlar
Hareket Yetkinliği	Hareket Becerileri	BE.7.1.1.2.Takım sporlarına hazırlayıcı oyun ve etkinliklerdeki hareket becerilerini artan bir doğrulukla sergiler.
		BE.6.1.1.1.Bireysel sporlara hazırlayıcı oyun ve etkinliklerdeki hareket becerilerini sergiler.
	Hareket Kavramları, İlkeleri ve İlgili Hayat Becerileri	BE.5.1.2.5. Oyun ve etkinliklerde farklı iletişim yollarını kullanır.
		BE.5.1.2.6. Oyun ve etkinliklerde iş birliğinin önemini kavrar.
		BE.7.1.2.6. Sporlara hazırlayıcı oyun ve etkinliklerde adil oyun anlayışına uygun davranır.

Araştırma için gerekli olan izinler alındıktan sonra 2 hafta süresince araştırmacı seçili okullarda sosyo-demografik ve tanılayıcı bilgileri elde etmek için ön görüşmeler yapmıştır. Araştırmacı özel gereksinimli öğrenciler ve akran desteği veren öğrencilerle görüşmeleri beden eğitimi ve spor öğretmeni eşliğinde öğrencilerin kendilerini rahat hissedecekleri boş bir sınıfta bireysel olarak gerçekleştirmiştir. Beden eğitimi ve spor öğretmenleriyle olan görüşmeler ise birebir spor odasında gerçekleştirilmiştir. Yapılan ön görüşmeler ses kayıt cihazı ve cep telefonuyla kayıt altına alınmış ayrıca saha notları kapsamında bir yandan da gerekli notlar alınmıştır (mimik, düşünme, gülme, cümleyi toparlayamadığı zaman el kol işaretleriyle ne demeye çalıştığı). Ses kaydı yapılmasını istemeyen katılımcıların görüşmeleri el ile not tutularak elde edilmiştir. Ön görüşmeler tamamlandıktan sonra uygulama okulları sırasıyla ziyaret edilmiş ve akran öğrenciler ve beden eğitimi ve spor öğretmenlerine akran destekli öğretim hakkında bilgilendirme yapılmış ve süreç boyunca katılımcılara rehberlik edecek bilgilendirici broşür dağıtılmıştır (Ek-5).

Araştırmada ortak konuların öğretimi ve birlikteliği sağlamak adına araştırmacı tarafından günlük planlar oluşturulmuştur. Günlük planlar, beden eğitimi ve spor öğretimi alanında uzman bir akademisyen tarafından incelenmiştir. Öneriler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak günlük planlara son şekli verilmiştir. Uygulama öncesi beden eğitimi ve spor öğretmenlerine günlük planlar verilmiştir (Bkz. Ek-6). Uygulama öncesi 2 hafta süresinde pilot çalışma yapılmıştır.

Uygulamadan elde edilen sonuçlar 2 farklı uzman görüşüne sunularak yapılan uygulamaya ilişkin görüş ve öneriler alınmıştır.

Tek yönlü akran eğitim (unidirectional peer tutoring) yöntemi kullanılarak beden eğitimi ve spor derslerinde akran destekli yapılan eğitim 8 hafta süresince müfredat çerçevesinde uygulanmıştır (40 dk./ 1 gün /8 hafta). Uygulamalar için her hafta dersten 1 gün önce akran öğrenciler ve dersi yürüten beden eğitimi ve spor öğretmenleriyle yüz yüze veya telefonla bilgilendirme görüşmeleri yapılmıştır. Haftalık günlük planlar öğretmenlere teslim edilmiştir. Akran öğrencilere ise o haftaki dersin planı ve ders içeriği hakkında bilgilendirme yapılmış ve akran öğretiminde öğreten öğrencilerin görev ve sorumlulukları hatırlatılmıştır.

Uygulama bitiminde araştırmaya katılan 12 kişiyle son görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Uygulama sonucunda elde edilen veriler yazıya aktarıldıktan sonra katılımcılara sadece kendi metinleri okutulmuş teyit ettirilmiştir.

3.8. Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmaların niteliğini arttıracak tavsiyeler doğrultusunda nitel araştırmalarda geleneksel olarak kabul edilmiş iç geçerlik yerine "inandırıcılık", dış geçerlik ya da genelleme yerine "aktarılabilirlik", iç güvenirlik yerine "tutarlık" ve dış güvenirlik ya da tekrar edilebilirlik yerine "teyit edilebilirlik" kavramlarını kullanmayı tercih etmektedirler (Lincoln ve Guba (1985) akt: Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 298). Bu doğrultuda araştırmayla ilgili açıklamalar aşağıda paylaşılmıştır.

3.8.1. İnandırıcılık. Araştırmada kullanılan inandırıcılık stratejileri (derinlik odaklı veri toplama, uzun süreli etkileşim ve uzman görüşüne başvurulması) bağlamında çalışmanın iç geçerlilik çalışması aşağıdaki maddelere dikkat edilerek yapılmıştır:

1. Yapılan görüşmelerde katılımcılar yönlendirilmemiş ve sadece kendi düşüncelerini paylaşmaları sağlanmıştır.
2. Araştırmanın çalışma grubu, ortam, görüşme süreleri, uygulama süreci ve bulgular ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

3. Araştırmanın yöntemi ayrıntılı ve anlaşılır şekilde açıklanmıştır.
4. Araştırmada katılımcılara yöneltilen tüm sorular anlaşılır şekilde sunulmuştur.
5. Verilerin toplanmasında kullanılan sorular, pilot uygulamalar ve günlük planlar uzman görüşüne sunulmuş ve uzman görüşü doğrultusunda süreç içerisinde gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

3.8.2. Aktarılabilirlik (transfer edilebilirlik). Çalışmanın aktarılabilirlik çalışması aşağıdaki maddelere dikkat edilerek yapılmıştır:

1. Aktarılabilirliğin sağlanabilmesi için, katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Böylece katılımcıların belirlenmesinde kullanılan anlayışa netlik kazandırılmıştır.
2. Bulgular kısmında katılımcıların görüş ve düşüncelerini bildiren doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

3.8.3. Tutarlılık. Çalışmanın tutarlılık çalışması aşağıdaki maddelere dikkat edilerek yapılmıştır:

1. Tutarlılık sağlanabilmesi için görüşme soruları, toplanan ham veriler, saha notları yapılan kodlamalar ve ulaşılan sonuçlar tutarlılık incelemesinin yapılması için uzman görüşüne sunulmuştur.
2. Bulguların kendi içinde anlamlı olmasına dikkat edilmiştir.

3.8.4. Teyit edilebilirlik. Çalışmanın teyit edilebilirlik çalışması aşağıdaki maddelere dikkat edilerek yapılmıştır:

1. Araştırmada elde edilen ham veriler gerekli kişilerin incelemelerine uygun şekilde saklanmaktadır.
2. Araştırmada güvenirliği sağlamak adına elde edilen cevaplar hem araştırmacı, hem bilgisayar programı (MaxQda), hem de alanında uzman bir kişi tarafından kodlanmış ve uzman ve araştırmacının ortak çalışması doğrultusunda son halini almıştır.

3.9. Verilerin Analizi

Araştırmada veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. İçerik analizi, belirli temalara veya kategorilere dayalı nitel verilerin sistematik olarak kodlanmasıdır (Cohen, Manion ve Morrison, 2007; Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012).

Görüşmelerden elde edilen ses kayıtları Transkriptör uygulamasıyla yazıya aktarılmıştır. Saha notları yardımıyla yazılı görüşme verileri son halini almıştır. Katılımcılara kendi metinleri okutulup onay alındıktan sonra katılımcıların kimlik bilgilerini gizli tutmak adına özel gereksinimli öğrencilere ÖGÖ1, ÖGÖ2, ÖGÖ3 ve ÖGÖ4, akran desteği veren öğrencilere AÖ1, AÖ2, AÖ3 ve AÖ4, dersi yürüten beden eğitimi ve spor öğretmenlerine de BESÖ1, BESÖ2, BESÖ3 ve BESÖ4 kodları verilmiştir.

Yazılı veriler MAXQDA 2022 programına aktarılarak görsel analiz araçlarından yararlanılmıştır. Ara yüzü Türkçe olan, görsel analiz araçlarının yoğun bir şekilde kullanıldığı MAXQDA programı, elde edilen verilerin daha düzenli şekilde açıklığa kavuşmasını sağlamaktadır (Kuckartz ve Radiker, 2019 s. 8-9).

Veriler tekrar tekrar okunmuş, veri kaybını önlemek için saha notları kontrol edilmiş ve ilk kodlar oluşturulmuştur. Birbiri ile ilişkili kodlar, ilgili temalar altında toplanmıştır. Araştırmacı var olan temalara ve alt temalara ilişkin elde ettiği kodları alanında uzman iki farklı akademisyene sunmuştur. Araştırmacının oluşturduğu kodlar ve uzman tarafından oluşturulan kodlar karşılaştırılıp gerekli düzenlemeler yapılıp uzman ve araştırmacının ortak çalışması doğrultusunda veriler son halini almıştır. Son olarak, araştırmacı, elde edilen bulgulara anlam kazandırmak amacıyla bulguları yorumlamış ve çeşitli görseller ile desteklemiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

"Beden eğitimi ve spor derslerinde yapılan akran destekli öğretimin hafif düzeyde zihin yetersizliği olan öğrenciler ve akranları üzerindeki etkileri" araştırma problemine açıklık getirmesi adına yapılan görüşmelerden ve saha notlarından elde edilen bulgular bu başlık altında sunulmuştur. Araştırmamıza özel gereksinimli öğrenci grubundan 4 kişi, akran desteği veren öğrenci grubundan 4 kişi, dersi yürüten beden eğitimi ve spor öğretmenleri grubundan 4 kişi olmak üzere toplamda 12 kişi dâhil olmuştur.

4.1. Özel Gereksinimli Öğrenciler, Akran Öğrenciler ve Dersi Yürüten Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerine İlişkin Sosyo-Demografik ve Tanılayıcı Bulgular

4.1.1. Özel gereksinimli öğrencilere ilişkin sosyo-demografik ve tanılayıcı bulgular.

Araştırmaya katılan özel gereksinimli öğrencilere ilişkin demografik özellikler Tablo 4'de yer almaktadır.

Tablo 4.

Özel Gereksinimli Öğrencilerin (ÖGÖ) Demografik Özellikleri

Özel Gereksinimli Öğrenciler	Cinsiyet	Sınıf	Yaş (yıl)	Boy (cm)	Vücut Ağırlığı (kg)	Beden Kitle İndeksi (kg/m^2)	Kardeş Sayısı	Aile Gelir Düzeyi
ÖGÖ1	Kadın	8	15	150	36	16.00	4	Yüksek
ÖGÖ2	Erkek	5	10	142	40	19.83	2	Düşük
ÖGÖ3	Kadın	7	13	155	50	20.81	3	Orta
ÖGÖ4	Erkek	6	12	150	58	25.78	3	Orta

Araştırmaya katılan özel gereksinimli öğrencilerin cinsiyet dağılımları 2 kız, 2 erkek şeklindedir. Öğrencilerden biri 5. sınıf, biri 6. sınıf, biri 7. sınıf ve biri de 8. sınıfa devam etmektedir. Yaş ortalamaları 12.5 (yıl), boy ortalamaları 149.25 (cm), vücut ağırlığı ortalamaları 46 (kg), BKİ ortalamaları 20.60 (kg/m^2), kardeş sayısı ortalamaları 3 şeklindedir. Aile gelir düzeyleri ise orta olarak tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan özel gereksinimli öğrencilere uygulama öncesi yöneltilen sorulara verdikleri cevaplara ilişkin tanılayıcı bilgiler Tablo 5' te yer almaktadır.

Tablo 5.

Özel Gereksinimli Öğrencilerin (ÖGÖ) Tanılayıcı Özellikleri

Tanılayıcı Özellikler	Özel Gereksinimli Öğrenciler			
	ÖGÖ1	ÖGÖ2	ÖGÖ3	ÖGÖ4
1. *Beden eğitimi ve spor derslerinde etkinliklere istekli katılma*	Evet	Evet	Evet	Sadece Sevdiği Etkinliklere
2. *Etkinlikleri yaparken zorlanma*	Biraz	Hayır	Bazen	Hayır
3. *Arkadaşlarından beden eğitimi ve spor dersi esnasında yardım isteme/ yardım alma*	Evet	Evet	Bazen	Hayır

Araştırmaya katılan özel gereksinimli bireylerin tamamına yakını (3 kişi) beden eğitimi ve spor derslerine isteyerek katıldığını bildirirken 1 kişi sadece sevdiği etkinliklere katılmak istediğini bildirmiştir. Etkinlikleri yaparken 2 kişi zorlanmadığını, 1 kişi biraz zorlandığını, 1 kişi de bazen zorlandığını bildirmiştir. Özel gereksinimli öğrencilerden 2 kişi beden eğitimi ve spor dersi esnasında arkadaşlarından yardım istediğini ve yardım aldığını bildirirken, 1 kişi bazen yardım istediğini, 1 kişi de herhangi bir yardım istemediğini ve yardım almadığını bildirmiştir.

4.1.2. Akran öğrencilere ilişkin sosyo-demografik ve tanılayıcı bulgular.

Araştırmaya katılan akran desteği veren 4 öğrenciye ilişkin demografik özellikler Tablo 6. ‘da yer almaktadır.

Tablo 6.

Akran Desteği Veren Öğrencilerin (AÖ) Demografik Özellikleri

Akran Desteği Veren Öğrenciler	Cinsiyet	Sınıf	Yaş (yıl)	Boy (cm)	Vücut Ağırlığı (kg)	Beden Kitle İndeksi (kg/m^2)	Kardeş Sayısı	Aile Gelir Düzeyi
AÖ1	Kadın	8	14	151	55	24.12	3	Orta
AÖ2	Erkek	5	10	143	56	27.38	2	Orta
AÖ3	Kadın	7	13	152	50	21.64	2	Orta
AÖ4	Kadın	6	12	164	64	23.80	2	Orta

Araştırmaya katılan akran desteği veren öğrencilerin cinsiyet dağılımı 3 kız, 1 erkek şeklindedir. Öğrencilerden 1 kişi 5. sınıf, 1 kişi 6. sınıf, 1 kişi 7. sınıf, 1 kişi de 8.

sınıftır. Yaş ortalamaları 12.2 (yıl), boy ortalamaları 152.5 (cm), vücut ağırlığı ortalamaları 56.25 (kg), BKİ ortalamaları 24.23 (kg/m^2), kardeş sayısı ortalamaları 2.2 şeklindedir. Aile gelir düzeyleri ortalamaları ise orta olarak tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan akran desteği veren öğrencilere uygulama öncesi yöneltilen sorulara verdikleri cevaplara ilişkin tanılayıcı bilgiler Tablo 7' de yer almaktadır.

Tablo 7.

Akran Desteği Veren Öğrencilerin (AÖ) Tanılayıcı Özellikleri

Tanılayıcı Özellikler	Akran Desteği Veren Öğrenciler			
	AÖ1	AÖ2	AÖ3	AÖ4
1. *Gönüllü olmandaki sebebi*	Arkadaşlığını Geliştirmek	Öğrenmesine Yardımcı Olmak	Arkadaşlığını Geliştirmek	Yardım Etmeyi Sevdiği İçin
2. *Özel gereksinimli arkadaşına yardım ederken beklentisi*	Yok	Yok	Daha Yakın Arkadaş Olmak	Yok
3. *Yakın çevresinde şuan özel gereksinimli birey bulunması durumu*	Yok	Yok	Yok	Yok
4. *Yakın çevresinde daha önce özel gereksinimli birey bulunması durumu*	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır
5. *Daha önce herhangi bir dersinde arkadaşlarına/özel gereksinimli arkadaşlarına öğretim deneyiminde bulunması*	Hayır	Matematik Dersinde Problemler Öğretilirken, Ödev Yaparken	Hayır	Ödevlerini Yapmak İçin Yardım İstediğinde
6. *Beden eğitimi ve spor dersi haricindeki diğer zamanlarda ve derslerde özel gereksinimli arkadaşına yardımcı olması*	Yardım İstediği Zamanlarda	Matematik, İngilizce ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde	Resim Çizerken	Yardım İstediği Zamanlarda

Araştırmaya katılan akran desteği veren öğrencilerin gönüllü olma sebepleri olarak 2 kişi arkadaşlığını geliştirmek, 1 kişi özel gereksinimli arkadaşının öğrenmesine yardımcı olmak ve 1 kişi de yardım etmeyi sevmek olarak bildirmiştir. Özel gereksinimli arkadaşına yardım ederken 3 kişinin herhangi bir beklentisi yoktur, 1 kişi ise daha yakın arkadaş olmak için arkadaşına yardım etmektedir. Akran desteği veren öğrencilerin şu an hiçbirisinin çevresinde özel gereksinimli birey bulunmamaktadır.

Daha önce de yakın çevrelerinde herhangi bir özel gereksinimli bireyle etkileşime geçmediklerini belirtmişlerdir. 2 kişi daha önce herhangi bir derste arkadaşlarına veya özel gereksinimli arkadaşlarına herhangi bir öğretim deneyiminde bulunmamıştır, 1 kişi matematik dersinde problemler konusunu öğrenirken ve ödev yaparken arkadaşına yardımcı olmuş, 1 kişi de özel gereksinimli arkadaşı yardım istediğinde arkadaşına yardımcı olmuştur. Öğrencilerin hepsi özel gereksinimli arkadaşlarına beden eğitimi ve spor dersi haricindeki diğer derslerde ve diğer zamanlarda yardımcı olduklarını belirtmişlerdir. 2 kişi yardım istediği zamanlarda, 1 kişi resim çizerken, 1 kişi de Matematik, İngilizce ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde arkadaşına yardımcı olduğunu belirtmiştir.

4.1.3. Dersi yürüten beden eğitimi ve spor öğretmenlerine ilişkin sosyo-demografik ve tanılayıcı bulgular. Araştırmaya katılan 4 beden eğitimi ve spor öğretmenlerine ilişkin demografik özellikler Tablo 8' de yer almaktadır.

Tablo 8.

Dersi Yürüten Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin (BESÖ) Demografik Özellikleri

Öğretmenler	Cinsiyet	Yaş (yıl)	Boy (cm)	Vücut Ağırlığı (kg)	Beden Kitle İndeksi (kg/m^2)	Kıdem Yılı
BESÖ1	Erkek	38	175	77	25.14	13
BESÖ2	Kadın	32	166	60	21.77	8
BESÖ3	Erkek	46	178	85	26.82	8
BESÖ4	Kadın	42	165	58	21.30	11

Araştırmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin cinsiyet dağılımı 2 kadın, 2 erkek şeklindedir. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin yaş ortalaması 39.5 (yıl), boy ortalaması 171 (cm), vücut ağırlığı ortalaması 70 (kg), BKİ ortalaması 23.75 (kg/m^2), kıdem yılı ortalaması 10 şeklindedir.

Araştırmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmenlerine uygulama öncesi yöneltilen sorulara verdikleri cevaplara ilişkin tanılayıcı bilgiler Tablo 9'da yer almaktadır.

Tablo 9.

Dersi Yürüten Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin (BESÖ) Tanılayıcı Özellikleri

Tanılayıcı Özellikler	Dersi Yürüten Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri			
	BESÖ1	BESÖ2	BESÖ3	BESÖ4
1. *Özel gereksinimli öğrencilere yönelik öğretim deneyiminin olması*	Evet	Evet	Evet	Evet
2. *Özel gereksinimli öğrencilerle ders tecrübe yılı*	5-10 Yıl Arası	5-10 Yıl Arası	5-10 Yıl Arası	10-15 Yıl Arası
3. *Daha önce dersini yürüttüğünüz özel gereksinimli bireylerin gereksinim türleri*	Zihinsel (Hafif Düzey), İşitme, Görme	Zihinsel (Hafif Düzey), Görme, Öğrenme Güçlüğü	Zihinsel (Hafif Düzey)	Zihinsel (Hafif Düzey), Bedensel
4. *Daha önce dersini yürüttüğünüz özel gereksinimli bireylerin sınıfları ve okul türleri*	Ortaokul	Ortaokul	Ortaokul, Lise	Ortaokul
5. *Lisans eğitimi sırasında engellilerde beden eğitimi ve spor dersi alması*	Evet	Evet	Hayır	Hayır
6. *Özel gereksinimli bireylerle ilgili herhangi bir eğitime katılma*	Video İzleme	Hayır	Hayır	Hayır
7. *Yakın çevresinde şuan özel gereksinimli birey bulunması*	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır
8. *Derslerinde akran destekli öğretim yapma durumu*	Evet	Evet	Hayır	Hayır
9. *Özel gereksinimli öğrencinin beden eğitimi ders becerilerinin uygulama öncesi düzeyi*	Orta	Orta	Orta	Başlangıç
10. *Uygulamaya katılan özel gereksinimli öğrencinin kaynaştırma yılı*	8	5	4	6
11. *Uygulamaya katılan özel gereksinimli öğrencinin dersini yürütme yılı*	4	1	3	2
12. *Özel gereksinimli öğrenciye ders verirken işini kolaylaştıran, kolaylaştırıcılar*	Diğer Öğrenciler, Ders Materyalleri, Rehber Öğretmenle İletişim	Kolaydan Zora Yöntemini İzlemek, Ders Materyalleri	İlgi Duyduğu Branşın Materyalleri	Ders Materyalleri

Araştırmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin hepsinin özel gereksinimli öğrencilere yönelik öğretim deneyimlerinin olduğu tespit edilmiştir. Özel gereksinimli öğrencilerle ders tecrübeleri ortalama 7 yıldır. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin bugüne kadar derslerinde tecrübe ettikleri gereksinim türlerine bakıldığı zaman tüm öğretmenlerde hafif düzeyde zihin yetersizliği olan öğrenci grubu bulunmuştur. Bunun yanı sıra 2 kişi görme yetersizliği olan öğrenciyle, 1 kişi bedensel yetersizliği olan öğrenciyle, 1 kişi işitme yetersizliği olan öğrenciyle, 1 tanesi de öğrenme güçlüğü olan öğrenciyle ders tecrübesi edinmiştir. Öğretmenlerin tümü daha önce dersini yürüttükleri özel gereksinimli bireylerin ortaokulda derslerini yürüttüklerini 1 öğretmen ise ortaokul ve lise olmak üzere iki kademede de özel gereksinimli öğrencilerle ders tecrübesinin olduğunu belirtmiştir. Lisans eğitimleri sırasında engellilerde beden eğitimi ve spor dersi alanlar 2 kişidir, 2 kişi bu dersi almadığını belirtmiştir. Sebebi ise sınıf öğretmenliği bölümünden mezun olup sonrasında beden eğitimi ve spor öğretmenliğine geçiş yapmalarıdır. Özel gereksinimli bireylerle ilgili herhangi bir eğitime katılan olmamıştır ancak 1 kişi özel gereksinimli öğrencilerle ilgili video izlediğini belirtmiştir. Öğretmenlerin yakın çevresinde özel gereksinimli birey bulunmamaktadır. 2 kişi derslerinde akran destekli öğretim yaptığını belirtirken, 2 kişi akran destekli öğretimi derslerinde kullanmadıklarını belirtmiştir. Özel gereksinimli öğrencilerinin beden eğitimi ve spor ders becerilerini şuan orta düzeyde olarak belirten 3 kişi, başlangıç seviyesi olduğunu belirten ise 1 kişi vardır. Uygulamaya dahil edilen özel gereksinimli öğrenci kaynaştırma yılı ortalaması 5.75, uygulamaya dahil edilen özel gereksinimli öğrencilerin dersini yürütme ortalamaları 2.5'tir. Özel gereksinimli öğrencilere ders anlatırken işlerini kolaylaştıran kolaylaştırıcılar olarak öğretmenlerin tümü kullandıkları ders materyallarini belirtmişlerdir. Diğer görüşler ise 1 kişi diğer öğrenciler ve rehber öğretmenle iletişim, 1 kişi dersi kolaydan zora yöntemini izleyerek öğretmek, 1 kişi öğrencinin ilgi duyduğu branşın materyallerini kullanmak olarak belirtmektedir.

4.2. Özel Gereksinimli Öğrencilere İlişkin Bulgular

Uygulama sonrası özel gereksinimli öğrencilere yöneltilen soruların cevaplarından, saha notlarından elde edilen bulgular Tablo 10' da tema, alt tema, kodlar ve kişiler belirtilerek sunulmuştur.

Tablo 10.

Özel Gereksinimli Öğrencilerin Görüşlerine İlişkin Tema, Alt Tema ve Kod Gösterimi

TEMA	ALT TEMA	KODLAR
Hareket Becerileri	Takım Sporları	• Basketbol Becerileri (ÖGÖ1, ÖGÖ4, ÖGÖ3) • Yönergeleri Uygulama (ÖGÖ1) • Voleybol Becerileri (ÖGÖ3) • Performans Sergileme (ÖGÖ1)
	Bireysel Sporlar	• Masa Tenisi Becerileri (ÖGÖ2) • Cimnastik Becerileri (ÖGÖ3)
Hareket Kavramları, İlkeleri ve İlgili Hayat Becerileri	Farklı İletişim Yolları Kullanımı	• Güçlü Hissetme (ÖGÖ2)
	İş Birliği Sağlama	• Başarı (ÖGÖ3) • Öğrenme Kolaylığı (ÖGÖ2)
	Adil Oyun Anlayışına Uygun Davranış	• -
	Diğer	• İyi Hissetme (ÖGÖ3) • Öğretmenle Etkileşim (ÖGÖ1, ÖGÖ4) • Mutluluk (ÖGÖ2) • Performans Değerlendirme (ÖGÖ2)

4.2.1. Özel gereksinimli öğrencilerde "takım sporları" alt temasına ilişkin bulgular. Araştırma kapsamında ele alınan özel gereksinimli öğrenci kategorisinde takım sporları alt temasına ilişkin üç öğrencinin cevap verdiği görülmüştür (ÖGÖ1, ÖGÖ3, ÖGÖ4). Bu alt tema altında basketbol becerileri (ÖGÖ1, ÖGÖ4, ÖGÖ3), yönergeleri uygulama (ÖGÖ1), voleybol becerileri (ÖGÖ3) ve performans sergileme (ÖGÖ1) kodları ortaya çıkmıştır. Öğrenciler akran destekli öğretimle basketbol oynadıklarından, yönergeleri öğrendiklerinden, yardım alarak öğrenmelerinin kolaylaştığından bahsetmişlerdir. Katılımcılar tarafından yoğun olarak görüş bildirilen ilk kod basketbol becerileridir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

> ***ÖGÖ1****: Var ya. Top oynuyordum mesela topla oynadığım basketbol. Takımla ilgili maçla ilgili bilgileri. Onu öğrendim.*
>
> ***ÖGÖ4:*** *Çok şey var öğrendiğim, …basketboldur falan onlar.*

Takım sporları alt temasına ilişkin katılımcılar tarafından görüş bildirilen bir diğer kod yönergeleri uygulamadır. Katılımcılar kuralları ve yönergeleri öğrendiklerini belirtmişlerdir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

> ***ÖGÖ1:*** *…takımla ilgili maçla ilgili bilgileri. Onu öğrendim.*

Takım sporları alt temasına ilişkin katılımcılar tarafından görüş bildirilen bir diğer kod voleybol becerileridir. Katılımcılar voleybolda parmak pas yapabildiklerini dile getirmişlerdir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

> ***ÖGÖ3:*** *Evet öğrendim. Öncesinde yapamıyordum, şimdi yapabiliyorum. Mesela parmak pas (voleybol) yapıyorum.*

Takım sporları alt temasına ilişkin katılımcılar tarafından görüş bildirilen bir diğer kod performans sergilemedir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

> ***ÖGÖ1:*** *Ya ben öyle pek koşmam (takım içinde) ama arkadaşımdan (ismini söylüyor) yardım alırım. Yardım alınca kolaylaştırdı.*

4.2.2. Özel gereksinimli öğrencilerde "bireysel sporlar" alt temasına ilişkin bulgular. Araştırma kapsamında ele alınan özel gereksinimli öğrenci kategorisinde bireysel sporlar alt temasına ilişkin iki öğrencinin cevap verdiği görülmüştür (ÖGÖ2, ÖGÖ3). Bu alt tema altında masa tenisi (ÖGÖ2) ve cimnastik becerileri (ÖGÖ3) kodları ortaya çıkmıştır. Özel gereksinimli öğrenciler arkadaşlarının yardımıyla masa tenisinde topu raketle karşıya atabildiklerinden ve takla atabildiklerinden bahsetmişlerdir. Katılımcılar tarafından görüş bildirilen ilk kod masa tenisi becerileridir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

> ***ÖGÖ2:*** *Öğretmenim raket oyununda atamıyordum. Masa tenisinde. Arkadaşımdan karşıya atmayı öğrendim.*

Bireysel sporlar alt temasına ilişkin katılımcılar tarafından görüş bildirilen bir diğer kod cimnastik becerileridir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

> ***ÖGÖ3:*** *Eee takla mesela ben takla atamıyorum (arkadaşını söylüyor) o öğretti…. Hepsine (öğrenilen becerilere) ayrı ayrı katkıları oldu bana.*

4.2.3. Özel gereksinimli öğrencilerde "farklı iletişim yolları kullanımı" alt temasına ilişkin bulgular. Araştırma kapsamında ele alınan özel gereksinimli öğrenci kategorisinde farklı iletişim yolları kullanımı alt temasına yönelik sadece bir öğrencinin (ÖGÖ2) cevap verdiği görülmüştür. Bu alt tema altında güçlü hissetme (ÖGÖ2) kodu ortaya çıkmıştır. Öğrenci akran arkadaşıyla oyun oynamaya başladıktan sonra sınıftaki diğer arkadaşlarıyla da oyun oynamaya başladığını ve böylece kendini daha güçlü hissettiğini ifade etmiştir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadesi şu şekildedir:

> ***ÖGÖ2:*** *Arkadaşımla oynarken diğerleriyle de oynamaya başladım. Daha güçlü hissettim.*

4.2.4. Özel gereksinimli öğrencilerde "iş birliği sağlama" alt temasına ilişkin bulgular. Araştırma kapsamında ele alınan özel gereksinimli öğrenci kategorisinde iş birliği sağlama alt temasına yönelik sadece iki öğrencinin (ÖGÖ3 ve ÖGÖ2) cevap verdiği görülmüştür. Bu alt tema altında başarı (ÖGÖ3) ve öğrenme kolaylığı (ÖGÖ2) kodları ortaya çıkmıştır. Öğrenciler iş birliği içinde hareket edilmesini sağlayan akran destekli öğretimin kendilerine başarı getirdiğinden ve öğrenilecek konuyu daha kolay öğrenebileceklerinden bahsetmişlerdir. Katılımcılar tarafından görüş bildirilen ilk kod başarıdır. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

> ***ÖGÖ3:*** *İyi hissettim, bir şeyleri başaracağımı hissettim. Destek aldığımda yapabileceğimi düşündüm.*

İş birliği sağlama alt temasına ilişkin katılımcılar tarafından görüş bildirilen bir diğer kod öğrenme kolaylığıdır. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

> ***ÖGÖ2:*** *Kolaylaştırdı öğrenmemi. Arkadaşımdan yardım alarak daha iyi öğrendim evet.*

4.2.5. Özel gereksinimli öğrencilerde "adil oyun anlayışına uygun davranış" alt temasına ilişkin bulgular. Araştırma kapsamında ele alınan özel gereksinimli öğrenci kategorisinde adil oyun anlayışına uygun davranış alt temasına ilişkin öğrenci ifadelerinde ve saha notlarında herhangi bir bulgu elde edilememiştir.

4.2.6. Özel gereksinimli öğrencilere ilişkin "diğer" bulgular. Araştırma kapsamında ele alınan özel gereksinimli öğrencilere ilişkin diğer bulgulara yönelik dört öğrencinin de cevabının olduğu görülmüştür. Bu alt tema altında iyi hissetme (ÖGÖ3), öğretmenle etkileşim (ÖGÖ1, ÖGÖ4), mutluluk (ÖGÖ2) ve performans değerlendirme (ÖGÖ2) kodları ortaya çıkmıştır. Öğrenciler destek aldıklarında başaracaklarını hissettiklerinden, mutlu olduklarından, arkadaşlarıyla çalışırken daha iyi öğrendiklerinden bahsetmişlerdir. İki öğrenci arkadaşlarına soru sormak istemediğini ve öğretmeniyle etkileşime geçmek istediğini belirtmiştir. Katılımcılar tarafından yoğun görüş bildirilen ilk kod iyi hissetmedir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

> ***ÖGÖ3:*** *İyi hissettim, bir şeyleri başaracağına hissettim. Destek aldığımda yapabileceğimi düşündüm.*

Katılımcılar tarafından görüş bildirilen bir diğer kod öğretmenle etkileşimdir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

> ***ÖGÖ1:*** *Genelde öğretmene soruyorum. Çünkü arkadaşlara sorduğumda hiç cevap vermiyorlar mesela.*
>
> ***ÖGÖ4:*** *Arkadaşlarımın yardımını çok istemiyorum. Bazen arkadaşlarımdan da öğrenmek isterim de birkaç tanesini istemem. Öğretmen göstersin.*

Katılımcılar tarafından görüş bildirilen bir diğer kod mutluluktur. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

> ***ÖGÖ2:*** *Mutlu hissediyorum.*

Katılımcılar tarafından görüş bildirilen bir diğer kod performans değerlendirmedir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

> ***ÖGÖ2:*** *Arkadaşımla yaparken daha iyi öğrendim sadece. Yapıyordum zaten. Biraz daha öğrendim…*

Şekil 1. Özel gereksinimli öğrencilere ilişkin maxqda kod bulutu

4.3. Akran Desteği Veren Öğrencilere İlişkin Bulgular

Uygulama sonrası akran desteği veren öğrencilere yöneltilen soruların cevaplarından ve saha notlarından elde edilen bulgular Tablo 11'de tema, alt tema, kodlar ve kişiler belirtilerek sunulmuştur.

Tablo 11.

Akran Desteği Veren Öğrencilerin Görüşlerine İlişkin Tema, Alt Tema ve Kod Gösterimi

TEMA	ALT TEMA	KODLAR
Hareket Becerileri	Takım Sporları	• Voleybol Becerileri (AÖ3)
	Bireysel Sporlar	• Cimnastik Becerileri (AÖ3)
Hareket Kavramları, İlkeleri ve İlgili Hayat Becerileri	Farklı İletişim Yolları Kullanımı	• Diyalog Kurma (AÖ1, AÖ4, AÖ2) • Samimiyet (AÖ1) • Sırdaşlık (AÖ1)
	İş Birliği Sağlama	• İyi Hissetme (AÖ2, AÖ3) • Mutluluk (AÖ1, AÖ2, AÖ4)
	Adil Oyun Anlayışına Uygun Davranış	• Gruba Aitlik (AÖ2)
	Diğer	• Başarı (AÖ3) • Ön Yargının Kalkması (AÖ1) • Yardımseverlik (AÖ1) • Empati (AÖ1) • Paylaşma (AÖ2) • Sabır (AÖ4)

4.3.1. Akran desteği veren öğrencilerde "takım sporları" alt temasına ilişkin bulgular. Araştırma kapsamında ele alınan akran desteği veren öğrenci kategorisinde takım sporları alt temasına yönelik sadece bir öğrenci cevap vermiştir ve voleybol becerileri (AÖ3) kodu oluşturulmuştur. Voleybol konusunu arkadaşına öğretirken tekrar etme fırsatı bulduğu için kendi voleybol becerisinin geliştiğinden bahsetmiştir. Voleybol becerilerine ilişkili katılımcı ifadesi şu şekildedir:

> **AÖ3:** *...bir de voleybol oynamak gelişti. Voleybolu öğretirken tekrarlamış oldum ben de öğrendim.*

4.3.2. Akran desteği veren öğrencilerde "bireysel sporlar" alt temasına ilişkin bulgular. Araştırma kapsamında ele alınan akran desteği veren öğrenci kategorisinde bireysel sporlar alt temasına yönelik sadece bir öğrenci cevap vermiştir ve cimnastik becerileri (AÖ3) kodu oluşturulmuştur. Cimnastik konusunda takla

atmayı arkadaşına öğretirken tekrar etme fırsatı bulduğu için kendi becerisinin geliştiğinden bahsetmiştir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadesi şu şekildedir:

> **AÖ3:** *Takla atmayı geliştirdim tekrarlarda...*

4.3.3. Akran desteği veren öğrencilerde "farklı iletişim yolları kullanımı" alt temasına ilişkin bulgular. Araştırma kapsamında ele alınan akran desteği veren öğrenci kategorisinde farklı iletişim yolları kullanımı alt temasına ilişkin üç öğrencinin cevabının olduğu görülmüştür (AÖ1, AÖ2, AÖ4). Bu cevaplara göre diyalog kurma (AÖ1, AÖ4, AÖ2), samimiyet (AÖ1) ve sırdaşlık (AÖ1) olmak üzere üç kod ortaya çıkarılmış, akran desteği verenlerin çoğunluğunun iletişimlerinin arttığına vurgu yaptıkları görülmüştür. Özel gereksinimli arkadaşlarının daha öncesinde onlarla çok fazla iletişim kurmadığını şuan daha iyi iletişim kurduğunu ve daha samimi olduklarını ifade etmişlerdir. Katılımcılar tarafından yoğun görüş bildirilen ilk kod diyalog kurmadır. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

> **AÖ4:** *Daha yakın konuşmaya başladık. Daha iyi iletişim kuruyoruz. Önceden hiç böyle konuşmuyordu bizle. Ama mesela artık sabahları akşamları iyi akşamlar günaydın falan artık böyle.*
>
> **AÖ1:** *...iki insan olduktan sonra ortak nokta bulunur (konuşarak). Hem anlaşılabilir*
>
> **AÖ2:** *Hocam (arkadaşının adını söylüyor) eskiden bizle hiç konuşmazdı yani şimdi bir şey filan deyince konuşuyor. Yani artık bizden korkmadığı için konuşuyor hocam. Nasılsın diyoruz mesela bir yeri incindiğinde soruyoruz ne oldu diye anlatıyor mesela hocam önceden anlatmazdı.*

Farklı iletişim yolları kullanımı alt temasına ilişkin katılımcılar tarafından görüş bildirilen bir diğer kod samimiyettir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

> **AÖ1:** *Daha samimi olduk ve beni kendine yakın hissetti...*

Farklı iletişim yolları kullanımı alt temasına ilişkin katılımcılar tarafından görüş bildirilen bir diğer kod sırdaşlıktır. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

> **AÖ1:** *...beni kendine yakın hissetti ve özel durumlarından da bahsetti. Onun arkadaşı oldum.*

4.3.4. Akran desteği veren öğrencilerde "iş birliği sağlama" alt temasına ilişkin bulgular. Araştırma kapsamında ele alınan akran desteği veren öğrenci kategorisinde iş birliği sağlama alt temasına ilişkin dört öğrencinin de bir cevabının olduğu görülmüştür. Bu cevaplara göre iyi hissetme (AÖ2, AÖ3) ve mutluluk (AÖ1, AÖ2, AÖ4) olmak üzere iki kod ortaya çıkarılmış, akran desteği verenlerin çoğunluğunun da mutluluk duygusuna vurgu yaptıkları görülmüştür. Katılımcılar tarafından görüş bildirilen ilk kod iyi hissetmedir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

> **AÖ2:** *...Yani hocam ona yardım ettiğim için onun da yüzü güldüğü için iyi hissettim.*
>
> **AÖ3:** *Yani kendimi iyi hissettim yani ben sanki iyi yürekliyim yani iyi bir insan olarak hissettim.*

İş birliği sağlama alt temasına ilişkin katılımcılar tarafından görüş bildirilen bir diğer kod mutluluktur. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

> **AÖ1:** *Olmayan bir şeyi olura çevirmek çok güzel bir duygu ve çok mutlu hissettim. Onun adına da kendi adıma da çok mutlu hissettim.*
>
> **AÖ2:** *Mesela hocam ben filan nöbetçi olduğumda çıkmıyor mesela hocam ... Hem ben de mutlu oldum, o da mutlu oldu yani hocam.*
>
> **AÖ4:** *Çok mutlu oldum. Yani birine yardım edince gerçekten çok mutlu oluyorum.*

4.3.5. Akran desteği veren öğrencilerde "adil oyun anlayışına uygun davranış" alt temasına ilişkin bulgular. Araştırma kapsamında ele alınan akran desteği veren öğrenci kategorisinde adil oyun anlayışına uygun davranış alt temasına yönelik yalnızca bir öğrencinin cevabının olduğu görülmüştür. Bu cevaba göre gruba aitlik (AÖ2) kodu ortaya çıkarılmış, akran desteği veren öğrenci arkadaş grubunda olumsuz davranışlardan kaçındığını ve özel gereksinimli arkadaşı olumlu davranış sergilediği için onu örnek aldığını ifade etmiştir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadesi şu şekildedir:

> **AÖ2:** *...bir şey göster dediğimde gelir hocam bize de anlatır, biz de anlatırız hocam, oyunu bizimle oynar… şımarıklıklar yapmıyor hocam ben de onu ondan örnek aldığım için daha iyi bir arkadaş olmaya başladım … Bundan sonra bende de bir farklılık oldu hocam olmadı değil.*

4.3.6. Akran desteği veren öğrencilere ilişkin "diğer" bulgular. Araştırma kapsamında ele alınan akran desteği veren öğrencilere ilişkin diğer bulgulara yönelik dört öğrencinin de bir cevabının olduğu görülmüştür. Bu cevaplara göre başarı (AÖ3), ön yargının kalkması (AÖ1), yardımseverlik (AÖ1), empati (AÖ1), paylaşma (AÖ2) ve sabır (AÖ4) olmak üzere 6 kod ortaya çıkarılmış, akran desteği verenlerin tümü olumlu duygulara vurgu yapmıştır. Akran desteği veren öğrenciler özel gereksinimli arkadaşının öğrenmesiyle kendini başarılı hissetmesi, arkadaşlık ilişkilerinde empati duygusunun gelişmesi, yardım sağlarken sabrın önemli olduğu ve arkadaşlarına karşı ön yargının kalkması konularına vurgu yapmışlardır. Katılımcılar tarafından görüş bildirilen ilk kod başarıdır. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

> **AÖ3:** *Başardığını hissettim. Biraz daha yani başarılı olduğumu anladım.*

Katılımcılar tarafından görüş bildirilen bir diğer kod ön yargının kalkmasıdır. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

> **AÖ1:** *Evet ön yargım kalktı diyebilirim… Eee o olumsuz karamsar etki üstümden kalktı diyebilirim.*

Katılımcılar tarafından görüş bildirilen bir diğer kod yardımseverliktir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

> **AÖ1:** *Birine yardımcı olmak zaten çok güzel bir duygu. Dinimizde de yardımlaşma önemli birilerine rehberlik etmek güzel bir duyguydu. Daha yardımsever olduğumu düşünüyorum. Çünkü birine yardım ettikten sonra gerisi geliyor. Tekrar istiyorsun. Çünkü bu manevi bir ihtiyaç gibi oluyor.*

Katılımcılar tarafından görüş bildirilen bir diğer kod empatidir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

> **AÖ1:** *...arkadaşlık ilişkilerinde de empatiyi daha rahat kuruyorsun bence*.

Katılımcılar tarafından görüş bildirilen bir diğer kod paylaşmadır. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

> **AÖ2:** *…mesela şimdi hocam bir yiyecek alıyorsam arkadaşlarımla paylaşıyorum mesela hocam…. paylaşma arttı.*

Katılımcılar tarafından görüş bildirilen bir diğer kod sabırdır. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

> **AÖ4:** *... yani burada sabır çok önemli.*

Şekil 2. Akran desteği veren öğrencilere ilişkin maxqda kod bulutu

4.4. Dersi Yürüten Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerine İlişkin Bulgular

Uygulama sonrası dersi yürüten beden eğitimi ve spor öğretmenlerine yöneltilen soruların cevaplarından ve saha notlarından elde edilen bulgular Tablo 12' de tema, alt tema, kodlar ve kişiler belirtilerek sunulmuştur.

Tablo 12.

Dersi Yürüten Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Görüşlerine İlişkin Tema, Alt Tema ve Kod Gösterimi

TEMA	ALT TEMA	KODLAR		
Hareket Becerileri	Takım sporları	• Beceri Kazanımı (BESÖ1, BESÖ3, BESÖ4) • Performans Durumu (BESÖ2, BESÖ4) • Katılım (BESÖ1, BESÖ2, BESÖ4)		
	Bireysel sporlar	• Gelişim Sağlama (BESÖ2, BESÖ3) • Özgüven (BESÖ3, BESÖ4) • Katılım (BESÖ2, BESÖ3) • Değişim Olmaması (BESÖ1, BESÖ4)		
Hareket Kavramları, İlkeleri ve İlgili Hayat Becerileri	Farklı İletişim Yolları Kullanımı	Oyun ve Etkinliklerde İletişim • Katılım(BESÖ3, BESÖ4) • Değişim Olmaması (BESÖ2)	Özel Gereksinimli Öğrenci İletişimi • Olumlu Yüz İfadeleri (BESÖ1) • Olumlu Diyalog (BESÖ4) • Olumlu Etki (BESÖ3)	Akran Desteği Veren Öğrenci İletişimi • Olumlu Etki (BESÖ4) • Değişim Olmaması (BESÖ1, BESÖ2)
	İş Birliği Sağlama	• Takım Ruhu (BESÖ4) • Sorumluluk (BESÖ1) • Ortak Karar Verme (BESÖ3) • Katılım (BESÖ2)		
	Adil oyun Anlayışına Uygun Davranış	• Uyumlu Davranış (BESÖ4) • Sabit Seyretmesi (BESÖ1, BESÖ2)		
	Diğer	• Etkinliklere Katılma İsteği (BESÖ2, BESÖ3) • Farkındalık (BESÖ4) • Özgüven (BESÖ4)		

4.4.1. Dersi yürüten beden eğitimi ve spor öğretmenlerinde "takım sporları" alt temasına ilişkin bulgular. Araştırma kapsamında ele alınan dersi yürüten beden eğitimi ve spor öğretmenleri kategorisinde takım sporları alt temasına ilişkin tüm öğretmenlerin görüş bildirdiği görülmüştür. Bu cevaplara göre beceri kazanımı (BESÖ1, BESÖ3, BESÖ4), performans durumu (BESÖ2, BESÖ4) ve katılım (BESÖ1, BESÖ2, BESÖ4) olmak üzere 3 kod ortaya çıkarılmış, özel

gereksinimli öğrencilerin beceri kazanması kodunda yoğunlaşıldığı görülmüştür. Öğretmenler özel gereksinimli öğrencilerin takım sporları becerilerinin geliştiğinden, kuralları öğrendiğinden, akran destekli yapılan öğretimle birlikte katılım sağlandığından bahsetmişlerdir. Katılımcılar tarafından yoğun olarak görüş bildirilen ilk kod beceri kazanımıdır. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

> **BESÖ1:** *Takım sporlarının yeterli seviyede kazandırıldığını düşünüyorum. Basketbolda topu sürebiliyor. Yine bunu kazanımlarımızı ölçerken gözlemleyebiliriz ama (ismini söylüyor) özel gereksinimli öğrencinin pozitif yönde kuralları bilmesi yönünde kazandırıldığını düşünüyoruz.*
>
> **BESÖ4:** *...yine de basketbol topu verdiğimde kendisi top sürüyor. Yapmaya istekli yani.*
>
> **BESÖ3:** *...öncekiyle sonraki arasında bir fark var. Voleybolda parmak pas yaparken severek yapıyor. Önceden yapmazdı şimdi en azından topu parmaklarıyla atıyor. Tabi ki fark var.*

Takım sporları alt temasına ilişkin katılımcılar tarafından görüş bildirilen bir diğer kod performans durumudur. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

> **BESÖ4:** *...genelde takım içerisine girmeyi çok istemiyor. Hani şey olarak biraz öğrenci yavaş bir öğrenci olduğu için takım sporlarına çok fazla da katılma isteği olmuyor. O yüzden diğerlerinin yanında ezilme korkusu oluşabiliyor ama tek birebir oyunlarda daha iyi.*
>
> **BESÖ2:** *Takım sporlarında takıma katılma isteği yok. Takım içerisinde olabileceğini sanmıyorum. Takıma girdiği zaman arkadaşlarının onu dışlayacağını düşündüğü için yapamama düşüncesinden kaynaklı çoğu zaman sıkıntılı olabiliyor. O yüzden takım sporları ona göre değil, bireysel sporlar daha iyi…*

Takım sporları alt temasına ilişkin katılımcılar tarafından yoğun görüş bildirilen bir diğer kod katılımdır. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

> **BESÖ1:** *...bu süreçte özel gereksinimli öğrencimizin (ismini söylüyor) beden eğitimi derslerinde aktivitelere katılma isteği arttı. Tabi bunun etkisi olarak akran desteği ile birlikte belki mevsimsel olarak havaların ısınmış*

olması da beden eğitimi dersinin dışarıda daha çok aktivite olarak geçiriliyor olmasının da etkisi olabilir.

BESÖ2: *En önemli şey katılımı sağlamak bence. Adım adım ilerliyor sonrasında. Önce yapıp yapmamayı çok önemsemiyor ama birisi onunla ilgilenince istekli hale geliyor. Katılıma istekli oluyor.*

BESÖ4: *...oyunlara katılma sürecinde ben de yapabilirim ben de şu şey katılabilirim tarzında olumlu değişiklikler oldu.*

4.4.2. Dersi yürüten beden eğitimi ve spor öğretmenlerinde "bireysel sporlar" alt temasına ilişkin bulgular. Araştırma kapsamında ele alınan dersi yürüten beden eğitimi ve spor öğretmenleri kategorisinde bireysel sporlar alt temasına ilişkin tüm öğretmenlerin görüş bildirdiği görülmüştür. Bu cevaplara göre gelişim sağlama (BESÖ2, BESÖ3), özgüven (BESÖ4, BESÖ3), katılım (BESÖ2, BESÖ3) ve değişim olmamasıdır (BESÖ1, BESÖ4) olmak üzere 4 kod ortaya çıkarılmıştır. Öğretmenlerin yarısı bireysel sporlarda başlangıç seviyelerine göre gelişim sağlandığından, özel gereksinimli öğrencinin özgüven artışından ve oyun ve etkinliklere katılımının artmasından bahsederken diğer yarısı öğrencinin becerisinin benzer kaldığını ifade etmiştir. Katılımcılar tarafından yoğun olarak görüş bildirilen ilk kod gelişim sağlamadır. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

BESÖ3: *...bireysel sporlarda da başlangıç ve sonrasında gelişimi izlendi yani (başlangıç seviyesinden orta seviyeye gelişim gibi).*

BESÖ2: *Masa tenisinde raketle hareketleri yapıyor artık. Gelişim gösterdi. Kendindeki ilerlemeyi o da fark etti. Birkaç sporlarda yaptığı zaman kendince yapabildiklerini yapmaya başladı.*

Bireysel sporlar alt temasına ilişkin katılımcılar tarafından görüş bildirilen bir diğer kod özgüvendir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

BESÖ4: *Hani takım sporlarına nazaran bireysel sporlarda kendini daha özgüvenli hissedebiliyor…*

BESÖ3: *...yani kendilerine güvenleri arttığı için bundan dolayı onlarda da yani bireysel sporlarda faydası oldu…*

Bireysel sporlar alt temasına ilişkin katılımcılar tarafından görüş bildirilen bir diğer kod katılımdır. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

> **BESÖ2:** …*En önemlisi uygulama katılımı arttırdı. Bireysel spor olarak masa tenisinde katılım arttı diyebilirim.*
>
> **BESÖ3:** …*oyunlara daha fazla katılıyor. Etkinliklere daha fazla katılıyor.*

Bireysel sporlar alt temasına ilişkin katılımcılar tarafından görüş bildirilen bir diğer kod değişimin olmamasıdır. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

> **BESÖ1:** *...Akran desteği alan özel öğrencimizin takım sporlarına hazırlayıcı kazanımlarının bireysele göre daha pozitif olduğunu söyleyebilirim, bu şekilde ifade edelim. Masa tenisi mesela çok gelişmedi. Ya da takla atmasında değişiklik yok. Takım sporlarında gelişti.*
>
> **BESÖ4:** *...Uygulama anlamında çok değişiklik yok becerisi benzer.*

4.4.3. Dersi yürüten beden eğitimi ve spor öğretmenlerinde "farklı iletişim yolları kullanımı" alt temasına ilişkin bulgular. Araştırma kapsamında ele alınan dersi yürüten beden eğitimi ve spor öğretmenleri kategorisinde farklı iletişim yolları kullanımı alt teması yine kendi içinde 3 farklı şekilde incelenmiştir. Bunlar; oyun ve etkinliklerde iletişim değişikliği, özel gereksinimli öğrenci iletişim değişikliği ve akran desteği veren öğrenci iletişim değişikliğidir.

4.4.3.1. Dersi yürüten beden eğitimi ve spor öğretmenlerinde "farklı iletişim yolları kullanımı" alt temasına ilişkin oyun ve etkinliklerdeki iletişim değişikliğine ilişkin bulgular. Araştırma kapsamında ele alınan dersi yürüten beden eğitimi ve spor öğretmenleri kategorisinde farklı iletişim yolları kullanımı alt temasında oyun ve etkinliklerdeki iletişim değişikliğine ilişkin üç öğretmenin görüş bildirdiği görülmüştür (BESÖ2, BESÖ3, BESÖ4). Görüşler doğrultusunda katılım (BESÖ3, BESÖ4) ve değişim olmaması (BESÖ2) şeklinde 2 kod ortaya çıkmıştır. Katılımcılar tarafından görüş bildirilen ilk kod katılımdır. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

> **BESÖ3:** …*oyunlara daha fazla katılıyor. Etkinliklere daha fazla katılıyor.*

> **BESÖ4:** …*çok fazla farklı bir şey gözlemlemedim ama tabi arkadaşlarıyla daha iyi iletişime girip oyunlara katılım isteği artıyor girmek istediğini söylüyor.*

Farklı iletişim yolları kullanımı alt temasında oyun ve etkinliklerdeki iletişim değişikliğine ilişkin katılımcılar tarafından görüş bildirilen bir diğer kod değişimin olmamasıdır. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

> **BESÖ2:** *Çok fazla iletişimde ilerlediğini düşünmüyorum.*

4.4.3.2. Dersi yürüten beden eğitimi ve spor öğretmenlerinde "farklı iletişim yolları kullanımı" alt temasına ilişkin özel gereksinimli öğrencilerde iletişim değişikliğine ilişkin bulgular.

Araştırma kapsamında ele alınan dersi yürüten beden eğitimi ve spor öğretmenleri kategorisinde farklı iletişim yolları kullanımı alt temasında özel gereksinimli öğrencilerde iletişim değişikliğine ilişkin üç öğretmenin cevabı doğrultusunda 3 kod oluşturulmuştur. Bunlar; olumlu yüz ifadeleri (BESÖ1), olumlu diyalog (BESÖ4) ve olumlu etkidir (BESÖ3). Öğretmenler, özel gereksinimli öğrencilerinin iletişimindeki olumlu değişikliklerden bahsetmişlerdir. Katılımcılar tarafından görüş bildirilen ilk kod olumlu yüz ifadeleridir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

> **BESÖ1:** …*özel gereksinimli öğrencimizin hem sınıf arkadaşlarına hem de okul içerisindeki akranlarına ve öğretmenlerine karşı davranışlarına pozitif yönde gülümseme gibi ilerleme olduğunu gözlemledik … diğer öğretmenleriyle görüşünce de aldığım dönütler çocuğumuzun olumlu yönde iletişiminin arttığı ve konuşmalara katıldığı…*

Farklı iletişim yolları kullanımı alt temasında özel gereksinimli öğrencilerde iletişim değişikliğine ilişkin katılımcılar tarafından görüş bildirilen bir diğer kod olumlu diyalogdur. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

> **BESÖ4:** ...*genel olarak daha böyle yapıcı, birbiriyle daha iletişim sağladı, öğretmenleriyle de zaten iletişimi iyi. Diyalog kuruyor.*

Farklı iletişim yolları kullanımı alt temasında özel gereksinimli öğrencilerde iletişim değişikliğine ilişkin katılımcılar tarafından görüş bildirilen bir diğer kod olumlu etkidir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

BESÖ3: *…birlik beraberlik içerisinde çalıştığı için tabii ki iletişim problemlerinin birçoğu (sorulan sorulara cevap vermesi) çözdüğü için değişiklik gözlemledim yani.*

BESÖ1: *…diğer öğretmenleriyle görüşünce de aldığım dönütler çocuğumuzun olumlu yönde iletişiminin arttığı ve konuşmalara katıldığı…*

4.4.3.3. Dersi yürüten beden eğitimi ve spor öğretmenlerinde "farklı iletişim yolları kullanımı" alt temasına ilişkin akran desteği veren öğrencilerde iletişim değişikliğine ilişkin bulgular. Araştırma kapsamında ele alınan dersi yürüten beden eğitimi ve spor öğretmenleri kategorisinde farklı iletişim yolları kullanımı alt temasında akran desteği veren öğrencilerde iletişim değişikliğine ilişkin üç öğretmenin cevabıyla 2 kod oluşturulmuştur. Bunlar; olumlu etki (BESÖ4) ve değişimin olmamasıdır (BESÖ1, BESÖ2). Katılımcılar tarafından görüş bildirilen ilk kod olumlu etkidir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

BESÖ4: *Evet, o da hani bir şeyler yapabilme birine destek verme bakımından kendini daha iyi hissetme, daha mutlu olma durumunu yaşadı.*

Farklı iletişim yolları kullanımı alt temasında akran desteği veren öğrencilerde iletişim değişikliğine ilişkin katılımcılar tarafından görüş bildirilen bir diğer kod değişim olmamasıdır. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

BESÖ1: *Akran desteği veren öğrencimiz zaten çok pozitif bir öğrenciydi kendisi. Yani bununla ilgili ekstra bir değişiklik gözlemlemedim, çünkü zaten ekstra bir öğrencimiz kendisi. Akran desteği vermeden önce de ya da verdikten sonra da davranışları zaten olumlu yönde yani..*

BESÖ2: *Onun iletişiminde çok fark edilir bir değişim olmadı. Yardımda bulundu ve diğer günlük hayatına devam etti.*

4.4.4. Dersi yürüten beden eğitimi ve spor öğretmenlerinde "iş birliği sağlama" alt temasına ilişkin bulgular. Araştırma kapsamında ele alınan dersi yürüten beden eğitimi ve spor öğretmeni kategorisinde iş birliği sağlama alt temasına ilişkin tüm öğretmenlerin cevabının olduğu görülmektedir. Bu cevaplara göre takım

ruhu (BESÖ4), sorumluluk (BESÖ1), ortak karar (BESÖ3) ve katılım (BESÖ2) olmak üzere dört kod ortaya çıkarılmış, öğretmenlerin hepsinin olumlu yönde görüş bildirdiği görülmüştür. Özel gereksinimli öğrencilerin etkinliklere katılımının arttığı, sınıfta takım ruhu oluştuğu ve öğrencilerde sorumluluk duygusunun geliştiği ifade edilmiştir. Katılımcılar tarafından görüş bildirilen ilk kod takım ruhudur. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

> **BESÖ4:** *Sınıfta takım ruhu iş birliği tabii ki oluşuyor…*

İş birliği sağlama alt temasına ilişkin katılımcılar tarafından görüş bildirilen bir diğer kod sorumluluktur. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

> **BESÖ1:** *Bu yönde de pozitif bir gözlerimiz oldu özel gereksinimli öğrencimizle. Zaten bizim dersimiz iş birliğini gerektiren bir ders. İş birliği akranlarıyla ve arkadaşlarından ziyade bizim dersimizde daha çok sorumluluk alma ve bizlere yardımcı olma noktasında mesela malzemelerin getirilmesi, taşınması, korunması, yerine bırakılması konusunda faydasını gördük…*

İş birliği sağlama alt temasına ilişkin katılımcılar tarafından görüş bildirilen bir diğer kod ortak karardır. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

> **BESÖ3:** *Zaten en büyük faydası da iş birliğinde oldu. Yani hem çocuklarımızda (sınıftaki diğer öğrenciler) hem iki kişi arasında da. Beraber karar verip topu ikisi getiriyor mesela.*

İş birliği sağlama alt temasına ilişkin katılımcılar tarafından görüş bildirilen bir diğer kod katılımdır. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

> **BESÖ2:** *Özel öğrencimiz dışlandığını düşündüğü için katılmak istemiyordu genelde. Aslında herkesin yeteneği farklıdır ama öğrenciye bunu anlatmak biraz zor. Hatta biraz zorlayınca hiç katılmak istemediği de oluyor. Ama arkadaşıyla çalışması ona iyi geldi. Artık ikisi çalışınca özel öğrenci de katılmak istemeye başladı.*

4.4.5. Dersi yürüten beden eğitimi ve spor öğretmenlerinde "adil oyun anlayışına uygun davranış" alt temasına ilişkin bulgular. Araştırma kapsamında

ele alınan dersi yürüten beden eğitimi ve spor öğretmeni kategorisinde adil oyun anlayışına uygun davranış alt temasına ilişkin üç öğretmen görüş bildirmiştir (BESÖ1, BESÖ2, BESÖ4). Bu görüşler neticesinde sabit seyretmesi (BESÖ1, BESÖ2) ve uyumlu davranış (BESÖ4) olmak üzere iki kod ortaya çıkarılmış, öğretmenler öğrencilerin genel olarak uyumlu olduklarından ve kazanma-kaybetme duygusunu önemsemediklerinden bahsetmişlerdir. Katılımcılar tarafından görüş bildirilen ilk kod uyumlu davranıştır. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

> **BESÖ4:** *Yani zaten (ismini söylüyor) özel gereksinimli öğrenci adil bir çocuk yani öyle yırtıcı veya da böyle saldırgan değil yani. O yüzden her zaman uyumlu.*

Adil oyun anlayışına uygun davranış alt temasına ilişkin katılımcılar tarafından görüş bildirilen bir diğer kod sabit seyretmesidir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

> **BESÖ1:** *Burada herhangi bir negatif ya da pozitif bir şey söyleyemeyeceğim (ismini söylüyor) özel gereksinimli öğrenci ile ilgili. Bunun sebebi de öğrencinin belki ilkokuldan belki ailesinin yetiştirmesinden dolayı belki de özel gereksinimli öğrencilerin özelliklerinden dolayı kaybetmeye karşı durumları var. (önemsemiyor). Artı veya eksi herhangi bir değişiklik gözlemlemedik.*
>
> **BESÖ2:** *Başkasının kazanması veya kaybetmesiyle çok ilgilenmiyor. Değişiklik yok diyebilirim.*

4.4.6. Dersi yürüten beden eğitimi ve spor öğretmenlerine ilişkin "diğer" bulgular. Araştırma kapsamında ele alınan dersi yürüten beden eğitimi ve spor öğretmeni kategorisine ilişkin diğer bulgulara yönelik üç öğretmenin cevabının olduğu görülmüştür (BESÖ2, BESÖ3, BESÖ4). Bu cevaplardan etkinliklere katılma isteği (BESÖ2, BESÖ3), farkındalık (BESÖ4) ve özgüven (BESÖ4) şeklinde üç kod ortaya çıkmış, öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin etkinliklere katılma isteklerinde artışa vurgu yaptıkları görülmüştür. Akran destekli öğretimin farkında olmayan öğretmenler artık derslerinde kullanacaklarını, akran desteğiyle beraber geri planda kalan öğrencilerin de katılımının sağlandığını ve aynı zamanda akran öğrencide de

arkadaşına yardım sağlamasıyla kendine güveninin arttığı ifade edilmiştir. Katılımcılar tarafından görüş bildirilen ilk kod etkinliklere katılma isteğidir. Katılımcılar özel gereksinimli öğrencilerin etkinliklere katılma isteklerinde artış olduğunu yoğun olarak dile getirmişlerdir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

> **BESÖ2:** *Geri plandaki öğrencilerin katılımını sağladığını düşünüyorum çalışmayla. Öğrencide katılma isteği oluyor yani (etkinliklere). İkili çalışma katılımı oldukça iyi sağlıyor.*
>
> **BESÖ3:** *Yani diğer arkadaşlarla beraber oyun oynamaya başlayınca tabii etkinliklere karşı istekler de artıyor.*

Katılımcılar tarafından görüş bildirilen bir diğer kod farkındalıktır. Katılımcılar akran destekli yapılan öğretim uygulaması sonucunda farkındalıklarının arttığını dile getirmişlerdir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

> **BESÖ4:** *Bu tarz öğrencilerin yani öyle bir özel gereksinimli öğrencilerin bu şekilde hani akran desteği ile öğrenmesi iyi olumlu sonuçlar doğurdu. Benim gözlemim hani bunların önce farkına varmamış olsak da şimdi artık daha çok farkına varıp daha çok kullanacağız. Yani kullanırız.*

Katılımcılar tarafından görüş bildirilen bir diğer kod özgüvendir. Katılımcılar akran desteği veren öğrencide özgüven duygusunun geliştiğini dile getirmişlerdir. Konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

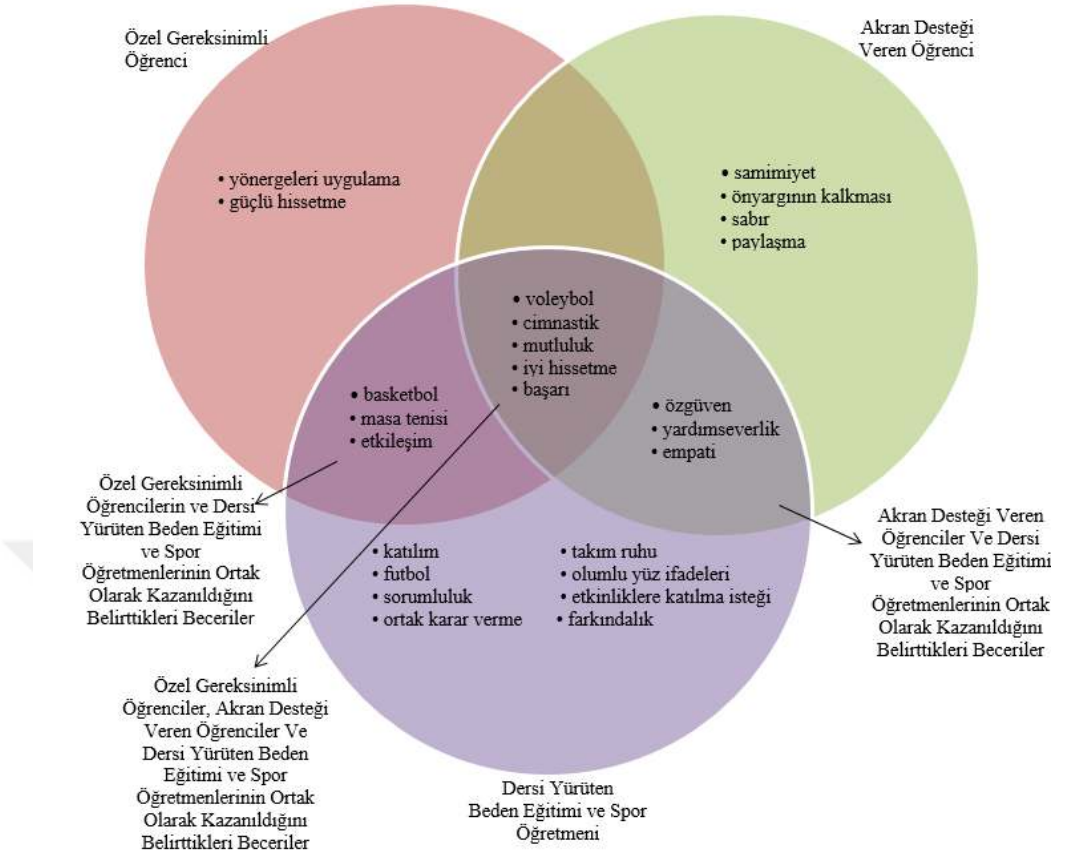
> **BESÖ4:** *...yardımcı olabilme duygusunu yaşadı ve yani o da kendine güvenin de onu da iyi yönde etkiledi yani.*

Şekil 3. Dersi yürüten beden eğitimi ve spor öğretmenlerine ilişkin maxqda kod bulutu

4.5. Özel Gereksinimli Öğrencilerin, Akran Desteği Veren Öğrencilerin ve Dersi Yürüten Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Ortak Beceri Şeması

Araştırmaya katılan grupların kazandırıldığını belirttikleri beceriler şema olarak Şekil 1'de sunulmuştur. Üç grubun da ortak olarak kazandırıldığını belirttikleri beceriler ortadaki kesişim yerinde yer almaktadır. Bunlar; voleybol, cimnastik becerileri, mutluluk, iyi hissetme ve başarıdır. Özel gereksinimli öğrencilerin dersi yürüten beden eğitimi ve spor öğretmenleriyle aynı fikirde oldukları kazanımlar şu şekildedir; basketbol, masa tenisi ve etkileşimdir.

Akran desteği veren öğrencilerin ve dersi yürüten beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ortak olarak görüş bildirdiği kazanımlar ise; özgüven, yardımseverlik ve empatidir. Bunun haricinde özel gereksinimli öğrenci grubu ve akran desteği veren öğrenci grubunun dersi yürüten beden eğitimi ve spor öğretmenlerinden ayrılan görüşleri yoktur.



Şekil 4. Özel gereksinimli öğrencilerin, akran desteği veren öğrencilerin ve dersi yürüten beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ortak beceri şeması

Şekil 5. Özel gereksinimli öğrencilerin, akran desteği veren öğrencilerin ve dersi yürüten beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin maxqda kod bulutu

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırma; beden eğitimi ve spor derslerinde yapılan akran destekli öğretimin hafif düzeyde zihin yetersizliği olan öğrenciler ve akranları üzerindeki etkilerine ilişkin özel gereksinimli öğrenci, akran öğrenci ve beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin görüşlerini ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Bu bölümde; araştırmadaki soruların test edilmesine yönelik yapılan analizler sonucu elde edilen bulgular literatür ile desteklenerek açıklanmaya çalışılmıştır.

5.1. Sonuç ve Tartışma

5.1.1. "Takım sporlarına hazırlayıcı oyun ve etkinliklerdeki hareket becerilerini artan bir doğrulukla sergiler" kazanımına ilişkin sonuçlar. 8 haftalık beden eğitimi ve spor uygulamaları sonucunda "Takım sporlarına hazırlayıcı oyun ve etkinliklerdeki hareket becerilerini artan bir doğrulukla sergiler" kazanımına ilişkin özel gereksinimli, akran öğrenci ve beden eğitimi ve spor öğretmeninin bulguları incelendiğinde; özel gereksinimli öğrenciler çoğunlukla takım sporlarına ilişkin basketbol ve voleybol becerilerinin geliştiğini, oyun kurallarını öğrendiklerini ve akran arkadaşlarından aldıkları yardımla daha iyi performans sergilediklerini belirtirken, akran desteği veren öğrenciler de özellikle voleybol becerilerinin geliştiğini belirtmiştir. Akran desteği veren öğrenciler, özel gereksinimli arkadaşlarına öğretim desteği sağlarken voleybol becerilerini tekrar etme fırsatı buldukları için daha iyi öğrendiklerini belirtmişlerdir. Dersi yürüten beden eğitimi ve spor öğretmenleri ise özel gereksinimli öğrencilerde takım sporları becerilerinden özellikle basketbol ve voleybol becerilerinin 8 haftalık uygulama sonunda başlangıca göre daha iyi seviyeye yükseldiğini belirtmiştir. Özellikle voleybol becerilerindeki anlamlı gelişme dikkat çekicidir. Ayrıca, dersi yürüten beden eğitimi ve spor öğretmenleri özel gereksinimli öğrencilerin büyük bir kısmında genel olarak etkinliklere katılma isteğinin arttığını, akran desteği veren öğrencinin ilgisiyle özel gereksinimli öğrencide yapabilme düşüncesinin oluştuğunu belirtmiştir.

İlgili literatür incelendiğinde; Qi ve Ha yapmış oldukları çalışmada (2012) özel gereksinimli öğrencilerin uygun destek verildiğinde beden eğitimi ve spor uygulamalarına başarılı bir şekilde dahil edilebileceğini ifade etmiştir. Kotelnicki (2018), normal gelişim gösteren öğrencilerin akran arkadaş olarak sınıfa dahil edildiği ve özel gereksinimli öğrencilerin uyarlanabilir beden eğitimi dersine katılım düzeylerini gözlemlemek amacıyla yaptığı araştırmada, özel gereksinimli öğrencilerin akranlarıyla performans sergilerken performans düzeylerinin artıp artmadığını gözlemlemiştir. 6 ay boyunca haftada 1 kez 57 dakika boyunca talimat/ katılım gözlem formuyla öğrenciler gözlemlenmiştir. Çalışmanın sonucunda; özel gereksinimli öğrencilerin etkinlik yaparken yanında akran bir arkadaşı olduğunda sınıf etkinliklerine katılmaya daha istekli oldukları tespit edilmiştir. Yetersizliği bulunan öğrencilerin akranlarıyla beraber sınıf aktivitelerinde performans sergilemesinin olumlu sonuçları çalışmamızla paralellik göstermektedir. Ayrıca beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öğrencileri öğretime akran olarak dahil etmeleri ve onları motor beceri seviyelerine göre gruplandırmaları ders başarısı için önemlidir (Nawawi vd., 2023). Benzer şekilde; Mirzeoğlu vd. (2014), farklı öğretim yeterliliğine (acemi ve deneyimli) ve beceri düzeyine sahip üniversite öğrencileri ile yürütülen akran öğretiminin voleybol dersindeki akademik öğrenme zamanına etkilerini ve bu modelin etkilerini voleybol becerilerini öğrenme açışından incelemiştir. Araştırma sonucunda, akran öğretimi uygulanan her iki grupta da öğrencilerin voleybol becerilerini verilen eğitime bağlı olarak, dersin başındaki seviyelerine göre daha yüksek oranda öğrendikleri çalışmamızla benzerlik göstermektedir.

Bir başka çalışmada ise; Ward, Crouch ve Patrick (1998) bir dakikalık süreyle voleybol becerilerini denedikleri grup eğitiminin, akran ikililerinin ve akran sorumluluğunda gerçekleştirilen deneme sayısı ve doğru deneme sayısı üzerindeki etkilerini araştırmıştır. 4. sınıf beden eğitimi dersinden 24 öğrenci ile ters A-B-A-C tasarımı kullanılarak yaptıkları araştırmada, öğrencilerin akran aracılı yaptıkları çalışmalarda her iki grup için de daha fazla deneme yaptıkları ve daha başarılı oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Baran (2005) yapmış olduğu çalışmasında, 8 haftalık Özel Olimpiyatlar kaynaştırma futbol programının futbol becerileri, sosyal yeterlilik ve olumsuz davranışlar yönünden hafif düzeyde zihinsel yetersizliği bulunan bireyler ve partnerler üzerindeki etkilerini incelemiştir. 12-15 yaşları arasında olan 38 hafif düzeyde zihinsel yetersizliği bulunan erkek çocuk (23 özel olimpiyat sporcusu, 15

kontrol grubu) ve 38 normal gelişim gösteren erkek çocuk (23 partner, 15 kontrol grubu) ile çalışmayı gerçekleştirmiştir. Sonuç olarak, futbol eğitiminin bazı olumsuz davranışların azalmasında ve sosyal yeterlilik davranışlarının gelişmesinde, hem yetersizliği bulunan hem de partnerlerin futbol becerilerinin artmasında olumlu etkileri olduğu tespit edilmiştir.

Benzer şekilde; Ernst ve Byra (1998), özerklik desteğini artırmanın bir yolu olarak akran geri bildiriminin özerk bir biçimini sunarak motivasyonel bir iklim yaratma potansiyelini ele almış ve bunu yaparak öğrencileri beden eğitimine katılmaya motive edip teşvik etmek amacıyla çalışmışlardır. Spor lisesinden 14 (6 kadın, 8 erkek) öğrenciye voleybol ünitesi sırasında akran desteği kullanmışlardır. Nitel veriler toplanıp analiz edilmesi sonucunda akran geri bildiriminin, öğrencileri sadece fiziksel aktivitelere katılımına katkı sağlamakla kalmayıp aynı zamanda öğrencilerin voleybol becerilerini öğrenmelerine ve geliştirmelerine de katkıda bulunduğu sonucuna ulaştıkları araştırma sonucumuzla paraleldir.

Özetle, beden eğitimi ve spor derslerinde 8 haftalık akran destekli yapılan ve "Takım sporlarına hazırlayıcı oyun ve etkinliklerdeki hareket becerilerini artan bir doğrulukla sergiler" kazanımı doğrultusunda gerçekleştirilen öğretim sonucunda; özel gereksinimli öğrencilerin takım sporları becerilerinde gelişme, etkinliklere katılma isteğinde artış, oyun kurallarını öğrenme ve akran arkadaşlarından aldıkları yardımla daha iyi performans sergileme becerileri üzerinde pozitif yönde etkisi olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırma sonuçlarımız ve ilgili literatür incelendiğinde beden eğitimi ve spor dersinde yapılan akran destekli öğretimin özel gereksinimli öğrencilerin takım sporları becerilerini kazanmasında etkili ve önemli olduğunu söyleyebiliriz.

5.1.2. "Bireysel sporlara hazırlayıcı oyun ve etkinliklerdeki hareket becerilerini sergiler" kazanımına ilişkin sonuçlar. 8 haftalık beden eğitimi ve spor uygulamaları sonucunda "Bireysel sporlara hazırlayıcı oyun ve etkinliklerdeki hareket becerilerini sergiler" kazanımına ilişkin özel gereksinimli, akran öğrenci ve beden eğitimi ve spor öğretmeninin bulguları incelendiğinde; özel gereksinimli öğrencilerin az bir kısmı masa tenisi ve takla atma becerilerinin akran arkadaşlarının desteğiyle geliştiğini belirtirken, akran desteği veren öğrencilerin az bir kısmı da arkadaşlarına

yardım ederken tekrar yapma fırsatı buldukları için takla atma becerilerinin geliştiğini belirtmiştir. Dersi yürüten beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin görüşleri dikkate alındığında; yarısı bireysel sporlarda özel gereksinimli öğrencilerin özellikle masa tenisi becerilerinde olumlu değişiklikler gözlemlediklerini belirtirken, diğer yarısı ise özel gereksinimli öğrencinin takla atma ve masa tenisi becerilerinin benzer şekilde kaldığını belirtmişlerdir. Ayrıca dersi yürüten beden eğitimi ve spor öğretmenleri, özel gereksinimli öğrencilerin etkinliklere katılım sağlayarak başarı elde ettiğini ve bu durumun özel gereksinimli öğrencilerin özgüvenlerinde artış sağladığını belirtmiştir. Bunun yanında beden eğitimi ve spor öğretmenlerin bir kısmı özel gereksinimli öğrencilerin bireysel sporlarda derse katılımın ve başarının daha fazla olduğunu belirtirken, öğretmenlerden diğer bir kısmı da takım sporlarında derse katılımın ve başarının daha fazla olduğunu bildirmiş ve görüş ayrılığı yaşamışlardır. Bunun sebebinin özel gereksinimli öğrencilerin seçili branşa ilgilerinin olup olmamasıyla ilgisi olabileceği düşüncesindeyiz.

İlgili literatür incelendiğinde; Karacan (2013), kaynaştırma grubu ile hafif düzeyde zihin yetersizliği bulunan çocukların ritim eğitimi ve dans çalışmaları aracılığıyla beceri düzeylerinde meydana gelen değişimleri incelemiştir. Kaynaştırma grubu (N= 27; 16 normal gelişim gösteren ve 11 özel gereksinimli birey) ve hafif düzeyde zihin yetersizliği bulunan gruba (n= 8 kişi) 12 hafta boyunca haftada 1 gün günde 1 saat uygulama yaptırılmıştır. Ritim tutabilme becerisi, hareket eğitimi, hareket becerisi, hareket ve ritim, hareket çeşitlilikleri, farklı ritim çalışmaları, kendini ifade edebilme becerisi, dans ve sağlık ilişkisi, dans ve bilim ilişkisi, eşli çalışmalar, farklı hareket çalışmaları ve grup çalışmaları etkinlikleri uygulanmıştır. Bulgular sonucunda; bu tür rekreatif etkinliklere katılımın hafif düzeyde zihin yetersizliği bulunan bireylerin beceri düzeylerinde anlamlı gelişmeler sağladığı sonucu araştırma sonuçlarımızla benzerlik göstermektedir.

Benzer şekilde; Iserbyt vd. yaptıkları çalışmada (2011), beden eğitimi derslerinde görev kartları kullanılarak gerçekleştirilen akran aracılı öğretiminin motor beceri etkilerini öğretmen merkezli formatla karşılaştırmıştır. Çalışmada 8. sınıf öğrencilerinin (n= 55) beden eğitimi dersi tenis performansı, 4 haftalık uygulama öncesi ve uygulama sonrasında ölçülmüştür. Sonuçlar, görev kartları kullanılarak yürütülen akran aracılı öğretimin, tenis gibi teknik bir sporda neredeyse öğretmen

merkezli format kadar motor hedeflere ulaştığını göstermektedir. Ayrıca, görev kartları kullanılarak gerçekleştirilen akran aracılı öğrenme ortamlarının beden eğitiminde sosyal ve motor hedefleri vurgulayan güçlü bir öğrenme ortamı sunabileceği tartışılmıştır. Gündüz ve Üner (2019) akran eğitimi modelinin satranç öğreniminde uygulanması ve değerlendirilmesi amacıyla, karma bir model ile 10 hafta boyunca 25 öğrencinin satranç bilgi düzeylerini değerlendirmiştir. Çalışmanın sonucunda akran kursiyerlerin satranç bilgi düzeylerindeki iyileşme 10 hafta sonunda istatistiksel olarak anlamlı bir artış göstermiştir. Ayrıca akran eğitmeni grubu başlangıçta zorlandıklarını, öğretirken çözüm ürettiklerini, olumlu iletişim kurduklarını ve öğretirken kendilerini geliştirdiklerini araştırmamıza benzer şekilde belirtmişlerdir.

Yine Gökgöz yaptığı araştırmasında (2013), 8-11 yaş aralığında zihin yetersizliği bulunan öğrencilerin katıldığı (n= 14, hafif ve orta düzeyde yetersizlik) uyarlanmış beden eğitimi programının motor beceri ve sosyal bağlantıya etkilerini incelemiştir. Öğrenciler yaşlarına göre 7 kişilik iki gruba ayrılmıştır (deney ve kontrol). 6 haftalık süre boyunca, haftada 4 gün, her gün birer saat olan çalışmada kontrol grubuna standart milli eğitim müfredatında bulunan konular işlenirken, deney grubuna "Everyone Can" isimli uyarlanmış beden eğitimi programı uygulanmıştır. Araştırma sonucunda deney grubunda yer alan öğrencilerin motor beceri ve sosyal bağlantı seviyelerinde kontrol grubuna göre anlamlı bir artış gözlenmiştir. Ayrıca, akademik becerilerde de gelişme kaydettikleri okuldaki diğer öğretmenlerden alınan geri bildirimlerde tespit edilmiştir. Benzer şekilde Pehlevan ve Bal (2018), 13-15 yaş grubu çocuklarda spora katılımın akran ilişkileri ve sosyal destek alma üzerine etkisini araştırmıştır. Yapılan analizler sonucunda, spora katılan çocuklarda "arkadaş desteği" alt boyutunda bireysel sporlara katılanların puanları takım sporlarına katılanların puanlarından anlamlı biçimde yüksek tespit edilmiştir.

Özetle, beden eğitimi ve spor derslerinde 8 haftalık akran destekli yapılan ve "Bireysel sporlara hazırlayıcı oyun ve etkinliklerdeki hareket becerilerini sergiler" kazanımı doğrultusunda gerçekleştirilen öğretim sonucunda; özel gereksinimli öğrencilerin bireysel spor becerilerinde olumlu gelişim gözlenirken, özgüvenlerinde artış olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırma sonuçlarımız ve ilgili literatür ışığında beden eğitimi

ve spor derslerinde yapılan akran destekli öğretimin, özel gereksinimli bireylerin bireysel spor becerilerindeki gelişimine olumlu katkı sağladığı açıktır.

5.1.3. "Oyun ve etkinliklerde farklı iletişim yollarını kullanır" kazanımına ilişkin sonuçlar. 8 haftalık beden eğitimi ve spor uygulamaları sonucunda "Oyun ve etkinliklerde farklı iletişim yollarını kullanır" kazanımına ilişkin özel gereksinimli, akran öğrenci ve beden eğitimi ve spor öğretmeninin bulguları incelendiğinde; özel gereksinimli öğrenciler akran desteği veren arkadaşlarıyla kurdukları iletişim sayesinde iletişimlerinin geliştiğini ve kendilerini güçlü hissettiklerini belirtirken, akran desteği veren öğrencilerin tamamına yakını özel gereksinimli arkadaşlarının kendileriyle daha fazla diyalog kurduklarını, daha samimi olduklarını ve uzun süre vakit geçirdiklerini ve sırlarını paylaştıklarını belirtmiştir. Özel gereksinimli öğrencilerin akranlarıyla sırrını paylaşacak yakınlıkta hissetmeleri güven duygusu oluşturmuştur yargısına varabiliriz. Dersi yürüten beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin büyük çoğunluğu, özel gereksinimli öğrencilerin sınıf arkadaşları, öğretmenleri ve okuldaki diğer öğrencilerle iletişimlerinin arttığını, akran destekli öğretim sonunda gülümseme gibi olumlu yüz ifadeleri kullandığını ve yapıcı cümlelerle olumlu diyalog kurduklarını belirtmiştir.

Dersi yürüten beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin tamamına yakını özel gereksinimli öğrencilerin etkinlikler sırasında akranlarıyla beraber keyifli vakit geçirdiklerini, oyun ve etkinliklere katılma isteğinin olduğunu ve olumlu diyaloglarla oyun içindeki isteklerini dile getirebildiği belirtirken, bir tanesi özel gereksinimli öğrencinin oyun ve etkinliklerdeki iletişiminde değişiklik olmadığını belirtmiştir. Bunun sebebi uygulamanın 8 hafta olarak yapılması olabilir. Daha uzun etkileşim kurulduğu zaman iletişimlerinde değişiklik gözlenebileceği düşüncesindeyiz. Ayrıca, dersi yürüten beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin biri akran desteği veren öğrencilerin kendini daha iyi ve mutlu hissettiğini belirtirken, öğretmenlerin yarısı akran öğrencinin iletişiminde değişiklik olmadığını belirtmiştir. Akran desteği veren öğrencilerin iletişim seviyeleri genel olarak iyi seviyededir. Öğrenci seçimleri yapılırken bu özelliklere dikkat edilmiştir. Bu sebeple iletişim düzeyi yüksek olan akran öğrencilerin iletişimlerindeki değişiklik gözlemlenmemiş olabileceğini düşünmekteyiz.

İlgili literatür incelendiğinde; Kotelnicki (2018), normal gelişim gösteren öğrencilerin akran arkadaş olarak sınıfa dahil edildiği ve özel gereksinimli öğrencilerin uyarlanabilir beden eğitimi dersine katılım düzeylerini gözlemlemek amacıyla yaptığı araştırmada, özel gereksinimli öğrencilerin akranlarıyla performans sergilerken performans düzeylerinin artıp artmadığını gözlemlemiştir. 6 ay boyunca haftada 1 kez 57 dakika boyunca talimat/ katılım gözlem formuyla öğrenciler gözlemlenmiştir. Çalışmanın sonucunda; özel gereksinimli öğrencilerin akran arkadaşlarıyla çalışmasının dostluk ve güven kazandırdığı sonucunu elde etmiştir. Benzer olarak; Yarımkaya vd. (2017), akran aracılı uyarlanmış fiziksel aktivitelere katılan OSB tanılı bir bireyin iletişim becerilerindeki değişimleri incelemişlerdir. Çalışmada OSB tanılı birey ve normal gelişim gösteren üç akran ile birlikte 3'ü serbest fiziksel aktivite oturumu, 18'i ise akran aracılı uyarlanmış fiziksel aktivite oturumu olmak üzere toplamda 21 eğitim oturumu gerçekleştirerek durum (vaka) çalışması yapmışlardır. Sonuç olarak, akran aracılı uyarlanmış fiziksel aktivite programının OSB tanılı bireyin iletişim becerileri üzerinde olumlu yönde etkisi olduğu izlenimi edinmişlerdir. Yine Esentürk (2019), kaynaştırma eğitimi alan çocuklara uygulanan akran aracılı uyarlanmış fiziksel aktivite programının etkilerine yönelik 6 ebeveyn ve 6 öğretmen görüşlerini incelemiştir. Öğretmen görüşleri neticesinde akran aracılı uyarlanmış fiziksel aktivitelerin en fazla sosyal gelişimleri üzerinde olumlu etkiler yarattığı tespit edilmiştir. Yapılan çalışmaların sonuçları araştırma sonuçlarımızla örtüşmektedir.

Başka bir çalışmada; Brock ve Huber (2017) akran desteği düzenlemeleri hakkında İstisnai Çocuklar Konseyi kriterlerini karşılayıp karşılamadığını belirlemek amacıyla yaptıkları araştırmalarında; akran desteği düzenlemelerinin akran desteği sağlayan bireylerin ders katılımlarının artmasına yönelik olumlu sonuçlar bulmuşlardır. Benzer şekilde; Ağırtaş (2017), ortaokullarda beden eğitimi ve spor dersinde akran eğitiminin etkililiğinin fiziksel etkinlik kartlarının (FEK) kullanılması sonucunda öğrencilerin (n= 120) beceri gelişiminde ve beden eğitimi ve spor dersine karşı tutumlarındaki değişikliği belirlemek ve beden eğitimi ve spor dersinde FEK kartlarının akran eğitimciler tarafından kullanılmasını modellemek amacıyla çalışma yapmıştır. Öğrenci görüşleri incelendiğinde; öğrencilerin büyük çoğunluğunun akran eğitimi ve fiziksel etkinlik kartlarıyla ders işlemenin derslerde farklılık yarattığını, hoşlarına gittiğini, derse katılımlarını arttırdığını ve iş birliği içerisinde hareket etmelerini sağladığını çalışmamızla örtüşen şekilde ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Ağır (2020),

bütünleşik beden eğitimi derslerinin ve yaratıcı drama eğitimlerinin ortaokul öğrencilerinin özel gereksinimli bireylere yönelik tutumları ve empati becerileri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yaptığı çalışmasında aynı zamanda öğrencilerin engellilik algısını da incelemiştir. Araştırmaya katılan bireyler; bütünleşik beden eğitimi, yaratıcı drama ve kontrol grubuna ayrılmıştır. Araştırmaya bütünleşik beden eğitimi grubundan 22 öğrenci (13 kız + 9 erkek) yaratıcı drama grubundan 29 öğrenci (17 kız + 12 erkek), kontrol grubundan 24 öğrenci (14 kız + 10 erkek) katılmıştır. Nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma araştırma yöntemiyle, ölçekler ve yarı yapılandırılmış soru formu, bütünleşik beden eğitimi, yaratıcı drama kontrol gruplarına, sekiz haftalık uygulama döneminden bir hafta önce ve bir hafta sonra uygulanmıştır. Araştırma sonucunda; okullarda beden eğitimi derslerinin bütünleşik ortamlarda yapılabileceği ve normal gelişim gösteren çocukların özel eğitim sınıfları ile birlikte beden eğitimi dersine katılabileceği, özel gereksinimli öğrencilerin olmadığı okullarda yaratıcı dramanın yöntem olarak kullanılabileceği ve böylece normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli akranlarına karşı empati kurup olumlu tutum geliştirebildiği sonucuna ulaşılması araştırma sonucumuzla paralellik göstermektedir.

Başka bir çalışmada Karacan (2013), kaynaştırma grubu ile hafif düzeyde zihin yetersizliği bulunan çocukların ritim eğitimi ve dans çalışmaları aracılığıyla beceri düzeylerinde meydana gelen değişimleri incelemiştir. Bulgular sonucunda normal gelişim gösteren çocukların zihin yetersizliği bulunan çocuklarla sosyal bütünleşme içerisinde bulunmasıyla normal gelişim gösteren çocukların kişisel gelişimine, akranları ile olan ilişkilerine, yetersizliği bulunan bireylerle olan ilişkilerine olumlu yönde katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde; Alptekin ve Özyürek (2013), akranların sosyal becerilerine model olduğu doğrudan öğretimin zihin yetersizliği olan öğrencinin sosyal becerileri kazanması, sürdürmesi, genellemesi ve sosyal kabulüne etkisini araştırmıştır. Araştırma sonucunda akran modellerden yararlanarak doğrudan öğretim yaklaşımı ile yapılan öğretimin, teşekkür etme, yardım etme ve izin isteme sosyal becerilerini kazandırmada, kazanılanların sürdürülmesinde ve genellenmesinde etkili olduğu sonuçları araştırma sonuçlarımızla benzerlik göstermektedir. Yine Crompton vd. (2023) yaptıkları araştırmada, otistik genç yetişkinlerin genel eğitimde otistik akran desteğine yönelik tutumlarını incelemiştir. Araştırmada, on üç otizmli katılımcının (sekiz erkek/beş kadın), genel okullarda

otizme özgü akran desteği fikrini ve bunun okul ortamında nasıl çalışabileceğine dair pratikleri araştırılmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde, akran desteğinin farklı zamanlardaki ihtiyaçlarına uyacak şekilde esnek olmasının yanı sıra kapsayıcı olmasının önemli olduğu tespit edilmiştir.

Özetle, beden eğitimi ve spor derslerinde 8 haftalık akran destekli yapılan ve "Oyun ve etkinliklerde farklı iletişim yollarını kullanır" kazanımı doğrultusunda gerçekleştirilen öğretim sonucunda; özel gereksinimli öğrencilerin iletişim becerilerinde olumlu değişim gözlendiği, akran desteği veren öğrencide iletişim becerilerinin başlangıç seviyeleriyle aynı kaldığı sonucuna varılmıştır. Araştırma sonuçlarımız ve ilgili literatür ışığında beden eğitimi ve spor derslerinde yapılan akran destekli öğretim sonucunda özel gereksinimli öğrencilerin iletişim becerilerindeki gelişme umut vericidir.

5.1.4. "Oyun ve etkinliklerde iş birliğinin önemini kavrar" kazanımına ilişkin sonuçlar. 8 haftalık beden eğitimi ve spor uygulamaları sonucunda "Oyun ve etkinliklerde iş birliğinin önemini kavrar" kazanımına ilişkin özel gereksinimli, akran öğrenci ve beden eğitimi ve spor öğretmeninin bulguları incelendiğinde; özel gereksinimli öğrencilerin çoğu, iş birliği yapmanın öğrenmelerini kolaylaştırdığını ve arkadaşlarının desteğiyle başarabileceklerini hissettiklerini belirtirken, akran desteği veren öğrencilerin büyük bir kısmı da özel gereksinimli arkadaşına yardım ederken arkadaşlarının öğrendiğini görünce iyi hissettiklerini ve özel gereksinimli arkadaşıyla iş birliği yaptıkları zaman mutlu hissettiklerini belirtmiştir. Dersi yürüten beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin tamamına yakını özel gereksinimli öğrencilerin iş birliği geliştirmesi konusunda olumlu görüş bildirmişlerdir. Özel gereksinimli öğrencilerin, akran arkadaşıyla uygulama yapmasının etkinliklere katılımını artırdığını, materyallerin derse getirilip götürülmesi ve korunması konusunda öğretmenlerine olumlu davranışlar sergilediklerini, sınıfta iş birliği ve takım ruhunun oluştuğunu belirtmişlerdir.

Araştırmamıza benzer olarak Adanır (2020), zihin yetersizliği bulunan çocuklarda akran eğitimine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlenmek amacıyla yaptığı çalışmada, Bingöl il merkezinde ve Genç ilçe merkezinde görev yapan 30 (15 özel eğitim öğretmeni ve kaynaştırma öğrencisi olan 15 sınıf öğretmeni) öğretmenle yarı

yapılandırılmış görüşmeler yapmıştır. Yapılan çalışmanın sonuçlarına göre; akran eğitiminin, özel eğitim öğretmenleri ve kaynaştırma öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin zihin yetersizliği bulunan çocuklarda iş birliğinin arttığını belirtmesi sonucu araştırma sonuçlarımızla örtüşmektedir. Benzer şekilde Gökgöz yaptığı araştırmasında (2013), 8-11 yaş aralığında zihin yetersizliği bulunan öğrencilerin katıldığı (n= 14, hafif ve orta düzeyde yetersizlik) 6 haftalık uyarlanmış beden eğitimi programının motor beceri ve sosyal bağlantıya etkilerini incelemiştir. Kontrol grubuna standart milli eğitim müfredatında bulunan konular işlenirken, deney grubuna "Everyone Can" isimli uyarlanmış beden eğitimi programı uygulanmıştır. Bulgular sonucunda; uyarlanmış beden eğitimi programına katılmış öğrencilerin sosyal bağlantı düzeylerinde özellikle akranlarla ve yetişkinlerle bağlantıya geçmede anlamlı artışlar tespit edilmesi araştırma sonuçlarımızla paraleldir. Yine, Gündüz ve Üner (2019) akran eğitimi modelinin satranç öğreniminde uygulanması ve değerlendirilmesi amacıyla, karma bir model ile 10 hafta boyunca 25 öğrencinin satranç bilgi düzeylerini değerlendirmiştir. Çalışmanın sonucunda akran sorumluluk alma, paylaşma, yardımlaşma ve iletişim becerilerindeki artışın yanı sıra öğrencilerde sosyal ve duygusal başarılar da elde edilmiştir. Yapılan benzer bir çalışmada akran aracılı beceri genelleme etkinlikleri tipik gelişim gösteren öğrencilerin hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan akranlarına yönelik sosyal kabullerinde olumlu etki göstermesi (Sardohan Yildirim vd., 2022) araştırma sonuçlarımızla paralellik göstermektedir.

Başka bir çalışmada Klavina ve Block (2008), akran eğitiminin ağır ve çoklu yetersizliği bulunan ilkokul çağındaki öğrenciler ile yetersizliği olmayan akranları arasındaki fiziksel, öğretimsel ve sosyal etkileşim davranışları üzerindeki etkisini değerlendirmiştir. Çalışma öğretmen yönlendirmeli, akran aracılı ve gönüllü akran desteği olmak üzere üç öğretim desteği koşulu altında kapsayıcı genel beden eğitimi ortamlarında yürütülmüştür. Araştırma sonucunda; akran aracılı ve gönüllü akran desteği koşullarında, ağır ve çoklu yetersizliği bulunan öğrenciler ve akranları arasındaki eğitici ve fiziksel etkileşim davranışları artarken, sosyal etkileşimlerin düşük kaldığı sonucuna ulaşılması araştırma sonuçlarımızla benzerlik göstermektedir.

Özetle, beden eğitimi ve spor derslerinde 8 haftalık akran destekli yapılan ve "Oyun ve etkinliklerde iş birliğinin önemini kavrar" kazanımı doğrultusunda gerçekleştirilen öğretim sonucunda; özel gereksinimli öğrencilere öğrenme kolaylığı sağladığı, başarı

hissi oluşturduğu, iş birliği becerilerinde gelişme sağladığı, sorumluluk bilincinde gelişme sağladığı, etkinliklere katılma isteğinde artış olduğu sonucuna varılmıştır. Bunun yanında akran desteği veren öğrencilerde de iyi ve mutlu hissetme, sınıfta ise takım ruhu oluşması konusunda pozitif yönde etkisi olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırma sonuçlarımız ve ilgili literatür ışığında, beden eğitimi ve spor dersinin iş birliği gerektiren bir ders olduğunu düşünürsek, öğrencilere uygun süre ve ortam sağlandığında iş birliğine yönelik olumlu davranışlar sergilediklerini görmekteyiz.

5.1.5. "Sporlara hazırlayıcı oyun ve etkinliklerde adil oyun anlayışına uygun davranır" kazanımına ilişkin sonuçlar. 8 haftalık beden eğitimi ve spor uygulamaları sonucunda "Sporlara hazırlayıcı oyun ve etkinliklerde adil oyun anlayışına uygun davranır" kazanımına ilişkin özel gereksinimli, akran öğrenci ve beden eğitimi ve spor öğretmeninin bulguları incelendiğinde; özel gereksinimli öğrencilerin görüşlerinde adil oyun anlayışına uygun davranış temasına ilişkin bir bulguya rastlanmamıştır. Bunun sebebi olarak, özel gereksinimli öğrencilerin diğer arkadaşları kadar kazanma hırsının olmamasından kaynaklı olduğu düşüncesindeyiz. Akran desteği veren öğrencilerin az bir kısmı oyunlarda ihtiyaç hissettiklerinde özel gereksinimli arkadaşlarıyla karşılıklı yardımda bulunduklarını, özel gereksinimli arkadaşlarının olumsuz davranış sergilemediklerini belirtmişlerdir. Dersi yürüten beden eğitimi ve spor öğretmenlerinden biri özel gereksinimli öğrencisinin uyumlu davranışlar gösterip kaybedince normal karşıladığını belirtirken, öğretmenlerin çoğunluğu özel gereksinimli öğrencinin kaybetmeyi veya kazanmayı çok önemsemediğini belirtmişlerdir. Dersi yürüten beden eğitimi ve spor öğretmenlerinden biri özel gereksinimli öğrencilerde kaybetmeye yönelik olumsuz davranış gözlenmemesinin nedenini ailenin yetiştirme tarzından kaynaklı olabileceği görüşündedir.

İlgili literatür incelendiğinde; Güneş (2008), 4-6 yaş zihin yetersizliği bulunan çocukların davranış sorunlarını incelemiştir. Bu kapsamda, 113 hafif düzeyde, 124 orta düzeyde ve 93 ağır düzeyde zihin yetersizliği bulunan toplam 330 birey ile araştırma yürütülmüştür. Araştırma sonuçları incelendiğinde; zihin yetersizliğinin derecesine göre davranış sorunları artmaktadır. Benzer şekilde Güneş (2022), 2006-2007 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulanan beden eğitimi ve spor öğretim programı özel

amaçlarından 8 maddeye (iletişim, iş birliği, adil oyun (fair play), sosyal sorumluluk, liderlik, doğaya duyarlılık ve farklılıklara saygı) yönelik öğretmen görüşlerini incelemek amacıyla 20 beden eğitimi ve spor öğretmeniyle görüşmeler yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin uygulama olarak yaptığı çalışmaların başında takım sporları ve eğitsel oyunlarda öğrencilerin adil oyun anlayışı doğrultusunda davranmaya yöneltecek etkinliklere yer verilmeye çalışıldığı saptanmıştır. Bu oyunlar sırasında karşılaşılan sportmenlik dışı hareketlere anında müdahale edilerek öğrencilerin adil oyun ruhuna uygun davranmaları sağlanmaya çalışıldığı sonucuna varılmıştır.

Özetle, beden eğitimi ve spor derslerinde 8 haftalık akran destekli yapılan ve "Sporlara hazırlayıcı oyun ve etkinliklerde adil oyun anlayışına uygun davranır" kazanımı doğrultusunda gerçekleştirilen öğretim sonucunda; özel gereksinimli öğrencilerde genel olarak değişim gözlenmemiştir sonucuna varılmıştır. Araştırma sonuçları kapsamında öğrencilerin etkinliklerde kazanma ve kaybetme durumlarını çok önemsememelerinin nedenini yeterince yarışma yapmadıklarından kaynaklı olabilir. Sevdikleri branşlara özgü yapılacak sınıf içi yarışmalar, kazanma ve kaybetmeye yönelik tutumlarını daha iyi ortaya koyabilir düşüncesindeyiz. Ayrıca zihin yetersizlik düzeyinin düşük olması olumsuz davranış sergilememede önemli rol oynamaktadır. Yetersizlik düzeyi arttıkça olumsuz davranışların arttığı ilgili literatürde belirtilmiştir.

5.1.6. Elde edilen diğer sonuçlar. 8 haftalık beden eğitimi ve spor uygulamaları sonucunda özel gereksinimli, akran öğrenci ve beden eğitimi ve spor öğretmeni ile yapılan görüşmeler sonucunda kazanımlar dışında belirtilen görüşler "diğer" kategorisinde ele alınmıştır. Diğer kategorisindeki görüşler incelendiğinde; özel gereksinimli öğrencilerin bir kısmı sınıftaki arkadaşlarının yardımını istemediğini, öğretmeninden öğrenmek istediğini belirtirken, diğer özel gereksinimli öğrenciler de arkadaşının desteğiyle becerilerini geliştirdiğini, arkadaşından aldığı destekle kendini iyi ve mutlu hissedip başarabileceğini hissettiğini belirtmiştir. Akran desteği veren öğrencilerin çoğunluğu arkadaşlarındaki öğrenmelerden dolayı kendilerini başarılı hissettiklerini, mutlu olduklarını, uygulama sayesinde ön yargılarının kalktığını, paylaşmanın arttığını, daha rahat empati kurduklarını

belirtmiştir. Akran desteği veren diğer bir öğrenci de öğrenme gerçekleşirken sabırlı olmanın önemli olduğunu belirtmiştir.

Dersi yürüten beden eğitimi ve spor öğretmenleri; uygulamanın geri planda kalan özel gereksinimli öğrencilerin katılım sağlanmasına olanak sağladığını, diğer arkadaşlarıyla beraber oyun oynamaya başladıkları için özel gereksinimli öğrencinin katılma isteğinin arttığını belirtirken, akran desteği veren öğrencide de özgüven duygusunu geliştirdiğini belirtmişlerdir. Ayrıca uygulama sayesinde öğretmenlerin de akran destekli öğretim hakkında farkındalıklarının arttığını dile getirmişlerdir. Daha önce akran destekli öğretim yöntemini kullanmayan öğretmenler faydasını gözlemlediklerini ve kullanmaya başlayacaklarını belirtmiştir.

İlgili literatür incelendiğinde; Türkçüer (2021), hafif düzey zihin yetersizliği bulunan öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve beceri düzeylerine göre düzenlenen uyarlanmış beden eğitimi ve spor aktivitelerinin, yaşam kalitesi üzerine etkilerini incelemek amacıyla 6 hafta boyunca haftada 2 gün 1 ders saati boyunca 37 (19 kız, 18 erkek) öğrenciye uygulama yaptırmıştır. Çalışma sonucunda, uyarlanmış beden eğitimi ve spor etkinliklerinin hafif düzey zihin yetersizliği bulunan bireylerin toplam yaşam kalitesini artırabileceği sonucu araştırma sonuçlarımızla benzeşmektedir. Benzer şekilde Brock vd. (2016) çalışmalarında, öğretmenler tarafından çoklu araştırma tasarımı kullanılarak dört yardımcı profesyonele, genel eğitim sınıflarında ağır yetersizliği olan dört ortaokul öğrencisine yönelik akran desteği eğitimi uygulaması yaptırmıştır. Sonuç olarak, verilen eğitim yardımcı profesyonellerin akran desteği düzenlemelerini kolaylaştırmasını ve yetersizliği olan öğrenciler için akranlardan gelen desteği ve etkileşimi artırmasını sağlamıştır. Ayrıca ortaokul sınıflarında dört öğrenciden üçünün akran ortaklarıyla çalışırken bireyselleştirilmiş akademik hedeflerinde önemli ilerleme kaydettiği sonucuna ulaşılması araştırma sonuçlarımızla örtüşmektedir. Yine Klavina ve Block (2008), akran eğitiminin ağır ve çoklu yetersizliği bulunan ilkokul çağındaki öğrenciler ile yetersizliği olmayan akranları arasındaki fiziksel, öğretimsel ve sosyal etkileşim davranışları üzerindeki etkisini değerlendirmiştir. Çalışma öğretmen yönlendirmeli, akran aracılı ve gönüllü akran desteği olmak üzere üç öğretim desteği koşulu altında kapsayıcı genel beden eğitimi ortamlarında yürütülmüştür. Araştırma sonucunda; ağır ve çoklu yetersizliği bulunan öğrenciler ve öğretmenler arasındaki etkileşimler destek verilen sürenin sonuna doğru azalmıştır. Uygulamalar

boyunca tüm hedef öğrenciler için aktivitelere katılım süreleri artmıştır. Yapılan çalışmalar ve araştırma sonuçlarımız paralellik göstermektedir.

Ayrıca Cook (2017), akran desteği düzenlemesinin hem OSB tanılı öğrenciler hem de akranlarının akademik başarıları ve müdahaleye ilişkin algıları üzerinde ne gibi bir etkisi olduğunu belirlemek ve ayrıca akran ortaklarının akran desteği düzenlemelerinde hangi destekleri kullandığını daha iyi anlamak amacıyla çalışmıştır. OSB tanılı öğrenciler ve akranlarıyla yapılan gözlemler, çalışma örnekleri ve görüşmeler sonucunda öğrencilerin destekten memnun kaldıklarını, akran desteği düzenlemesi öncesinde ve sırasında ek yetişkin desteğine ve eğitime ihtiyaç duyulduğu ve OSB tanılı öğrencilerin ve akranlarının birbirlerini ve ilişkilerini anlamalarına yardımcı olmak için zamana ihtiyaç olduğu sonucu araştırma sonuçlarımızda örtüşmektedir.

Başka bir çalışmada Selimoğlu ve Aydın (2019), akran öğretiminin zihin yetersizliği olan bireylerin sosyal kabulü ve benlik saygısına etkisini incelemiştir. Normal gelişim gösteren bireylerle yapılan bilgilendirme toplantılarının (ayrıştırılmış ortamlarda) ve zihin yetersizliği olan bireylerin normal gelişim gösteren akranlarına beceri öğrettikleri atölye etkinliklerinin, zihin yetersizliği olan bireylerin sosyal kabul düzeylerine olan etkisi ve benlik saygısı puanlarının atölye etkinliğine katılma (öğreten akran olarak) durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. 25 zihin yetersizliği olan ve 105 normal gelişim gösteren öğrenci ile 3 farklı tarihte atölye etkinlikleri ve aynı gün 2 seans şeklinde bilgilendirme etkinlikleri uygulanmıştır. Veriler sonucunda normal gelişim gösteren öğrencilerle gerçekleştirilen atölye etkinliklerinin, özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabulü arttırmada etkili olduğu tespit edilmiştir. Bilgilendirme etkinliği normal gelişim gösteren bireylerin sosyal kabul tutumları üzerinde herhangi bir değişiklik yaratmamıştır. Yapılan benzer bir çalışmada; Scheef ve Buyserie (2020), akran desteği düzenlemelerinin faydalarını daha iyi anlamak amacıyla zihinsel ve gelişimsel yetersizliği olmayan 24 lise öğrencisi tarafından yazılan yansıtma makalelerinin içerik analizi yapılması sonucunda, araştırma sonucumuza paralel olarak öğreten öğrencinin çalışma deneyimi sonucunda öğrencilerin engelliliğin ötesine geçerek akranlarını oldukları gibi görebildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Yine Patlar vd. (2018) normal gelişim gösteren çocuklar ile hafif düzeyde zihin yetersizliği olan çocukların rekreatif etkinlikler aracılığı ile

kaynaştırılması sonucunda oluşan bakış açılarını incelemiştir. Bulgular sonucunda, uygulanan ön-test sonrasında normal gelişim gösteren çocukların yetersizliği bulunan çocuklar hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve daha önce ortak hiçbir aktivitede yer almadıkları ortaya çıkmıştır. Uygulama sonrası yapılan son testte ise normal gelişim gösteren çocukların zihin yetersizliği bulunan çocuklara yönelik hem davranış hem de bakış açılarında gelişme olmuştur. Yapılan çalışmalar araştırma sonuçlarımızla paralellik göstermektedir.

Benzer olarak Crompton vd. (2023), yaptıkları araştırmada, otistik genç yetişkinlerin genel eğitimde otistik akran desteğine yönelik tutumlarını incelemiştir. Araştırmada, on üç otizmli katılımcının (sekiz erkek/beş kadın), genel okullarda otizme özgü akran desteği fikrini ve bunun okul ortamında nasıl çalışabileceğine dair pratikleri araştırılmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde, otizmli gençlerin akran desteği fikri konusunda hevesli oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Boyle vd. (2012), İskoçya'daki bir yerel yönetimdeki üç ortaokuldan 43 öğretmenle kaynaştırmayla ilgili bir dizi konu hakkında röportaj yapılan bir çalışmayı rapor ettikleri makalede ortaya çıkan önemli temalardan biri personel grupları içindeki akran desteğinin önemidir. Öğretmenlerin kaynaştırma konusunda olumlu tutumlara sahip olduğu, akran öğreticilerin özel ihtiyaçları olan çocukları başarıyla derse dahil edebildikleri için değerli bir bileşen oldukları araştırma sonuçlarımıza benzer olarak vurgulanmıştır.

Başka bir çalışmada Yaşın ve İlhan (2021), beden eğitimi öğretmenlerinin (n= 210) zihin yetersizliği olan bireylerin sportif etkinliklerine yönelik tutum profillerini farklı değişkenlere göre incelemiştir. Bulgular incelendiğinde, zihin yetersizliği olan bireylerin sportif etkinliklerine yönelik tutum bakımından beden eğitimi öğretmenleri arasında fark olmaması sonucuna ulaşılmıştır. Buna bağlı olarak, son yıllarda eğitim-öğretim ortamlarında, medyada, sosyal hayatta resmi ve sivil toplum kuruluşları tarafından özel gereksinimli bireylere yönelik farkındalık etkinliklerinin artması, öğretmenlere yönelik özel gereksinimli bireylerle ilgili hizmet içi eğitimlerin yaygınlaşmasının olumlu bir yansıması olabileceği sonucu araştırma sonucumuzla örtüşmektedir.

Özetle, beden eğitimi ve spor derslerinde 8 haftalık akran destekli gerçekleştirilen öğretim sonunda kazanımlar dışında elde edilen diğer bulgular sonucunda; uygulama

özel gereksinimli öğrencilerin katılımına olanak sağlamış, özel gereksinimli ve akran desteği veren öğrencilerde mutluluk duygusu, başarı duygusu gelişmiştir. Akran desteği veren öğrencide ön yargıları kaldırmış, paylaşma becerisi ve empati duygusunu, özgüvenini, geliştirmiştir. Dersi yürüten beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin farkındalığını artırdığına yönelik pozitif yönde etkisi olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırma sonuçlarımız ve ilgili literatür ışığında, beden eğitimi ve spor derslerinde, özel gereksinimli ve akran öğrencilere uygun zaman ve uygun ortamlar sağlandığında umut verici sonuçlar elde edildiği, ayrıca beden eğitimi ve spor öğretmenlerine bilgilendirici çalışmaların yapılmasının akran destekli öğretimde etkili olduğunu söyleyebiliriz.

5.2. Öneriler

1. Milli Eğitim Bakanlığı aracılığıyla beden eğitimi ve spor öğretmenlerine akran destekli öğretimle ilgili hizmet içi eğitim seminerleri verilebilir.
2. Okullarda rehber öğretmenler aracılığıyla tüm öğrencilere akran destekli öğretim hakkında bilgilendirme yapılabilir.
3. Beden eğitimi ve spor öğretmenleri derslerinde akran destekli öğretimi sıklıkla kullanabilir.
4. Normal gelişim gösteren öğrencilerin ailelerine özel gereksinimli öğrencilerin gelişimleriyle ilgili bilgilendirici çalışmalar yapılabilir.
5. Normal gelişim gösteren öğrenciler ve ailelerine akran destekli öğretim hakkında bilgilendirme yapılabilir.
6. Özel gereksinimli öğrencilerin ailelerine akran destekli öğretim hakkında bilgilendirme yapılabilir.
7. Gençlik merkezleri tarafından özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren öğrencilerin beraber katılabileceği ortak etkinlikler düzenlenebilir.
8. Gönüllü eğitim çalışanları tarafından okullarda akran destekli yapılan eğitimin örnek uygulaması hem öğretmenlere hem öğrencilere yerinde gösterilebilir.

KAYNAKLAR

(Nevşehir.edu.tr, 2019). *Ders 10*: Akran Öğretimi [Ders notları] https://sistem.nevsehir.edu.tr/bizdosyalar/907bf6a0b49d594e1c5987d23648a5ea/Beden%20E%C4%9Fitimi%20ve%20Spor%20%C3%96%C4%9Fretimi%2010.%20Hafta.pptx erişim tarihi: 08.01.23.

Adanır, S. (2020). *Zihinsel engelli çocuklarda akran eğitimine ilişkin öğretmen görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Ağır, S. (2020). *Bütünleşik beden eğitimi dersi ve yaratıcı drama eğitiminin ortaokul öğrencilerinin özel gereksinimli akranlarına yönelik tutumları ve empati becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Gedik Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Ağırtaş, R. (2017). *Ortaokullarda beden eğitimi ve spor dersinde akran eğitiminin etkililiği: Fiziksel etkinlik kartlarının kullanımı (Elazığ İl Örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Allen K. E. ve Cowdery, G. E. (2012). *The exceptional Child-Inclusion in Early Childhood Education*. (7. Baskı). Wadsworth Publishing.

Alptekin, S. ve Özyürek, M. (2013). Akranların sosyal becerilere model olduğu doğrudan öğretimin zihinsel engelli öğrencinin sosyal becerileri kazanması sürdürmesi genellemesi ve sosyal kabulüne etkisi. *The Journal of Academic Social Science Studies 6*(8), 31-58.

American Psychiatric Association: *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (2022). Fifth Edition, Text Revision. Washington, DC, American Psychiatric Association.

Anderson, D. (1989). *The discipline and the profession. Foundations of Canadian physical education, recreation, and sports studies*. Dubuque, IA: Wm. C. Brown Publishing.

Atay, M. (2005). *Çocukluk Döneminde Gelişim*, Ankara, Kök Yayıncılık.

Atıcı, R. (2014). Kaynaştırma öğrencilerinin okul hayatında yaşadığı zorluklar. *Turkish or Studies, 9*(5), 279-291.

Atkın, N. (2011). Kaynaştırma. H. Avcıoğlu (Ed.), *İlköğretimde Özel Eğitim* İçinde (19-64). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Baran, F. (2005). *Özel olimpiyatlarda kaynaştırılmış futbol takımındaki fiziksel aktivite düzeyi ve davranış değişimlerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Antalya.

Barker, D., Quennerstedt, M. ve Annerstedt, C. (2015). Learning through group work in physical education: A symbolic interactionist approach. *Sport, Education and Society, 20*(5), 604-623. https://doi.org/10.1080/13573322.2014.962493

Batu, S. ve Diken, İ. H. (2013). Kaynaştırmaya Giriş. İ. H. Diken (Ed.), *İlköğretimde Kaynaştırma* İçinde (2-23). Ankara: Pagem Akademi.

Beam, W. ve Adams, G. (2013). *Egzersiz Fizyolojisi* (Özer K., Çev.), Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık.

Bıyıklı, L. (1988). Ülkemizde zihinsel özürlü çocukların eğitimindeki güçlükler ve çözüm yolları, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *20*, (1-2).

Boyle, C., Topping, K., Jindal-Snape, D. ve Norwich, B. (2012). The importance of peer-support for teaching staff when including children with special educational needs. *School Psychology International, 33*(2), 167-184. https://doi.org/10.1177/0143034311415783.

Brock, M. E., Biggs, E. E., Carter, E. W., Cattey, G. N. ve Raley, K. S. (2016). Implementation and generalization of peer support arrangements for students with severe disabilities in inclusive classrooms. *The Journal of Special Education, 49*(4), 221-232. https://doi.org/10.1177/0022466915594368.

Brock, M. ve Huber, H. (2017). Are peer support arrangements an evidence-based practice? A systematic review. *The Journal of Special Education. 51*. https://doi.org/10.1177/0022466917708184.

Carter, E. W., Moss, C. K., Hoffman, A., Chung, Y.C. ve Sisco, L. (2001). Efficacy and social validity of peer support arrangements for adolescents with disabilities. *Exceptional Children, 78*, 107-125.

Carter, E. W., Sisco, L. G., Brown, L., Brickham, D. ve Al-Khabbaz, Z. A. (2008). Peer interactions and academic engagement of youth with developmental disabilities in inclusive middle and high school classrooms. *American Journal on Mental Retardation, 113*, 479-494. https://doi.org/10.1080/09362830802198427

Cervantes, C. M., Lieberman, L. J., Magnesio, B. ve Wood, J. (2013). Peer Tutoring: Meeting The Demands of Inclusion in Physical Education Today. *Journal Of Physical Education, Recreation & Dance, 84*(3), 43-48.

Chen, Y. C., Tu, Y. K., Huang, K. C., Chen, P. C., Chu, D. C., Lee, Y. L. (2014). Pathway from central obesity to childhood asthma. Physical fitness and sedentary time are leading factors. *American Journal of Respiratory and Critical Care Medicine, 189*(10), 1194-1203.

Chernukha, N., Petrova, M., Vasylieva-Khalatnykova, M., Krupnyk, Z. ve Krasilova, Y. (2021). The role of the sociocultural environment of inclusion in the modern educational institution. *International Journal of Higher Education, 10*(3), 211-222.

Cohen, L., Manion, L. ve amp; Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (5th Ed.). London and New York: Routledge Falmer.

Cook, M. (2017). *Peer support arrangements in the inclusive middle school setting: an in-depth look from observations, work samples and participant perspectives. a dissertation submitted to the faculty of the University of Michigan - Flint in partial fulfillment of the requirements for the degree of* (Doctor of Education). University of Michigan, Flint

Copeland, S., McCall, J., Williams, C. R., Guth C., Carter, E., Fowler, S., Presley, J. A. ve Hughes, C. (2002). High school peer buddies. *Teaching Exceptional Children, 35*(1), 16-21.

Creswell, J. (2013). Qualitative inquiry and research design: Five qualitative approaches to Inquiry. In L. Habib, K. Koscielak, B. Bauhaus, & M. Masson

(Eds.), *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five approaches* (3rd ed.; pp. 69-110). Thousand Oaks, CA: Sage.

Crompton, C. J., Hallett, S., Axbey, H., McAuliffe, C. ve Cebula, K. (2023). 'Someone like-minded in a big place': Autistic young adults' attitudes towards autistic peer support in mainstream education. *Autism, 27*(1), 76-91. https://doi.org/10.1177/13623613221081189.

Çağlar, D. (2019). Öğretilebilir Geri Zekalı Çocukların Eğitimi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES), 9*(1), 465-485. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000459.

Çevik, O. ve Kabasakal, K. (2013). Spor etkinliklerinin, engelli bireylerin toplumsal uyumuna ve sporla sosyalleşmelerine etkisinin incelenmesi. *International Journal of Social and Economic Sciences, 3*(2), 74-83.

Çulhaoğlu-İmrak, H. ve Sığırtmaç, A. (2009). Kaynaştırma uygulanan okulöncesi sınıflarında akran ilişkilerinin incelenmesi. *International Journal of Early Childhood Special Education, 3*(1),38-65.

Demir, M. K. ve Açar, S. (2010). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin düşünceleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30*(3), 749-770.

Demirel, N. (2008*). Zihinsel engelli çocuklarda denge eğitimi çalışmalarının bazı özbakım becerileri üzerine etkisinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Dere-Çiftçi, H. (2007). *Zihinsel engelli çocuklara renk kavramını kazandırmada eş zamanlı ipucuyla öğretimin bireysel ve grup eğitimindeki etkisinin karşılaştırılması* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Deshpande, P. ve Ahmed, I. (2019, February- March). *Evaluation of Peer Instruction for Cybersecurity Education*. In Proceeding of the 50th ACM Technical Symposium on Computer Science Education (SIGCSE'19), Minneapolis.

Duman, S. (2003). *Öğretim programının öğretmen görüşleriyle değerlendirilmesi özel eğitim sınıflarında uygulanan beden eğitimi dersi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sağlık bilimleri Enstitüsü, Konya.

Eğitim Bilişim Ağı, (2020). *Akran öğreticiliği öğretmenler için el kitabı*. Erişim adresi: http://cdn.eba.gov.tr/kitap/akran.

Ekizoğlu, Ö. ve Acet, M. (2023). Zihinsel engelli çocuklar için beden eğitimi ve eğitsel oyunların önemi. M. Ulukan, Y. Şahinler ve D. Sevinç Yılmaz (Ed.), *Spor, Eğitim ve Psikososyal İncelemeler* (1-7). İzmir: Duvar Yayınları.

Ellis, D. N., Wright, M. ve Cronis, T. G. (1996). A description of the instructional and social interactions of students with mental retardation in regular physical education. *Integrated Physical Education, 31*(3), 235-241.

Ernst, M. ve Byra, M. (1998). Pairing learners in the reciprocal style of teaching: Influence on student skill, knowledge and socialization. *Physical Educator, 55*, 24-37.

Esentürk, O. K. (2019). Kaynaştırma eğitimi alan çocuklara uygulanan akran aracılı uyarlanmış fiziksel aktivite programının etkilerine yönelik ebeveyn ve öğretmen görüşleri. *Akdeniz Spor Bilimleri Dergisi, 2*(2), 88-101.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. ve amp; Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (7. ed). New York: McGraw-Hill.

Friend, M. (2022). *Special education*. New Jersey: Pearson.

Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D. ve Shamberger, C. (2010). Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 20*(1), 9-27.

Gökgöz, Y. (2013*). Zihin engelli öğrencilerin katıldığı uyarlanmış beden eğitimi programının motor ustalık ve sosyal gelişime etkilerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Güleryüz, Ş. O. (2009). *Kaynaştırma eğitimine devam eden engelli öğrencilerin akranları ile ilişkilerinde karşılaştıkları sorunların değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.

Gündüz, N. ve Üner, U. (2019). Application and evaluation of peer education model in chess learning. *The Journal of Eurasia Sport Sciences and Medicine, 1*(3), 103-115.

Güneş, G. (2008*). 4-6 yaş zihin engelli çocukların davranış sorunlarının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Güneş, U. (2022). *Beden eğitimi ve spor öğretim programında yer alan sosyal beceriler üzerine nitel bir araştırma: uygulama, engeller ve öneriler* (Yüksek lisans tezi). Siirt Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Siirt.

Güven, Y. ve Aydın, A. (2007). Özel gereksinimli çocuklar için akran öğretimine ilişkin ilköğretim öğretmenlerinin görüşleri. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7*(1), 415-432.

Hammond, J. (1996). *Developing and implementing a physical education program that improves the physical education service to students with disabilities at an elementary school through inclusion* (Doctor of Education). Nova Southeastern University, Florida.

Individuals with Disabilities Education Act Amendments of (2004). 11 Stat. 37 U.S.C. Section 1401. Erişim adresi: https://www.govinfo.gov/content/pkg/USCODE-2011-title20/html/USCODE-2011-title20-chap33-subchapI.htm.

Iserbyt, P., Madou, B., Vergauwen, L. ve Behets, D. (2011). Effects of peer mediated instruction with task cards on motor skill acquisition in tennis. *Journal of Teaching in Physical Education, 30*, 31-50.

İlhan, E. L. ve Esentürk, O. K. (2014). Zihinsel engelli bireylerde sporun etkilerine yönelik farkındalık ölçeği (ZEBSEYFÖ) geliştirme çalışması. *CBÜ Beden Eğitimi Ve Spor Bilimleri Dergisi, 9*(1), 19-36.

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

İnal, A. N. (2000). *Beden Eğitimi ve Spor Bilimine Giriş*. Konya: Deren Ofset ve Matbaacılık.

Jacunski, C. C. (2001). *The effects of peer tutoring and direct instruction on the social studies skills performance of elementary school children with learning*

disabilities in inclusion and self-contained settings. Dowling College Oakdale, New York.

Karacan, Ç. (2013). Kaynaştırma grubu ile eğitilebilir zihinsel engelli grubun ritm ve dans çalışmaları yoluyla beceri düzeylerinde meydana gelen değişimlerin incelenmesi. *İstanbul Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi, 3*, 132-136.

Karakurt, A. (2017). *Zihinsel engelli ergenlerin sosyalleşmesinde sportif aktivitelerin etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 5*(2),1-13.

Kasser, S. ve Lytle, R. (2013). *Inclusive physical activity: Promoting health for a lifetime,* Champaign IL: Human Kinetics.

Keleş, O. ve Emiroğlu, T. (2020). Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları. A. Dikici Sığırtmaç (Ed.), *Erken çocuklukta özel eğitim ve kaynaştırma* (ss. 22-41). Ankara: Pegem Akademi.

Klavina, A. ve Block, M. E. (2008). The effect of peer tutoring on interaction behaviors in inclusive physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly, 25*(2), 132-158. https://doi.org/10.1123/apaq.25.2.132.

Kocakaya, M. (2006). *Engelli çocuğa sahip ailelerin pisiko-sosyal durumu ve tepkileri*. Malabadi Diyarbakır Eczacı Odası Bülteni.

Koç, A. (2020). *Bulut tabanlı akran öğretiminin öğretmen adaylarının akademik başarı, iletişim becerileri ve derse ilişkin tutumları* (Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Konar, N., ve Şanal, A. (2018, Eylül). *Engelli öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik tutumlarının incelenmesi.* International 2nd Academic Sports Research Congress, Batum.

Korkusuz, S. (2019). *Fiziksel etkinlik ve dikkat eğitimi uygulamalarının zihinsel engelli öğrencilerin motor beceri, görsel bellek, algı ve dikkat düzeylerine etkisi* (Yüksek lisans Tezi). Uşak Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Uşak.

Korner, M. ve Hopf, M. (2014). Cross-age peer tutoring in physics: Turors, tutees, and achievement in electricity. *International Journal of Science and Mathematics Education*, *13*(5), 1-25.

Kotelnicki, J. L. (2018). *Use of peer buddies in adaptive physical education* (Master Thesis). Rowan University, New Jersey-Glassboro.

Kuckartz, U. ve Radiker, S. (2019). *Analyzing Qualitative Data with MAXQDA: Text, Audio, and Video.* The USA: Springer.

Kulaksızoğlu, A. (2003). *Farklı gelişen çocuklar*. İstanbul: Epsilon.

Kusuma, A. ve Ramedevi, K. (2013). Inclusive education-teacher competencies. *Shanlax International Journal Of Education, 1*(3), 24-40.

Li, C. (2023). Investigating the tensions and negotiations on the site of peer tutoring in second language writing in higher education. *System, 113*, 1-12. https://doi.org/10.1016/j.system.2023.102980.

Lieberman, L. J. ve Houston-Wilson, C. (2017). *Strategies for inclusion: Physical education for everyone*.Third edition. | Champaign, IL : Human Kinetics.

Lumpkin, A. (2005). *Physical education, exercise science, and sport studies*. New York: McGraw Hill.

Mag, A. G, Sinfield, S. ve Burns, T. (2017). The benefits of inclusive education: New challenges for university teachers. *MATEC Web of Conferences 121*(1):12011. https://doi.org/10.1051/matecconf/201712112011.

Marshall, C. ve Rossman, G. B. (1999). *Designing Qualitative Research*, 3rd Edition, California: International Educational and Professional Publisher.

McCurdy, E. E. ve Cole, C. L. (2014). Use of a peer support intervention for promoting academic engagement of students with autism in general education settings. *Journal of Autism and developmental Disorders, 44*(4), 883-893. https://doi.org/10.1007/s10803-013-1941-5.

Menteş, H. S. ve Aktaş Arnas, Y. (2021). Okul öncesi kaynaştırma sınıfındaki otizmli bir çocuğun akran ilişkilerinin incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 52*, 439-464. https://doi.org/10.53444/deubefd.926836.

Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.

Metin, E. N. (2014). Kaynaştırma. Baykoç, N. (Ed.), *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim* (s. 87-104). Ankara: Eğiten Kitap.

Milli Eğitim Bakanlığı (2010). *MEGEP (Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi): Çocuk Gelişimi ve Eğitimi-Kaynaştırma Eğitimi*. Ankara. Erişim Adresi: https://megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/Kayna%C5%9Ft%C4%B1rma%20E%C4%9Fitimi.pdf.

Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik Ve Danışma Hizmetleri, (2010). Okullarımızda neden niçin nasıl kaynaştırma yönetici, öğretmen ve aile kılavuzu. Ankara. Erişim Adresi: https://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/yayimlar/kaynastirma/kaynastirma.pdf Erişim tarihi 08.01.23.

Milli Eğitim Bakanlığı, (2013). Çocuk gelişimi ve eğitimi-Kaynaştırma eğitimi. Ankara. Erişim Adresi: https://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/Kayna%C5%9Ft%C4%B1rma%20E%C4%9Fitimi.pdf. Erişim Tarihi: 25.03.2024

Milli Eğitim Bakanlığı, (2015). *Çocuk gelişimi (zihinsel engelliler)*. Ankara. Erişim Adresi: http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/Zihinsel%20Engelliler.pdf Erişim tarihi: 25.04.2023.

Milli Eğitim Bakanlığı, (2015b). *T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, Özel Eğitim Ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü Kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamaları kılavuz kitapçığı*. Erişim Adresi: https://orgm.meb.gov.tr/www/kaynastirma-yoluyla-egitim-uygulamalarikilavuz-kitapcigi- yayımlandı/içerik/561.

Milli Eğitim Bakanlığı, (2018) Erişim Adresi: https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2018120201950145-BEDEN%20EGITIMI%20VE%20SPOR%20OGRETIM%20PROGRAM%202018.pdf. Erişim tarihi: 19.12.22.

Milli Eğitim Bakanlığı, (2018b). Kaynaştırma bütünleştirme ortamlarına yönelik müfredat temelli bireyselleştirilmiş eğitim programı (bep) kılavuz kitabı ilköğretim. Erişim Adresi: https://icdasbigamtal.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/17/04/136845/dosyalar/2018_10/26103119_BEP_KILAVUZU_ORTAYYRETYM.pdf. Erişim Tarihi: 23.08.2023.

Mirzeoğlu, A. D., Munusturlar, S. ve Çelen, A. (2014). Akran öğretimi modelinin akademik öğrenme zamanına ve voleybol becerilerinin öğrenimine etkisi. *Spor Bilimleri Dergisi Hacettepe Journal of Sport Sciences, 25*(4), 184-202. https://doi.org/10.17644/sbd.171672.

Mousavi, S. M. (2014). The effect of peer observation on iranian EFL teachers‟ selfefficacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 136*, 181-185.

Muhammad, S. (2023). *Effects of peer tutoring instructional approaches on technical college students' achievement, ınterest and retention in basic electricity in gombe state* (Master Thesis). Department of Industrial and Technology Educatıon Federal Unıversıty of Technology, Minna.

Nawawi, U., Alnedral, Ihsan, N., Marıo, D. T. ve Mardesıa, P. (2023). The effect of learning methods and motor skills on the learning outcomes of basic techniques in volleyball. *Journal of Physical Education and Sport, 23*(9), 2453-2460. https://doi.org/10.7752/jpes.2023.09282.

Özer, D. S. (2017). *Engelliler İçin Beden Eğitimi ve Spor*. 1. Basım, Ankara: Nobel Yayım Dağıtım.

Özer, D. ve Mangır, M. (1997). Meslek okullarına devam eden eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin ve ana babalarının özellikleri. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi, 4*(1), 24-30.

Özgür, İ. (2015). *İlk Ve Ortaöğretimde Kaynaştırma Uygulamaları*. Adana: Karahan.

Patlar, M., Bayazıt, B., Uçar, S., Dolu, U. ve Tuncil, O. S. (2018). normal gelişim gösteren çocukların eğitilebilir zihinsel engelli çocuklarla rekreatif etkinlikler aracılığı ile kaynaştırılması sonucunda oluşan bakış açısının incelenmesi. *Sportif Bakış: Spor Ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, *5*(1), 26-37.

Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M, Bütün ve S.B. Demir Çev.). Ankara: Pegem Akademi.

Pehlevan, Z., ve Bal, S. İ. (2018). 13-15 yaş grubu çocuklarda spora katılımın akran ilişkileri ve sosyal destek alma üzerine etkisi. *Gazi Beden Eğitimi Ve Spor Bilimleri Dergisi, 23*(4), 191-203.

Pınar, E. S., ve Çiftçi-Tekinarslan, İ. (2003). Zihin engelli birey için hazırlanan akran aracılı sosyal beceri öğretim programının etkiliğini incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 4*(02), 13-30. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000204 08.01.2023 12.20.

Qi, J. ve Ha, A. S. (2012). Inclusion in physical education: A review of literature. *International Journal of Disability, Development & Education, 59*(3), 257-281. https://doi.org/10.1080/1034912X.2012.697737.

Reed, F. D. D., McIntyre, L. L., Dusek, J. ve Quintero, N. (2011). Preliminary assessment of friendship, problem behavior, and social adjustment in children with disabilities in an inclusive education setting. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 23*(6), 477-489.

Riester-Wood, T. (2015). *Peer supporting an inclusive school climate. Inclusive School Network*. Erişim adresi http://inclusiveschools.org/peers-supporting-an-inclusive-school-climate/ Erişim Tarihi: 12.03.2024.

Rink, J. E. (2009). *Teaching physical education for learning* (6th ed.). New York: McGraw Hill.

Sardohan Yildirim, A. E., Atbaşi, Z., & Erol, E. (2022). The effect of peer-mediated skill generalisation activities on the social acceptance of individuals with special needs in Turkey. *Education 3-13, 52*(2), 227-239. https://doi.org/10.1080/03004279.2022.2141065.

Scheef, A. ve Buyserie, B. (2020). Student development through involvement: Benefits of peer support arrangements. *Journal of At-Risk Issues, 23*(2), 1-8.

Selimoğlu, H. ve Aydın, A. (2019). Akran öğretiminin zihinsel yetersizliği olan bireylerin sosyal kabulü ve benlik saygısına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi*

Eğitim Fakültesi Dergisi, 34(3), 639-658. https://doi.org/10.16986/HUJE.2018042227.

Sencar-Tokgöz, S. (2007). *Akran öğretiminin altıncı sınıf öğrencilerinin fen bilgisi ders başarılarına ve fen dersine olan tutumlarına etkisi* (Doktora Tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Sentenac, M., Ehlinger, V., Michelsen, S. I., Marcelli, M., Dickinson, H. O. ve Arnaud, C. (2013). Determinants of inclusive education of 8-12 year-old children with cerebral palsy in 9 European regions. *Research in Developmental Disabilities, 34*(1), 588-595. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2012.09.019.

Shippy, R. (2015). *Peer support and inclusion for individuals with disabilities: Benefits for everyone*. Honors Projects. 545.Erişim Adresi: https://scholarworks.gvsu.edu/honorsprojects/545.

Short, X. F. (1995). Individualized education programs. (Ed: J. P. Winnick) *Adapted physical education and sport* (459). İllions: Human Books Campaigne.

Spilles, M., Hagen, T. ve Hennemann, T. (2019). Playing the good behavior game during a peer-tutoring intervention: Effects on behavior and reading fluency of tutors and tutees with behavioral problems. *Insights into Learning Disabilities 16*(1), 59-77.

Sucuoğlu, B. ve Kargın, T. (2014). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları* (3. Baskı). Ankara: Kök.

Sucuoğlu, B. ve Özokçu, O. (2005). Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 6*(1), 41-57. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000086.

Şahbaz, Ü., Atılgan, H. ve Aydemir, D. A. (2020). Bütünleştirmenin normal gelişim gösteren çocuklar üzerindeki etkisi ölçeğinin Türkçe formunun uyarlama çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 52*, 165-184. https://doi.org/10.21764/maeuefd.583509.

Şahin, A. (2010). *Kaynaştırma yoluyla eğitim gören öğrencilerin sosyalleşme sürecinde karşılaştığı sorunların öğretmen görüşlerine göre incelenmesi*

(Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

T.C. Aile Ve Sosyal Politikalar Bakanlığı (2014). *Engelli Ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü. Aile Eğitim Rehberi Zihinsel Engelli Çocuklar*. Ankara: Grafer Tasarım Baskı Ambalaj. Erişim Adresi: https://ekutuphane.aile.gov.tr/media/05tgmthq/aile-e%C4%9Fitim-rehberi-zihinsel-engelli-%C3%A7ocuklar.pdf.

Topping, J. K. (2005). Trends in peer learning. *Educational Psychology, 25*(6), 631-645. https://doi.org/10.1080/01443410500345172.

Toptaş-Demirci, P., Çınar, İ. ve Demirci, N. (2014). Sınıf öğretmenlerinin özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerde beden eğitimi ders programından ve kaynaştırma eğitiminden kaynaklanan sorunlarının incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2*(2), 136-150.

Turan, A. (2004). *Zihinsel engellilerde resim eğitimi* (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Turhan, C. (2007). *Kaynaştırma uygulaması yapılan ilköğretim okuluna devam eden normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Türkçüer, A. (2021). *Uyarlanmış beden eğitimi ve spor aktivitelerinin hafif zihinsel engelli bireylerin yaşam kaliteleri üzerine etkilerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.

Türkiye İstatistik Kurumu (2022). https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Gelir-Dagilimi-Istatistikleri-2022-49745 adresinden erişilmiştir. Erişim Tarihi: 09.11.23.

Ungurean, B. C., Cojocariu, A. ve Oprean, A. (2014). Investigation of morphological parameters in mentally disabled children. *Timişoara Physical Education and Rehabilitation Journal, 7*(13), 48-51.

Ünal, F. ve Toper, Ö. (2021). Genel eğitim okulundaki bir kaynaştırma öğrencisine okulda bulunan toplumsal ortamları kullanma becerisinin öğretiminde eşzamanlı ıpucuyla öğretimin etkililiği [The effectiveness of simultaneous prompting instruction in teaching an inclusion student in a general education school to use the social environments in the school]. *The Journal of International Education Science, 8*(29), 53-75. https://doi.org/10.29228/INESJOURNAL.54768.

Ünal, N. (2009). Zihinsel engelli çocukların annelerinin çocuk yetiştirme tutumları ile normal gelişim gösteren çocukların zihinsel engelli kardeşlerine yönelik davranışlarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 20*(3), 783-792.

Vuran, S. (2004). "Zeka Geriliği" S. Eripek(Ed.), Özel Eğitim (s. 43, 56). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Walther, C. S. (1997). Co-Teaching Experiences: the benefits and problems that teachers and principals report over time. *Journal of Learning Disabilities, 30*(4), 395-407.

Wang, L. (2016). Employing Wikibook project in a linguistics course to promote peer teaching and learning. *Education and Information Technologies, 21*, 453-470. https://doi.org/10.1007/s10639-014-9332-x.

Ward, P., Crouch, D. W. ve Patrick, C. A. (1998). Effects of peer-mediated accountability on opportunities to respond and correct skill performance by elementary school children in physical education. *Journal of Behavioral Education 8,* 103-114. https://doi.org/10.1023/A:1022868808642.

Watkins, A. (2012). *Teacher education for inclusion: Profile of inclusive teachers*. Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education. Erişim Adresi: https://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile-of-Inclusive-Teachers.pdf.

Yarımkaya, E. (2018). Akran aracılı uyarlanmış fiziksel aktivitelerin orta düzeyde zihin yetersizliği olan öğrencilerin sosyalleşme düzeyleri üzerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 26*(2), 335-344. https://doi.org/10.24106/kefdergi.389805.

Yarımkaya, E., İlhan, E. L. ve Karasu, N. (2017). Akran aracılı uyarlanmış fiziksel aktivitelere katılan otizm spektrum bozukluğu olan bir bireyin iletişim becerilerindeki değişimlerin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 18*(2), 225-252. https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.319423.

Yaşın, İ. ve İlhan, L. (2021). Beden eğitimi öğretmenlerinin zihinsel engelli bireylerin sportif etkinliklerine yönelik tutum profilleri. *Herkes için Spor Ve Rekreasyon Dergisi, 3*(1), 30-35.

Yazıcıoğlu, T. (2018). Tersine kaynaştırma modeli ve uygulama örnekleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi, 4*(1), 39- 48.

Yeşilkaya, E. (2022). https://www.edizyesilkaya.com.tr/cocugun-boyu-nasil-olculmelidir adresinden erişilmiştir. Erişim Tarihi: 09.11. 2023.

Yetim, A. A. (2014, Mayıs). *Engelliler sporuna sosyolojik yaklaşım*. II. Uluslararası Engellilerde Beden Eğitimi ve Spor Kongresi. Batman Üniversitesi, Batman.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Ankara, Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, M. (2015). *Lise öğrencilerinin akran öğretimi alarak, zihinsel engelli öğrencilerle yaptıkları etkinliklerin, engelli bireylerin eğitilmesine ilişkin tutumlarına ve zihinsel engelli öğrencilerin yaşam kalitelerine etkisinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Yılmaz, S. (2008). *Zihinsel engelli öğrencilerin kavram öğretiminde kullanılan etkileşimli eğitim cd'lerinin görsel tasarım ilkelerine ve içeriğe uyumu* (Yüksek Lisans Tezi). Ondokuzmayıs Üniversitesi, Samsun.

Zorba, E. (2001). *Fiziksel Uygunluk*. (2. Baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.

EKLER

EK-1

Sosyo-Demografik Bilgi Formu

Özel Gereksinimli ve Akran Desteği Veren Öğrenciler İçin Sosyo-Demografik Bilgi Formu

1. Cinsiyetiniz nedir?
2. Yaşınız kaç?
3. Sınıf düzeyiniz nedir?
4. Boyunuz kaç (cm) ?
5. Vücut ağırlığınız nedir (kg) ?
6. Kardeş sayısınız kaç?
7. Aile gelir düzeyiniz nedir (aylık)?

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri İçin Sosyo-Demografik Bilgi Formu

1. Cinsiyetiniz nedir?
2. Yaşınız kaç?
3. Boyunuz kaç (cm)?
4. Vücut ağırlığınız nedir (kg)?

EK-2

Tanılayıcı Bilgi Formu

Özel Gereksinimli Öğrenciler ile İlgili Tanılayıcı Sorular

1. Beden Eğitimi derslerinde etkinliklere istekli katılıyor musun?
2. Etkinlikleri yaparken zorlanıyor musun?
3. Arkadaşlarından beden eğitimi dersi esnasında yardım istediğin ve yardım aldığın oluyor mu?

Akran Desteği Veren Öğrenciler ile İlgili Tanılayıcı Sorular

1. Gönüllü olmandaki sebep nedir?
2. Özel gereksinimli arkadaşına yardım ederken herhangi bir beklentin var mı? Varsa açıklar mısın?
3. Yakın çevrende özel gereksinimli birey var mı?
   -Var ise özel gereksinimli bireyle etkileşimin ne düzeyde?
4. Yakın çevrende daha önce özel gereksinimli birey oldu mu?
   -Oldu ise ne düzeyde etkileşim içindeydiniz?
5. Daha önce herhangi bir dersinde arkadaşlarına/özel gereksinimli arkadaşlarına öğretim deneyiminde bulundun mu?
6. Beden eğitimi dersi haricindeki diğer zamanlarda ve derslerde özel gereksinimli arkadaşına yardımcı oluyor musun?

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni ile İlgili Tanılayıcı Sorular

1. Kıdem yılınız nedir?
2. Özel gereksinimli öğrencilere yönelik öğretim deneyiminiz var mı?
3. Özel gereksinimli öğrencilerle ne kadar süre ders tecrübeniz var?
4. Daha önce dersini yürüttüğünüz özel gereksinimli bireylerin gereksinim türleri nelerdi?
5. Daha önce dersini yürüttüğünüz özel gereksinimli bireylerin sınıfları ve okul türleri nelerdi?
6. Lisans eğitiminiz sırasında engellilerde beden eğitimi ve spor dersi aldınız mı?
7. Özel gereksinimli bireylerle ilgili herhangi bir eğitime katıldınız mı?
8. Yakın çevrenizde özel gereksinimli birey var mı?
9. Derslerinizde akran destekli öğretim yapıyor musunuz?
10. Özel gereksinimli öğrencileriniz, beden eğitimi ders becerilerini şuan hangi düzeyde yapabiliyor?

11. Uygulama yapacağınız özel gereksinimli öğrenci kaç yıldır kaynaştırma öğrencisi?
12. Uygulama yapacağınız özel gereksinimli öğrencinin kaç yıldır dersini yürütüyorsunuz?
13. Özel gereksinimli öğrencinize ders verirken işinizi kolaylaştıran, kolaylaştırıcılarınız nelerdir?

EK-3

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Özel Gereksinimli Öğrenciler İçin Görüşme Formu

Sorular

1. Uygulama sırasında arkadaşının yardımı öğrenmeni kolaylaştırdı mı?
2. Arkadaşın sana yardımcı olurken neler hissettin?
3. Önceden yapamadığın ve arkadaşının yardımıyla öğrendiğin beceriler var mı, varsa hangi beceriler?
4. Uygulama öncesi ve şimdi becerileri öğrenmende bir değişiklik var mı?
5. Yardım sonrasında kendini nasıl hissediyorsun?
6. Sizin eklemek istediğiniz şeyler varsa lütfen söyleyiniz.

Akran Desteği Veren Öğrenci İçin Görüşme Formu

Sorular

1. Uygulama sırasında arkadaşına yardım ederken neler hissettin?
2. Uygulama bittikten sonra kendini nasıl hissettin?
3. Uygulama sonrasında kendinde herhangi bir duygusal değişiklik oldu mu?
4. Uygulama sırasında veya sonrasında yardımcı olduğun arkadaşınla iletişiminde değişiklikler oldu mu?
5. Uygulama sırasında senin de arkadaşından öğrendiğin şeyler oldu mu? Ayrıntılı açıklar mısın?
6. Bu öğretim faaliyetinin sana kazandırdıkları nelerdir, açıklar mısın?
7. Sizin eklemek istediğiniz şeyler varsa lütfen söyleyiniz?

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni İçin Görüşme Formu

Sorular

1. Özel gereksinimli öğrencinin arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle iletişiminde değişiklik gözlemlediniz mi?
2. Akran desteği veren öğrencinin iletişiminde değişiklik gözlemlediniz mi?

3. Özel gereksinimli öğrencinin etkinliklere katılma isteği arttı mı?
4. Özel gereksinimli öğrencide "Takım sporlarına hazırlayıcı oyun ve etkinliklerdeki hareket becerilerini artan bir doğrulukla sergiler" kazanımı ne derece kazandırıldı?
5. Özel gereksinimli öğrencide "Bireysel sporlara hazırlayıcı oyun ve etkinliklerdeki hareket becerilerini sergiler" kazanımı ne derece kazandırıldı?
6. Özel gereksinimli öğrencide "Oyun ve etkinliklerde farklı iletişim yollarını kullanır" kazanımı ne derece kazandırıldı?
7. Özel gereksinimli öğrencide "Oyun ve etkinliklerde iş birliğinin önemini kavrar" kazanımı ne derece kazandırıldı?
8. Özel gereksinimli öğrencide "Sporlara hazırlayıcı oyun ve etkinliklerde adil oyun anlayışına uygun davranır" kazanımı ne derece kazandırıldı?
9. Özel gereksinimli öğrencide uygulama sonrası ne gibi değişiklikler gözlemlediniz?
10. Akran desteği veren öğrencide uygulama sonrası ne gibi değişiklikler gözlemlediniz?
11. Sizin eklemek istediğiniz şeyler varsa lütfen söyleyiniz.

EK-4

Araştırma İzinleri

MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİNE

29/12/2022

BAŞVURU NO	202212294022192864
ÜNİVERSİTE ADI	MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ
ENSTİTÜ ADI	Eğitim Bilimleri Enstitüsü/ Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi Bölümü
BÖLÜM ADI	Beden Eğitimi ve Spor
ÜNVAN	Öğrenci
TC KİMLİK NUMARASI	
KONU	Beden Eğitimi Derslerinde Akran Destekli Yapılan Öğretimin Özel Gereksinimli Öğrencilerin Becerilerine Etkisi
ARAŞTIRMA TÜRÜ	Yüksek Lisans Tezi
ÖRNEKLEM GRUBU	Öğretmen, Öğrenci,
KAPSAMI	Okul/Kurum,
İLLER	BURDUR
KURUM TÜRLERİ	Resmi Ortaokul,
İLETİSİM BİLGİLERİ	

Yukarıda bilgileri bulunan proje uygulamaları için Milli Eğitim Bakanlığından gerekli izinlerin alınması hususunda gereğini bilgilerinize arz ederim.

Ek listesi

Tez Önerisi
Katılım Kabul Formu
Veli Onam Formu
Veri toplama araçları

İmza
SEDA SERT GÜRBÜZ
Öğrenci

MAKÜ Kayıt Tarih ve No: 05.01.2023 - 234118

T.C.
BURDUR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-64612922-604.01.02-67616580 04.01.2023
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı İzin

BURDUR MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi :a)03/01/2023 tarihli ve E-83427534-302.08.01-232962 sayılı yazı.
b)04/01/2023 tarihli ve E-64612922-604.01.01-67521782 sayılı Valilik Oluru.

Üniversiteniz Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Seda SERT GÜRBÜZ'ün, Doç. Dr. Elif TOP danışmanlığında yürüttüğü "Beden Eğitimi Derslerinde Akran Destekli Yapılan Öğretimin Özel Gereksinimli Öğrencilerin Becerilerine Etkisi" başlıklı çalışması için Bucak İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ortaokullarının beden eğitimi öğretmenleri, her okuldan kaynaştırma öğrencisi ve akran desteği verecek gönüllü bir öğrenci ile görüşme yapılmasının uygun görüldüğüne dair Valilik Makamının ilgi (b) oluru ekte gönderilmektedir.

Gereğini arz ederim.

Nesrin KAKIRMAN
İl Millî Eğitim Müdür V.

EK: Valilik Oluru (1 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres : Şekerevler Mahallesi Topraklık Caddesi No:6 BURDUR
Belge Doğrulama Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys
Bilgi için: Hamiyet YEŞİLYURT
Telefon No : 0 (248) 233 11 19
Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni
E-Posta: temelegitim15@meb.gov.tr
İnternet Adresi: Faks:2482331343
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 33b1-3e8f-32a8-bf43-0a4c kodu ile teyit edilebilir.

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

T.C.
BURDUR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-64612922-604.01.01-67521782 04/01/2023
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı İzin

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : 03/01/2023 tarihli ve E-83427534-302.08.01-232962 sayılı yazı.

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Seda SERT GÜRBÜZ'ün, Doç. Dr. Elif TOP danışmanlığında yürüttüğü "Beden Eğitimi Derslerinde Akran Destekli Yapılan Öğretimin Özel Gereksinimli Öğrencilerin Becerilerine Etkisi" başlıklı çalışması kapsamında araştırma yapma talebine ilişkin ilgi yazı ilişikte sunulmaktadır.

Söz konusu etkinliğin eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde Bucak İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ortaokullarının beden eğitimi öğretmenleri, her okuldan kaynaştırma öğrencisi ve akran desteği verecek gönüllü bir öğrenci ile görüşme yapılması için uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Nesrin KAKIRMAN
İl Milli Eğitim Müdür V.

OLUR

İbrahim ÖZKAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres : Şekerevler Mahallesi Toprakkık Caddesi No:6 BURDUR
Belge Doğrulama Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys
Bilgi için: Hamiyet YEŞİLYURT
Telefon No : 0 (248) 233 11 19
Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni
E-Posta: temelegitim15@meb.gov.tr
İnternet Adresi: Faks:2482331343
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 80b7-4b24-36f3-8151-728c kodu ile teyit edilebilir.

MAKÜ | Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

ARAŞTIRMA PROJESİ DEĞERLENDİRME RAPORU

Toplantı Tarihi: 01.02.2022 Çarşamba
Toplantı No:2023/02
Karar No: GO 2023/57

Üniversitemiz Spor Bilimleri Fakültesi Öğr. Üyesi Doç. Dr. Elif TOP' un sorumlu araştırmacı olduğu ***"Beden Eğitimi Derslerinde Akran Destekli Yapılan Öğretimin Özel Gereksinimli Öğrencilerin Becerilerine Etkisi"*** başlıklı proje önerisi araştırmanın gerekçe, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak incelenmiş olup, çalışmanın fikri, hukuki ve telif hakları bakımından sorumluluğu araştırma ekibine ait olması koşulu ile etik açıdan uygun bulunmuştur.

BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ ONAM FORMU

Sayın gönüllü;

Sizi Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi'nde yürütülen " Beden Eğitimi Derslerinde Akran Destekli Yapılan Öğretimin Özel Gereksinimli Öğrencilerin Becerilerine Etkisi" başlıklı araştırmaya davet ediyoruz. Bu araştırmaya katılıp katılmama kararını vermeden önce, araştırmanın ne amaçla ve nasıl yapılacağını, bu araştırmanın gönüllü katılımcılara getireceği olası faydaları, riskleri ve rahatsızlıklarını bilmeniz ve kararınızı bu bilgilendirme çerçevesinde özgürce vermeniz gerekmektedir. Bu nedenle bu formun okunup anlaşılması büyük önem taşımaktadır. Bu form araştırma sorumlusu olarak bizler tarafından size sözel olarak aktarılan bilgilendirmenin yazılı şeklini içermektedir. Formu imzalamadan önce size sözel olarak da anlatılan aşağıdaki bilgileri bir kez de dikkatlice okumak için zaman ayırınız. Araştırmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmadan çıkma hakkına da sahipsiniz. Her iki durumda da hiçbir yaptırıma ve hak kaybına maruz kalmayacağınızı bildirmek isteriz.

Araştırmacı

Seda SERT GÜRBÜZ

Araştırmanın Amacı

Gönüllü olarak katılmanızı teklif ettiğimiz çalışma bir araştırma projesidir. Bu araştırma projesinin amacı; beden eğitimi derslerinde akran destekli yapılan öğretimin özel gereksinimli öğrencilerin becerilerine etkisini saptamaktır.

Araştırmaya Dair Araştırmacı ve Katılımcı Hakkında Bilgiler

Araştırmamız Burdur İli Bucak İlçesine bağlı ortaokullarda görev yapan beden eğitimi öğretmenleri, bucak ilçesinde eğitimine devam eden özel gereksinimli öğrenciler ve gönüllü akran öğrencilerle yürütülecektir. 8 hafta boyunca haftada 1 kez 40 dakika boyunca uygulama yapılacaktır.

Araştırmanın Size Getirebileceği Risk ve Rahatsızlıklar Nelerdir?

Gönüllülerin risk altında olduğu fiziksel veya ruhsal herhangi bir risk unsuru bulunmamaktadır.

Araştırmanın Topluma ve Size Olası Faydaları

Özel gereksinimli bireylerde bu çalışma sonrasında olumlu sonuçlar elde etmeyi umuyoruz. Bu olumlu sonuçlarda sizin de desteğiniz bulunacak.

Araştırmaya Katılma / Ayrılma Konusunda Haklarınız ve Araştırmacının Haklarınızı Koruma Güvencesi

Bu araştırmada yer almak tamamen sizin isteğinize bağlıdır. Araştırmada yer almayı reddedebilirsiniz ya da başladıktan sonra herhangi bir zamanda bırakabilirsiniz. Çalışmaya katılmama, çalışmadan çıkma veya çıkarılma durumlarında herhangi bir ceza ya da yararınıza

olan hakların kaybı kesinlikle söz konusu olmayacaktır. Araştırma konusu ile ilgili araştırmaya devam etme isteğinizi etkileyebilecek yeni bilgiler elde edilmesi durumunda siz ya da yasal temsilciniz bilgilendirilecektir. Araştırmanın sonuçları bilimsel ve eğitim amaçları ile kullanılacaktır. Sizden elde edilen tüm bilgiler ve ses kayıtları tamamen araştırma amacı ile kullanılacak, gizli tutulacak, araştırma yayınlandığında da varsa kimlik bilgilerinizin gizliliği korunacaktır.

İletişim Kurulacak Kişi
Seda SERT GÜRBÜZ ……..

Yukarıda Belirtilen Hususlar Dışında Sorularınız Var İse, Bu Bölüme Eklenerek Cevaplandırılacaktır.

- Gönüllünün sorduğu ek sorular ve cevapları
- Ek bir soru bulunmamaktadır.

Yukarıda konusu ve amacı belirtilen araştırmaya ilişkin bilgilendirme bölümünü okudum ve aşağıda imzası olan ilgili tarafından önce sözlü sonra yazılı olarak bilgilendirildim. Katılmam istenen çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları tamamen anladım. **Çalışma hakkında soru sorma ve tartışma imkanı buldum ve tatmin edici yanıtlar aldım. Bana, çalışmanın muhtemel riskleri ve faydaları sözlü olarak da anlatıldı.** Araştırmaya gönüllü olarak katıldığımı, istediğim zaman gerekçeli veya gerekçesiz olarak araştırmadan ayrılabileceğimi ve kendi isteğime bakılmaksızın araştırmacı tarafından araştırma dışı bırakılabileceğimi biliyorum.
Bu koşullarda;

1. Söz konusu araştırmaya hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın kendi rızamla katılmayı (çocuğumun/vasimin bu çalışmaya katılmasını) kabul ediyorum.
2. Gerek duyulursa kişisel bilgilerime mevzuatta belirtilen kişi/kurum/kuruluşların erişebilmesine,
3. Çalışmada elde edilen bilgilerin (kimlik bilgilerim gizli kalmak koşulu ile) yayın için kullanılma, arşivleme ve eğer gerek duyulursa bilimsel katkı amacı ile ülkemiz dışına aktarılmasına olur veriyorum.

Ek başkaca bir açıklamaya gerek duymadan, hiçbir baskı altında kalmadan ve bilinçli olarak bu araştırmaya katılmayı onaylıyorum.

Gönüllünün (Kendi el yazısı ile)
Adı-Soyadı:
Tarih:
İmzası:

Velayet veya Vesayet Altında Bulunanlar İçin Veli veya Vasisinin (kendi el yazısı ile)
Adı-Soyadı:
Tarih:
İmzası:

EK-5

Bilgilendirici Broşür

EK-6

Uygulama Boyunca Kullanılan Ortak Günlük Planlar

1.hafta	(10 dakika) Koşu ve ısınma	(10 dakika) Basketbol oyun ve yarışma kuralları hakkında bilgi verilir, alçak top sürme ve yüksek top sürme gösterilir.	(10 dakika) İkişerli olarak alçak top sürme çalışması yaptırılır.	(10 dakika) İkişerli olarak yüksek top sürme çalışması yaptırılır.
2. hafta	(10 dakika) Koşu ve ısınma	(10 dakika) Basketbol kuralları hakkında bilgi verilir ve stop şut atışının öğretmen tarafından öğrencilere gösterilir.	(10 dakika) El bileği ve kol hareketi, topsuz olarak, tüm öğrencilere yaptırılır. Öğrenciler karşılıklı olarak durarak şut atma çalışması yaparlar. Öğrencilerden birbirlerini gözlemlemeleri istenirken, öğretmen tarafından gözlemlenen öğrencilere hataları söylenir.	(10 dakika) İkişerli olarak eşleştikten sonra Duvara karşı şut atma çalışması yaptırılır ve potaya şut atma çalışması yaptırılır.
3. hafta	(10 dakika) Koşu ve ısınma	(10 dakika) Takla atma anlatılır ve uygulama şekli gösterilir.	(10 dakika) Eller omuz genişliğinde açık ve parmaklar karşıyı gösterecek şekilde mindere yerleştirilir, baş karına çekilir, hafif bir sıçrama sonrası ense mindere yerleştirilir, sırtüstünde yuvarlanırken bacaklar bükülür ve öne hamle yaparak ayaklar bitişik olarak temel duruşta ayağa kalkılır.	(10 dakika) İkişerli olarak eşleştikten sonra takla atma hareketi eşlerin birbirine yardım etmesiyle tekrar edilir.
4.hafta	(10 dakika) Koşu ve ısınma	(10 dakika) Futbolda pas çeşitleri anlatılır, ayak içi pas ve ayak dışı pas teknikleri gösterilir.	(10 dakika) İkişerli eşleşme yapıldıktan sonra öğrenciler karşılıklı kontrol- ayak içi pas ve kontrol- ayak dışı pas yaparlar.	(10 dakika) Öğrenciler karşılıklı 2 gruba ayrılır. Akran öğrenciler aynı grupta yer alır. Gruba top verilir ve yaklaşık olarak 3-4 metre mesafede, karşılıklı beklerler. Pas vuruşların gösterilmesinden sonra, sıra başında bulunan öğrenciler gruptaki öğrencilerle sırayla paslaşır, pasını veren öğrenci sıra sonuna geçer.
5.hafta	(10 dakika) Koşu ve ısınma	(10 dakika) Futbolda şut atışı anlatılıp uygulama olarak gösterilir.	(10 dakika) Her öğrenci kaleye şut atışı yapmak için sıraya geçer ve sırası gelen öğrenciler şut atışını yapar. Vuruşların yavaş ve kontrollü yapılması sağlanırken, öğrenciler gözlemlenir ve yapılan hatalar düzeltilir.	(10 dakika) Öğrencilerin ikişerli olarak eşleşmeleri ve orta alan çizgisi üzerinde, eşlerin birbirlerinden 5-6 metre mesafede açılarak sıralanmaları sağlanır. Eşlerin paslaşarak top sürmesi ve ceza alanı çizgisi üzerine gelindiğinde eşlerden birinin şut atması istenir. Çalışmasını bitiren eşler sıra sonuna geçer ve sıra tekrar

				kendilerine geldiğinde bu kez diğer eş şut atar.
6.hafta	(10 dakika) Koşu ve ısınma	(10 dakika) Masa tenisi oyun kuralları anlatılır. Temel teknik vuruşlar gösterilir.	(10 dakika) İkişerli eşleşme yapıldıktan sonra forehand ve backhand vuruşları yaptırılır.	(10 dakika) Servis çalışması yapılıp, iki kişinin temel düzeyde karşılıklı maç yapması sağlanır.
7.hafta	(10 dakika) Koşu ve ısınma	(10 dakika) Yarım daire şeklinde sıralanan öğrencilere voleybol yarışma ve oyun kuralları bilgisi anlatılır. Parmak pas vuruşu gösterilir.	(10 dakika) Dağınık düzende bulunan öğrencilere, sağ-sola, öne-geriye, çapraz sağa ve sola kayma adımları çalışması yaptırılır. Top sayısına göre öğrenciler gruplara ayrılır. Gruplar 4-5 metre mesafede karşılıklı olarak sıralanırlar. Gruplarda yapılan parmak pas çalışmasında pasını veren öğrenci, kendi grubunun sonuna koşarak geçer.	(10 dakika) Öğrencilere, değişik yükseklik ve yönlerde parmak pas atılması ve karşılanması, atılan toplara topun geliş durumuna göre kayma adımlarını kullanarak karşılık verilmesi gerektiği söylenir. İkişerli eşler karşılıklı paslaşır.
8.hafta	(10 dakika) Koşu ve ısınma	(10 dakika) Yarım daire şeklinde sıralanan öğrencilere voleybol yarışma ve oyun kuralları bilgisi anlatılır. Manşet pas vuruşu gösterilir.	(10 dakika) Dağınık düzende bulunan öğrencilere, sağ-sola, öne-geriye, çapraz sağa ve sola kayma adımları çalışması yaptırılır. Top sayısına göre öğrenciler gruplara ayrılır. Gruplar 4-5 metre mesafede karşılıklı olarak sıralanırlar. Gruplarda yapılan manşet pas çalışmasında pasını veren öğrenci, kendi grubunun sonuna koşarak geçer.	(10 dakika) Öğrencilere, değişik yükseklik ve yönlerde manşet pas atılması ve karşılanması, atılan toplara topun geliş durumuna göre kayma adımlarını kullanarak karşılık verilmesi gerektiği söylenir. İkişerli eşler karşılıklı paslaşır.

FOTOĞRAFLAR

ÖZGEÇMİŞ

Adı-Soyadı: Seda SERT GÜRBÜZ

Eğitim: Aziziye İlköğretim Okulu, USO Anadolu Lisesi ve Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Yabancı Dil: İngilizce (Başlangıç Seviyesi A1), Almanca (Başlangıç Seviyesi A1)

Mesleki Deneyim: 2013-2014 Burdur Halk Eğitim Merkezi ve ASO Müdürlüğü

2015- 2017 Bitlis Ahlat Ovakışla Ortaokulu

2017- 2022 Manisa Sarıgöl Bağlıca Halil Duran Ortaokulu

2022- 2023 Burdur Bucak İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

2023'ten itibaren Burdur Bucak Kızılkaya Hacı İbrahim Çelik Anadolu Lisesi