

T.C.
HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ÖZEL EĞİTİM YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**GELİŞİMSEL YETERSİZLİĞE SAHİP OLAN ÇOCUKLARIN ANNELERİNE
YÖNELİK HAZIRLANAN ‘OYUN OYNAMA BECERİLERİNİ DESTEKLEME
PROGRAMININ’ ETKİLİLİĞİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN
ŞERMİN AYGÜRT

GAZİANTEP, 2021

T.C.
HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ÖZEL EĞİTİM YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**GELİŞİMSEL YETERSİZLİĞE SAHİP OLAN ÇOCUKLARIN ANNELERİNE
YÖNELİK HAZIRLANAN ‘OYUN OYNAMA BECERİLERİNİ DESTEKLEME
PROGRAMININ’ ETKİLİLİĞİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN
ŞERMİN AYGÜRT

TEZ DANIŞMANI
PROF. DR. TEVHİDE KARGIN

GAZİANTEP, 2021

KABUL VE ONAY



TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum ‘Gelişimsel Yetersizliğe Sahip Olan Çocukların Annelerine Yönelik Hazırlanan ‘*Oyun Oynama Becerilerini Destekleme Programının*’ Etkililiğinin İncelenmesi’ başlıklı çalışmanın tarafımca, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu ve bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve onurumla doğrularım. .././2021



Şermin AYGÜRT

Ağustos-2021

ÖNSÖZ

Araştırmanın amacı *Oyun Oynama Becerilerini Destekleme Programının (OBEDEP) 0-6 yaş arasındaki gelişimsel yetersizliği olan çocukların annelerinin oyun becerileri üzerindeki etkililiğinin incelenmesidir.*

Bu araştırma boyunca ve çok öncesinde başlayan büyük katkılarıyla bugünlere kadar gelmemi sağlayan, akademik hayatımda rol model aldığım çok kıymetli danışmanım Prof. Dr. Tevhide KARGIN, hayatıma sunduğu büyük gelişmeler ve değişimler için sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Lisansüstü öğrenimim boyunca bilgi ve deneyimlerinden faydalandığım, yanı sıra güleç ve anaç ruhuyla hem meslek hayatıma hem de sosyal hayatıma çok şey katan çok kıymetli hocam Doç. Dr. Nilay KAYHAN' a, alanımda geçmiş bilgi ve deneyimlerimin üstüne çok değerli bilgiler edinip uygulamamı ve bu vesileyle birçok çocuğun hayatına dokunmamı sağlayan Prof. Dr. Funda ACARLAR' a, lisansüstü öğrenimimde aldığım eğitimlerde değerli bilgilerinden keyifle faydalandığım ve desteklerini hissettiğim değerli hocalarım Doç. Dr. Latife ÖZAYDIN ve Dr. Öğr. Üyesi Ufuk AKBAŞ' a çok teşekkür ederim.

Ders süreci boyunca sorduğum bütün sorulara samimiyetle cevap veren ve desteklerini esirgemeyen değerli hocalarım Arş. Gör. Hilal GENGEÇ' e ve Arş. Gör. Merih TOKER' e çok teşekkür ederim.

Hayatımın her alanında ve her durumunda yanımda olan, bugünlere gelmemde büyük emeği olan annem ve babam başta olmak üzere aileme ve ailemin bir parçası olarak gördüğüm, her koşulda gerek kişisel gerek mesleki destek sağlayarak yanımda olan canım dostum Uzm. Psikolog Nurcan ERCAN' a teşekkürü borç bilirim.

Lisansüstü eğitimimin başlamasında büyük katkısı olan değerli arkadaşım Abdullah SANCAR' a, ders sürecinde sıklıkla fikrine ihtiyaç duyduğumda hiç sıkılmadan desteğini sunan Ahmet Nedim GÜNDOĞAR' a çok teşekkür ederim.

Araştırmaya büyük katkı sunan çok değerli anneler ve yavrularına çok teşekkür ederim.

Şermin AYGÜRT

Diyarbakır, 2021

ÖZET

Bu çalışmada geliştirilen *Oyun Oynama Becerilerini Destekleme Programının* (OBEDEP), 0-6 yaş aralığında gelişimsel yetersizliği olan çocukların annelerinin oyun becerileri üzerindeki etkililiğini incelemeyi amaçlanmıştır. Öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desenle gerçekleşen çalışmada *Oyun Oynama Becerilerini Destekleme Programı* (OBEDEP) 'nin etkililiği araştırılmıştır. Araştırma grubu Diyarbakır ilinde yer alan bir özel özel eğitim ve rehabilitasyon kurumuna devam eden gelişimsel yetersizlik tanısı alan 0-6 yaş arasında 2 kız 12 erkek olmak üzere toplam 14 çocuğun annelerinden oluşmaktadır. Çalışmanın verileri *Oyun Oynama Becerilerini Destekleme Programına Dayalı Kontrol Listesi* (OBEDEP-KL) aracılığı ile toplanmıştır. Uygulamada kullanılan programın annelerin oyun becerileri üzerindeki etkililiğini test etmek için araştırma grubunu oluşturan anneler, deney ve kontrol grubu şeklinde ikiye ayrılmıştır. Deney grubundaki annelere 8 hafta boyunca haftada bir kez ve 40+40 dakika OBEDEP uygulanmıştır. Hem deney hem de kontrol grubundaki annelerin 1. ve 8. Haftada OBEDEP-KL ile oyun becerileri değerlendirilmiştir. Elde edilen veriler IBM SPSS 22 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizi, veriler normal dağılıma uygun olmadığı için non-parametrik testlerden Mann Whitney U ve Wilcoxon Signed Ranks Testi ile yapılmıştır. Bu çalışmada OBEDEP' e katılan deney grubundaki annelerin oyun becerileri ile programa katılmayan kontrol grubundaki annelerin oyun becerileri arasındaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur. Deney grubunu oluşturan gelişimsel yetersizliği olan çocukların annelerinin oyun becerileri müdahale öncesi ve sonrası olumlu anlamda farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Oyun eğitimi uygulanan annelerin eğitimi almayan annelere göre oyun becerilerinde olumlu yönde gelişmeler olduğunu belirtmek mümkündür.

Anahtar Kelimeler; oyun, anne çocuk etkileşimi, annelerin oyun becerileri, annelere oyun öğretimi

ABSTRACT

The aim of this study was to examine the effectiveness of the Playing Skills Support Program (OBEDEP), developed in this study, on the play skills of mothers of children with developmental disabilities between the ages of 0-6. The effectiveness of the Playing Skills Support Program (OBEDEP) was investigated in the study, which was carried out in an experimental design with pretest-posttest control group. The research group consists of the mothers of a total of 14 children, 2 girls and 12 boys, between the ages of 0-6, who were diagnosed with developmental disabilities, who were attending a private special education and rehabilitation institution in the province of Diyarbakır. The data of the study were collected through the Playing Skills Support Program Checklist (OBEDEP-KL). In order to test the effectiveness of the program used in the intervention on the play skills of the mothers, the mothers who formed the research group were divided into two as experimental and control groups. OBEDEP was applied to the mothers in the experimental group once a week for 8 weeks and for 40+40 minutes. Playing skills of mothers in both the experimental and control groups were evaluated with OBEDEP-KL at the 1st and 8th weeks. The obtained data were analyzed using the IBM SPSS 22 program. With these data, Shapiro Wilk's test and skewness and kurtosis values were examined to determine whether the data conformed to the normal distribution. In this study, it was found that the difference between the play skills of the mothers in the experimental group who participated in OBEDEP and the play skills of the mothers in the control group who did not participate in the program was found to be significant. It was determined that there were positive differences in the play skills of the mothers of the children with developmental disabilities, who constituted the experimental group, before and after the intervention.

Keywords: play, mother child interaction, play skills of mothers, teaching play to mothers

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLO LİSTESİ	ix
KISALTMALAR VE SİMGELER	x
BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	6
1.3. Araştırmanın Önemi.....	7
1.4. Araştırmanın Varsayımları.....	9
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	9
1.6. Tanımlar.....	10
İKİNCİ BÖLÜM: OYUN	11
2.1. Oyun Tanımı ve Türleri.....	11
2.1.1. Oyun Tanımı.....	11
2.1.2. Oyun Türleri.....	12
2.1.2.1. Kuram Temelli Oyunlar.....	12
2.1.2.2. Uygulama Temelli Oyunlar.....	20
2.2. Oyunun Önemi.....	20
2.3. Oyun ve Özel Gereksinimi Olan Çocuklar.....	22
2.3.1. Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuklar ve Oyun.....	23
2.3.2. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar ve Oyun.....	24
2.4. Oyun ve Özel Gereksinimi Olan Çocuk Aileleri.....	25
2.5. Oyun Öğretimi.....	26

2.5.1. Öğretilecek Oyun Davranışlarını Planlama.....	26
2.5.1.1. Oyun Davranışlarını Çoğaltmak.....	27
2.5.1.2. Oyunu Karmaşık Bir Seviyeye Taşımak.....	27
2.5.1.3. Oyun ile İlgili Fikir Üretme.....	27
2.5.1.4. Oyun ile İlgili Müdahalelerde İpucu Çeşitleri.....	28
2.5.1.4.1. Fiziksel İpucu.....	28
2.5.1.4.2. Model Olma.....	28
2.5.1.4.3. Sözel İpucu.....	29
2.5.1.4.4. Yönlendiren Soru.....	29
2.5.1.4.5. Yönlendiren Yorum.....	29
2.5.2. Doğrudan Öğretim Teknikleri.....	29
2.6. Annelerin ve Çocukların Oyun Becerilerini Değerlendirme ve Destekleme ile ilgili Benzer Çalışmalar.....	30
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM.....	34
3.1. Araştırmanın Modeli.....	34
3.2. Araştırma Grubu.....	35
3.3. Veri Toplama Araçları.....	36
3.4. Verilerin Toplanması.....	39
3.5. Verilerin Analizi ve Yorumlanması.....	45
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR.....	48
BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA.....	51
ÖNERİLER.....	53
KAYNAKÇA.....	54
EKLER.....	67
EK 1. Aile Onay Formu.....	67
EK 2. Oyun Oynama Becerilerini Destekleme Programında Kullanılan Oyuncaklar.....	68
EK 3. Oyun Oynama Becerilerini Destekleme Programına Dayalı Kontrol Listesi (OBEDEP-KL).....	71

EK 4. Oyun Becerileri Destekleme Programı Kazanımları ve Materyalleri.....	73
EK 5. Örnek Ders Programı.....	75



TABLO LİSTESİ

	Sayfa No.
Tablo 1. İpucu Verilen Oyunun Türünü Belirleme.....	28
Tablo 2. Deney ve Kontrol Grubundaki Annelere İlişkin Bilgiler.....	35
Tablo 3. Bağımsız Gözlemciler Arası Uyum Güvenirliği Kendall W Testiyle Değerlendirilmesi.....	46
Tablo4. Deney ve Kontrol Grubundaki Annelerin Oyun Oynama Becerilerini Destekleme Programı Kontrol Listesi Öntest ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılması.....	48
Tablo 5. Deney ve Kontrol Grubundaki Annelerin Oyun Oynama Becerilerini Destekleme Programı Kontrol Listesi Eğitim Öncesi ve Eğitim Sonrası Öntest ve Sontest Puanları Arasındaki Farklılığın Wilcoxon Testi ile İncelenmesi.....	49

KISALTMA VE SİMGE LİSTESİ

OSB	:	Otizm Spektrum Bozukluğu
OBEDEP	:	Oyun Oynama Becerilerini Destekleme Programı
OBEDEP-KL	:	Oyun Oynama Becerilerini Destekleme Programı Kontrol Listesi
MEB	:	Milli Eğitim Bakanlığı
NGG	:	Normal Gelişim Gösteren
f	:	Frekans
vb	:	ve benzeri
akt	:	Aktaran

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Oyun, çocuğun birçok gelişim alanına katkı sağlamasının yanında fiziksel ve ruhsal alanlarda da çocuğun gelişiminde önemli rol oynamaktadır. Çocuk oyun ile çevresini tanımaya başlar, toplumun kurallarını benimser, sosyal becerilerini geliştirir, yardımlaşmayı öğrenir. Kendisi dışında başka insanların varlığını fark eder, birtakım hakları olduğunu ve başkalarının da sınırlarını görüp saygı duymayı öğrenir. Oyun yoluyla deneyimler edinir ve bu yolla hayatı öğrenir (Güneş, 2011). Çocuğun bulunduğu her ortamda oyuna rastlamak mümkündür. Oyun Yörükoğlu'nun da (1997) belirttiği gibi çocuktaki yaratıcılığı destekleyen, problem durumlarla başa çıkabilmeyi çocuğa öğreten ve çocuğun aktif bir şekilde katılımını sağlayan bir etkinlik olarak alanda sıkça belirtilmektedir. Bütün bunlara ek olarak oyunun okul öncesinde çocukların okula hazırlık becerileri üzerinde de önemli derecede etkili olduğu yapılan araştırmalarla ortaya konulmuştur (Ersan ve Rakap, 2014).

Oyuna ilişkin tanımlamalar yapılırken oyunun türleri, özellikleri için genellikle bütün çocukları kapsadığına vurgu yapılmaktadır. Oyun sadece normal gelişim gösteren (NGG) çocukların keyifle katıldığı bir etkinlik değildir, gelişimsel yetersizliği olan çocukların da kendi istekleri doğrultusunda katılım sağladıkları ve haz aldıkları bir etkinliktir (İldız, 2021). Gelişimsel yetersizliği olan birey, günlük rutinlerinde ve birçok alanda çevresindeki kişilere sınırlı ya da yoğun düzeyde ihtiyaç duyan bireylerdir (Farlow ve Snell, 2003). Bu bireyler sosyal-duygusal alanda, dil konuşma becerilerinde, zihinsel ya da fiziksel işlevlerinde akranlarından farklılıklar göstermektedir (Eripek, 2005). Dolayısıyla gelişimsel yetersizliği olan çocuklar diğer çocuklara göre oyuna da farklı şekillerde ilgi gösterip çeşitli davranışlar sergileyerek oynayabilirler (Forst, Wortham ve Raifel, 2012). NGG çocuklar doğduğu andan itibaren çevresindeki nesnelere birlikte kişileri de keşfedip onlarla iletişim kurmaya başlarken (Goldstein, 2012) özel gereksinimi olan çocuklar çevresindeki nesne ve kişilere ilgi duyma ve merak edip etkileşime geçme ile ilgili sınırlılıklar yaşayabilmektedirler. Otizm başta olmak üzere gelişimsel yetersizliği olan birçok bireyde sosyal etkileşim ve iletişim becerilerinde önemli sınırlılıklar ortaya çıkmaktadır. Bu bireylerde diğerleriyle göz teması kurma, duygu ve düşüncelerini ifade etmekte zorlanma, sınırlı düzeyde sözcük kurma, sosyal gülümseme becerisini sonradan kazanma gibi gelişimini tamamlamada geç kalabilmektedirler (Fazlıoğlu

ve Eşme-Yurdakul, 2005). Söz konusu bireyler okul öncesi dönemde oyun kurmakta, arkadaşları ile iş birliği yapmada, çevresindeki kişileri taklit etmede, ince motor becerilerini gerektiren makas kullanma, kalem tutma, bloklardan desen oluşturma gibi etkinliklerde sorunlar yaşamaktadırlar. Birçok gelişim alanında NGG akranlarına göre anlamlı farklılıklar gösteren bireyler için oyun, bazı engelleri aşabilmek ve öğrenmelerin kapılarını açmak için önemli bir araçtır (Buckley ve Sacks, 2012). Özel gereksinimi olan bireylerin çevre ile etkileşim kurabilmelerini sağlayan ve gelişiminde anlamlı ilerlemeler sağlayan oyun, Elkind' e (2007) göre, kısaca dünya ile etkileşim kurma ve yeni şeyler öğrenme şeklinde tanımlanmaktadır.

Özel gereksinimi olan bireylerin gelişim basamakları normal gelişim gösteren çocuklarıkiyle aynı süreçleri takip ederek ilerlemesiyle beraber oyun evrelerindeki kazanımlarda gecikmeler görülebilmektedir. Çocuğun özel gereksinimi ya da sahip olduğu yetersizlikler oyundaki yaratıcılığını, uyumunu, dikkatini ve ilgisini etkiler. Özel gereksinimi olan çocuklara sunulan oyun fırsatları, çocukların oyuncaklara ulaşılabilirliği, söz konusu olan çocuklar için ortamda gerekli düzenlemelerin yapılması, oyuna teşvik için ihtiyaç duyulan fırsatın yetişkinler tarafından sağlanabilmesi de özel gereksinimi olan çocukların oyun ile ilgili becerilerini etkileyebilmektedir (Çiftçi, 2020). Özel gereksinimi olan çocuklar NGG çocuklara göre daha çok oyun dışı davranışları sergilemektedirler ve daha az grupta etkileşimde bulunurlar (Berckelaer-Onnes 1994; Frost, Wortham ve Reifel 2008; Tobias 1994). Bu nedenle oyun deneyimleri sınırlı olan özel gereksinimi olan çocuklar oyunla öğretim ya da destekleyici araçlara ihtiyaç duyarlar, çünkü oyunda arkadaşları ile oyun bağlamında iletişim kurmayı, sıra beklemeyi, göz teması kurmayı, sözel ya da sözel olmayan eylemlere katılmayı ve genel oyun davranışlarını edinmeyi öğrenmeleri gerekmektedir (Johnson ve diğ., 1999). Bu sebeple özel gereksinimi olan çocuklar oyun oynayabilmek için iyi hazırlanmış ve içerik olarak kaliteli olan oyun programlarına ihtiyaç duyabilmektedirler (Ersan ve Rakap, 2016).

Özel gereksinimi olan bireylerin hayatında oldukça önemli bir yere sahip olan oyun, NGG ya da gelişim alanlarında sınırlılığı olan çocukların tek başına ya da arkadaşlarıyla oynadığı bir etkinlik değildir. Çocuğun bütün ihtiyaçlarını karşılamasıyla beraber gelişiminde de önemli rol oynayan ebeveynler de çocuğun gözlerini dünyaya açtığı andan itibaren ilk oyun arkadaşları olarak oyun etkinliklerinde büyük bir yere sahiptirler. Çocuklarıyla vakit geçiren anne ve babalar çocuğun bakım ve ihtiyaçları yanı sıra birlikte oyunlar oynamaktadırlar. Oyun, bebeklerin ilk olarak yakın çevresinde, temel bakım ve ihtiyaçlarını gideren anne ve babalarını izlemesiyle başlamaktadır. Anne ve babalar, bebeğin gereksinimlerine göre kendini güvende hissedebileceği konforlu sıcak bir ortam sunabilmek için birtakım davranışlar sergilerler. Bu

davranışlar planlanmış ve önceden öğrenilmiş olmamakla beraber kendiliğinden ortaya çıkan davranışlardır. Papousek ve Papousek (2002) kendiliğinden ortaya çıkan bu davranışların sezgisel olduğunu düşünmektedir. Bebeğin görüş alanında sergilenen davranışların kendi davranışlarına bir tepki olduğunu anlayabilmesi için anne babaların davranışlarını doğru bir zamanda yani bebeğin davranışlarından hemen sonra sergilemesi gerekmektedir (Ecirli, 2016). Nadel ve Tremblay-Leveau (1999), dokuz haftalık bebekler ve anneleriyle yaptığı bir çalışmada annelerin, bebeklerin davranışlarına gecikmeden tepki verdiklerinde bebeklerin annelere ilgi duyduğu gösterilmiştir. Anneler bebeklere geç tepki verdiğinde ya da anlamsız tepkilerde bulunduğu bebeklerin de davranışlarının olumsuzlaştığı belirlenmiştir. Ebeveynler bebeklerle konuştuklarında genellikle ‘bebek dilini’ kullanmaktadırlar. Daha heyecanlı, yüksek bir ses tonu kullanarak, sözcükleri sık sık tekrar ederek ve bebekler ile göz teması kurarak iletişime geçerler. Ebeveynlerin ya da birincil bakıcıların sergilediği bu davranışlar bebekle bir bağ kurulması için oldukça önemli bir yere sahiptir (Papousek ve Papousek, 2002). Anne baba ve çocuk, birlikte oynadıkları oyunlarda çeşitli duygular yaşarlar (oyuncak bebeğin karnı acıktığında kaygılanmaları, arabayı sürerken bir yere çarpma öykünmesi yaparak üzgün olma ifadesini canlandırmaları) gibi. Oyun sırasında çocuğun yaşadığı duyguları anlamlandırıp ifade eden anne babalar çocuklarıyla bir duygu paylaşımı içine girmektedirler. Bu paylaşım çocukların duygularını ifade etmesini sağlamaktadır (Ecirli, 2016). Çocuklar özellikle iki yaşlarında çevrelerindeki nesnelere keşfederek edimsel davranışlar kazanırlar. Anne ve babalar bu süreçte çocuğa farklı nesnelere veya oyuncaklar sunarak çocuğun öğrenmelerini arttırabilirler. Bornstein ve Tamis-LeMonda (1990) yapmış oldukları bir çalışmada henüz iki aylıkken çevrelerini keşfetmeleri için anne ve babaları tarafından desteklenen çocuklar beş aylık olduklarında daha fazla nesne keşfettikleri gösterilmiştir. Aynı zamanda ebeveynler çocuklarıyla oyun oynadıklarında çocukların dil gelişimini de desteklemiş olurlar. Örneğin anne babalar oyuncak arabayı sürerek çeşitli sesler (motor sesi) çıkarırlar. Çocuk çevresindeki farklı seslere maruz kalarak dil gelişiminde ilerlemeler kaydedebilir. Ayrıca oyuncak bebekle oynadıkları zaman ise arabayla oynadıklarından çok daha fazla iletişim halinde oldukları için verimli vakit geçirerek çeşitli oyun becerileri kazanabilirler (Ecirli, 2016). Çocuklar oyun oynadığında ortaya çıkan problem durumlarda uygun davranışlar sergilemeyi oyun sayesinde öğrenip deneyimlemektedirler. Başlamış olan bir oyuna katılmak istediğinde oyun arkadaşlarının dikkatini çekebilme, sırasını beklemeyi ya da devam etmekte olan oyunu sonlandırabilme oyun sayesinde öğrenebilirler. Aynı zamanda oyunun kuralları olduğunu, kurallara uymadığı zaman sonucuna katlanabilme, ebeveynler çocuklarıyla oynadıkları zaman bütün bu durumlar karşısında çözüm üretebilme beraber uygulayabilirler. Çevresel

uyaranları sunmak için bilinçli ya da farkında olmadan çocuklarına çeşitli fırsatlar sunan ebeveynler, çocukları tarafından taklit edilirler ve çocuklar bu yolla dış dünyayı anlamlandırmaya başlarlar. Bu nedenle ebeveynler, oyun arkadaşı olarak çocuklarının hareketleri üzerinde önemli bir etkiye sahiptirler (Ecirli, 2014). Fagan ve Dore (1993), yapmış oldukları bir çalışmada 1-3 yaş aralığındaki çocuğuyla ilgilenen ve çocuğuna kayıtsız kalan annelerin ev ortamındaki doğal oyun etkileşimlerini incelemişlerdir. Araştırmanın sonucunda çocuklarına kayıtsız kalan annelerin çocuklarını olumlu anlamda yanıtlamada ve gelişimsel olarak desteklemede yetersiz oldukları gösterilmiştir. Başka bir araştırmada Lindsey ve Mize (2000), hem anne ile çocuk hem de baba ile çocuk etkileşimini inceleyen bir çalışma yapmışlardır. Araştırmacılar, ebeveynlerin çocuklarıyla sembolik oyun oynarken oyuna katılım seviyelerini incelemişlerdir. Araştırmanın sonucunda ebeveynlerin oyuna katılım sırasındaki kaliteli etkileşim ve oyunların karmaşıklık düzeyleri ile çocukların sosyal becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu çalışmalar ebeveynlerin çocukların gelişimi üzerindeki katkısı konusunda önemli bilgiler vermektedir.

Annenin, çocuğun isteklerine odaklanması, ihtiyaçlarına zamanında ve doğru şekilde cevap vermesi çocukla ilgili eksikliklerini tamamlaması sağlıklı bir bağ kurabilmeleri açısından değer taşımaktadır. Anne ile olan bu güçlü bağın önemli olan diğer bir parçası da oyundur. Oyun, anne çocuk etkileşiminde geliştirilmesi öncelikli olan bir beceridir. Çünkü annelerin çocukları ile etkileşimli oyunlar oynaması; çocuğun sosyal-duygusal becerilerini fark edebilmeyi (Driscoll ve Pianta, 2011), benlik algısını (Brown, Mangelsdorf, Neff, Schoppe-Sullivan ve Frosch, 2009), problem davranışları çözebilmeyi (Attili, Vermigli ve Roazzi, 2015; Haapasalo ve Tremblay, 1994; Miner ve Clarke-Stewart, 2008; Romanchych, 2014), duygularını kontrol edebilmeyi (Romanchych, 2014), arkadaşları ile olan ilişkilerini geliştirmeyi (Black ve Logan, 1995; Gerrits, Goudena ve Aken, 2005; Ladd ve Hart, 1992; Lindsey ve Mize, 2001b; Lindsey, Mize ve Pettit, 1997; Pasiak, 2011; Russell, Pettit ve Mize, 1998) sağlar. Bu nedenle annelere, oyun becerileriyle ilgili gerekli bilgi ve deneyimin paylaşılması, hedef olan oyun becerileri için model olunması ve pratikte çocuğu ile geçirdiği zaman diliminde kendi performansını izleyebilmesine olanak sağlanması konusunda programlara ihtiyaç duyulmaktadır. Çocuk ile etkileşimin artmasını destekleyen bu programlarda oyun bir araç olarak ele alınmaktadır (Keairns, Edwards and Carlucci, 2004).

Çocuğun öz bakım ihtiyaçları başta olmak üzere diğer gelişim alanlarıyla yakından ilgilenme sorumluluğu olan özel gereksinime sahip çocuk anneleri, NGG çocuk annelerine göre bilgi ve beceri konusunda kendini yetersiz hissedebilmektedirler. Bununla birlikte aileler çeşitli

nedenlerden dolayı çocuklarının etkinliklerine, eğitim süreçlerine nasıl katılacaklarını bilememektedirler. Bunlar; (1) iletişim ile ilgili yetersizlikler (çocuğun bakımından, eğitiminden sorumlu olan uzmanlar ile aileler arasındaki iletişim yetersizlikleri), (2) kaynak ile ilgili yetersizlikler ve (3) eğitim ve beceri ile ilgili yetersizlikler (çocuğun eğitimi ile ilgilenen uzman ve eğitimcinin aileyi çocuğun eğitim sürecinde nasıl yönlendirecekleri konusundaki yetersizlikler) şeklinde sıralanabilir (Moxley, Raider & Cohen, 1989). İletişim yetersizlikleri, çocuğun bakım ve eğitim ihtiyaçları doğrultusunda eğitimden sorumlu uzmanın aile ile iş birliğinde bütün iletişim becerilerini kullanmaması şeklinde açıklanmaktadır. Kaynak ile ilgili eksiklikler, çocuğun eğitimi için gerekli olan kaynakları hem aile hem de devlet tarafından karşılanmaması olarak bilinmektedir. Eğitim ve beceri ile ilgili yetersizlikler ise çocuğun eğitim gereksinimi ile ilgili çocuğun eğitiminden sorumlu olan kurum ve uzmanların aile ile ilgili yeterli düzeyde iletişime geçmemesidir. Bu yetersizlikler özel gereksinimi olan çocuk annelerinin diğer annelere göre süreç boyunca kendini yalnız hissetmesi daha çok desteklenmesi gerektiği mesajını bize vermektedir (Krauss, 1993). Çocukların bakım ve eğitim ihtiyacı karşısında çeşitli alanlardaki yetersizlik hissi daha çok gelişimsel yetersizliğe sahip çocuk annelerinde görülmektedir (Gowen ve diğ., 1989). Konuyla ilişkili olarak yapılan bazı araştırmalarda anne baba davranışlarının çocuğun üzerinde olumlu anlamda etkilerinin özellikle annelerin yanıtlayıcı davranışlarıyla ilişkili olduğu belirtilmiştir (Kim ve Mahoney, 2004; Mahoney ve Perales, 2003). Yanıtlayıcı olma, anne babaların çocuklarının gelişim düzeyine uygun olacak şekilde hareket etmelerini, yetişkin merkezli konuşmaları ve yönergeleri en aza indirmelerini ifade etmektedir (Trivette, 2003; Young-Kong ve Carta, 2011). Ebeveynlerin yanıtlayıcı davranışlarını karşılaştıran bir çalışmada, yanıtlayıcı davranış sergileyen annelerin yanıtlayıcı davranış özelliklerine sahip olmayan annelere göre 6 kat daha fazla çocuklar üzerinde etkili oldukları gösterilmiştir (Kim ve Mahoney, 2004; Mahoney ve Perales, 2003). NGG çocukların annelerinin yanıtlayıcılığını karşılaştıran çalışmalarla birlikte; uzmanlar gelişimsel yetersizliği olan bireyler ile NGG çocukların anne babalarının etkileşim biçimlerini karşılaştırmaya yönelik çalışmalar da yapmışlardır (Cunningham vd., 1981; Landry, Smith ve Swank, 2006; Landry, Smith, Swank, Assel ve Vellet; 2001; Landry, Smith, Swank ve Guttentag, 2008; Mahoney vd., 1998; Mahoney, 2009; Watson, 1998). Bu çalışmalar incelendiğinde bazıları gelişimsel yetersizliği olan çocuklar ile NGG çocukların ebeveynlerinin yanıtlayıcı davranışları arasında benzeyen yanlarının olmasıyla birlikte; genellikle gelişimsel yetersizliğe sahip çocuk annelerinin yanıtlayıcı davranışları NGG çocuklara sahip annelerinkine göre farklılıklar göstermektedir. Özellikle yetersizliği olan çocuk annelerinin daha az yanıtlayıcı olduğu ve tam aksine çocuğu yönlendirici davranışlar sergiledikleri

gösterilmiştir (Blacher, Baker ve Kaladjian, 2013; Ceber-Bakkaloğlu ve Sucuoğlu, 2000; Cunningham vd., 1981). Bu alanda çalışmalar yapan araştırmacılar, ebeveynler yanıtlayıcı olduğunda erken çocukluk döneminde çocuklara kazandırılmak istenen hizmetlerin daha çok etkili olacağını belirtmişlerdir (Bakkaloğlu ve Sucuoğlu, 2000; Diken, 2009; 2012; Kim ve Mahoney, 2004). Bütün bu bilgiler doğrultusunda annelere, çocuğun ilgisini takip etme, dikkatini yönlendirebilme, sürekli yönergeler verip yönlendirmelerde bulunmak yerine, daha çok yanıtlayıcı davranışlar sergileme, çocuğun bakımı ve eğitimi ile ilgili genel olarak destek verilmesi ve çocuklarıyla nasıl oynamaları gerektiği ile ilgili eğitimlerin düzenlenmesi anneleri rahatlatıp süreci daha bilinçli bir şekilde yönetmelerini sağlayacaktır.

Gelişimsel yetersizliğe sahip olan çocukların hayatında önemli yere sahip olan annelerin, çocukları ile oyun oynamaya çalışırken oyuna yönelik yeterli bilgi ve deneyime sahip olamama ve alanda annelerin oyun becerilerini destekleyen nitelikli çalışmaların sınırlı olması bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır. Etkileşim temelli öğretim teknikleri olarak isimlendirilen ve gelişimsel yöntemlerden yola çıkarak hazırlanan bu çalışma, annelerin çocuğun eylemlerini hedef alan yanıtlayıcılığını, sosyal ilişkilerde etkileşimin karmaşıklığını desteklemek için ayrıca, doğrudan öğretim teknikleri kapsamında doğal davranışçı yaklaşımla dil, taklit ve oyun becerilerinin öğretilmesi ve geliştirilmesi açısından önem kazanmaktadır. Aynı zamanda annelerdeki kaygı düzeyini düşürerek (Moes, 1995; Smith, Buch ve Gamby, 2000; Tonge ve diğ., 2006) ve annelerin kendilerine zaman ayırıp, dinlenme sürelerini arttırarak (Koegel ve diğ., 1982) ev içerisindeki kaliteli aile ortamının oluşmasını sağlamaktadır.

Annelere oyun becerilerinin kazanımında, özellikle özel gereksinimi olan çocuklarda erken çocukluk döneminde oyunun önemi ve bu dönemde eğitimin kalıcılığı ve sürekliliği göz önünde bulundurulduğunda çocukların birincil Bakıcıları olan annelerin oyun davranışlarını geliştirmek önemli bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu gereklilikten yola çıkılarak bu çalışmada geliştirilen *Oyun Oynama Becerilerini Destekleme Programının* (OBEDEP), 0-6 yaş aralığında gelişimsel yetersizliği olan çocukların annelerinin oyun becerileri üzerindeki etkililiğini incelemek bu çalışmanın problemini oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, *Oyun Oynama Becerilerini Destekleme Programının* (OBEDEP), 0-6 yaş aralığında gelişimsel yetersizliği olan çocukların annelerinin oyun becerileri üzerindeki etkisini incelemektir.

Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

1. Deney ve kontrol grubu annelerinin oyun becerilerini destekleme programı kontrol listesi öntest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. Deney ve kontrol grubu annelerinin oyun becerilerini destekleme programı kontrol listesi sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3. Deney grubu annelerin oyun oynama becerileri kontrol listesi öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

4. Kontrol grubu annelerin oyun oynama becerileri kontrol listesi öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Erken çocukluk döneminde çocukların, uyanık olduğu her an, yakın çevresinde en çok etkileşime geçtiği birincil bakıcıları anne ve babalarının (özellikle anne) etkileşim davranışlarının çocuğun gelişimindeki etkisi rapor edilmiştir (Mahoney ve MacDonald, 2007). Bu etkileşimsel davranışların anne ve çocuk arasında karşılıklı olduğu diğer ifadeyle etkileşim davranışlarının arasında anlamlı bir ilişki olduğu da belirlenmiştir (Mahoney ve MacDonald, 2007). Anne babaların çocuklarıyla yakın ve yoğun ilişkilerinin olmasına rağmen uzun yıllar eğitimin dışında tutulmuşlar, daha çok bilgiyi alan ve bilgiyi veren konumunda olmuşlardır (Schulz, 1982). Anne ve babaların çocuklarının eğitim süreçlerine katılmaya başlamasıyla özel gereksinimi olan bireylere çeşitli becerilerin kazandırılması, en az sınırlayıcı ortamda çocuğun bakım ve eğitim ihtiyaçlarının desteklenmesi, davranış değiştirme tekniklerinin daha çok etkili olması söz konusu olmuştur (Foxy, Binder, 1990). Bu nedenle özel gereksinimi olan ya da risk altındaki çocukların anneleriyle etkileşimsel davranışlarının niteliğinin incelenmesi önem taşımaktadır.

Çocuğun büyümesi, gelişmesi ve sağlıklı bir birey olabilmesi için gerekli olan bakım ve beslenme kadar önemli bir yere sahip olan oyun (Oktay, 1999), anne baba ve çocuğun kaliteli etkileşimi için de bir köprü görevini üstlenmektedir. Oyun sırasında kurulan etkileşim çocuğun sosyal davranışlarını belirlemektedir (Sevinç, 2004). Yapılan araştırmalara göre, ebeveynlerin çocuklarıyla oyun oynamaları çocuğun, sosyal duygusal gelişimini (Driscoll & Pianta, 2011), benlik algısını (Brown, Mangelsdorf, Neff, Schoppe-Sullivan & Frosch, 2009), duygularını düzenleyebilme becerilerini (Romanchych, 2014), çevresiyle iş birliği yapabilme becerisini

(Chen, Chang, He & Liu, 2005) akranları ve diğer kişilerle iletişim kurabilme becerisini (Black & Logan, 1995; Gerrits, Goudena & van Aken, 2005; Ladd & Hart, 1992; Lindsey & Mize, 2001b; Lindsey, Mize & Pettit, 1997; Pasiak, 2011; Russell, Pettit & Mize, 1998) etkilemektedir. Bu araştırma sonuçlarından yola çıkarak ebeveyn çocuk ve oyun arasında karşılıklı bir etkileşimin olduğunu ifade etmek mümkündür.

Erken çocukluk dönemindeki özel gereksinimi olan çocukların, annelerine; çocuklarına yeni beceriler öğretebilmeleri ve problem davranışlarına uygun müdahale programları oluşturabilmeleri için yeni teknikler öğrenme fırsatı sunulmalıdır. Bu fırsatlar tamamen didaktik aşamalardan oluşmamalı; ev ortamında, okul ortamında ya da çocuğun sosyal çevresinde de uyarlamalar yapılarak bilginin genellenebilirliği sağlanmalıdır (UAK, 2001). Bu araştırma konusu belirlenirken özellikle çocukların birincil bakıcıları olan annelerin çocukları ile etkileşimlerini hedef alarak oyun becerilerine katkı sunulması amaçlanmıştır. Annelerin oyun becerilerini desteklemeye yönelik hazırlanmış olan 'Oyun Oynama Becerilerini Destekleme Programının (OBEDEP) annelerin oyun becerilerini geliştirme ile ilgili yapılacak çalışmalara katkı sunması umulmaktadır.

Çocuğun farklı gelişim alanlarına katkı sunan oyun, anne ya da çevredeki diğer kişiler tarafından istedik şekilde oynanmadığı zaman olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir (Baykoç-Dönmez, 1992). Böylece çocuk da sosyal anlamda kaçınma davranışı sergileyecek ve anneler ya da birincil bakıcılar bu sürece anlamlandırmakta zorlanacaklardır. Annelerin oyun becerilerinin desteklenmesi çocukların annelerinin kendi oyunlarına katılımını kabul etmesini ve sonraki süreçlerde ise birlikte oyun sürecini uzatarak oynamalarını destekleyeceği düşünülmektedir.

Çocuklarıyla nasıl oynayacağını bilmeyen özel gereksinime sahip olan çocukların anneleri, çocuklarının uzun süren özel eğitim süreçlerinde özellikle çocuklarının gelişimi ile ilgili konularda kendilerini yetersiz hissedebilmektedirler. Çocuklarıyla oyun oynarken adım adım ne yapmaları gerektiğini, hangi becerinin hangi alanı desteklediğini, farklı gelişim alanlarının birbirleriyle ilişkisini, günlük rutinlerde ve etkileşim sırasında oluşabilecek problem durumlarda nasıl müdahale etmeleri gerektiğini öğrenen anneler ise kendilerine güven duyabilir, başarıya duygusu ile eğitim sürecine daha çok katkı sağlayabilirler. Hazırlanmış olan bu kontrol listesi ve programın annelerin motivasyonunu yükselteceği, eğitim sürecinde daha olumlu tutum geliştireceği ve çocuklarıyla bilinçli oyun oynamalarını sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda, konuyla ilişkili olarak yukarıda verilen hem oyunun hem de

annelerin eğitim sürecindeki büyük katkısından söz eden araştırmaların sonuçlarından yola çıkarak annelerin oyun becerilerini değerlendirmek için oluşturulmuş olan OBEDEP-KL' nin annelerin oyun becerisi üzerindeki etkilerinin belirlenmesi bu araştırmanın önemini ortaya çıkarmaktadır.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

Araştırma grubundaki annelerin, gelişimsel yetersizliği olan çocuklarının hastaneden aldıkları tanımlarının çocukların gelişim yaşına uygun olduğu, annelerin verdiği kişisel bilgilerin doğru bilgiler olduğu varsayılmaktadır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma Diyarbakır ilinde bulunan bir özel eğitim merkezinde raporlu olarak devam eden özel gereksinimi olan çocukların anneleriyle sınırlıdır.

Deney ve kontrol grubu oluşumunda yansız atamalar yapılmaya çalışılarak hata oranının düşük tutulmaya çalışılması hedeflense de bazı annelerin deneysel gruba dahil edilmesi hususunda derslere aralıksız katılma ile ilgili aksamaların yaşayacağı öngörülerek kontrol grubuna dahil edilmiştir. Salgın hastalıkla ilişkili olarak oluşan bu durum araştırmanın sınırlılığını oluşurmaktadır.

Uygulama sırasında annelerin çocuklarını bırakabileceği kimsenin olmaması, ders sırasında çocukların annelerini istemesi ve eğitim odasının yakınlarında ağlaması ya da kapıyı açarak annesine seslenmesi annelerin motivasyonunu olumsuz etkilediğinden bu durum araştırmanın sınırlılığını oluşurmaktadır.

Araştırmanın Covid 19 salgın hastalılığının yaygın olduğu bir süreçte yapılması, annelerin derslere katılımı ile ilgili aksaklıklar yaşanmasına neden olmuştur. Araştırmanın salgın hastalılığın olduğu sürece denk gelmesi bu araştırmanın sınırlılığını oluşurmaktadır

1.6. Tanımlar

Gelişimsel Yetersizliği Olan Birey: Tek başına, kimseye ihtiyacı olmadan yaşamını sürdürebilmesi için desteklenmeye ihtiyacı olan, öz bakım becerileri, sosyal-duygusal alan, dil ve konuşma ve toplumsal uyum gibi gelişim alanlarının en az üçünde ya da hepsinde sınırlılık yaşayan bireylerdir (State of Delaware Developmental Disabilities Council, 2007).

Oyuna Dayalı Değerlendirme: Kişinin oyun sırasında sergilediği davranışlarının izlenmesi, toplanması ve analiz edilmesidir (Gürsel, 2003).

Oyun Oynama Becerilerini Destekleme Programı (OBEDEP): Standardize edilmiş materyallerin (evcilik oyuncakları, baloncuk oyuncağı, çiftlik hayvanları, doktorculuk setleri, tamir aletleri vb.) kullanılarak annelerin oyun becerilerini desteklemeye yönelik hazırlanmış ve 8 farklı oturumdan oluşan derslerdir.

Oyun Oynama Becerilerini Desteklemeye Dayalı Kontrol Listesi (OBEDEP-KL): Annelerin oyun oynama becerilerini değerlendirmek için geliştirilen ve 23 maddeden oluşan bir listedir.

Yanıtlayıcı olma: Anne babaların çocuklarının gelişim düzeyine uygun olacak şekilde hareket etmelerini, yetişkin merkezli konuşmaları ve yönergeleri en aza indirmelerini ifade etmektedir

İKİNCİ BÖLÜM

OYUN

2.1. Oyun Tanımı ve Türleri

2.1.1. Oyun Tanımı

Eski çağlardan günümüze kadar birçok yazar ve düşünür oyun ile ilgili farklı şekillerde tanımlamalar yapmıştır. Oyunu genel olarak tanımlamak gerekirse, insanların rutinleri dışında kalan vakitlerinde spesifik bir amaç için zihinsel ve fiziksel yeteneklerle katılım sağlayanların gönüllü olarak oluşturduğu grupların sosyal-duygusal becerilerini desteklediği, dikkat, zeka ve yetenek alanlarını olgunlaştıran, rastgele katılım sağlayanları ve izleyici olarak katılanlara zevk veren, maddi olarak herhangi bir çıkar sağlamayan, eğlendiren etkinliklerdir (Hazar, 1996).Oyun eğlencelidir, oynarken motivasyonu olumlu yönde etkiler ve çocuğu kolaylıkla duygularını anlamayı, düzenlemeyi, kendi yaşamını kontrol edebilmeyi öğrenmeye teşvik eder (Schaefer, 2013).

Alan yazında oyun ile ilgili tanımlar bize kısaca, sadece çocuğun değil, insan ömrünün temel yapı taşlarını oluşturduğunu göstermektedir. Bir bireyin yaşamı boyunca sahip olması beklenen becerilerin gelişmesine -dil, sosyal- duygusal, ince-kaba motor, bilişsel gibi alanlara- önemli derecede katkı sağlayarak insan ömrünün ayrılmaz bir parçası haline gelen oyun, çocuğun gelişiminde bütüncül yaklaşıma odaklanmaktadır.

Oyuna ilişkin tanımlara bakıldığında bazıları oyunun çocuğun sosyal gelişimine katkısı olduğunu, bazıları fiziksel gelişimini desteklediğini, bazıları ise çocuğun birden fazla gelişim alanına katkı sunduğunu belirtmişlerdir. Oyun, çocuğun doğumuyla başlayan, farklı şekillerde dış dünya ile etkileşime geçmesini sağlayan ve bu etkileşimi sürdürmesi için sergilediği davranışların bütünüdür (Westby, 2000). Oyun diye nitelendirdiğimiz bu davranışlar yetişkin için sıradan bir rutinmiş gibi görünse de çocuk için birçok gelişim alanına katkı sunan önemli bir iştir. Fröbel'in görüşü de bu düşünceyi destekler niteliktedir. Fröbel'e göre oyun çocuk için önemlidir ve çocuğun gelişimi için büyük önem arz etmektedir.

Oyun; bireyin gelişimini destekleyen, toplum içerisinde herkes için uygun görülmüş, çizilmiş sınırların benimsenmesinde önemli rol oynayan, diğer insanlar ile iletişimi sağlarken toplumsal kurallar çerçevesinde yaklaşmayı, insan haklarında hassas ve tutarlı olmayı, bireysel

farklılıklar karşısında saygılı bir tutum geliştirmeyi sağlayan etkinliklerin bütünüdür (Güneş, 2011). Oyun aracılığıyla gerçekleşen bu etkinlikler çocuğa sosyal becerilerini geliştirmeyi ve bu becerileri yaşamını kolaylaştıracak şekilde kullanmayı mümkün kılar. Çocuk oyunda ileriki yaşantısında yaşamın içerisindeki rollerini öğrenir, akranlarını tanır ve onlarla dengeli ilişkiler kurar (Poyraz, 2011). Hangi yaşta olursa olsun oyunun çocuğun bütün yaşamını etkileyecek önemli katkıları vardır.

2.1.2. Oyun Türleri

Oyun ile ilgili araştırmalara bakıldığında 19. Yüzyıldan itibaren oyunun tanımı, işlevi kadar oyunun türleri de araştırma konularının önemli bir parçası haline gelmiş ve farklı sınıflandırmalar yapılmıştır. Bazı araştırmacılar ailenin de içinde olduğu oyunları ele alırken bazıları ağırlıklı olarak okul öncesi (0-6) oyunları üzerinde durmuştur. Oyun türleri ile ilgili daha detaylı bir inceleme yapıldığında ise oyunların kuram temelli ve uygulama temelli şeklinde ikiye ayrıldığı görülmektedir.

2.1.2.1. Kuram Temelli Oyunlar

Kuram temelli oyunlara baktığımızda iki ayrı özelliğe göre sınıflandırılma yapılmıştır. Birincisi etkileşime göre diğeri ise çocukların gelişim özelliklerine göre yapılmıştır. Piaget, Smilansky, Hutt, Erikson, Sheridan ve Parten gibi araştırmacılar gelişimsel açıdan sınıflandırma yaparken Hughes ise oyunu daha çok sosyal açıdan ele almıştır.

2.1.2.1.1. Hutt' a (1976) göre oyun sınıflandırması

Hutt, çocukların çevresinde gördüğü nesnelere ve diğer varlıkları merak edip kurcalayarak keşfettiklerini ve onlara ait özelliklerini, işlevlerini oynayarak öğrendiklerini ifade etmiştir (NCCA, 2004). Buna göre oyunu 3 ana başlık altında toplamıştır.

Epistemik Oyun, genellikle doğumdan 2 yaşa kadar olan ve çevreyi anlamaya yönelik olan bir oyun sürecini tanımlamaktadır (Kernan, 2007). Çocuk bu oyun sınıflandırmasında bilgi edinebilmek için duyularını aktif kullanır ve çevreyi duyularıyla anlamlandırır. Anlamaya yönelik olan arayışlar oyun kanalıyla gerçekleştirildiği için bu süreç epistemik oyun olarak isimlendirilmiştir. Bu aralıkta çocuk farklı düşünceler geliştirir ve bu düşünceleri uygunluğunu yoklar (NCCA, 2004).

Kurallı Oyun, oyunun genel hatlarını belirleyen ve bazı özellikleri barındıran oyun anlamına gelir. Oynayan kişinin belli kurallar çerçevesinde oynadığı sınır ya da baskı olarak da tanımlanabilen bir oyun türüdür (Garandy, 1990). Yine aynı şekilde, çocuğu oyuna bağlayan kuralların oluşturulması ve yeri geldiğinde oyunun bir parçası halinde oyuna devam etmesini sağlayan hareketler olarak da belirtilmektedir (NCCA, 2004). Piaget'e göre kurallar oyuncular tarafından belirlenir ve belirlenen kurallar oyunun sınırlarını gösterir, oyuna başlanıldığında da gerçekleştirilmesi yasak olan hareketlere uyulması beklenir. Oyuncular isteklidir hem kurallara uyar hem de oyundan keyif alırlar (Garandy, 1990). Bir bebeğin yetişkin ile oyununu düşündüğümüzde, bebek oyuna ilgi duyup tepki verdiği müddetçe yetişkin oyuna devam eder. Bebek tepkisiz kaldığında ya da sıkıldığında yetişkin oyunu sona erdirir. Bu motivasyonla beraber bebek zamanla gelişimiyle orantılı küçük kuralların konulduğu çeşitli oyunlar oynayarak kurallı oyun özelliklerine sahip olabilmektedir.

-Mış gibi oyun, ise çocuğun sahip olduğu dil becerileri ve gelişmiş olan soyut düşünme ile gelecektekileri planlaması olarak ifade edilir (Parlak ve Parlak 2016). Çocuğun dünyasında hayal ve gerçek net değildir ve bunu ayırt edebilmek için yetişkinlerin desteğine ihtiyaç duyar (Read ve Patterson 1980). İki buçuk yaşındaki bir çocuğun oyununa baktığımızda oyuncak bebeğini gerçek bir bebekmiş gibi düşünür ve oyunda bebeğin ses tonunu taklit etmek için sesini değiştirerek konuşur (Aksoy ve Çiftçi 2020). Ya da hayali arkadaşlara sahipmiş gibi oynar. Oyuncakları ile oynarken kaşıkla mama yer gibi yapar. Bardaktan su içer ve telefonla konuşur gibi öykünmeler yapar. Ortalama olarak 12-15 aylarda -mış gibi oyun başlar. Bu oyun türü Piaget tarafından tanımlanmış ve ona göre çocuklar yeni öğrendiği temsili şemaları bu oyun yolu ile güçlendirmektedir (Berk, 2007). -Mış gibi oyunu tanımlayan bir diğer kişi ise Parten'dır. Parten'a göre çocuk bu evrede oyuncaklarıyla oynarken ya da hayali bir oyun arkadaşı edinirken oyunun tek başına oynanan bir oyun olduğunu düşünür. Piaget ise bu oyun türünün ilk tek başına oyunda ortaya çıktığını daha sonra ise sembolik oyun evresinde daha anlamlı bir hale geldiğini belirtmektedir. Bruner, hayali oyunu temsil edilen bir şekil, şema olduğunu düşünür. Oyun içerisinde çocuk davranışlarını gerçek -mış gibi sergiler (Smidt, 2006). Sonuç olarak -mış gibi oyun çocuğun gerçek hayat alıştırmaları olduğu söylenebilir (Johnson, Christie ve Yawkey 1999). Aynı zamanda alan yazına bakıldığında -mış gibi oyun; dramatik oyun, hayali oyun, taklidi oyun gibi farklı şekillerde de isimlendirilmektedir.

2.1.2.1.2. Piaget' e (1951) göre oyun sınıflandırması

Piaget'e göre bilgiyi arayan, bulan, kaydeden kişi çocuğun kendisidir (Parlak ve Parlak 2016). Dolayısıyla çocuk merkezli eğitimi destekleyen kişilerin başında gelir. Piaget, oyunu çocuğun oyun içerisinde kullandığı materyallere göre farklı şekillerde geliştiğini belirterek üç farklı aşamaya bölmüştür.

Alıştırma Oyunu, bu evrede yeni doğan bebekler çevrelerinden öğrendikleri motor becerilerini taklit ederler. Yetişkin ile yapılan karşılıklı taklit, bebeğin yeni beceriler kazanmasını sağlar. Örneğin çocuk eline bir nesneyi alır ve oturduğu yerden atar. Anne ya da bakıcı nesneyi yerden alır ve bebeğe verir. Bebek elindeki nesneyi tekrar yere atar. Bu durum birkaç kez tekrar edilir (Bağlı, 2004)

Sembolik Oyun, gerçek ile hayalin yerini değiştirerek oynanan oyun türüdür. Alan yazında fazlaca tanımlamalar yapıldığı gibi içerik olarak da çok benzer ifadelere yer verilmiştir. Çocuk, herhangi bir nesneyi başka bir nesnenin yerine koyarak düşünür. Yani -miş gibi yapar. Kendisini başkasının yerine koyar. Çocuk annesini bulaşık yıkarken görmüş ve onun gibi yapmak istediğinde legolarını bulaşık yerine koyarak yıkar ve annesini taklit eder. Ayıcığı susamış gibi yapar, blokla ayıcığına su içirme öykünmesi yapar. Bu oyun çocuğun algısal becerilerini, merak duygusunu, yaratıcılığını geliştirir, destekler (Polatlar, 2021).

Kurallı Oyun, gerçek dünya ile yüzleşen çocuk kendi başına kural koymayı ve kuralları uygulamayı, başkalarıyla oynadığında da anlaşmalı olarak kurallara uyum sağlamayı öğrenir. Örneğin, saklambaç, sek sek oyunu, kör ebe oyunu. Bu oyun türü çocuklara adil bir şekilde davranmayı öğretir. (Bağlı, 2004).

2.1.2.1.3. Parten' a (1932) göre oyun sınıflandırması

Parten'e göre çocuklar oyunu bir hiyerarşi içinde öğrenirler. Yaş ilerledikçe basitten zora olacak şekilde belli bir sıra içinde oyun becerilerini kazanırlar. Örneğin tek başına oyundan paralel oyuna daha sonra işbirlikçi oyuna doğru ilerlerler. Parten oyunu 6 ana başlık altında sınıflandırmıştır.

Oyuna Katılmama, bu evre çocuğun hiçbir oyuna katılmadan sadece etrafını izlemesi şeklinde tanımlanmıştır. Bebeklerin ya da küçük çocukların herhangi bir oyun amacı olmaksızın sergiledikleri davranışları kapsamaktadır. Oyun olarak tanımlanmasa da ilerleyen zamanlarda oyun becerilerinin temelini oluşturmaktadır (Parten, Sheridan, 2011; Smith, 2009)

Tek Başına Oyun, adından da anlaşılacağı üzere yalnız oynanan bir oyun türüdür (Parten, 1932). 0-2 yaş arasında oynanır. Bu aylarda çocuk kendi vücuduyla ilgilenir. Ellerine bakar, ayaklarını yere vurur, alkış yapar veya tercih ettiği oyuncak ile tek başına oynar. Elindeki arabayı yerde sürer, bebeği kucağında sallar. Bu oyunda genellikle çevreyle etkileşim olmaz, etrafındakilerle ilgilenmez. Çünkü dil becerisi, kas koordinasyonu, bilişsel gelişimi yeterli düzeyde değildir (Poyraz, 2017). Yanı sıra, bir yetişkinin çocuğu bu evreye teşvik etmesi bağımsız olma, sorumluluk alma gibi becerilerinin gelişmesi açısından önem arz etmektedir (Sheridan, 2011; Smith, 2009).

İzleme, çocuğun etrafında oynayan çocukların oyunlarına katılmadan gözlemlemesi olarak ifade edilir. Bu süreçte çocuk bir oyuncakla nasıl oynandığını, etkinliğin nasıl başlayıp nasıl bittiğini ya da çevresindekileri anlamlandırmak için gözlemci rolündedir (Parten, 1932; Smith, 2009). Diğer oyuncuların oyunları hakkında bilgi sahibi olur ve fikirlerini paylaşır fakat katılımcı olmaz (Genç ve Dağlıoğlu, 2018).

Paralel Oyun, çocuğun oyun arkadaşları ile aynı ortamda aynı materyaller ile hiç oynamadan veya kısa süreli etkileşime geçerek birbirine yakın oyunlar oynaması olarak tanımlanmaktadır (Parten, 1932). Bu evrede çocuklar sık sık etkileşime geçmeselerde birbirlerinin oyun davranışlarını izler ve taklit eder. Bu davranışlar sonraki oyun evreleri için köprü görevini görmektedir (Sheridan, 2011). Paralel oyunda çocuk bloklardan kule yapar ve tek başına üst üste dizdikten sonra elindeki bloklar bitince arkadaşından blok ister.

Birlikte Oyun, adından da anlaşılacağı gibi çocukların aynı ortamda aynı oyuncaklar ile değişik şekillerde oynaması olarak tanımlanmaktadır (Parten, 1932; Smith, 2009). Alan yazına bakıldığında bu oyun türünü paralel oyundan ayıran özellik, çocukların birbirleriyle daha çok etkileşime geçmesidir. Paralel oyunda çocuklar daha çok birbirlerini taklit ederler, birlikte oyunda ise sohbet eder, konuşurlar. Bu durumda çocuk, sosyalleşmeyi, dil ve konuşma becerilerini geliştirmeyi, olumsuz durumları çözümlmeyi ve yardımlaşmayı öğrenir (Parten, 1932; Sheridan, 2011; Smith, 2009).

İşbirlikçi Oyun, oyun ortamındaki çocukların birbirleri ile aynı oyuncaklar ile ortak bir amaç için davranışlar sergilemesidir. En gelişmiş oyun türü olarak bilinen işbirlikçi oyun, çocuğun sosyal becerilerini destekler ve desteklenen bu becerileri günlük hayatında kullanmasını sağlar (Parten, 1932). Genellikle 3 yaşından büyük çocuklarda görülen bir oyun türüdür. Bir çocuk bebeği kucağında sallarken diğer çocuğun bebek için mama hazırlaması bu oyun türüne örnek olarak gösterilebilir.

2.1.2.1.4. Hughes' a (1999) göre oyun sınıflandırması

Hughes oyunu, sosyal etkileşim üzerinden değerlendirerek on beş başlık altında sınıflandırmıştır.

Kıran Kırana Oyunu, çocukların kendi aralarında birbirlerini itme, gıdıklama, sarmalama gibi kaba motor hareketlerle güç gerektiren davranışları içerir (Sheridan, 2011). Bu oyun türü çoğu zaman aralarında sorun yaşıyormuş gibi bir algı yaratsa da aslında oyunun içeriğinden kaynaklanmaktadır.

Sosyo-Dramatik Oyun, Piaget'e göre gelişmiş bir sembolik oyun olduğu söylenebilir. Genellikle bu oyun türü çocuğun kafasında oluşturduğu senaryoya göre şekillenir. Çocuk bir oyun tasarlar ve onu oynar. Ferguson ve McNulty; (2006)'a göre Sosyo-dramatik oyun çocuğun okuryazarlık becerilerini desteklemektedir.

Sosyal Oyun, çocukların sınırlarıyla beraber birtakım kurallara uyarak oynadığı oyun türüdür (Sheridan, 2011). Bir araştırmaya göre sosyal oyunda önemli olan oyunun oynandığı yerdir. Yani oyun ortamı oyuncu sayısını da belirlemektedir.

Yaratıcı Oyun, adından da anlaşılacağı gibi çocuğun ürettiği, planladığı farklı senaryoların yer aldığı oyun türüdür. Çocukların gelişimine önemli katkı sağlamaktadır (Sheridan, 2011)

İletişim Oyunu, çocuğun jest ve mimiklerini kullanarak oynadığı bir oyun türüdür (Sheridan, 2011)

Dramatik Oyun, çocukların kendi aralarında durumları canlandığı oyun türüdür (Sheridan, 2011). Çocuk burada bir objenin/oyuncağın ya da bir arkadaşının/annesinin, babasının yerine koyarak rol yaptığı oyun türüdür. Çocuğun arkadaşlarıyla olumlu ilişkiler geliştirmesi açısından önemli bir yere sahiptir (Broström, 1998).

Sembolik Oyun, bu oyun türünde çocuk bir nesneyi, objeyi başka bir şeyin yerine koyar (Sheridan, 2011)

Derin Oyun, oyuncunun tehlikeyi de tanımaya fırsat tanıyan bir oyundur (Sheridan, 2011).

Keşif Oyunu, adından da anlaşılacağı gibi çocuğun objeler ya da kavramlarla ilgili gerçek hayata dair fikir türetmesini sağlayan bir oyun türüdür (Sheridan, 2011)

Hayali Oyun, toplumun oluşturduğu kuralları çocuğun kendi dünyasında kontrol altına almasını sağlayan bir tür oyundur (Sheridan, 2011). Yapılan bazı araştırmalara göre bu oyun türünü oynayan çocuklar diğer çocuklara göre da az sinirlenirler. Oyun ortamındaki etkileşimleri daha gelişmiş davranışlarla kendini göstermektedir (Singer ve Singer, 1978).

Lokomotor Oyun, bu oyun türünde çocuk tek bir yönde ya da farklı yönlerde davranışlar sergileyerek oynar (Sheridan, 2011)

Kontrol Oyunu, çocukların etraflarını hem nesnel olarak hem de soyut anlamlarına göre denetleyerek oynadıkları bir türdür (Sheridan, 2011).

Nesne Oyunu, bu oyun türünde çocuk el göz koordinasyonu ile davranışlarını sınır tanımayacak boyutta kullanır (Sheridan, 2011).

Rol Oyunu, insan hayatının varlığını farklı şekillerde öğrenmeye yarayan bir oyun türüdür (Sheridan, 2011).

Özetleyici Oyun, araştırmaya yönelik olan bu oyun türünde çocuk şiirleri, geçmişi, insan soyunu merak eder, araştırır ve bulur (Sheridan, 2011).

2.1.2.1.5. Smilansky' e (1968) göre oyun sınıflandırması

Smilansky Piaget'nin oluşturduğu oyun türlerini biraz daha geliştirerek dört ayrı tür daha eklemiştir. Bu oyun türleri içerik olarak çeşitli farklı hareketleri, basamakları kapsamaktadır.

Fonksiyonel Oyun, çocukların merak ve keşfe dair olan ilgilerini tatmin etmeye yönelik olan bu oyun türü genellikle düşüncelerini davranışlarıyla anlamlandırıp ifade etmeyi kapsamaktadır (Dodge ve Bickart, 1998). Örneğin, 'Sar sar sar makarayı' oyununda kollar önde birbirinin etrafında döndürülerek hareket ettirilir. 'Çöz çöz çöz makarayı' dendiğinde ise yukarıdaki hareketlerin tersi yapılır. Bunun gibi belli bir sıra ve hareketlerden oluşan oyunları içermektedir. Aynı zamanda oynadıkları nesnelere, oyuncakların işlevlerini öğrenme, amacına göre onlarla oynamayı temel alır (Casper ve Theilheimer, 2010; Smilansky, 1968). Keşfetme yoluyla çocuk dil ve duyu-motor becerilerini destekler. Ayrıca yeni öğrenmelerden haz alır (Polatlar, 2021).

Yapı-inşa Oyun, bu oyun türünde çocuk nesnelere işlevlerine dair bilgiler edinmiş ve bu doğrultuda daha gelişmiş oyunlar oynamaktadır (Polatlar, 2021). Örneğin çocuğun oyun hamuruyla pasta yapması, bloklardan köprüler, kuleler inşa etmesi. Yapı-inşa oyunu çocuğun

ince motor ve bilişsel gelişimini, yaratıcılıklarını desteklemeyi hedeflemektedir (Dodge ve Bickart, 1998).

Dramatik Oyun, iki yaş ve sonrasında çocuğun taklit becerilerinin de gelişmesiyle kendini göstermeye başlayan ve sonrasında hızla gelişen bir oyun türüdür. Daha çok çocuğun etrafındaki kişilerle etkileşimi gerektiren bir türdür (Casper ve Theilheimer, 2010; Smilansky, 1968). Örneğin, oyuncak kaşıkla yemek yiyormuş öykünmesi yapma, oyuncak bebeği sallıyormuş gibi hareketler sergileme.

Kurallı Oyun, bu oyun türünde adından da anlaşılacağı üzere oyun henüz başlamadan oluşturulan ve oyuncuların yerine getirmesi beklenen kuralların ve sınırların olduğu bir oyun türüdür (Rakap ve Rakap 2016). Keyifli ve iyi bir oyun ortamının gerçekleşmesi için oyuncuların tamamının oluşturulan oyunun kurallarını anlamaları ve kurallar üzerinde anlaşmaları gerekmektedir (Casper ve Theilheimer, 2010; Smilansky, 1968). Bu oyun çocuğa dikkatini odaklamayı, dış dünyada da sınırların olduğunu, kurallar sayesinde hareketlerini kontrol edebilmeyi, sıra beklemeyi ve oyunda başarılı olabilmek için çeşitli yollar üretmeyi öğretir (Dodge ve Bickart, 1998). Ayrıca oyunu kazanıp, kaybettiğinde nasıl davranması gerektiği konusunda da bilinçlenmiş olur (Rakap ve Rakap 2016).

2.1.2.1.6. Erikson' a (1963) göre oyun sınıflandırması

Erikson oyun türlerini çocuğun olumlu benlik algısını destekleme, duygusal olarak fayda sağlama gibi alanlarda 3 ayrı başlık altında toplamıştır.

Kişisel-Evrensel Oyun, çocuğun hem bedenini hem de duygularını keşfetmeye başladığı, yaşamın ilk bir yılını kapsadığı bir dönem olarak Erikson tarafından vurgulanmıştır.

Mikro-Küresel Oyun, yaşamın ikinci yılında çocuğun objelerle etkileşime geçmesi ve bu vesileyle çevre üzerinde bir hakimiyeti olduğunu düşünmesi oyunun bu evresini tanımlamaktadır (Rakap ve Rakap 2016).

Makro-Küresel Oyun, yaşamın üçüncü yılında çocuğun kreş ya da anaokuluna başlaması, dışarıda arkadaşıyla etkileşime geçmesi ile başlayan, kendisi dışında geniş bir sosyal çevrenin varlığını fark etmesi ve bu çevrenin kendi üzerinde bir etkisi olduğunu görmesi ile tanımlanan bir oyun evresidir (Sheridan, 2011).

2.1.2.1.7. Sheridan' a (1977) göre oyun sınıflandırması

Sheridan, oyunu çocukların erken çocukluk sürecindeki serbest oyun zamanında yaptığı gözlemler sonucunda altı başlık altında sınıflandırmıştır. Bu oyun sınıflaması Parten (1932) ve Smilansky (1698) oyun türlerine çok benzemektedir.

Aktif Oyun, fiziksel olarak çocuğun aktif olduğu hoplama, atlama, koşma gibi hareketleri içeren, açık ya da kapalı ortamlarda doğal veya yapay engeller düzenlenerek çocuğun katılımını arttıran oyun türleridir (Sheridan, 1977).

Keşfe ve Manipülasyona Dayalı Oyun, çocuğun doğumuyla başlayan ve yaklaşık olarak üç aylıktan itibaren parmak oyunları şeklinde kendini gösteren ve çocuğun ince motor, kaba motor ile duygusal kazanımlarının ilerlemesiyle oyunun kendi içinde gelişmesini destekleyen bir oyun türüdür (Rakap ve Rakap 2016).

Taklitle Dayalı Oyun, bu oyun türü ortalama 7-9 aylarda ortaya çıkar ve bebeğin vücut hareketlerini kontrol edebilmesini, nesnelere kavrayabilmesini ve çevresindeki konuşmaları anlamlandırabilmesi gibi bazı temel kazanımları esas alır. Çocuk taklit için önce bir modele ihtiyaç duyar daha sonra ise kendini mutlu hissetmek, oynamak ve hoş vakit geçirmek için kendi taklit becerilerini sergiler (Rakap ve Rakap 2016).

Yapısal Oyun, Smilansky'nin (1968), oyun türlerinden olan yapısal oyun türüne benzemektedir. Yapısal oyun, yaklaşık 18-20 aylarda belirginleşir. Çocuğun daha önce deneyimlediği motor hareketler ve duysal kazanımlarla daha yenilerini keşfetmesini sağlayan bir oyun türüdür (Smilansky, 1977)

Yap-İnan Oyunu, çocukların yaşantılarında deneyimledikleriyle gelişigüzel senaryolar üretip oyun ortamında sergiledikleri bir oyun türüdür. Ortalama iki yaşında belirginleşir ve okul çağına kadar gelişerek tamamlanır.

Kurallı Oyun, bu oyun türü Smilansky ve Sheridan tarafından betimlenen, içerik olarak birbiriyle örtüşen bir tür olduğu gibi çocukların oyun başlamadan sınırlar, kurallar belirleyerek oyun sırasında da belirlenen bu kuralları uyarlayarak oynadığı oyunun sonucuna da katlanmayı temel alan bir oyundur (Polatlar, 2021).

2.1.2.2. Uygulama Temelli Oyunlar

Oyun, çocukların ilgisi doğrultusunda çeşitli yerlerde oynanabilir. Farklı mekanlarda oynanan oyunlar; açık havada oynanan oyunlar ve salon-sınıf gibi alanlarda oynanan oyunlar şeklinde literatürde uygulama temelli oyunlar başlığı adı altında ikiye ayrılmıştır (Ogelman, 2016).

Açık Havada Oyun

Açık hava oyunları, çocukların parkta, bahçede, ev ortamı dışında kapalı olmayan yerlerde oynanan oyunları ifade etmektedir. Çocuklar, açık hava oyunlarında hoplamalı, koşmalı, kovalamacalı oyunlar oynayabilirler. Bazen de öykünme gibi yaşantılarında deneyimlediklerini canlandırma şeklinde oyunlar oynarlar (Rakap ve Rakap, 2016). Çocuğun canlı ya da bir objenin yerine geçerek bir aslan-mış gibi bir ağaç-mış gibi yaparak kendisini düşündüklerinin yerine koyup oynamayı da kapsar. Bunun yanı sıra çocukların el ele tutuşarak ve bazen halkalar oluşturarak oynadıkları, çoğunlukla melodik sözlerde eklenerek oynanan oyunlar da açık hava oyunları içerisinde yer almaktadır.

Kapalı Alanda Oynanan Oyunlar

Kapalı alan oyunları nesne ile yapılan ve nesnesiz oynanan oyunlar şeklinde ayrılmaktadır. Nesne ile oyunlarda çocuk elinde herhangi bir oyuncak ile oynar. Bu top, ip veya oyuncak bebek olabilir ya da üzerine oturduğu minder, araba gibi bir aracı kullanarak oynayabilir. Nesnesiz oyunlarda ise çocuk daha çok öykünme yapar ve bunun için herhangi bir nesneye ihtiyaç duymaz.

Genel olarak oyun türlerine bakıldığında bazıları iç içe geçmiş ve birbiriyle ilişkili olmakla beraber çoğu zaman birbirlerini de tamamlar şeklinde oldukları görülmektedir.

2.2. Oyunun Önemi

Oyun, her ne kadar öylesine gerçekleştirilmiş hareketler bütünü gibi görünse de çocuklar için sanıldığından daha önemlidir. Bu düşünce neredeyse birçok araştırmacının ortak görüşü haline gelmiştir. Bunu çocuklar yalnızken ya da kendi aralarında oyun oynarken yüz ifadelerindeki ciddi ifadeye bakarak da anlamak mümkündür. Çoğu zaman annelerin veya birincil bakıcıların '*Oyuna o kadar çok kendini kaptırılmış ki sesleniyorum sesleniyorum bakmıyor*' ifadesi bu durumu destekler niteliktedir. Montaigne de bunu şöyle açıklamıştır "Çocukların oyunu oyun değil, onların en ciddi uğraşısıdır. Yetişkinlerin de çocukların bu ciddiyetini önemsemeleri gerekmektedir. Onların bu uğraşısını hiçbir zaman boş zaman uğraşısı

olarak görmemeleri gerekmektedir” (Yörükoğlu, 1987:46). Kimi anne ve babalar da oyunu çocukların serbest zamanlarında meşgul oldukları bir etkinlik gibi görmekte veya çocukların dünyasındaki bu deneyimlerin gücünü bilmemektedirler (Ekici, 2021). Oyunun çocuğun hayatındaki yerini, önemini ve gerekliliğini bilmek, gelişimi üzerindeki etkililiğine bakmak daha doğru olacaktır. Oyun, çocuğun gelişim alanlarını destekleyen, oldukça önemli bir iyileştirici, motive edici ve yaşamın bir sonraki evresine hazırlayıcı görevi üstlenmektedir. Uzun yıllar oyun ile ilgili araştırmalar yapan Jackman (2005), oyunun neden önemli olduğu ile ilgili alana önemli katkılar sağlamıştır. Ona göre oyun; hayal gücünü, yaratıcılığı, araştırma yapmayı, keşfetmeyi, problem çözebilmeyi, yeni beceriler edinmeyi, kendine güvenmeyi ve kendinde güvenlik hissini oluşturacağını ifade etmiştir. (Akt. Çalışandemir, 2016). Bütün bu kazanımlar çocuğun ileriki yaşamının temelini oluşturmaktadır ve onları hayata hazırlayan yapı taşı gibidir.

Oyunun; çocuğun, ailenin, sosyal çevrenin üzerindeki etkisi ve önemi ile ilgili birçok düşünceye rastlamak mümkündür. Oyun, çocuğun dil gelişiminde, motor/hareket gelişiminde, sosyal ve bilişsel alanlarında olmazsa olmaz bir yere sahiptir (Eliason ve Jenkins 2003; Leland ve Fisher 2006; Mayesky 2006). Oyun, çocuğa çevresini fark edebilme, anlama ve çevreye uyum sağlama imkânı verir. Çocukların kendi yaşantılarından yola çıkarak dış dünyayı tanımaları, anlamaya başlamaları ve öğrenmenin gerçekleşmesi oyun sayesinde (Aksoy ve Çiftçi, 2020). Oyun sırasında çocuk yaparak yaşayarak, deneyimledikleriyle duygu ve düşüncelerini geliştirir (Umurtak, 2005). Oyun, çocuğun gelişim alanlarını bir bütün olarak destekler. Çocuğun büyümesine, gelişmesine, kendi yaşantısından faydalanarak dış dünyaya uyum sağlamasına ve öğrenmelerinin gerçekleşmesine etki eder. Çocuk oyun oynadığında maharetlerini kontrol edip kullanma, kendi gelişimindeki ilerlemeleri gözlemleyip devamını sağlama, planlama yapma ve bütün bunlarla birlikte özgüven kazanma şansını yakalar (Wassermann; aktaran, Isenberg ve Jalongo 2006). Soren Kirtegard (1847), çocukları anlamının, tanımanın en iyi yolunun onları oyun oynarken izlemek olduğunu ve onların iç dünyalarını keşfetmenin oyundan geçtiğini belirtmektedir. Oyunun önemini görebilmek için çocukları oyun oynarken izlemek ve oyun sırasında neleri yapabildiklerini gözlemlemek yeterli olacaktır. Oyun sırasında çocuk düşünde geliştirdiğini uygulamaya geçirmek istediğinde plan yapabildiğini ve bu planı gerçekleştirmeye dair düzenlemeler yaptığını gözlemlemek mümkündür (Ertuğrul, 2000).

Oyun ile ilgili araştırmalar yapan uzmanlar oyunun evrensel olarak birtakım gelişmelerden etkilendiğini ifade etmektedir. Anne babaların çalışma hayatındaki değişiklikler,

iletişim ve ulaşımda elde edilen kolaylıklar onlara rahat imkanlar tanımıştır. Bu durum daha özgür bir yaşam olanağı sağladığı anlamına gelmektedir. Sıklıkla ulaşım araçlarının kullanılması, doğal ortamlardan uzaklaşma, teknolojik aletlere ilginin artması, hazır ve amaçsız oyuncakların alınması sağlıklı oyun ortamlarının giderek azalması ve ağırlıklı olarak batılı ülkelerde koşuşturmacalı hayat tarzı çocukları için ağırlıklı olarak yapılandırılmış etkinlik ortamlarına geçişe neden olmuştur (Aksoy ve Çiftçi, 2020). Bu durum çocukların sınırlamalar olmadan özgür bir ortamda kendi istedikleri gibi bir oyun alanı yaratma gereksinimini arttırmıştır. Bütün bu yeni hayatın getirdiği yoğunluk ve kolaylıklara bakıldığında birincil bakıcıların çocuklarına ayırdıkları ve müdahale ettikleri zamanın miktarının da değiştiği kabul edilmektedir. Ebeveynlerin günlük rutinlerinden dolayı çocukların tek başına sınır konulmadan geçirdikleri zaman giderek azalmıştır (Chilton 2002, Doliopoulou ve Rizou 2012). Bu durum çocukların daha doğal ortamda ebeveynleri ya da birincil bakıcılarıyla istedikleri gibi kendi ilgileri doğrultusunda oyunlar oynamasına imkanlar yaratmamız gerektiği konusunda önemli adımlar atmamıza işaret edilmektedir.

2.3. Oyun ve Özel Gereksinimi Olan Çocuklar

Oyun, bütün çocukların oynamaktan keyif aldığı bir etkinliktir. Oyun sadece normal gelişim gösteren çocukların değil özel gereksinimi olan çocukların da oynarken eğlenceli zaman geçirdiği bir zaman dilimidir. Her çocuk biriciktir ve her çocuğun kendine has dış dünyayı deneyimleme şekli farklıdır. Gelişimsel yetersizliği olan çocuklar da diğer çocuklar kadar oyun oynamayı sever (Redepenning ve Mundly, 2013). Arada birtakım farklılıklar gözlemlenebilir. Özel gereksinimi olan bireyler gelişimi normal olan bireylere göre gruptan kopuk ve biraz daha oyun dışı davranışlarda bulunabilirler (Berckelaer-Onnes 1994; Frost, Wortham ve Reifel 2008; Tobias 1994). Katılım sağlamayabilir aynı zamanda kaçınma davranışı gösterip katılımı da reddedebilirler. Bunun nedeni özel gereksinimli bireylerin diğer bireylerde belli bir hiyerarşide kazanımı sağlanan oyun evrelerinin zamanında tamamlanmaması ve gecikmeler yaşanmasının yanı sıra tanınan oyun fırsatlarının sınırlılığı, çocuğun özelliklerine göre çevrenin düzenlenmesi ile ilgili eksiklikler, gerektiğinde yapılandırılmış ya da çocuğun ilgisi dahilinde oyun ortamının ve oyuncuların yeterli düzeyde desteklenmemesi olabilmektedir (Aksoy ve Çiftçi, 2020).

Özel gereksinimi olan çocuklar gelişimsel yetersizlikleri nedeniyle oyun becerilerinde sınırlılıklar yaşayabilmektedir. Bu sınırlılıkları nedeniyle çevreleriyle etkileşime geçmekte

zorlanırlar. Aynı şekilde yetişkinler de bu sınırlılıklar karşısında oyunu çocuğun gelişim alanlarındaki ihtiyaca göre nasıl şekillendireceğini bilememekle beraber iletişim kurarken neleri göz önünde bulundurmaları gerektiğini de bilememektedirler. Dolayısıyla karşılıklı olumsuz bir pekiştirme söz konusu olabilmektedir. Anne çocuktan geri bildirim alamayınca çocuk da anneye yönelmemekte ve karşılıklı bir etkileşimden vazgeçme davranışları görülmeye başlamaktadır. Bütün bunların sonucunda çocuk başarısız olmakta ve ebeveynler de özel gereksinimi olan çocuklar için bir arayış ve bir çözüm yoluna girmemektedirler (McConkey 1994; Mogford-Bevan 1994). Bunlara ek olarak sınırlı düzeyde akranlarıyla etkileşime geçseler de özel gereksinimi olan çocuklar duygu ve düşüncelerini ifade etmekte zorlandıkları için akranlarından çok yine yetişkinlerle etkileşime geçmekte ve sınırlı da olsa yetişkinlerle oynamaktadırlar (Celeste 2006; Odom, Brown, Schwartz, Zencher ve Sandal 2002; Sacks, Kekelis ve Gaylord-Ross 1992).

Normal gelişim gösteren çocuklar ile özel gereksinimi olan çocukların oyun gelişimi dikkate alındığında özel gereksinimi olan bireyler de normal gelişim gösteren çocuklar gibi başlangıçta tek başına oynayıp sonra paralel oyuna geçerler. Fakat sosyal oyuna geçtiklerinde akranı yanında olsa bile onunla etkileşime geçmez yalnız başına oynamaya devam ederler (Aksoy ve Çiftçi, 2020). Yapılan çalışmalara göre yakın gelişim süreçlerinde olmasına rağmen özel gereksinimi olan bireylerin diğerlerine göre oyuna katılım sağlama, dikkati yöneltme, odaklanma, içsel motivasyon, oyuncaklarla oynama şekli, oyun ve oyuncacı kabul ya da reddetme gibi alanlarda birbirlerinden farklı davranışlar gösterdikleri gözlemlenmiştir (Celeste 2006; Vig 2007).

2.3.1. Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuklar ve Oyun

Çocuklar, gelişimsel olarak bazı alanlarda sınırlılıklar yaşayabilmektedir. Akranlarından dil, sosyal ve akademik becerilerde anlamlı farklılıklar gösteren çocuklar zihinsel yetersizliği olan birey şeklinde tanımlanmaktadır. Zihinsel yetersizliği olan çocukların gelişim alanları normal gelişim gösteren çocuklarla (NGG) kıyaslandığında onlarla aynı gelişim süreçlerini takip etmelerinin yanı sıra oyun becerileri de başta olmak üzere NGG çocuklardan farklı olarak yavaş ilerlemektedirler. Zihinsel yetersizliği olan çocuklar oyunun her aşamasını hiyerarşik olarak deneyimlemekle birlikte aşamaların bir kısmında normal gelişim gösteren çocuklara göre daha uzun kalabilmektedirler. Bazı zihinsel yetersizliği olan bireyler ise oyunun sonraki aşamasına geçemez ve oyunun üst evresine geçerken görülmesi beklenen davranış çeşitliliğini

sergileyemezler (Hellendoorn 1994; Vig 2007). Zihinsel yetersizliği olan çocukların oyuncak ve benzeri oyun objelerine odaklanmaları daha zordur bunun için güçlü uyaranlara ihtiyaç duyulmaktadır. Ayrıca NGG çocuklara göre öğrenme daha geç gerçekleşir (Brodin 2005). Kazanımların sıralaması pek fark etmese de öğrenme hızı değişebilmektedir. Gelişimsel olarak akranlarından farklılıklar gösteren bu bireylerin daha ileri seviyedeki yapı-inşa oyunlarında zorluklar yaşadıkları dramatik oyunlarda başarılı olmalarının zor olduğu görülmektedir (Johnson ve diğ. 1999). Krakow ve Kapp (1983) yaptıkları bir araştırmada zihinsel yetersizliği olan çocukların oyunlarında daha az çeşitlilik görüldüğünü belirtmişlerdir. Örneğin bebekle oynadıklarında bebeğe dokunur, sallar, eliyle karnına yüzüne vurma gibi tekrarlı hareketleri yapar fakat bebeği besleme, uyutma, altını temizleme gibi öykümleri az yaparlar ve karmaşık davranışlar sergileyemezler (Luttrupp ve Granlund 2010; Vig 2007).

2.3.2. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar ve Oyun

Otizm, çocukluk döneminde kendini daha çok sosyal iletişim ve etkileşimde sınırlılık ile takıntılı davranışlar sergileme şeklinde gösteren nöro-gelişimsel bir bozukluk olarak bilinmektedir. Özel gereksinime sahip olan bu bireyler hem kendi duygularını ifade etmekte zorlanırlar hem de başkalarının duygu ve düşüncelerini anlamakta yetersiz kalabilmektedirler. OSB olan çocukların sosyal gülümsemeyi kazanmaları zaman aldığı gibi ifade becerilerinde de zorluklar yaşayabilmektedirler (Fazlıoğlu ve Eşme-Yurdakul, 2005). Birçok alanda yetersizlik gösteren OSB olan çocuklar NGG akranlarından farklı olarak amacına uygun oyunlar oynamak yerine tek tip ve tekrarlı davranışlar gerektiren oyunlar oynarlar. Örneğin arabayı düz bir zeminde sürerek oynamak yerine tekerleğini çevirme, elinde tutma ya da görüş alanı içerisinde herhangi bir yerde bulundurma gibi işlevi dışında oynama. Bütün bu amaç dışı oyunlar özel gereksinimi olan bu bireyleri sosyal çevrelerinden uzaklaştırabilmektedir. OSB olan çocukların oyun becerileri geliştirilmek istendiğinde eğitimlerinde kullanılacak öncelikli yöntem model olma olmalıdır (Elibol, 2016). Oyun becerilerinde sınırlılık yaşayan OSB bireyleri tipik gelişim gösteren bireyler gibi kendiliğinden öğrenmede yetersiz kaldıkları için oyuna katılım, oyunu sürdürme ve karmaşık oyun davranışları kazanma konularında çocuğun gelişim özelliklerine göre müdahale programlarına dahil edilmeleri ve desteklenmeleri gerekmektedir.

2.4. Oyun ve Özel Gereksinimli Çocuk Aileleri

Oyun, küçük çocukların çevrelerindeki nesnelere keşfederek etrafındaki insanlarla etkileşim kurarak dünyayı tanımalarını sağlayan bir etkinliktir. Bu etkinlik çocukların

zamanlarının büyük bir kısmını insanlarla nesne alışverişinde bulunarak oynamayla, çevrelerini öğrenmeyi sağlar (Ginsburg, 2006; Vickerius ve Sandberg, 2006). Bu keşfetme süreçlerinin büyük bölümünde yetişkin yardımına ihtiyaç duyabilirler. Ebeveynler, özellikle çocukların oyunla çevresini tanıma sırasında güvenli ve eğlenceli bir şekilde, eğitici fırsatlar sunarak öğrenmelerine imkân sunarlar (Tsao, 2002).

Bir çocuğun oyun becerisi, keşfetme merakı, iletişim ve etkileşim kurma düzeyi çevre ile oyun kurma sınırını belirlemektedir. Bu yetenekler özellikle özel gereksinimi olan çocuklarda sınırlı olabilir. Özel gereksinimi olan çocuklar, tipik gelişim gösteren çocuklara göre sınırlı düzeyde etkileşimi başlatma ya da etkileşimi sınırlı düzeyde sürdürme şeklinde oyun girişiminde bulunurlar (Cress, Arens ve Zajicek, 2007; Tere, Moskal ve Hoffman, 2008; Guralnick, Neville, Hammond ve Connor, 2008; Siller ve Sigman, 2002). Çocukların bu sınırlılığı karşısında özel gereksinimi olan çocukların ebeveynlerinin oyun oynamayı ve etkileşimi kolaylaştırmanın zor olabileceği gerçeği nedeniyle NGG çocuk annelerinin oyun etkileşimlerini nasıl başlattıkları ile ilgili araştırma yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda, çocukların oyun davranışları, kullandıkları dil, yetenek (Cress, 2008; Keilty & Galvin, 2006; Venuti de Falco, Esposito, & Bornstein, 2009) desteklenmesi planlanan hedef davranışlar (Wilder ve Granlund, 2003) çocuğun gelişimsel olarak olumlu geri bildirimler vermesi (Mahoney, Boyce, Fewell, Spiker ve Wheeden, 1998) gibi değişkenlerin annelerin oyun davranışlarını şekillendirdiği kanısına varılmıştır (Buchanan, 2009; Wilder ve Granlund, 2003). Dolayısıyla çocuğun oyun gelişimini desteklemek için aile hayatına katılımını sağlamak ve ebeveyn çocuk etkileşimini arttırmak gibi müdahaleler özel gereksinimi olan birey aileleri için önem taşımaktadır (Campbell ve Sawyer, 2007). Çünkü oyun bağlamında geliştirilen müdahaleler çocuğun gelişimsel açıdan olumlu sonuçlarını elde etmeyi hedef almaktadır

2.5. Oyun Öğretimi

Oyun, neredeyse bütün canlılar için büyük bir öneme sahiptir ve öğrenmenin gerçekleşmesi için de köprü görevini üstlenmektedir (Çelen, 1999; Güleç, 2012). Her çocuk yaşamı kendi doğal süreci içerisinde deneyimler ve oyun kendiliğinden öğrenilir. Çocuklar öğrenmeyi farklı yollardan edinir; uygulamada tekrar yaparak, deneme yanılma yoluyla, çevresindekileri yaşantı yoluyla taklit ederek, kendi iradesiyle çözümlene yapmaya çalışarak, yönlendirmeleri takip ederek fakat bütün çocuklar bunların hepsini deneyimlese de aynı anda gerçekleştirememektedir (Morris, 2013, s. 68). Her bireyin kendine özgü bir öğrenme biçimi,

öğrenme hızı vardır. Tıpkı parmak izi ve beyin yapısı gibi kişiden kişiye farklılıklar göstermektedir. Dolayısıyla öğrenme hızı ve kalitesi de herkeste aynı değildir. Bazı çocuklar geç öğrenebilir ya da oyun oynamayı öğrenebilmesi için karşılıklı etkileşimle desteklenmesi gerekebilir. Bu konuda özel gereksinimi olan bireyler; oyunu kendi kendine üretmesi, sürdürmesi ve deneyimleyebilmesi için yetişkin yardımına ihtiyaç duyabilmektedir. Çocukların birincil bakıcıları olan anne ve babanın oyunda çocuğu desteklerken çocuğa çeşitli fırsatlar sunması öğrenmenin gerçekleşmesine önemli katkılar sunmaktadır. Bu bilgiler doğrultusunda oyun temelli öğrenme, oyuna katılım esnasında bireyin aktif bir şekilde kişi ya da objelerle etkileşime geçmesini sağlar (Belonging, Being and Becoming, 2009).

Özel gereksinimi olan bireyler çoğunlukla oyun becerilerini geliştirip daha karmaşık bir aşamaya taşımakta zorlanırlar. Oysa yapılan araştırmalar bize oyun becerilerinin dil ve sosyal gelişimin yordayıcısı olduğunu göstermektedir. Çocuğa oyun öğretmek; oyun davranışlarını çoğaltmak ve oyunu karmaşık bir seviyeye taşımak gibi amaçları barındırmaktadır.

2.5.1. Öğretilecek Oyun Davranışlarını Planlama

2.5.1.1. Oyun Davranışlarını Çoğaltmak

Yeni doğan bütün çocuklar erken çocukluk dönemi boyunca oyun becerilerinde belli bir evreyi takip ederek ilerlemektedirler. Örneğin NGG bir çocuk 0-6 ay aralığındayken keşfedici oyun oynar. Nesneleri ağzına götürür, yere vurur, fırlatır ya da sallar. Fakat bütün çocuklar oyunun karmaşık seviyelerini aynı yaş aralığında deneyimleyemeyebilir. Özel gereksinimi olan bireyler farklı gelişim alanlarında desteğe ihtiyaç duyduğu gibi oyun becerilerinde de yardıma gereksinim duymaktadırlar. Bazı çocuklar oyunlarında tek tip ve tekrarlayıcı şekilde hep aynı davranışlar sergileyerek oynamaktadır. Bu doğrultuda ebeveyn çocuğun oyun davranışlarını arttırabilmek için çeşitli fırsatlar sunar. Örneğin çocuk elinde bir arabayla sadece ileri geri götüreceği şekilde oynuyorsa ebeveyn de yine çocuğun ilgisi yönünde bir park alanı oluşturarak arabayı park etme öykünmesi yaparak çocuğa model olur. Aynı şekilde çocuğun keyif alarak oynadığı, ilgilendiği nesne ya da oyuncuğa farklı davranışlar ekleyip oyununu genişletmeyi sağlar.

Çocuğun ilgilendiği oyunlara henüz tanışmadığı bir oyuncak ya da nesne ekleyerek onlarla oynamayı öğretebilmektedir. Örneğin çocuk bebekle oynuyorsa ebeveyn mutfak gereçlerini sunarak bebeğine yeme içme öykünmesini, aynı zamanda mutfak gereçleriyle nasıl

zaman geçirebileceğini öğretebilir. Bununla beraber çocuklar oyun oynarken her zaman bir nesneye ilgi duymayabilirler. Bazen bir yiyecek ya da hareket içeren kaba motor etkinliklerini tercih edebilmektedirler. O zaman ebeveyn herhangi bir boş kutunun içine sevdiği yiyecek ya da ilgilendiği oyuncacı koyar ve kapağı kapatır. Bu yardımlar sayesinde çocuğun oyun davranışları çeşitlenir ve genişletilebilir (Ingersoll ve Dvortcsak, 2019).

2.5.1.2. Oyunu Karmaşık Bir Seviyeye Taşımak

Çocuk, ilgilendiği oyuncaklar ile çeşitli hareketler sergileyerek oynuyorsa bir üst oyun evresine geçmek için hazır olduğu anlamına gelmektedir. Ebeveyn bu noktada çocuğun oyuncaklarıyla nasıl oynadığını izleyerek oyununu daha da karmaşık bir seviyeye taşıyabilir (Ingersoll ve Dvortcsak, 2019). İşlevsel oyun evresinde olan çocuğun oyununu ebeveyn destekleyerek kendine yönelik -mış gibi oyun evresine taşıyabilir. Çocuk işlevsel oyun evresinde arabayı sürerek oynar, topa ayağıyla vurarak ya da eliyle atarak oynar. Ebeveyn bir sonraki oyun evresi olan kendine yönelik -mış gibi oyun evresine model olmak için yemek yiyormuş gibi yapar, uykusu gelmiş esneyerek uyuyormuş gibi yapar veya telefonda birisiyle konuşuyormuş gibi yapar.

2.5.1.3. Oyun ile İlgili Fikir Üretme

Özel gereksinimi olan bireylerin anne ve babalarının en çok ifade ettiği şey oyun sırasında oyun davranışlarını çeşitlendirmeye yönelik yetersiz hissetmeleridir. Oysa ebeveyn, çocuk ile etkileşimde olmadığı zamanlarda oyunun içeriğini karmaşıklaştırabilmek için farklı fikirler üretebilmelidir. Değişik oyuncaklar ile farklı duygular uyandıran durumlara yönelik yaratıcı düşüncelerin olması çocuğun oyunda dikkatini yönlendirmeyi kolaylaştıracaktır. (Ingersoll ve Dvortcsak, 2019).

2.5.1.4 Oyun ile İlgili Müdahalelerde İpucu Çeşitleri

Çocuğa oyun öğretimi yapılmak istendiğinde ilk önce çocuğun ilgilendiği oyunu ya da oyuncacı takip etmek gerekir (Ingersoll ve Dvortcsak, 2019). Ebeveyn, çocuğun yöneldiği oyuncak ile ilgilenerak oyuncacı oluşturacağı yeni oyunun bir parçası haline getirir. Oyun sırasında bazı ipuçlarının kullanılması çocuğun oyun gelişimini desteklemektedir. Fakat ipucu

kullanımında dikkat edilmesi gereken; çocuktan olumlu geri bildirim alınabilmesi için en çok destekleyici ipucundan en az destekleyici ipucuna doğru kullanılması gerekmektedir. Altı çeşit ipucu vardır. Bunlar; fiziksel ipucu, model olma, sözel ipucu, yönlendiren soru, yönlendiren yorum ve bekleme süresidir.

Tablo 1. İpucu verilen oyunun türünü belirleme (Ingersoll ve Dvortcsak, 2019).

Çocuğun Oynadığı Oyun	İpucu Verilen Oyun
Keşfedici Oyun (Oyuncağı ağızına alma, fırlatma, vurma)	Birleşimsel Oyun
Birleşimsel Oyun (Legoları üst üste koyma, ayırma, kutudan boşaltma)	Sebep ve Sonuç
Sebep ve Sonuç Oyunu (Tuşlu ve renkli oyuncakların tuşlarına basarak oynama)	İşlevsel Oyun
İşlevsel Oyun (Arabayı sürerek oynama, topu atarak ya da ayağıyla vurarak oynama)	-miş gibi oyun
-Mış gibi Oyun (Arabanın içinde insanlar varmış gibi sürme, oyuncak bebekleri parka götürme)	Sembolik Oyun (Legoyu telefon yerine kullanma, oyun hamurundan yemek yapma) ve Karmaşık -miş Gibi Oyun (Birden fazla -miş gibi yapma. Bebeğe mama verme, mamayı kendi ağızına götürme, bebeği uyutma)

2.5.1.4.1. Fiziksel İpucu

Çocuk sürekli aynı şekilde oyun oynuyorsa daha önce sergilemediği yeni bir davranışı oyuna ekleyerek fiziksel biçimde destek sunmayı ifade etmektedir. Çocuk model olunan oyun davranışını izlemiyor ya da taklit etmiyorsa fiziksel ipucu kullanılmaktadır.

2.5.1.4.2. Model Olma

Model olma, yeni kazandırılmak istenen davranışın taklit edilmesi ya da öğrenmenin gerçekleşebilmesi için davranışın gösterilmesidir. Model olma ipucunda çocuğa öncelikle bir oyun davranışı öğretmek gerekmektedir. Daha sonra çocuğun bu eylemi aynı şekilde tekrar etmesi beklenir. Davranış taklit edilmediğinde sözel ipucu ile hatırlatılır ve halen davranış gerçekleşmediyse fiziksel yardım ile ipucu verilmektedir.

2.5.1.4.3. Sözel İpucu

Çocuğun ilgisi dahilinde oynadığı oyuncak ile daha farklı nasıl oynayabileceğine dair sözlü olarak verilen ipucudur. Örneğin çocuk bebeğiyle oynadığında bebeğine su içirme öykünmesi yaparken ebeveyn oyunu genişletmek istediğinde ‘aaa bebek acıkmış ona mama verebilirsin’ şeklinde ifadeye bulunarak yardımda bulunmayı kapsamaktadır.

2.5.1.4.4. Yönlendiren Soru

Oyununu genişletmede zorluk yaşayan ya da oyunlarında yaratıcı fikirler üretmede zorlanan çocuklar için geliştirilmiş bir ipucu yöntemidir (Ingersoll ve Dvortcsak, 2019). Örneğin çocuğa ‘Şimdi inek ne yemeli? Ya da bebek ne istiyor olabilir? şeklinde geliştirilen soruları kapsamaktadır. Özel gereksinimi olan bazı çocuklar cevap vermekte güçlük çekmektedirler. Dolayısıyla seçenek sunarak desteklenebilirler. Örneğin ‘inek ot mu yemeli yoksa et mi yemeli? gibi sorulabilir.

2.5.1.4.5. Yönlendiren Yorum

Çoğu çocuk kendisine yönlendirilen sorulara nasıl cevap vermesi gerektiğini öğrenebilmektedir. Fakat yapılan bir yorum varsa çocuğun bu yorumun devamında bir yorum eklemesi istenirse zorlanabilmektedir. Bir çocuğun başkasının fikrinin üstüne, konuşmanın akışına göre yorum yapabilmesi birkaç davranışı ilişkilendirip bağlamda hareket edebilme becerisinin olmasını gerektirebilmektedir. Bu doğrultuda eğer çocuk hep tekrarlayan hareketlerde bulunarak oynuyorsa örneğin ahşap blokları üst üste dizdikten sonra ebeveyn elindeki bloğu diğer blokların üstüne dizmeden ‘bloklar düşecek gibi duruyor’ şeklinde yorum yapabilir. Fakat yorumların anlaşılır kısa ve net olması beklenmektedir.

2.5.2. Doğrudan Öğretim Teknikleri

Doğrudan öğretim teknikleri özel gereksinimi olan bireylerin dil gelişimini desteklemek, oyun ve taklit becerilerini geliştirmek için kullanılan bir tekniktir. Doğrudan öğretim teknikleri aşağıdaki özellikleri kapsamaktadır;

- Çocuğun dikkatini takip etme
- Çocuğun etkileşime geçmesi için sosyal ve fiziksel fırsatlar yaratma
- Çocuğun etkileşime geçmesini bekleme
- Çocuğun dil konuşma, taklit ve oyun becerileri için ipuçlarını sunma
- İhtiyaç dahilinde yardım etme
- Pekiştirme ve genişletme kullanma (Ingersoll ve Dvortcsak, 2019).

2.6. Annelerin ve Çocukların Oyun Becerilerini Değerlendirme ve Destekleme ile ilgili Çalışmalar

Alan yazında farklı ülkelerdeki annelerin oyun davranışlarına yönelik yapılan çalışmalara bakıldığında Doussard-Roosevelt ve ark. (2003) OSB tanısı alan 24 çocuk ve tipik gelişim gösteren 24 okul öncesi çocuk (ortalama 51 aylık) ve anneleriyle yaptığı bir çalışmada OSB olan çocukların etkileşimi başlatarak oynama, amaçlı iletişim kurma, dikkati yöneltme/dikkate cevap verme, fiziksel sıra alma ve sosyal iletişim kurma gibi alanlarda zorluklar yaşadığını belirtmektedir. Anne-çocuk seansları video kaydı ile alındıktan sonra kodlama yapılmıştır. Araştırmada OSB olan çocukların annelerinin diğer çocukların anneleriyle karşılaştırıldığında çocuklarıyla daha az fiziksel temasta bulduklarını ve sınırlı düzeyde sosyal etkileşimde bulduklarını kaydetmişlerdir. Daha sonra OSB olan çocuklara yoğun ve etkileşim temelli yaklaşımla müdahale edildiğinde çocukların olumlu düzeyde yanıtlar verdiği gözlemlenmiştir. Bu araştırmaya göre annelerin nesne ya da oyuncak kullanımı, istekte bulunma, etkileşimi başlatma ve oyun kurma gibi alanlarda çocuğun gelişim seviyesine göre uyarlamalarda bulunulduğunda anlamlı farklılıkların olduğuna yönelik bulgular elde edilmiştir.

Hebert, Swank, Smith ve Landry (2004) tarafından yapılan araştırmada, 212 tane prematüre doğan, yapılan tıbbi değerlendirmede önemli düzeyde risk grubunda kabul görülen, az etkileşim kuran ve oyunculara yönelme sıklığında sorun yaşayan sürekli bir şekilde takip edilen yaş aralığı 6-54 ay arasında 128 çocuk ve anneleri üzerinde bir araştırma yapılmıştır. Araştırmada annelerden daha önce belirlenmiş bir ortamda çocukları ile serbest bir şekilde 10 dakikalık sürelerle istedikleri gibi oynamaları istenmiştir. Oyun sırasında yapılan gözlem sonucunda hem annenin hem de çocuğun oyun davranışları oyun ölçeği ile kodlanmıştır. Araştırma sonucunda oyun davranışlarının ve dil gelişiminin çocuğun düşük ya da yüksek risk grubundaki çocukların gelişim seviyesiyle de ilgili değişkenlik gösterdiği görülmüştür. Her ne kadar çocukların oyun davranışlarının risk grubuna göre değerlendirilmesi hedeflense de görsel uyaran eksikliği, bilişsel sınırlılıklar gibi farklı birçok faktörün de işin içine girmesiyle tamamen oyun davranışlarına yönelik bulgular net olmamıştır. Aynı zamanda değerlendirilmek istenen annelerin oyun davranışlarını da sosyo-ekonomik şartlar, kırsal kesimden gelen anneler ve coğrafi bölgelerdeki farklılıklar nedeniyle araştırmanın sonucunu genellemek mümkün olmamıştır.

Cress vd. (2007), bilişsel olarak sınırlılığı olan küçük çocukların ve annelerinin oyun becerilerini değerlendiren bir çalışma yapmışlardır. Bu çalışmaya 25 ebeveyn-çocuk katılım sağlamıştır. Çocukların ortalama yaşı 17 ay olup neredeyse hepsinin sınırlı etkileşimi olduğu bildirilmiştir. Özel gereksinimi olan bireyler arasında Serebral Palsi, beyin hasarı geçirmiş çocuklar ve herhangi bir nedene bağlı olarak gelişimsel gerilik yaşayan çocuklar yer almaktadır. Yaklaşık 2 saat sürdüğü belirtilen gözlemler ev ortamında gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı tarafından anneye kısa bilgilendirmeler yapılarak yapılandırılmış ortamda sergilenen oyun becerileri kısa videolara alınarak kaydedilmiştir. Araştırmanın sonunda elde edilen veriler, katılım sıklığı ve her bir oyun davranışı kodlanmıştır. Çocukların oyuncaklarla etkileşimde bulunmaları ile ilgili herhangi bir fark bulunmamıştır. Engel durumu ne olursa olsun çocukların hepsinde yapılandırılmış oyun ortamının etkisinin aynı olduğu görülmüştür. Fakat oyuncaklarla oynama sıklığı ve oyunları karmaşık bir şekilde oynama ile ilgili bireysel farklılıklar gözlemlenmiştir. Genellikle serbest oyun zamanında kendi aralarında daha az etkileşimde buldukları izlenmiştir. Araştırmada yer alan annelerin oyun becerileri, çocukların etkileşimi başlatma, sürdürme durumlarına göre değerlendirilmiştir.

Guralnick ve Ark. (2008), çocuklarıyla etkileşimini değerlendirmek için 63 annenin 4-6 yaş aralığındaki çocuklarıyla sosyal iletişim ve etkileşim becerilerini boylamsal bir çalışma çerçevesinde ele almıştır. Anneler hafif gelişimsel geriliği olan küçük çocuklara sahiptir. Çalışmanın amacı sosyal becerilerde yetersizliği olan çocukların akranları ile benzer seviyeyi yakalamasıdır. Farklı oturumlar şeklinde gerçekleştirilen çalışmada bütün oturumlar videoya alındıktan sonra kodlama yapılmış ayrıca yazıya dökülmüştür. İki yıl süren analizler sonucunda çocukları ile etkileşimde bulunan çocuğuna fırsat yaratıp talep etmeyi öğretmek için model olan annelerin çocuklarının dil becerilerinde farklılıklar olduğu gözlemlenmiş ve daha iyi bilişsel seviyeye ulaştığı bulgular arasında yer almıştır.

Bir başka araştırma da Venuti ve Ark. (2009) tarafından, Down Sendromlu yaş ortalaması 34 ay olan 33 küçük çocuk ve 21 tipik gelişim gösteren çocuğun farklı oyun evrelerindeki becerilerini karşılaştırmaya yönelik yapılmıştır. Çocuklar önce tek başına oyuncaklar ile birer dakika oynayıp daha sonra anneleriyle oyuncaklar ile birer dakika oynamışlardır. Tek başına oyunda Down Sendromlu çocuklar NGG çocuklara göre daha az keşfedici fakat benzer sembolik oyunlar oynadığı gözlemlenmiştir. Yalnız başına oyundan iş birlikçi oyuna geçişlerde Down Sendromu olan çocuklar diğer çocuklar ile aynı seviyeyi yakalayarak benzer karmaşık oyunlar oynamıştır. Down Sendromu olan çocukların anneleri de NGG çocukların anneleri gibi benzer uyumu göstererek çocukların oyunlarına katkı

sağlamışlardır. Araştırma sonunda annelerin oyuna katılım göstermesi çocuğun oyuna yönelmesi ve oyun becerilerini desteklemesi ile paralel bir şekilde şekillendiği yönünde veriler elde edilmiştir

Buchanan, (2009), yaptığı bir çalışmada, 30-32 aylık özel gereksinimi olan çocukları ev ortamında hem anneleriyle hem de bağımsız bir şekilde oynarken gözlemlemiştir. Nitel olan bu çalışma üç küçük çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın amacı oyunun ortaya çıktığı sosyal bağlar, özel gereksinimi olan çocukların annelerinin hangi kişisel yapıya sahip olduğunu bilmek, annelerin oyuna bakış açılarını araştırmak ve çocuklarının oyununa katılım derecesini öğrenmektir. Araştırmada ev ortamındaki değerlendirmeler videoya çekilmiş ve yarı yapılandırılmış anne görüşmeleriyle veriler toplanmıştır. Araştırmanın sonunda annelerin aktif katılımı, yapılandırılmış ve dışsal motivasyondan çok içsel motivasyon ile gerçekleştirilmesinin önemi ve gönüllülük esası üzerinde durulmuştur.

Ülkemizde yapılan benzer çalışmalara bakıldığında ise Akgün ve Yeşilyaprak (2011), yaptıkları bir araştırmada annelerin oyun sırasında çocuklarıyla oyun davranışlarını belirlemek için Anababa Çocuk Oyun Kayıt Kodlama Formu uygulamışlardır. Çalışmada 4-5 yaşlarında çocuğu olan 18 annenin çocuğuyla kendi ev ortamındaki oyun becerileri Anababa Çocuk Oyun Kayıt Kodlama Formu ile değerlendirilmiştir. Bu çalışmanın bulgularına göre anneler oyun sırasında çocukların istekleri doğrultusunda hareket etme, çocuğun dil seviyesine göre basit bir dil kullanma, çocuğu sınırlama ve çocuğa sürekli emir cümlelerini kurarak istenmeyen ifadelerle iletişim kurma gibi müdahale isteyen sözel yaklaşım sergilediği bulgulanmıştır.

Sezer, Yılmaz ve Koçyiğit (2016), ebeveyn desteği alan çocukların oyun becerileri arasında bir ilişkinin olup olmadığını gösteren bir çalışma yapmışlardır. Bu çalışmada 5-6 yaşlarında 96 erkek ve 132 kız çocuğu olmak üzere 228 çocuk yer almaktadır. Araştırmada Oyun Becerilerini Değerlendirme Ölçeği ve Anne-Baba-Çocuk İletişimini Değerlendirme Aracı (ABCİDA) kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda anne ve babanın çocuk ile iletişiminin çocukların oyun becerileri arasında bir ilişki olduğu kanısına varılmıştır. Anne, baba, çocuk arasındaki sözlü ve sözsüz ifadeler, iletişim kurma, sıra bekleme, empati kurma biçimlerinin çocukların oyun becerilerini etkilediği sonucuna varılmıştır. Bu doğrultuda anne ve babanın çocuk ile geçirdiği zamanın verimli olması çocuğun gelişimi üzerinde oldukça önemli bir yere sahip olduğunu belirtmek mümkündür.

Sucuoğlu ve diğ. (2019), yapmış olduğu bir çalışmada anne ve babalara kazandırmak istedikleri becerileri ve ortadan kaldırmak istedikleri problem davranışları belirlemeyi,

çocuklarını gözleme ve gözlemlerini not edebilmeyi ve istedik beceriler kazandırmayı öğretmeyi amaçlamıştır. Birinci hafta 11 ebeveyn, ikinci hafta da ise 7 ebeveynle devam edilen araştırmada annelerin yaş ortalaması 32, babaların yaş ortalaması 37, çocukların ise 7-8 aralığında olmuştur. Yaş ortalaması 7-8 olan çocuklardan 8'i zihinsel engelli, 1'i OSB, diğer 1'inin de fiziksel engeli bulunmaktadır. Anne ve babalardan program başlamadan önce çocuklarıyla oynamaları istenmiş ve Program Öncesi Değerlendirme Formu uygulanmıştır. Daha sonra 12 saatlik programın (3'er saatlik 4 oturumdan oluşan) içeriği; temel becerilerin kazandırılması, problem davranışların ortaya çıkışını takip etme ve müdahale etme, çocukta desteklenmesi beklenen becerileri belirleme, istedik davranışları oluşturma gibi başlıklardan oluşan ana baba eğitim programı uygulanmıştır. Program sonunda anne ve babalara Program Sonrası Değerlendirme Formu uygulanmıştır. Daha sonra anne ve babalardan programın değerlendirilmesi istenmiştir. Anne ve babalar 5'li derecelemede çoğunluk olarak 5 ile puanlamışlardır. Sonuç olarak programın faydalı olduğu ve çocuklarına karşı yaklaşımlarının daha eğitici olduğuna yönelik anne ve babaların ifadelerine yer verilmiştir.

Aksoy ve Öztürk (2019), Oyun Temelli Baba-Bebek Etkileşim Programının (OTEBABEP) babaların bebekleriyle etkileşimde bulunma davranışları üzerindeki etkililiğini incelemiştir. Çalışmada bir yaş civarında 40 bebek ve babaları yer almıştır. Program başlamadan önce baba ve bebek etkileşimi, Baba-Çocuk Duygulanım, Yanıt Verme ve Meşguliyet Ölçeği ile değerlendirilmiştir. Daha sonra 3 ay boyunca haftada bir kez ve 45 dakikadan oluşan OTEBABEP uygulanmıştır. Program sonunda tekrar Baba-Çocuk Duygulanım, Yanıt Verme ve Meşguliyet Ölçeği uygulanarak deneysel bir çalışma yapılmıştır. Araştırmanın sonucuna bakıldığında ise OTEBABEP' in bebek ve baba davranışları üzerinde etkili olduğu kanıtlanmıştır. Bebeklerin, kişisel-sosyal, dil ve kaba motor alanında gelişmeler gösterdiğini, ince motor becerilerinde ise bir farklılığın olmadığını ortaya koymuştur.

Genel olarak yapılan araştırmalara bakıldığında, anne ve babaların aldıkları eğitimlerle çocuklarına iletişim becerileri (Green vd., 2010; Reagon & Higbee, 2009), iletişime geçmeden önceki beceriler (Rocha vd., 2007; Shertz & Odom, 2007), kişisel bakım (Najdowski vd., 2010) akademik beceriler ve (Rickards vd. 2007), sosyal etkileşimi arttırmaya yönelik olan becerilerin (Symon, 2005; Tarbox vd., 2002) öğretilmesine büyük katkı sağladığı, öğretilen bilgilerin artırılıp genellemesinde de önemli bir yere sahip olduğu gösterilmiştir. Ayrıca istenmeyen davranışların azaltılması veya problem davranışların çözümlenmesi gerektiği durumlarda da (Moes & Frea, 2002) ailelerin bilinçli yaklaştıkları, bu bulgularla ortaya konulmuştur. Çocukların tanısı OSB başta olmak üzere gelişimsel olarak yetersizlik gösteren bütün

çocukların gelişimleri üzerinde yadsınamaz bir etkiye sahiptir. Özel gereksinimi olan bireylerin anne ve babalarının alacağı bütün kararlarda çocuğun hayatı boyunca etkilenebileceği göz önünde bulundurulduğunda ebeveyn eğitimi oldukça önem taşımaktadır (Shea & Bauer, 1991; Turnbull, 1995).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu çalışma, *Oyun Oynama Becerilerini Destekleme Programının (OBEDEP)* gelişimsel yetersizliğe sahip olan çocukların annelerinin oyun becerileri üzerindeki etkililiğini incelemeyi amaçlamaktadır. Bu bölümde araştırma modeli, araştırma grubu, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, uygulama ve verilerin toplanıp analiz edilmesine ilişkin bilgiler bulunmaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, annelerin oyun becerilerini desteklemeye yönelik hazırlanmış olan '*Oyun Oynama Becerilerini Destekleme Programının (OBEDEP)*' annelerin oyun becerileri üzerindeki etkililiğinin incelenmesini amaçlayan öntest-sontest kontrol gruplu deneysel bir çalışmadır.

Deneysel desen, farklı değişkenler arasında meydana getirilen ve neden sonuç ilişkisini belirlemeye yarayan araştırma modelidir (Büyüköztürk, 2007). Bu modelde araştırmacı çalışmalarını kendi hakimiyetinde tutarak seçmiş olduğu bir değişkenin neyi, ne ölçüde etkilediğini ve hangi şartlarda değişiklikler gösterdiğini anlamlandırmaya çalışır. Öntest-sontest kontrol gruplu çalışmalar araştırmacıya istatistiksel bir sonuç elde etmesini sağlar. Araştırma konusu olan deneysel desende araştırmacının bağımlı değişkeni araştırma grubundaki annelerin oyun becerileri, bağımsız değişken ise '*Oyun Oynama Becerilerini Destekleme Programı*'dır. Bu programın annelerin oyun becerileri üzerindeki etkililiğini görebilmek için araştırma grubunu oluşturan anneler deney ve kontrol grubu şeklinde iki gruba ayrılmıştır. Geliştirilen kontrol listesi ile bağımlı değişken farklı zamanlarda ölçülmüştür.

3.2. Araştırma Grubu

Araştırma grubundaki anneler Diyarbakır ilinde, Kayapınar ilçesinde yer alan ve MEB'e bağlı bir özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinden seçilmiştir. Seçilmiş olan 14 annenin

de belirtilen özel eğitim merkezinde bireysel ve grup eğitimi alan hafif düzey zihin engelli, OSB ve herhangi bir nedene bağlı olarak gelişimsel yetersizliğe sahip olan 0-6 yaş aralığında çocukları bulunmaktadır.

Araştırma Grubunu Seçim Ölçütleri

Araştırma grubunu seçim ölçütleri;

- Annelerin 25-35 yaş arasında olmak
- Annelerin ilkokul ya da ortaokul mezunu olmak
- Annelerin en fazla 3 çocuğa sahip olmak
- Annelerin oyun becerilerine yönelik herhangi bir eğitim almamış olmak
- Annelerin 0-6 yaş aralığında gelişimsel yetersizliği olan bir çocuğa sahip olmak şeklinde belirlenmiştir.

Yukarıda belirlenen özelliklere sahip 14 anne seçilmiştir. Çalışılmak istenen özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkeziyle görüşülerek belirtilen kriterlere sahip annelerin bulunması ve eğitimin okulda gerçekleştirilmesi konusunda ilgili merkezden gerekli izinler alınmıştır. Çalışma grubunda bulunan söz konusu kriterlere sahip anneler, merkezdeki kişilerle görüşülerek isimleri belirlenmiş ve öneriler doğrultusunda onlarla iletişime geçilmiştir. Çalışma grubunda yer alan annelerin gönüllü katılımı esas alınarak annelerin yaşı, eğitim durumu, kaç çocuğa sahip olduğu ve daha önce oyun becerilerini desteklemeye yönelik benzer herhangi bir eğitimi alıp almadığı ile ilgili anneler ile görüşmeler yapılarak isimler kaydedilmiştir. Belirtilen özellikler ve şartlar doğrultusunda 7'si deney grubu 7'si de kontrol grubu olacak şekilde anneler iki gruba ayrılmıştır. Annelere ilişkin bilgiler Tablo 2'te belirtilmiştir.

Tablo 2. Deney ve Kontrol Grubundaki Annelere İlişkin Bilgiler

Denekler	Çalışma Grubu	Çocuğunun Tanısı	Yaş	Eğitim	Çocuk Sayısı
A	Deney	Hafif MR	28	Ortaokul	2
B	Deney	OSB	29	Ortaokul	3
C	Deney	Hafif MR	25	Ortaokul	1

D	Deney	Hafif MR	34	İlkokul	3
E	Deney	OSB	33	Ortaokul	3
F	Deney	OSB	27	Ortaokul	2
G	Deney	OSB	31	Ortaokul	3
H	Kontrol	OSB	34	Ortaokul	1
I	Kontrol	OSB	27	İlkokul	2
J	Kontrol	Hafif MR	31	İlkokul	3
K	Kontrol	Hafif MR	34	İlkokul	2
L	Kontrol	Hafif MR	27	Ortaokul	2
M	Kontrol	Hafif MR	28	Ortaokul	2
N	Kontrol	OSB	33	İlkokul	3

Yukarıda Tablo 2’de deney grubunda 6 anne ortaokul mezunu, 1 ilkokul mezunu anne bulunmaktadır. Deney grubundaki 4 anne OSB olan çocuğa sahip iken 3 anne de hafif düzey zihin engelli çocuğa sahiptir. Deney grubundaki 4 annenin 3 çocuğu, geriye kalan annelerin ise daha az sayıda çocuğu bulunmaktadır. Annelerin yaş ortalaması 30’dur. Bu gruptaki annelerin kurumda çocuğuna ders veren öğretmenlerin ödevlendirmeleri dışında herhangi bir oyun eğitimi ya da müdahale programına katılmadığı görülmektedir. Kontrol grubundaki annelerden 3’ü ortaokul, diğer 4 anne ise ilkokul mezunudur. Kontrol grubundaki annelerin de yaş ortalaması 30’dur. Bu gruptaki annelerin 3’ü OSB, 4’ü de zihin engelli çocuğa sahiptir. Dört anne 2 çocuğa, iki anne 3, bir anne de 1 çocuğa sahiptir. Kontrol grubundaki anneler de okuldaki öğretmen yönlendirmeleri dışında herhangi bir eğitim almamaktadırlar.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada Oyun Oynama Becerilerini Destekleme Programı Kontrol Listesi (OBEDEP-KL) veri toplama amacıyla kullanılmıştır.

Oyun Oynama Becerilerini Değerlendirmeye Dayalı Kontrol Listesi (OBEDEP-KL):

Araştırmacı tarafından geliştirilen bu kontrol listesi, özel gereksinimi olan çocuk annelerinin oyun becerilerinin belirlenmesine yönelik, 3 likertli, 23 maddeden oluşan bir liste olarak planlanmıştır. Kontrol listesinin oluşturulmasında ebeveynlerin etkileşim davranışları ve

oyun becerileri ile ilgili alan yazında geliştirilmiş çeşitli değerlendirme araçları incelenmiştir. Ebeveyn Davranışını Değerlendirme Ölçeği (EDDÖ; Mahoney, 2008), Etkileşim Temelli Erken Çocuklukta Müdahale Programı (ETEÇOM; Diken, 2013), Down Sendromlu Çocuğu Olan Ebeveynlere Yönelik Geliştirilen Doğal Öğretime Dayalı Erken Müdahale Programı (DÖDEM; Tomris ve Diken, 2019), Including Parent Training in the Early Childhood Special Education Curriculum for Children with Autism Spectrum Disorders (Proje ImPACT; Ingersoll ve Dvortcsak, 2006) bunlardan bazılarıdır. Geliştirilmiş olan araçlar ve alan yazın incelemesi sonrasında planlama aşamasında OBEDEP-KL' nin annelerin oyun becerilerini değerlendirmeyi hedeflediği maddelerden oluşturulmuştur. Kontrol listesinin geçerlik ve güvenirlik çalışması için, kontrol listesi oluşturulduktan sonra beş uzman görüşüne sunulmuştur. Araştırmacı, uzmanlardan alınan görüşler doğrultusunda kontrol listesinde iç içe geçmiş maddeleri ayrı maddeler halinde düzenleyerek daha açık ve doğru bir şekilde sıralayarak son haline getirmiştir. Yirmi üç maddeden oluşan kontrol listesindeki maddelerin zorluk derecesi 3 farklı şekilde derecelendirilmiştir; (1) nadiren, (2) bazen, (3) her zaman. Kontrol listesinden elde edilen minimum puanlar (23) anne becerilerindeki performansın en düşük seviyesini, elde edilen maksimum puanın da (69) anne becerilerindeki performansın en yüksek seviyesini temsil etmektedir. Oluşturulan maddeler, otizm spektrum bozukluğu (OSB) ve özel gereksinimi olan diğer bireylerin (hafif düzey zihin engelli ve herhangi bir nedene bağlı olarak gelişimsel yetersizliği olan) sosyal katılım, dil, sosyal taklit ve oyun becerilerinin desteklenmesini hedefleyerek hazırlanmıştır.

Örnek maddeler:

1. Bazı oyuncakları ya da nesnelere çocuğun görebileceği ve ulaşamayacağı kapalı/uzak yerde bulundurarak istekte bulunmasını sağlar: Anne, çocuğun ilgi duyduğu, sevdiği bir oyuncak ya da yiyeceği görebileceği fakat ulaşamayacağı bir yere bırakır. Böylece çocuk anneden herhangi bir iletişim kanalını seçerek yardım ister. Örneğin, çocuk baloncuk üfleme oyununu seviyorsa anne baloncuk kutusunu çocuğun görebileceği fakat alamayacağı yükseklikte açık raflardan birisine bırakır. Çocuk oyunu oynamak için anneden yardım isterse (herhangi bir jest kullanımı, anne ile göz teması kurma vb.) anne baloncuğu çocuğa verir. Eğer yardım istemezse yeterince ilgilendiği bir nesne ya da oyuncak olmadığını düşünebiliriz. Dolayısıyla çocuğun ilgilendiği bir oyuncakı görüş alanı içerisine bırakarak çevresel düzenlemeyle kazanımı çalışmayı hedefleyebiliriz.

2. Belirlediği yeni sözcükler ve jestleri gün içerisinde sık kullanarak çocuğa model olur:

Çocuğun ilgilendiği ve yöneliminin olduğu yeni jestler, ifadeler ya da sözcükler belirler ve bunları gün içerisinde 15-20 kez model olarak kullanımına yer verir.

3. Çocuk henüz konuşmuyorsa ya da konuşmaya yeni başladıysa anne bütün seslendirmeleri ve sözcükleri taklit eder. Konuşan bir çocuk ise yalnızca çocuğun oyun ile ilgili konuşmalarını taklit eder:

Çocuk henüz konuşma evresine geçmediyse çocuğun anlamlı ya da anlamsız çıkardığı ses ve sözcükleri taklit eder. Konuşan bir çocuk ise oyun sırasındaki belli başlı konuşmalarını taklit eder. Örneğin, çocuk araba ile oynadığında ‘*Arabaa*’ ‘*Düt düüüt*’ gibi sözcükler kullanıyorsa anne de ‘*Eveett araba*’ ‘*Düt düüüütt*’ şeklinde taklit eder.

4. Anne çocuk ile etkileşime geçtiğinde göz teması kurar ve çocuk göz teması kurduğunda anne, ‘bana baktın’ ‘ne güzel baktın’ gibi ifadelerle bakmayı destekler:

Göz teması kurma, etkileşim sırasında karşılıklı anlaşılmayı kolaylaştırabilir. Anne, oyun sırasında çocuğu taklit ettiğinde ya da çocuğa model olduğunda çocuk anneye bakıyorsa anne, bakma eylemi destekler. Örneğin, anne oyun sırasında çocuğun kendisine baktığını görünce çocuğa ‘*Aaa ne güzel baktın*’ ‘*Bana bakıyorsun*’ gibi pekiştirmelerle bakma eylemini pekiştirir.

OBEDEP-KL, annelere etkileşim temelli ve doğrudan öğretim tekniklerinin birlikte kullanılarak öğretim yapılmasını amaçlayan maddeleri kapsamaktadır. Etkileşimli öğretim teknikleri; çocuğun etkileşimini artırma, girişimde bulunması için fırsat sunma, çocuğun eylemleri doğrultusunda annelerin yanıtlayıcılığını destekleme gibi hedefleri kapsamaktadır. Annelere doğal bağlamda ya da yemek saati, banyo zamanı gibi rutinlerde çocuğun katılım göstermesi ya da katılımı kabul etmesi için etkili birçok strateji öğretilmektedir. Anneler çocukların bütün etkileşimi başlatma girişimlerini anlamlı yapıyormuş gibi cevaplar ve konuşma dillerini çocuğun sahip olduğu dil becerilerine göre uyarlama yaparlar (Prizant ve diğ., 2000).

Araştırmacı kontrol listesindeki maddeleri oluştururken etkileşimli öğretim tekniklerini kapsayacak şekilde hazırlamıştır. Etkileşimli öğretim tekniklerinden ‘Dikkati takip etme’ ‘Çocuğu taklit etme’ ‘Canlandırma yapma’ ‘Çocuğun Diline Model Olma ve Dili Genişletme’ ‘Oyunu eğlenceli bir şekilde bölme’ ‘Sıra alma’ ‘Fırsat sunma’ ya yer verilmiştir. Dikkati takip etme, çocuğun ne ile ilgilendiğini ve nasıl oynadığını izlemeyi içermektedir. Çocuğu taklit etme, çocuğun davranışlarını, çıkardığı sesleri aynı şekilde tekrar etmektir. Çocuk oyuncağı yere vuruyorsa anne de oyuncağı yere vurur. Çocuk ‘ba ba ba’ şeklinde ses çıkarıyorsa anne de aynı şekilde sesi çıkarır. Canlandırma yapma, durumlar karşısında abartılı ve heyecanlı bir

şekilde tepki vermeyi içermektedir. Anne iki arabayı birbirine vurarak 'aaaa kaza oldu' ifadesiyle beraber abartılı bir şekilde şaşkınlık gösterir. Çocuğun Diline Model Olma ve Dili Genişletme, anne çocuğun kendiliğinden nasıl iletişim kurduğunu izler. Hiç konuşmayan bir çocuk ise anne tek sözcük (lego, araba vb.) kullanarak model olur. Çocuk tek sözcük aşamasında ise anne iki sözcüklü cümleciklere model olur. 'Legoyu tak' 'arabayı sür' şeklinde. Oyunu eğlenceli bir şekilde bölme, çocuk ilgi duyduğu oyunu oynadığı sırada anne oyununu çocuğun rahatsız olmayacağı bir şekilde yarıda kesmeyi ifade etmektedir. Çocuk kule yapıyorsa anne kuleyi yıkmaya ilişkin bir davranış sergiler. Sıra alma, oyunda dönüşümlü olarak oyun davranışında bulunmayı içermektedir. Anne, çocuk ile balık tutma oyunu oynadığında bir balık yakaladıktan sonra ikinci balığı çocuğun yakalamasını bekler, daha sonra anneye sıra geldiğinde anne, 'sıra bendee' der kendisini gösterir ve bir tane balık yakalar. Çocuğa sıra geldiğinde ise '*Sıra sendee*' diyerek çocuğu gösterir oyun bu şekilde çocuğun ilgisi dahilinde devam eder. Fırsat sunma ise çocuğun iletişimi başlatması için boş, şeffaf bir kutunun içine çocuğun ilgi duyduğu yiyecek ya da oyuncak bırakılır ve çocuktan iletişimi başlatma beklenir ya da çocuğun sevdiği bir yiyeceği parçalara bölüp az az vererek talepte bulunmasını bekleme şeklinde stratejileri içermektedir.

OBEDEP-KL ile uygulama başlamadan önce ve uygulama yapıldıktan sonra annelerin oyun becerileri araştırmacı ve iki ayrı uzman tarafından annelerin oyun videoları izlenerek beceriyi sergileme düzeylerine göre işaretleme yapılmıştır (EK 3).

3.4. Verilerin Toplanması

Uygulama Süreci

Bu çalışma, Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde Özel Eğitim yüksek lisans programına devam eden araştırmacının verileri toplaması ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri 8 hafta süren aralıklarla toplanmıştır. Bu süreç şu şekilde ilerlemiştir:

1. Rehabilitasyon merkezinin anne eğitimine uygun olduğuna karar verilen sınıfta Oyun Becerilerini Destekleme Programında kullanılacak oyuncaklar ile deney ve kontrol grubundaki annelerin 12-15 dakika aralığında video çekimlerinin gerçekleştirilmesi sonucunda Oyun Oynama Becerilerini Destekleme Programına dayalı Kontrol Listesi aracılığıyla ön-test değerlendirmesinin yapılması

2. Deney grubundaki annelerin 8 hafta boyunca Oyun Oynama Becerilerini Destekleme Programına alınması ve her eğitim sırasında video çekimlerinin yapılması
3. Deney ve kontrol grubundaki annelerin 8. Haftanın sonunda ön-test video çekimlerinin gerçekleştirildiği aynı ortamda yine 12-15 dakika aralığında çocuklarıyla serbest oynarken video çekimlerinin yapılması ve Oyun Oynama Becerilerini Destekleme Programına dayalı Kontrol Listesi aracılığıyla son-test değerlendirmesinin yapılması

Ön-test Aşaması

Annelerin çocuklarıyla doğal bir şekilde oynayabileceği, yeri halı ile kaplı, birer tane masa, sandalye ve minder bulunan, aynı zamanda aydınlık ve hava alan sade, yapılandırılmış bir oyun odasında OBEDEP' te yer alan oyuncaklar ile (çiftlik hayvanları, oyuncak bebek, mutfak gereçleri, doktor seti, oyuncak baloncuk, legolar, ahşap bloklar vb) anne ve çocuğun oynayacağı oyun minderinin etrafına hem annenin hem de çocuğun görüş alanında olacak şekilde rastgele bırakılarak annelerin oyun becerileri gözlemlenmiştir. Odanın bir köşesinde anne ve çocuğun oyununu açık bir şekilde çekebilecek bir kamera sabitlenmiştir. Deney ve kontrol grubundaki anne ve çocuklarıyla beraber ayrı ayrı değerlendirme sırasında araştırmacı da odada bulunmuştur. Öncesinde araştırmacı anne ve çocuğa odayı göstermiş ve oyuncaklar ile ilgili bilgi vermiştir. Kamera kaydı başlamadan önce araştırmacı anneye, 'Şimdi ev ortamında çocuğunuzla yalnız olduğunuzu ve oyuncaklarınızın olduğunu düşünün. Bu oyuncaklarınızla, çocuğunuzla birlikte nasıl oynardınız, çocuğunuzla nasıl iletişim kurardınız, burada da aynı şekilde oynayın' şeklinde bilgilendirip kamera kaydını başlatmıştır. Kamera kaydı boyunca annenin araştırmacı ile hiçbir şekilde iletişim kurmaması için öncesinde bilgilendirme yapılmıştır. Çekim yapıldığı sırada çocuğun araştırmacıya yönelmesi sırasında araştırmacı tepkisiz kalmıştır. Ortalama 15 dakika süren kayıtlar öntest-sontest grubundaki bütün anneler için aynı kurallar dikkate alınarak uygulanmıştır.

Annelerin çocuklarıyla beraber oyun becerileri kaydedildikten sonra kayıtlar araştırmacı ve alanda uzman bir çocuk gelişimi bir de okul öncesi öğretmeni tarafından izlenerek OBEDEP-KL 'ye her çocuk için ayrı ayrı işaretleme yapılmıştır. Bütün verilerin toplanması ortalama bir haftayı bulmuştur.

Programın Uygulanma Aşaması

Araştırmacı annelere, hazırlanmış olan OBEDEP-KL ile ilgili bilgilendirmeler yaparak OBEDEP-KL' nin annelerin oyun becerilerini değerlendirmek için oluşturulduğu, 23 maddeden oluşan değerlendirme aracının annelere eğitim verilmeden ve verildikten sonra oyun becerilerini değerlendirmek için kullanılacağı konusunda paylaşımlarda bulunmuştur. Ayrıca OBEDEP-KL' ye dayalı olarak geliştirilmiş eğitimin 8 hafta sureceği ve haftada bir 40+40 dakika surecek olan eğitimin içeriğinde annelerin oyun becerilerini desteklemeye yonelik bilgiler içerdiği belirtilmiştir. Uygulanacak eğitim ile ilgili kapsamlı bilgiler verildikten sonra annelere Aile Onay Formu imzalatılmıştır (EK 1).

Araştırmacı 8 hafta boyunca 8 dersten oluşan ve haftada bir defa olacak şekilde 40+40 dakikalık oturumlarla deney grubunda olan annelerin oyun becerilerini desteklemek için eğitim vermiştir. Eğitimin yapılacağı planlanan özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine ait servis araçları ile haftanın bir gunu anneler evlerinden alınarak okula getirilmiştir. Eğitim için uygun olduğuna karar verilen odada anneler sosyal mesafe kuralına uyarak oturmuştur. Odada uzun ve geniş dikdortgen masa ile odanın bir koşesinde bulunan raflara bırakılmış oyuncaklara yer verilmiştir. Eğitim başlamadan önce kamera odanın bir koşesinde duracak şekilde sabitlenmiştir. Kameranın gruş alanına dikkat edilerek kayıt başlatılmıştır. İlk oturum 40 dakika surecek şekilde planlanmıştır. Eğitim sırasında araştırmacı önce model olarak sonra rehber olarak en sonunda bağımsız olacak şekilde doğal ğretim yöntemlerini kullanarak kazanımların anlaşılmasını hedeflemiştir. Oyun becerilerini destekleme programındaki temel kazanımlar ve kullanılan materyaller Ek4'te belirtilmiştir.

Annelere eğitim, doğrudan ğretim yöntemi kullanılarak verilmiştir. Araştırmacı eğitimin birinci aşamasında model olma yöntemiyle hedef kazanımı açıklamıştır. Model olma aşamasında, araştırmacı annelerden birini yanına çağırarak ocuk olmasını istemiş ve anneden sergilemesini istediği davranışı veya çıkarmasını istediği sözcük için anneye ipucu vererek yönlendirmiştir. Anne araştırmacının söylediklerini yerine getirdikten sonra araştırmacı anneye geri bildirimde bulunarak düzeltmeler yapmıştır. Eğitimin ikinci aşamasında araştırmacı, rehber olma yöntemini kullanmıştır. Bu aşamada, araştırmacı annelere sadece rehber olmuştur. Annelerden model olma aşamasında gösterilen ve açıklanan kazanımları seçilen iki annenin kendi aralarında uygulamalarını istemiş ve yanlış ya da eksik görülen noktalarda düzeltmeler yapacağını belirterek annelerin öğrendiklerini uygulamalarını istemiştir. Eğitimin son aşamasında ise bağımsız uygulama basamağı kullanılmıştır. Araştırmacı yanına iki anneyi çağırmış ve şimdiye kadar öğrendiklerini herhangi bir ipucu ya da geri bildirim almadan uygulamaları istemiştir. Anneler kendi aralarında biri ocuk biri anne olacak şekilde planlama

yaparak kazanımları sergilemişlerdir. Son olarak araştırmacı annelerle genel bir değerlendirme yaparak karşılıklı soru cevaplara yer vermişlerdir.

Eğitim başladığında öncelikle annelere EK 3'te örneği verilen 'Çocuğun görüş alanı içerisinde durur' 'Çocuğun bir etkinliği ya da oyuncağı tercih etmesine fırsat verir' 'Anne, çocuğun nesne ya da oyuncak ile başlattığı oyununu izler ve çocuğun ilgisi kaybolmayacak şekilde oyununu taklit eder' kazanımları araştırmacı tarafından açıkça anlatılmıştır. Daha sonra eğitimci, annelere uygun ortamı oluşturup '*Sevgili anneler bugün sizlerle, çocuklarımızla oyun oynarken nelere dikkat etmeliyiz, çocuğumuzla etkili bir şekilde oynayıp çocuğumuzun bize katılımını nasıl başlatabiliriz ve bu katılımı sürdürebilmenin en etkili yolları nelerdir gibi konularla ilgili sohbet edeceğiz. Çocuğumuzun bize katılımı arttıkça ve bizi oyununa kabul ettikçe çocuklarımızın gelişiminde farklılıkların olup olmayacağını birlikte gözlemleyip birlikte değerlendireceğiz*' şeklinde bir giriş konuşması yapmıştır. Yapılan bu giriş konuşmasından sonra eğitimci, bir anneyi yanına çağırır '*Şimdi siz çocuk olacaksınız ben de anne olacağım*' der ve görüş alanı içerisinde yüz yüze duracak şekilde otururlar. Eğitimci eline oyuncak bebek ve baloncuk alır. Bu oyuncakları anneye uzatacağını ve anneden nesneye bakma, nesneyi işaret etme, anlamlı ya da anlamsız seslendirme yapma gibi herhangi bir şekilde tercihte bulunmasını ister. Oyuncakları anneye doğru uzatır ve '*Hangisi ile oynamak istersin*' şeklinde yönergeyi yöneltir. Anne, baloncuga doğru bakar ya da işaret parmağıyla baloncuyu gösterir. Eğitimci, 'Baloncuk' 'Baloncuk ile oynamak istiyorsun' der anneyi pekiştirir. Eğitimci baloncuyu anneye verir ve istediği şekilde baloncuk ile oynamasını söyler. Daha sonra '*Şimdi siz baloncuk ile oynarken ben de sizin nasıl oynadığınızı izleyeceğim ve sizi taklit edeceğim*' der. Eğitimci önce annenin nasıl oynadığını izler daha sonra anneyi taklit eder. Anne baloncuyu çalkalar eğitimci de aynısını yapar, anne baloncuyu üfler eğitimci de anneyi taklit eder. Model olma aşamasının son basamağına geçmek için eğitimci anneye teşekkür eder ve daha önce hazırlamış olduğu örnek videoları bütün anneler ile izlerler. Anneler tarafından video izlendikten sonra araştırmacı, annelere 15 dakika ara vereceklerini belirtip kamera kaydını durdurmuştur. Ders arasında annelere karton bardaklarda su ve kahve ikram edilmiştir. Anneler kendi aralarında birbirleriyle kazanımlarla ilgili sohbet edip araştırmacıya çocukları ile ilgili sorular sormuştur. 15 dakika verilen aranın son 5 dakikasında da anneler çocuklarıyla ilgilenmişlerdir. Verilen aranın sonunda araştırmacı annelere 2. oturumun başlayacağını haber verip kamera kaydını başlatmıştır. Eğitimin rehber olma aşaması için eğitimci, gruptan iki tane anne seçer ve '*Az önce size model olarak gösterdiğim, çocuğunuz ile etkileşime geçerken izlemeniz gereken basamakları şimdi de sizin yapmanızı isteyeceğim. Zorlandığınız ya da yardıma ihtiyaç*

duyduğunuz yerlerde sizi destekleyeceğim' der ve etkileşimi başlatır. Eğitimci bu aşamada yapılan hatalarda ya da eksik bulduğu noktalarda düzeltmeler yaparak geri bildirimde bulunur. Model olma aşamasındaki basamakların aynısı tekrar edilir. İki annenin karşılıklı görüş alanı içerisinde oturması istenir. Bir anneye oyuncak bebek ve baloncuk verilir. Anneden bu oyuncakları diğer anneye tercih etmesi için uzatması istenir. Eğitimci, elinde oyuncak olan anneye *'Evet, şimdi oyuncakları uzatıp hangisi ile oynamak istersin diye sorun'* der. Diğer anneye ise *'Siz de oyuncak bebeği ya da baloncuğu istemek için işaret parmağınızla gösterin ya da sadece istediğiniz oyuncuğa bakın'* der. Elinde oyuncak olan annenin oyuncak bebeği isteyen anneyi sözlü olarak pekiştirmesi beklenir. Eğitimci, *'Şimdi de size baktığı için 'aaa bebek ile oynamak istiyorsun' 'bebek' deyin'* şeklinde rehberlik yapar. Bir anne bebek ile oynarken diğer anne gözlem yapar. Daha sonra gözlem yapan anne bebek ile oynayan anneyi taklit eder. Eğitimci iki anneye de teşekkür ederek rehber olma aşamasını sona erdirir. En sonda bağımsız olma aşaması için eğitimci, annelere *'Şimdiye kadar öğrendiklerimizi bağımsız bir şekilde yapmanızı isteyeceğim. Bu süreçte sizi gözlemleyeceğim ve gerekli noktalarda geri bildirimde bulunacağım'* der. Anneler öğrendikleri kazanımları eğitimcinin müdahalesi olmadan öğrendiklerini kendi aralarında uygularlar. Uygulama bittikten sonra eğitimci, *'Bugün burada sizlerle neler öğrendik hep beraber gözden geçirelim. Çocuklarımız ile etkileşime geçerken çocuğa yakın bir mesafede ve görüş alanı içerisinde durmanın etkileşimi kolaylaştıracağını öğrendik. Çocuğumuza bir oyun ya da oyuncak ile ilgili tercih etmesi için fırsatlar yaratarak bize katılmasını sağlamaktan bahsettik. Çocuğumuzun ilgisini takip ederek ilgilendiği oyunu/oyuncağı bilirsek ve biz de ilgilendiği nesnelere ilgilenirsek çocuğun bizi oyununa kabul edebileceğini dolayısıyla katılımımızı destekleyebileceğini konuştuk. Aynı zamanda ilgi duyduğu oyun ya da oyuncakları çocuğun oynadığı şekilde bizim de taklit etmemizin önemi üzerinde durduk. Bu önemli basamaklar çocuklarımızın dünyasına katılımımızı kolaylaştıracaktır. Sizler de öğrendiklerimizi uygulamaya geçirirken video çekimi yapıp benimle paylaşabilirsiniz. Böylece eksikliklerimizi birlikte belirleyip programımızı daha doğru bir şekilde uygulamamız mümkün olacaktır. Şimdi sorularınız varsa benimle paylaşabilirsiniz'* der ve annelerin varsa soruları alınır, anlaşılmayan yerler açıklanarak program sona erdirilir.

İkinci oturumda araştırmacı hem kalan kazanımları anlatmış hem de anneler ile soru-cevap şeklinde konuyu özetlemiştir. Daha sonra anneler ile bir sonraki hafta görüşmek üzere vedalaşarak kamera kaydını sonlandırmıştır. Sekiz hafta boyunca süren derslerde, örneğine yer verilen ders planı deney grubundaki annelere uygulanmıştır. Araştırmacı tarafından daha önce

deney grubu anneleriyle oluşturulan Whatsapp grubunda her uygulama gününün sonunda annelerin örnek oyun becerilerini içeren videoların çekimi için bilgilendirme yapıp videolar üzerinden geribildirimler sağlanmıştır. Kontrol grubundaki annelere eğitim verilmemiştir.

Hedef kazanımların en etkili şekilde öğrenimini sağlayacağı bazı oyuncaklar belirlenmiştir. Araştırmacı, bu oyuncakları her oturumdaki maddelerin içeriğine göre model olarak annelere nasıl oynamaları gerektiği ile ilgili ayrıntılı bir şekilde bilgilendirme yapmıştır. Böylece program uygulayıcıları tarafından farklılıklara engel olunması düşünülmektedir. Eğitimde yer verilen oyuncak grupları şunlardır: oyuncak bebek, mutfak gereçleri, tamir aletleri, doktor seti, lego, ahşap bloklar, çiftlik hayvanları, araba, baloncuk oyuncuğu, içi boş şeffaf kutu ve balondan oluşmaktadır. EK 2’de bu oyuncaklara ait fotoğraflar bulunmaktadır. Oyuncaklara ait özellikler de şu şekildedir:

Çiftlik Hayvanları: İnek, koyun, köpek, at gibi hayvanlardan oluşan bir oyuncak grubudur. Çocuk bu oyuncak grubundaki maketlerle çevresel sesleri taklit ederek oynar, canlandırma yapar ve oyun arkadaşıyla etkileşime geçer.

Doktor Seti: Doktor aletlerine benzer oyuncakların bulunduğu ve meslek elemanlarıyla ilgili bilgisini bu oyuncaklarla sergilemesini sağlayan taklit oyunlarının önemli bir parçası olan oyuncaklardır. Bu oyuncaklarla oynanan oyunlar çocuğun odaklanmasını, taklit becerilerini ve el göz koordinasyonunu destekler (Çakmak, 2016).

Arabalar: Farklı renk ve modellerden oluşan arabaları kapsamaktadır. Genellikle erkek çocuklarının ilgi duyduğu oyuncak grubudur ve arabayı park etme, kaza yapma öykünmesi yapma, hızlı sürme gibi mış gibi oyunların oynandığı oyuncaklardır.

İçi Boş Şeffaf Kutu: Plastik ve içi görünecek şeffaflıkta kutular, çocuğun gelişimini destekler nitelikte birçok amaç için kullanılabilir.

Oyuncak Bebek: Çocuğun dil ve konuşma becerilerini destekleyebileceği gibi duygu ve düşüncelerini dışa aktararak dil gelişimine de önemli katkılar sunar (Çakmak, 2016).

Ahşap Bloklar: Ahşaptan yapılan ve farklı geometrik şekillerden oluşan oyuncaklardır. Çocuğun yaratıcılığını desteklediği gibi dikkat ve denge gibi koordinasyon gerektiren oyun grubundaki oyuncakları temsil etmektedir.

Oyuncak Baloncuk: Maliyeti az ve çocukların eğlenceli zaman geçirmek için oynayabileceği etkili bir oyuncak türüdür. Çocuğun dikkatini odaklaması ve sürdürmesi, oral

motor taklit becerisi için daha önemlisi sosyal etkileşimi desteklemesi açısından faydalı olduğu düşünülmektedir.

Renkli Legolar: Farklı boyutlardan oluşan renkli legolar genellikle yapı inşa oyunlarında kullanılır. Çocuğun plan yapabilme, sorunlara çözümleyici bir bakış açısı kazandırma gibi yetilerinde ilerleme sağlar (Çakmak, 2016).

Evcilik Oyuncakları: Çocuğun hayal kurma becerisini destekler, çaydanlık ile çiçeklere su verme, bebeğinin başına su dökme, yıkama gibi davranışlarda kullanıldığı görülür (Çakmak, 2016). Bardak, kaşık, tabak ve tencere gibi oyuncaklardan oluşur.

Son-test Aşaması

Yapılandırılmış oyun ortamında öntest ve sontest grubundaki annelerin 1. ve 8. haftaları kapsayacak şekilde oyun becerileri kamera ile kaydedilmiştir. Her annenin çocuklarıyla oyun oynayarak değerlendirilmek istenen oyun becerileri ortalama 15 dakika sürmüştür. Araştırmacı OBEDEP uygulama sonrasında 8. haftada topladığı kamera kayıtlarını alanda iki uzman ile OBEDEP-KL' ye kodlayarak doldurmuştur. Bütün verilerin toplanması bir haftalık bir süreyi kapsamaktadır.

Verilerin Analizi

OBEDEP-KL ile bütün annelerin 1. Hafta ve 8. Hafta çekilen videoların değerlendirilmesi ile IBM SPSS 22 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz sonucunda raporlaştırılan verilerden elde edilenlerden yola çıkılarak oyun becerileri gözlenen annelerden OBEDEP eğitimini alanlar ile (deney grubu) almayanların (kontrol grubu) eğitimden sonra oyun becerilerinde bir farklılık olup olmadığını ölçmek için Wilcoxon Signed Ranks Testi uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubundaki annelerin Oyun oynama becerileri kontrol listesi ön test puanlarının karşılaştırılması ile deney ve kontrol grubundaki annelerin Oyun oynama becerileri kontrol listesi son test puanlarının karşılaştırılması için Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

Gözlemciler Arası Güvenirlilik

Gözlemciler arası güvenirliliğin sağlanması için araştırmacı ve bir okul öncesi öğretmeni bir de çocuk gelişimi öğretmeni alanda uzman iki kişi ile annelere ait çekilen bütün video kayıtlarının hepsini birlikte izleyerek Oyun Oynama Becerilerini Destekleme Programına

Dayalı Kontrol Listesi aracılığıyla değerlendirmiştir. Daha sonra gözlemciler arası uyum güvenilirliği Kendall W testiyle gözlemciler arası güvenilirlik test edilmiştir.

Tablo 3. Bağımsız Gözlemciler Arası Uyum Güvenirliği Kendall W Testiyle Değerlendirilmesi

	N	Kendall W Uyum Katsayısı	Ki-Kare Değeri	P
Oyun Oynama Becerileri Kontrol Listesi	3	0.860	69.650	0.001
Deney Grubu Ön Test	3	0.517	9.313	0.157
Deney Grubu Son Test	3	0.299	5.386	0.495
Kontrol Grubu Ön Test	3	0.745	13.418	0.037
Kontrol Grubu Son Test	3	0.558	10.049	0.123

H₀: Gözlemcilerin değerlendirmeleri arasında uyum yoktur. (W=0)

H₁: Gözlemcilerin değerlendirmeleri arasında uyum vardır. (W≠0)

Yukarıdaki tablo incelendiğinde, üç puanlayıcının yapmış olduğu değerlendirmenin tutarlılık ve güvenilirliğini belirlemek için Kendall W Uyum Katsayısı hesaplanmıştır. Gözlemcilerin verdikleri puanların korelasyon katsayısının W=0.860 olduğu görülmektedir. Gözlemcilerin verdiği puanların +1 düzeyine göre oldukça yüksek düzeyde uyum gösterdiği görülmektedir (p=0.001<0.05). Bu duruma göre H₀ hipotezinin reddedildiği yani gözlemcilerin verdiği puanların kendi içerisinde tutarlılık gösterdiği ve benzer sonuçlara işaret ettiği görülmüştür.

Gözlemcilerin deney grubu ön test puanları değerlendirmeleri için gözlemciler arasında uyum olmadığı bulunmuştur (p=0.157>0.05). Gözlemcilerin deney grubu son test değerlendirmeleri incelendiğinde, gözlemciler arasında deney grubu son test puanları değerlendirmesinde aralarında uyum olmadığı görülmüştür (p =0.495>0.05). Gözlemcilerin kontrol grubu ön test değerlendirmeleri incelendiğinde, gözlemciler arasında ön test puanlarının değerlendirilmesinde gözlemcilerin oldukça iyi bir uyum gösterdiği tespit edilmiştir (W=0.745, p= 0.037<0.05). Gözlemciler arası kontrol grubu son test puanları değerlendirmesinde, gözlemcilerin değerlendirmeleri arasında uyum görülmemiştir (p=0.123<0.05).

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Gelişimsel yetersizliğe sahip olan çocukların annelerine yönelik hazırlanmış ‘*Oyun Oynama Becerilerini Destekleme Programının Etkililiğini*’ belirlemek amacıyla yapılan araştırmaya ilişkin bulgular:

Deney ve Kontrol Grubunun Oyun Oynama Becerilerini Destekleme Programı Kontrol Listesinden Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarının Mann Whitney U testiyle Karşılaştırılması

Tablo 4. Deney ve Kontrol Grubundaki Annelerinin Oyun Oynama Becerilerini Destekleme Programı Kontrol Listesi Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Mann Whitney U	P
Ön test	Deney	7	9,57	67,00	10.00	0.073
	Kontrol	7	5,43	38,00		
Son test	Deney	7	11,00	77,00	0,001	0,001*
	Kontrol	7	4,00	28,00		

***p< 0.05**

Deney ve kontrol grubundaki annelerin *Oyun Oynama Becerilerini Destekleme Programı Kontrol Listesi* ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığının incelenmesi için Mann Whitney U testi gerçekleştirilmiştir. Buna göre uygulama öncesinde deney ve kontrol grubundaki annelerin oyun becerileri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($p=0.073>0.05$). Deney ve kontrol grubundaki annelerin uygulama sonrasındaki oyun becerilerine bakıldığında ise deney ve kontrol grubundaki annelerin oyun becerileri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p=0.001<0.05$). Uygulama sonrasında, deney grubundaki annelerin kontrol grubundaki annelere göre oyun becerilerinin daha fazla geliştiği söylenebilmektedir. Deney grubundaki annelerin oyun becerileri üzerinde OBEDEP’in etkili olduğunu söylemek mümkündür.

Deney ve Kontrol Grubunun Eğitim Öncesinde ve Eğitim Sonrasında Oyun Oynama Becerilerini Destekleme Programı Kontrol Listesinden Aldıkları Puanların Wilcoxon Testi Yoluyla Karşılaştırılması

Tablo 5. Deney ve Kontrol Grubu Annelerin Oyun Oynama Becerilerini Destekleme Programı Kontrol Listesi Eğitim Öncesi ve Eğitim Sonrası Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farklılığın Wilcoxon Testi ile İncelenmesi

Puan		N	Sıra	Sıra	Z	P
			Sayı	Sayılar		
		Ortalaması		Toplamı		
Sontest	Negatif Sıralar	0	0.00	0,00	-2.366	0.018
	Pozitif Sıralar	7	4,00	28,00		
	Eşit	0				
	Toplam	7				
Öntest	Negatif Sıralar	3			-0.742	0.458
	Pozitif Sıralar	3	2.33	0,00		
	Eşit	1	4.67	28.00		
	Toplam	7				

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere, deney ve kontrol grubunu oluşturan annelerin *Oyun Oynama Becerileri Destekleme Programı Kontrol Listesi* aracından eğitim öncesinde ve eğitim sonrasında aldıkları puanlar karşılaştırıldığında öntest ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının tespiti için Non-Parametrik testlerden Wilcoxon Signed Ranks Testi ile kontrol edilmiştir. Deney grubunu oluşturan annelerin uygulama öncesi ve sonrasında aldıkları puanlar karşılaştırıldığında öntest ve son test puanları arasında sıra ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p=0.018<0.05$). Söz konusu farklılığın son testin lehine gerçekleştiği söylenebilir. Yani deney grubunu oluşturan annelere uygulanan

eğitimin sonunda annelerin oyun becerilerinin geliştiği söylenebilmektedir. Kontrol grubunu oluşturan annelerin eğitim öncesinde ve eğitim sonrasında aldıkları puanlar karşılaştırıldığında ise sıra ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p=0.458>0.05$).



BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA

Bu çalışmada 0-6 yaş aralığında gelişimsel yetersizliğe sahip olan çocukların annelerinin oyun becerilerini değerlendirmek için geliştirilmiş ‘*Oyun Oynama Becerilerini Destekleme Programı Kontrol Listesi (OBEDEP-KL)*’ ile annelerin oyun becerilerini desteklemeye dayalı geliştirilmiş ‘*Oyun Oynama Becerilerini Destekleme Programı (OBEDEP)*’in etkililiği incelenmiştir. Çalışma sonunda elde edilen verilerin yorumlanması ve tartışılması bu bölümde yer alacaktır.

Araştırmanın örneklemini, özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine devam eden 0-6 yaş arasında gelişimsel yetersizliğe sahip çocuğu olan anneler oluşturmaktadır. Bu annelerin 7’ si deney grubu 7’ si de kontrol grubunda yer almaktadır.

Araştırmacı tarafından deney grubundaki annelere 8 haftadan oluşan bir müdahale programı uygulanmıştır. Kontrol grubundaki annelere herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Program sonucunda her iki gruptaki annelerin oyun becerileri OBEDEP-KL ile değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmeler OBEDEP başlamadan 1. hafta ve bittikten sonraki 8.haftada yapılmıştır

Araştırmanın bulgularında, deney grubu ve kontrol grubundaki annelerin verileri incelendiğinde dağılımın normal olmadığı görülmüştür. Annelerin eğitimden önce ve eğitimden sonraki OBEDEP-KL’ den elde edilen verilerine bakıldığında ise annelerin oyun becerileri arasında anlamlı farklılıklar olduğu kaydedilmiştir. Böylece annelerin müdahale programından önce OBEDEP-KL’ den aldıkları puanının müdahale programından sonra arttığını yani annelere verilen eğitimin etkili olduğunu açıkça söylemek mümkündür.

Geraldine Dawson ve Larry Galpert tarafından 1990 yılında 2-6 yaş aralığında olan 15 otizmli çocuk ve anneleriyle yapılan çalışmada otizm spektrum bozukluğu olan çocukların davranışlarının, annelerinin çocuklarıyla geçirdikleri zaman diliminde sergiledikleri taklit becerilerine göre çocukların sosyal becerileri üzerinde anlamlı dönütlerin olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Bütün annelerden çocuklarıyla yaklaşık 20 dakika boyunca taklit oyunu oynamaları istenmiştir. Bu oyun süreci başlamadan ve oyun süreci bittikten hemen sonra değerlendirme yapılmıştır. Uygulama öncesinde çocukların sosyal becerileri değerlendirildiğinde annelerinin yüzüne daha kısa süreli bakma, oyuncaklar ile daha sıradan ve aynı şekilde ilgilenmeleri, oyun becerilerindeki sınırlılıklar kaydedilirken uygulama sonrasında

çocukların annelerinin yüzüyle daha uzun süre ilgilendikleri, oyuncaklarıyla daha yaratıcı bir şekilde oynadıkları ve oyun becerilerinde gelişmeler kaydedildiği belirtilmiştir.

Lynn Kern Kögel, Katherine M. Bryan ve arkadaşları 1960 ve 2018 yılları arasındaki otizm spektrum bozukluğu olan, sözel dil becerileri az ya da hiç olmayan çocuklar ile annelerinin etkileşimini belirleyen çalışmaları incelemişlerdir. Bu makalede 1.231 kişiden oluşan 36 çalışmaya yer verilmiştir. Makalede yer alan çalışmalarda ebeveynlerin eğitim alıp almadıkları, hangi eğitimlerden faydalandıkları ve faydalandıkları eğitimlerin sonuçlarına yer verilmiştir. Katılımcıların yaşları, sayıları, eğitimin süresi, ölçüsü gibi değişkenlere göre değerlendirme yapılmıştır. Bu değerlendirme doğrultusunda çok az sayıdaki çalışmada ebeveynler ile çocukların oyun becerilerini tanımlama/değerlendirme, müdahale programı planlama/uygulama alanlarında uygulamalara rastlanmıştır.

Sonuç olarak, özel gereksinimi olan çocuklarla çalışan birçok uygulamacıdan anne ve babalara çocuklarına öğretim yapmaları ve çocuklarıyla oyun oynamaları konusunda yardımcı olmaları istenir ve beklenir. Bu sebeple uygulamacılar anne ve babaları bir şekilde yönlendirmektedirler. Okuldaki programlar ya da özel sektörde düzenlenen anne baba eğitimlerin çoğu informal eğitimler olmaktadır. İnfomal gerçekleşen eğitimler de daha çok çocukla ilgili yapılan sohbetler sırasında ailelere çocuğun genel gelişimi hakkında konuşmak, alan ile ilgili yazılmış kaynaklara yönlendirmek, önerilerde bulunmak ya da uygulamacı çocuklarla çalışırken ailelerin izlemesini sağlamak şeklinde motive etmeyi kapsamaktadır. Bütün bu stratejiler faydalı olmakla beraber tek başına önemli düzeyde farklılıklar yarattığı bulgulanmamıştır (Ingersoll ve Dvortcsak, 2006). Rehberlik yapmayı kapsamayan eğitimler ebeveynlerin çocuklarıyla iletişimini sürdürmede yetersiz kalmaktadır. Kaiser, Hemmeter, Ostrosky, Alpert ve Hancock (1995), yaptıkları bir çalışmada ebeveynlere, erken çocukluk dönemindeki gelişimsel yetersizlikleri olan çocuklara, doğal yaklaşım yöntemlerinden Milieu yöntemini kullanmaları amacıyla grup öğretimi modelinin çocukların dil ve konuşma becerilerinin geliştirmesi üzerindeki etkisine bakılmıştır. Sekiz oturumdan oluşan eğitimin sonucunda ebeveynler bazı hedeflere ulaşmış fakat eğitimde kullanılan teknikleri kullanmada istenilen düzeye ulaşamadıklarını tespit etmişlerdir. Daha sonra ebeveynlere ev ortamında geribildirimlerin sağlanması ve rehberlik yapılması istenilen hedefe rahatlıkla ulaşabildiklerini, çocukların dil becerilerinde beklenen düzeye geldiklerini bulmuşlardır. Bu araştırma sonucuyla ilişkili olarak OBEDEP-KL' de anneler eğitim aldıkları sırada uygulamacı tarafından yakından takip edilerek annelerden eğitimde yer alan kazanımlara yönelik evdeki uygulama video kayıtlarını isteyerek annelere geribildirimlerde bulunmuştur. Bu geri bildirimler

sayesinde annelerin hedef kazanımlarının öğrenme süresinin kısaldığı, kalıcılığının ise arttığı anneler tarafından belirtilmiştir.

Annelerin oyun becerilerini destekleyerek özel gereksinimi olan çocukların gelişim alanlarını geliştirmeyi planlayan OBEDEP-KL, bu araştırmanın sonucunda elde edilen bulgular ve annelerden alınan geri bildirimler doğrultusunda çalışmanın etkili olduğu düşünülmektedir.

ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda hem ileride yapılacak çalışmalar için hem de uygulamaya yönelik öneriler aşağıda maddeler halinde sıralanmıştır.

İleride yapılacak çalışmalar için:

- Bu araştırma Diyarbakır ilinde özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine giden çocuklar ile sınırlıdır. Araştırmanın sonucunda elde edilen bulguların genellenebilirliği açısından daha çok sayıda anne ile çalışma yapılabilir. Annelerin eğitim durumu biraz daha sınırlandırılabilir. Örneğin, ilkokul mezunu olan anneler ya da sadece ortaokul mezunu olan anneler çalışmaya dahil edilebilir.
- İleride yapılacak çalışmalara katılım sağlayacak annelerin sosyo-ekonomik durumlarına göre OBEDEP öntest ve sontest arasında fark olup olmadığı araştırma hipotezlerine dahil edilebilir. Daha çok ilde daha çok kişiyle yukarıda belirtilen değişkenler ile araştırma tekrarlanabilir.
- Araştırmada geliştirilen OBEDEP; fiziksel engeli olan, orta düzey zihin engelli ya da orta düzey OSB semptomları gösteren çocukların anneleri ile de etkililiği incelenebilir.
- Oyun Oynama Becerilerini Destekleme Programının uzun süreli etkilerinin araştırılabilmesi ve öğretilmesi planlanan oyun becerilerinin kalıcılığının takibi için izleme çalışmalarının daha uzun süre yapılması önerilmektedir.
- Bu araştırma için geliştirilen OBEDEP-KL' deki bazı maddelerin teker teker ele alınarak daha açık hedefler belirlenerek ileriki çalışmalarda tekrar etkililiği incelenebilir.

- OBEDEP' te belirlenen oyuncaklar eğitim bittikten sonra da aynı amaca ulaşmayı hedefleyen benzer oyuncaklar ile annelere sunularak oyun becerilerinin genellenebilirliği üzerindeki etkisi incelenebilir.

Uygulamaya yönelik öneriler:

- Öntest ve sontest için çekilen video kaydı sırasında anneler çekimser davrandığından kayıt sırasında kamera sabitlendikten sonra araştırmacının sınıf dışında beklemesi önerilir. Annelerin daha doğal bir ortamda kendilerini rahat hissetmeleri açısından önemli olduğu düşünülmektedir.
- OBEDEP uygulama sürecinde annelere izletilen örnek videolar annelere gönderilerek tekrar tekrar izlemeleri için imkân tanınabilir.
- Anneler eğitime katıldığı sırada annelerin çocuklarını güvenle bırakabileceği bir oyun ortamı oyun ablası düşünülebilir. Çünkü anneler eğitimdeyken çocukların ara ara annelerinin yanına uğraması annelerin hem dikkatini dağıttığı hem de kaygı düzeyini arttırdığı gözlenmiştir.
- OBEDEP, oyun becerileri desteklenen annelerin çocuklarına eğitim veren öğretmenlere de tanıtılabilir. Öğretmenler aracılığıyla anneler desteklendiğinde kalıcılığının daha kolay olacağı düşünülmektedir.
- OBEDEP' e babaların da katılması önerilir. Anne ve babalar uygulama sürecinde birlikte aktif olursa hem birbirlerini desteklemiş olacağı hem de daha hızlı olumlu geribildirimler alınacağı düşünülmektedir.
- Eğitim programı haftada bir yapılacak şekilde planlanmıştır. Ailelerin öğrenmedeki kalıcılığını arttırabilmek için haftada bir gün de değerlendirme, uygulama videolarını izleme ve geribildirimde bulunma şeklinde bir tekrar dersi yapılması önerilir. Bir ders öğretim bir ders de tekrar şeklinde planlanabilir.

KAYNAKÇA

- Aksoy, A. B. Çiftçi, H. (2020). Çocuğun Gelişimine Bağlı Oyun Aşamaları ve Oyun Türleri. Erken Çocukluk Döneminde Oyun. İçinde. 36-54. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Bağlı, M. T. (çev.) (2004). Oyun, Bilişsel Gelişim ve Toplumsal Dünya: Piaget, Vygotsky ve Sonrası. (Çeviri-Nicolopoulou A. (1993). Play, cognitive development, and the social world: Piaget, Vygotsky, and beyond. Human Development, 36(1), 1-23.). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 37(2): 137-169.
- Baykoç-Dönmez, N. (1992). Oyun Kitabı. İstanbul: Esin Yayınevi
- Belonging, Being ve Becoming (2009). The Early Years Learning Framework for Australia. https://www.coag.gov.au/sites/default/files/early_years_learning_framework.pdf
Erişim tarihi:29.07.2021
- Berckelaer-Onnes, I. A. (1994). Play training for autistic children. In J. Heelndorn, R. V. D. Kooji ve B. Sutton-Smith, Play and intervention, (pp. 173-184). Albany: State University of New York Press.
- Berk, L. A. (2007). Development through the lifespan. 4th Edition. Boston: Allyn and Bacon.
- Black, B., ve Logan, A. (1995). Links between communication patterns in mother-child, father-child, and child-peer interactions and children's social status. Child Development, 66(1), 255-271.Doi: 10.1111/j.1467-8624.1995.tb00869.x
- Bornstein, M. H. ve Tamis-LeMonda, C. S. (1990). Activities and interactions of mothers and their firstborn infants in the first six months of life: stability, continuity, covariation, correspondence, and prediction. Child Development
- Buckley, S., ve Sacks, B. (2012). An overview of the development of infants with Down Sendrome (0-5 years). E-book Edition: Down Sendrome Education International.
- Buchanan, M. (2009). The home play of toddlers with disabilities: Contexts and maternal

- perspectives. *International Journal of Disability, Development, and Education*, 56, 263–283.
- Büyüköztürk, Ş. (2004). *Veri Analizi El Kitabı* (3. baskı). Ankara: Pegem Yayınları
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (8. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları
- Brodin, J. (2005). Diversity of aspects on play in children with profound multiple disabilities'. *Early Child Development and Care*, 175 (7-8), 635-646
- Brown, G. L., Mangelsdorf, S. C., Neff, C., Schoppe-Sullivan, S. J., ve Frosch, C. A. (2009). Young children's self-concepts: Associations with child temperament, mothers' and fathers' parenting, and triadic family interaction. *Merrill-Palmer Quarterly* (Wayne State University. Press), 55(2), 184–216.
- Camarata, S. M., Nelson, K. E., ve Camarata, M. N. (1994) Comparison of conversational-recasting and imitative procedures for training grammatical structures in children with specific language impairment. *Journal of Speech and Hearing Research*, 37, 1414-1423
- Campbell, P. H., ve Sawyer, L. B. (2007). Supporting learning opportunities in natural settings through participation-based services. *Journal of Early Intervention*, 29, 287–305
- Casper, V., ve Theilheimer, R. (2010). *Introduction to early childhood education: Learning together*. Ney York, NY: McGraw-Hill Higher Education.
- Ceber-Bakkaloğlu, H. ve Sucuoğlu, B. (2000). Normal ve zihinsel engelli bebeklerde anne bebek etkileşiminin karşılaştırmalı olarak incelenmesi, *Özel Eğitim Dergisi*, 2(4), 47-58.
- Celeste, M. (2006). Play behaviours and social interactions of a child who is blind: In theory and practice. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, February 2006, 75-90.
- Chen, X., Chang, L., He, Y., ve Liu, H. (2005). The peer group as a context: Moderating effects

- on relations between maternal parenting and social and school adjustment in Chinese children. *Child Development*, 76(2), 417-434. Doi: 10.1111/j.1467- 8624.2005.00854.x
- Chilton, T. (2002). Adventure playgrounds in the twenty-first century. In F. Brown (Ed.). *Play work: Theory and practice*. UK. Open University Press.
- Cress, C. J., Moskal, L., ve Hoffman, A. (2008). Parent directiveness in free play with young children with physical impairments. *Communication Disorders Quarterly*, 29, 99–108.
- Cress, C. J., Arens, K. B., ve Zajicek, A. K. (2007). Comparison of engagement patterns of young children with developmental disabilities between structured and free play. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 42, 152–164.
- Çalışandemir, (2016). Oyunun Önemi. Hülya Gülay Ogelman (Ed.). Yaşamın ilk yıllarında oyun: Oyuna çok yönlü bakış. İçinde. 18-29. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Çelen, N. (1999). Anne-babaların çocuğun "Oyun Hakkı"na ilişkin tutumları. In. Onur, B. & Günay, N. (Edt.) Türkiye'de çocuk oyunları: Araştırmalar. (pp.102-114) Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları. No:12.
- Çiftçi, (2020).
- Dawson ve Galpert (1990). Mothers' use of imitative play for facilitating social responsiveness and toy play in young autistic children. "Department of Psychology, University Washington, Seattle; and bInstitute of Psychiatry, Northwestern Memorial Hospital, Chicago, IL
- Dodge, D. T., ve Bickart, T. S. (1998). *Preschool for parents: What every parent needs to know about preschool*. Washington, DC: Teaching Strategies, Inc.
- Doliopoulou, E. ve Rizou, C. (2012). Greek kindergarten teachers and parents views about changes in play since their own childhood. *European Early Childhood Education Research Journal*, 20 (1), 133-147.

- Driscoll, K., ve Pianta, R. C. (2011). Mothers' and fathers' perceptions of conflict and closeness in parent-child relationships during early childhood. *Journal of Early Childhood and Infant Psychology*, 7, 1–24.
- Ecirli, H. (2014). Anne-Baba-Çocuk ve Oyun, Hülya Gülay Ogelman (Ed.). Yaşamın ilk yıllarında oyun: Oyuna çok yönlü bakış. İçinde. 295-315. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Eliason, C. ve Jenkins, L. (2003). A Practical guide to early childhood curriculum. New Jersey: Person Education, Inc.
- Elibol, F. (2016). Okul Öncesi Dönemde Özel Eğitime Gereksinim Duyan Çocuklar ve Oyun, Yaşamın ilk yıllarında oyun, Hülya Gülay Ogelman (Ed.). Yaşamın ilk yıllarında oyun: Oyuna çok yönlü bakış (ss. 332-351) Ankara: Pegem Yayınevi
- Elkind, D. (2011). Oyunun Gücü. (Çev. Onur, B.). Ankara: İmge Kitabevi. (Özgün çalışma, 2007).
- Ekici, F. (2021). Oyunun Tanımı ve Önemi, Duygu Yalman Polatlar (Ed.). Erken Çocuklukta Oyun Gelişimi ve Eğitimi. İçinde. 9-13. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Eripek, S. (2005). Zekâ Geriliği. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Ersan, C. ve Rakap, S. (2016) Okul Öncesi Dönemde Özel Eğitime Gereksinim Duyan Çocuklar ve Oyun, Hülya Gülay Ogelman (Ed). Yaşamın ilk yıllarında oyun: Oyuna çok yönlü bakış (ss. 332-333) Ankara: Pegem Yayınevi
- Ersoy Ö. ve Çürük N. (2009). Özel Gereksinimli Çocuğa Sahip Annelerde Sosyal Desteğin Önemi. *Aile ve Toplum*, 5(17), 104-110.
- Ertuğrul, H. (2000). Ailede ve Okulda Çocuk Eğitimi. İstanbul: Nesil Basım Yayın
- Fagan, J. ve Dore, M. M. (1993). Mother-Child Play Interaction in Neglecting and Non-Neglecting Mothers. *Early Child Development and Care*, 87,59-68.
- Farlow, L.J. ve Snell, M.E. (2003). Teaching basic self-care skills. M. Snell & F. Brown (Ed.) *Instruction of Students with Severe Disabilities*. Ohio: Merrill Prentice Hall, Columbus.

- Fazlıoğlu, Y., ve Eşme-Yurdakul, M. (2005). Otizm. İstanbul: Morpa Yayıncılık.
- Ferguson, C. J., ve McNulty, C. P. (Spring, 2006). Learning through sociodramatic play. *Kappa Delta Pi Record*.
- Forst, J. L., Wortham, S. C., ve Raifel, S. (2012). Play and Child development (4 th edition). UpperSaddle River, NJ: Person.
- Foxx, R. A., ve Binder, M. C. (1990). 'Parenting A Developmental Behavioral Approach' *Advances in Special Education Vol. 78. s. 187-201.*
- Frobel, F. (1887). The Education of Man. In Sluss, D. J. (2005), *Supporting Play Birth Through Age Eight*. USA: Thomson Delmar.
- Garandi, C. (1990). Play. Enlarged Edition. USA: Harward University Press.
- Genç, H., ve Dağlıoğlu, E. H. (2018). Erken Çocukluk Döneminde Üstün Yetenekli Çocuklar Gifted Children in the Early Childhood Period. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 180-204
- Gerrits, M. H., Goudena, P. P., & van Aken, M. A. (2005). Child–parent and child–peer interaction: Observational similarities and differences at age seven. *Infant and Child Development*, 14(3), 229-241. Doi: 10.1080/0300443011660108
- Ginsburg, K. R. (2006). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. *Pediatrics*, 119, 182–191. doi:10.1542/peds.2006-2697
- Greenspan, S. I., Wieder, S., ve Simons, R. (1998). *The child with special needs: Encouraging intellectual and emotional growth*. Reading, MA: Addison-Weslew.
- Guralnick, M. J., Neville, B., Hammond, M. A., ve Connor, R. T. (2008). Mothers' social communicative adjustments to young children with mild developmental delays. *American Journal of Mental Retardation*, 113, 1–18.
- Güneş, H. (2011). Şimdi Oyun Zamanı (3. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Güleç, H.Ç. ve Genç, S. (2010). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki okul aile iş birliği hakkında

- öğretmenler ve ailelerin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 35 (155), 158-172.
- Gürsel, O. (2003) 'Özel Gereksinimi Olan Çocukları Değerlendirme'. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Geliştirilmesi. Editör O. Gürsel, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Okulöncesi Öğretmenliği Lisans Programı. Açıköğretim Fakültesi Yayını, 794, Eskişehir.
- Hume, K., Bellini, S., ve Pratt, C. (2005). The usage and perceived outcomes of early intervention and early childhood programs for young children with autism spectrum disorder. *Topics in Early Childhood Special Education*, 25, 195-207
- Isenberg, J.P. ve Jalongo, M. R. (2006). Creative thinking and arts-based learning. 4th Edition. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Krauss, M. W. (1993). Child-Related and Parenting Stres: Similarities and Differences Between Mothers and Fathers of Children with Disabilities. *American Journal on Mental Retardation*.
- Ladd, G. W., ve Ladd, B. K. (1998). Parenting behaviors and parent–child relationships: Correlates of peer victimization in kindergarten? *Developmental Psychology*, 34(6), 1450 - 1458. Doi: 10.1037/0012-1649.34.6.1450
- Lindsey, E. W., ve Mize, J. (2000). Parent–Child Physical and Pretense Play: Links to Children's Social Competence. *Merrill-Palmer Quarterly*, 46, 565–591.
- Luttrupp, A. ve Granlund, M. (2010): Interaction – it depends – a comparative study of interaction in preschools between children with intellectual Disability and children with typical development, *Scandinavian Journal of Disability Research*, 12 (3), 151-164.
- Hazar, (1996). *Oyunla Eğitim*. Ankara: Tutibay Ltd. Şti.
- Hellendoorn, J. (1994). Imaginative play training for severely retarded children. In J.

- Heelndorn, R. V. D. Kooji ve B. Sutton-Smith (Ed), Play and intervention, (pp.) 133-122). Albany: State Universty of New York Press.
- Heller, T. Hsieh, K. ve Rowitz, L. (1997). Maternal and Paternal Caregiving of Persons with Mental Retardation Across The Lifespan. *Family Relations*. 46 (4) pp: 407-415.
- Ildız, G. (2021). Erken Çocuklukta Oyun Gelişimi ve Eğitimi. *Özel Eğitimde Oyun (ss. 141-149)* Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Ingersoll, B., ve Dvortcsak, A. (2006). Including parent training in the early childhood special education curriculum for children with autism spectrum disorders. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 8, 79-87
- Ingersoll, B., ve Dvortcsak, A. (2019). Teaching Social Communication to Children with Autism, Funda Acarlar (Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Ingersoll, B., Dvortcsak, A., Whalen, C., ve Sikora, D. (2005). The effects of a developmental, social-pragmatic language intervention on rate of expressive language production in young children with autistic spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 20, 213-222.
- Jackman, H. L. (2005). Early education curriculum: A child's connection to the world. (Third Edition). USA: Thomson Delmar Learning.
- Johnson, J. E., Christie, J. F., ve Yawkey, T. D. (1999). Play and Development. Play and early childhood development, 25-52.
- Kaiser, A. P., Hemmeter, M. L., Ostrosky, M. M., Fischer, R., Yoder, P., ve Keefer, M. (1996). The effects of teaching parents to use responsive interaction strategies. *Topics in Early Childhood Special Education*, 16, 375-406
- Kaiser, A. P., Ostrosky, M. M., ve Alpert, C. L. (1993). Training teachers to use environmental arrange-ment and milieu teaching with nonvocal preschool children. *Journal of the*

Association for Persons with Severe Handicaps, 18, 188-199.

Kaiser, A. P., Yoder, P. J., ve Keetz, A. (1992). Evaluating milieu teaching. In S. F. Warren ve J. E. Reichle (Eds.), *Causes and effects in communication and language intervention* (pp. 9-47). Baltimore: Brookes.

Keairns, Y. E., Edwards J. ve Carlucci, C. (2004). Play of Reconciliation: Play between Parent and Child. (Eds. R. L. Clements and L. Fiorentino). *The child's right to play – A Global Approach*. (pp. 71-75). Westport: Praeger.

Kernan, M. (2007). Play as a context for early learning and development: A research paper. The National Council for Curriculum and Assessment, the National Council for Curriculum and Assessment: Dublin.

Kim, J. M., ve Mahoney, G. (2004). The effects of mother's style of interaction on children's engagement: Implications for using responsive interventions with parents. *Topics in Early Childhood Special Education*, 24(1), 31-38.

Koegel, R. L., Schreibman, L., Britten, K.R., Burke, J. C., ve O'Neill, R. E. (1982). A comparison of parent to direct clinic treatment. In R. L. Koegel, A. Rincover, ve A. L. Egel (Eds.), *Educating and understanding autistic children* (pp. 260-279). San Diego, CA: College Hill Press.

Lindsey, E. W., Mize, J., ve Pettit, G. S. (1997). Mutuality in parent-child play: Consequences for children's peer competence. *Journal of Social and Personal Relationships*, 14(4), 523-538. Doi: 10.1177/0265407597144007

Lindsey, E. W., ve Mize, J. (2000). Parent-Child Physical and Pretense Play: Links to Children's Social Competence. *Merrill-Palmer Quarterly*, 46, 565-591.

Lindsey, E. W., ve Mize, J. (2001b). Interparental agreement, parent-child responsiveness, and children's peer competence. *Family Relations*, 50(4), 348-354. Doi: 10.1111/j.1741-

- Lohaus, A. ve Vierhaus, M. (2013). *Entwicklungs psychologie des Kindes- und Jugendalters für Bachelor*, 2nd edition. Berlin: Springer.
- Lovaas, O. I., Koegel, R., Simmons, J. Q., ve Long, J. S. (1973). Some generalization and follow-up mea-sures on autistic children in behavior Therapy. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 6, 131-166.
- Mahoney, G., Boyce, G., Fewell, R. R., Spiker, D., ve Wheeden, C. A. (1998). The relationship of parent-child interaction to the effectiveness of early intervention services for at-risk children and children with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 18, 5–13.
- Mahoney, G., ve MacDonald, J. (2007). *Autism and developmental delays in young children: The responsive teaching curriculum for parents and professionals*. Austin, TX: PRO-END.
- Marcenko, M. O. ve Meyers, J. C. (1991). Mothers of Children with Developmental Disabilities: Who Shares The Burden? *Family Relations*. (40) pp: 186-190.
- 54
- McConkey, R. (1994). Families at play: ‘Intervention for children with developmental handicaps’, In J. Hellendoorn, R. V. D. Kooji and B. Sutton-Smith (Ed). *Play and intervention*, (pp. 123-132), Albany: State University of New York Press.
- Moes, D. (1995). Parent education and parenting stress. In R. L. Koegel ve L. K. Koegel (Eds.), *Teaching children with autism* (pp. 79-93). Baltimore: Brookes.
- Mogford-Bevan, K. P. (1994). Play assessment for play-based intervention: A first step with young children with communication difficulties. In J. Heelendoorn, R. V. D. Kooji and B. Sutton-Smith (Ed). *Play and intervention* (pp.157-172). Albany: State Universty of

- New York Press.
- Morris, D. (2013). Çocuk: Çocukluğun ilk yaşlarında çocuklar nasıl düşünür, öğrenir ve büyür. (Çev. Ç. Sunay). İstanbul: İş Bankası Yayınları.
- Nadel, J. ve Tremblay-Leveau, H. (1999). Early perception of social contingencies and interpersonal intentionality: Dyadic and triadic paradigms. (Ed. P. Rochat). *Early social cognition. Understanding others in the first year of life*. Mahwah: NJ. Lawrence Erlbaum Associates.
- National Research Council (NRC). (2001). *Educating children with autism* (Committee on Educational Interventions for Children with Autism, C. Lord & J. P. McGee, Eds.). Washington, DC: National Academy Press.
- NCCA (2004). Towards a Framework for Early Learning, the National Council for Curriculum and Assessment: Dublin.
- Odom, S. L., Brown, W. H.; Schwartz, I. S.; Zercher, C. ve Sandall, S. R. (2002). Classroom ecology and child participation. In S. L. Odom (Ed). *Winterling the circle: Including children with disabilities in preschool programs* (pp. 25-45). New York: Teacher College Press.
- Oktay, A. (1999). Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem. İstanbul: Epsilon.
- Papousek, H. ve Papousek, M. (2002). Intuitive Parenting. (Ed. M. H. Bornstein). *Handbook of Parenting. Volume 2: Biology and Ecology of Parenting*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pasiak, C. (2011). The effect of mother-child interactional synchrony: Implications for preschool aggression and social competence. (Master Thesis). University of Windsor, Windsor, Ontario, Canada.
- Parten, M. (1932). Social participation among preschool children. *Journal of Abnormal and*

- Social Psychology, 27:243-269.
- Polatlar, D. (2021). İlk Çocukluk Döneminde Oyun Evreleri ve Oyun Türleri. Erken Çocuklukta Oyun Gelişimi ve Eğitimi. İçinde. 61-70. Ankara: Pegem Yayıncılık
- Poyraz, H. (1999). Okul Öncesi Dönemde Oyun ve Oyuncak. Ankara: Anı Yayıncılık
- Poyraz, H. (2017). Oyun ve Oyun Örnekleri. Ankara: Anı Yayıncılık
- Prizant, B. M., Wetherby, A. M., Rubin, E., Laurent, A. C., ve Rydell, P. J. (2006). The SCERTS model: *A comprehensive Educational approach for children with autism spectrum disorders* (2 vols.). Baltimore: Brookes.
- Rakap A. ve Rakap S. (2016). Oyun Türleri ve Çeşitli Örnekler, Hülya Gülay Ogelman (Ed.). Yaşamın ilk yıllarında oyun: Oyuna çok yönlü bakış. İçinde. 88-108. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Read, K. ve Petterson, J. (1980). The nursery school and kindergarten. 7th Edition. New York: Holt, Rinehart ve Winston.
- Romanchych, E. L. (2014). Young children's aggression: links between emotion regulation, mother-child shared affect, parenting practices and parenting support. (Master Thesis). University of Windsor Master of Arts Windsor, Ontario, Canada.
- Russell, A., Pettit, G. S., ve Mize, J. (1998). Horizontal qualities in parent– child relationships: Parallels with and possible consequences for children's peer relationships. *Developmental Review*, 18(3), 313- 352. Doi: 10.1006/drev.1997.0466
- Sacks, S. K., Kekelis, L. S., ve Gaylord-Ross, R. J. (1992). The development of social skills by blind and visually impaired students: Exploratory studies and strategies. New York: American Foundation for the Blind.
- Sevinç, M. (2004). Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitiminde Oyun. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

- Schaefer, C. E. (2013). *Oyun Terapisinin Temelleri*. (Çev. B. Tortamış Özkaya). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Schulz, J. B. (1982). 'Parent participation in handicapped education'. *Exceptional Education Quarterly*, 3, 134-139.
- Sheridan, M. D. (2011). *Play in early childhood: From birth to six years*. New York, NY: Taylor & Francis.
- Siller, M., ve 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, 77-89
- Singer, D., ve Singer, J. (August 1978). Some correlates of imaginative, play in Preschool, The Annual Meeting of The American Psychological Association
- Smidt, S. (2006). *The developing child in the 21 st century*. London: Routledge.
- Smith, T., Buch, G. A., ve Gamby, T. E. (2000). Parent-directed, intensive early intervention for children with pervasive developmental disorder. *Research in Developmental Disabilities*, 21, 297-309.
- Smith, P.K. (2009). *Children and play: Understanding children's worlds* (Vol. 12). New York, NY: John Wiley & Sons.
- Stahmer, A. C. (1995). Teaching symbolic play skills to children with autism using pivotal response train-ing. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 25, 123-141.
- State of Delaware Developmental Disabilities Council, (2007). What is a Developmental Disability Erişim tarihi: 09 Ocak 2016, <http://ddc.delaware.gov/faqs.shtml>.
- Tonge, B., Brereton, A., Kiomall, M., Mackinnon, A., King, N., ve Rinehart, N. (2006). Effects on parental mental health of an aducation and skills training program for parents of young children with autism: A randomized controlled trial. *Journal of the American Academy*

- of Child and Adolescent Psychiatry, 45(5), 561-569.
- Tsao, L. (2002). How much do we know about the importance of play in child development? *Childhood Education*, 78, 230–233.
- Umurtak, G. (2005). Çocuk Gelişiminde Oyunun Önemi.
http://www.eczaneonline.com.tr/cocuk_oyun.shtml (Erişim Tarihi: 04.07.2021)
- Vickerius, M., ve Sandberg, A. (2006). The significance of play and the environment around play. *Early Child Development and Care*, 176, 207–217
- Wesby, C. (2000). A scale for Assessing Development of Children’s Play. In Gitlin-Weiner, K., Sandgrund, A & Schaefer, C., (Eds.), *Play Diagnosis and Assessment (15-57)*. USA: John Wiley & Sons, Inc.
- Wilder, J., ve Granlund, M. (2003). Behaviour style and interaction between seven children with multiple disabilities and their caregivers. *Child: Care, Health, & Development*, 29, 559–567.
- Yörükoğlu, A. (1997). *Değişen Toplumda Aile ve Çocuk*. İstanbul: Özgür Yayınları.
<http://www.tubaterim.gov.tr/> Erişim Tarihi: 09.08.2021
- Yörükoğlu, A. (1987). *Çocuk Ruh Sağlığı*. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

EK 1

AİLE ONAY FORMU

Araştırmacı tarafından amacı ve uygulama programı anlatılan bu çalışmada çocuğumun yer almasına razıyım ve izin veriyorum. Ayrıca bu araştırma için video çekimlerinde yer almayı kabul ediyorum. Uygulama sırasında videolarımın çekilmesine izin veriyorum. Bu çalışmadan elde edilecek veriler yüksek lisans tezinin bir parçası olarak kullanılacaktır. Bu çalışma kapsamında sağlanacak olan tüm bilgilerin gizlilik içinde tutulacağını ve sadece araştırma amaçları çerçevesinde kullanılacağını anladım.

Araştırmacı tarafından çalışmanın şekli, amacı ve muhtemel süresine ilişkin olarak kapsamlı olarak bilgilendirildim. Çalışma hakkında sorular sorulmasına ilişkin imkân sağlanmıştır. Araştırmada çocuğumun adı ve diğer bilgileri benim iznim olmadan kullanılmayacağı bildirilmiştir.

Görüntü (video) verilerinin kullanımı

Araştırma hakkında sunumlar verdiğimizde araştırmanın uygulama aşamalarını göstermek zaman zaman yararlı olabilir. Bu sunular, uygulamalar sırasında aldığımız video görüntülerinin gösteri kliplerini içerebilmektedir. Lütfen verilerinizi bu şekilde kullanmamızı isteyip istemediğimizi aşağıda belirtiniz.

- Uygulamalar sırasında alınan video görüntülerinin araştırma sunumları veya eğitici amaçlarla kullanılmasına yönelik izin veriyorum.
- Uygulamalar sırasında alınan video görüntülerinin araştırma sunumları veya eğitici amaçlarla kullanılmasına yönelik izin vermiyorum.

Yukarıda yazılı olan bilgileri okudum ve bu çalışmaya çocuğumun katılmasına onay veriyorum. Aile onay formunun bir kopyasını imzalayarak aldım.

Velinin adı:

Velinin imzası:

Araştırmacının adı:

Araştırmacının imzası:

Tarih:

EK 2

Oyun Oynama Becerilerini Destekleme Programında Kullanılan Oyuncaklar

<p>Çiftlik Hayvanları:</p>	
<p>Doktor Seti:</p>	
<p>Arabalar:</p>	

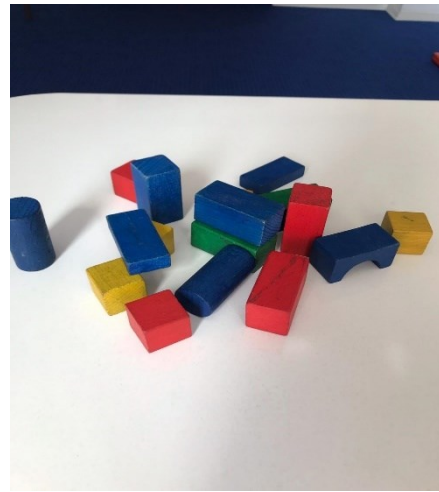
İçi Boş Şeffaf Kutu:



Oyuncak Bebek:



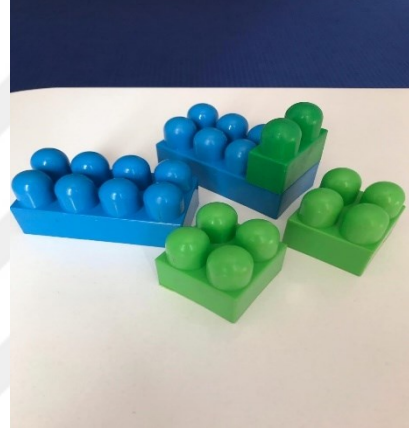
Ahşap Bloklar:



Oyuncak Baloncuk:



Renkli Legolar:



Evcilik Oyuncakları:



EK 3

Oyun Oynama Becerilerini Destekleme Programı Kontrol Listesi (OBEDEP-KL)

OYUN OYNAMA BECERİLERİ KONTROL LİSTESİ

Annenin Adı Soyadı:				
Annenin Yaşı:				
Annenin Öğrenim Durumu:				
Annenin Mesleği:				
Çocuk Sayısı:				
Aldığı Eğitimler:				
Annenin Değerlendirilme Tarihi:				
MADDELER	Hiç	Bazen	Her Zaman	
1.Çocuğun görüş alanı içerisinde durur				
2.Çocuğun bir etkinliği ya da oyuncuğu tercih etmesine fırsat verir				
3.Anne çocuk ile etkileşime geçtiğinde göz teması kurar ve çocuk göz teması kurduğunda anne, 'bana baktın' 'ne güzel baktın' gibi ifadelerle bakmayı destekler				
4.Anne, çocuğun nesne ya da oyuncak ile başlattığı oyununu izler ve çocuğun ilgisi kaybolmayacak şekilde oyununu taklit eder				
5.Oyun sırasında anne de çocuk da sıra almayı bekler ve anne, çocuğa sıranın kimde olduğunu tahmin etmesine yardım eder				
6.Çocuğun iletişim amacı olmadan çıkardığı sesleri ya da yaptığı hareketleri, jestleri amaçlı bir şekilde yapıyormuş gibi anlamlandırarak betimlemelerde bulunur.				
7.Çocuk oyuncakla oynadığında ya da oyun kurduğunda anne, çocuğun sözel ya da sözel olmayan eylemlerine katılır. Örneğin çocuk legoları üst üste taktığında ona lego uzatır				
8.Çocuğun hoşuna gidecek rutinler oluşturulur, daha sonra rutin anne tarafından tamamlanmadan bölünür ve anne, çocuğa karşı bir beklenti içerisinde olduğunu anlatan ifadeyle bekler				

9.Fiziksel ve sosyal çevrede uyarlamalar yaparak çocuğun etkileşimi başlatmasına fırsat verir			
10.Uygun bağlamda yüz ifadeleri, jestler ve ses tonu gibi sözel olmayan iletişim davranışlarını abartılı bir şekilde yapar, çocuğun dikkatini çeken işaretler kullanır			
11.Çocuk henüz konuşmuyorsa ya da konuşmaya yeni başladıysa anne bütün seslendirmeleri ve sözcükleri taklit eder. Konuşan bir çocuk ise yalnızca çocuğun oyun ile ilgili konuşmalarını taklit eder			
12. Anne, çocuğun izlediği, işittiği ya da eyleme dönüştürdükleri hakkında sürekli konuşmak yerine gelişimine uygun düzeyde konuşur			
13.Çocuğun uygun olan jestlerini ve vücut hareketlerini taklit eder			
14.Çocuğa yeni sözcükler ve yeni kavramlar kazandırmak için verdiği yanıtta eklemeler yaparak dilini genişletir			
15.Çocuğun oyuncaklarıyla nasıl oynadığını izleyerek oyunun karmaşıklığını arttırarak oyunun gelişmesini destekler ve model olur			
16.Çocuk için uygun olduğuna karar verilen sınırlar/kurallar mümkün ise çocuk ile birlikte oluşturulur ve gerekli durumlarda hatırlatılır			
17.Anne, çocuk tarafından izlendiğini fark ettiğinde kısa ve anlaşılır cümlelerle ne yaptığını açıklar			
18. Belirlediği yeni sözcükler ve jestleri gün içerisinde sık kullanarak çocuğa model olur			
19.Anne, çocuğunun oyununu eğlenceli bir şekilde yarıda keserek onunla iletişim kurar ve oyuna katılımını sağlar			
20.Yavaş konuşur ve önemli olan sözcükleri sık sık tekrar eder			
21.Çocuğun dil seviyesine göre daha gelişmiş bir dil kullanır. Örneğin hiç konuşmayan bir çocuk ise tek sözcükle model olur			
22. Bazı oyuncakları ya da nesnelere çocuğun görebileceği ve ulaşamayacağı kapalı/uzak yerde bulundurarak istekte bulunmasını sağlar			
23.İlgilendiği oyuncaklar ile farklı davranışların sayısını arttırarak oyun çeşitliliğini sağlar			

EK 4

OYUN BECERİLERİ DESTEKELME PROGRAMI KAZANIMLARI VE

MATERYALLERİ

Ders	Süre	Kazanım	Materyal
1	40+40	'Çocuğun görüş alanı içerisinde durur' 'Çocuğun bir etkinliği ya da oyuncağı tercih etmesine fırsat verir' 'Anne, çocuğun nesne ya da oyuncak ile başlattığı oyununu izler ve çocuğun ilgisi kaybolmayacak şekilde oyununu taklit eder'	Oyuncak bebek, baloncuk oyuncağı, örnek videoların izlenmesi için bilgisayar
2	40+40	'Anne çocuk ile etkileşime geçtiğinde göz teması kurar ve çocuk göz teması kurduğunda anne, 'bana baktın' 'ne güzel baktın' gibi ifadelerle bakmayı destekler' 'Çocuğun hoşuna gidecek rutinler oluşturulur, daha sonra rutin anne tarafından tamamlanmadan bölünür ve anne, çocuğa karşı bir beklenti içerisinde olduğunu anlatan ifadeyle bekler' 'Uygun bağlamda yüz ifadeleri, jestler ve ses tonu gibi sözel olmayan iletişim davranışlarını abartılı bir şekilde yapar, çocuğun dikkatini çeken işaretler kullanır'	Baloncuk oyuncağı, örnek videoların izlenmesi için bilgisayar
3	40+40	'Anne, çocuk tarafından izlendiğini fark ettiğinde kısa ve anlaşılır cümlelerle ne yaptığını açıklar' 'Belirlediği yeni sözcükler ve jestleri gün içerisinde sık kullanarak çocuğa model olur' 'Anne, çocuğun izlediği, işittiği ya da eyleme dönüştürdükleri hakkında sürekli konuşmak yerine gelişimine uygun düzeyde konuşur'	Oyuncak bebek, oyuncak tabak, oyuncak kaşık, oyuncak fincan ve örnek videoların izlenmesi için bilgisayar
4	40+40	'Bazı oyuncakları ya da nesnelere çocuğun görebileceği ve ulaşamayacağı kapalı/uzak yerde bulundurarak istekte bulunmasını sağlar' 'Çocuğun uygun olan jestlerini ve vücut hareketlerini taklit eder' 'Çocuğun iletişim amacı olmadan çıkardığı sesleri ya da yaptığı hareketleri, jestleri amaçlı bir şekilde yapıyormuş gibi anlamlandırarak betimlemelerde bulunur'	Oyuncak araba, kapalı kutu (şeffaf plastik herhangi bir kutu), şeker, örnek videoların izlenmesi için bilgisayar
5	40+40	'Çocuk oyuncakla oynadığında ya da oyun kurduğunda anne, çocuğun sözel ya da sözel olmayan eylemlerine katılır. Örneğin çocuk legoları üst üste taktığında ona lego uzatır' 'Oyun sırasında anne de çocuk da sıra almayı bekler ve anne, çocuğa sıranın kimde olduğunu tahmin etmesine yardım eder' 'Çocuğun oyuncaklarıyla nasıl oynadığını izleyerek oyunun karmaşıklığını arttırarak oyunun gelişmesini destekler ve model olur'	Lego, baloncuk oyuncağı ve örnek videoların izlenmesi için bilgisayar
6	40+40	'Fiziksel ve sosyal çevrede uyarlamalar yaparak çocuğun etkileşimi başlatmasına fırsat verir' 'Çocuk için uygun olduğuna karar verilen sınırlar/kurallar mümkün ise çocuk ile birlikte oluşturulur ve gerekli durumlarda hatırlatılır' 'İlgilendiği oyuncaklar ile farklı davranışların sayısını arttırarak oyun çeşitliliğini sağlar'	Oyuncak bebek, oyuncak kaşık, mendil ve örnek videonun izlenmesi için bilgisayar
7	40+40	'Çocuk henüz konuşmuyorsa ya da konuşmaya yeni başladıysa anne bütün seslendirmeleri ve sözcükleri taklit eder. Konuşan bir çocuk ise yalnızca çocuğun oyun ile ilgili konuşmalarını taklit eder' 'Anne, çocuğunun oyununu eğlenceli bir şekilde yarıda keserek onunla iletişim kurar ve oyuna katılımını sağlar' 'Çocuğun dil seviyesine göre daha gelişmiş bir dil kullanır. Örneğin hiç konuşmayan bir çocuk ise tek sözcükle model olur'	Oyuncak araba, ahşap blok, lego, örnek videoların izlenmesi için bilgisayar

8	40+40	'Çocuğa yeni sözcükler ve yeni kavramlar kazandırmak için verdiği yanıtta eklemeler yaparak dilini genişletir' 'Yavaş konuşur ve önemli olan sözcükleri sık sık tekrar eder'	Örnek videoların izlenmesi için bilgisayar
---	-------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------



Ek 5

Örnek Ders Programı

Ders 1

Öğrenme Alanı: Oyun oynama becerileri

Hedef Kazanım: ‘Çocuğun görüş alanı içerisinde durur’ ‘Çocuğun bir etkinliği ya da oyuncacı tercih etmesine fırsat verir’ ‘Anne, çocuğun nesne ya da oyuncak ile başlattığı oyununu izler ve çocuğun ilgisi kaybolmayacak şekilde oyununu taklit eder’

Hedefin Açıklanması (Ebeveynlerin sergilemesi beklenen davranış):

- Çocuğun kolayca görebileceği ve rahatlıkla göz kontağı kurabileceği yakın bir mesafede durur. Zamanla çocuğun ilgisi ve katılımı arttıkça görüş alanı dışında da durabilir.
- Anne, çocuğun en çok ilgilendiği ve oynamayı istediği oyuncacı/oyunu, tercih etmesi için çocuğa sunar. Örneğin, çocuk hem araba hem de balon ile oynamak isterse anne çocuğun istediği nesne için iletişim kurmasını sağlamak amacıyla ikisini de çocuğun önüne sunar ‘*Hangisi ile oynamak istersin?*’ şeklinde soru sorarak tercih yapmasına fırsat verir. Çocuğun uzandığı, baktığı ya da işaret jesti kullanarak yöneldiği oyuncak ile oynamasına izin verir.
- Çocuğun ilgi duyduğu ve yöneldiği oyunu/oyuncacı bir süre izledikten sonra aynı oyuncaklarla oyununu taklit eder. Annede de çocuğun önündeki oyuncakların aynısı ya da benzerinin olması çocuğun ilgisini arttırabilir. Örneğin çocuk legoları üst üste takıyorsa anne de legoları üst üste takar.

Öğretim Yöntem ve Teknikleri: Doğrudan Öğretim Yöntemi

Ortam: Ebeveynler U şeklinde oturma planına göre, eğitimci ise tam karşıda herkesin göreceği şekilde yakın bir mesafede oturur. Mümkün olduğu kadar gürültüden uzak bir sınıf/oda tercih edilir. Kullanılacak materyaller dikkat dağıtmayacak şekilde bir köşede hazır bulundurulur.

Önerilen Süre: 40+40 dk

Materyaller: Oyuncak bebek, baloncuk oyuncacı, örnek videoların izlenmesi için bilgisayar

Uygulama

Giriş: Eğitimci, uygun ortamı oluşturduktan sonra ‘*Sevgili anneler bugün sizlerle, çocuklarımızla oyun oynarken nelere dikkat etmeliyiz, çocuğumuzla etkili bir şekilde oynayıp çocuğumuzun bize katılımını nasıl başlatabiliriz ve bu katılımı sürdürebilmenin en etkili yolları nelerdir gibi konularla ilgili sohbet edeceğiz. Çocuğumuzun bize katılımı arttıkça ve bizi oyununa kabul ettikçe çocuklarımızın gelişiminde farklılıkların olup olmayacağını birlikte gözlemleyip birlikte değerlendireceğiz*’ şeklinde bir giriş konuşması yapar.

Model Olma Aşaması: Eğitimci, bir anneyi yanına çağırır ‘*Şimdi siz çocuk olacaksınız ben de anne olacağım*’ der ve görüş alanı içerisinde yüz yüze duracak şekilde otururlar. Eğitimci eline oyuncak bebek ve baloncuk alır. Bu oyuncakları anneye uzatacağını ve anneden nesneye bakma, nesneyi işaret etme, anlamlı ya da anlamsız seslendirme yapma gibi herhangi bir şekilde

tercihte bulunmasını ister. Oyuncakları anneye doğru uzatır ve ‘*Hangisi ile oynamak istersin*’ şeklinde yönergeyi yöneltir. Anne, baloncuğa doğru bakar ya da işaret parmağıyla baloncuğu gösterir. Eğitimci, ‘baloncuk’ ‘Baloncuk ile oynamak istiyorsun’ der anneyi pekiştirir. Eğitimci baloncuğu anneye verir ve istediği şekilde baloncuk ile oynamasını söyler. Daha sonra ‘*Şimdi siz baloncuk ile oynarken ben de sizin nasıl oynadığınızı izleyeceğim ve sizi taklit edeceğim*’ der. Eğitimci önce annenin nasıl oynadığını izler daha sonra anneyi taklit eder. Anne baloncuğu çalkalar eğitimci de aynısını yapar, anne baloncuğu üfler eğitimci de anneyi taklit eder. Model olma aşamasının son basamağına geçmek için eğitimci anneye teşekkür eder ve daha önce hazırlanmış olduğu örnek videoları bütün anneler ile izlerler.

Rehber Olma Aşaması: Eğitimci, gruptan iki tane anne seçer ve ‘*Az önce size model olarak gösterdiğim, çocuğunuz ile etkileşime geçerken izlemeniz gereken basamakları şimdi de sizin yapmanızı isteyeceğim. Zorlandığınız ya da yardıma ihtiyaç duyduğunuz yerlerde sizi destekleyeceğim*’ der ve etkileşimi başlatır. Eğitimci bu aşamada yapılan hatalarda ya da eksik bulunduğu noktalarda düzeltmeler yaparak geri bildirimde bulunur. Model olma aşamasındaki basamakların aynısı tekrar edilir. İki annenin karşılıklı görüş alanı içerisinde oturması istenir. Bir anneye oyuncak bebek ve baloncuk verilir. Anneden bu oyuncakları diğer anneye tercih etmesi için uzatması istenir. Eğitimci, elinde oyuncak olan anneye ‘*Evet, şimdi oyuncakları uzatıp hangisi ile oynamak istersin diye sorun*’ der. Diğer anneye ise ‘*Siz de oyuncak bebeği ya da baloncuğu istemek için işaret parmağınızla gösterin ya da sadece istediğiniz oyuncuğa bakın*’ der. Elinde oyuncak olan annenin oyuncak bebeği isteyen anneyi sözlü olarak pekiştirmesi beklenir. Eğitimci, ‘*Şimdi de size baktığı için ‘aaa bebek ile oynamak istiyorsun’ ‘bebek’ deyin*’ şeklinde rehberlik yapar. Bir anne bebek ile oynarken diğer anne gözlem yapar. Daha sonra gözlem yapan anne bebek ile oynayan anneyi taklit eder. Eğitimci iki anneye de teşekkür ederek rehber olma aşamasını sona erdirir.

Bağımsız Uygulama: Eğitimci, annelere ‘*Şimdiye kadar öğrendiklerimizi bağımsız bir şekilde yapmanızı isteyeceğim. Bu süreçte sizi gözlemleyeceğim ve gerekli noktalarda geri bildirimde bulunacağım*’ der.

Değerlendirme: Eğitimci, ‘*Bugün burada sizlerle neler öğrendik hep beraber gözden geçirelim. Çocuklarımız ile etkileşime geçerken çocuğa yakın bir mesafede ve görüş alanı içerisinde durmanın etkileşimi kolaylaştıracağını öğrendik. Çocuğumuza bir oyun ya da oyuncak ile ilgili tercih etmesi için fırsatlar yaratarak bize katılmasını sağlamaktan bahsettik. Çocuğumuzun ilgisini takip ederek ilgilendiği oyunu/oyuncağı bilirsek ve biz de ilgilendiği nesnelere ilgilenirsek çocuğun bizi oyununa kabul edebileceğini dolayısıyla katılımımızı destekleyebileceğini konuştuk. Aynı zamanda ilgi duyduğu oyun ya da oyuncakları çocuğun oynadığı şekilde bizim de taklit etmemizin önemi üzerinde durduk. Bu önemli basamaklar çocuklarımızın dünyasına katılımımızı kolaylaştıracaktır. Sizler de öğrendiklerimizi uygulamaya geçirirken video çekimi yapıp benimle paylaşabilirsiniz. Böylece eksikliklerimizi birlikte belirleyip programımızı daha doğru bir şekilde uygulamamız mümkün olacaktır. Şimdi sorularınız varsa benimle paylaşabilirsiniz*’ der ve annelerin varsa soruları alınır, anlaşılmayan yerler açıklanarak program sona erdirilir.