

**OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞUNA SAHİP ÇOCUKLARIN ANNE-
BABALARININ VE ÖĞRETMENLERİNİN OYUN BECERİLERİNE VE
ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ**

Yüksek Lisans Tezi

Meryem ŞENTÜRK CESUR

ESKİŞEHİR, 2019

**OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞUNA SAHİP ÇOCUKLARIN ANNE-
BABALARININ VE ÖĞRETMENLERİNİN OYUN BECERİLERİNE VE
ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ**

Meryem ŞENTÖRK CESUR

YÖKSEK LİSANS TEZİ

Uygulamalı Davranış Analizi Anabilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Serhat ODLUYURT

Eskişehir

Anadolu Öniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Nisan, 2019

Bu tez çalışması BAP Komisyonunca kabul edilen 1801E006 no'lu proje kapsamında desteklenmiőtir.

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Meryem ŞENTÜRK CESUR'un "Otizm Spektrum Bozukluğuna Sahip Çocukların Anne-Babalarının ve Öğretmenlerinin Oyun Becerilerine ve Öğretimine İlişkin Görüşleri" başlıklı tezi 08 Nisan 2019 tarihinde, aşağıdaki jüri tarafından Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca toplanan Otizmde Uygulamalı Davranış Analizi Anabilim Dalında, yüksek lisans tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

Üye (Tez Danışmanı) : Doç.Dr.Serhat ODULUYURT
Üye : Prof.Dr.Elif TEKİN İFTAR
Üye : Dr.Öğr.Üyesi Mine SÖNMEZ KARTAL

İmza




Prof. Dr. Hasan TUTAR
Anadolu Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü



ÖZ

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞUNA SAHİP ÇOCUKLARIN ANNE-BABALARININ VE ÖĞRETMENLERİNİN OYUN BECERİLERİNE VE ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Meryem ŞENTÜRK CESUR

Uygulamalı Davranış Analizi Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nisan 2019

Danışman: Doç. Dr. Serhat ODLUYURT

Oyun tüm çocuklar için çok kıymetli bir beceridir. Bu araştırmanın amacı, Eskişehir ili içerisinde yaşayan okul öncesi dönemdeki otizm spektrum bozukluğuna (OSB) sahip çocukların anne-babalarının ve öğretmenlerinin oyun becerilerine ve öğretimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Bu amaçla yarı yapılandırılmış görüşme formları hazırlanmıştır.

Görüşme sürecinde her bir katılımcı ile belirlenen ilkeler doğrultusunda görüşmeler düzenlenmiştir ve elde edilen verilerin dökümleri yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler betimsel olarak analiz edilmiştir. Bir uzman tarafından araştırmanın güvenilirlik verisi toplanmıştır.

Elde edilen bulgular araştırmaya katılan anne-babaların çoğu çocuklarıyla oyun oynamayı denediklerinde davranış problemleriyle karşılaştıkları görülmektedir. Araştırmaya katılan anne-babaların çoğu çocuğuna oyun becerisi öğretirken oyun sürecinde neler yapılması gerektiği konusunda model olacak birisine ihtiyacı ihtiyaç duydukları görülmektedir. Araştırmaya katılan anne-babaların çoğu OSB'ye sahip çocuğa oyun becerilerinin öğretiminde oyun sırasında birtakım hususlara dikkat edilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu OSB'ye sahip öğrencilerinin sergiledikleri oyun becerilerini gözleme dayalı olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin hepsi OSB'ye sahip öğrencilerinin hayali oyunlarda zorlandıklarını belirterek, bu zorlukları gidermek için görsel materyallerden yararlandıkları görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu OSB'ye sahip öğrencilerine oyun becerilerini öğretirken doğrudan öğretim yöntemini, bir kısmının ise yanlışsız öğretim yöntemini kullanmayı tercih ettikleri görülmektedir.

Araştırmaya katılan anne-babaların ve öğretmenlerin oyun becerilerini çocuğun gelişim alanlarını destekleyen bir aktivite olarak tanımladıklarını göstermektedir.

Katılımcıların OSB'ye sahip çocuklara oyun becerilerinin öğretilmesinin oyunun bir öğretim yöntemi olarak kullanılabilmesi için ve çocuğun gelişim alanını desteklediği için gerekli olduğunu düşündüklerini göstermektedir. Katılımcıların OSB'ye sahip çocuğa oyun becerilerinin öğretiminde görsel materyale ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Araştırmadan elde edilen bulgular alanyazında ulaşılan bulgularla ilişkilendirme yapılarak, uygulamacı ve araştırmacılara önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Otizm spektrum bozukluğu, Oyun becerileri, Anne-babaların görüşleri, Öğretmenlerin görüşleri

ABSTRACT

INVESTIGATING OPINIONS AND SUGGESTIONS OF PARENTS AND TEACHERS ABOUT PLAY SKILLS AND TEACHING WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

Meryem ŞENTÜRK CESUR

Department of Applied Behavior Analysis

Anadolu University, Graduate School of Social Sciences, April 2019

Supervisor: Assoc. Prof. Serhat ODLUYURT

The play is a very precious skill for all children. The purpose of this study is to determine the opinions and suggestions of parents who have children with autism spectrum disorder (ASD) in preschool children living in Eskişehir and the teachers working with them. For this purpose, semi-structured interview forms were prepared.

Interviews were conducted in line with the principles determined by each participant during the negotiation process and the data were obtained. The data obtained from the research were analyzed descriptively. The reliability data of the study were collected by an expert.

Findings revealed that most of the parents who participated in the study experienced behavior problems when they tried to play with their children. Most of the parents who participated in the research seem to need a person who needs to be a model for what should be done during the play process while teaching their play skills to their children. Most of the parents who participated in the research stated that some of the issues should be paid attention during the play.

It is observed that most of the teachers who participated in the study were evaluated by the students who were diagnosed with ASD based on observation. It was observed that all of the teachers who participated in the study had difficulty in imaginary games and that they used visual materials in order to eliminate these difficulties. Most of the teachers who participated in the research were found to prefer the direct teaching method while some of the students who had been diagnosed with ASD were learning the play skills and some of them preferred to use the wrong method.

The findings show that parents and teachers who participated in the research defined play skills as an activity supporting the development areas of the child. It was found out that the participants thought that the teaching of play skills to children who had been diagnosed with ASD was necessary because they were able to train with the play and support the child's development area. The findings indicate that parents and teachers participating in the study need visual material in teaching play skills to the child diagnosed with ASD. It is seen that most of the teachers who participated in the research evaluated their play skills based on observation by the students who have been diagnosed with ASD, and the teachers did not make any evaluations at the same rate. All of the teachers participating in the study have stated that they have difficulty in imaginary plays and that they have used visual materials to eliminate these difficulties. The findings of the study were correlated with the findings obtained in the literature and suggestions were made to the practitioners and researchers.

Keywords: Autism spectrum disorder, Game skills, Parents' opinions, Teachers' opinions

ÖNSÖZ

Öncelikle yüksek lisans eğitimim boyunca her kapısını aşındırdığımda beni ilgiyle ve güler yüzüyle karşılayan, bitmek bilmeyen sorularımı yanıtlayan, her ümitsizliğe düştüğümde beni cesaretlendiren, önerileriyle hayata farklı bir pencereden bakmamı sağlayan biricik danışmanım Doç. Dr. Serhat ODLUYURT 'a çok teşekkür ederim. Sizin öğrenciniz olmak bir ayrıcalıktır.

Araştırma sorularımın kapsam geçerliliği konusunda görüşlerini bildiren çok değerli hocam Prof. Doç. Dr. Elif Tekin İftar'a ve Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü'nde araştırma görevlisi olan Dr. Hatice Deniz DEĞİRMENCİ, Özgül ALDEMİR, Şerife ŞAHİN, Esra ORUM ÇATTIK, Dilay AKGÜN GİRAY, Tezcan ÇAVUŞOĞLU'na çok teşekkür ederim.

Lisansüstü eğitimim boyunca manevi desteğini esirgemeyen, çalışma azmi ve akademik camiadaki duruşuyla kendisine hayran olduğum ve tez sürecindeki destekleri konusunda Prof. Dr. Elif TEKİN İFTAR'a çok teşekkür ederim.

Yüksek lisans süresince özel çocukların eğitimi konusunda bana yol gösteren ve cesaretimin kırılmasına izin vermeyen Anadolu Üniversitesi Gelişimsel Yetersizlik Birimi ailesine sonsuz teşekkürler.

Araştırma sürecinde rehabilitasyon merkezlerinin kapılarını bana açan Ekin Başak Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi kurucu müdürü Mehmet TOPSAKAL ve Anadolu Üniversitesi Gelişimsel Yetersizlik Birimi idarecilerine desteklerinden dolayı çok teşekkür ederim.

Araştırmaya katılan ve araştırma sürecinde bana pek çok şey öğreten değerli katılımcılarıma sonsuz teşekkürler sunarım.

Bu bol stresli ve yoğun süreçte, bana inanan, desteğini hiç esirgemeyen, varlığıyla yüzümü güldüren biricik eşim, hayat arkadaşım Murat CESUR ve onu yetiştiren biricik ailesine çok teşekkür ederim.

Yükseklisans sürecinde her zaman beni destekleyen, her vazgeçişimde devam etmem konusunda beni cesaretlendiren, kendilerinden uzak olsam da varlıklarıyla bana destek olan Ayşe CANBAZ ve ailesine, Nevriye TİNTİŞ ve ailesine, Fehim VAROL ve ailesine, son olarak da kendi tercihimin sonuçlarına görmeme fırsat veren aileme sonsuz teşekkürler. Hayatımın her aşamasında yanımda olan kocaman aileme sevgiler...

08/04/2019

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmamın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.



Meryem ŞENTÜRK CESUR

İÇİNDEKİLER

Sayfa

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	ii
ÖZ	iii
ABSTRACT	v
ÖNSÖZ	vii
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ	viii
TABLolar LİSTESİ	xii
KISALTMALAR DİZİNİ	xiii
1.GİRİŞ	1
1.1.Oyun Tanımı	1
1.2. Oyun Kuramları	2
1.3.Oyun Türleri	3
1.3.1.Parten'e Göre Sosyal Oyun Türleri	4
1.3.2.Piaget'e Göre Zihinsel Oyun Türleri	5
1.4. Oyunun Gelişim Alanlarına Katkısı	7
1.4.1. Oyunun Çocuğun Fiziksel Gelişimine Olan Katkısı	7
1.4.2. Oyunun Çocuğun Sosyal-Duygusal Gelişimine Olan Katkısı	8
1.4.3. Oyunun Çocuğun Bilişsel Gelişimine Olan Katkısı	9
1.4.4. Oyunun Çocuğun Dil Gelişimine Olan Katkısı	10
1.5. Normal Gelişim Gösteren Çocukların Oyun Gelişimi	10
1.6. Otizm Spektrum Bozukluğu	12
1.7.Otizm Spektrum Bozukluğu ve Oyun Becerileri	14
1.8. İlgili Araştırmalar	16
1.8.1. Normal Gelişim Gösteren Çocukların Öğretmenlerinin Oyunla İlgili Görüşlerinin Alındığı Araştırmalar	16
1.8.2. Normal Gelişim Gösteren Çocukların Anne-Babalarının Oyunla İlgili Görüşlerinin Alındığı Araştırmalar	19
1.8.3. Normal Gelişim Gösteren Çocukların Hem Öğretmenlerinin Hem de Anne-Babalarının Oyunla İlgili Görüşlerinin Alındığı Araştırmalar	22
1.9. Araştırmanın Problemi	23
1.10. Araştırmanın Amacı	24
1.11. Araştırmanın Önemi	24
1.12. Araştırmanın Sayıltıları	25

1.13. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	25
1.14. Tanımlar	26
2. YÖNTEM.....	27
2.1. Araştırmanın Modeli.....	27
2.2. Katılımcılar	27
2.3. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi	33
2.4. Veri Toplama Araçları.....	33
2.5. Verileri Toplama Süreci.....	33
2.5.1. Pilot Görüşmeler	34
2.5.2. Görüşme İlkeleri	34
2.5.3. Verilerin Toplanması.....	34
2.6. Verilerin Analizi	37
2.6.1. Betimsel Analiz için Bir Çerçeve Oluşturma.....	37
2.6.2. Tematik Çerçeveye Göre Verilerin İşlenmesi	38
2.6.3. Güvenirlik Verisi.....	38
2.6.4. Bulguların Tanımlanması ve Yorumlanması	38
3. BULGULAR	40
3.1. Anne-Babalara Ait Bulgular.....	40
3.1.1. Anne-Babaların Oyun Kelimesine Yönelik Görüşleri.....	40
3.1.2. Anne-Babaların Çocuklarıyla Oyun Oynamayı Denediğinde Yaşadığı Sorunlara Yönelik Görüşleri	41
3.1.3. Anne-Babaların Çocuğuna Oyun Becerilerinin Öğretimi Konusundaki Görüşleri	42
3.1.4. Anne-Babaların Çocuğuna Oyun Becerisi Öğretirken İhtiyaç Duydukları Bilgi ve Beceriler Konusundaki Görüşleri.....	44
3.1.5. Anne-Babaların OSB'ye Sahip Çocuğuna Oyun Becerileri Öğretilirken Dikkat Edilmesi Gerekenler Konusundaki Görüşleri.....	47
3.1.6. Anne-Babaların Çocuklarına Oyun Becerilerini Öğretmek Üzere Yazılı ya da Görsel Materyaller Konusundaki Görüşleri	51
3.2. Öğretmenlere Ait Bulgular	52
3.2.1. Öğretmenlerin Oyun Becerisine Yönelik Görüşleri	52
3.2.2. Öğretmenlerin Oyun Becerilerinin Öğretimine Yönelik Görüşleri	54
3.2.3. Öğretmenlerin Öğrencilerinin Sergilediği Oyun Becerilerini Değerlendirme Konusundaki Görüşleri	56

3.2.4. Öğretmenlerin OSB'ye Sahip Çocukların Zorlandıkları Oyun Türlerine Yönelik Görüşleri.....	57
3.2.5. Öğretmenlerin Oyun Becerilerinin Öğretiminde Tercih Ettikleri Yöntemler 61	
3.2.6. Öğretmenlerin Oyun Becerilerinin Öğretiminde Onlara Rehberlik Edecek Materyaller Hakkındaki Görüşleri	63
4. TARTIŞMA VE ÖNERİLER	65
4.1. Tartışma	65
4.1.1 Anne-Babalara Ait Bulguların Tartışılması.....	65
4.1.2 Öğretmenlere Ait Bulguların Tartışılması	67
4.1.3. Öğretmen ve Anne-Babaların Benzer Bulgularının Tartışılması	70
4.2. Öneriler	73
4.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler	74
4.2.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	74

KAYNAKÇA

EKLER

ÖZGEÇMİŞ

TABLolar LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 1.1. Oyun Kuramları.....	3
Tablo 1.2. Çocukların Oyun Gelişimi Aşamaları.....	11
Tablo 1.3. DSM-V OSB Tanı Ölçütleri.....	13
Tablo 1.4. ICD-10 OSB Tanı Ölçütleri.....	14
Tablo 2.1. Araştırmaya Katılan Anne Babaların Demografik Bilgileri.....	30
Tablo 2.2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Bilgileri.....	32
Tablo 2.3. Anne-Babaların Görüşme Bilgileri.....	35
Tablo 2.4. Öğretmenlerin Görüşme Bilgileri.....	36
Tablo 3.1. Anne-Babaların Oyun Kelimesine Yönelik Görüşleri.....	40
Tablo 3.2. Anne-babaların Çocuklarıyla Oyun Oynamayı Denediklerinde Yaşadıkları Sorunlar.....	41
Tablo 3.3. Anne-Babaların Çocuğuna Oyun Becerilerinin Öğretimine Yönelik Görüşleri.....	42
Tablo 3.4. Anne-Babaların Çocuklarına Neden Oyun Becerileri Öğretilmeli?.....	43
Tablo 3.5. Anne-Babaların Çocuğuna Oyun Becerisi Öğretirken İhtiyaç Duyduğı Bilgi ve Beceriler.....	44
Tablo 3.6. Anne-Babaların OSB'ye Sahip Çocuğa Oyun Becerileri Öğretilirken Dikkat Edilmesi Gerekenler Konusundaki Görüşleri.....	47
Tablo 3.7. Anne-Babaların Çocuklarına Oyun Becerilerini Öğretmek Üzere Yazılı ya da Görsel Materyaller Konusundaki Görüşleri.....	51
Tablo 3.8. Öğretmenlerin Oyun Becerisine Yönelik Görüşleri.....	53
Tablo 3.9. Öğretmenlerin Oyun Becerilerinin Öğretimine Yönelik Görüşleri.....	54
Tablo 3.10. Öğretmenlerin Öğrencilerinin Oyun Becerilerini Değerlendirme Yolları ...	56
Tablo 3.11. OSB'ye Sahip Çocukların Öğretimde Zorlandıkları Oyun Türleri.....	57
Tablo 3.12. Sizce OSB Tanısı Almış Çocuklar Hangi Tür Oyunları Öğrenirken Zorluk Yaşamaktadırlar? Bu Zorlukları Gidermek İçin Neler Yapıyorsunuz?.....	58
Tablo 3.13. Öğretmenlerin Oyun Becerilerinin Öğretiminde Tercih Ettiğı Yöntemler.	61
Tablo 3.14. OSB'li Öğrencilerinize Oyun Becerilerinin Öğretiminde Sizlere Rehberlik Edecek Yazılı ya da Görsel Materyaller Hakkındaki Görüşleriniz Nelerdir?.....	63

KISALTMALAR DİZİNİ

APA: Amerikan Psikiyatri Birliği (American Psychiatric Association)

DSM: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı)

GOBDÖ-2-TV: Gilliam Otistik Bozukluk Derecelendirme Ölçeği-2-Türkçe Versiyonu

ICD: Uluslararası Hastalık Sınıflama Kılavuzu (International Classification of Disease)

NNG: Normal Gelişim Gösteren

OSB: Otizm Spektrum Bozukluğu

TDK: Türk Dil Kurumu

1.GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın “Oyunun Tanımı”, “Oyun Kuramları” , “Oyun Türleri”, “Oyunun Gelişim Alanlarına Katkısı”, “Normal Gelişim Gösteren Çocukların Oyun Gelişimi”, “Otizm Spektrum Bozukluğu”, “Otizm Spektrum Bozukluğu ve Oyun”, “Problem”, “Amaç”, “Önem”, “Sayılılar”, “Sınırlılıklar” ve “Tanımlar” alt başlıklarına yer verilmiştir.

1.1.Oyun Tanımı

Oyun tanımlanması oldukça zor bir kavramdır (Whitebread, Coltman, Jameson ve Lander, 2009). Oyun kavramının insan gelişimine olan çok yönlü etkisinden, çocuğun yaşamının doğal bir parçası olarak düşünülmesinden, çok boyutlu anlamlar içermesinden, soyut bir yapıya sahip olması ve oyunun farklı boyutlarına vurgu yapılmasından dolayı pek çok tanımı bulunmaktadır (Johnson, Christie ve Wardle, 2005; Scarlett, Naudeau, Salonijs-Pasternak ve Ponte, 2005 s. 24).

Farklı kuramcılarının oyun tanımları incelendiğinde, Bilişsel Gelişim kuramının kurucusu Piaget oyunu tanımlarken zihinsel gelişim üzerinde durmuştur. Ona göre oyun, dışarıdan gözlemlenerek diğer davranış türlerinden ayırt edilemez. Piaget’e göre oyun dışarıdan gelen uyarınları özümleme ve uyumsama yoludur (Johnson, Christie ve Yawkey, 1999 s. 8). Psikososyal Gelişim Kuramı kurucusu Erikson ise oyunu çocuğun yenilgiler, acılar ve yaşamda karşılaşılan hayal kırıklıklarına kendini hazırlamak için kullandığı bir araç olarak belirtmiştir (Arslan, 2000). Psikoanalitik kuramının kurucusu Freud oyunu, bilinç dışı mekanizmalara bağlamış ve bireylerin, oyun yoluyla gerçek yaşamda kabul edilmeyen saldırganlık ve cinsellik gibi duygu ve davranışlarını dışa vurduğunu belirtmiştir. Sosyo-Bilişsel Gelişim Kuramı kurucusu Vygotsky de oyunun önemi üzerine düşüncelerini belirtmiş ve oyunun yeni şeylerin keşfi olduğunu aktarmıştır (Halmatov, 2017).

Oyun kavramıyla ilgili olarak pek çok farklı tanımlamalar bulunsa da Rubin, Fein ve Vanderberg (1983) tarafından yapılan kapsamlı bir tarama çalışması ile aşağıdaki ifadelerin oyunu tanımladığı öne sürülmüştür:

- 1) Oyun, içsel olarak güdülenmiştir.
- 2) Oyun, amaçlardan ziyade araçlara yöneltilen dikkatle nitelenmiştir.

- 3) Oyun, keşfetme davranışından farklıdır. Keşfetme davranışı, “bu nesne nedir ve ne yapabilir?” sorusuyla, oyun “bu nesneyle ne yapabilirim?” sorusuyla yönlendirilir.
- 4) Oyun, gerçek dışılık ya da – mış gibi olması ile nitelenmiştir.
- 5) Oyun, kurallı oyunun tersine, doğaçlamadır.
- 6) Oyunda katılımcı etkindir (akt: Smith, Takhvar, Gore ve Vollstedt, 1986 s. 41).

Oyun kavramını tanımlamaya yönelik girişimler günümüzde de devam etmektedir. Ülkemizde, Baykoç Dönmez (1999 s.12-13) oyunu tüm gelişim alanlarını destekleyen amaçlı veya amaçsız, kurallı ya da kuralsız hayatın bir parçası ve en etkili öğrenme aracı olarak tanımlamaktadır. Türk Dil Kurumu (TDK) oyunu yetenek ve zekâ geliştirici, kurallar belirlenmiş, hoş vakit geçirmeye yarayan eğlence olarak tanımlamaktadır (Güncel Türkçe Sözlük, 2016). Özer, Gürkan ve Ramazanoğlu (2006) ise oyunu, çocukların sosyal uyum, zekâ ve becerisini geliştiren, belirli bir yer ve zaman içerisinde, kendine özgü kurallarla yapılan, sadece eğlenme yolu ile dinlenmelerini sağlayan eğlenceli bir etkinlik olarak tanımlamaktadır.

Oyun genel olarak kurallı ya da kuralsız, süreç içerisinde olan kişileri rahatlatan ve eğlendiren, tüm gelişim alanlarını olumlu yönde destekleyen etkinlik ya da etkinlikler topluluğu şeklinde tanımlanabilir. Yukarıda da belirtildiği gibi, birçok araştırmacı ve kuramcı oyun kavramına yönelik bazen birbirini destekleyici bazen de farklı görüşler ileri sürmüşlerdir. Bu farklı görüşler doğrultusunda oyun kuramları ortaya çıkmıştır. İzleyen bölümde geçmişten günümüze oyun kuramları ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

1.2. Oyun Kuramları

Oyun ile ilgili kuramlar incelendiğinde oyun kuramları klasik ve modern kuramlar olarak iki ana başlık altında toplanmıştır (Mellon, 1994). Klasik kuramlar, 19. yüzyılda ortaya çıkarak oyunun amacı ve ortaya çıkış nedenini açıklamaya çalışmıştır. Modern kuramlar ise 1920’den sonra ortaya çıkarak oyunun çocukların gelişimindeki etkilerini açıklamaya çalışmıştır (Mellon, 1994). Klasik oyun kuramları fazla enerji kuramı, yenilenebilir enerji kuramı ve tekrarlama kuramı olmak üzere üç grupta incelenirken, modern kuramlar; uygulama kuramı, psikodinamik kuram, bilişsel-gelişimsel kuram, uyarım modülasyonu kuramı ve bağlamsal kuram olmak üzere dört grupta incelenmektedir. Oyun kuramlarının

nedenleri ve etkilediği gelişim alanlarına Tablo 1.1.'de yer verildikten sonra izleyen bölümde oyun türleri ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 1.1. Oyun Kuramları

Kuramlar	Açıklamaları	Desteklediği Gelişim Alanı
Fazla Enerji Kuramı H. Spencer	Oyun, vücuttaki fazla enerjinin atılmasıdır.	Motor gelişim
Yenilenebilir Enerji Kuramı G. T. W. Patrick	Oyun, enerjinin doğal bir şekilde yenilenmesidir.	Motor gelişim
Tekrarlama Kuramı G. S. Hall	Oyun, gelişim sürecinde tekrarlayan dönemler için zemin oluşturur.	Motor gelişim
Uygulama Kuramı K. Groos	Oyun, gelecek dönemler için ihtiyaç duyulan becerilerin gelişimini sağlar.	Motor gelişim Bilişsel gelişim
Psikodinamik Kuram S. Freud, E. Erikson	Oyun, içgüdülerin dışa aktarımının kabul edilebilir bir ifadesidir.	Sosyal duygusal gelişim
Bilişsel-Gelişimsel Kuramı J. Bruner, J. Piaget B. Sutton-Smith	Oyun, bilişsel gelişimi destekler ve yeni öğrenmelerin gerçekleşmesi için fırsatlar yaratır.	Bilişsel gelişim Sosyal gelişim
Uyarım Modülasyonu Kuramı D. E. Berlyne, G. Fein, H. Ellis	Oyun, keyifli bir etkinlik olduğu için uyarılma sırasında bedeni en iyi seviyede tutar.	Duygusal gelişim Motor gelişim
Bağlamsal Kuram L. Vygotsky	Oyun, durumsal etkiler ve güçlükler olmadan gerçekliği inşa etmektir.	Bilişsel gelişim

Kaynak: Hughes, 1999, s. 17

1.3.Oyun Türleri

Alanyazında oyun konusunda çalışan araştırmacılar (örn: Parten, Piaget, Smilansky) oyun ile ilgili çeşitli görüşler ortaya koymakta ve bu görüşler doğrultusunda oyun gelişimini zihinsel ve sosyal oyun olarak iki başlık halinde incelemektedirler (Çelebi Öncü ve Özbay, 2008, s. 17). Parten (1932), oyunu sosyal bağlamda basamaklandırarak amaçsız oyun, yalnız oyun, seyirci oyun, paralel oyun, birlikte oyun ve işbirlikçi oyun olarak kategorize ederken; Piaget oyunu zihinsel bağlamda basamaklandırarak duyu motor oyunları, işlevsel oyun, yapı- inşa oyunu, hayali\sembolik oyun, kurallı oyun ve yapı- inşa oyunları olarak ele almaktadır (Lifter, Mason ve Barton, 2011, s. 283; Piaget, 1999, s. 105-109).

1.3.1.Parten'e Göre Sosyal Oyun Türleri

Oyun, ilkel sosyal davranışlardan işbirlikçi sosyal davranışlara doğru bir gelişim göstermektedir. Bu bağlamda oyun Parten tarafından yalnız oyun, seyirci oyun, paralel oyun, ilişkili oyun ve işbirlikçi oyun olmak üzere beş grupta ele alınmıştır. İzleyen bölümde sosyal oyun türleri ve bu oyun türleri içerisindeki çocukların sergiledikleri davranışlarla ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Yalnız Oyun: Bu oyun basamağında çocuklar, arkadaşlarıyla oynama girişiminde bulunmazlar. Çevrelerindeki obje veya oyun malzemeleriyle baş başa olmayı tercih etmektedirler. Bu dönemde oyun, birbirini seyretme ya da birbirinin oynadığını alma şeklinde gerçekleşir (Yavuzer, 1998, s. 127). Yere yatma, sandalyeye oturup kalkma, oyun alanındaki akranlarına arkası dönük bir şekilde oynama, yalnız oyun davranışlarına örnek olmaktadır (Wolfberg, 2003, s. 121).

Seyirci Oyun: Bu dönemde çocuklar çevresindekilerle herhangi bir ilişki kurmaksızın, sadece onların oyunlarını izler veya oyuna katılmadan onların davranışları hakkında sorular sorabilirler. Aynı zamanda, akranlarının jest ve mimiklerini takip ederek belli bir mesafeden de olsa onların davranışlarını taklit etmekte fakat onların oyunlarına katılmamaktadır (Wolfberg, 2003, s. 121).

Paralel Oyun: Bu evredeki oyun biçimi başka bir oyunu izlemektir. Bu tür oyunda çocuk sözlü herhangi biri ile ilişki kurmadan sadece diğer çocukların oyununu izlemektedir. Paralel oyun aynı oyun malzemesini kullanan çocukların yan yana oynamalarına karşın, faaliyetlerini bağımsız olarak sürdürmelerini ifade eder (Rubin, Watson ve Jambor, 1978). Bu dönemde bir çocuğun aldığı oyuncak diğerinin uzanarak onun elinden alması gibi davranışlar görülmektedir. Birinin çıkardığı sesi diğeri hızlıca taklit edebilir. İşte bu davranışlar paralel oyuna örnek olmaktadır. Paralel oyun çoğu kez aile haricinde sosyal ilişki kurmanın ilk adımıdır. Çocuklar birlikte oynamaktan, birbirlerini izleyip taklit etmekten zevk alırlar. Benzer oyunları oynasalar da tam olarak bir etkileşime girmezler. Benmerkezci bir dönem yaşarlar (Yavuzer, 1998, s.127).

İlişkili Oyun: Çocuklar bu dönemde bir arada grup şeklinde ve birbirleriyle etkileşim halindedirler. Çocuklar birbirlerinin fikirlerinden yararlanabilirler, oyun materyalleri alışverişi yapabilirler. Çocukların her biri kendi oyununa devam eder ama aynı oyunu oynamamaktadırlar. Bu oyunlarda en çok iki ve üç kişi bulunmakla birlikte süreç tamamen doğaçlama olarak ilerlemektedir (Wolfberg, 2003, s. 121).

İşbirlikçi Oyun: Taklit oyunun en çok görüldüğü dönemdir. Zaman zaman birbirlerinin fikirlerinden yararlandıkları ve oyuncak alışverişinin olduğu evredir. Temel amaç, topluca organize olarak bir sonuca varmaktır. Bu amaca ulaşmak için çocuklar aralarında örgütlenirler (Coplan ve Arbeau, 2009; Yavuzer. 1998, s. 127; Wolfberg, 2003, s. 121). Çocuklar arkadaşlarıyla oyun oynarken, işbirliği ve toplu yaşam için gerekli kuralları öğrenir. Oyun yoluyla toplumsallaşan çocuk, vermeyi- almayı, ev ve okul ortamında neyin doğru ve yanlış olarak nitelendirildiğini öğrenir (Yavuzer, 2000, s. 169).

1.3.2.Piaget'e Göre Zihinsel Oyun Türleri

Zihinsel oyun çocukların gelişim düzeylerine göre işlevsel olarak tekrarlanan eylemleri, taklit becerilerini ve ortak dikkat becerilerini esas alan üst düzey bilişsel süreçleri kapsayan oyun türüdür (Piaget, 1999, s. 233). Zihinsel oyun türleri basitten karmaşığa doğru sıralanarak çocukların hayal gücüne paralel olarak gelişmektedir (Wolfberg, 2003, s. 119). Zihinsel oyun; duyu-motor oyunları, işlevsel oyun, sembolik/hayali oyun, yapı inşa oyunları ve kurallı oyunlar olmak üzere beşe ayrılmaktadır. İzleyen bölümde zihinsel oyun türleri ve bu oyun türleri içerisinde çocukların sergiledikleri davranışlarla ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Duyu-Motor Oyunları: Duyu-motor oyun, çocukların doğumundan bir yaşına kadar olan süreçteki davranışları içermektedir. Çocuklar bu dönemde rastgele keşifler yaparak ilişki kurma veya sınıflamaya yönelik zihinsel şemalar oluşturur. İlerleyen süreçte deneme-yanılma yoluyla oluşan bu keşifler tutarlı hale gelerek çocukların oyun davranışları çeşitlenir (Piaget, 1999, s. 238). Çocuklar öncelikle tek bir oyuncakla basit eylemler gerçekleştirirken, zamanla basit eylemler karmaşık oyunlara dönüşür. Duyu-motor oyunlarda çocuklar oyuncakları keşfettiği ve kontrol edebildiği halde, bu oyun türünde çocukların oyuncakları işlevlerine uygun kullanılmadığı görülmektedir (Wolfberg, 2003, s. 121). Yaklaşık dört aylık bir bebek kendisine yakın olan nesneyi yakalar, çeker, hareket ettirir ve bu işlemleri sık sık tekrarladıktan sonra atma ve tekrar alma davranışlarını sergiler (Özdoğan, 2009, s. 107).

İşlevsel Oyun: İşlevsel oyun, çocukların gerçeğin minyatürü olan oyun malzemelerini günlük yaşamda nasıl kullanılıyorsa o şekilde kullanılmasıdır (Ungerer ve Sigman, 1981). İşlevsel oyun davranışları, daha karmaşık bir yapı içeren sembolik oyun davranışlarının ön koşulunu oluşturmaktadır (Lewis, 2003). Çocuğun diş fırçasının kılırlarıyla oynamak yerine fırçayla bebeğinin dişlerini fırçalaması ya da biberonu biberonmuş gibi kullanarak bebeğini

beslemesi, işlevsel oyun davranışlarına örnek olarak verilebilmektedir (Rogers ve Dawson, 2010, s. 148).

Sembolik/Hayali Oyun: Sembolik/hayali oyun davranışları çocuklarda iki yaşından sonra görülmektedir. Çocuklar bu döneme kadar edindikleri bilgileri artık sembolleri kullanarak ifade etmeye başlarlar (Barton ve Wolery, 2008). Çocuklar hayali/sembolik oyun türünde, önce tek bir eylemi içeren temsili oyun davranışları gerçekleştirirler. Süreç içerisinde çocuklar gerçekleştirdikleri davranışlara yönelik neden-sonuç ilişkileri kurmaya başlamalarıyla birlikte, bu sergiledikleri tek basamaklı davranışlar zamanla zincirleme ve daha karmaşık oyun davranışlarına dönüşür (Morelock, Brown ve Morrissey, 2003). Özdoğan'a (2009, s. 109) göre bu evredeki çocuklar cansız nenelere hayat verir ve bebekleri ile konuşurlar.

Alanyazında bazı araştırmacılar, hayali oyun ile sembolik oyun türlerini yalnızca hayali oyun çatısı altında incelemişlerdir. Fakat çocuklarda sembolik oyun davranışları hayali oyun davranışlarından önce görülmektedir. Ayrıca, hayali oyun türünde çocukların işlevsel oyun ve sembolik oyun davranışları birlikte yer almaktadır (Barton ve Wolery, 2010). Bu bağlamda hayali oyun türleri dört basamağa ayrılmaktadır. Bu basamaklar; hayali işlevsel oyun (boş bardaktan bir içeceği yudumluyormuş gibi yapma), bir oyun aracının yerini alma (bir kâseyi şapka olarak kullanma), olmayan bir oyun aracı varmış gibi hayal etme (elinde telefon varmış gibi hayal edip telefonla konuşma) ve olmayan özellikleri hayal etme (oyuncağı göstererek “bebeğin karnı acıkmış” deme) olarak görülmektedir (Barton ve Pavilanis, 2012).

Yapı-İnşa Oyunları: Yapı-inşa oyunları nesnelere birleştirme, yıkma ve bozma gibi etkinlikleri içeren oyun türüdür (Tüfekçioğlu, 2011, s. 62). Bu oyun türünde çocuklar oyun araçlarının özelliklerini inceleyip yaratıcı eylemlerle bir yapı oluşturmaktadır (Morrison, 2007, s. 24). Oluşturulan yapılar, çocukların motor becerilerini geliştirdiği gibi bilişsel gelişimini de büyük ölçüde desteklemektedir (Tüfekçioğlu, 2011, s. 62). Çocukların kumdan kule, bloklardan ev, yol vb. yapılar inşa etmeleri bu oyun türüne örnek olarak gösterilebilir (Morrison, 2007, s. 24).

Kurallı Oyun: Kurallı oyunlar, önceden belirlenmiş kendine özgü kuralları olan organize oyunlardır. Çocuklar kurallı oyunları oynarken, oyuna özgü kurallara uyum sağlayıp, belli sınırlar içerisinde oynamayı öğrenirler (Tüfekçioğlu, 2011, s. 64). Zihinsel işlevlerin ileri düzeyde olduğu dönemdir. Bu dönemde oyun kadar oyunun kuralları da önemlidir. 11-12 yaş

döneminden sonra kurallı oyun özellikleri görülür (Nicolopoulou, 2004). Kurallı oyun sürecindeki çocuklar kurallara uyup sonucu kabullenme veya kurallar çiğneyerek amacına ulaşma (oyunu kazanma) davranışını sergileme arasında seçim yapmak zorundadır. Çocuk oyun içerisinde kurallara uyarken benmerkezci düşünce tarzından kurtulur ve sosyal normlara uygun davranır (Özdoğan, 2009, s.110). İzleyen bölümde oyunun çocukların gelişim alanlarına olan katkısına yer verilmiştir.

1.4. Oyunun Gelişim Alanlarına Katkısı

Oyun çocuğu eğlendiren, hoş vakit geçirten bir faaliyet olmasının yanı sıra, onların fiziksel, sosyal-duygusal, bilişsel ve dil gelişimini olumlu yönde desteklemektedir. Oyun çocuklara farklı bakış açısı kazandırma, yaratıcılıklarını geliştirme, duygularının farkına varma, sosyalleşmeye katkı sağlama, kurallara uymayı öğrenmelerine, fiziksel açıdan kas ve kemik yapılarının gelişmesine, kavram öğreniminde artışa ve kendisini ifade etme becerilerinin gelişmesini desteklemektedir (Akandere, 2006; Çangır, 2008; Özer vd., 2006; Yavuzer, 2001, s.173). Bu sebeple izleyen bölümde oyunun çocukların fiziksel, sosyal-duygusal, dil ve bilişsel gelişimine olan katkısına yer verilmiştir.

1.4.1. Oyunun Çocuğun Fiziksel Gelişimine Olan Katkısı

Fiziksel açıdan büyüme, çocuğun vücut ağırlığının artması ve boyunun uzaması yönünden ölçülebilen bir gelişimdir. Gelişim ise büyüyen organizmanın dokularında ve biyokimyasal yapısında oluşan değişiklikler sonucu olgunlaşmasına ve biyolojik fonksiyonlarının farklılaşmasına denir (Akandere, 2006).

Çocuk doğduğu andan itibaren anlamlı veya anlamsız birtakım hareketler yapar. Özellikle el ve göz koordinasyonunu sağlamaya başladıktan sonra daha fazla bilinçli hareket eder ve ilk olarak kendine özgü oyunlar oynamaya başlar. Bu oyunlar çocuğun fiziksel gelişimi açısından oldukça önemlidir. Bu yüzden bazen anneler çocuklarının oyunlar aracılığıyla hareket etmelerini sağlamaya çalışırlar. Oyun sırasında çocuğun kalp atışı, kan dolaşım hızı ve solunumu normalin üstüne çıkar. Bunun sonucu olarak, sıklaşan ve derinleşen solunum sayesinde kana havadan bol oksijen geçer. Ayrıca, kan dolaşımının normalden hızlı olması, dokulara daha çok besin taşınmasına yardımcı olur (Çoban ve Devecioğlu, 2011, s. 3). Bunun aksi durumunda ise, çocuğun güçsüz kaslara sahip olması ve ileriki yaşamını da bu açıdan olumsuz etkilemesi söz konusu olabilmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2006, s. 24).

Özer vd. (2006) çalışmalarında bisiklete binmek, hayvan yürüyüşlerini taklit etmek, ip atlamak, tırmanmak ve top oyunları çocukta büyük kas gelişimini hızlandırdığını belirtmişlerdir. Özellikle okul öncesi dönemde bu oyunların yanı sıra bloklarla oynama, çeşitli el faaliyetleri küçük kas gelişimine katkıda bulunur. Çocuk açık havada oynanan oyunlar sayesinde güneş ışınlarından yararlanarak D vitamini alır, oksijen ve temiz hava sayesinde çocuğun iştahı artar ve daha rahat uyur. Denge oyunları, top oyunları ve benzer çalışmalar çocuğa gücünü yerinde ve zamanında kullanma alışkanlığı kazandırır. Oyun esnasında çocuğun hareketliliğinden dolayı doğal olarak oksijen kullanımını fazla olacaktır. Böylelikle kanın daha çok pompalanması sonucu dokular daha iyi besleneceğinden kaslar güçlenecektir.

1.4.2. Oyunun Çocuğun Sosyal-Duygusal Gelişimine Olan Katkısı

Çocukların sosyal-duygusal gelişimleri mutluluk, kıskançlık, korku, kızgınlık, üzüntü, heyecan gibi duyguları hissederek deneyimlemeleridir (Hoorn, Nourot, Scales ve Alvert, 2015, s. 75). Erikson'un psikososyal gelişim kuramı ve Vygotsky'nin sosyokültürel kuramı oyun ve sosyal-duygusal gelişim arasında güçlü bir ilişki olduğu vurgulamaktadır (Frost, Wortham ve Reifel, 2012, s. 150). Bu ilişkinin nedeni, oyunun akran etkileşimleri için ideal bir ortam olmasıdır. Oyun etkinlikleri sırasında çocuklar, akranlarıyla duygularını paylaşırlar ve aynı zamanda onların duyguları hakkında deneyim kazanırlar. Böylece, onların kendileriyle olan benzerliklerini ve farklılıklarını ayırt ederler. Çocuklar bireysel farklılıklara saygı duymayı, ortaya çıkabilecek sorunları öngörmeyi ve problem çözmeyi öğrenirler. Aynı zamanda oyun sırasında akranlarıyla veya yetişkinlerle kurdukları etkileşimi sürdürürebilmek için işbirlikçi bir yaklaşım benimserler ve oyunun devam edebilmesi için uzlaşmanın ne demek olduğunu kavrarlar (Wolfberg, 1999, s. 34).

Çocuklar oyun içerisinde kendilerinin ne hissettiklerini, nelerden hoşlanıp nelerden hoşlanmadıklarını keşfederler ve içsel korkularını oyun yoluyla ortaya çıkararak bu duygularını güvenli bir ortamda deneyimleme fırsatı bulurlar (Moor, 2008, s. 17). Aynı zamanda, çocuklar akranlarıyla birlikte oynarken, onların duygularını gözlemleyip onlarla empati kurarlar ve hislerini bağlama uygun ifade etmeyi öğrenirler (Heidemann ve Hewitt, 2010, s. 12).

Oyun çocuklara ileriki yaşamlarında karşılaşılabilecekleri toplumsal rolleri erken yaşlarda deneyimleme fırsatı sunar. Oyun yoluyla hayal güçlerindeki rolleri farklı bağlamlarda sosyal gerçekliğe oturtup, toplum içindeki etkinliklerin, nesnelere, kuralların ve rollerin gerçek dünyadaki yansımalarını fark ederler (Wood, 2008, s. 33). Çocuklar oyun

sırasında ırk, sınıf, cinsiyet veya yetersizlik gibi değişkenleri gözetmeksizin sosyal etiketlemelerden uzak kalırlar. Çocuklar aynı ya da farklı yaş ve cinsiyet grupları içerisinde her koşulda sosyal bir bütünün parçası olurlar. Bağlılık hissi, çocukların kimliklerinin oluşmasında önemli bir unsurdur. Oyun, çocukların bu hissi yaşamaları için onlara sunulabilecek en güzel yoldur (Johnson, Christie ve Wardle, 2005, s. 14).

1.4.3. Oyunun Çocuğun Bilişsel Gelişimine Olan Katkısı

Çocuğun yaşamında oyun oynamak öğrenme için işlevsel bir yoldur. Oyun çocukları düşünmeye yöneltir (Heidemann ve Hewitt, 2010, s. 12). Çocuklar yalnız veya küçük bir grup içerisinde akranlarıyla oynarken çevreleriyle ilgili bilgi sahibi olurlar (Widerstrom, 2004, s. 5). Oyun içerisinde kendi yaptıkları eylemlerle ya da senaryolarla ilgili akıllarında bilişsel resimler oluştururlar. Oyun alanları değişikliğe uğradıkça çocukların senaryoları ve akıllarındaki bilişsel resimler de etkilenir ve yeni şemalar oluşur. Nesnelere veya oyuncakları sıralamayı, benzerliklerini ve farklılıklarını ayırt etmeyi aynı ya da farklı yollar kullanarak sınıflamayı öğrenirler (Rogers ve Sawyers, 1988, s. 16).

Çocuklar hayal güçlerindeki imgeleri jest ve mimik kullanarak ya da sözel olarak ifade ederler. Oyun içerisindeki gözlemlerine ve deneyimlerine bağlı olarak oyunlarını genişletirler (Heidemann ve Hewitt, 2010, s. 12). Bunun yanı sıra oyunun esnek ve değişken bir yapısı olduğundan, oyun sırasında çocuklar beklenmedik durumlarla karşılaştıklarında öğrendikleri oyun kurallarını değiştirebilirler veya bu kurallara bir yenisini ekleyebilirler. Daha önce denemedikleri davranışları ve düşünceleri deneyerek problem çözme becerilerini geliştirirler ve yeni durumlara daha hızlı uyum sağlarlar (Phillips ve Beavan, 2012, s. 3).

Koçyiğit, Tuğluk ve Kök (2007) oyunun, çocuğa çevresini araştırma, objeleri tanıma ve problem çözme imkânı sağladığını ifade etmiştir. Kaya (2010) çalışmasında oyun müdahale programının 3-5 yaş arasındaki özel gereksinimli çocukların bilişsel becerilerinin desteklenmesindeki etkililiği incelemiş ve oyun müdahale programına katılan özel gereksinimli çocukların, bu programa katılmayan çocuklara göre; bilişsel becerilerinin olumlu yönde farklılaştığı bulgusuna ulaşmıştır. Ayrıca çocuğun bu yolla büyüklük, şekil, renk, boyut, ağırlık, hacim, ölçme, sayma, zaman, mekân, uzaklık, uzay gibi pek çok kavramı, eşleştirme, sınıflandırma, sıralama, analiz-sentez ve problem çözme gibi birçok zihinsel işlemleri de öğrendiğini belirtmiştir.

1.4.4. Oyunun Çocuğun Dil Gelişimine Olan Katkısı

Dil, çocukların oyun oynarken düşüncelerini ve duygularını ifade edip paylaşabilecekleri en önemli araçtır. Çocukların dil gelişimine ilişkin bilgiler, onların beden dili gözlenerek ve aynı zamanda oyun içerisinde kullandıkları dil çıktıları gözlemlenerek belirlenebilir (Santer, Griffiths ve Goodall, 2007, s. 61).

Oyun süreci, dilin ses bilgisi, anlamı ve işlevsel kullanımını içerir (Frost, Wortham ve Reifel, 2012, s. 145). Çocukların seslendirmeleri, kelimeleri yapılandırılmaları, kullanılan sözcükleri bağlama uygun anlamlandırmaları, dilin kullanım formlarını keşfetmek ve yeni formları öğrenip ustalaşmak için gereklidir (Hoorn vd., 2015, s. 63)

Çocuk oyun oynarken pek çok yeni nesne ile karşılaşmakta ve bu nesnelerin adını ve bunlara ait yeni kavramları öğrenmektedir. Öğrenilen kavram ve nesnelerin ifade olarak kullanılması, kelime ve dil dağarcığına katılması, ayrı bir özelliktir ve dil gelişimini desteklemektedir (Özer vd., 2006).

Oyun içerisinde çocuklar davranışları açıklamayı ve duygularını ifade etmeyi öğrenirler (McCune Nicolich ve Bruskin, 1982, s. 6). Oyun sürecinde çocuklar dilin farklı kullanımları ve kuralları ile ilgili deneyim kazanırlar. Bu deneyimleri ışığında yeni beceriler edinirler. Oyun dilsel yapının oluşturulmasının başlangıcıdır ve çocukların dilsel düşünce gücünü arttırmaya yardımcı olur. Oyun sırasında çocuklar kendilerini bir birey olarak ifade etmeyi öğrenirler (Wolfberg, 1999, s. 31). Sonuç olarak oyunun çocukların fiziksel, bilişsel, sosyal-duygusal ve dil gelişimi alanlarını desteklemede önemli bir işlevi olduğu görülmektedir.

Normal gelişim gösteren (NGG) çocuklar oyun aracılığıyla günlük hayatı öğrenir ve bu süreçte çeşitli gelişim alanları desteklenir. İzleyen bölümde NGG çocukların oyun gelişimi hakkında bilgilere yer verilmiştir.

1.5. Normal Gelişim Gösteren Çocukların Oyun Gelişimi

Yeni doğan bebek kendi uzuvlarıyla oynayarak, onları kullanmayı öğrenir. Çevresindeki nesnelere oynamaya başlayan çocuk, onların işlevlerini öğrenir ve alıştırmalar sonucunda o işlevleri yerine getirebilme gücünü artırır. Ardından yaşamsal olayları taklit eden çocuk, o olaylarda deneyim kazanır ve onları daha iyi anlar. En sonunda ise oyuna kurallar koymayı ve onlara uymayı öğrenen çocuk, sosyal bir birey olarak, kendi başına toplumda yer almaya hazırdır (Ormanlıoğlu Uluğ, 1997). Tablo 1.2.'de NGG çocukların oyun becerilerindeki gelişim aşamaları yer almaktadır.

Tablo 1.2. Çocukların Oyun Gelişimi Aşamaları

Yaş	Oyun aşamaları	Oyun Davranışları
0-6+ ay	Sensörimotor Oyun	Dokunarak ya da ağızına alarak nesnelere keşfeder. Örneğin, ellerini ya da nesnelere ağızına götürür ve ellerini pürüzlü bir duvara sürter.
3-9+ ay	Nesne Keşif Oyunu	Bir nesneyi görür, ona ulaşır ve sonrasında eli veya ağızıyla o nesneyi manipüle eder.
4-12+ ay	Basit Fonksiyonel Oyun	Nesnelerle (oyuncaklarla) amaçlanan şekilde ilgilenir. Örneğin, ışıklı bir oyuncakın ışıklarını yakmak için tuşlara basar ya da bir çingırağı sallar.
8-12+ ay	İlişkisel veya Kombinasyonlu Fonksiyonel Oyun	İki veya daha fazla nesneyi etkileşime sokar ve bir şekilde kombine eder. Örneğin, oyuncaklarla bloklar yapar.
9-18+ ay	Fonksiyonel veya Sembol Öncesi Oyun	Oyuncağı, temsil ettiği nesneyle tutarlı bir amaçla kullanır. Örneğin oyuncak bir çöp kamyonunun kepçesine kum koyar.
12-18+ ay	Sembolik, Yaratıcı ve Taklitçi Oyun	Bir objeyi başka bir nesneymiş gibi kullanır (örneğin, bir kitabı yarış arabası rapması gibi kullanır); nesne aslında sahip olmadığı bir özelliğe sahipmiş gibi davranır (örneğin, oyuncak bir ocak sıcakmış gibi); orada olmayan bir nesne veya birey oradaymış gibi ya da gerçekleşmeyen bir olay gerçekleşmiş gibi davranır (örneğin, ejderhayı temsil eden bir nesne olmamasına rağmen bir ejderha kaleye saldırıyormuş gibi).
18-24+ ay	Dramatik Kendi Kendine Taklit Oyunları	Başka biri ya da başka bir şey gibi davranır (örneğin bir süper kahraman ya da hayvan gibi).
24 ay to 3 yıl	Paralel Oyun	Başka çocukların yanında oyun oynar ancak diğer çocukla doğrudan iletişim kurmaz.
2.5 yıl to 4 yıl+	İlişkisel Oyun ya da Erken Müşterek Oyun	Birlikte oynayacak diğer çocukları arar. Oyun arkadaşları için açıkça tercihleri vardır, ancak temel etkileşimden fazlası için halen yetişkin desteğine ihtiyaç duyar.
4 yıl+	Müşterek Oyun	Diğer çocuklarla yardıma ihtiyaç duymadan oyun oynayabilir; arkadaşlarını tanıyabilir ve diğer çocukların onu sevip sevmediğine dair endişe gösterir.

Kaynak: Charlop, Lang ve Rispoli, 2018. s.5

NGG çocukların farklı yaşlarda da olsa oyun becerilerinin tüm aşamalarını hiyerarşik olarak tamamladıklarını gözlemleyebiliriz. Fakat OSB'ye sahip çocukların sosyal etkileşim alanında yaşadıkları sınırlılıklar diğer gelişim alanlarında aksaklıklara neden olabilmektedir. Bu aksaklıkların sonucunda ise OSB'ye sahip çocukların oyun becerilerindeki gelişimi farklılık gösterebilmektedir. Bu sebeple izleyen bölümde OSB yetersizliği hakkında bilgilere yer verilmiştir.

1.6. Otizm Spektrum Bozukluğu

Otizm Spektrum Bozukluğu, NGG bireylere göre sosyal etkileşim alanında ayırt edici özelliği bulunan, sınırlı ilgi ve yineleyen davranışlar ile fark edilen, yaşamın ilk üç yılı içerisinde ortaya çıkan nörogelişimsel bir bozukluktur (American Psychiatric Association, [APA] 2013, s. 31). Otizm tanı olarak ilk defa APA tarafından yayınlanan Ruhsal Bozuklukların Tanımsal ve Sayısal El Kitabı'nda (Diagnostic and Statistical Manual-DSM-III) yer almıştır. Daha sonra otizm tanı ölçütleri geliştirilerek 2000 yılında yayınlanan DSM-IV-TR' de OSB yetersizliği Otizm, Asperger Sendromu, Başka Türü Sınıflandırılmayan Yaygın Gelişimsel Bozukluk (Atipik Otizm), Çocukluk Çağı Dezentegratif Bozukluğu ve Rett Sendromu olarak sınıflandırılmıştır. Günümüzde en güncel kılavuz olan OSB yetersizliğinin tanılanmasında APA tarafından geliştirilen DSM-V Otizm, Asperger Sendromu, Başka Türü Sınıflandırılmayan Yaygın Gelişimsel Bozukluk (Atipik Otizm), Çocukluk Çağı Dezentegratif Bozukluğu terimlerini tek çatı altında (OSB) toplanmıştır. Rett Sendromu ise genetik altyapısı nedeniyle bu çatıya dahil edilmemiştir (APA, 2013, s. 51). DSM-V' te belirtilerin yoğunluğuna göre destek gerektiren, yoğun destek gerektiren ve çok yoğun destek gerektiren olarak sınıflandırılmıştır (Friedman, Sadhu ve Jellinek, 2012).

OSB' nin tanılanmasında ve sınıflanmasında sıklıkla APA tarafından yayınlanan DSM-5 ve Dünya Sağlık Örgütü tarafından yayınlanan (Dünya Sağlık Örgütü-WHO) Uluslararası Hastalık Sınıflama Kılavuzu (International Classification of Disease- ICD-10) kullanılmaktadır. DSM-V'e göre OSB yetersizliği tanı ölçütleri Tablo 1.3.'te yer almaktadır.

Tablo 1.3. DSM-V OSB Tanı Ölçütleri

A) Şimdi veya geçmişte farklı şekillerde görülen toplumsal iletişim ve toplumsal etkileşimde sürekli yetersizliğin olması.

1.Sosyal-duygusal karşılık vermede yetersizlik (örn; sıra dışı toplumsal yakınlaşma, karşılıklı konuşmada güçlük; ilgilerini, duygularını veya duygulanımını paylaşmada yetersizlik, sosyal etkileşime cevap vermeme gibi yetersizlikler.

2.Sosyal etkileşim için kullanılan sözel olmayan iletişimsel davranışlarda yetersizlik (örn. sözel ve sözel olmayan iletişimde yetersizlikler, sıra dışı göz kontağı, beden dili veya jestleri anlamakta ve kullanmakta yetersizlik; yüz ifadesi ve beden dilinde bariz eksikler.

3.İlişkileri geliştirmekte, devam ettirmekte ve anlamakta güçlük, Örneğin farklı toplumsal ortamlara uygun davranmamak, hayali oyunda yetersizlik, arkadaş edinememe ve arkadaşla ilgi duymama gibi. Şu anki şiddeti: Şiddet sosyal iletişimsel alanda yetersizlikler ve kısıtlı, tekrarlayıcı davranışlara göre belirlenir.

B) Aşağıdakilerden en az ikisinin varlığı ile kendini gösteren, şu an veya geçmişte sınırlı, tekrarlayıcı davranışlar, ilgiler ya da etkinlikler.

1.Basmakalıp veya tekrarlayıcı motor hareketler, nesne kullanımı veya konuşma (Basit motor stereotipler, oyuncakları dizme veya çevirme, ekolali, kendine özgü cümleler)

2.Aynılıkta ısrarcılık, rutinlere sıkı sıkıya bağlı olma veya ritüelleşmiş sözel ve sözel olmayan davranışlar, (önemsiz değişikliklerde aşırı kaygı, geçişlerde zorlanma, katı düşünce tarzı, selamlaşma ritüelleri, her gün aynı yolu veya aynı yemeği tercih etme gibi.)

3.Konu veya yoğunluk açısından sıra dışı sınırlı, sabit ilgiler (sıra dışı nesnelere anormal aşırı bağlılık, aşırı tekrarlayıcı veya sınırlı ilgiler.)

4.Duyusal olarak aşırı ya da az duyarlılık veya uyaranların duyusal boyutuna aşırı ilgi (acıya/sıcağa aşırı duyarsızlık, belirli ses veya dokunuşlara karşı beklenmeyen tepki, nesnelere aşırı koklama veya onlara aşırı dokunma, ışık veya hareketle görsel olarak çok meşgul olma.)

Şu anki şiddeti: Şiddet sosyal iletişimsel alandaki yetersizlikler ve kısıtlı, tekrarlayıcı davranışlara göre belirlenir.

C)Belirtiler erken gelişim dönemlerinde mevcut olmalı (toplumsal beklenti sınırlarını aşmıyaya dek fark edilmemiş veya daha sonra öğrendiği yollarla gölgelenmiş olabilir.)

D)Belirtiler sosyal, mesleki ve başka önemli alanlarda klinik olarak anlamlı düzeyde bozukluğa yol açmalıdır.

E)Bu bozukluk zihinsel yetersizlik veya genel gelişimsel gerilik sebebi ile olmamalıdır. Zihinsel yetersizlik ve OSB sıklıkla bir arada görülür, ancak OSB ve zihinsel engellilik tanısı konması için sosyal iletişimsel düzeyin genel gelişimin altında olması gerekir.

Kaynak: DSM5V, 2013 s.50-51

WHO üyesi olan ülkemizde çocuk psikiyatrları ve nörologları tarafından ICD-10 esas alınarak sınıflama ve tanı konulmaktadır(Dünya Sağlık Örgütü, 1993). ICD-10' a göre OSB yetersizliği tanı ölçütleri Tablo 1.4.'te yer verildikten sonra izleyen bölümde OSB ve oyun becerileri ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 1.4. ICD-10 OSB Tanı Ölçütleri

3 yaşından önce ortaya çıkar.
Yaygın bir gelişimsel bozukluktur.
Sosyal ilişkilerde, iletişimde ve yineleyen kısıtlı hareketlerde işlev bozuklukları tipiktir.
Sosyal ortama göre davranışlarını ayarlayamama,
Var olan dil becerilerinin işlevsel kullanılmaması,
Ses tonu ve vurgulamaların uygunsuzluğu,
Jest ve mimiklerin uygunsuzluğu,
Bazı davranış ve alışkanlıklar katı tutum halini alması,
Çevrenin değişmesine direnç,
Nesnelerin işlevsel olmayan özellikleriyle ilgilenme

Kaynak: *Dünya Sağlık Örgütü, 1993 s.239-240*

1.7.Otizm Spektrum Bozukluğu ve Oyun Becerileri

OSB'ye sahip çocukların tanılama ölçütleri arasında bulunan; sosyal etkileşim ve hayali oyundaki yetersizlikler, bu çocukları diğer gelişimsel gecikmesi olan çocuklardan ayıran önemli bir sınırlılıktır. Araştırmalar OSB'ye sahip çocukların oyun becerilerinin NGG veya farklı yetersizlikleri olan çocuklara göre daha sınırlı olduğunu göstermektedir (Rogers, Hepburn, Stackhouse ve Wehner, 2003). OSB'ye sahip çocukların okul öncesi dönemdeki oyun etkinliklerinin niteliği (uygunluk, çeşitlilik, yaratıcılık, karmaşıklık) ve niceliğinin (süre, sıklık) aynı yaş grubundaki NGG ve gelişimsel gecikmesi olan akranlarından farklı olduğunu görülmektedir (Hobson, Lee ve Hobson, 2009; Rutherford, Young, Hepburn ve Rogers, 2007; Williams, Reddy ve Costall, 2001).

Her çocuk gibi OSB'ye sahip çocuklar da oyun oynamaya gereksinim duymaktadır. Ancak OSB'ye sahip çocuklar NGG çocuklardan farklı özellikler göstermekte ve farklı davranışlar sergilemektedir. Oyun sırasında OSB'ye sahip çocukların ortak dikkat girişimlerine uygun tepkide bulunmama, iletişimi başlatma, sıra bekleme, etkileşimde bulunma, işlevsel oyun oynamaya konusunda sınırlılıklar göstermekle birlikte tekrarlayan ve kendini uyarıcı davranışlar da sergilemektedirler (Toth, Munson, Meltzoff ve Dawson, 2006; Ülke-Kürkçüoğlu, 2015).

OSB'ye sahip çocuklar, oyun becerilerinin gerektirdiği ipuçlarını anlamadaki ve karşılıklı rol oyunları oynamadaki sınırlılıklarına bağlı olarak NGG çocuklardan uzak durma eğilimindedirler. Bu çocuklar işlevsel ve sembolik oyun oynamada zorlanmakta ya da başarısız olmakta (Bass ve Mulick, 2007; MacDonald, Sacamore, Mansfield, Wiltz ve

Ahearn, 2009), kendiliğinden oyun başlatamamakta, akranları ile etkileşime girememekte ya da arkadaşlarının farkında değilmiş gibi görünmektedirler (Kırcaali-İftar ve Odluyurt, 2018, s. 374). Tüm bunlar, OSB'ye sahip çocuklar için oyun becerilerinin ne kadar gerekli ve önemli olduğunu ortaya koymaktadır. İzleyen bölümde OSB'ye sahip çocukların oyun türlerine göre yaşadıkları sınırlılıklara yer verilmiştir.

Duyu Motor/İşlevsel Oyun: OSB'ye sahip çocuklar sınırlı sayıda nesnelere/oyuncaklar seçerler veya nesnelere/oyuncağın fiziksel özellikleriyle ilgilenerek kendini uyarıcı davranışlar olan bir arabanın tekerleklerini ağzına alma, döndürme, vurma, nesnelere dizme gibi davranışlar sergiledikleri görülmektedir (Brown ve Murray, 2001; Lewis, 2003; Ozonoff vd., 2008; Wolfberg, 2003, s. 10).

Sembolik Oyun: Yapılan araştırmalar OSB'ye sahip çocukların eşleştirdikleri kontrol grubuna oranla daha az sembolik oyun sergilediklerini ortaya koymuşlardır (Atlas ve Lapidus, 1987; Strid, Heimann ve Tjus, 2013).

OSB'ye sahip çocukların sembolik oyun için ön koşul olan diğer oyun aşamalarında da (duyu motor ve işlevsel) sorunlar yaşaması ve algı gelişimlerinin sembolik oyun için yeterli düzeyde olmaması, karşı tarafın ne anlatmaya çalıştığını yorumlayabilmelerine de sorunlara yol açabilmektedir. Ayrıca insanların davranışlarına anlam yükleme ve onların sonraki hareketlerini öngörme becerilerinin yetersiz olduğundan dolayı sembolik oyun oynamada zorlandıkları savunulmaktadır (Mesibov, 1992).

Hayali Oyun: OSB'ye sahip çocukların hayali oyun oynama dönemleri NGG akranlarıyla aynı hızda ilerlememekte ve bu çocuklar bu beceriyi sergilemekte gecikmektedirler (Lifter, Mason ve Barton, 2011; Sherratt, 2002). NGG çocukların oyun davranışları incelendiğinde basitten karmaşığa doğru ilerleme, çevresindeki her şeye çeşitli roller atayabilme ve yaratıcı senaryolar üretebilme gibi özellikler gözlemlenmektedir. Fakat OSB'ye sahip çocukların hayali oyunlarının basamakları birbirinden kopuk, plansız ve kalıplaşmış bir şekilde seyretmektedir (Chan vd., 2016, s. 44; Wolfberg, 2003, s. 2). Ayrıca, bu bireylerde diğer yetersizlik grubundaki veya NGG akranlarına kıyasla hayali oyun davranışlarının kendiliğinden ortaya çıkmama ihtimalinin de bulunduğu belirtilmektedir (Barton, 2015; Hobson vd., 2013; Kasari, Chang ve Patterson, 2013; Sherratt, 2002).

Kurallı Oyun: OSB'ye sahip çocuklar, kurallı oyunların kuralını anlamada ve diğer çocukların ne yapacağını tahmin etmekte zorlanmaktadır. Bunun yanı sıra, diğer çocukların

kazanabileceğini anlamakta güçlük çekerek sürekli kazanmak isteyebilirler ve kaybettikleri zaman uygun olmayan ve ani tepkiler gösterebilir (Cardon, 2007). Oyun sürecinde OSB'ye sahip çocuklar, diğer çocukların verdiği sosyal ipuçlarını okumakta güçlük çekerler bu nedenle oyunun getirdiği sosyal öğeleri anlamlandıramayabilirler. Oyunun kurallarını ve grubun kendi kurallarını anlamakta güçlük çektikleri için, akranlara yaklaşmakta, oyun etkinliğine odaklanmakta zorlanabilir ve oyunu sürdürmeyi başaramayabilirler (Wolfberg, 1995; Cardon, 2007). İzleyen bölümde ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

1.8. İlgili Araştırmalar

Yapılan alanyazın taraması sonucunda ulaşılan araştırmalar öğretmenlerin oyunla ilgili görüşlerinin alındığı çalışmalar, anne-babaların oyunla ilgili görüşlerinin alındığı çalışmalar ve hem öğretmenlerin hem de anne-babaların oyunla ilgili görüşlerinin alındığı çalışmalar olarak üç başlık altında sınıflandırılarak açıklanmıştır. İzleyen bölümde NGG çocukların öğretmenlerinin oyunla ilgili görüşlerinin alındığı araştırmalara ilişkin bilgiler yer verilmiştir.

1.8.1. Normal Gelişim Gösteren Çocukların Öğretmenlerinin Oyunla İlgili Görüşlerinin Alındığı Araştırmalar

Ünal (2017) 134 okul öncesi öğretmen adayının metaforlar aracılığıyla oyun kavramına yönelik algılarını incelemiştir. Bu amaçla “benim için oyun” kavramına ilişkin 72 metafor, “çocuklar için oyun” kavramına ilişkin 54 metafor oluşturulmuştur. Sonuç olarak, okul öncesi öğretmen adaylarının her iki metafora yönelik algıları “temel ihtiyaç olması, rahatlatıcı ve eğlendirici yönü” açısından benzerlik göstermektedir.

Giren (2016) 75 okul öncesi öğretmenin oyun kavramına ilişkin düşüncelerini belirlemek amacıyla yapılandırılmış görüşme formundaki “Okul öncesi dönem çocuğu için oyun..... gibidir, çünkü ...” cümleyi tamamlamalarını istenmiştir. Araştırma sonucuna göre oyun kavramına ilişkin oluşan 36 metafor öğretici rolü ile oyun, eğlendirici rolü ile oyun, çocuğun kendini ifade etme biçimi ve duygularını yansıtıcı rolü ile oyun, yaşamsal ihtiyaç rolü ile oyun, çocuğun yaşamının bir parçası rolü ile oyun olmak üzere beş kategoride toplanmıştır.

Bozan (2014), 175 okul öncesi öğretmenin oyun kullanımına ilişkin görüşlerinin bazı değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiştir. Araştırma verileri okul

öncesi öğretmenlerinin oyun etkinliklerine ilişkin görüşlerini belirleme ölçeği kullanarak toplanmıştır. Araştırma sonucuna göre cinsiyet, görev yapılan okul türü, sınıf mevcudu, öğrenim durumu değişkeninin okul öncesi öğretmenlerinin oyun etkinliklerine yönelik görüşlerini anlamlı düzeyde farklılaştırmadığı sonucuna ulaşmıştır. Yaş grubu değişkenine göre 41 yaş ve üzeri öğretmenlerin oyunun öğrenmeyle ilişkisiyle ilgili olduğu görüşleri yaşları 21-30 ve 31-40 olanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu; tecrübe arttıkça oyunun eğitimdeki öğrenme ve gelişime katkılarının farkındalığının öğretmenlerde arttığı sonucuna ulaşmıştır.

Özdemir ve Ramazan (2014), 63 okul öncesi öğretmenin yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanarak oyuna ilişkin görüşlerini incelemiştir. Araştırma verileri içerik analizi kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırma sonucuna göre okul öncesi öğretmenlerinin oyun tanımına ilişkin “*öğrenme ve gelişime etki, çocuğun kendini ve potansiyelini özgürce yansıttığı ortam, eğlenceli olma, yaşama hazırlık, çocuklar tarafından yapılan her şey ve çocuk için değerli olma*” altı tema ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenler, oyun oynamayan çocukların olumsuz duygular içerisinde olduklarını, gelişimlerinde problemler yaşayabileceklerini ve yaratıcılıklarının gelişemeyeceğini belirtmişlerdir.

Katlav (2014), 30 okul öncesi öğretmenin oyunun 3-5 yaş aralığındaki çocukların gelişimine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanarak veri toplanmıştır. Araştırma sonucuna göre katılımcılar planlarında oyuna yer verdiklerini, çocukların konuları oyunlarla öğrendikleri, oyun oynatırken özellikle güvenliğe dikkat ettiklerini, oyun ortamı olarak en çok açık alan ve sınıf içini birlikte tercih ettikleri ifade edilmiştir.

Tuğrul vd. (2014), 148 katılımcının (89’u altı yaş çocuğu ve 59’u okul öncesi öğretmeni) yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanarak oyun hakkındaki görüşlerini ortaya koymuştur. 6 yaş grubu çocukları için hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formunda oyunun tanımı ve özellikleri, oyundaki arkadaş seçimleri, oyun dışında geçirdikleri zaman ve kendilerine sağlanan oyun fırsatlarına yönelik sorular içermektedir. Okul öncesi öğretmenleri için hazırlanan formda oyunun tanımı ve önemi, oyunun bir öğretim yöntemi olarak kullanımına ve uygulamadaki yeterliliklerine ilişkin sorular bulunmaktadır. Araştırma sonucuna göre katılımcıların oyun kavramına yönelik tanımlarında benzer özellikler üzerinde durduklarını, öğretmenlerin birçoğunun oyunun önemini fark etmediğini, bir öğretim yöntemi

olarak oyundan yararlanmadıkların ve bazı öğretmenlerin de oyun konusunda eksiklerinin giderilmeye ihtiyaç duyduğu belirtilmiştir.

Güneş ve Tuğrul (2012), 27 okul öncesi öğretmenin ve öğrencilerinin oyun hakkındaki görüşlerini bir planlı oyun ve poster kullanılarak tanımlayıcı analiz yöntemi kullanılarak incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre oyun hakkında bazı farklılıklar olsa da öğretmenlerin cevapları çoğunlukla çocukların oyunla ilgili düşünceleri, duyguları ve davranışlarına paralel olduğu saptanmıştır. Ayrıca yapılan araştırmada sosyal kuralların öğreniminde oyunun önemine vurgu yapılmıştır.

Dako-Gyeke (2011), Gana'daki 221 okul öncesi öğretmenlerinin Öğretmenlerin Oyun İnançları Anketi (TPBS)' ni kullanarak oyuna ilişkin görüşlerini bazı değişkenlere göre incelemiştir. Araştırma verileri Varyans analizi (ANOVA) kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışmada katılımcıların demografik bilgileri cinsiyet, yaş, hizmet yılı, eğitim düzeyi, sertifikasyon ve çocuk gelişimi kursları ile ilgili olarak ele alınmıştır. Ayrıca, okul öncesi ve anaokulu öğretmenlerinin oyun inançları, oyunla ilgili genel bilgileri ve çocukların öğrenme için oynadığı oyunun önemine ilişkin algıları ile ilişkileri incelenmiştir. Araştırma verileri SPSS paket programıyla analiz edilmiştir. Araştırma sonucuna göre öğretmenler oyunu "zevkli, öğrenme, gelişim, keşif, interaktif" olarak tanımlamaktadır. Katılımcıların puanlarında okul öğretim düzeyi, mesleki kıdem ve çocuk gelişimi kursuna katılma durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

İnan (2011), 109 öğretmen ve 18 yöneticinin oyun seçimi hakkındaki görüşlerini anket yöntemi kullanarak incelemiştir. Araştırmadan sonuçlarına göre öğretmen ve yöneticileri oyunun çocuk gelişimi üzerindeki etkilerine yönelik olarak görüş birliği içerisindeyler. Yönetici ve öğretmenler oyunun çocuk gelişimine olan katkının farkında olup, oyunların planlanırken çocukların gelişim özelliklerine göre hazırlanması konusunda görüş birliği içerisindeyler. Öğretmen ve yöneticilerin bu görüşleri eğitim düzeyine göre de ciddi anlamda bir değişim göstermemektedir.

Izumi-Taylor, Samuelson ve Rogers (2010), üç farklı kültürdeki (Japonya, Amerika, İsveç) öğretmenlerin oyun perspektiflerini anket yoluyla veri toplayarak incelemiştir. Araştırma sonucuna göre üç kültür perspektifinden hareketle oyun tanımında "*öğrenme süreci, fırsatların kaynağı, güçlendirme, yaratıcılık, çocuğun işi ve eğlenceli aktiviteler*" altı tema ortaya çıkmıştır.

Sandberg ve Samuelsson (2005), İsveç'teki öğretmenlerin oyun ile ilgili deneyimlerini belirlemek için araştırma yapmışlardır. Çalışmanın amacı kadın ve erkek öğretmenlerin oyunu anlamadaki ve oyuna verdikleri tepkilerdeki farklılıkları incelemektir. Araştırma kapsamında 10 kadın ve 10 erkek öğretmenle görüşmeler yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda kadın ve erkek öğretmenler arasında oyuna olan ilgi konusunda farklılık görülmüştür. Kadın öğretmenlerin daha sakin ve sosyal gelişmeyi ön plana çıkararak oyunları tercih ettikleri, erkek öğretmenlerin ise fiziksel gelişimi ön plana çıkararak hareketli oyunları tercih ettikleri saptanmıştır. Bu çalışmada görüşülen bütün öğretmenler çocukların gelişimi ve eğitimi için içeride ve dışarıdaki tüm oyun alanlarında yaratıcı bir çevrenin oluşturulması gerektiğini vurgulamışlardır.

Izumi-Taylor, vd., (2004), 41 okul öncesi Japon ve Amerikalı öğretmenin oyunla ilgili görüşlerini karşılaştırarak incelemiştir. Yapılan içerik analizi sonucunda beş tema ortaya çıkmıştır: yaşamın gücü, öğrenme ve geliştirme, eğlenceli aktiviteler, çocuğun işi ve doğayı keşfetme fırsatı. Oyunun çocuğun işi olması konusunda Amerikalı katılımcılar bu konuda destekleyici ifadeler kullanırken, Japon katılımcılar oyunun yaşama gücü olduğuna dair destekleyici ifadeler kullanmıştır.

NGG çocukların öğretmenlerinin oyunla ilgili görüşlerinin alındığı araştırmalar incelendiğinde metafor, ölçek, anket ve görüşmeler yoluyla verilerin toplandığı görülmektedir. Ayrıca yapılan araştırmaların bulgularına bakıldığında katılımcıların çoğu oyun kavramını öğretici yönü, gelişime olan katkısı ve çocuğun kendisini ifade etme yönüne vurgu yaparak tanımlamaktadırlar. İzleyen bölümde NGG çocukların anne-babalarının oyunla ilgili görüşlerinin alındığı araştırmalara ilişkin bilgiler yer verilmiştir.

1.8.2. Normal Gelişim Gösteren Çocukların Anne-Babalarının Oyunla İlgili Görüşlerinin Alındığı Araştırmalar

Babuc (2015), 1-5 yaş aralığında çocuğa sahip 21 ebeveynin oyun hakkındaki düşüncelerini, duygularını ve kaygılarını belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla veri toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre ebeveynler her gün çocuklarıyla oynadıklarını, oyun aktivitesi olarak sanatsal etkinlikler yaptıklarını, çoğunlukla içeride oynadıklarını belirtmişlerdir.

Haşıl-Korkmaz ve Taner-Derman (2014), 4-5 yaş aralığında Türk 183 baba ve 214 annenin oyuna ilişkin görüşlerini incelemiştir. Araştırma sonucuna göre babalar oyunla

öğrenmenin birleştirilmesi, çocuklarının kendileriyle oynamak için istekli olduklarını belirtmiştir. Babalar ve annelerin görüşleri karşılaştırıldığında oyunlarla ilgili düşünceleri, oyun süreleri ve etkili oldukları düşünülen oyun ortamları arasında anlamlı bir fark belirtilmemiştir.

Erbay ve Durmuşoğlu Saltalı (2012), anasınıfına devam eden altı yaş çocuğa sahip 88 annenin günlük yaşantılarında oyunun yerini ve annelerin oyuna ilişkin algılarını yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanarak incelemiştir. Araştırma sonucuna göre çocukların okul dışındaki zamanlarının çoğunu oyun oynayarak ve televizyon seyrederek geçirdiklerini, oyun partnerlerinin en çok arkadaşları ve ebeveynleri oldukları, ev içerisinde en çok kendi odaları ve salonda oyun oynadıkları, annelerin çocuklarıyla oyun oynama konusunda en çok yorgunluk konusunda sıkıntı yaşadıkları belirtilmiştir.

Sze Wong'un (2012) Çin, ABD ve Hong Konglu 332 yetişkinin anket yöntemi kullanarak oyuna yönelik tanımları ve görüşlerini incelemiştir. Araştırma sonucuna göre ailelerin oyun tanımlamalarının en çok; isteyerek yapılan, eğlenme, haz sağlayıcı en az; öğrenme, oyalanma, düşünülmeden yapılan eylem olarak yoğunlaştığını belirledi. Oyunun önemine yönelik sorularda en çok enerjiyi tazeleme, yetenek ve becerileri ortaya çıkarmak, enerji harcamak, kişilik hakkında daha çok şey öğrenme cevapları verilmiştir.

Lax (2010) sosyoekonomik durumu aynı 10 göçmen Çinli, 10 Kafkas-Amerikan ve 10 göçmen İspanyol aile ile yaptığı ve ailelerin oyun hakkındaki görüşlerini incelediği çalışmada; oyunun gelişimsel değerine inanan ailelerin çocukları ile oynarken daha etkin olduğunu bulmuştur. İspanyol ve Çinli aileler oyunun gelişim için önemli olduğu konusunda görüş belirtirken, Kafkas-Amerikalılar ve İspanyollar oyunun sadece neşe için olduğu konusunda Çinlilerden daha yüksek yanıt vermiştir. Genel olarak oyunun önemine inanış açısından İspanyollar diğerlerine göre yüksek skor elde etmiştir.

Hart'ın (2010) yaptığı çalışma sonuçlarına göre ailelerin oyunu tanımlarken kullandığı kelimeler taklit yapma, hayal gücü kullanma ve yaratıcılık olarak yoğunlaşmaktadır. Ailelerin tanımlamalarındaki diğer bir unsur olarak oyuncaklar kullanılmaktadır. Tanımlamalardaki son unsur ise etkileşimdir. Aileler oyunu yetişkinler, diğer çocuklar ve oyuncakları içeren bir etkileşim olarak tanımlar. Araştırmada bu tanımdan sonra neşe ve keyifli vakit geçirmelerinin bir yolu ve son olarak da öğrenme için bir yol olarak oyun tanımlanmaktadır. Ailelere göre oyun çocuk gelişimine yardım eder ve büyüme için önemli bir unsurdur. Ayrıca oyuna teşvik ve cesaretlendirme yolu olarak çocukla oynama ve destek olmak önemlidir. Bu oyun

materyali sağlama, oyun zamanı ayarlama, diğer çocuklarla oynaması için düzenleme yapma ve oyunlarından övgüyle bahsetmeyle sağlanabilir.

Sham (2009) Hong Kong'taki anne-babaların oyun hakkındaki görüşlerini incelemiştir. Araştırmaya katılan anne-babaların birçoğu oyunun çocuğun duygusal sağlığı için önemli olduğu görüşündedir. Anne-babaların yarısından fazlası oyunun çocuğun bilişsel ve sosyal gelişimi için önemli olduğu inancını taşımaktadır. Anne-babaların, çocukları oyunda mutlu olarak gördüğünden oyunu çocuk için keyif verici bir aktivite olarak değerlendirdiklerini belirttiler.

Lin (2009) Tayvanlı anne-babaların oyun algılarını incelemiştir. Araştırma sonucuna göre Tayvanlı anne-babaların çocukların gelişiminde oyunu değerli gördüğü ve oyunun önemi hakkında annelerin babalara göre daha olumlu görüş bildirdiği sonucuna ulaşılmaktadır. Anne-babaların yüksek eğitim düzeyinde olanlar düşük eğitim düzeyinde olanlara göre oyunun değeri üzerine yüksek algılar ortaya koymaktadır.

Parmar, Harkness ve Super (2004) araştırmasında oyunun amacı ve doğası hakkında Avrupa, Asya ve Amerikan anne-babaların görüşünü incelemiştir. Araştırma sonucuna göre Avrupa ve Amerikan anne-babaların oyunun önemli bir araç olduğunu belirtirken, Asyalı anne-babaların oyunu akademik öğrenmede temel oluşturma olarak belirtmişlerdir. Asyalı anne-babalar eğitimsel değeri olan oyuncaklar alma, evde ve okulda akademik eğitim olanakları sağlayarak zihinsel gelişimi desteklemenin önemini vurgulamaktadırlar.

Brumfield (2006) Afrika ve Amerikan anne-babaların oyuna ilişkin görüşlerini belirlemiştir. Araştırma bulgularına göre anne-babaların teknoloji nedeniyle çocuk oyunlarının farklılaştığını belirtmiştir. Katılımcıların çoğu oyunu gelişimsel bir araç olarak belirtmiştir. Ayrıca katılımcılar oyunu memnuniyet veren bir aktivite olarak belirtmişlerdir.

NGG anne-babalarının oyunla ilgili görüşlerinin alındığı araştırmalar incelendiğinde bu kavramın çeşitli boyutlarının ele alındığı görülmektedir. Ayrıca yapılan araştırmaların bulgularına bakıldığında katılımcıların çoğu oyun kavramını öğretici yönü, gelişime olan katkısı ve eğlenceli olma yönüne vurgu yaparak tanımlamaktadırlar. İzleyen bölümde NGG çocukların hem öğretmenlerinin hem de anne-babalarının oyunla ilgili görüşlerinin alındığı araştırmalara ilişkin bilgiler yer verilmiştir.

1.8.3. Normal Gelişim Gösteren Çocukların Hem Öğretmenlerinin Hem de Anne-Babalarının Oyunla İlgili Görüşlerinin Alındığı Araştırmalar

Ummanel (2017) 11 çocuk, yedi anne ve dokuz okul öncesi öğretmenin oyun ve oyuncaklarla ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla veri toplanmıştır. Toplanılan veriler betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre çocuklar ve anneler oyunu hayal gücünün bir ürünü olarak belirtmişlerdir. Anne ve öğretmenler oyun ve oyuncakların güvenli, yaşa ve gelişime uygun, sosyal becerilerin kazanılmasına yardımcı ve eğlenceli olarak belirtmektedir.

Brett vd., (2002) 102 okul öncesi, 61 özel eğitim öğretmeni, 72 dört yaş çocuğunun çocukların oyunla ilgili algılarını ve uygulamalarını incelemiştir. Araştırma verileri öğretmenlerin anketi, öğretmenlerin görüşme rehberi ve çocukların görüşme rehberi yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin bir kısmı öğrencilerinin tehlikeli olduğunu ya da saldırganlığa teşvik edeceğini düşündüğü için kaba motor /hareketli oyunlar oynamalarına izin vermediklerini belirtmiştir. Öğretmenlerin engelli çocukların sınıflarında oynamalarını desteklediklerini belirtmiştir.

Erden (2001) okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların anne-babaların ve öğretmenlerinin çocuk oyun ve oyuncakları hakkındaki görüşlerini incelemiştir. Araştırmada 272 anne-baba ve 56 öğretmene anket uygulanmıştır. Elde edilen verilerin analizi sonucu ebeveynlerin oyuncak seçiminde öğrenim durumları, meslekleri ve çocuklarının cinsiyetlerinin etkili olduğu görülmüştür. Ebeveynlerin öğrenim durumu yükseldikçe çocukların oyunu konusunda daha olumlu tutumlar sergiledikleri ve onların oyuncak ihtiyaçları konusunda daha bilinçli ve duyarlı oldukları belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler ise oyunun çocuğun gelişiminde önemli olduğunu bu nedenle günlük planlarında serbest oyun etkinliklerine geniş bir zaman ayırdıklarını ifade etmişlerdir.

NGG çocukların hem anne-babalarının hem de öğretmenlerinin oyunla ilgili görüşlerinin alındığı araştırmalar incelendiğinde görüşme ve anket yoluyla verilerin toplandığı görülmektedir. Ayrıca yapılan araştırmaların bulgularına bakıldığında katılımcıların çoğu oyun kavramının gelişime olan katkısına vurgu yaparak tanımlamaktadırlar. İzleyen bölümde araştırmanın problemine yer verilmiştir.

1.9. Araştırmanın Problemi

Oyun, tüm gelişim alanlarını destekleyen amaçlı veya amaçsız, kurallı ya da kuralsız hayatın bir parçası ve en etkili öğrenme aracı olarak tanımlanmaktadır (Baykoç Dönmez, 1999 s. 12-13). Çocukların, oyun aracılığıyla hayata ilişkin bilgiler toplayarak araştırıp keşfederek öğrendiği ve yetişkin yaşamına ilişkin yeni becerileri deneyimlediği belirtilmektedir. Oyun, çocuğun fiziksel ve bilişsel gelişimlerine katkı sağlarken sosyal yaşamdaki birçok beceriyi oyun içinde deneyimleyerek sosyal ortama uyum sağlamayı ve gelecekteki yaşamı için gerekli olan becerileri kazanmalarını sağlar (Tüfekçioğlu, 2011). Dolayısıyla NGG çocukların sosyal becerilerine katkı sağlayan oyun, özel eğitime gereksinim duyan çocukların da çevresindeki yetişkinler ve akranları ile iletişim kurmasında ve yeni becerilerin kazanılmasında önemli rol oynamaktadır (Aydın, 2010).

Doğumdan itibaren NGG çocuklarda belirli aşamalarla basitten karmaşığa doğru gelişen oyun becerilerinde, OSB'ye sahip çocukların sosyal ve iletişim becerilerinde yaşadıkları güçlükler nedeniyle NGG çocuklardan farklı olarak belirgin sınırlılıklar görülmektedir (Ülke-Kürkçüoğlu, 2015). OSB'ye sahip çocukların tanı ölçütlerinden bir veya birden fazlasını taşıyor olmaları, oyun becerilerindeki sınırlılıklarının yoğunluğu ile paralellik göstermektedir (Jarrold, Boucher ve Smith, 1996). OSB'ye sahip çocuklara gerek yaşadıkları sınırlılıkları gidermek için gerekse gelişimsel olarak desteklemek için oyun becerilerinin öğretiminin yapılması gerektiği görülmektedir. OSB'ye sahip çocukların eğitimlerinde oyun becerilerinin öğretime sınırlı da olsa yer verilmektedir. Bu sebeple öğretmenlerin oyun becerilerine yönelik algılarının ve OSB'ye sahip çocuklara oyun becerilerinin öğretime yönelik görüşlerinin neler olduğuna ilişkin bilgi bulunamaması araştırmanın gereksinimini oluşturmaktadır. OSB'ye sahip çocuklara oyun becerilerinin farklı uygulamacılar ve etkililiği kanıtlanmış çeşitli yöntemlerle öğretilip öğretilmeyeceğine ilişkin birçok etkililik araştırmasına ulaşmak mümkündür. Ancak yapılan tarama sonucunda NGG çocukların oyun becerileri ile ilgili görüş ve durumu belirleyen çok sayıda çalışmaya rastlanırken OSB'ye sahip çocukların anne-babalarının ve öğretmenlerinin görüşünü belirleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Alanyazındaki bu eksiklik yukarıda sıralanan nedenlerden dolayı oldukça çarpıcıdır. Hem anne-babaların hem de öğretmenlerin görüşlerinin alınması öğretmen ve ebeveynlerin yaşadıkları sınırlılıkları belirlemede ve yapacakları öğretim uygulamalarını planlamada yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Görüşlerin temel düzeyde belirlenmiş olması, bilgilendirici içerik oluştururken (örn; kitap, video, bülten, dijital platformlardaki içerikler vb.) ve yapılacak uygulamalarda (örn; farklı oyun türlerinin öğretimi, akran

etkileşimi vb.) OSB'nin sınırlılıkları ve oyunun uyarlamalarla nasıl öğretilbileceği hakkında fikir verebileceği söylenebilir.

1.10. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi dönemdeki OSB'ye sahip çocukların anne-babalarının ve öğretmenlerinin oyun becerilerinin öğretimine yönelik görüşlerinin belirlenmesidir. Bu amaç ile aşağıda yer alan sorulara yanıt aranmıştır:

1. OSB'ye sahip çocukların anne-babalarının oyun becerilerine ve öğretimine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. OSB'ye sahip çocukların öğretmenlerinin oyun becerilerine ve öğretimine ilişkin görüşleri nelerdir?

1.11. Araştırmanın Önemi

OSB'ye sahip çocukların sosyal, iletişim ve etkileşim becerilerindeki sınırlılıkları oyun becerilerinde de yetersizliklere neden olmaktadır. Anne-babaların ve öğretmenlerin oyun becerilerinin öğretimine yönelik görüşlerinin incelenmesinin alanyazına katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

Okul öncesi dönemdeki çocuklara oyun öğretiminin öğretmen, ortam ve materyal açısından herhangi bir sınırlılığı bulunmamaktadır yani çocuğun bulunduğu her ortam oyun öğretimi için bir fırsat ve ortamdaki her materyal oyuncak olma özelliği taşıyabilmektedir. NGG çocuklar için bunları söylemek mümkün iken nörogelişimsel bir bozukluk olan OSB için bu durum farklılık göstermektedir. OSB'ye sahip çocukların anne-babalarının ve öğretmenlerinin oyun becerilerinin öğretiminde yaşadıkları sorunlar, ihtiyaç duydukları destekler ve oyun becerilerinin öğretimi için tercih edilen materyallere ilişkin görüşlerinin belirlenmesinin alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

OSB'ye sahip çocukların anne-babaları hem ebeveyn hem de çocuklarının ömür boyu öğretmeni rolünü üstlenmektedirler. Bu sebeple anne-babaların oyun becerilerinin öğretimine yönelik görüşlerinin incelenmesi OSB'ye sahip çocuklarının gerek yaşadıkları sınırlılıklarının azaltılması gerekse gelişimsel olarak desteklenmesi açısından önemlidir. Ayrıca çoğu OSB'ye sahip çocuklar hem okul öncesi hem de ilköğretim döneminde NGG akranları ile birlikte olduğu kaynaştırma ortamlarına yerleştirilmektedir. Oyun her kaynaştırma kademesinde çocuklar için

önemli bir öğrenme ve sosyalleşme aracıdır. OSB söz konusu olduğunda çocuklara ve onunla etkileşen tüm tarafların oyunla ilgili belli bir görüşünün olması, oyunu “oyun oynamaya isteksiz” çocuklarına/öğrencilerine nasıl öğreteceklerine ilişkin farkındalıklarının olması kaçınılmaz bir gerekliliktir. Bu bağlamda hem anne-babaların hem de OSB’ye sahip çocuklarla çalışan özel öğretmenlerin hem kaynaştırma öncesinde hem de kaynaştırma sürecinde sınıf öğretmenlerini yönlendirmeleri, bilgilendirilmeleri gereklidir. OSB’ye sahip çocukların anne-babaların ve öğretmenlerin oyun becerilerine ve öğretimine yönelik görüşlerinin incelenmesi hem yapılacak uygulamalara hem de planlanacak araştırmalara temel düzeyde de olsa ışık tutacaktır. Özetleyecek olursak, OSB’ye sahip çocukların oyunla ilgili sınırlılıklarını desteklemek üzere yapılacak uygulamalara ve ileri araştırmalara temel olabileceği düşünülmektedir.

1.12. Araştırmanın Sayıtları

Bu araştırmanın temel varsayımı; OSB’ye sahip çocukların anne-babaları ve öğretmenleriyle yapılan görüşmelerde yöneltilen soruları doğru ve samimiyetle cevaplamalarıdır. Ayrıca araştırmanın örneklemini içerisinde yer alan anne-babaların sahip oldukları ve öğretmenlerin çalıştıkları çocukların tanılarının doğruluğu temel varsayımlar olmaktadır.

1.13. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırmadan elde edilen bulgular uzman görüşü alınarak araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ve görüşmeci tarafından tutulan günlüklerle sınırlıdır.
2. Araştırma 2017-2018 yılları arasında Anadolu Üniversitesi Gelişimsel Yetersizlik ve Destek Birimi’nde ve özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinden eğitim alan okul öncesi yaş grubunda olan OSB’ye sahip çocukların anne-babaları ve öğretmenlerden toplanan verilerle sınırlıdır.
3. Araştırma, anne-baba ve öğretmen görüşme formunda yer alan sorulara verilen cevaplarla sınırlıdır.

1.14. Tanımlar

Betimsel Analiz: Betimsel analiz, çeşitli veri toplama teknikleri ile elde edilmiş verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasını içeren bir nitel veri analiz türüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 240).

Görüşme: Önceden belirlenmiş ve ciddi bir amaçla yapılan, soru sorma ve yanıtlama tarzına dayalı karşılıklı ve etkileşimli bir iletişim sürecidir(Stewart ve Cash, 2008, s.7).

Otizm Spektrum Bozukluğu(OSB): OSB, normal gelişim gösteren bireylere göre sosyal etkileşim alanında ayırt edici özelliği bulunan, sınırlı ilgi ve yineleyen davranışlar ile fark edilen, yaşamın ilk üç yılı içerisinde ortaya çıkan nörogelişimsel bir bozukluktur (American Psychiatric Association, [APA] 2013, s. 31).

Oyun: Yetenek ve zekâ geliştirici, belirli kuralları olan ve iyi vakit geçirmeye yarayan eğlencedir (TDK, 2016).

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, katılımcılar, veri toplama araçları, verilerin toplanması, verilerin dökümü ve analiz süreci ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, OSB'ye sahip çocukların anne-babaların ve öğretmenlerin oyun becerilerine ve öğretimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi amacıyla yapılmış betimsel bir çalışmadır.

Betimsel araştırmalar bir konu hakkında derinlemesine veri toplanmasına olanak sağlayan bir araştırma modeli olmakla birlikte yaygın olarak üç tür veri toplama tekniği bulunmaktadır. Bunlar; görüşme, gözlem ve yazılı dökümanların incelenmesidir. Görüşme tekniğiyle bir konu hakkında ilgili kişilere belirlenmiş sorular sorularak deneyimlerin, görüşlerin, tutumların, şikâyetlerin, duyguların, niyetlerin ve tepkilerin ortaya konulması amaçlanır (Aziz, 2015; Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 130). Görüşme tekniğinde en yaygın gruplandırma şekli yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış şeklinde sınıflandırılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 130).

Bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği tercih edilmiştir. Nitel veri toplama tekniklerinden yarı-yapılandırılmış görüşme tekniğiyle araştırmacı her katılımcıya soracağı soruları önceden hazırlar ve görüşmenin akışına göre sorularda düzenleme, alt veya yan sorularla görüşmeyi detaylandırır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016, s. 154). Bu araştırmada OSB'ye sahip çocukların anne- babaların ve öğretmenlerin oyun becerilerine ve öğretimine ilişkin görüşlerini derinlemesine incelemek amacıyla ek sorulara ve açıklamalara gereksinim duyulacağından yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile veri toplanmıştır.

2.2. Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubunu OSB'ye sahip çocukların anne-babaları ve öğretmenleri oluşturmaktadır. Betimsel araştırma yöntemi kullanılarak yapılan çalışmanın amacı ana problemin derinlemesine incelenmesidir. Araştırmada yer alan katılımcılar amaçlı örnekleme

yöntemlerinden olan kolay ulaşılabilir durum örnekleme yoluyla seçilmiştir. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi araştırmacı diğer örnekleme yöntemlerini çeşitli nedenlerle kullanmadığı durumlarda kullanılır. (Yıldırım ve Şimşek, 2016 s. 123). Kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi, araştırmacıya hız ve pratiklik kazandırır. Çünkü bu yöntemde araştırmacı, yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer (Yıldırım ve Şimşek, 2016 s. 123). Araştırmacının özel bir rehabilitasyon merkezinde tam zamanlı çalışıyor olması ve devam ettiği programın uygulamasının OSB'ye sahip çocuklara destek sunan bir birimde yürütülmesi nedeniyle bu örnekleme yolu tercih edilmiştir. Bu bilgilere dayalı olarak bu araştırmacının katılımcı grubunu 2017-2018 eğitim-öğretim yılı içerisinde Eskişehir ili Tepebaşı ilçesinde yer alan Anadolu Üniversitesi Gelişimsel Yetersizlik ve Destek Birimi'nde ve özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde OSB'ye sahip okul öncesi dönem çocukların anne-babaları ve öğretmenler oluşturmaktadır.

Araştırmada katılımcılardan görüşme sırasında kapsamlı ve geçerli veri toplayabilmek için bazı özellikler belirlenmiştir. Bu özelliklere sahip anne-babalardan ve öğretmenlerden veri toplanmıştır. İzleyen bölümde hem anne-babalar hem de öğretmenler için belirlenen özellikler açıklanmaktadır.

OSB'ye sahip çocukların anne-babalarının seçiminde aranılan özellikler aşağıda yer almaktadır:

- a) Araştırmaya katılan anne babaların, hastane raporunda sadece OSB'ye sahip okul öncesi dönem çocuğuna sahip olmaları.
- b) GOBDO-2-TV (Gilliam Autism Rating Scale Second Edition Türkçe versiyonu (Diken, Ardıç ve Diken, 2011) uygulanması sonucunda OSB'ye özgü özellikleri gösterdiğinin belirlenmiş olması.
- c) Araştırmaya katılmak için gönüllü olmaları.

OSB'ye sahip çocukların öğretmenleri için belirlenen özellikler aşağıda yer almaktadır:

- a) Okul öncesi döneminde OSB'ye sahip çocuğa resmi bir kurumda eğitim veriyor olmaları.
- b) Araştırmaya katılmak için gönüllü olmaları.

Araştırmanın katılımcılarını belirlemek amacıyla aşağıda belirtilen süreçler takip edilmiştir. Öncelikle "Anadolu Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve

Yayın Etiği Kurulu” na başvuru yaparak gerekli izinler alınmıştır. Etik kurul izni (EK-1) alındıktan sonra görüşmenin yapılacağı kurum idarecileriyle yüz yüze görüşülüp izin alınarak, belirtilen özelliklere sahip olan anne-babaların iletişim bilgilerine erişilip süreçle ilgili bilgilendirilmiştir. Araştırmacı, araştırmaya katılımın gönüllülük esasına dayandığını, görüşmenin ses kayıt cihazıyla kaydedileceğini ve bu kayıtların sadece araştırma amaçlı kullanılacağını belirtmiştir. Görüşmeyi kabul eden veliler araştırmaya dâhil edilip süreçle ilgili detaylı bilgilendirilerek görüşme günü ve saati planlanmıştır. Araştırmaya katılan anne-babalara ait demografik bilgiler Tablo 2.1.’ de verilmiştir.

Tablo 2.1. Araştırmaya Katılan Anne Babaların Demografik Bilgileri

Çocuğun Ebeveyni	Anne	13
	Baba	2
Yaşı	29-35	6 anne
	36-40	6 anne
	41-50	3 anne/ baba
Eğitim Durumu	Lise	3 anne
	Üniversite	8 anne
	Yükseklisans	3 anne/baba
	Doktora	1 baba
Mesleği	Öğretmen	2 anne
	Tıbbi Dökümantasyon ve Sekreterliği	1 anne
	Öğretim görevlisi	2 anne/baba
	Yönetici asistanı	1 anne
	Sekreter	1 anne
	Teknik ressam	1 anne
	Temizlik elemanı	1 anne
	Serbest meslek	1 anne
	Ev hanımı	1 anne
	Müfettiş	1 baba
	Hemşire	1 anne
	Endüstri Mühendisi	1 anne
	Hakim	1 anne
	Çalışma Durumu	Çalışıyorum
Çalışmıyorum		7 anne
Çocuğun Yaşı	6-7 yaş arası	8 çocuk
	3-5 yaş arası	7 çocuk
OSB'ye Sahip Çocuğunuza Oyun	Evet.	5 anne/baba
Becerileri Öğretimi Konusunda Bir	Hayır	10 anne/baba
Eğitim Aldınız Mı?		

Tablo 2.1.'de görüldüğü gibi araştırmaya katılanların 13'ü anne ikisi babadır. Anne-babaların yaşları 29-50 yaş aralığında, eğitim durumları ise lise ve doktora düzeyi arasında değişkenlik göstermektedir. Araştırmaya katılan anne-babaların ikisi öğretmen, ikisi öğretim görevlisi olmak üzere diğer katılımcıların meslekleri değişkenlik göstermektedir. Araştırmaya katılan anne-babaların sekizi çalışmakta olup yedisi çalışmamakta, yedi anne-babanın 3-5 yaş

çocuğu, sekiz anne-babanın 6-7 yaş arası çocuğa sahip olduğu gör÷lmektedir. Araştırmaya katılan 10 anne-baba OSB'ye sahip çocuğuna oyun becerilerinin öğretimi konusunda eğitim almamışken, beş ebeveyn bir öğretmenden, uzmandan, eğitim aldığı kurumdan bu konuda eğitim aldığı gör÷lmektedir.

Araştırmadaki öğretmenlere ise araştırmacı, kurum idarecileriyle yüz yüze gör÷şerek araştırmanın amacını, verilerin ses kayıt cihazıyla toplanılacağını açıklayarak izin alarak yukarıda belirtilen özelliklere sahip olan öğretmenler belirlenmiştir. Belirlenen öğretmenlere araştırma hakkında bilgi verilerek araştırmaya katılım durumları sorulmuştur. Araştırmacı, araştırmaya katılımın gönüllülük esasına dayandığını, gör÷şmenin ses kayıt cihazıyla kaydedileceğini ve bu kayıtların sadece araştırma amaçlı kullanılacağını belirtmiştir. Gör÷şmeyi kabul eden öğretmenlerle onların uygun zamanında randevu alınarak gör÷ř÷lmüştür. Gör÷şmeyi kabul eden öğretmenler araştırmaya dâhil edilip süreçle ilgili detaylı bilgilendirilerek gör÷şme günü ve saati planlanmıştır. Gör÷şmeye katılan OSB OSB'ye sahip çocukların öğretmenlerine ait demografik bilgiler Tablo 2.2. 'de verilmiştir.

Tablo 2.2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Bilgileri

Yaş	21-30	7 öğretmen
	31-40	5 öğretmen
	41-46	3 öğretmen
Cinsiyet	Kadın	8 öğretmen
	Erkek	7 öğretmen
Mezun Olunan Lisans Türü	Çocuk Gelişimi	2 öğretmen
	İşletme	1 öğretmen
	İşitme engelliler öğretmenliği	1 öğretmen
	Zihin engelliler öğretmenliği	7 öğretmen
	Sınıf Öğretmenliği	2 öğretmen
	Özel eğitim öğretmeni	1 öğretmen
	Okul öncesi öğretmenliği	1 öğretmen
Mesleki Deneyim Süresi	7 ay-5 yıl	6 öğretmen
	6-10 yıl	4 öğretmen
	11-15 yıl	1 öğretmen
	16-21 yıl	4 öğretmen
Çalışılan Kurumdaki Hizmet Süresi	7 ay-5 yıl	12 öğretmen
	6-10 yıl	1 öğretmen
	11-20 yıl	2 öğretmen
Şuanda Çalışılan OSB'ye sahip Öğrenci Sayısı	1-5çocuk	7 öğretmen
	6-10 çocuk	6 öğretmen
	11-12 çocuk	2 öğretmen
Üniversite Hayatınızda OSB'ye Sahip Çocuklara Oyun Becerileri Öğretimi Konusunda Bir Eğitim Aldınız mı?	Hayır	6
	Evet	9

Tablo 2.2.'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşları 21-46 yaş aralığında, sekizinin kadın ve yedisinin erkek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin yedisinin zihin engelliler öğretmenliği bölümü mezunu olduğu diğer katılımcıların ise lisans mezuniyet bölümleri değişkenlik göstermektedir. Öğretmenlerin mesleki deneyim süreleri 7 ay-21 yıl arası değişkenlik gösterirken, çalıştıkları kurumdaki hizmet süreleri ise 7 ay-20 yıl arasında değişkenlik göstermektedir. Öğretmenlerin çalıştıkları OSB'ye sahip öğrenci sayısı 1-12 arasında değişkenlik göstermektedir. Araştırmaya katılan altı öğretmen OSB'ye sahip çocuğa

oyun becerilerinin öğretimi konusunda eğitim almamışken, dokuz öğretmen üniversite eğitimi sürecinde veya çalıştıkları kurumdan bu konuda eğitim aldığı görülmektedir.

2.3. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Bu araştırmada yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak veri toplanmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşme tekniğinde kullanılacak görüşme formu araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur. Görüşme formu oluşturulurken oyun becerilerine yönelik anne-baba ve öğretmenlerin görüş ve önerilerinin incelendiği çalışmalarla ilgili alanyazın taraması yapılmıştır. Alanyazın taraması sonucunda ebeveynler için sekiz açık uçlu soru ve alt basamakları, öğretmenler için dokuz açık uçlu soru ve alt basamakları hazırlanmıştır.

Anne-baba ve öğretmenlerin görüşme sorularının, katılımcıların oyun becerilerine ve öğretimine ilişkin görüşlerini belirlemeye uygun olup olmadığını tespit etmek amacıyla görüşme formu yedi alan uzmanı tarafından incelenerek geri bildirimleri sağlanmıştır. Bu geri dönüşler üzerine sorularda düzenleme yapılmıştır. Uzmanların görüşü üzerine soruların sayısını azaltma, alt basamakları çıkartma, bir soruyu demografik bilgiler bölümüne alma gibi düzenlemeler yapılmıştır.

2.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada OSB'ye sahip çocukların anne-babaları ve öğretmenleri katılımcı grubunu oluşturmaktadır. Belirtilen katılımcı grupları için iki ayrı soru formu olacak şekilde “Anne-Baba Görüşme Soruları (EK-2) ” ve “Öğretmen Görüşme Soruları (EK-3) ” formu oluşturulmuştur. Formlarda demografik bilgiler ve oyun becerilerinin öğretimine yönelik sorular yer almaktadır. Anne-baba ve öğretmen görüşme soruları formu altı açık uçlu soru içermektedir.

2.5. Verileri Toplama Süreci

Bu bölümde pilot görüşmeler, görüşme ilkelerinin belirlenmesi ve verilerin toplanma süreciyle ilgili bilgiler yer almaktadır.

2.5.1. Pilot Görüşmeler

Hazırlanan soruları sınamak, işleyişini kontrol etmek ve araştırmacının deneyimini arttırmak için OSB'ye sahip bir çocuğun annesi ve okul öncesi yaş grubuyla çalışan bir öğretmenle pilot görüşme gerçekleştirilmiştir. Pilot görüşmede yer alan katılımcılara, araştırmacı görüşme öncesinde araştırmaya katılımın gönüllülük esasına dayandığını, görüşmenin ses kayıt cihazıyla kaydedileceğini, bu kayıtların sadece araştırma amaçlı kullanılacağını belirtmiştir. Anneye yapılan pilot görüşme 13.22 dakikada, öğretmenle yapılan ise 12.40 dakikada gerçekleşmiştir. Gerçekleştirilen pilot görüşmelerin ses kayıtları araştırmacı ve tez danışmanı Doç. Dr. Serhat Odluyurt tarafından incelenerek görüşme sorularında değişikliğe gerek duyulmadığına ve sürecin planlandığı şekilde yürütülmesine karar verilmiştir. Yapılan pilot görüşmeler araştırma kapsamına dâhil edilmeyerek ön çalışma olarak değerlendirmeye alınmıştır.

2.5.2. Görüşme İlkeleri

Görüşme esnasında soruların her katılımcıya aynı sırayla sorulmasına, anlaşılmayan sorunun tekrarlanmasına, sorunun kapsamına uygun yanıt verilmeyen sorunun farklı şekilde ifade edilip, yönlendirme yapılmadan biraz daha açık ve net sorulmasına karar verilmiştir. Katılımcıların bu açıklamalara rağmen sorunun kapsamına uygun cevap vermemesi durumunda ise görüşmeci yönlendirme yapmadan konu hakkında bilgilendirme yapmıştır.

2.5.3. Verilerin Toplanması

Araştırma verileri 18.02.2018 – 21.03.2018 tarih aralığında OSB'ye sahip çocukların anne-babaları ve öğretmenleriyle randevularla gerçekleştirilmiştir. Yapılacak görüşmelerin yer ve zamanı için görüşme takvimi hazırlanmıştır. Ebeveynlerle yapılan görüşmelerde çocuklarının ders saatlerinde olmasına dikkat edilmiştir. Yapılan görüşmelerin tarihi ve yeri Tablo 2.3.'te belirtilmiştir.

Tablo 2.3. Anne-Babaların Görüşme Bilgileri

Görüşülen Kişinin Kod Adı	Görüşme Tarihi	Görüşme Yeri	Görüşme Süresi(Dk)
6	26.02.2018	Anadolu Üniversitesi Gelişimsel Yetersizlik ve Destek Birimi	08.39
12	26.02.2018	Anadolu Üniversitesi Gelişimsel Yetersizlik ve Destek Birimi	10.05
5	26.02.2018	Anadolu Üniversitesi Gelişimsel Yetersizlik ve Destek Birimi	28.24
7	27.02.2018	Anadolu Üniversitesi Gelişimsel Yetersizlik ve Destek Birimi	18.50
2	27.02.2018	Anadolu Üniversitesi Gelişimsel Yetersizlik ve Destek Birimi	13.24
1	27.02.2018	Anadolu Üniversitesi Gelişimsel Yetersizlik ve Destek Birimi	21.14
3	27.02.2018	Anadolu Üniversitesi Gelişimsel Yetersizlik ve Destek Birimi	17.09
4	27.02.2018	Anadolu Üniversitesi Gelişimsel Yetersizlik ve Destek Birimi	20.36
11	05.03.2018	Anadolu Üniversitesi Gelişimsel Yetersizlik ve Destek Birimi	21.55
13	05.03.2018	Anadolu Üniversitesi Gelişimsel Yetersizlik ve Destek Birimi	21.17
8	16.03.2018	Park	14.35
9	18.03.2018	Ev	10.59
10	20.03.2018	Özel Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi	22.33
14	20.03.2018	Anadolu Üniversitesi Gelişimsel Yetersizlik ve Destek Birimi	23.48
15	21.03.2018	Ev	12.15

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde onların öğlen yemek saatlerinde veya boş derslerinde yapılmasına dikkat edilmiştir. Yapılan görüşmelerin tarihi ve yeri Tablo 2.4.'te belirtilmiştir.

Tablo2.4. Öğretmenlerin Görüşme Bilgileri

Görüşülen Kişinin Kod Adı	Görüşme Tarihi	Görüşme Yeri	Görüşme Süresi(Dk)
6	18.02.2018	Özel Özel Eğitim Ve Rehabilitasyon Merkezi	10.48
5	20.02.2018	Özel Özel Eğitim Ve Rehabilitasyon Merkezi	8.32
4	20.02.2018	Özel Özel Eğitim Ve Rehabilitasyon Merkezi	12.28
7	20.02.2018	Özel Özel Eğitim Ve Rehabilitasyon Merkezi	04.46
3	21.02.2018	Özel Özel Eğitim Ve Rehabilitasyon Merkezi	7.18
2	21.02.2018	Özel Özel Eğitim Ve Rehabilitasyon Merkezi	14.16
1	24.02.2018	Özel Özel Eğitim Ve Rehabilitasyon Merkezi	10.12
10	26.02.2018	Anadolu Üniversitesi Gelişimsel Yetersizlik ve Destek Birimi	12.08
9	27.02.2018	Anadolu Üniversitesi Gelişimsel Yetersizlik ve Destek Birimi	22.06
8	27.02.2018	Anadolu Üniversitesi Gelişimsel Yetersizlik ve Destek Birimi	15.01
13	02.03.2018	Özel Özel Eğitim Ve Rehabilitasyon Merkezi	13.12
12	02.03.2018	Özel Özel Eğitim Ve Rehabilitasyon Merkezi	18.45
11	02.03.2018	Özel Özel Eğitim Ve Rehabilitasyon Merkezi	10.10
15	05.03.2018	Anadolu Üniversitesi Gelişimsel Yetersizlik ve Destek Birimi	14.37
14	13.03.2018	Anadolu Üniversitesi Gelişimsel Yetersizlik ve Destek Birimi	16.32

Görüşmeye başlamadan önce katılımcılara araştırmanın gönüllülük esasına dayalı olarak gerçekleştirileceği belirtilerek araştırmanın nasıl yürütüleceği, araştırma sonuçlarının nasıl kullanılacağı, görüşmenin ne şekilde gerçekleşeceği, katılımcıdan neler beklendiği, araştırmada katılımcıların gerçek isimlerinin ve kimlik bilgilerinin kullanılmayacağı, verdikleri bilgilerden dolayı olumlu ya da olumsuz bir şekilde etkilenmeyecekleri ve görüşmenin kesintiye uğramaması için ses kaydı yapılacağı açıklamalarının yer aldığı gönüllü katılımcı formu/Görüşme kılavuzu (EK-4) imzalatılmıştır.

Görüşme esnasında gönüllü katılımcı formu, görüşme formu, iki adet tükenmez kalem, ses kayıt cihazı, telefon kullanılmıştır. Görüşme ses kayıt cihazı ve telefon yardımıyla kayıt altına alınmıştır. Görüşmeye başlamadan önce katılımcıların gönüllü katılımcı formu ve demografik bilgiler formunu doldurmaları sağlanarak görüşmeye başlanılmıştır. Ses kayıtları bilgisayar ortamında gerçek isimleriyle kayıt altına alınmıştır.

Yapılan her görüşmeden sonra görüşmeci günlüğü yazılmıştır. Görüşmeci günlüğünde katılımcının hangi soruya kapsamlı yanıt verdiği, sorularla ilgili katılımcıya açıklama yapıp yapılmadığı, görüşmede zorluk yaşanıp yaşanmadığı, bulguyu destekleyecek çarpıcı görüşlerinin neler olduğu, görüşmenin süresi ve ortamı, görüşmeye ilişkin kişisel görüşlerine yönelik notlar yer almaktadır. Her bir katılımcı için yazılan bu günlük araştırmanın bulgularını düzenleme ve alıntılarını yapma aşamasında kolaylık sağlamaktadır.

2.6. Verilerin Analizi

Araştırmacı katılımcılarla görüşmelerini tamamladıktan sonra kayıtların ses kayıt cihazından dökümü aşamasına geçilmiştir. Kayıtların dökümü sırasında her bir katılımcı için ayrı bir görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme kayıtlarını döküme geçirirken hiçbir ekleme ve çıkartma yapılmadan görüşme formuna aktarılmıştır.

Görüşmelerin yazılı dökümleri betimsel analizi ile temalara ayrılarak incelenmiştir. Betimsel analiz yönteminde verilerin daha çarpıcı ortaya konması için birebir alıntılardan sıklıkla yararlanılır. Bu yöntemin amacı, sistematik ve açık bir şekilde betimlenen verilerin açıklanıp yorumlanmasıyla bulguların düzenli ve yorumlanmış bir şekilde sunulmasıdır. Betimsel analizin dört aşaması bulunmaktadır. Birinci aşama veriler incelenerek temalar altında çerçeve oluşturulmasıdır. İkinci aşama verilerin okunarak ve düzenlenerek anlamlı, mantıklı bir bütün oluşturulmasıdır. Üçüncü aşamada düzenlenen bulguların tanımlanır ve seçilen alıntılarla desteklenir. Dördüncü aşamada ise bulgular anlamlı hale getirilerek yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 240).

2.6.1. Betimsel Analiz için Bir Çerçeve Oluşturma

Bu aşamada katılımcılarla yarı-yapılandırılmış görüşme kayıtlarının dökümü yapılmıştır. Her bir katılımcı için ayrı bir görüşme formu oluşturulmuştur. Ses kayıtları hiçbir değişiklik yapılmadan, duyulan her ifadenin duyulduğu şekilde, düzeltme yapılmadan, konuşmanın başında konuşan kişinin kim olduğu belirtilerek yazılmıştır. Görüşme formu kayıtları ile ses kayıtları karşılaştırılarak kontrol edilmiştir. Ebeveynlerle gerçekleştirilen 15 görüşmenin toplam dökümü 67 sayfa tutmuştur. Öğretmenlerle gerçekleştirilen 15 görüşmenin toplam dökümü 46 sayfa tutmuştur. Düzenlenen 30 görüşmenin toplam dökümü 82 sayfa tutmuştur.

2.6.2. Tematik Çerçeveye Göre Verilerin İşlenmesi

Görüşme formları ve ses kayıtları kontrol edildikten sonra, görüşme yapılan ebeveyn ve öğretmenlerin verdikleri yanıtlar esas alınarak tez danışmanı ile birlikte her bir katılımcı grubu için temalar oluşturulmuştur. Oluşturulan temalar doğrultusunda görüşme kodlama anahtarı ortaya çıkarak tüm katılımcıların görüşme sırasında verdikleri yanıtlar bu alana işlenmiştir.

2.6.3. Güvenirlilik Verisi

Görüşme kodlama anahtarına işlenen verilerin güvenirliliğini saptamak amacıyla, rastgele seçilen beşer anne baba ve beşer ebeveyn olmak üzere toplam on tane görüşme formu ve işaretlenmemiş kodlama anahtarı nitel araştırma dersi almış bir uzmana gönderilmiştir. Araştırmacı ve uzmanın birbirinden bağımsız olarak katılımcıların görüşme dökümlerini okuyarak, katılımcının görüşüne uygun olduğunu düşündüğü seçeneklerin ilgili görüşme kodlama anahtarı bölümüne işaretlenmesi yapılmıştır. Araştırmacı ve uzmanın görüşme kodlama anahtarı tek tek incelenerek görüş farklılıklarının açıklaması yapılmıştır. Yapılan bu karşılaştırma sonucunda her aynı olan işaretlemeler “Görüş Birliği”, farklı olan işaretlemeler ise “Görüş Ayrılığı” olarak kaydedilmiştir. Her bir katılımcı grubunun güvenirlilik verisi birbirinden bağımsız hesaplanmıştır. Güvenirlilik yüzdesi her soru için görüş birliği \ (görüş ayrılığı + görüş ayrılığı) x 100 olarak hesaplanmıştır (Miles ve Huberman,1994 s. 46).

Anne-babalarla yapılan görüşmelerin güvenirlilik yüzdesi güvenirlilik ortalaması %97.85 olarak hesaplanmıştır. Yapılan güvenirlilik hesaplamasında dördüncü sırada yer alan katılımcıların çocuklarına oyun becerisi öğretirken hangi bilgi ve becerilere ihtiyaç duydukları sorusunun güvenirlilik hesaplaması %85 diğerlerinin ise %100 olarak bulunmuştur. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerin güvenirlilik yüzdesi güvenirlilik ortalaması % 98.12 olarak hesaplanmıştır. Yapılan güvenirlilik hesaplamasında dördüncü sırada yer alan OSB’ye sahip çocukların oyun öğretimi sırasında yaşadıkları zorlukları gidermek için neler yaptıkları sorunun güvenirlilik hesaplaması %85 diğerlerinin ise %100 olarak bulunmuştur.

2.6.4. Bulguların Tanımlanması ve Yorumlanması

Her bir katılımcı grubundan alınan veriler temalaştırılırken her tema ayrı bir başlık altında gruplanmıştır. Belirlenen her temanın frekansı hesaplanarak tabloda belirtilmiştir. Her tema için ayrı başlıklar oluşturularak alt temaların frekansları bu başlık altında yer almaktadır.

Alt temaları belirtmek için her bir alt temaya uygun görüşme formundan alıntılar yaparak ekleme yapılarak belirtilmiştir. Bulguların tanımlanmasından sonra tez danışmanı ve görüşmeci alt temaların gruplanması ve yorumlanması konusunda birkaç görüşme gerçekleştirmiştir. Bu görüşmelerin ardından araştırmacı tartışma bölümünde ulaşılan bulguları açıklayarak alanyazınla ilişkilendirmiştir.

3. BULGULAR

Bu araştırmada okul öncesi dönemde OSB'ye sahip çocukların anne-babaların ve öğretmenlerinin oyun becerilerine ve öğretime yönelik görüşlerinin belirlenmesi hedeflenmiştir. İzleyen bölümde katılımcı gruplarından önce anne-babalara ait bulgular daha sonra da öğretmenlere ait bulgulara yer verilmiştir.

3.1. Anne-Babalara Ait Bulgular

Bu bölümde OSB'ye sahip çocukların anne-babalarının oyun becerilerine ve öğretime yönelik görüşleri belirtilmektedir.

3.1.1. Anne-Babaların Oyun Kelimesine Yönelik Görüşleri

Anne-babalara yarı-yapılandırılmış görüşmeler yoluyla oyun kelimesinin onlar için ne ifade ettiği sorulmuştur. Anne-babaların hepsi oyunu kendi cümleleriyle tanımlamıştır. Anne-babaların “*Oyun denildiğinde aklınıza neler gelmektedir?*” sorusuna verdikleri yanıtlar frekanslarıyla birlikte Tablo 3.1. 'de yer almaktadır.

Tablo 3.1. Anne-Babaların Oyun Kelimesine Yönelik Görüşleri

Görüşler	F
Gelişim alanlarını destekleyen aktivite	12
Çocuğun mutlu olduğu aktivite	8
Hayata hazırlayan bir aktivite	3

Kendilerine yöneltilen soruya ilişkin anne-babalardan 12'si gelişim alanlarını destekleyen aktivite, sekizi çocuğun mutlu olduğu aktivite, üçü hayata hazırlayan bir aktivite olarak oyunu tanımlayıcı yanıt vermişlerdir. Gelişim alanlarını destekleyen aktivite olarak oyunu tanımlayan 12 anne-babadan Anne 4 “...Yetişkinleri taklit etme becerileri aklıma geliyor. Örnek verecek olursak mesela; bir hayvan karnını duyururken oğlum, hayvan yetiştiricilerinin taklit ediyor yani kümeste tavukları yemlerken, at çiftliği var burada hayvanlarını doyururken onların besicilerini taklit ediyor gibi.” derken, Anne 8 “Çocuğumla iletişim kurmak, karşılıklı bir şeyler paylaşmak...” ifadesiyle dile getirmiştir.

Oyunu çocuğun mutlu olduğu bir aktivite olarak tanımlayan sekiz anne-babadan, Anne 15 “Oyun denildiğinde, çocuğumun böyle mutlu olması, eğlenerek bir aktiviteyi kendi başına

ya da ebeveyniyle birlikte yapabilmesi gelir benim aklıma.” derken, Anne 1 “Oyun denildiğinde mesela hani şey eğlenceli bir şey. Güldüğü çok zevk aldığı bir şey.” ifadesiyle dile getirmiştir. Anne 8 “...Hani ne bileyim eğlenceli bir ortam yaratmak. Bu gibi şeyler geliyor aklıma ama göremiyoruz ne yazık ki.” ifadesiyle oyun becerilerini tanımlarken OSB’ye sahip çocuğunda bu beceriyi gözlemleyemediğini ifade etmiştir.

Oyunu hayatın bir örneği olarak tanımlayan Baba 7 “Oyun denildiğinde hayatın bir örneğidir... Oyun, bildiği ve bilmediği yaşantılarını öğrenebileceği bir ortam olarak görüyorum.” derken, Anne 13 “Bir çocuğun hayatı öğrenmesine dair ee büyükleri taklit edici davranışlar. ” ifadesiyle dile getirmiştir.

3.1.2. Anne-Babaların Çocuklarıyla Oyun Oynamayı Denediğinde Yaşadığı Sorunlara Yönelik Görüşleri

Anne-babalara “Çocuğunuzla oyun oynamayı denediğinizde ne tür sorunlarla karşılaşıyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Tablo 3.2. ’de anne-babaların bu soruya verdikleri yanıtlar frekanslarıyla birlikte yer almaktadır.

Tablo 3.2. Anne-babaların Çocuklarıyla Oyun Oynamayı Denediklerinde Yaşadıkları Sorunlar

Görüşler	F
Davranış problemleri	13
Oyuncaklarla amacına uygun oynamama	8
Çabuk sıkılma	4
Akranlarıyla oynayamama	2

OSB’ye sahip çocuğuyla oyun oynamayı denediğinde 13 anne-baba davranış problemleri, sekiz anne-baba oyuncaklarla amacına uygun oyun oynayamama, dört anne-baba çabuk sıkılma, iki anne-baba akranlarıyla oyun oynamama konusunda sorun yaşadığını belirtmiştir. Davranış problemleri ile ilgili sorun yaşayan 13 anne-babadan, Anne 10 “Önce çılglık atıyor, bağılıyor, hırçınlık yapıyor, kendini bırakıyor, istemiyor yani ya da ittiriyor ya da mesela diyelim elimde trenle geldim. Treni fırlatıyor .” derken, Anne 14 “Genelde ittiriyor. Hani olayın ciddiyetine vardığı andan itibaren ittirmeye başlıyor ya da vücudunu çok ağırlaştırıyor. Hani böyle kendini yere salıyor. Onun işte kolundan bacağundan tutup kaldırmak çok zor olabiliyor.” ifadesiyle yaşadıkları sorunları dile getirmiştir. Anne 15 “Öncelikle kaçma davranışı var, ortamdaki kaçma ya da işte bir bekleme ile bir problemimiz

var. *Bir de oyuncakları son zamanlarda ağzına alma huyumuz çıktı.*” diyerek bekleme ve kaçma davranışlarıyla ilgili yaşadığı sorunu dile getirmiştir.

Oyuncaklarla amacına uygun oynamada sorun yaşayan sekiz anne-babadan, Anne 9 *“Genelde onu ilk başta bir ağzına götürüyor, biz ona izin vermiyoruz, “Hayır yapmaman gerekiyor” diyoruz, kokluyor ve ondan sonra onun üzerine yatıyor, öyle bekliyor. ”* derken, Anne 4 *“Elimizdeki oyuncak ne ise o an oynamak istediğimiz, hemen alıp başka bir yere köşeye gidip hemen onu evirmek, çevirmek, döndürmek, bakmak istiyordu.”* ifadesiyle çocuğunun oyuncaklarla etkileşim sürecinde yaşanan sorunları dile getirmiştir.

Çabuk sıkılma sorunuyla karşılaşan dört anne-babadan, Anne 9 *“ Çok çabuk sıkılıyor. Uzun bir süre zaten oynayamıyoruz. Sıkılıyor, bırakıyor, gidiyor, sonra tekrar geliyor, tekrar gidiyor(gülüştüler.). Çok hareketliyiz. ”* derken, Anne 11 *“Uzun süreli oynayamıyoruz, yani ...'le biraz oynuyoruz o sıkılıyor hemen kalkıyor, başka şeyle uğraşılıyor hani ben sıkıldım diyor, söylüyor da yani sıkıldığını söylüyor, başka şeyle oynuyor ondan sonra. Dediğim gibi benimle iletişimi ya da babasıyla iletişimi çok uzun olmuyor, sıkılğan bir çocuk yani.”* ifadesiyle dile getirmiştir.

Akranlarıyla oynamama sorunuyla karşılaşan iki anne-babadan, Baba 5 *“Akranlarıyla birlikte oynamaktan ziyade kendisi yalnız oynamak istiyor. Akranların içerisine kattığımızda da paylaşımı çok fazla sevmiyor, çok fazla paylaşmak istemiyor. Birlikte oyun oynamak yerine yalnız oynamayı genelde tercih ediyor...”* derken, Anne 3 *“Diğer çocuklarla oyundan çok fazla zevk almıyor... Başka çocukla oynamaktansa kendi başına oynamayı tercih ediyor.”* ifadesiyle dile getirmiştir.

3.1.3. Anne-Babaların Çocuğuna Oyun Becerilerinin Öğretimi Konusundaki Görüşleri

Anne-babaların çocuklarına oyun becerilerinin öğretimi konusundaki görüşlerini almak amacıyla birinci olarak *“Çocuğunuza oyun becerilerinin öğretimi konusunda neler düşünüyorsunuz?”* sorusu yöneltilmiştir. Tablo 3.3.'te anne-babaların bu soruya verdikleri yanıtlar frekanslarıyla birlikte yer almaktadır.

Tablo 3.3. Anne-Babaların Çocuğuna Oyun Becerilerinin Öğretimine Yönelik Görüşleri

Görüşler	F
Öğretilmelidir	14
Kararsız	1

Anne-babaların çocuğuna oyun becerilerinin öğretimi konusundaki ifadeleri incelendiğinde 14 anne-baba bu becerilerin öğretilmesini isterken, bir anne-baba bu konuda kararsız olduğunu dile getirmiş. Çocuğuna oyun becerilerinin öğretilmesini isteyen 14 anne-babadan, Anne 9 “*Öğretilmeli, kesinlikle öğretilmeli.*” derken, Anne 2 “*Öğretilmeli Tabi canım, her şey öğretilmeli. Ben oluyum, öğretmenler olsun, kreşte olsun.*” ifadesiyle görüşünü belirtmiştir.

Çocuğuna oyun becerilerinin öğretimi konusunda kararsız olan Anne 1 “*Ya şimdi ben size öğretilmesi faydalı çünkü hani zararı yok. Ama ille öğretilmeli mi onu da bilemem.*” ifadesiyle bu konudaki düşüncelerini dile getirmiştir.

3.1.3.1. Anne-Babaların Çocuklarına Oyun Becerilerinin Öğretiminin Nedenleri Konusundaki Görüşleri

Anne-babaların çocuklarına oyun becerilerinin öğretiminin gerekçeleri konusundaki görüşlerini almak amacıyla “*Çocuğunuza oyun becerilerinin öğretimi konusunda neler düşünüyorsunuz?*” sorusundan sonra “*Neden öğretilmelidir?*” sorusu yöneltilmiştir Tablo 3.4.’te anne-babaların bu soruya verdikleri yanıtlar frekanslarıyla birlikte yer almaktadır.

Tablo 3.4. Anne-Babaların Çocuklarına Neden Oyun Becerileri Öğretilmeli?

Görüşler	F
Oyunun bir öğretim yöntemi olarak kullanılması için	6
Tek başına veya akranlarıyla zaman geçirebilmesi için	5
Hayatı öğrenmesi için	3

Oyun becerilerinin öğretimini isteyen altı anne-baba oyunun bir öğretim yöntemi olarak kullanılması için öğretilmelidir, beş anne-baba ise tek başına veya akranlarıyla zaman geçirebilmesi konusunda görüş belirtirken, üç anne-baba çocuğun hayatı öğrenmesi için öğretilmelidir görüşünü belirtmiştir. Oyunun bir öğretim yöntemi olarak kullanılması için öğretilmesini isteyen altı anne-babadan, Anne 8 “*Çocukla oyun oynamalı ilk başta. Ona oyun öğretilmeli ilk başta daha sonra zaten diğer eğitimlere geçilmeli. Mesela benim kızım şu anda 27 aylık bir oyun çocuğu. Eğitim vererek bu çocuğa bir şey öğretilmeyeceğini zannetmiyorum. İlk başta bir oyun kurup oyunla birlikte eğitim verilmesi gerektiğini düşünmekteyim.*” derken, Baba 5 “*Oyunla’e her türlü istendik davranışı kazandırabileceğimi inanıyorum. Eğer*

oyun oynama becerisine sahip olduğu vakit öğrenmesi çok daha kolay ulaşabiliyor.” diyerek görüşünü belirtmiştir.

Oyun becerilerini çocuğun tek başına veya akranlarıyla zaman geçirebilmesi için öğretilmesini isteyen ifade eden beş anne-babadan, Anne 15 “*Açıkçası benim istediğim kendi kendine oyun oynamasını öğrenmesi isterdim. Oyunu başlatması, bitirmesi, sürdürmesi ya da bitirmesi gibi hani çok ciddi sorunlar yaşıyoruz.*” derken, Anne 3 “*Sınıf içerisinde ya da dışarıda bahçede arkadaşlarıyla nasıl oynayacağını, kurallara uyması gerektiğini, sıralı oynaması gerektiğini bilmesi lazım ve bu hani için öğretilmesi gereken bir şey...*” diyerek görüşünü belirtmiştir.

Oyun becerilerini çocuğun hayatı öğrenmesi için isteyen üç anne-babadan, Baba 7 “*Hayatı öğretmek, yaşamı öğretmek. Bilmediği ortamları canlandırmak gibi.*” derken, Anne 9 “*Oyunun içinde gerçekleri öğrenecek, hayata hazırlanacak diye düşünüyorum.*” ifadesiyle oyun becerilerinin öğretiminin önemli olduğunu vurgulamıştır.

3.1.4. Anne-Babaların Çocuğuna Oyun Becerisi Öğretirken İhtiyaç Duydukları Bilgi ve Beceriler Konusundaki Görüşleri

Anne-babalara “*Çocuğunuza oyun becerisi öğretirken hangi bilgi ve becerilere ihtiyaç duymaktasınız\duyarsınız?*” sorusu yöneltilmiştir. Tablo 3.5.’te anne-babaların bu soruya verdikleri yanıtlar frekanslarıyla birlikte yer almaktadır.

Tablo 3.5. Anne-Babaların Çocuğuna Oyun Becerisi Öğretirken İhtiyaç Duyduğu Bilgi ve Beceriler

Görüşler	F
Oyun sürecinde neler yapılmalı	5
Oyun konusunda model olacak birisine ihtiyacı	5
Oyunu ilgi çekici hale getirmek	4
Oyunun gelişim alanlarına katkısı	4
Davranış problemlerini yönetmek	4
Oyuna uygun materyal seçimi	3
Yöntemlerin temel prensipleri-pekiştireç kullanımı	3
Oyun becerilerine yönelik aile eğitimi	2

OSB'ye sahip çocuğuna oyun becerisi öğretilirken ihtiyaç duydukları bilgi ve beceriler konusunda beş anne-baba oyun sürecinde yapılacaklar, beş anne-baba oyun konusunda model olacak birisine, dört anne-baba oyunu ilgi çekici hale getirmek, dört anne-baba davranış problemlerini yönetmek, üç anne-baba oyuna uygun materyal seçimi, üç anne-baba yöntemlerin temel prensipleri-pekiştiren kullanımı, iki anne-baba oyun becerilerine yönelik aile eğitime yönelik görüş belirtmiştir. Oyun becerisi öğretirken oyun sürecinde yapılacaklar konusunda ihtiyaç duyan beş anne-babadan, Anne 11 *“Nasıl anlatacağımı, nasıl şey yapacağımı bir bilsem ya da nasıl vakit geçirebileceğini tam anlamıyla bir bilebilsem tabi ki bunların hepsini öğretmek de isterim, öğrenmek de isterim. Çocuğuma bir şeyler katmak elbette ki isterim.”* derken,

Anne 10 *“Oyuna başladığımda da oyunu nasıl sürdürebilirim? Mesela diyelim ben arabayla başladım vın vın düüt düüt dedim ama bir süre sonra ondan da sıkılıyor. Onu nasıl geliştiririm? Yani oyunun içinde oyun nasıl kurucam? Çünkü bir süre sonra sıkılıyorlar. Bir arabayla da yarım saat bir saat oynatamıyorum. İçinde tekrar yeni bir oyunla devam etmem gerekiyor. Oyun içinde oyun nasıl kuracağımı gösterirse, öğretirse birisi bana.”*

ifadesiyle oyun becerisi öğretiminde ihtiyaçlarını belirtmiştir.

Oyun becerisi öğretiminde model olacak birisine ihtiyaç duyan beş anne-babadan, Anne 8 *“Yani ona öğretiriz ya da birkaç kişi olması gerekiyor. Yani rol model olması gerekiyor diye düşünüyorum. Birkaç çocuk daha olsa mesela, onlarla birlikte nasıl oynadığımızı ... da görür. ... da ona göre yapar diye düşünüyorum. Model olması gerekiyor sanki önünde diye düşünüyorum.”* ifadesiyle görüş belirtmiştir.

Oyun becerisi öğretiminde oyunu ilgi çekici hale getirme konusunda ihtiyaç duyan dört anne-babadan, Anne 6 *“Yani hani çocuğun dikkatini çekmek açısından hani daha biiir yetenekli olmayı isterdim herhalde. Bazı insanlar çok yeteneklidir. Eşim daha şeydir o hiç yetenek yok onda, yine ben daha iyiyim (güldü.). Daha yetenekli olmayı isterdim. Daha böyle civil civil. Hani onu daha bir oyuna çekecek.”* derken, Anne 15 *“Oyun oynamak bizim için sonuçta küçükken eğlenceli bir şeydi ama bu çocuklar için oyun oynamak böyle çok kısıtlılık yaratan bir şey. Bunun eğlenceli bir şey olduğunu nasıl farkına vardırabilirim bilmiyorum açıklası.”* ifadesiyle görüş belirtmiştir.

Oyun becerisi öğretiminde oyunun gelişim alanlarına olan katkısı konusunda bilgiye ihtiyaç duyan dört anne-babadan, Anne 13 *“Onun hangi oyunu hangi gelişimini desteklemek olacağına bilmekte biri dil gelişimine çok artısı olabilir biri sosyal gelişimine, biri bilişsel gelişimi katkısı olabilir. Bunları da öğrenebiliriz yani veya oyunda ne yapsak ne gelişimine destek olur onu öğrenebiliriz.”* derken, Anne 3 *“...’un küçük kasları gelişmemiş. Küçük kasları geliştirmek için oyun hamurundan solucan yapacağız muncıklayacağız. Türü açıklamalara benim ihtiyacım var.”* ifadesiyle görüş belirtmiştir.

Oyun becerisi öğretiminde davranış problemlerini yönetmek konusunda bilgi ihtiyacı duyan dört anne-babadan,

Baba 5 *“Oyun oynarken ...’deki en büyük beklentimiz kendisinden beklenen davranışları yerine getirmesi. İki, uygun olmayan davranışları da söndürmek. Şimdi iki şeyi beklediğimiz için ...’den istedik davranışı kazandırabilmek için hangi oyunları oynamalıyız bilmiyorum. İkincisi de ... bazı istenmeyen davranışları yaptığında bunun önüne geçmek için öncesinde veya sonrasında hangi oyunları oynamalıyım bu oyunlar esnasında ne tür yollara başvurmalıyım konusunda daha epey yol almamız gerekiyor. Bu konuda bilgi eksikliğim var.”*

derken, Anne 8 *“Mesela ilk başta; çocuğu oturtuyorsunuz, çocuk istemiyor, kalkıyor, ağlıyor. Çocuğu tekrar oturtuyorsunuz. Bir öğretmen buna dayanabilir ama bir anne bunu dayanamıyor. Ağlıyor, ağlıyor, ağlıyor, “Hadi kalk kızım, oynamayalım.” diyip kaldırıyor. O yüzden bildiğini okuyor.”* ifadesiyle görüş belirtmiştir.

Oyun becerisi öğretiminde oyuna uygun materyal seçimi konusunda bilgiye ihtiyaç duyan üç anne-babadan, Baba 5 *“...Oyunları oynarken de ne tür materyallerimiz gerekiyor konusunda doğrusu çok bilgi sahibi değilim. Olmadığım için de olabildiğince hani aynı oyunları ve aynı oyuncakları oynamamaya çalışıyoruz...”* derken, Anne 3 *“Çocuğun yaşına uygun oyunu seçmek gerekiyor tabi ki. Çok yaşadık, önüne koyduğumuz şey aslında ...’a uygun değildi.”* ifadesiyle görüş belirtmiştir.

Oyun becerisi öğretilirken yöntemlerin temel prensipleri/kullanımı konusunda ihtiyaç duyan üç anne-babadan, Anne 8 *“Mesela pekiştirme yöntemi var, bu pekiştirme yöntemini kullanarak daha nasıl açabiliriz, çocuğu daha nasıl geliştirebiliriz? Bunların hepsi öğretilmesi gerekiyor. Tamamen kapalı bir çocuğu tamamen açıp topluma bir birey olarak yetiştirmeye çalışıyorsunuz ve bu çocuk yaşlarından çok farklı, farklı bir çocuk. Onun için*

farklı bir yönteme ihtiyacımız var. ” derken, Anne 15 “Başta sürekli mi pekiştirmem lazım gerekir ya da nasıl pekiştireçler kullanmam lazım bu süreçte? Bunlar yani soru işaretleri kafamdaki?” ifadesiyle görüş belirtmiştir.

Oyun becerisi öğretirken aile eğitimine ihtiyaç duyan iki anne-babadan, Baba 7 “*Şöyle söyleyebilirim öğrendiğim, bildiğim şeyleri uygulayabiliyorum. Eminim bilmediğim bir sürü şey var. Keşke buradaki üniversite, buradaki hocalar aile eğitiminde oyun kısmına daha fazla ağırlık verseler. Sanki ailenin hayatı daha kolay olacak gibi düşünüyorum.*” derken, Anne 8 “*45 dakikalık bir eğitim süresi oluyor mesela çocuğun gittiği yerde. 10 dakikası bize veya 30 dakikası çocuğa veya nebiliyim bu şekilde daha fazla bizi de eğitebilirler. En önemlisi, bu işin ailede bittiğini düşünüyorum. Aile eğitimi olduktan sonra bir şekilde daha iyi bir oyun, daha iyi bir iletişim kuracağım düşünüyorum. Bu şekilde.*” ifadesiyle görüş belirtmiştir.

3.1.5. Anne-Babaların OSB’ye Sahip Çocuğa Oyun Becerileri Öğretilirken Dikkat Edilmesi Gerekenler Konusundaki Görüşleri

Anne-babalara “*Sizce OSB tanısı almış çocuğa oyun becerileri öğretilirken nelere dikkat edilmelidir?*” sorusu yöneltilmiştir. Tablo 3.6.’da anne-babaların bu soruya verdikleri yanıtlar frekanslarıyla birlikte yer almaktadır.

Tablo 3.6. *Anne-Babaların OSB’ye Sahip Çocuğa Oyun Becerileri Öğretilirken Dikkat Edilmesi Gerekenler Konusundaki Görüşleri*

Görüşler	F
Oyun sırasında dikkat edilecekler	10
Öğreten kişinin özellikleri	9
Oyun türleri	4
Oyun sürecinde ihtiyaç duyulan fiziksel unsurlar	4
Oyun içinde öğretim yapılması	4
Oyuncak seçiminde dikkat edilecekler	4
Çocuğun ilgi göstereceği oyunlar seçme	3
Oyun sürecinde ortam seçimi	3
Çocuğun gelişim dönemine uygun oyun seçmek	2

OSB’ye sahip çocuğa oyun becerileri öğretilirken dikkat edilecekler konusunda görüş belirten anne-babalardan 10’u oyun sırasındaki bazı unsurlara, dokuzu öğreten kişinin özelliklerine, dördü oyun türlerine, dördü oyun sürecinde ihtiyaç duyulan fiziksel unsurlara, dördü oyun içinde öğretim yapılmasına, dördü oyuncak seçiminde bazı unsurlara, üçü

çocuğun ilgi göstereceği oyunlar seçme, üçü oyun sürecinde ortam seçimine, ikisi de çocuğun gelişim dönemine uygun oyuncak seçilmesi konusunda görüş belirtmiştir. OSB'ye sahip çocuğa oyun becerisi öğretilirken oyun sırasında dikkat edilecekler konusunda görüş belirten on anne-babalardan, Anne 10 “...Biraz da şeyi seviyorlar galiba değişik sesler çıkartıp da onu güldürmeyi yani hoşlarına gitmeyi bu şekilde sağlıyorlar. Yani bu ördek değil de vak vak diyerek yaklaşırsak çocuğa onun şeyi algısı daha açık oluyor diye düşünüyorum. Yani sesler daha çok etkiliyor. Konuşamadıkları için seslerle de bir nevi bu sayede yani konuşma belki şeyi olabilir çocuklarda ses çıkartmaya yönelik. ” derken, Anne 15 “Kendi kendine oyun kurmasını öğretebiliriz mesela. Oyunu başlatma, sürdürme, sonlandırma gibi becerileri öğretebiliriz... ” demiştir. Anne 14 “İu nebiliyim işte hani o bizim çocuklarımız dönmeyi sever, koşturmayı sever, fazla hareketlidir. Nebiliyim bir şeye takıntılıdır. Gider kapıyı açar kapatır mesela onu bir oyuna şey yapabiliriz çevirebiliriz ya da nebiliyim işte kendi eksenini etrafında dönüyorsa işte odanın etrafında dönerken bunu yakalanmaca çevirebiliriz. Hani bu tarz doğal geçişlere dikkat etmemiz gerekiyor.” derken, Anne 3 “Her çocuğun kendi dili var. Belirli bir eğitimden geçmediyse daha eğitimin başlarındaysa kullandığı dil herkesle aynı olmayabilir ya da hani atıyorum neyde en çok zorluk çektik. Mesela kıyafetlerini öğretirken atlet fanila örneğini vereyim oradan oyuna bir şekilde adapte edersiniz. Hani biz atlet diyorsak, siz fanila dediğinizde anlayamıyor ve cevap veremiyor olabilir. Biraz hani anne baba desteği alınmalı onun dili öğrenilmeli.” ifadesiyle oyun öğretiminde ortak bir dil kullanılması gerektiğini belirtmiştir.

Oyun becerileri öğretilirken öğretene kişinin özelliklerine dikkat edilmesini söyleyen dokuz anne-babadan, Anne 13 “Çocuk bir kere iyi tanınması lazım iyi yani öğretene kişi çocuğu iyi tanıyacak, zaaflarınıu, sonra öğretirken ne ile karşılaşacağını, çocuğun eksikliği, çocuğun belki artı bazı gelişmiş özellikleri var o özellikleri bilecek. Belki o bilinen gelişmiş özellikleri üzerine de oyun oynanır daha da geliştirilebilir. Eksik özellikleri bilinip de ...'da dil gelişimi eksik. Dil gelişimini daha destekleyici oyun oynanabilir. ” derken,

Anne 8 “En önemlisi bir de sevgi; çocuğa sevgi vererek ve çocuğa bunu yapabileceğine inandırmak, onun diğer çocuklardan farklı olmadığını, sadece öğrenmekte biraz zorluk yaşadığını göstermek gerekiyor. Çocuğu dışlamak, onun diğer çocuklardan farklı olduğunu hissettirmek bunlar bana yanlış geliyor. Sadece çocuğa diğer çocuklardan eksik demiyim de biraz daha geri olduğunu ve bunu kapatabileceğini aşılıyarak yapmak gerektiğini düşünüyorum ve bu şekilde bir eğitim verilmesini istiyorum.” ifadesiyle görüş belirtmiştir.

Anne 2 *“Nelere mi dikkat edilmeli? Önce tabii sabırlı olmak lazım. Normal çocuk bir kerede anlıyorsa bunlar yeri geliyor on kere de anlıyor. On kere söylemek gerekiyor. Bence en çok dikkat edilmesi gereken şey sabır.”* ifadesiyle görüşünü dile getirmiştir.

Oyun becerileri öğretiminde oyun türleri öğretimine dikkat edilmesi gerektiğini belirten dört anne-babadan, Anne 12 *“Bana göre bizim çocuklara az çok şey yapıyorlar oynuyorlar ama genelde bireysel oynuyorlar. Keşke bir şekilde grubun içine sokulsa, büyük çocuklarla. Mesela Eren anaokuluna da gidiyor, anaokulunda da oynuyor, çok güzel oynuyor ama hep kendisiyle oynuyor. Kendi kafasında bir oyun kuruyor arkadaşları ile pek şey olmuyor yani iletişim kurmuyor.”* derken, Anne 15 *“Sonuçta sosyalleşemediği için sosyalleşmesini arttıracak aynı zamanda iletişim sorunu olduğu için, iletişim sorunlarını çözmeye odaklı oyunlar olmalı. Mesela, işte konuşturmaya yönelik oyunlar ya da işte hayali oyun çok yukarıda kalıyor biraz ama paralel oyunlar oynatarak belki otizmlili çocukların daha iyi hale gelmesini sağlayabiliriz.”* ifadesiyle görüş belirtmiştir.

Oyun becerileri öğretiminde ihtiyaç duyulan fiziksel unsurların kullanımına dikkat edilmesi gerektiğini belirten dört anne-babadan, Anne 11 *“...Başta gözle teması dikkat edilmeli, ellerini nasıl kullanacağına, ayaklarını nasıl kullanacağına, nasıl cevap vereceğine her şey öğretilmeli ama bu hep öğreterek mi geçecek acaba?”* derken, Baba 5 *“Ya bir başka husus da ses, mimik ve coşkunuz önemli. Yani görev değil de bu sizin göreviniz ve sanki sizin sorununuzsan ziyade zevk alarak ve siz de oyun içerisinde onlarla oynadığınızda bunun çocuk üzerinde etkisi çok daha kalıcı olduğunu düşünüyorum .”* ifadesiyle görüş belirtmiştir.

Oyun becerileri öğretiminde çeşitli konularda öğretim yapılması konusuna dikkat edilmesi gerektiğini belirten dört anne-babadan, Anne 15 *“Bir de gömülü oyun dediğimiz şeyler de olabilir. Mesela oyun içerisinde öğretmek istediğim kavramlar, nesnelere veya azlık-çokluk, büyüklük-küçüklük gibi şeyler bunun içerisine eklenebilir ki öyle de yapıyorum ben evde oynattığım oyunlarda.”* derken, *“...Oyunun üstünde birçok kazanım vermeye çalışmalıyız anne-baba olarak. Birçok kelime, komut öğrenebilmeli. Daha önce öğrenmiş olduğu komutları da, kelimeleri de orada tekrar kullanabilmeli, hayata geçirebilmeli.”* ifadesiyle görüşünü belirtmiştir.

Oyun becerileri öğretiminde oyuncak seçiminde dikkat edilmesi gerektiğini belirten dört anne-babadan, Anne 3 *“Oyuncakların özelliklerine tabii ki dikkat edilmeli. Kesici, biçici, baticı, CE işareti olmayan oyuncaklar kullanılmamalı.”* derken,

Baba 5 “Sonrasında kullanılan oyuncakların, kullanılan öğretim materyalin önemli olduğunu düşünüyorum ve bu materyalleri mutlaka can alıcı olması yani böyle çocuğun dikkatini dağıtmayacak aynı bir yandan da çocuğun dikkatini çekecek araç ve gereçlerin olması oyuncakların seçiliyor olması gerekiyor. Oyuncak seçiminde de yine çocuğa zarar vermeyecek oyuncakların seçilmesi yani çocuk ebatını da önemli yani ağızına alabileceği boğazına kaçırabileceği vs. oyuncakların da seçilmemiş olması gerekiyor.” ifadesiyle görüş belirtmiştir.

Oyun becerileri öğretilirken çocuğun ilgi göstereceği oyunları seçme konusuna dikkat edilmesi gerektiğini belirten üç anne-babadan, Anne 1 “Çocuk mesela neyi seviyorsa ona göre olması lazım. Çünkü her çocuğun sevdiği şey başka. Mesela benim ki futbol sever başka çocuk başka şey sever. O çocuğun başta neyi sevdiğine bakarak onun üstünde yoğunlaşarak, ona göre olması lazım bence. Çocuğa yönelik daha çok.” derken, Anne 4 “Bir kere her şeyden önce seveceği bir oyun olması lazım oyun becerisini öğretirken. Çocuğunu en iyi anne-baba tanır. Çocuğun hangi oyuncaklardan hoşlandığını, en iyi anne-baba bilir. Hangi oyunları çok sevdiğini onun üzerinden gitmek lazım ve onun önderliğinde.” ifadesiyle görüşünü belirtmiştir.

Oyun becerileri öğretiminde ortam seçimine dikkat edilmesi gerektiğini belirten üç anne-babadan,

Baba 5 “Oyun oynarken nelere dikkat etmemiz gereken hususlar ben hep aynı ortamda oynanmaması gerektiğine inanıyorum. Ortam değişikliği ne olması gerekiyor. Yani bir gün salonda oynuyorsanız iki gün salonda oynuyorsanız aynı oyunu aynı ortamda oynadığınızda çocuk üzerindeki etkisi çok istenen düzeyde olmayabiliyor. Bugün salonda oynuyorsanız yarın mutfakta oynayabilirsiniz ya da bir sonraki gün balkonda oynanması gerektiğini düşünüyorum .”

derken, Anne 2 “Bulunduğu ortama, en önemli şey ortam. Mutlu bir ortam olması lazım öncelikle. Anne- babanın da mutlu olması lazım ki çocuğun mutlu olması lazım. Bir yerde olsa bile, mesela atıyorum tartışan birisine denk geldik. Onun yanında tutmam asla. Hemen götürürüm. Anlatabiliyor muyum? Yani ortamın güzel olması lazım.” ifadesiyle görüş belirtmiştir.

Oyun becerileri öğretiminde çocuğun gelişim dönemine uygun oyun seçme konusunda dikkat edilmesi gerektiğini belirten iki anne-babadan Baba 5 “Kısaca otizmlili öğrencinin tanısı

konulana oyun oynanırken 1. si cinsiyet farkı var mı? Evet var. Her yaş grubuna ait farklı oyunlar oynanmalı mı? Evet. Bizde 0-6 yaş grubunda bırakın yılları ayların bile büyük büyük bir önemi var yani siz 54 ay grubuna oynayacağınız oyunla 36 aylık bir çocuğa oynayacağınız oyunla elbette farklı olması gerekiyor.” derken, Anne 13 “Çocuk bir kere iyi tanınması lazım iyi yani öğreten kişi çocuğu iyi tanıyacak. Zaaflarınıu, sonra öğretirken ne ile karşılaşacağını, çocuğun eksikliği, çocuğun belki artı bazı gelişmiş özellikleri var o özellikleri bilecek. Belki o bilinen gelişmiş özellikleri üzerine de oyun oynanır daha da geliştirilebilir.” ifadesiyle görüş belirtmiştir.

3.2.6. Anne-Babaların Çocuklarına Oyun Becerilerini Öğretmek Üzere Yazılı ya da Görsel Materyaller Konusundaki Görüşleri

Anne-babaların çocuklarına oyun becerilerini öğretmek üzere kaynaklar hakkındaki görüşlerini almak amacıyla “Çocuğunuza oyun becerilerini öğretmek üzere yazılı ya da görsel materyaller konusundaki görüşleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Tablo 3.7.’de anne-babaların bu soruya verdikleri yanıtlar frekanslarıyla birlikte yer almaktadır.

Tablo 3.7. Anne-Babaların Çocuklarına Oyun Becerilerini Öğretmek Üzere Yazılı ya da Görsel Materyaller Konusundaki Görüşleri

Görüşler	F
Görsel materyaller	6
Yazılı materyaller	5
Hem görsel hem yazılı materyaller	4

Anne-babalardan altısı görsel materyal, beşi yazılı materyal ve dördü hem yazılı hem de görsel materyallerin artması yönünde görüş belirtmiştir. Görsel materyal isteyen altı anne-babadan, Baba 7 “Görsel çok daha basit, daha gerçekçi... Yani görüyorsunuz, nasıl uygulanacağını gösteriyor. Gerçek yani soyut değil. Pratik olarak görme şansınız, yaşama şansınız.” derken, Ebeveyn 6 “En azından uygulamalı gösterirse nasıl yapacağımı da görmüş olurum o yüzden görsel dedim yazılı değil de.” ifadesiyle görüşünü belirtmiştir. Anne 2 “Aslında kitaptan çok video tarzı bir şey olabilir uygulamaya yönelik. Çünkü pek vaktim olmuyor kitap okumaya. Bu yüzden uygulamaya yönelik videolar olsa daha iyi olur.” ifadesiyle uygulama örneklerinin videolarla desteklenmesi gerektiğini belirtmiştir.

Yazılı materyal olmasını isteyen beş anne-babadan, Anne 3 “Hani yazılı materyal her zaman daha kullanışlı olur. Tabi ki resim içeren yazılı materyaller, sonuçta oyundan

bahsediyoruz. Yazılı materyale ulaşmak daha kolaydır yanında taşınması daha kolaydır. Sonuçta vakit kısıtlı olan insanlarız. Biz mesela bugün üç kapı yapıyoruz(gülüştüler.)” derken,

Anne 4 “OSB çocuklara yönelik oyun kitapları çok kısıtlı. Bu kitaplarda onlara yönelik uyarlanmış haliyle oyunların olduğu kitaplar çoğaltılmalı. Normal çocuklara göre kitaplar çok ama bizim çocuklarımıza göre kitaplar çok az. Biz çok şanslıyız iyi öğretmenlerle karşılaştık ama bizim gibi şanslı olmayanlar var. Daha önceden oğlum arabaların tekerleklerini çeviriyordu. Şimdi eğitimle onun üstesinden geldik. Bu konuda birçok aile bilinçsiz, çaresiz. Bu yüzden bu tarz bilgiler bizim için çok kıymetli. ”

ifadesiyle görüş belirtmiştir.

Hem yazılı hem de görsel materyal isteyen dört anne-babadan, Anne 15 *“Tabi bunlar çok önemli. Yazılı ve görsel materyaller ne kadar çok olursa bizler de o kadar kendimizi bu anlamda geliştirebiliriz. Mutlaka bu çok önemli bir şey ki bu tip şeyler ailelere ışık tutacaktır, nasıl yapacağı, bu süreci nasıl yürütebileceği ile ilgili bilgi verecektir. Çok gerekli.”* derken, Anne 9 *“Yani olmalı materyal, bol bol olmalı. Kendine zarar vermeyecek şekilde çocuğun bol bol materyal kullanılmalı diye düşünüyorum.”* ifadesiyle görüş belirtmiştir.

3.2. Öğretmenlere Ait Bulgular

Bu bölümde OSB’ye sahip çocukların öğretmenlerinin oyun becerilerine ve öğretimine yönelik görüşleri belirtilmektedir.

3.2.1. Öğretmenlerin Oyun Becerisine Yönelik Görüşleri

Öğretmenlere yarı-yapılandırılmış görüşmeler yoluyla oyun becerisi kelime grubunun onlar için ne ifade ettiği sorulduğunda 15 katılımcı da kendi cümleleriyle oyun becerilerini tanımlamıştır. Öğretmenlerin oyun becerilerine yönelik tanımlamaları frekanslarıyla birlikte Tablo 3.8.’de yer almaktadır

Tablo 3.8. Öğretmenlerin Oyun Becerisine Yönelik Görüşleri

Görüşler	F
Gelişim alanlarını destekleyen aktivite	10
Çocuğun kendisini ifade etme aracı	6
Hayatın küçük bir provası	3
Çocuğu rahatlatma aracı	3

Kendilerine yöneltilen soruya ilişkin öğretmenlerin 10’u gelişim alanlarını destekleyen aktivite, altısı çocuğun kendisini ifade etme aracı, üçü hayatın küçük bir provası ve çocuğu rahatlatma aracı olarak oyunu tanımlayarak yanıt vermişlerdir. Oyun becerilerini gelişim alanlarını destekleyen aktivite olarak tanımlayan on öğretmenden, Öğretmen 13 “*Oyun becerisi bir çocuğun gelişim alanında en önemli gelişim alanlarından birisi olduğunu düşünüyorum.*” derken, Öğretmen 6 “*Hayal gücünü genişletmektir oyun. Benim için oyun çocuğun hayal gücüdür.*” cümlesiyle görüşünü belirtmiştir. Öğretmen 9 ise, “*Öğrencilerin sosyalleşmek için edinmesi gereken en temel becerilerden ve bu becerilerin çocuğun yaşına uygun malzemelerle yaşına uygun konuşmalarla öğretilmesi gerekiyor.*” ifadelerini kullanarak görüşünü belirtmiştir.

Oyun becerilerini çocuğun kendisini ifade etme aracı olarak belirten altı öğretmenden, Öğretmen 3 “*Oyun becerisi çocukların her şeyinin ortaya koyduğunu ifade ediyor bana göre. Kendi dünyalarını ele verdiğini düşünüyorum.*” cümlesiyle oyun becerisini duyguların ifade yolu olduğunu belirtirken, Öğretmen 10 “*Gözledikleri birçok şeyi birçok işi ya da rol modelleri oyun sırasında ortaya çıkartıyorlar.*” sözleriyle oyunu gözlenenleri ifade etme aracı olarak tanımlamıştır. Öğretmen 6 ise “*Oyun okul öncesi çocuklarda özellikle kendini ifade etmektir. Kendini ifade çabasıdır.*” diyerek oyunu çocuğun kendisini ifade etmesi olarak tanımlamaktadır.

Oyun becerilerini hayatın küçük provası olarak belirten üç öğretmenden, Öğretmen 15 “*Çocuklar için hayatın küçültülmüş, sıkıştırılmış bir formu.*” derken, Öğretmen 1 “*Aslında bir şey otizmlili öğrencileri günlük yaşama hazırlamak için bir yöntem.*” şeklinde belirtmiştir.

Oyun becerisi kelime grubunu çocuğu rahatlatma aracı olarak belirten üç öğretmenden Öğretmen 6 “*Ben oyun becerisini öğrencilerimde pekiştireç olarak kullanıyorum. Derse motive etmek için kullanıyorum.*” derken, Öğretmen 8 ise “*...Hani bazı oyunlar da var ki hani asıl hedefimiz öğretmek değil çocuğu birazcık rahatlatıp bir sonraki etkinliğe hazırlamak...*” olarak oyunun çocuğun üzerindeki rahatlatıcı etkisine vurgu yapmıştır. Oyun

becerilerini çocuğu rahatlatma aracı olarak belirten üç öğretmenden, Öğretmen 8 “...Hani bazı oyunlar da var ki hani asıl hedefimiz öğretmek değil çocuğu birazcık rahatlatıp bir sonraki etkinliğe hazırlamak...” derken, Öğretmen 6 ise “Ben oyun becerisini öğrencilerimde pekiştireç olarak kullanıyorum. Derse motive etmek için kullanıyorum.” şeklinde belirtmiştir.

3.2.2. Öğretmenlerin Oyun Becerilerinin Öğretimine Yönelik Görüşleri

Öğretmenlere “Sizce OSB’ li öğrencilere oyun becerilerinin öğretimi önemli midir?” sorusu sorulduğunda öğretmenlerin hepsi “Kesinlikle”, “Çok önemlidir.”, “Evet.”, “Tabii ki.”, “Kesinlikle önemlidir.” ifadelerini kullanarak oyun becerilerinin öğretiminin gerekli olduğuna vurgu yapmışlardır. Öğretmenlere “Neden?” diye sorulduğunda on öğretmen gelişim alanlarını desteklediği için, yedi öğretmen öğretim/öğretme aracı, altı öğretmen öğrencilerinin yaşadıkları sınırlılıklarından dolayı ve iki öğretmen ise hayatı öğrenmesi için önemli olduğunu vurgulamıştır. Tablo 3.9.’da öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtlar frekanslarıyla birlikte yer almaktadır.

Tablo 3.9. Öğretmenlerin Oyun Becerilerinin Öğretimine Yönelik Görüşleri

Görüşler	F
Gelişim alanlarını desteklediği için önemlidir.	10
Öğretim/öğretme aracı olduğu için önemlidir.	7
Sınırlılıklarından dolayı önemlidir.	6
Hayatı öğrenmesi için önemlidir.	2

Kendilerine yöneltilen soruya ilişkin öğretmenlerin 10’u oyun becerilerini gelişim alanlarını desteklediği için, yedisi öğretim/öğretme aracı olduğu için, altısı çocukların yaşadıkları sınırlılıklardan dolayı ve ikisi ise hayatı öğrenmesi için oyun becerilerinin öğretilmesinin önemli olduğunu ifade etmiştir. Öğretmen 8 “Oyun becerisi sosyal bir iletişim ortamı sağlar. Çok daha rahat iletişim kurabilecekleri yollar açar diyim. İki sosyal kabulü ... oyun becerisi varsa sosyal kabulü de çok rahat olur OSB’li öğrencinin...” derken, Öğretmen 14 “Oyunda iletişim desteklemede en büyük araç bence. Eeee o yüzden çok önemli. Özellikle dil gelişime tüm gelişim alanlarını destekliyor. Ama özellikle sosyal duygusal ve dil gelişimini çok destekliyor.” oyunun gelişim alanlarına olan katkıları belirtmiştir.

Yedi öğretmen oyunun öğretim/öğretme aracı olduğu için öğretiminin önemli olduğunu vurgulamıştır. Bu kişilerden Öğretmen 5 “...Oyun becerileriyle çocuğun ilgisi üzerinden yürüdüğünde çocuğu yakalaman da kolay oluyor, etkileşime geçmende kolay oluyor, çocuğun seni anlaması da kolay oluyor. İlgi alanından yürüdüğü için de vermeye çalıştığın ya da vermek istediğin şeyleri daha rahat verebiliyorsun...” derken, Öğretmen 12 “...İşte bir çocukla karşı karşıya kaldığınızda ilk olarak o çocukla bir pozitif bir enerji yakalamanız gerekiyor. O da genellikle oyun sayesinde oluyor. Hani çocuğu karşınıza alıp, bu şudur bu budur demekten ziyade özellikle küçük yaş grubuysa hani o çocukla hani oyunla birlikte bir şeyleri öğretilirsiniz. Ya bu sadece OSB’li çocuklarla değil aslında tüm çocuklar için de geçerli bir şeydir...” diyerek oyunla birlikte öğretim yapılacağı için oyun öğretiminin önemli olduğu belirtilmiştir. Öğretmen 1 “...Sıra almak, iletişimde birbirini bekleme, dinleme, onun gibi günlük yaşamda olabilecek becerileri kazandırmak açısından da önemli.” ifadesiyle oyunun öğretimsel yönünü vurgulamıştır.

Altı öğretmen oyun becerilerinin OSB’ye sahip çocuğun yaşadığı sınırlılıktan dolayı öğretilmesinin önemli olduğunu belirtmiştir. Öğretmen 14 “...OSB olan çocuklar bu konuda oldukça zorlanmaktadırlar ve biliyoruz ki oyun, özellikle akranlarla ilişkiler için akranlarla kurulacak etkileşim, iletişim için oldukça önemli bir anahtardır...” derken, Öğretmen 3 “E zaten çocuğun tanısı gereği içe kapanıklık var, ifade de sıkıntı var. Belki biz onunla bir oyun oynayarak bir hayali oyun oynayarak birçok şeyine değinebiliriz. Göremediğimiz, anlatamadığımız ya da onun ifade edemediği birçok şeyi bir hayali oyunla birçok şeyi alabiliriz.” demiştir. Öğretmen 10 ise “Çünkü bu konuda zaten sınırlılıkları var alıcı dil, işte taktit becerilerinde sınırlılıkları olduğu için oyun becerilerini de bu çocuklara bir şekilde bizim öğretmemiz gerekiyor.” ifadesiyle oyunun OSB’ye sahip çocuğun yaşadıkları sınırlılıktan dolayı öğretilmesinin gerekli olduğunu belirtmiştir.

İki öğretmen oyun becerilerinin OSB’ye sahip çocuğa hayatı öğrenmesi için önemli olduğunu belirtmiştir. Öğretmen 4 “...Hayata aslında katılma için diyim size. Yani diğer normal çocuklarla birlikte bir araya geldiklerinde etkileşim kurabilmek için, onlarla birlikte vakit geçirebilmek için...” derken, Öğretmen 15 “Çünkü oyun becerileri biraz önce de söylediğim gibi aslında gerçek hayatın çocuklar için küçültülmüş, farklılaştırılmış, belki daha da basitleştirilmiş bir formatıdır.” ifadesiyle oyun becerilerinin öğretiminin OSB’ye sahip çocukların hayata katılması için önemli olduğunu vurgulamıştır.

3.2.3. Öğretmenlerin Öğrencilerinin Sergilediği Oyun Becerilerini Değerlendirme Konusundaki Görüşleri

Öğretmenlere “Öğrencilerinizin sergilediği oyun becerilerini nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusu sorulmuştur. Tablo 3.10.’da öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtlar frekanslarıyla birlikte yer almaktadır.

Tablo 3.10. Öğretmenlerin Öğrencilerinin Oyun Becerilerini Değerlendirme Yolları

Görüşler	F
Gözleme dayalı değerlendirme yapma	8
Not alarak değerlendirme yapma	4
Değerlendirme yapmıyorum	3

Öğretmenlerden sekizi gözleme dayalı, dördü not alarak değerlendirme yaptığını ifade ederken, üç öğretmen ise değerlendirme yapmayarak oyun becerilerini değerlendirmedini belirtmiştir. Gözleme dayalı değerlendiren öğretmenlerden Öğretmen 15 “*Nesnelerle oyun için oluşturduğumuz iletişim etkileşimleri onlarla nasıl oynadıklarını gözlemleyerek.*” derken, Öğretmen 9 “*...Ben herhangi bir veri kaydı yapmıyorum yapmadım yani bu tamamen doğal bir gözlem sonucu ama yani yapılabilir mi ya da var mı böyle bir envanter buna ilişkin bir bilgin yok ama hazırlanırsa yapılabilir diye düşünüyorum...*” diyerek görüşünü belirtmiştir. Öğretmen 5 ise “*Tamamen içten gelen bir şey, iyi gözlem yapıyorum. Çocuğu biraz serbest bırakıyorum. Onun üzerine belki planlama yaparım.*” diyerek OSB’ye sahip öğrencilerinin oyun becerilerini gözlem yoluyla değerlendirdiğini ifade etmiştir.

OSB’ye sahip öğrencilerinin oyun becerilerini not alarak değerlendiren dört öğretmenden Öğretmen 14 “*Aslında uu şöyle notlar alıyorum kendime. Her tema değişiminde e hangi oyunlar hangi köşelerde hangi oyunlar kurabilirim diye planlama yapıyorum ve orda her çocukla ilgili farklı amaçlarım oluyor. Onları u planımı yazıyorum ...*” derken, Öğretmen 1 “*Şöyle; not alıyorsun, aldığın çok fazla bir form tarzı bir şey olmuyor, genelde.*” şeklinde değerlendirme yaptığını ifade etmiştir.

OSB’ye sahip öğrencilerinin oyun becerilerini değerlendirme yapmadığını söyleyen üç öğretmenden, Öğretmen 11 “*Zaten yapması gereken şeyleri biliyorsun, ona göre ilerliyorsun, hareket ediyorsun. Zaten aklımızda olan bir şey bir sonraki adıma bilmek, o yüzden öyle bir değerlendirme aracı kullanmıyorum.*” derken, Öğretmen 12 “*Basit amaçlardan gidecek*

olursak işte nedir, şekil öğretmektir hani ben bunun için bu amaçları alırım ama planıma döktüğüm zaman bunu oyunlaştırarak ekstra bir oyunu, oyun için amaç belirlemem. Yani oyun zaten kendi başına bir öğretimdir. Sadece ben o oyunu dersimde bir şeyi öğretirken kullanırım. ” ifadesiyle belirtmiştir.

3.2.4. Öğretmenlerin OSB’ye Sahip Çocukların Zorlandıkları Oyun Türlerine Yönelik Görüşleri

Öğretmenlere “Sizce OSB tanısı almış çocuklar hangi tür oyunları öğrenirken zorluk yaşamaktadırlar?” sorusu sorulmuştur. Tablo 3.11.’de öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtlar frekanslarıyla birlikte yer almaktadır.

Tablo 3.11. OSB’ye Sahip Çocukların Öğretimde Zorlandıkları Oyun Türleri

Görüşler	F
Hayali oyunlar	10
Kurallı oyunlar	6
Sembolik oyunlar	5
Oyuncağı amacına uygun oynamada	2

Hayali oyun öğretiminde zorluk yaşayan Öğretmen 4 “...Hayal gücüne dayalı dediğim gibi oyunları mesela kurmakta ve uygulamakta çok zorluk çekiyorlar...” derken, Öğretmen 3 “Hayali oyunlarda. Biraz daha somutlarda daha iyiler. Çünkü alıcı dil ve ifade edici dil sıkıntısından dolayı biraz daha zorlandıklarını düşünüyorum.” diyerek görüşünü belirtmiştir. Öğretmen 13 ise “İyi tabii ki hayali oyunları.” diyerek OSB’ye sahip çocukların bu tür oyunları öğrenmede zorluk yaşadıklarını ifade etmiştir.

OSB’ye sahip çocukların kurallı oyunları öğretmede zorluk yaşadığını belirten altı öğretmenden Öğretmen 11 “Kurallı oyunlarda çok zorlanıyorlar.” derken, Öğretmen 4 “Hocam yani şöyle söyleyeyim yani otistiklerin birçoğunda genel olarak kurallı oyunlarda mesela sıkıntı yaşıyoruz. Sıra alma becerileri örnek veriyorum işte bir basket atarken işte attıktan sonra sıranın en arkasına geçmesi gerektiğini tam olarak kavrayamayabiliyorlar.” diyerek düşüncelerini ifade etmiştir. Öğretmen 9 “Kurallı oyunları öğrenirken çok fazla zorluk yaşıyorlar özellikle eeeee ön koşul becerilerin birden fazla olduğu ve böyle birden fazla kuralın iç içe geçilerek oyunlar. ” demiştir.

OSB'ye sahip çocukların sembolik oyunları öğretmede zorluk yaşadığını belirten beş öğretmenden Öğretmen 15 “...Sembolik oyunlar onlar için oldukça zor oluyor. Genellikle ya da büyük bir bölümü daha mekanik arabayı ileri geri hareket ettirme bebeği sallama gibi teknik alanda çok zor olmayan oyunlarla oynamakta daha iyiler bence.” derken, Öğretmen 8 “Hangi tür oyunları? Daha çok sembolik oyunları. Iuu (duraksadı.) çünkü oyunları böyle birazcık somutlaştırmadan veremiyorsunuz. Yani görmediği şeyler hakkında böyle yorum yapmada çok zorlanıyorlar. Sembolik oyunlar.” diyerek düşüncelerini ifade etmiştir.

OSB'ye sahip çocukların amacına uygun oyuncakla oynamayı öğretmede zorluk yaşadığını belirten iki öğretmenden Öğretmen 14 “Oyunu amacına uygun oynamada zorlanıyorlar bence. Yani örneğin evcilik köşesinde oyun oynayacaksınız, yemek yapacaksınız o şekilde kullanmıyor ya makinalara takılıyorlar işte çamaşır makinası, işte açtım kapadım diyor....” derken, Öğretmen 4 “Arabayı mesela işlevine uygun kullanmıyor. Örnek veriyorum tekerleğini döndürüyor ya da başka bir madde alıp onu yuvarlak çevirebiliyor.” diyerek düşüncelerini ifade etmiştir.

3.2.4.1. Öğretmenlerin OSB'ye Sahip Çocukların Zorlandıkları Oyun Türlerindeki Zorlukları Gidermek için Neler Yaptıkları

Öğretmenlere “Sizce OSB tanısı almış çocuklar hangi tür oyunları öğrenirken zorluk yaşamaktadırlar?” sorusundan sonra “Bu zorlukları gidermek için neler yapıyorsunuz?” sorulmuştur. Tablo 3.12.'de öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtlar frekanslarıyla birlikte yer almaktadır.

Tablo 3.12. Sizce OSB Tanısı Almış Çocuklar Hangi Tür Oyunları Öğrenirken Zorluk Yaşamaktadırlar? Bu Zorlukları Gidermek İçin Neler Yapıyorsunuz?

Görüşler	F
Görsel materyallerden yararlanma	9
Ön koşul becerilerini öğretmek	8
Oyuna başlamadan uyarlamalar yapmak	7
Oyun sürecinde uyarlamalar yapmak	7
Oyunda ipucu sunma	5
Akran öğretimi yapmak	3
Ödül sistemi kullanmak	3
Aile bilgilendirmesi yapmak	2
Çeşitli yöntemler kullanmak	2

OSB'ye sahip çocukların oyun becerilerinin öğretiminde yaşadıkları zorlukları gidermek için dokuz öğretmen görsel materyalden yararlanarak, sekiz öğretmen ön koşul becerileri öğreterek, yedi öğretmen oyuna başlamadan uyarlamalar yaparak, yedi öğretmen oyun sürecinde uyarlamalar yaparak, beş öğretmen oyunda ipucu sunarak, üç öğretmen akran öğretimi yaparak, üç öğretmen ödül sistemi kullanarak, iki öğretmen aile bilgilendirmesi yaparak ve iki öğretmen çeşitli yöntemler kullanarak öğretim yapmaktadır. Görsel materyal kullanarak yaşanan zorluğu gidermeye çalışan dokuz öğretmenden, Öğretmen 2 *“Ben daha çok oyuna başlamadan önce olay kartları ile ve hikaye oluşturma kartları ile bir çalışma yapıyorum.... Resimli kartlarla hiç olmazsa öğrencimiz onu bir üzerinde masa başında birleştirirse daha sonra onu oyuna dökmesi birazcık daha kolay oluyor ya da kuralları daha önceden açıklamamız gerekiyor.”* derken, Öğretmen 9 *“Hayali oyunlarda uuu (Duraksadı) video videolar çok izletiyorum. Daha böyle özelleştirelim istersen. Örneğin kuklalarla meslekleri tanıtırken ilişkin bir oyun oynamadan önce mutlaka meslekleri tanıtıyorum. Görevlerine ilişkin bir film izletiyorum.”* demiştir. Öğretmen 10 ise *“Çocuğun işte eeee soyut oyunları dökmesinde uu model olmak, farklı hikayeleri okumak gene yaratıcılıklarını destekleyen, gene görsel olarak farklı çünkü görselde güçlü oldukları için görsel yönleri iii video model olabilir ya da akıllı tahtadan uu değişik yaratıcılıklarını destekleyen çizgi filmler şarkılar olabilir.”* diyerek oyun öğretiminde yaşanan zorlukları görsel materyal kullanarak gidermeye çalıştığını belirtmiştir.

Ön koşul becerileri öğreterek yaşanan zorluğu gidermeye çalışan sekiz öğretmenden Öğretmen 9 *“Aslında hayali oyun en sonu baştan çocuğu ona ilişkin hayatı yüklemek gerekiyor. Çocuğun hayat tarihine yükledikten sonra çocuk diyalogta onu çıkartıyor zaten. Konuşma yetkisi olan çocuk bunu zaten yavaş yavaş ortaya çıkartıyor. Oyun becerilerinde de ben bunu dikkate alıyorum.”* derken, Öğretmen 14 *“...O oynucağın en basit amacı ile başlayıp o topla mesela daha başka neler oynanabilire doğru genişletmek gerekiyor.”* diyerek oyun öğretiminde yaşanan zorlukları ön koşul becerileri öğreterek gidermeye çalıştığını belirtmiştir.

Oyuna başlamadan uyarlamalar yaparak yaşanan zorlukları gidermeye çalışan yedi öğretmenden, Öğretmen 7 *“İu daha basitleştiriyoruz ya da süreyi kısa tutuyoruz, etkinliklerde süremiz kısa oluyor...”* derken, Öğretmen 4 *“Hocam yani şöyle bence ortamın hani düzenlenmesi kesinlikle gerekiyor yani etrafta çok fazla ilgi çekici şeylerin olmaması gerekiyor. Çünkü dikkatleri çok dağınık oluyor genelde hani daha yalın bir ortamda.”* demiştir. Öğretmen 9 *“Ne yapıyorsunuz ilk önce bir analiz yapıyorsunuz bu oyunun acaba*

analizi nedir? Benim çocuğum bu oyunun neresinde ilk başta analizini yapıyorsunuz...” diyerek oyuna başlamadan uyarlamalar yaparak oyun öğretimindeki zorlukları gidermeye çalıştığını belirtmiştir.

Oyun sürecinde uyarlama yaparak yaşanan zorlukları gidermeye çalışan yedi öğretmenden, Öğretmen 10 *“Mesela çocuk o beceri basamağını yapmıyorsa, bir uyarın ekleyip onun yapabilmesi için fırsat yaratıyorum. Yani bu ne olabilir? Sesli bir uyarın olabilir ya da u bir bakışım söz konusu olabilir. Gibi küçük uyarınlar ekleyebiliyorum öğrenmesi için.”* derken, Öğretmen 11 *“Mesela sembolik oyunda bir marketçilik oynarken; orada mesela çocuğun parayı direkt aklından vermesi şeklinde değil de para yerine pul kullanma ya da oyuncak para kullanma şeklinde. Çocuğun, bunların daha çok somutlaştırmasını sağlıyorum, o şekilde daha çok dâhil oluyorlar oyuna. ”* demiştir. Öğretmen 12 ise *“Bazı şekiller telefona benziyor. Hani çocuk onu alıp, o an telefon gibi kullanmıyor. Çünkü bunu hayal edemiyor. İşte ne yapabilirim. Kendim model olabilirim. Yani aa işte direkt kulağıma götürüp, o işi betimlememe gerek yok. Mesela alırım Alo! Diyebilirim.”* ifadesiyle oyun sürecinde uyarlama yapılarak oyun öğretiminde yaşanan zorlukları gidermeye çalıştığını belirtmiştir.

Oyunda ipucu sunarak yaşanan zorlukları gidermeye çalışan beş öğretmenden, Öğretmen 4 *“...İlk etaplarda tabiki fiziksel yardım kullanıyoruz yani (gülüştüler.) hani atıyoruz ondan sonra biz yardım ediyoruz sıranın en arkasına geçiriyoruz. O şekilde yani amacımız aslında yavaş yavaş ipucunun azaltılması ve kendilerinin bağımsız şekilde sıraya geçebilmeleri.”* derken, Öğretmen 12 *“...Ya da fiziksel ipucu da kullanabilirim. Hadi gel alo yapalım elinden tutup, hadi kulağa götürelim bak mesela bu da çocuğa bir şey yapabilir.”* şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Akran öğretimi yapılarak yaşanan zorlukları gidermeye çalışan üç öğretmenden, Öğretmen 9 *“Akran eğitimi bence denenebilir tersine kaynaştırma sisteminde özellikle küçük gruplarda normal gelişim gösteren küçük grupların içine grubun dinamiğine göre bir veya iki en fazla iki tane otizmlili çocuk sokup ama önkoşul hazırlık becerileri verildikten sonra buradaki kastım eee denenebilir.”* derken, Öğretmen 11 *“Yanına bir akran buluyorum. Mesela yanında oyun oynayabilen bir akran varsa model alarak zaten öğrenmesi kolaylaşıyor.”* şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Ödül sistemi kullanarak yaşanan zorlukları gidermeye çalışan üç öğretmenden, Öğretmen 14 *“Tabi ödül sistemini kullanmak gerekiyor... Topa ayağıyla vurduğu zaman*

coşkulu bir şekilde onu ödüllendirmek belki bir pekiştireç sunmak çocuğun durumuna göre” derken, Öğretmen 9 “...İşte o zaman ne yapıyorsunuz orada bir ödül sistemini kullanmak zorundasınız bir sembol biriktiriyorsunuz sembol pekiştirici öğretmeniz gerekiyor baştan...” ifadesiyle görüşünü bildirmiştir.

Aile bilgilendirmesi yaparak zorlukları gidermeye çalışan iki öğretmenden, Öğretmen 15 “*Aileleri bu konuda bilgilendirmeye, bilinçlendirmeye gayret edip bu tarz fırsatları ortamlar yaratmalarını sağlamaya çalışıyoruz.*” derken, Öğretmen 5 “*Mesela ailelere öncelik verilebilir. Aile eğitimleri ya da aile bilgilendirme çalışmaları daha sık yapılabilir. Derslere aile katılıp ailelerle birlikte çalışmalar yapılabilir. Ailenin yanlışları gösterilip işte gün içerisindeki davranış şekilleri düzenlenebilir.*” diyerek görüşünü belirtmiştir.

Çeşitli yöntemler kullanarak yaşanan zorlukları gidermeye çalışan iki öğretmenden, Öğretmen 15 “...*Çeşitli yöntem ve teknikler kullanarak; arabayı telefon yapma, arabayı tencere yapıp içinde yemek yapma gibi çeşitli formatlar, çeşitli sembolik süreçleri çocuklara model olarak ekliyorsun. Farklı yöntem ve uygulamalar kullanarak öğretmeye çalışıyoruz.*” derken, Öğretmen 10 “*Yanlızsız öğretim yöntemleri işimizi kolaylaştırdığını düşünüyorum hani her biri her çocuk için belki hani bir çocuk için sabit beklemeli süreli öğretim kullanırsın sırası gelir, bir çocuk için aşamalı yardım olur, bir çocuk için ipucunun giderek azaltarak öğretimi tercih edebilirsin tamamen çocuğun düzeyine ya da onun özelliklerine göre değişebilir bu durum.*” diyerek görüşünü belirtmiştir.

3.2.5. Öğretmenlerin Oyun Becerilerinin Öğretiminde Tercih Ettikleri Yöntemler

Öğretmenlere “*OSB tanısı almış çocuklara oyun becerilerinin öğretiminde hangi yöntemlerin kullanılması gerektiğini düşünüyorsunuz?*” sorusu yöneltilmiştir. Tablo 3.13’te öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtlar frekanslarıyla birlikte yer almaktadır.

Tablo 3.13. Öğretmenlerin Oyun Becerilerinin Öğretiminde Tercih Ettiği Yöntemler

Görüşler	F
Doğal öğretim yöntemleri	11
Yanlızsız öğretim yöntemleri	6
Akran öğretimi	2
Video model	3
Yönteme gerek yok	3

OSB'ye sahip çocuğa oyun becerilerini öğretirken Öğretmenlerden 11'i doğal öğretim yöntemlerini, altısı yanlışsız öğretim yöntemlerini, üçü video model, üçü yönteme gerek yok derken iki öğretmen de akran öğretimini tercih etmektedir. Doğal öğretim yöntemini tercih eden 11 öğretmenden, Öğretmen 14 *“Ben doğal öğretim yöntemini çok beğeniyorum. Çünkü çocuk ve oyun birbiriyle çok örtüşüyor ayrılmaz bir parçası. Bu doğal öğretimde onun çocuk olduğunu unutmuyorsun ve gömülü öğretim yapıyorsun vermek istediklerini ve çocuk daha keyif alarak özellikle keyif almayı öğrendikçe daha çok katılıyor.”* derken, Öğretmen 3 *“Bütün yöntemlerin aslında iç içe olduğunu düşünüyorum. Doğal öğretim yöntem tekniklerinde bütün yöntemleri kapsadığı için aslında onu baz alıyorum.”* diyerek görüşünü belirtmiştir. Öğretmen 9 *“Oyun becerilerinde direkt fırsat öğretimi bence çok değerli bir öğretim.”* diyerek oyun becerilerinde fırsat öğretim yöntemini tercih ettiğini belirtmiştir.

Yanlışsız öğretim yöntemlerini tercih eden altı öğretmenden, Öğretmen 6 *“Bence ilköğretimde ilk anlatırken oyunu ilk defa anlatacağımız zaman eş zamanlı ipucuyla öğretim faydalı olabilir. Çünkü anında dönüp de düzeltme şansın olabiliyor Hemen söylüyorsun ipucunu. Bunu yapıyoruz, bunu yapıyoruz. Grubun durumu biraz daha iyi ise ipucunun giderek azaltılması kullanılabilir.”* derken, Öğretmen 12 *“Hani bir işi mesela hani oynadık. İşte bir şeyi belli bir yere kadar ben yapabilirim. Sonra devamını ondan isteyebilirim. Bunu yapabiliriz. Bir de dediğim gibi ipucunun giderek azaltılması veya artırılması.”* diyerek görüşünü belirtmiştir. Öğretmen 3 *“Ama oyun ve müzikte, ipucunun giderek azaltılmasını daha çok önemsiyorum. Neden? Çünkü eğer ben ipucunu daha da azalttığımda o kendini daha iyi ifade edebiliyor. Ben ipuçlarını verip daha sonra giderek onu azalttığımda isteğime daha çabuk ulaşıyorum.”* diyerek oyun öğretiminde ipucunun giderek azaltılması yöntemini tercih ettiğini belirtmiştir.

Akran öğretimini tercih eden iki öğretmenden, Öğretmen 2 *“Akran öğretimi bence daha başarılı olabileceğini düşünüyorum... Akran eğitiminde şunu görüyoruz çocuklar aslında kendi yaşlılarının ve akranlarının yönlendirilmede bir yetişkinden daha çok kabul ettiklerini gördüm şahit oldum”* derken, Öğretmen 7 *“ Bu ben genelde işte akran öğretimi... Bu çünkü bu çocuklar ne yapacağını çok fazla bilemiyor. Yani bizim sözel verdiğimiz yönergeleri algılayıp, kendi süzgeçlerinden geçirip, onu algılamakta zorlanıyorlar ama gösterip yaptırmak daha işe yarar bir yöntem oluyor bu çocuklarda.”* diyerek görüşünü belirtmiştir.

Video model yöntemini tercih eden üç öğretmenden, Öğretmen 13 “...Belki videoyla videoyla öğretim olabilir burada. Etkili olabilir. Videolarını çekim.” diyerek görüşünü belirtmiştir.

Oyun becerilerinin öğretiminde yöneme gerek olmadığını belirten üç öğretmenden, Öğretmen 5 “Yöntem uygulamam... Şimdi yöntemlerle bilmem neyle bana göre hani OSB’li çocukta tamam belli yöntemleri mutlaka hani istemsiz kullanırsın onları ayırıyorum ama illa şu yöntem mantığı bana çok ters geliyor. Zaten iletişim sıkıntısı yaşayan bir çocukta sistematik gitmeye uğraşıyorsun. Ben sistematik gitme taraftarı biri değilim.” diyerek oyun becerilerinin öğretiminde yöntem uygulamanın gerekli olmadığını ifade etmiştir.

3.2.6. Öğretmenlerin Oyun Becerilerinin Öğretiminde Onlara Rehberlik Edecek Materyaller Hakkındaki Görüşleri

Öğretmenlere “OSB’li öğrencilerinize oyun becerilerinin öğretiminde sizlere rehberlik edecek yazılı ya da görsel materyaller hakkındaki görüşleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Tablo 3.14.’te öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtlar frekanslarıyla birlikte yer almaktadır.

Tablo 3.14. OSB’li Öğrencilerinize Oyun Becerilerinin Öğretiminde Sizlere Rehberlik Edecek Yazılı ya da Görsel Materyaller Hakkındaki Görüşleriniz Nelerdir?

Görüşler	F
Görsel materyaller	7
Yazılı materyaller	4
Hem görsel hem yazılı materyaller	4

Öğretmenlerden yedisi görsel materyal, dördü yazılı materyal ve hem yazılı hem de görsel materyallerin artması yönünde görüş belirtmiştir. Görsel materyal isteyen yedi öğretmenden, Öğretmen 6 “Ya yazılı materyal daha çok öğretmenlere yönelik bir şey ama hani görsel materyal olsa ben ilk defa bir oyun öğreteceksem, çocuklara bunu gösterme imkânım olsa dikkatlerini çeksem orada ipuçlarını gösterebilsem. Hatta sonra o ipuçlarını silikleştirmeyi de gösterebilsem çok mükemmel olur bence hani(A: Anladım). Alanda böyle bir çalışma yapılırsa destekleriz.” derken, Öğretmen 2 “Bence görsel materyal. Sonuçta toplumumuza baktığımızda biz çok okumayı seven kişiler değiliz görerek resimleriyle ya da izleyerek belki izlemek daha iyi olur bence. Kısa videoların olduğu, öğretmennin de işin içinde olduğu, onun sesinin duyulduğu, nerede nasıl yönerge veriyor ama tabi ki öncesinde

bir şey yapıldı mı? Belki onunla ilgili de bilgi verilmesi gerekiyor ama hani böyle oyunların içinde olduğu bir CD gibi bir şey belki olabilir. ” diyerek görüşünü belirtmiştir. Öğretmen 15 “Yazısal dökümanlardan daha çok bence bu uygulamanın nasıl yürütüleceğine dair uygulama örneklerinin aşama aşama yer aldığı görsel içeriklerin video çekimlerinin olmasının ben çok daha kıymetli olacağını düşünüyorum. Yoksa ihtiyaç duyulan şey oyun örneklerinden çok daha fazlası nasıl oynanır oyun yönlendirme nasıl yapılmalı, çocukların oyun gelişiminde hangi aşamada oldukları nasıl belirlenir, o aşamaya ilişkin oyun planlamaları nelerdir, nasıl oynanır hangi oyuncaklar nasıl kullanılır bunlara ilişkin bence uygulama örnekleri çok kıymetli olacaktır diye düşünüyorum. ” diyerek görüşünü belirtmiştir.

Yazılı kaynak isteyen dört öğretmenden, Öğretmen 4 “*Mesela ders esnasında kullandığımız yöntemlerde nasıl yazılı kaynaklar varsa mesela Eş zamanlı ipucunu nasıl yapıyoruz. Nasıl bunların yazılı halleri varsa ya da pekiştirme tarifelerinde. Tabii ki oyun içinde yazılı bir şey gerekli diye düşünüyorum. ”* derken, Öğretmen 14 “*Yani bu tip kaynakların artması hem ailelerin hem de öğretmenlerin işini kolaylaştırır... Önce amaçlar, amaçlara uygun oyunlar düzenlenmeli yani oyun adı değil de örneğin çocuklara işte göz kontağı becerisini arttırmak istiyorsunuz amacınız bu o amaca uygun hangi oyuncaklar hizmet eder oyuncaklarla nasıl oynanır? Bence böyle olmalı.”* diyerek görüşlerini belirtmiştir.

Hem yazılı hem de görsel materyal isteyen dört öğretmenden, Öğretmen 13 “*Her ikisi de uygun olur.”* derken, Öğretmen 10“*Hem yazılı hem görsel ikisi de. Yani görsellik çok önemli ama yazılı da bazı şeyleri okuyup daha sonrasında görselle birleştirmenin çok daha etkili ve verimli olduğunu düşünüyorum.”* diyerek görüşünü belirtmiştir. Öğretmen 1 “*Birbirini destekleyici şeyler. Şimdi bir oyunu nasıl oynayacağını da illaki yazılı bir şekilde anlatacak. Her kuralı da şey olarak anlatamazsın ya da görsel olarak anlatamaz... Oyunun nasıl oynanıldığına dair belki iki üç tane kare fotoğraf olabilir ama genel hatları ile bize yazılı olarak anlatılması daha iyi olur yani.”* diyerek görüşünü belirtmiştir.

4. TARTIŞMA VE ÖNERİLER

4.1. Tartışma

Araştırmada okul öncesi dönemde OSB'ye sahip çocukların anne-babaların ve öğretmenlerinin oyun becerilerine ve öğretimine yönelik görüşlerinin belirlenmesi hedeflenmiştir. Bu kapsamda 15 anne-baba ve 15 öğretmenle yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular tartışılırken, ulaşılan bulguların benzerliklerine göre üç ayrı başlıkta bir akış oluşturulmuştur. Birinci başlıkta sadece anne-babaların görüşüne dayalı bulgular, ikinci başlıkta sadece öğretmenlerin görüşlerine dayalı ulaşılan bulgular tartışılmıştır. Üçüncü başlığın altında da hem öğretmenlerin hem de anne-babaların benzer bulguları tartışılmış ve alanyazında ulaşılan bulgularla ilişkilendirme yapılmıştır. Yapılan bu tartışmalar ışığında uygulamacı ve araştırmacılara önerilerde bulunulmuştur.

4.1.1 Anne-Babalara Ait Bulguların Tartışılması

Araştırmada yer alan anne-babalara çocuklarıyla oyun oynamayı denediklerinde ne tür sorunlarla karşılaştıkları sorulmuştur. Anne-babaların çoğu çocuklarıyla oyun oynamayı denediklerinde davranış problemleri sorununu yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Emerson (2001) problem davranışları yoğunluk, sıklık ve süresi bakımından norm dışı, bireyin kendisi ve çevresindekiler açısından tehlikeli olan ve bireyin toplumsal yaşam alanlarına ulaşmasını zorlaştıran davranışlar bütünü olarak tanımlamaktadır (Akt: Sucuoğlu, 2016, s.181). OSB'ye sahip çocuklarda fiziksel saldırganlık, düşmanlık, öfke nöbetleri, değişikliklere karşı direnç gösterme, kendine zarar verme veya tekrarlayıcı davranış problemleri görülebilmektedir (Banda, Grimmert ve Hart, 2009; Brereton, Tonge ve Einfeld, 2006; De Bildt, Serra, Luteijn, Kraijer, Sytema ve Minderaa 2005; Dominick, Davis, Lainhart, Tager-Flusberg ve Folstein, 2007; Farmer ve Aman, 2010; Leekam, Tandos, McConachie, Meins, Parkinson, Wright ve Le Couteur, 2007; Myrbakk ve Von Tetzchner, 2008; Neitzel, 2010; Norton ve Drew, 1994; Schreibman, Whalen ve Stahmer, 2000; Shattuck, Seltzer, Greenberg, Orsmond, Bolt, Kring & Lord, 2007). OSB'ye sahip çocukların toplumsal uyum becerilerinde ve iletişim becerilerindeki sınırlılıklarından dolayı karşısındaki kişiyi anlamakta güçlük çekmesi, istemediği ortamdaki kaçmak istemesi, isteklerinin gerçekleştirilmemesi durumunda etrafa saldırgan davranışlar sergilemesi gibi sebeplerden ötürü problem davranışlar sergiledikleri tahmin edilmektedir (Sucuoğlu, 2016, s.188). OSB ve farklı yetersizlik grubundan çocukların

davranış problemlerini karşılaştıran araştırmalar bulunmaktadır. Bu araştırmaların sonuçları incelendiğinde en fazla davranış problemi gösteren yetersizlik türünün OSB'ye sahip çocukların olduğu bulunmuştur (Eisenhower, Baker ve Blacher 2005; Evans, Canavera, Kleinpeter, Maccubbin, ve Taga, 2005). Sonuç olarak alanyazında OSB'ye sahip çocukların davranış problemleri sergiledikleri araştırmalarla desteklenmektedir. Araştırmaya katılan anne-babalar OSB'ye sahip çocuklarıyla oyun oynamayı denediklerinde çocuklarının davranış problemleri sergilemelerinden dolayı oyun oynayamadıklarını belirtmişlerdir. Özetlenecek olursa OSB'ye sahip çocukların sosyal iletişimsel sınırlılıklarından dolayı davranış problemleri sergilediklerini ifade eden görüşler ve araştırmalar bulunmaktadır. Bu beceriler aynı zamanda oyun oynayabilmek ve öğrenebilmek için gerekli olan becerilerdir. Bu sebeple araştırma bulguları ile alanyazındaki bulgular örtüşmektedir.

Araştırmaya katılan anne-babalara çocuklarına oyun becerisi öğretirken ihtiyaç duydukları bilgi-beceriler ve bu süreçte dikkat edilecekler hususunda görüşleri sorulmuştur. Anne-babaların çoğu çocuğuna oyun becerisi öğretirken bu süreçte neler yapılacağına ilişkin birisinin desteğine ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca araştırmaya katılan anne-babaların çoğu oyun becerilerinin öğretiminde birtakım hususlara (takıntılı olduğu şeyleri oyuna dönüştürmek, fazla üstelememek, oyun geçişleri, oyun süresinin kısa olması, çocuğun dünyasına inebilmek, meşguliyetinden yavaş yavaş kopartarak oyun oynaması, çocuğun sevdiği şeylerden başlama) dikkat edilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Oyun pek çok davranış içermekte, sürecin akışına göre davranışlar değişebilmekte, başlama ve bitme süresi kestirilememekte ve çocuklar için her şey oyun olabilmektedir (Tüfekçioğlu, 2001, s. 4). Bu sebeple oyun karmaşık bir süreç olmakla birlikte planlanırken, çocuğun yaşı, cinsiyeti, gelişimsel düzeyi, kültürel özellikleri, aile yapısı, yetersizlik türü ve derecesi, oyun ortamını düzenleme, oyunun süresi, oyunda kullanılacak materyali belirleme gibi özellikler dikkate alınmalıdır (Çelebi Öncü ve Özbay, 2008, s. 23-24; Malone, 1999). Oyunun karmaşık ve gelişime dayalı olması sebebiyle anne-babalar bu süreç içerisinde yönlendirilmeye ihtiyaç duymaktadırlar. Özellikle OSB'ye sahip çocuğa oyun becerisi öğretirken oyun daha da karmaşık olabilmektedir. OSB yetersizliği sosyal etkileşim, iletişim, değişikliklere direnç gösterme, kendini uyarıcı uygun olmayan davranışlar sergileyen, sınırlı ve tekrarlı ilgi ve davranışlara sahip gelişimsel yetersizlik türüdür (APA, 2013, s. 31). Sınırlılıkları nedeniyle davranış problemleri sergileyebilmektedirler. OSB'ye sahip çocuklarda en sık rastlanan problem davranışları ağlama, çılgılık atma, kendilerine veya başkalarına karşı saldırganlık, ilgisiz bağlamda bazı davranışları alıp tekrarlamadır (Kern, Garver, Carmody, Andrews,

Mehta ve Trivedi, 2008). OSB'ye sahip çocuklar oyun sırasında iletişim başlatmada ve ortak dikkate tepki vermede sınırlılık, sözel ya da fiziksel sıra almada yetersizlik, sınırlı sosyal etkileşim, tekrarlayıcı ve kendini uyarıcı davranışlar sergileme ve işlevsel oyun oynamada sınırlılık gibi özellikler göstermektedirler (Childress, 2011). Oyun sırasında OSB'ye sahip çocuklar birkaç nesneyle oynama, belli nesnelere sürekli elinde bulundurma, nesnelere bütünü yerine parçalarına takılma (araba yerine arabanın tekerleğine odaklanma) biçiminde anormal davranışlar sergileyebilmektedirler (Williams, 2003). OSB'ye sahip çocuklar genellikle oyun sürecinde benzer davranışlar sergileseler de bu süreç içerisinde farklı davranışları (kullanılan nesnenin bir veya birkaç özelliğine odaklanma, nesneyi döndürme, nesneyi ağza alma vb.) da gözlemlenebilmektedir. OSB'ye sahip çocuğa oyun becerilerinin öğretiminde, sergilenen takıntılı davranışlar dikkate alınmalıdır. OSB'ye sahip çocukların bu davranışları oyun becerilerinin öğretimini engellediği düşünülmektedir. Bu sebeple de anne-babaların oyun becerilerinin öğretiminde özellikle oyun sırasında dikkat edilecek bazı hususların altını çizmeleri oldukça doğaldır. Ayrıca araştırmaya katılan *anne-babaların ve çocuklarına oyun becerileri öğretirken yaşadıkları sorun olan davranış problemleri* bulgusu ile de örtüşmektedir. Bu sebeple öncelikli olarak çocuğun gelişim alanlarında oyun aşamalarındaki düzeyini belirleyip, daha sonra öğretilecek olan oyun seçilerek ilgili düzenlemeler yapılmalıdır. Bu konuda anne-babalara oyun becerilerinin öğretiminin nasıl yapılacağına dair uzman birisinin yol gösterici olması süreci kolaylaştırabileceği düşünülmektedir.

4.1.2 Öğretmenlere Ait Bulguların Tartışılması

Araştırmada yer alan öğretmenlere öğrencilerinin sergilediği oyun becerilerini nasıl değerlendirdikleri sorulmuştur. Öğretmenlerin çoğu OSB'ye sahip öğrencilerinin sergiledikleri oyun becerilerini gözleme dayalı olarak değerlendirdiklerini belirtmiştir. Öğretmenlerin, öğrencilerinin oyun becerilerini sınıf ortamında uyarlamalar yapmak ve çocukların ihtiyaçlarını müfredata yansıtmaları için çocuk oyunlarını gözleme ve gözlemlerini kaydetmeleri önerilir (Billman ve Sherman, 1996). Okul öncesi dönemde oyun çocukları tanımak, gelişim alanlarını destekleyen ve değerlendirmede kullanılan önemli bir araçtır. Bu sebeple oyunun özenli bir şekilde planlanıp sistematik olarak değerlendirilmesi gerekmektedir. Ancak bulgularda görüldüğü üzere ya gözleme dayalı değerlendirme yapılmakta ya da kapsamlı değerlendirme yapılmadığı görülmektedir. Ancak alanyazında yeterli sayıda normal gelişime dayalı oyunları değerlendirme kontrol listesi sınırlılık

göstermektedir (Papatğa, Ilgaz ve Fazlıoğlu, 2012; Saracho, 1984). Bu sebeple oyun becerileri konusunda sınırlılıkları olan OSB'ye sahip çocuklara bu becerilerin öğretiminde ve değerlendirilmesinde geçerliliği kanıtlanmış araçların olması öğretmenlerin süreci planlamasını ve uygulamasını kolaylaştıracaktır.

Araştırmaya katılan öğretmenlere OSB'ye sahip öğrencilerinin hangi tür oyunları öğrenirken zorlandıkları sorulmuştur. Öğretmenlerin hepsi OSB'ye sahip öğrencilerinin hayali oyunlarda zorlandıklarını belirtmiştir. DSM V kılavuzunda OSB tanı ölçütü olarak hayali oyun konusunda yetersizliğe sahip olduğu vurgu yapılmaktadır (APA, 2013, s.50). Alanyazın incelendiğinde NGG çocuklar için hayali oyun oynama davranışları yaklaşık 18 ay civarında ortaya çıkmaktadır (Honey, Leekarman, Turner ve McConachie, 2007). Ancak, OSB'ye sahip çocukların yaratıcılık ve hayal gücünde yetersizliklere sahip olmaları, ortamda bulunmayan bir nesneyi varmış gibi veya ortamda bulunan bir nesneyi başka bir şey gibi düşünememelerine yol açmaktadır (Sherratt, 2002; Moor, 2008; Papacek, Chai ve Green, 2016; Kang, Klein, Lillard ve Lerner, 2016). Dolayısıyla, OSB'ye sahip çocukların hayali oyun oynama dönemleri NGG akranlarıyla aynı hızda gitmemekte ve bu çocuklar bu beceriyi sergilemekte gecikmektedirler (Sherratt, 2002; Lifter, Mason ve Barton, 2011). Ayrıca, bu çocuklarda diğer yetersizlik grubundaki veya NGG akranlarına kıyasla hayali oyun davranışlarının kendiliğinden ortaya çıkmama ihtimalinin de bulunduğu belirtilmektedir (Kasari, Chang ve Patterson, 2013; Barton, 2015; Sherratt, 2002; Hobson vd., 2013). Jarrold, Boucher ve Smith (1996) çalışmasında hayali oyun oynayan OSB'ye sahip çocukların oyun oynama sürelerini inceledikleri bir çalışmada, NGG akranlarının hayali oyun oynama süreleriyle karşılaştırmışlardır. Çalışmanın sonucunda, OSB'ye sahip çocukların NGG akranlarına kıyasla hayali oyun oynama sürelerinin daha kısa olduğu görülmüştür. OSB'ye sahip çocukların oyun becerileri çeşitlilik ve yaratıcılık açısından sınırlıdır, işlevsel değildir; nesnelere sırayla dizmek, arabayı sürmek yerine arabaların tekerleklerini çevirme davranışları sıklıkla gözlemlenmektedir (Williams, 2003). Dolayısıyla OSB'ye sahip çocuklar hayali oyunları oynayamamaktadırlar. Öğretmenlerin bu tür oyunları OSB'ye sahip çocuğa öğretilmesinde sınırlılıklar yaşamaları beklenen bir sonuçtur. Bu sebeple OSB'ye sahip çocuklara hayali oyun oynamayı öğretirken bilimsel dayanaklı uygulamalar tercih edilerek detaylı olarak planlanmalı ve basitten karmaşığa doğru bir sıra izlenmelidir.

Araştırmaya katılan öğretmenlere öğrencilerine oyun öğretirken zorlukları gidermek için neler yaptıkları sorulmuştur. Öğretmenlerin çoğu OSB'ye sahip öğrencilerine oyun becerileri öğretirken yaşadıkları zorlukları gidermek için görsel materyallerden (resimli

*kartlar, videolar) yararlandıklarını belirtmiştir. Rao ve Gagie (2006) tarafından OSB'ye sahip çocuklara görsel destek sistemleriyle öğretim sunmanın önemini dikkatlerini toplamalarına yardımcı olma, kaygıyı azaltma, soyut kavramları daha somut hale getirme, düşüncelerini ifade etme konusunda yardımcı olması olarak sıralamıştır. Ayrıca ilgili alanyazında OSB'ye sahip çocuklarda, geleneksel sözel ipuçlarına kıyasla, görsel ipuçlarının daha etkili olduğunun belirtilmesi ve çocukların etkinlikler arası geçişlerde yaşadığı sorunların azaltılması sürecinde de görsel destek sistemlerinin etkili olduğu belirtilmiştir (Maguire, 2005; McClannahan ve Krantz,1999). OSB'ye sahip çocukların eğitimlerinde kullanılan görsel destek sistemleri arasında; TEACCH, PECS, sosyal öyküler, görsel düzenleyiciler (visual organizer), bitirme kutuları (finished boxes), görsel çizelgeler, videolar ve etkinlik çizelgeleri yer almaktadır (Rao ve Gagie, 2006; Schuerman ve Webber, 2002). Alanyazındaki çalışmalara bakıldığında görsel materyallerin kullanımı OSB'ye sahip çocuklara özellikle soyut kavramları öğretmede etkili olabilmektedir. Oyun becerileri de soyut kavramlar, olaylar, nesnelere içerdiği için bu konuda görsel materyallerin kullanılması etkili olabileceği düşünülmektedir. Sonuç olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin, öğrencilerine oyun becerileri öğretirken yaşadıkları zorlukları gidermek için görsel materyallerden yararlanmalarını alanyazınla örtüşmektedir. Ayrıca araştırmaya katılan *anne-babaların ve öğretmenlerin görsel materyal konusundaki ihtiyaçları* bulgusu ile de örtüşmektedir.*

Araştırmaya katılan öğretmenlere öğrencilerine OSB'ye sahip çocuklara oyun becerisi/becerilerinin öğretiminde hangi yöntemlerin kullanılması gerektiğini düşündükleri sorulmuştur. Öğretmenlerin çoğu OSB tanısı almış çocuğa oyun becerilerini öğretirken doğal öğretim yöntemini, bir kısmı da yanlışsız öğretim yöntemini kullanmayı tercih ettiklerini belirtmiştir. Oyun birçok beceriyi içererek çeşitli alanları desteklemektedir (Basso, Charlop ve Gumaer, 2017; Kasari, Freemans, ve Paparella, 2006; Siller ve Sigman, 2002). Dolayısıyla, oyun tüm çocuklar için önemli olan pek çok kazanıma sahiptir. Oyun ortamında konuşma, düşünme, paylaşma, yaşamın rollerini anlama, yardımlaşma, çevre ile etkileşime girme, problem çözme gibi sosyal açıdan önemli bir yer tutan beceriler içermektedir (Darwish, Esquivel, Houtz, ve Alfonso, 2001; Swindells ve Stagnitti 2006). OSB'ye sahip çocukların sosyal ve iletişim becerilerinde sınırlılıklar görülmektedir (Ülke-Kürkçüoğlu, 2015). OSB'ye sahip çocuğun bu becerilerinin desteklenmesi için doğal öğretim yöntemleri kullanılabilir (Charlop-Christy ve Carpenter, 2000; Charlop-Christy, LeBlanc ve Carpenter, 1999; Horasan ve Birkan, 2015; Olive vd., 2007). Doğal öğretim yöntemleri, okul öncesi dönemdeki farklı yetersizlik grubundaki çocukların gelişim ve öğrenmelerinin doğal ortamlarda desteklenmesini amaçlayan yaklaşımlardır. Bu yaklaşımlar, farklı yetersizlik

grubundaki çocuklara öğrenme fırsatlarının günlük etkinlik, rutin ve geçişler sırasında sağlanmasının önemini vurgulamaktadırlar (Rule, Losardo, Dinnebeil, Kaiser ve Rowland, 1998; Snyder, Hemmeter, McLean, Sandall ve McLaughlin, 2013). Doğal öğretim yöntemleri kullanılarak OSB'ye sahip çocuğa oyun için gerekli olan becerilerin öğretimi yapılabilmektedir. Ayrıca doğal öğretim yöntemleri kullanılarak oyun süreci bir öğretim ortamı olarak da kullanılabilir (Ergenekon ve Fırat 2018).

Yanlızsız öğretim yöntemi, uygulamacı ile katılımcı arasında olumlu ilişkinin kurulmasına destek olan ve öğretim esnasında bireyin doğru tepkide bulunma olasılığını arttırarak hata yapma oranını en aza indiren öğretim yöntemidir. Yanlızsız öğretim yöntemleri, öğrencilerin beceri ve kavramları en iyi biçimde öğrenmelerinin öğretim sırasında yaptıkları hatalardan değil de gerçekleştirdikleri olumlu yanıt ve alıştırmalardan kaynaklandığı görüşü ile geliştirilmiş bir öğretim yöntemidir (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2016). Bu yöntemleri kullanarak OSB'ye sahip çocuğa oyun becerilerinin öğretimi yapan araştırmalar bulunmaktadır (Ergin, 2017; Goldstein ve Cisar, 1992; Lang, vd., 2010; Libby vd., 2008; Saral, 2017; Yanardağ vd., 2011; Wilson, Wine ve Fitterer, 2017). Alanyazında OSB'ye sahip çocuğa ipucunun giderek arttırılması yöntemi kullanılarak tek başına (Wilson, Wine ve Fitterer, 2017) ve hayali (Saral, 2017; Ergin, 2017) oyun oynama becerileri öğretilmiştir. Sonuç olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin bir kısmı, OSB'ye sahip öğrencilerine oyun becerilerini öğretirken bilimsel dayanaklı bir uygulamalar içerisinde yer alan yanılsız öğretim yöntemlerini ve doğal öğretim yöntemlerini tercih etmektedirler. Bu yöntemlerin sistematik olarak uygulama güvenilirliğine dikkat edilerek uygulanması gereklidir. Bu boyutlarının değerlendirildiği çalışmaların çeşitlendirilmesi gerekmektedir. Etkili öğretim sunma gereklilikleri tüm gelişim alanlarında olduğu gibi oyun öğretiminde de oldukça önemlidir. Sistematik yöntem kullanmayan öğretmenler için bu yöntemlerin temel prensipleri öğretilerek oyun öğretiminin desteklenmesi sağlanmalıdır.

4.1.3. Öğretmen ve Anne-Babaların Benzer Bulgularının Tartışılması

Araştırmada yer alan anne-babaların ve öğretmenlerin oyun kelimesine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla bu kelimenin onlar için ne ifade ettiği sorulmuştur. Öğretmenlerin ve anne-babaların çoğu oyunu gelişim alanlarını destekleyen bir aktivite olarak tanımlamaktadırlar. Ulaşılan bulgular alanyazındaki oyuna ilişkin tanımlamalarla benzerlik göstermektedir. Oyun kavramı farklı kuramlara göre ele alınıp tanımlanmasına rağmen kuramcılar genel olarak gelişim alanlarını desteklemede kullanılan bir araç olduğu

konusunda görüşlerini belirtmişlerdir. Bilişsel gelişim kuramının kurucusu Piaget oyunu, dışarıdan gelen uyanları özümleme ve uyumsama yolu olarak tanımlamaktadır(Çavuş vd., 2011). Sosyo- bilişsel gelişim kuramı kurucusu Vygotsky oyunun, yeni şeylerin keşfi olduğunu aktarmıştır(Halmatov, 2017). Psikososyal gelişim kuramı kurucusu Erikson ise oyunu çocuğun yenilgiler, acılar ve yaşamda karşılaşılan hayal kırıklıklarına kendini hazırlamak için kullandığı bir araç olarak tanımlamaktadır (Arslan, 2000). Psikoanalitik kuramının kurucusu Freud oyunu, bilinç dışı mekanizmalara bağlamış ve bireylerin, oyun yoluyla gerçek yaşamda kabul edilmeyen saldırganlık ve cinsellik gibi duygu ve davranışlarını dışa vurduğunu belirtmiştir (Halmatov, 2017). Oyuna kuramsal çerçevede bakacak olursak her kuramcı farklı veya benzer gelişim alanlarına vurgu yaparak bu kavramı tanımlamaktadır. NGG çocukların öğretmenleri ve anne-babalarının oyun kavramına yönelik görüşlerinin alındığı araştırmalarda katılımcıların çoğu oyunu gelişim alanlarını destekleyen bir araç olarak tanımlamaktadırlar (Adak Özdemir ve Ramazan 2014; Brett vd., 2002; Doğanay, 1998; Erbay ve Durmuşoğlu Saltalı 2012; Giren 2016; Rothlein ve Brett, 1987; Tezel Şahin, 1993; Tuğrul vd., 2014; Ummanel, 2017; Ünal, 2017). Bu sebeple bu araştırmada ulaşılan öğretmen ve anne-babaların oyuna ilişkin görüşleri ile hem oyun kuramcılarının hem de alanyazında yer alan araştırmacıların oyuna yönelik tanımlamaları birbirini desteklemektedir. Buna dayalı olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin ve anne-babaların oyun kavramına yönelik farkındalıklarının yüksek olduğu düşünülebilir.

Araştırmada yer alan anne-babalara ve öğretmenlere oyun becerilerinin öğretimine yönelik görüşleri sorulmuştur. Anne-babaların çoğu ise çocuklarına oyunun bir öğretim yöntemi olarak kullanılması için öğretilmesinin, öğretmenlerin çoğu ise oyunun çocuğun gelişim alanlarını desteklediği için önemli olduğunu belirtmiştir. Alanyazın incelendiğinde OSB'ye sahip çocukların sosyal etkileşim ve iletişim alanlarındaki yetersizliklerinden dolayı NGG yaşlılarına kıyasla daha az oynamakta; oyunları, oldukça basit düzeyde ve yüzeysel olmaktadır (Jarrold, Boucher ve Smith, 1996; Lifter, Mason ve Barton, 2011; Ungerer ve Sigman, 1981; Jung ve Sainato, 2013). Bu sebeple OSB'ye sahip çocuklara sistematik olarak oyun becerilerinin öğretimi yapılmalıdır (Hobson, Lee ve Hobson, 2009). Oyun gelişimindeki herhangi bir gecikme veya aksama tüm gelişim alanlarını olumsuz yönde etkileyebilir. Bu nedenle OSB'ye sahip çocuğa oyun becerileri öğretilerek, oyun esnasında yeni öğrenmeleri deneyimleme ve anlamlandırarak içselleştirme imkânı sağlanmalıdır (Lifter, Foster-Sanda, Arzamarski, Briesch ve McClure, 2011). OSB'ye sahip çocuklara oyun becerilerinin öğretimi yapılarak farklı gelişim alanlarının desteklendiği yapılan araştırmalarda da görülmektedir (Alak, 2014; Rutherford ve Rogers, 2003; Toth, Munson, Meltzoff ve Dawson, 2006; Ungerer

ve Sigman, 1981). Yapılan araştırmalar incelendiğinde OSB'ye sahip çocuğa oyunu doğrudan bir yöntem olarak kullanarak sosyal ve akademik becerilerin öğretimini yapıldığı görölmektedir (Aslan vd., 2018; Baker, 2000). Özetlenecek olursa araştırma bulgularında OSB'ye sahip çocuklara oyun becerileri öğretilerek onların çeşitli gelişim alanlarının desteklendiği ve oynayarak çeşitli becerilerin öğretilmesi yapıldığı görölmektedir. Araştırmaya katılan anne-babaların ve öğretmenlerin ifadeleri araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir. Bu sebeple de OSB'ye sahip çocuklara oyun becerileri öğretilerek gelişim alanlarındaki aksamaların azaltılabileceği düşünölmektedir. Ayrıca alanyazında okul öncesi dönemdeki çocuklara oyun yoluyla pek çok becerinin öğretilmesi yapıldığı yukarıda belirtilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler ve anne-babalar oyunun öğretilmesi gereken gelişim alanlarını destekleyen bir araç olduğunu belirtmişlerdir. Buna dayalı olarak, öğretilirse OSB'ye sahip çocuğa ne gibi etkileri olacağının farkında oldukları düşünölmekte ve bu bulgular alanyazınla desteklenmektedir.

Araştırmada yer alan öğretmenlere ve anne-babalara OSB'ye sahip çocuğa oyun becerilerini öğretmek üzere kullanılabilir materyaller konusundaki görüşleri sorulmuştur. Öğretmenlerin ve anne-babaların çoğu OSB'ye sahip çocuğa oyun becerilerinin öğretiminde görsel materyale ihtiyaç olduğunu ifade etmişlerdir. Eğitimde görsel materyaller, öğrenmenin kalıcı olmasını sağlama açısından önemli olmakla birlikte öğretme eylemine ne kadar çok duyu organlarına hitap ederse, öğrenme de o kadar kalıcı olmaktadır (Çelik, 2007, s. 34). Smaldino, Lowther ve Russel (2007) görsel materyallerin öğrenme eylemine yönelik yararlarını kavramları ve nesnelere somutlaştırma, karşı tarafı motive etmek, dikkat çekici olmak, çeşitlilik sağlama, bilgileri hatırlamaya yardımcı olmak, kritik düşünme kabiliyetini geliştirme, zamandan ve sözden ekonomi sağlama olarak belirtmiştir (Akt: Özdamlı, 2011). Öğrenme sürecinin etkinliğine ilişkin Edgar Dale tarafından 1946 yılında yaşantı konisini oluşturmuştur. Yaşantı konisine göre; en iyi öğretim somuttan soyuta ve basitten karmaşığa doğru bir yol izler. Öğrenme işlemine katılan duyu organ sayısı arttıkça daha iyi öğrenilmekte ve daha geç unutulmaktadır (Yangın, 2011, s. 49). Bu sebeple öğrenme-öğretme sürecinde çok sayıda duyu organlarına hitap edecek materyallerin tasarlanması önemlidir (Küçükahmet, 2000; Yalın, 2006, s. 20). Alanyazında NGG bireylerin görsel materyaller aracılığıyla sunulan bilgileri daha kolay algılayarak öğrenmenin daha etkili olduğunu bulan araştırmalar bulunmaktadır (Kay ve Kletschin, 2012; Lin ve Tseng, 2012; Reynolds ve Mason, 2002; Schreiber, Fukuta ve Gordon, 2010 ; Zhang, Zhou, Briggs ve Nunamaker, 2006). Görsel materyallerin, bireysel farklılıklarına göre çalışma olanağı sunduğunu, görsel ve işitsel temalar içermesinin birçok duyu organına hitap etmesi nedeniyle öğrenmelerine katkıda

bulduğunu söyleyebiliriz. Alanyazında yapılan araştırmalar ve öğrenme sürecinin etkinliğine yönelik oluşturulan yaşantı konisi görsel materyallerle öğretimin daha kolay ve kalıcı olabileceği görüşünü desteklemektedir.

OSB'ye sahip çocuklarda da görsel uyarınları diğer uyarınlara kıyasla daha kolay algıladıklarını ifade eden görüşler ve araştırmalar bulunmaktadır (Bernard-Opitz, Sriram ve Sapuan, 1999; Nikopoulos ve Keenan, 2006; O'Riordan, 2004). Görsel uyarınlara, OSB'ye sahip çocukların çevrelerini algılama, iletişim kurma, günlük rutinleri gerçekleştirme, yeni beceri öğrenme ve bağımsız yaşamlarını destekleme gibi durumlarda etkili olduğu ifade edilmektedir (Quill, 1997). Bu nedenle, OSB'ye sahip çocukların eğitiminde işitsel uyarınlara yanı sıra görsel uyarınlara içeren yapılandırılmış öğretim programlarının kullanılması önerilmektedir (Cohen ve Sloan, 2007; Miranda ve Erickson, 2000; Nikopoulos ve Keenan, 2006; Prizant, Wetherby, Rubin, Laurent ve Rydell, 2006). Nesne, fotoğraf, resim, yazılı materyal, sembol, etiket ve video görüntüleri yapılandırılmış öğretim programlarında kullanılan görsel uyarınlara arasında yer almaktadır (Akmanoglu ve Tekin-Iftar, 2011; Quill, 1997; West, 2008). Araştırmaya katılan öğretmenler ve anne-babalar hem kendilerinin hem de çocuklarının/öğrencilerinin oyun becerilerinin öğretime yönelik aşamaları daha kolay kavramak için görsel materyalleri tercih ettikleri düşünülmektedir. Alanyazında OSB'ye sahip çocuklara görsel materyaller yoluyla oyun becerisinin öğretildiği araştırmalar bulunmaktadır (Besler, 2015; Boudreau ve D'Entremont, 2010; D'Ateno, Mangiapanello ve Taylor, 2003; Hine ve Wolery, 2006; Jarmakowicz, 2015; MacDonald, Clark, Garrigan, and Vangala, 2005; MacDonald, vd., 2009; Nikopou ve Keenan, 2004; Odluyurt, 2013; Paterson ve Arco, 2007; Reagon, Higbee ve Endicott 2006; Reeve ve Sidener, 2010; Sancho, Sidener,). Sonuç olarak görsel materyaller araştırmaya katılanların hem kendilerinin hem de OSB'ye sahip çocuklara/öğrencilere oyun becerilerinin etkili öğrenmesi açısından önemlidir. Bu sebeple katılımcıların oyun becerilerini karşı tarafa nasıl öğreteceğini anlaması ve OSB'ye sahip çocukların görsel materyalleri daha iyi algılamaları sebebiyle ihtiyaç duyulmaktadır. Bu sebeple *anne-babaların ve öğretmenlerin görsel materyal konusundaki ihtiyaçları* ile alanyazındaki bulgular örtüşmektedir.

4.2. Öneriler

Çalışmadan elde edilen bulgular ışığında uygulama ve ileride yapılacak araştırmalara yönelik önerilere aşağıda yer verilmiştir.

4.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler

- Öğretmenler, aileleri çocuklarıyla farklı ortamlarda ve farklı materyallerle nasıl oyun kurlmaları gerektiği konusunda destekleyebilirler.
- Yine öğretmenler, ebeveynleri farklı gelişim düzeylerindeki OSB'li çocuklara çeşitli oyun türlerini öğretirken nasıl uyarlamalar yapmaları gerektiği konusunda seminer ve konferanslarla destekleyebilir.
- OSB'ye sahip çocukların anne-babalarına ve öğretmenlerine oyun becerilerinin öğretimi konusunda görsel materyaller hazırlanabilir.
- Normal gelişime dayalı oyunları değerlendirme kontrol listesi hazırlanabilir.
- OSB'ye sahip çocukların anne-babalarına davranış problemleri sorunuyla baş etme yollarına yönelik eğitimler verilebilir.
- OSB'ye sahip çocukların anne-babalarına oyun sürecinin nasıl olması gerektiğine dair eğitimler verilebilir.
- Eğitim kurumları oyun becerilerinin önemi ve öğretimi konusunda bilgilendirmenin yapıldığı toplantı, hizmet içi veya aile eğitimleri planlanması önerilir.
- Ebeveynlerin çocuklarının oyun becerilerine yönelik deneyimlerini öğretmenlerle paylaşabileceği bir ortam ayarlanarak bu becerileri nasıl öğretecekleri hususunda destek verilmesi önerilir.

4.2.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Bu çalışma yarı-yapılandırılmış görüşmelerin yapıldığı betimsel bir araştırma olarak yürütülmüştür. Bu çalışma gönüllü olarak katılan anne-babaların ve öğretmenlerin görüşleri ile sınırlıdır. Alanyazında doğrudan OSB'ye sahip çocukların oyun becerilerine yönelik görüşleri değerlendiren araştırmaya rastlanmamıştır. Bu açıdan sınırlı da olsa ulaşılan bulgular gelecekteki araştırmalar için kılavuz olarak kullanılabilir.
- Yapılan çalışmanın verileri yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. İleride yapılacak olan çalışmalar, katılımcıların görüşlerini belirlemek amacıyla farklı araştırma yöntemleri kullanılarak toplanabilir.
- Yapılan çalışmada elde edilen bulgular Eskişehir ilinde iki eğitim kurumunda bulunan anne-babalarla ve öğretmenlerle sınırlıdır. Bulguların genellenmesi için çeşitli illerden çeşitli katılımcılarla yinelenabilir.

- Farklı yetersizlik grubundaki çocukların anne-babalarının ve öğretmenlerinin görüşlerini belirlemeye yönelik bir araştırma desenlenebilir.
- Anne-babalara ve öğretmenlere OSB'ye sahip çocuğa oyun becerilerini öğretmek üzere çeşitli görsel materyaller tasarlanarak içeriği etkililik araştırmaları ile zenginleştirilebilir.
- OSB'ye sahip çocukların farklı gelişim düzeylerinde farklı oyun türlerini değerlendirmek üzere değerlendirme araçları, matrisler geliştirilebilir.
- OSB'ye sahip çocukların anne-babalarına oyun sürecinde yaşanan davranış problemleriyle baş etme ile ilgili bilgi verilerek oyun öğretiminde bu bilgilerin ne kadar etkili/önleyici olduğunu belirlemek üzere çalışmalar planlanabilir.
- OSB'ye sahip çocuklara hayali oyun becerilerinin öğretimine yönelik etkililik araştırmaları yapılabilir.
- OSB'ye sahip çocuklara oyun becerilerinin öğretiminde onların takıntılı olduğu nesnelere kullanılarak araştırmalar yapılabilir.
- OSB'ye sahip çocuklara doğal öğretim ve yanlışsız öğretim yöntemini kullanarak oyun becerilerinin öğretimine yönelik etkililik ve karşılaştırma araştırmaları yapılabilir.
- OSB'ye sahip çocuğa sahip anne-babaların çocuklarına oyun becerilerinin öğretilmesini sunduğu etkililik araştırmaları yapılabilir.
- Oyunları değerlendirmek üzere kullanılacak değerlendirme aracı sayısı sınırlıdır. Gelişime dayalı oyunları değerlendirme kontrol listesi hazırlanabilir. Bu kontrol listesinin geliştirme sürecini değerlendiren araştırmalar planlanabilir.

KAYNAKÇA

- Adak Özdemir, A. ve Ramazan, O.(2014). Okul öncesi öğretmenlerinin oyuna ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. 3 (4), 29.
- Akandere M. (2006). *Eğitici okul oyunları*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Akmanoglu, N., & Tekin-Iftar, E. (2011). Teaching children with autism how to respond to the lures of strangers. *Autism*, 15(2), 205-222.
- Alak, G. (2014). Otizmlı çocuklarda sembolik oyunun dil gelişimi ile ilişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 15(2) 45-59.
- American Psychiatric Association (2013). *Dianostic and statistical manual of mental disorder five edition*. Washington DC: APA.
- Arslan, F. (2000). 1-3 yaş dönemindeki çocuğun oyun ve oyuncak özelliklerinin gelişim kuramları ile açıklanması. *Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi*, 4(2), 40-43.
- Aslan, K., Karamustafaoğlu, O. & Kurt, M. (2018). Otizmlı öğrencilere bir eğitsel oyunla “iç organlarını tanıyabilme” konusunun öğretimi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (4), 1887-1902.
- Atlas, J. A. & Lapidus, L. B. (1987). Patterns of symbolic expression in subgroups of the childhood psychoses. *Journal of Clinical Psychology*, 43, 17–188.
- Aydın, A. (2010). *Oyun, dil ve düşünce*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Aziz, A. (2017) *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri ve teknikleri* (11. baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Babuc, Z. (2015). Exploring parental perceptions and preferences about play: A case study in Erzurum. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 197(25), 2417-2424.
- Baker, M. J. (2000). Incorporating the thematic ritualistic behaviors of children with autism into games: Increasing social play interactions with siblings. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 2, 66–84.
- Banda, D. R., Grimmett, E., & Hart, S. L. (2009). Activity schedules: Helping students with autism spectrum disorders in general education classrooms manage transition issues. *Teaching Exceptional Children*, 41(4), 16-21.
- Barton, E. E. (2015). Teaching generalized pretend play and related behaviors to young children with disabilities. *Exceptional Children*, 81(4), 489-506.

- Barton, E. E. & Pavilanis, R. (2012). Teaching pretend play to young children with autism. *Young Exceptional Children, 15*(1), 5-17.
- Barton, E. E., & Wolery, M. (2008). Teaching pretend play to children with disabilities a review of the literature. *Topics in Early Childhood Special Education, 28*,109-125.
- Barton, E. E. & Wolery, M. (2010). Training teachers to promote pretend play in young children with disabilities. *Exceptional Children, 77*(1), 85-106.
- Basso, T., Charlop, M. H., & Gumaer, C. (2017). Using a play intervention to increase joint attention for School-aged, Non-verbal Children with Autism Spectrum Disorder (ASD). *Unpublished manuscript. Claremont, CA: Claremont McKenna College.*
- Bass, J. D., & Mulick, J. A. (2007). Social play skill enhancement of children with autism using peers and siblings as therapists. *Psychology in the Schools, 44*(7), 727-735.
- Bayırtepe, E., ve Tüzün, H. (2007). Oyun tabanlı öğrenme ortamlarının öğrencilerin bilgisayar dersindeki başarıları ve öz yeterlik algıları üzerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33*, 41-54.
- Baykoç Dönmez, N. (1999). *Üniversite çocuk gelişimi ve eğitimi bölümü ve kız meslek lisesi öğrencileri için oyun kitabı*. İstanbul: Esin Yayınevi.
- Bernard Opitz, V., Sriram, N., & Sapuan, S. (1999). Enhancing vocal imitations in children with autism using the IBM speechviewer. *Autism, 3*, 131 -147.
- Besler, F. (2015). *Anneler tarafından sunulan video modelle öğretimin otizmlili çocuklara oyun becerisi öğretmedeki etkililiği. yüksek lisans tezi*. Eskişehir: Anadolu University.
- Billman, J., & Sherman, J. (1996). *Observation and Participation in Early Childhood Settings: A Practicum Guide*. Boston: Allyn ve Bacon.
- Boudreau, E. & D'Entremont, B. (2010). Improving the pretend play skills of preschoolers with autism spektrum disorders: *The effects of video modeling. Journal of Developmental and Physical Disabilities, 22*, 414-431.
- Bozan, N. (2014). *Okul öncesi eğitimde oyunun öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Brereton, A. V., Tonge, B. J., & Einfeld, S. L. (2006). Psychopathology in children and adolescents with autism compared to young people with intellectual disability. *Journal of Autism & Developmental Disorders, 36*, 863-870.

- Brett, A., Valle Riestra, D. M., Fischer, M., Rothlein, L., & Hughes, M. T. (2002). Play in preschool classrooms: Perceptions of teachers and children. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 23(1), 71-79.
- Brown, J., & Murray, D. (2001). Strategies for enhancing play skills for children with autism spectrum disorder. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 36, 312-317.
- Brumfield, K.A. (2006). African-American parents' perceptions of play, counseling, and play therapy. Doktora Tezi. New Orleans Üniversitesi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç, Ç. E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2016) *Bilimsel araştırma yöntemleri* (21. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Canbay, İ. (2012). *Matematikte eğitsel oyunların 7. Sınıf öğrencilerinin öz düzenleyici öğrenme stratejileri, motivasyonel inançları ve akademik başarılarına etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü,
- Cardon, T. A. (2007). *Initiations and interactions: Early intervention techniques for parents of children with autism spectrum disorders*. Kansas: Autism Asperger Publishing.
- Chan, P., Chen, C., Feng, H., Lee, Y. & Chen, K. (2016). Theory of mind deficit is associated with pretend play performance, but not playfulness, in children with autism spectrum disorder. *Hong Kong Journal of Occupational Therapy*, 28, 43-52.
- Charlop-Christy, M. H., & Carpenter, M. H. (2000). Modified incidental teaching sessions: A procedure for parents to increase spontaneous speech in their children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 2(2), 98-112.
- Charlop, M. H., Lang, R., & Rispoli, M. (2018). *Play and social skills for children with autism spectrum disorder*. Springer.
- Charlop-Christy, M. H., LeBlanc, L. A., & Carpenter, M. H. (1999). Naturalistic teaching strategies (NATS) to teach speech to children with autism: Historical perspective, development, and current practice. *The California School Psychologist*, 4(1), 30-46.
- Childress, D. C. (2011). Play behaviors of parents and their young children with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 31, 112-120.
- Cohen M., J., & Sloan D., L., (2007) *Visual supports for people with autism: a guide for parents and professionals*. USA: Woodbine House.

- Coplan, R. J., & Arbeau, K. A. (2009). Peer interactions and play in early childhood. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Editörler.), *In Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups* (ss. 143–161). New York: The Guilford.
- Çangır M. (2008). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinde eğitsel oyun yönteminin uygulanma durumu (Tuzla Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çelebi Öncü, E. ve Özbay, E. (2008). *Erken çocukluk dönemindeki çocuklar için oyun (5. baskı)*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Çelik, L. (2007). Öğretim materyallerinin hazırlanması ve seçimi. Ö. Demirel ve E. Altun. (Editörler). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı* içinde (s.32-67). Ankara: Pegem AYayıncılık.
- Çoban B. ve Devecioğlu S. (2011). *Antrenörler ve Öğretmenler İçin Top ile Oynanan Eğitsel Oyunlar*, S., Koç (Editör), *Öğretmenler için top ile oynanan eğitsel oyunlar* içinde (s.1-9). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Darwish, D., Esquivel, G. B., Houtz, J. C., & Alfonso, V. C. (2001). Play and social skills in maltreated and non-maltreated preschoolers during peer interactions. *Child abuse & neglect*, 25(1), 13-31.
- Dako-Gyeke, M. (2009). *Ghanaian preschool and kindergarten teachers' beliefs about children's play*. Doktora Tezi, The Texas Woman's University.
- D'Ateno, P., Mangiapanello, K., & Taylor, B. A. (2003). Using video modeling to teach complex play sequences to a preschooler with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 5 (01), 5-11.
- De Bildt, A., Serra, M., Luteijn, E., Kraijer, D., Sytema, S., & Minderaa, R. (2005). Social skills in children with intellectual disabilities with and without autism. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49, 317-328.
- Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-V* (2013). American Psychiatric Association.
- Diken, İ. H., Ardıç, A., & Diken, Ö. (2011). GOBDÖ-2-TV-Gilliam Otistik Bozukluk Derecelendirme Ölçeği-2-Türkçe Versiyonu. *Ankara: Maya Yayınevi. Find this author on.*

- Doğanay, J. (1998). *Anasınıfına devam eden çocukların ebeveynlerinin çocuk oyun ve oyuncakları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Dominick, K. C., Davis, N. O., Lainhart, J., Tager-Flusberg, H., & Folstein, S. (2007). Atypical behaviours in children with autism and children with a history of language impairment. *Research in Developmental Disabilities*, 28, 145-162.
- Dünya Sağlık Örgütü (1992). *ICD-10 ruhsal ve davranışsal bozukluklar sınıflandırması*. (Çev. ed.: M. O. Öztürk, B. Uluğ, Çev.: F. Çuhadaroğlu, İ. Kaplan, G. Özgen, M. O. Öztürk, M. Rezaki, B. Uluğ). Ankara: Türkiye Sınır ve Ruh Sağlığı Derneği Yayını.
- Eisenhower, A. S., Baker, B. L., & Blacher, J. (2005). Preschool children with intellectual disability: Syndrome specificity, behaviour problems and maternal well being. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49(9), 657-671.
- Erbay, F., ve Durmuşoğlu-Saltalı, N. (2012). Altı yaş çocuklarının günlük yaşantılarında oyunun yeri ve annelerin oyun algısı. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13(2), 249-264
- Erden, Ş. (2001). *Anaokullarına devam eden çocukların ebeveynlerinin ve öğretmenlerinin çocuk oyun ve oyuncakları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Ergin, G. (2017). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların hayali oyun davranışlarının çeşitlendirilmesinde ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretimin etkililiği*. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü .
- Evans, D. W., Canavera, K., Kleinpeter, F. L., Maccubbin, E., & Taga, K. (2005). The fears, phobias and anxieties of children with autism spectrum disorders and down syndrome: Comparisons with developmentally and chronologically age matched children. *Child psychiatry and human development*, 36(1), 3-26.
- Farmer, C. A., & Aman, M. G. (2010). psychometric properties of the children's scale of hostility and aggression: Reactive/proactive (C-SHARP). *Research in Developmental Disabilities*, 31, 270-280.

- Friedman, N., Sadhu, J., & Jellinek, M. (2012). DSM-5: implications for pediatric mental health care. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 33(2), 163-178.
- Frost, J., Wortham, S. and Reifel, S. (2012). *Play and child development* (4. Baskı). Boston, MA: Pearson.
- Giren, S. (2016). Okul öncesi öğretmenler için erken çocukluk eğitimi öğretmenlerinin oyun kavramına dair metaforları. *Eğitimde Teori ve Uygulama Dergisi*, 12 (1), 372-388.
- Güneş, G. & Tuğrul, B. (2012). A play tens of teachers, and hundreds of their ideas about child' who doesn't play. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 47, 2025-2030.
- Halmatov, S. (2017). *Oyun terapisinde pratik teknikler* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Hart, J. K. (2010). *Parent perceptions and knowledge of play and child play level*. Yüksek Lisans Tezi, Omaha: Nebraska Üniversitesi.
- Haşıl-Korkmaz, N. & Taner-Derman, M. (2014). Opinions of play in turkish fathers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 141, 1182-1186.
- Heidemann, S. and Hewitt, D. (2010). *Play: The pathway from theory to play*. St. Paul: Readleaf Press.
- Hine, J. F., & Wolery, M. (2006). Using point-of-view video modeling to teach play to preschoolers with autism. *Topics in Early Childhood Special Education*, 26(2), 83-93.
- Hobson, J.A., Hobson, R. P., Malik, S., Bargiota, K., & Calo, S. (2013). The relation between social engagement and pretend play in autism. *British Journal of Developmental Psychology*, 31, 114-127.
- Hobson, R. P., Lee, A., & Hobson, J. A. (2009). Qualities of symbolic play among children with autism: a social-developmental perspective. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39, 12-22.
- Honey, E., Leekam, S., Turner, M. & McConachie, H. (2007). Repetitive behaviour and play in typically developing children and children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(6), 1107-1115.
- Hoorn, V., Nourot, J., Scales, P. M. & Alward, K. R. (2015). *Play at the center of the curriculum* (6. Baskı).Cambridge: Pearson Press.
- Horasan, M. M., & Birkan, B. (2015). Fırsat öğretiminin otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara kaybolan nesnelere sözcük kullanarak isteme becerisinin öğretiminde etkililiği. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 7(2).
- Hughes, F. P. (1999). *Children, play, and development*. Baston: Allyn and Bacon.

- Izumi-Taylor, S., Samuelson, I. P., & Rogers, C. S. (2010). Perspectives of play in three nations: A comparative study in Japan, United States and Sweden. *Early Childhood Research Practice, 12*(1), 1-12.
- Izumi-Taylor, S. I., Rogers, C. S., Dodd, A.T., Kaneda, T., Nagasaki, I., Watanabe, Y. & Goshiki, T. (2004). The meaning of play: A cross-cultural study of American and Japanese teachers' perspectives on play. *Journal of Early Childhood Teacher Education, 24*, 311-321.
- İnan, Z. İ. (2011). *Özel okul öncesi eğitim kurumları yönetici ve öğretmenlerinin oyun seçimi hakkındaki görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Jarmakowicz, P. (2015). *Improving pretend play skills of children with autism using the point-of-view video modeling and multiple video exemplars*. Unpublished doctoral dissertation. Stanislaus: California State University.
- Jarrold, C., Boucher, J. & Smith, P. (1996). Generativity deficits in pretend play in autism. *Journal of Developmental Psychology, 14*, 275–300.
- Johnson, J. E., Christie, J. F., & Yawkey, T. D. (1999). *Play and early childhood development*, New York: Longman.
- Johnson, J. E., Christie, J. F. & Wardle, F. (2005). *Play, development, and early education*. Pearson: Allyn and Bacon.
- Jung, S. & Sainato, D. M. (2013). Teaching play skills to young children with autism. *Journal of Intellectual and Developmental Disability, 38*, 74-90.
- Kang, E., Klein, E. F., Lillard, A. S. & Lerner, M. D. (2016). Predictors and moderators of spontaneous pretend play in children with and without autism spectrum disorder. *Frontiers in Psychology, 7*, 1-14.
- Kasari, C., Chang Y. & Patterson, S. (2013). Pretending to play or playing to pretend. *American Journal of Play, 6*(1), 124-135.
- Kasari, C., Freeman, S., & Paparella, T. (2006). Joint attention and symbolic play in young children with autism: A randomized controlled intervention study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 47*(6), 611-620.

- Katlav, S.(2014). Oyunun okul öncesi çocuklarda 3-5 yaş çocuklarının gelişimine etkileri, *The Journal of Academic Social Science Studies*, 28, 253-273.
- Kay, R., & Kletskin, I. (2012). Evaluating the use of problem-based video podcasts to teach mathematics in higher education. *Computers & Education*, 59(2), 619-627.
- Kaya, A. (2010). *Oyun müdahale programının 3-5 yaş arasındaki özel gereksinimli çocukların bilişsel becerilerinin desteklenmesindeki etkililiğinin incelenmesi*. Yüksek lisan Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kern, J. K., Garver, C. R., Carmody, T., Andrews, A. A., Mehta, J. A., & Trivedi, M. H. (2008). Examining sensory modulation in individuals with autism as compared to community controls. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 2(1), 85-94.
- Kırcaali-İftar, G., ve Odluyurt, S. (2018). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara iletişim becerilerinin kazandırılması. E. Tekin-İftar (Editör). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri içinde* (s.327-363). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Koçyiğit, S., Tuğluk, M. N. ve Kök., M. (2007). Çocuğun gelişim sürecinde eğitsel bir etkinlik olarak oyun. *Journal of Kazim Karabekir Education Faculty*, 16(1), 324–342.
- Küçükahmet, L. (2000). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Lang, R., O'Reilly, M., Sigafos, J., Machalicek, W., Rispoli, M., Lancioni, G. E., Aguilar, J., & Fragale, C. (2010). The effects of an abolishing operation intervention component on play skills, challenging behavior, and stereotypy. *Behavior Modification*, 34, 267-289.
- Lax, L.E. (2010). *Parent-child dyadic play and development: Cultural practices and parental beliefs*. Doktora Tezi. The City University of New York.
- Leekam, S., Tandos, J., McConachie, H., Meins, E., Parkinson, K., Wright, C., & Le Couteur, A. (2007). Repetitive behaviours in typically developing 2-year-olds. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48, 1131-1138.
- Lewis, V. (2003). Play and language in children with autism. *Autism*, 7(4), 391-399.

- Libby, M. E., Weiss, J. S., Bancroft, S. ve Ahearn, W. H. (2008). A comparison of most-to-least and least-to-most prompting on the acquisition of solitary play skills. *Behavior Analysis in Practice*, 1, 37-43.
- Lifter, K., Foster-Sanda, S., Arzamarski, C., Briesch, J., & McClure, E. (2011). Overview of play: Its uses and importance in early intervention/early childhood special education. *Infants & Young Children*, 24, 225-245.
- Lifter, K., Mason, E. J. & Barton, E. E. (2011). Children's play: Where we have been and where we could go. *Journal of Early Intervention*, 33(4), 281-297.
- Lin, C. C., & Tseng, Y. F. (2012). Videos and animations for vocabulary learning: a study on difficult words. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 11(4), 346-355.
- Lin, C.Y. (2009). *Parents' perceptions of child's play and the relation to children's development of social competence and creativity*. Doktora Tezi. Pennsylvania Üniversitesi.
- MacDonald, R., Clark, M., Garrigan, E., & Vangala, M. (2005). Using video modeling to teach pretend play to children with autism. *Behavioral Interventions*, 20, 225-238.
- MacDonald, R., Sacramone, S., Mansfield, R., Wiltz, K. & Ahearn, W. H. (2009). Using video modeling to teach reciprocal pretend play to children with autism. *Journal Of Applied Behavior Analysis*, 42,43-55.
- Malone, M. (1999). Contextual factors informing play-based program planning. *International Journal of Disability, Development and Education*, 46 (3), 307-324.
- Maguire A., (2005). Visual strategies leverage autism's strenght to improve lives, *The Exceptional Parent*, 35(4), 34-35.
- Mcclannahan L.E. & Krantz P.J. (1999). *Activity schedules for children with autism*. Bethesda, MD: Woodbine Hoouse.
- McCune-Nicolich, L. & Bruskin, C. (1982). Combinatorial competency in symbolic play and language. D. J. Pepler ve K. H. Rubin (Editörs). In *The play of children: Current theory and research* . Basel: Karger Publishers.

- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı), (2006). *Eğitsel oyunlar dersi öğretim programı 12. Sınıf*, Ankara: MEB Basımevi.
- Mellon, E. (1994). Play theories: A contemporary review. *Early Child Development*, 27, 6, 509.
- Mesibov, G.B. (1992). *Treatment issues with high-functioning adolescents and adults with autism*. New York: Plenum Press.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* thousand oaks, CA: Sage.
- Mirenda, P., & Erickson, K. (2000). Augmentative communication and literacy. A. Weatherby & B. Prizant (Editörs.), In *Autism spectrum disorders*. Baltimore: Paul Brookes.
- Moor, J. (2008). *Playing, laughing and learning with children on the autism spectrum: A practical resource of play ideas for parents and carers* (2. Baskı). Londra: Jessica Kingsley Yayıncılık.
- Morelock, M. J., Brown, P. M. & Morrissey, A. M. (2003). Pretend play and maternal scaffolding: Comparisons of toddlers with advanced development, typical development, and hearing impairment. *Roeper Review*, 26(1), 41-51.
- Morrison, G. S. (2007). *Early childhood education today*. New Jersey: Pearson Education Inc.
- Myrbakk, E., & Von Tetzchner, S. (2008). The prevalence of behaviour problems among people with intellectual disability living in community settings. *Journal of Mental Health Research in Intellectual Disabilities*, 1, 205-222.
- Neitzel, J. (2010). Positive behavior supports for children with autism spectrum disorders. *Preventing School Failure*, 54, 257-255.
- Nikopoulos, C. K. & Keenan, M. (2004). Effects video modeling on social initiations by children with autism. *Journal Of Applied Behavior Analysis*, 37, 93-96.
- Nikopoulos, C. & Keenan M. (2006). *Video modelling and behaviour analysis: A guide for teaching social skills to children with autism*. England: Jessica Kingsley Publishers.
- Nicolopoulou, A. (2004). Oyun, bilişsel gelişim ve toplumsal dünya: Piaget, Vygotsky ve sonrası. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 137-169.

- Norton, P., & Drew, C. (1994). Autism and potential family stressors. *The American Journal of Family Therapy*, 22, 67-76.
- Quill, K. (1997). Instructional considerations for young children with autism: The rationale for visually cued instruction. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 27, 697- 714.
- Odluyurt, S. (2013). Kaynaştırmaya devam eden otistik özellikler gösteren çocuklara kurallı oyun öğretiminde akranları tarafından doğrudan model olma ve videoyla model olma öğretiminin etkilerinin karşılaştırılması. *Kuram ve uygulamada eğitim bilimleri*, 13(1), 523-540.
- Olive, M. L., De la Cruz, B., Davis, T. N., Chan, J. M., Lang, R. B., O'Reilly, M. F., & Dickson, S. M. (2007). The effects of enhanced milieu teaching and a voice output communication aid on the requesting of three children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(8), 1505-1513.
- Ormanlıoğlu-Uluğ, M. (1997). Niçin oyun. *Çocuk gelişiminde ve çocuğu tanımada oyunun önemi*. D. Karadağ ve Y. Selçuk(Editör). İstanbul: Göçebe Yayınları.
- O'Riordan, M.A. (2004). Superior visual search in adults with autism. *Autism*, 8, 229-248
- Ozonoff, S., Macari, S., Young, G. S., Goldring, S., Thompson, M., & Rogers, S. J. (2008). Atypical object exploration at 12 months of age is associated with autism in a prospective sample. *Autism*, 12(5), 457-472.
- Özdamlı, F. (2011), Görsel materyallerin tasarımı, hazırlanması ve seçimi. H. Uzunboylu. (Editör). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı içinde* (s.58-91). Ankara: Pegem Akademi.
- Özdoğan, B. (2009). *Çocuk ve Oyun Çocuğa: Oyunla Yardım*. (Genişletilmiş 5. Baskı), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özer, A., Gürkan, A. C., ve Ramazanoğlu, M. O. (2006). Oyunun çocuk gelişimi üzerine etkileri. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, 5(6), 67-79.
- Papacek, A. M., Chai, Z. & Green, K. B. (2016). Play and social interaction strategies for young children with autism spectrum disorder in inclusive preschool settings. *Young Exceptional Children*, 19, 3-17.

- Papatğa,E., Ilgaz, G. ve Fazlıoğlu,Y. (2012). Oyun becerileri değerlendirme ölçeği geğerlik ve gúvenirlik alışması, *Yıldız Teknik Üniversitesi,4. International Congress of Educational Research*.
- Parmar, P., Harkness, S., & Super, C. M. (2004). Asian and Euro-American parents' ethnotheories of play and learning: Effects on preschool children's home routines and school behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 28(2), 97-104.
- Paterson, C. R. & Arco, L. (2007) Using video modeling for generalizing toy play in children with autism. *Behavior Modification*, 31 (05), 660-681.
- Phillips, N. & Beavan, L. (2012). *Teaching play to children with autism: Practical interventions using identiplay*. California: Sage Publications.
- Piaget, J. (1999). *Play, dreams and imitation in childhood*. Florence: Routledge.
- Prizant, B. M., Wetherby, A. M., Rubin, E., Laurent, A. C., & Rydell, P. J. (2006). *The SCERTS model: A comprehensive educational approach for children with autism spectrum disorders*. Baltimore: Brookes.
- Rao S. M., & Gagie B. (2006). Learning through seeing and doing visual supports for children with autism. *Teaching Exceptional Children*, 38, 26-33.
- Reagon, K. A., Higbee, T. S. & Endicott, K. (2006). Teaching pretend play skills to a student with autism using video modeling with a sibling as model and play partner. *Education and Treatment of Children*, 29 (03), 517-528.
- Rogers, C. S. & Sawyers, J. K. (1988). *Play in the lives of children*. Washington, DC: NAEYC.
- Rogers, S. J., & Dawson, G. (2010). *Early start denver model for young children with autism: Promoting language, learning and engagement*. NY: The Guildford Press.
- Rogers, S. J., Hepburn, S. L., Stackhouse, T., & Wehner, E. (2003). Imitation performance in toddlers with autism and those with other developmental disorders. *Journal of child psychology and psychiatry*, 44(5), 763-781.

- Rothlein, L., & Brett, A. (1987). Children's, teachers; and parents' perceptions of play. *Early Childhood Research Quarterly*, 2(1), 45-53.
- Rubin, K. H., Watson, K. S., & Jambor, T. W. (1978). Free-play behaviors in preschool and kindergarten children. *Child Development*, 49, 534-536.
- Rule, S., Losardo, A., Dinnebeil, L., Kaiser, A., & Rowland, C. (1998). Translating research on naturalistic instruction into practice. *Journal of Early Intervention*, 21(4), 283-293.
- Rutherford, M. D., & Rogers, S. J. (2003). The cognitive underpinnings of pretend play in autism. *Journal Of Autism And Developmental Disorders*, 33, 289–302.
- Rutherford, M. D., Young, G. S., Hepburn, S., & Rogers, S. J. (2007). A longitudinal study of pretend play in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(6), 1024-1039.
- Sandberg, A. & Pramling-Samuelsson, I. (2005). An interview study of gender differences in preschool teacher's attitudes towards children' play. *Early Childhood Education Journal*. 32(5), 297-205.
- Sancho, K., Sidener, T. M., Reeve, S. A., & Sidener, D. W. (2010). Two variations of video modeling interventions for teaching play skills to children with autism. *Education and Treatment of Children*, 33, 421-442.
- Santer, J., Griffiths, C., & Goodall, D. L. (2007). *National children's bureau and play england.free play in early childhood: a literature review*. London: National Children's Bureau
- Saracho, O. N. (1984). Construction and validation of the play rating scale. *Early Child Development And Care*, 17(2-3), 199-230.
- Saral, D. (2017). *OSB olan çocukların hayali oyun sıklığını ve çeşitliliğini arttırmada ipucunun giderek artırılmasıyla öğretimin etkililiği*. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Scarlett, W. G., Naudeau, S., Salonijs-Pasternak, D., & Ponte, I. (2005). *Children's play*. California: Sage Publications.

- Schreiber, B. E., Fukuta, J., & Gordon, F. (2010). Live lecture versus video podcast in undergraduate medical education: A randomised controlled trial. *BMC medical education*, 10(1), 68.
- Schreibman, L., Whalen, C., & Stahmer, A. C. (2000). The use of video priming to reduce disruptive transition behaviour in children with autism. *Journal Of Positive Behaviour Interventions*, 2, 3-11.
- Scheuermann, B., & Webber, J. (2002). *Autism: Teaching does make a difference*. Toronto, Ontario, Canada: Wadsworth/ Thomson Learning Inc.
- Sham, M. K. S. (2009). *How parental attitudes on play affect children in Hong Kong*. Doktora Tezi. San Francisco Bay: Alliant International University,
- Shattuck, P., Seltzer, M., Greenberg, J., Orsmond, G., Bolt, D., Kring, S., & Lord, C. (2007). Change in autism symptoms and maladaptive behaviours in adolescents and adults with an autism spectrum disorder. *Journal Of Autism And Developmental Disorders*, 37, 1735-1747.
- Sherratt, D. (2002). Developing pretend play in children with autism: A case study. *Autism*, 6(2), 169–179.
- Siller, M., & Sigman, M. (2002). The behaviors of parents of children with autism predict the subsequent development of their children's communication. *Journal of autism and developmental disorders*, 32(2), 77-89.
- Smith, P., Takhvar, M., Gore, N., & Vollstedt, R. (1986). *Play in young children: Problems of definition, categorization and measurement*. New York: Gordon and Breach.
- Stewart, C. J., & Cash, W. B. (2008). *Interviewing: Principles and practices*. Boston, MA: McGraw-Hill.
- Strid, K., Heimann, M., & Tjus, T. (2013). Pretend play, deferred imitation and parent child interaction in speaking and non speaking children with autism. *Scandinavian Journal of Psychology*, 54(1), 26-32.
- Sucuoğlu, B., (2018). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların problem davranışlarının azaltılması. E. Tekin-İftar (Editör), Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri (s.181-233). Ankara.Vize Yayıncılık.

- Snyder, P., Hemmeter, M. L., McLean, M. E., Sandall, S., & McLaughlin, T. (2013). Embedded instruction to support early learning in response-to-intervention frameworks. *Handbook of response-to-intervention in early childhood*, 283-298.
- Sze Wong, W.W. (2012). A study of cultural orientation and attitudes and meaning toward play: A cross cultural investigation among emerging adulthood in the people Republic of China, Hong Kong and United States. Doktora Tezi. University of Northern Iowa
- Swindells, D., & Stagnitti, K. (2006). Pretend play and parents' view of social competence: the construct validity of the child-initiated pretend play assessment. *Australian Occupational Therapy Journal*, 53(4), 314-324.
- Tezel-Şahin, F. (1993). *Üç-altı yaş grubu çocuklarının anne babalarının çocuk oyun ve oyuncakları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- TDK (Türk Dil Kurumu).(2016).
http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5c8f68bf57f9b3.85086254. Erişim Tarihi:18.03.2018
- Tekin-İftar, E., ve Kırcaali-İftar, G. (2016). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri*, Ankara: Vize Yayıncılık.
- Toth, K., Munson, J., Meltzoff, A. N., & Dawson, G. (2006). Early predictors of communication development in young children with autism spectrum disorder: Joint attention, imitation, and toy play. *Journal Of Autism And Developmental Disorders*, 36, 993–1005.
- Tuğrul, B., Aslan, Ö. M., Ertürk, G., & Altınkaynak, Ş. Ö. (2014). Anaokuluna devam eden altı yaşındaki çocuklar ile okul öncesi öğretmenlerinin oyun hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 97-116.
- Tüfekçioğlu, Ü. (2011). *Çocukta oyun gelişimi (1. Basım)*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Tüfekçioğlu, U. (2001). Okul öncesi eğitimde oyun ve önemi. *Çocukta hareket, oyun gelişimi ve öğretimi içinde*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Ummanel, A.(2017). Çocuk, anne ve öğretmenlerin oyun ve oyuncakla ilgili görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 3(6), 222-241.

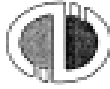
- Ungerer, J. A. & Sigman, M. (1981). Symbolic play and language comprehension in autistic children. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 20(2), 318-337.
- Ülke-Kürkçüoğlu, B. (2015). A comparison of least-to-most prompting and video modeling for teaching pretend play skills to children with autism spectrum disorder. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(2), 499-517.
- Ünal, F. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının “oyun” kavramına ilişkin metaforik algıları. *Route Educational and Social Science Journal*, 4(5) 407-426.
- Yalın, H. İ., (2006). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. (16. Basım), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yanardağ, M., Birkan, B., Yılmaz, İ., Konukman, F., Ağbuğa, B. ve Lieberman, L. (2011). The effects of least-to-most prompting procedure in teaching basic tennis skills to children with autism. *Kinesiology*, 43(1), 44-55.
- Yavuzer, H. (2000). *Ana-Baba ve Çocuk*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (1998). *Çocuğunuzun İlk Altı Yılı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer H. (2001). *Doğum Öncesinden Ergenlik Sonuna Kadar Çocuk Psikolojisi*, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemi* (10. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zhang, D., Zhou, L., Briggs, R. O., & Nunamaker Jr, J. F. (2006). Instructional video in e-learning: Assessing the impact of interactive video on learning effectiveness. *Information & management*, 43(1), 15-27.
- West, E. A. (2008). Effects of verbal cues versus pictorial cues on the transfer of stimulus control for children with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 23(4), 229-241.
- Whitebread, D., Coltman, P., Jameson, H., & Lander, R. (2009). Play, cognition and self-regulation: What exactly are children learning when they learn through play?. *Educational and Child Psychology*, 26(2), 40.
- Widerstrom, A. H. (2004). *Achieving learning goals through play*. Baltimore: Brookes Publishing.

- Williams, E., Reddy, V., & Costall, A. (2001). Taking a closer look at functional play in children with autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 31(1), 67-77.
- Williams, E. (2003). A comparative review of early forms of object-directed play and parent-infant play in typical infants and young children with autism. *Autism*, 7(4), 361-374.
- Wilson, E. R., Wine, B. & Fitterer, K. (2017). An investigation of the matrix training approach to teach social play skills. *Behavioral Interventions*, 32(3), 278-284.
- Wolfberg, P. J. (1999). *Play ve imagination in children with autism*. NY: Teachers College Press.
- Wolfberg, P. J. (1995). *Case illustrations of emerging social relations and symbolic activity in children with autism through supported peer play*. Doktora Tezi, University of California at Berkeley with San Francisco State University.
- Wolfberg, P. J. (2003). *Peer play and the autism spectrum: The art of guiding children's socialization and imagination*. Kansas: Autism Asperger Publishing Company.
- Wood, E. (2008). Developing a pedagogy of play. (Editörs). A. Anning, J. Cullen ve M. Fleer. *Early childhood education: Society and culture* içinde (s.27-39). London: Sage Publications.

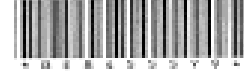
EKLER

EK-1

Ana. Üni. Evrak Tarih ve Sayısı: 02/04/2018-E.38129



T.C.
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



Sayı : 66166206-050.99
Konu : Etik Kurulu Kararı hk.

Sayın Meryem ŞENTÖRK

Dilekçeniz ile istenilen, "Otizm Spektrum Bozukluğuna Sahip Çocuğu Olan Ebeveynlerin ve Onlarla Çalışan Eğitimcilerin Oyun Becerilerine ve Öğretimine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi" başlıklı BAP kapsamında yüksek lisans tez çalışmasına ilişkin talebiniz Etik Kurulu tarafından değerlendirilmiş olup konuya ilişkin karar yazımız ekinde gönderilmektedir. Bilgilerinizi rica ederim.

e-İmzalıdır
Prof. Dr. Emel ŞIKLAR
Müdür

Ek: Etik Kurulu Kararı

Elektronik Değerlendirme İçin: <http://belge.degerlendirme.anadolui.edu.tr/m/Yilina/Sorgula/BelgeDeğerlendirme.aspx?N=66488497> Fik. Kodu: 91091
Yatırım Ortaklığı Kurumları Teşebbüs Şirketi
Ticaret Sicil No: 480 212 335 09 85/343/1281 Faks No: +99 212 335 09 95
E-Posta: sozlesim@anadolui.edu.tr İnternet Adresi: www.sarbilan.anadolui.edu.tr

Belge İmza: Gülşen YÜCEL
Ünvan: Baş Yardımcı



Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.

EK-2

Anne-Baba Görüşme Soruları

TARİH:
BAŞLAMA-BİTİŞ SAAT:

Demografik Bilgiler

1) Anne-Baba'ya Ait Bilgiler

Çocuğun : ()Annesiyim ()Babasıyım

Yaşınız:

Eğitim Durumunuz:

()Doktora	()Lise	()Ortaokul	()Okuryazar
()Yüksek Lisans	()Üniversite	()İlkokul	()Okuryazar değil

Mesleğiniz:

Çalışma Durumunuz: () Çalışmıyorum. () Çalışıyorum

OSB tanısı almış çocuğunuza oyun becerileri öğretimi konusunda bir eğitim aldınız mı?

() Hayır

()Evet ise nereden?.....

SORULAR
1. "Oyun" denildiğinde aklınıza neler gelmektedir?
2. Çocuğunuzla oyun oynamayı denediğinizde ne tür sorunlarla karşılaşıyorsunuz?
3. Çocuğunuza oyun becerilerinin öğretimi konusunda neler düşünüyorsunuz?
4. Çocuğunuza oyun becerisi öğretirken hangi bilgi ve becerilere ihtiyaç duymaktasınız / duyarsınız?
5. Sizce OSB tanısı almış çocuğa oyun becerileri öğretilirken nelere dikkat edilmelidir?
6. Çocuğunuza oyun becerilerini öğretmek üzere yazılı ya da görsel materyallerin olması konusundaki görüşleriniz nelerdir?

EK-3

Eğitimcilerin Görüşme Soruları

TARİH:
BAŞLAMA-BİTİŞ SAAT:

Demografik Bilgiler

Yaş:

Cinsiyet:

Mezun Olunan Lisans Programı:

Mesleki Deneyim Süresi:

Çalıştığınız Kurumdaki Hizmet Süresi:

Şu anda Çalıştığınız OSB' li öğrenci sayısı:

Öğrencilerinizin Yaşı:

Üniversite hayatınızda OSB tanısı almış çocuklara oyun becerileri öğretimi konusunda bir eğitim aldınız mı?

() Hayır

()Evet ise nereden?

SORULAR
1. Oyun becerisi size ne ifade ediyor?
2. Sizce OSB'li öğrencilere oyun becerilerinin öğretimi önemli midir? Neden?
3. Öğrencilerinizin sergilediği oyun becerilerini nasıl değerlendiriyorsunuz?
4. Sizce OSB tanısı almış çocuklar hangi tür oyunları öğrenirken zorluk yaşamaktadırlar? Bunları gidermek için neler yapıyorsunuz?
5. OSB tanısı almış çocuklara oyun becerisi\becerilerinin öğretiminde hangi yöntemlerin kullanılması gerektiğini düşünüyorsunuz?
6. OSB'li öğrencilerinize oyun becerilerinin öğretiminde sizlere rehberlik edecek yazılı ya da görsel materyallerin olması konusundaki görüşleriniz nelerdir?

EK-4

Gönüllü Katılımcı Formu/Görüşme Kılavuzu

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞUNA SAHİP ÇOCUĞU OLAN EBEVEYNLERİN VE ONLARLA ÇALIŞAN EĞİTİMCİLERİN OYUN BECERİLERİNE VE ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Bu araştırma Anadolu Üniversitesi Otizmde Uygulamalı Davranış Analizi Programı kapsamında Doç. Dr. Serhat Odluyurt danışmanlığında yüksek lisans öğrencisi Meryem Şentürk tarafından yürütülmektedir.

Araştırmanın amacı, otizm spektrum bozukluğuna(OSB) sahip çocuğu olan ebeveyn ve onlarla çalışan eğitimcilerin oyun becerilerine ve öğretimine ilişkin görüşlerinin incelenmesidir. OSB olan çocukların ebeveynleri ve öğretmenlerinden oyun becerileri ve öğretimine ilişkin görüşler ve öneriler yarı yapılandırılmış görüşmeler ile ortaya konulacaktır/ ilgili alanyazın gelişimine ışık tutulacaktır.

Bu doğrultuda, nitel bir çalışma yapılarak görüşmelerin ses kayıt cihazı ile kayıt edilerek bilimsel veri toplanılacaktır. Ses kayıtları sadece bilimsel veri elde etmek için kullanılacak, veriye dönüştürüldükten sonra silinecektir.

Araştırmaya katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır. Araştırmaya katılan tüm katılımcıların isimleri gizli tutularak ulaşılan veriler gerçek isimlerinizi çağrıştırmayacak kodlar kullanılarak paylaşılacaktır. Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.

Veri toplama sürecinde araştırmanın amacını aşan, rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru olmayacaktır. Araştırma sürecinde herhangi bir rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zaman ayrılma hakkına sahipsiniz.Çalışmadan ayrılma durumunuzda sizden toplanılan veriler araştırma kapsamına dahil edilmeyerek imha edilecektir.

Bu sözleşmeyi okuduğunuz ve araştırmada bilimsel verilere ulaşmamda yardımcı olduğunuz için teşekkür ederim. Araştırma kapsamında aklınıza takılan bir soru olduğunda aşağıda yer alan iletişim adreslerinden bana ulaşabilirsiniz.Araştırmaya gönüllü olarak katıldığınıza dair aşağıda yer alan ilgili bölümü imzalayarak çalışmaya gönüllü katılım

sağlayacaksınız. Öncelikle araştırmaya katıldığınız ve gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü öğretim üyesi Doç. Dr. Serhat Odluyurt'a yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı İsimleri:

Doç. Dr. Serhat Odluyurt

E-posta syildiri@anadolu.edu.tr

Meryem Şentürk

E- posta: mrym.senturk@hotmail.com

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Ad ve Soyadı:

Tarih:

İmza

ÖZGEÇMİŞ

Meryem ŞENTÜRK CESUR

Uygulamalı Davranış Analizi Anabilim Dalı

Yüksek Lisans

Eğitim

Yüksek Lisans 2019, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uygulamalı Davranış Analizi Anabilim Dalı

Lisans 2016, Üsküdar Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü

Lise 2012, Şile Kız Teknik ve Meslek Lisesi, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü

Yayımlar

Odluyurt, S., ve Şentürk, M. (2018). Gelişimsel yetersizliği olan bireylerde eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemiyle yapılan çalışmaların incelenmesi. *İlköğretim Online*, 17(3).

Kişisel Bilgiler

Doğum Yeri/Yılı: İSTANBUL/ 22.01.1994 Cinsiyet: Kadın Yabancı Dili: İngilizce